



Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск XXXIX

Херсон – 2005

Зареєстровано у Вищій атестаційній комісії України постановою президії ВАК України від 8 червня 1999 №1-05/7 (бюлетень №4, 1999 р.).

Затверджено вченою радою Херсонського державного університету
(протокол № 11 від 6.06.2005 р.).

Редакційна колегія:

- Барбіна Є. С.** – відповідальний редактор, професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Федяєва В. Л.** – заступник відповідального редактора, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки та психології ХДУ, професор, кандидат педагогічних наук.
- Кузьменко В. В.** – відповідальний секретар, доцент кафедри педагогіки та психології ХДУ, кандидат педагогічних наук.
- Андрієвський Б. М.** – професор кафедри педагогіки дошкільного виховання та початкового навчання ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Бутенко В. Г.** – професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.
- Голобородько Є. П.** – професор кафедри слов'янських мов та загального мовознавства ХДУ, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.
- Гедвілло О. І.** – професор кафедри загальної інженерної підготовки ХДУ, кандидат педагогічних наук.
- Пентиліук М. І.** – професор кафедри українського мовознавства та основ журналістики ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Петухова Л. Є.** – декан факультету дошкільної та початкової освіти ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.

Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 39. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. – 380 с.

© ХДУ, 2005

© Видавництво ХДУ

Адреса: Херсонський державний університет,
вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, Україна, 73000.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Артемова Любов Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу аспірантури та секції педагогічної майстерності Київського міжнародного університету.

Бондарева Галина Іванівна – методист відділення підготовки спеціалістів на умовах повної компенсації витрат на навчання Донецького юридичного інституту МВС при Донецькому національному університеті.

Бондаренко Галина Петрівна – асистент кафедри філології Східноукраїнського національного університету ім. В.Даля.

Бородіна Наталя Сергіївна – викладач кафедри стилістики та лінгводидактики Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського.

Босак Ніна Федорівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української філології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.

Бутенко Володимир Григорович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету, член-кореспондент АПН України.

Валько Микола Іванович – доктор технічних наук, професор кафедри переробки, стандартизації і сертифікації сировини, декан факультету технологій та дизайну Херсонського національного технічного університету.

Варнавська Інна В'ячеславівна – аспірант кафедри українського мовознавства та основ журналістики Херсонського державного університету.

Василенко Олександр Олександрович – спеціаліст молодіжного центру Херсонського державного університету.

Верещака Микола Петрович – кандидат фізико-математичних наук, доцент, заступник завідувача кафедри професійного навчання Херсонського державного університету.

Волкова Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри романо-германських мов Херсонського державного університету.

Волошин Олександр Володимирович – асистент кафедри української мови та соціолінгвістики Херсонського державного університету.

Гайдамака Ірина Георгіївна – старший викладач кафедри педагогіки і психології Макіївського економіко-гуманітарного інституту.

Гедвілло Олександр Іванович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри загальної інженерної підготовки Херсонського державного університету.

Голодинська Олеся Василівна – старший викладач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету.

Гончарова Оксана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики Таврійського національного університету ім. В.І.Вернадського.

Горіна Жанна Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.

Городинська Інна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання Херсонського державного університету.

Горошкіна Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка.

Граненко Наталія Василівна – заступник директора з навчальної роботи Херсонського професійного ліцею харчової промисловості, аспірант Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Гриценко Ірина Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки дошкільного виховання та початкового навчання Херсонського державного університету.

Діневич Григорій Юхимович – доцент, декан факультету машинобудування Херсонського національного технічного університету.

Довженко Інна Віталіївна – викладач Київського університету туризму, економіки і права.

Дроздова Олександра Андріївна – аспірант кафедри української філології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.

Дружененко Раїса Сергіївна – аспірант кафедри українського мовознавства та основ журналістики Херсонського державного університету.

Дубовик Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної інженерної підготовки Херсонського державного університету.

Заболотна Інна Олександрівна – викладач кафедри гуманітарних дисциплін Гуманітарного інституту “Артек”, м. Ялта.

Заболотська Ольга Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Херсонського державного університету.

Засименко Вікторія Вікторівна – старший лаборант кафедри теорії і практики англійської мови Херсонського державного університету.

Знамеровська Наталія Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної інженерної підготовки Херсонського державного університету.

Іванова Оксана Володимирівна – здобувач кафедри слов’янських мов та методик їх викладання Херсонського державного університету.

Каверіна Ольга Геннадіївна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Донецького національного технічного університету.

Казанчан Аркадій Карапетович – кандидат технічних наук, доцент кафедри загальної інженерної підготовки Херсонського державного університету.

Калініна Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник з галузевого управління (управління освітою), завідувач лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки АПН України.

Касьянова Ганна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання фізики Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Копусь Ольга Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.

Корець Ольга Михайлівна – асистент кафедри англійської філології Мелітопольського державного педагогічного університету.

Коржова Людмила Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького державного економічного інституту.

Корнілов Олександр Андрійович – кандидат технічних наук, професор, старший науковий співробітник Науково-навчального центру профтехосвіти АПН України.

Корольова Ольга Петрівна – викладач кафедри іноземної філології Севастопольського міського гуманітарного університету.

Котик Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника.

Красильникова Ганна Володимирівна – кандидат технічних наук, доцент кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету.

Красножан Жаннетта Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри українського мовознавства та основ журналістики Херсонського державного університету.

Кузьменко Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Кузьменко Юлія Василівна – вчитель ЗНЗ № 13 м. Херсона.

Кулик Світлана Миколаївна – кандидат психологічних наук, старший викладач, заступник завідувача кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Кух Аркадій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри методики викладання фізики Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Кух Оксана Михайлівна – асистент кафедри інформатики та методики її викладання Кам'янець-Подільського державного університету.

Кучерява Оксана Анатоліївна – аспірант кафедри філології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.

Лимаренко Лідія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри театрального мистецтва Херсонського державного університету.

Лопушинський Іван Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент, голова Суворовської районної ради та виконкому, м. Херсон.

Ляшкевич Антоніна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українського мовознавства та основ журналістики Херсонського державного університету.

Максимчук Юлія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського.

Малигін Олександр Васильович – доцент кафедри технології машинобудування Херсонського національного технічного університету.

Матюха Галина Василівна – старший викладач кафедри англійської філології Мелітопольського державного педагогічного університету.

Мельник Тамара Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Севастопольського міського гуманітарного університету.

Милостива Оксана Іванівна – аспірант кафедри слов'янських мов та методик їх викладання Херсонського державного університету.

Мисловська Світлана Костянтинівна – аспірант кафедри методики навчання фізики Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Нікітіна Алла Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка.

Носов Павло Сергійович – викладач кафедри програмування та обчислювальної техніки Херсонського політехнічного коледжу Одеського національного політехнічного університету.

Носова Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана інженерно-технологічного факультету Херсонського державного університету.

Окуневич Тетяна Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українського мовознавства та основ журналістики Херсонського державного університету.

Олексенко Володимир Павлович – доктор філологічних наук, професор, декан факультету філології та журналістики Херсонського державного університету.

Павлик Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету.

Панченко Світлана Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Педорич Анатолій Володимирович – викладач кафедри загальнотехнічних дисциплін Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка.

Пентилюк Марія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри українського мовознавства та основ журналістики Херсонського державного університету.

Пономарьова Олена Миколаївна – аспірант кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка.

Попова Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української мови Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка.

Проців Лілія Зіновіївна – аспірант кафедри історії педагогіки Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника.

Разумна Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання Херсонського державного університету.

Расова Тетяна Маджитівна – викладач Миколаївського комплексу Одеської національної юридичної академії.

Резніченко Наталя Олександрівна – аспірант кафедри слов'янських мов та методик їх викладання Херсонського державного університету.

Решнова Світлана Федорівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, заступник завідувача кафедри хімії Херсонського державного університету.

Рускуліс Лілія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри стилістики та лінгводидактики Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського.

Савельєва Ніна Василівна – старший викладач кафедри української філології Севастопольського міського гуманітарного університету.

Саух Олександр Миколайович – старший викладач кафедри професійного навчання Херсонського державного університету.

Сейдаметова Зарема Сейдаліївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Серьожникова Раїса Кузьмівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач секції психології і педагогіки Донецького національного технічного університету.

Сидоренко Віктор Костянтинович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри трудового навчання та креслення Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, член-кореспондент АПН України.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Степанова Олена Анатоліївна – старший викладач, заступник завідувача кафедри соціальної роботи Херсонського державного університету.

Тархан Ленуза Запаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

Татарінова Світлана Олексіївна – асистент кафедри загальної психології Мелітопольського державного педагогічного університету.

Темненко Валерій Анатолійович – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри прикладної математики Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського.

Федяєва Валентина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Халимоник Галина Олександрівна – здобувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.

Чепела Ірина Іванівна – викладач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Чепок Роман Володимирович – аспірант кафедри загальної інженерної підготовки Херсонського державного університету.

Шор Анжеліка Леонідівна – викладач Херсонської філії Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна”.

Шоробура Інна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту.

Юркова Тетяна Федорівна – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Яцула Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

РОЗДІЛ І
МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

КУЛЬТУРА, ОСВІТА, ТРАДИЦІЇ У СІМЕЙНОМУ ВИХОВАННІ ЯК ОБ'ЄКТИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У Сорбонській декларації (1998 р.), що є основою матеріалів Болонського процесу відзначено, що у процесі створення єдиного простору європейської вищої освіти “Національні особливості і спільні інтереси можуть взаємодіяти і підсилювати один одного...”. Головним, що має відрізнити національні системи освіти, є прояв у них національної культури.

Полікультурність у сімейному вихованні – досить складне на сьогодні явище. Враховуючи, що на території України проживали різні народи, а отже, сім'ї були багатонаціональними, то й виховання дітей у сім'ї було вибудовано на принципі етнокulturності. Під етнокulturним спрямуванням ми розуміємо таку характеристику виховання в сім'ї, яка дає змогу визначити, як мета, завдання, зміст, форми сімейного виховання і навчання були зорієнтовані на розвиток і соціалізацію особистості як суб'єкта етносу і громадянина багатонаціональної країни, здібної до самовизначення в умовах сучасної світової цивілізації.

Виходячи з нових реалій сьогодення України, помітну роль відіграють дослідження в галузі національної історії і міжнаціональних відносин. Особливої актуальності набувають наукові дослідження культурно-історичних і духовно-національних сімейних традицій народу. Етнокulturна парадигма, яка акумулює певну систему звичаїв, традицій, вчинків, моралі, становить основу для формування етноосвітніх систем виховання і навчання. Недооцінювання етнокulturної парадигми може привести до втрати етнопедагогічної специфіки всієї системи виховання і навчання.

Входження України до Європейського освітнього простору висуває нові вимоги до навчання і виховання підростаючого покоління. У вирішенні цих завдань особливо зростає роль сім'ї з усією складністю та різноманітністю функцій, які вона виконує. Сім'я у своїй виховній роботі має спиратися на кращі досягнення національної та світової культури як в інтелектуальній сфері, так і у формуванні моральності, збереженні фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я нації. Ідея необхідності відродження втрачених традицій вітчизняної сімейної педагогіки не викликає сумніву. На особливу увагу заслуговують етнокulturні традиції виховання дітей та молоді в Україні взагалі, і в сім'ї, зокрема. Ці традиції в нашій країні достатньо складні, неоднозначні навіть ті, що мають певні протиріччя. Етнокulturні традиції сімейного виховання в Україні формувалися, з одного боку, як природний історичний шлях розвитку країни, з іншого, як руйнування сталих сімейних звичаїв і традицій, зміною їх іншою системою цінностей і пріоритетів.

Необхідність дослідження сімейного виховання з точки зору етногенези викликана тим, що, маючи специфічні етнокulturні особливості, кожна сім'я вибудовувала своє життя, свою модель сімейного виховання з урахуванням власних національних, конфесійних, соціально-економічних особливостей, що в кінцевому підсумку давало змогу сформувати на кожному історичному періоді певні звичаї і традиції.

Питання сімейного виховання посідали і посідають сьогодні чільне місце в історико-педагогічній науці України, в наукових дослідженнях відомих вітчизняних і зарубіжних учених (М. Драгоманов, І. Огієнко, О. Пчілка, С. Русова, Л. Чепіга, А. Макаренко, В. Сухомлинський, П. Каптерєва, О. Водовозова, П. Лєсгафт, П. Блонський та ін.).

Вчені сьогодення (І. Бєх, В. Бондар, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко) в свої працях обґрунтовують необхідність поглибленого вивчення історико-педагогічних надбань України з питань сімейного виховання.

На сучасному етапі реформування суспільно-економічних відносин, загострення загальних проблем виховання в сім'ї, вивчення історичного досвіду з позицій сімейної педагогіки, реалізація традицій, звичаїв, методів і прийомів виховання в сім'ї є нагальною актуальною потребою, що і визначила тему нашої публікації.

На важливість цих питань наголошував і Президент України В.А. Ющенко.

Аналізуючи питання становлення суспільних відносин, ми виходимо з того, що сім'я на всіх етапах була фундатором загальнонародських гуманістичних цінностей, які, виявляючи універсальний характер, виходять за межі етнічних, релігійних, ідеологічних відмінностей. За основу свого дослідження ми взяли аксіологічний підхід у системі сімейного виховання, котрий передбачає створення таких ситуацій, за яких має відбуватися не протиставлення національних сімейних цінностей загальнонародським гуманістичним, а їх взаємодія у виховному процесі.

Розвиток інституту сімейного виховання, виходячи з питань глобалізації та інтернаціоналізації соціальних процесів у світі актуалізує, з одного боку, питання збереження культурно-національних традицій сім'ї, з іншого, – створення умови для розуміння і прийняття світового соціокультурного простору.

Людина формується як особистість у певній системі суспільних відносин насамперед у сім'ї під впливом різних чинників, у тому числі і національних, засвоюючи прийняті в суспільстві і сім'ї норми і правила, які визначають у подальшому лінію її поведінки та вчинків. При цьому кожен етнос засвоює певну систему зразків поведінки, традицій, цінностей, уяви про світ і людину в ньому, таким чином володіє своєю культурою. Етнічна культура як засіб засвоєння дійсності реалізується у практичній діяльності людей: у виробничій та побутовій, художній та політичній, у науковій та навчальній тощо. Наступність національної культури здійснюється у процесі соціалізації особистості, її виховання і навчання, відповідно, механізм соціалізації забезпечує самовідновлення етносоціуму, духовне відродження (утвердження) одного покоління іншим.

Загалом сьогодні у науково-педагогічних дослідженнях акцентується увага на проблемах сталості й прийнятності, наступності поколінь на гуманістичних традиціях народу. Провідне місце серед них посідають сімейні традиції.

Латинське слово "traditio" означає передачу із покоління в покоління певного історичного досвіду: звичаї, порядки, правила поведінки. Сім'я, як і інші соціальні інститути, існує через відтворення традиції, відповідаючи певним зразкам діяльності, без яких неможливий її розвиток.

Традиція – "досвід, звичаї, погляди смаки, норми поведінки та ін., що склалися історично й передаються з покоління в покоління. Традиція – звичайна, прийнята норма, манера поведінки, усталені погляди переконання, узвичаєння, неписаний закон" [3: 560].

Сімейним традиціям належить важлива роль у відтворенні культури і духовного життя, у забезпеченні наступності поколінь, у гармонійному розвитку суспільства та особистості.

Значну роль у духовному житті сім'ї відіграють традиційні свята як загальнодержавні так і сімейні: дні народження, повноліття, весілля, народження дитини, срібне та золоте весілля тощо.

Сімейні стосунки на всіх етапах розвитку суспільства збагачувалися новими традиціями, на які великий вплив мали соціально-економічний, ідеологічний, культурний, історичний та міжнародний чинники.

Це дає змогу з позиції історизму говорити як про прогресивні традиції, так і про такі, що мають дещо застарілий характер: прояви домострою, патріархальне ставлення до жінки, надмірне вживання алкоголю на сімейних святах, тощо.

Також необхідно підкреслити, що досить значний вплив на становлення інституту сімейних традицій мають етнокультурні та соціокультурні особливості кожної країни, народу, нації, етносу. Тим більше, що в багатонаціональних країнах вони один одного доповнюють, збагачують, дають поштовх до формування розумного режиму життя з

певними правилами та звичками, які в подальшому стають постійними, звичними, простими і виконуються вже майже автоматично. Наприклад, у вихідні дні всі члени родини збираються на сімейну раду. Такі ради є традиційними, як і подорожі, прогулянки, обговорення книг тощо. Добрі традиції об'єднують сім'ю, дозволяють зберегти та продовжити зерна розумного, доброго, вічного, які старше покоління зберегло для виховання підростаючого покоління.

І якщо ця традиція глибоко проклала свої коріння у минуле, тим вона сильніша і має більший виховний вплив. Різні форми збереження, накопичення і збагачення традицій, інтелектуального і духовного потенціалу нації складають унікальний внесок кожної нації у загальнолюдську цивілізацію.

Сім'я, як носій культурних традицій, може зберегтися і розвиватися при збереженні, взаємодії і прогресі етносів, їх мови і культури. Сімейне виховання, завжди включало і буде включати національну складову, оскільки одне із виховних завдань сім'ї – збереження і засвоєння як світової, так і національної культури.

Кінець ХХ – початок ХХІ століття поставив на порядок денний питання пошуку ефективних шляхів розв'язання проблеми сімейного виховання, ефективного використання традицій народної культури у вихованні молоді. Це зумовлено низкою причин, серед яких виокремлюють один із чинників – недооцінювання у сімейній педагогіці культурного багатства народів України у радянській системі виховання взагалі і в радянській сім'ї зокрема.

Духовне, моральне формування особистості відбувається у процесі засвоєння нею суспільно-історичного досвіду людства, у процесі предметно-практичної діяльності і засвоєння норм соціально-етнічних відносин і загальнолюдських гуманістичних взаємовідносин загалом. Ці норми чітко зафіксовані і в народних традиціях, моральних законах релігійних культур і виступають як взірці, в яких у концентрованому вигляді об'єднані кращі характеристики, якості особистості, моральні еталони, прийнятні у соціумі. У традиціях фіксуються історично сталі норми та принципи, стосунки, взаємостосунки, ідеали, що затвердились в соціумі, які забезпечують їх життєдіяльність та функціонування.

Виступаючи як колективна пам'ять, традиції є невід'ємною складовою, елементом етнічної свідомості. К.Д. Ушинський відзначав, якщо виховання не хоче бути бездієвим, то воно має бути народним, повинно бути пронизане народністю [9].

У філософській літературі традиція розглядається як особливий закон, оскільки він є стійким, таким що повторюється. Якщо здійснити аналіз різних сфер життєдіяльності сім'ї, то можна дійти висновку: вони вибудовуються відповідно до різних типів, певних зразків, які відтворюються кожним новим поколінням і регламентують створення нової сім'ї; подружні та батьківські стосунки, умови домашнього господарювання, організації відпочинку тощо.

Відповідно, аналіз наукової літератури свідчить, що традиції передаються із покоління в покоління, адаптуються до умов сучасного життя. Вони в своїй основі відповідають вимозі постійно сприяти зміцненню сімейно-родинних стосунків на засадах любові, добра, взаємоповаги, готовності прийти на допомогу іншим.

Призначення традиції в галузі сімейної педагогіки є такою, що дає змогу розв'язання проблем сьогодення, врахувавши колективний історичний досвід виховання дітей у сім'ї.

Історичний досвід, реальне життя сьогодення свідчать про недопустимість як абсолютизації традицій, так і їх штучному гальмуванні.

Традиція не є чимось вічно сталим, нерухливим.

Аналіз наукової літератури з питань сімейної педагогіки свідчить, що в теорії і практиці виховання дуже часто термін “традиції” та “звичаї” використовуються як синоніми.

На нашу думку, таке трактування не є правомірним. Ці поняття мають певну єдність, що проявляється через їх загальні соціальні функції, а саме: сприяють стабілізації існуючих у суспільстві стосунків і здійснюють відтворення цих стосунків у житті нових поколінь. Але ці функції у практичній діяльності здійснюються різними шляхами, формами, прийомами та методами.

Так, звичаї, реалізуються у житті шляхом детальних приписів кожної дії в конкретних ситуаціях (звичай догляду за дітьми, поведінки у громадських місцях, колискова пісня тощо).

Зрозуміло, кожен звичай має своє змістове визначення, певне правило, певний порядок і послідовність того, що треба і не треба робити у кожній конкретній ситуації. Але вона не дає відповіді на запитання – якою має бути людина?

Традиція є виразником цінності сім'ї (виховання дитини на традиціях гуманного ставлення до старших, до навколишнього середовища і на традиціях свободи і відповідальності особистості). Таким чином, сімейні цінності визначають характер, зміст, форми прояву традиційної поведінки. Отже, традиція не розкриває детальну регламентацію поведінки дитини, її вчинку, вона не нормує кожну конкретну життєву ситуацію, дає простір свободі власного розв'язання проблем.

Наприклад, візьмемо таку характерну особливість для українців, як гостинність.

Її реалізація у різних сім'ях визначається по-різному (цінностями сім'ї): для одних – головне – піклування про їжу, для інших – спілкування, а може і поєднання цих двох складових.

Навіть така відмінність дає змогу говорити, що звичаї формують у більшості своїй прості, для яких характерною ознакою є дія, що виконується автоматично (звичаї, колискової пісні, вітання з ранку, етапного, у сільській місцевості – вітання навіть незнайомих людей).

Звичаї, будучи простими, регулюють соціальні стосунки, які міцно, увійшли в життя, передавались із покоління в покоління.

Історичний досвід виховання дітей у сім'ї свідчить, що життя постійно змінюється із зміною соціально-економічного розвитку суспільства і звичаї, як засіб виховання може бути не завжди досить ефективним.

Що ж стосується традицій – то вони є більш динамічними, дають змогу особистості, особливо дітям і молоді обирати найбільш оптимальний шлях розв'язання проблеми в певних життєвих ситуаціях. Навіть можна говорити, що традиції формують у дитини певну спрямованість на гарні вчинки, стосунки, ставлення до навколишнього середовища (соціального, екологічного, культурологічного).

Через традиції і звичаї здійснюється соціалізація особистості. Тим більше що традиції формуються на основі звичаїв і в них є віддзеркалення етнічних, національних, культурних, соціальних, релігійних, навіть професійних особливостей сім'ї. В основі такої сімейної традиції лежить певний досвід, цінність, норма, ідея сім'ї. Ці складові багатофункціональні, настільки й багатофункціональні традиції у своїй виховній сутності.

Відповідно від цінностей сім'ї залежить вплив традиції на виховання дітей: позитивне, негативне, конструктивне, деструктивне, стереотипне не стереотипне тощо. Таким чином можна говорити про традицію реальну, суттєву, змістовно наповнену, або нереальну (ілюзорну).

У своїй більшості традиції реалізуються як свято. Навіть таке свято як день народження в одних родинах є радістю для дитини, в інших – зовнішній атрибут сім'ї.

Збагачення змісту сімейних традицій сприяє повноцінній організації життєдіяльності сім'ї, забезпечує високий рівень взаєморозуміння і взаємостосунків батьків і дітей, старших і молодших, братів і сестер.

У кожного з народів, що населяли і населяють Україну, склалася своя характерна система правил і норм поведінки у сім'ї, яка дійшла до нас через етнопедагогіку. Наші попередники емпіричним шляхом накопичували великий арсенал виховних засобів, який, на жаль, не повною мірою використовується в оновленій системі виховання України.

Відкритість сучасного українського суспільства іншим культурам, поширення інформаційних технологій, розширення міжнародної співпраці сприяє тому, що в свідомість проникають ідеї і цінності, що не відповідають моральним нормам, які є прийнятними для тих чи інших народів. Це викликає необхідність відмежування нових поколінь громадян від бездуховності через залучення до народних витоків. У сучасній українській системі освіти і виховання підвищується роль етнопедагогіки, яка є фундатором національної освіти.

Актуальне завдання державної політики – зробити актуальними традиційні сімейні цінності, а завдання освіти – об'єднати академічну і народну педагогіку в єдиному напрямку виховання людини.

Так, сімейні традиції виступають основним засобом трансляції соціально-культурних цінностей, норм сім'ї, сприяють підвищенню ефективності сімейного виховання; дають змогу сім'ї тісно співпрацювати з усіма соціальними інститутами, причетними до організації виховання дітей та юнацтва.

Саме така співпраця з позиції історизму може бути об'єктом подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Килимник С. Український рік у народних звичаях в історичному освітленні: У 2 кн. – К., 1994 – Кн. 1. – С.45.
2. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.
3. Новий тлумачний словник української мови/ Укладачі: В.Яременко, О.Сліпушко. – Київ: видавництво “Аканіт”. – 2003. – С.560.
4. Родинна педагогіка / А. Марушкевич, В.Постовий та ін. – К., 2002.
5. Родинно-сімейна енциклопедія / За заг. ред. Ф.Арват та ін. – К., 1996. – 409 с.
6. Стельмахович М. Народна дидактика. – К., 1985.
7. Стельмахович М. Народна педагогіка. – К, 1985.
8. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка. – К., 1978.
9. Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – К., 1954. – Т. 1. – 253 с.

УДК 37.014.14

Калініна Л.М.

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ В ПРАКТИЦІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: СТАН І РЕАЛІЇ

Постановка проблеми. Актуальність проблематики дослідження визначається необхідністю розвитку теорії інформаційного менеджменту, концепції „управління інформаційними ресурсами”; вдосконалення організації та автоматизації інформаційного забезпечення управління закладом, використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінській діяльності.

Актуальність останніх досліджень. Аналіз наукових праць, чисельних публікацій, матеріалів науково-практичних конференцій дозволяє зробити висновок про те, що дослідники (В.Бодряков, В.Васільєв, Н.Вербицька, В.Татьянченко, О.Орлов, А.Капто, Т.Шпак, В.Драгун та ін.) до першої половини 90-х років ХХ ст. висвітлювали переважно тільки інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу або систему збору й збереження інформації. У матеріалах науково-практичної конференції „Інформаційне забезпечення управління розвитком регіональної системи освіти”, що проходила в м. Тулі Російської Федерації у 1996 році, висвітлено практичний доробок з означеної проблеми. Аналіз праць, наукових розробок, дисертаційних досліджень, інформаційно-аналітичних матеріалів свідчить про те, що теорія та технології управління інформаційними системами, потребує розгляду відповідно до сучасних наукових підходів, теорій, концепцій та рішень у галузі управління інформаційними ресурсами.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Комплексне дослідження стану інформаційного забезпечення управління в практиці функціонування загальноосвітніх навчальних закладів передбачало з'ясування стану обізнаності керівників закладів і їх заступників з понятійно-термінологічним апаратом означеної теми (анкета К-1, К-2, К-3); зокрема щодо використання керівниками видів та функцій інформації при реалізації цілей і

завдань та ухвалі управлінських рішень (анкета К-2, бесіди з керівниками закладів, вивчення шкільної документації).

Основна частина. Для досягнення поставленої мети й розв'язання завдань дослідження **на аналітико-констатувальному** етапі експерименту визначено й застосовано комплекс методів дослідження. Теоретичний, історико-педагогічний, ретроспективний аналіз науково-педагогічної й методичної літератури та періодики дав фактологічний матеріал для вивчення досліджуваної проблематики й став основою цього етапу. На цьому етапі експерименту проведено також аналіз, систематизацію та узагальнення директивно-нормативних документів у галузі інформатизації освіти; визначено експериментальну базу, кількісний та якісний склад учасників дослідно-експериментальної роботи.

На **аналітико-пошукувальному етапі** проведено констатувальний етап експерименту; вивчено практичний стан розробки проблематики з використанням **емпіричних** методів: діагностичних (анкетування, бесіда, опитування); обсерваційних (пряме, побічне, включене спостереження, безпосереднє й опосередковане спостереження); прогностичних (експертні оцінки, самооцінка, узагальнення незалежних характеристик інформаційних систем респондентами, моделювання, естраполяція, шкалування, ранжування та інші); праксиметричних (аналіз інформаційної діяльності адміністративно-управлінської ланки загальноосвітнього навчального закладу, професіографічний аналіз управлінської діяльності керівника закладу); здійснено статистичну обробку даних для аналізу та інтерпретації результатів констатувального етапу експерименту, уточнення висновків.

Використання в процесі дослідження понятійно-термінологічного аналізу сприятиме з'ясуванню стану й рівнів обізнаності керівників закладів із поняттєво-термінологічним апаратом проблеми дослідження.

У процесі експерименту розроблена методика складання анкет, опитувальних листів, карток щодо вивчення та оцінювання стану інформаційного забезпечення управління закладом. У анкеті К-1 перше й друге запитання передбачало визначення соціально-демографічних характеристик респондентів, до яких віднесені вік і стать управлінців. Аналіз даних на перше запитання анкети К-1 свідчить, що за віковим цензом спектр відповідей розподілений від 23 до 66 років. Загальна кількість керівників-респондентів, які брали участь в експерименті, – 540. З них: до тридцяти років – 38 (7,04 %); від тридцяти до сорока років – 152 (28,14 %); від сорока до п'ятдесяти років – 192 (35,55 %); від п'ятдесяти до п'ятдесяти п'яти років – 108 (20,0 %); від п'ятдесяти п'яти до шістдесяти – 41 (7,6 %); понад шістдесят – 9 (1,66 %). Дані на друге запитання анкети К-1 показують статеву характеристику респондентів: жінок – 330 (61,11 %), чоловіків – 210 (38,88 %). Стаж педагогічної роботи становить від 2 до 39 років, управлінської – від 2 місяців до 35 років, у середньому близько 10 років.

Обізнаність адміністративно-управлінської ланки загальноосвітніх навчальних закладів різних типів із понятійно-термінологічним апаратом щодо розуміння, опису, моделювання та аналізу управлінських інформаційних систем є фактором їх подальшої модернізації й практичного застосування. Для з'ясування рівня обізнаності респондентів із поняттєво-термінологічним апаратом використовувались наступні методи: цілеспрямоване спостереження за управлінською та інформаційною діяльністю керівників закладу, анкетування, самооцінка, кодування та квантифікація (підрахунок і кількісне порівняння змісту відповідей на запитання анкети та в процесі бесід), аналіз і систематизація одержаних даних, контент-аналіз відповідей респондентів; розроблено й проведено анкету К-2. Аналіз її результатів і бесід із респондентами дозволяє відзначити наступний спектр відповідей: 29 (5,37 %) респондентів тлумачать поняття „інформація” як роз'яснення чого-небудь, будь-яких фактів; 31 (5,74 %) як виклад стану подій, освітніх і управлінських явищ; 36 (6,66 %) визначають зміст поняття через кілька інформаційних процесів (здобуття, передачу); 52 (9,62 %) як відображення реального Всесвіту; 51 (9,44 %) як обізнаність і поінформованість в галузі управління; 87 (16,11 %) процес обміну інформацією; 61 (11,29 %) як процес тотожній комунікації; 46 (8,51 %) як будь-яку сукупність сигналів, фактів, букв, цифр, даних; 21

(3,88 %) як коротку статтю, допис у періодиці, що містить фактичні дані; 41 (7,59) як відомості у будь-якій формі та вигляді; 73 (13,5 %) як пояснення особами процесів, фактів, подій явищ; 12 (2,22 %) як публічно оголошені чи документовані відомості про освітні процеси. Квантифікація та аналіз відповідей респондентів дозволяє зробити висновок про відсутність у них цілісного розуміння суті поняття “інформація” як загальнонаукової й філософської категорії та аспекти розкриття його суті переважно з позицій теорії комунікації 452 (83,70 %) респондентами. Філософський аспект сутності поняття “інформації” трактує тільки 51 респондент, що становить 9,62 % від загальної кількості.

Вивчення стану обізнаності 540 респондентів із видами інформації, що циркулює в загальноосвітньому навчальному закладі (ЗНЗ) здійснювалось за допомогою другого запитання анкети К-2. Квантифікація змісту відповідей та їх аналіз дозволяє систематизувати виділені респондентами види інформації за характерними ознаками, що є основою їх класифікації й представлена в табл. 1.

**Результати вивчення стану обізнаності керівників закладів із категоріями
„видів інформації”**

Інтерпретація видів інформації респондентами / назва видів інформації	Назви областей / кількість респондентів			Кількість відповідей (%)
	Микол.	Рівнен.	Різні обл. країни	
	270	72	198	540 (100 %)
Педагогічна	193	57	189	439 (81,29)
Інформація про педагогічний процес	120	31	5	156 (28,88)
Інформація про педагогічну діяльність	71	12	14	97 (17,96)
Психологічна	229	48	113	390 (72,22)
Розвивальна	113	17	76	206 (38,14)
Управлінська	259	38	133	430 (79,62)
Організаційна	159	35	107	301 (55,74)
Організаційно-управлінська	178	17	51	246 (45,55)
Планова	202	11	109	322 (59,62)
Контрольна	258	69	159	486 (90)
Аналітична	189	15	119	323 (59,81)
Маркетингова	60	1	52	113 (20,92)
Інформація про фінансові витрати	-	21	39	60 (11,11)
Фінансова	169	3	75	247 (45,74)
Облікова	119	31	144	294 (54,44)
Координаційна	254	19	173	446 (82,59)
Освітня	210	69	159	438 (81,11)
Інформація про зміст навчання	89	49	153	291 (53,88)
Інформація про виховання	199	68	171	438 (81,11)
Інформація про батьків учнів	211	53	187	451 (83,51)
Інформація про організацію НВП	73	17	58	148 (27,40)
Інформація про освіту педагогів	113	59	78	250 (46,29)
Нормативно-методична інформація	89	19	95	203 (37,59)
Документована шкільна інформація	191	69	178	438 (81,11)
Інформація про учнів	211	55	111	377 (69,81)
Інформація про діяльність вчителів і якість їх роботи	235	44	97	376 (69,62)
Інформація про Закони України в освітній галузі	255	67	193	515 (95,37)
Навчальна	252	6	113	371 (68,70)
Шкільна	111	5	52	168 (31,11)
Внутрішкільна педагогічна	54	21	69	144 (26,66)
Внутрішкільна	98	43	79	220 (40,74)
Науково-технічна	51	-	39	90 (16,66)
Масова інформація	173	49	121	343 (63,51)
Політична	98	26	73	197 (36,48)
Суспільна	59	31	67	157 (29,07)

Квантифікація відповідей 540 респондентів дозволила отримати об'єктивні, систематизовані кількісні дані про внутрішню інформацію соціального спрямування, що циркулює в закладі, та оцінити за наступними критеріями: $0 \leq K_{об. i} < 0,50$ – низький рівень

обізнаності; $0,50 \leq K_{об\ i} < 0,75$ – середній рівень обізнаності; $0,75 \leq K_{об\ i} < 0,90$ – достатній рівень обізнаності;

$0,90 \leq K_{об\ i} \leq 1$ – високий рівень обізнаності.

Аналіз даних табл.1 показує, що 439 (81,29 %) респондентів правильно назвали такий вид інформації, як педагогічна, й свідчить про достатній рівень обізнаності респондентів за середньоарифметичним значенням коефіцієнта обізнаності з педагогічною інформацією $K_{об.п.і} = 0,81$. Коефіцієнти обізнаності респондентів із педагогічною інформацією у розрізі областей мають наступні значення: 0,71 (Мик. обл.), 0,79 (Рівн. обл.), 0,95 (інші області України) і засвідчують про наявність не тільки достатнього, а й високого рівня обізнаності. Значення коефіцієнтів обізнаності респондентів з психологічною інформацією мають такі значення: 0,84; 0,66; 0,57, що дозволяє констатувати про високий рівень обізнаності керівників Миколаївської області з цим видом інформації та середні рівні в інших областях країни. Середньоарифметичне значення коефіцієнта обізнаності респондентів з психологічною інформацією становить 0,67 і відповідає середньому рівню.

Управлінська інформація характеризує професійну діяльність адміністративно-управлінської ланки та основні концепти науки управління, репрезентована 430 керівниками. Середньоарифметичне значення $K_{об.у.і} = 0,79$ коефіцієнта обізнаності респондентів з цією категорією свідчить про достатній рівень. Аналіз даних 2 – 4 колонок табл. 1 дозволяє зробити висновок про те, що керівники закладів обізнані також з деякими підвидами управлінської інформації. Спектр значень коефіцієнта обізнаності з підвидами інформації знаходиться в межах від $K_{об.п.у.і} = 0,013 \div 0,96$. Значення коефіцієнта $K_{об.п.у.і} = 0,013$ відповідає низькому рівню обізнаності керівників Рівненської області з маркетинговою інформацією, що тяжіє до нуля – нижньої границі інтервалу оцінок. Високий рівень обізнаності 258 керівників Миколаївської області з контрольною інформацією підтверджує значення коефіцієнта $K_{об.п.к.і} = 0,955$. Середнє значення коефіцієнтів обізнаності керівників із підвидами управлінської інформації становить – 0,52, що відповідає середньому рівню обізнаності з цими категоріями.

$$K_{об.п.у.і} = \frac{0,56 + 0,46 + 0,59 + 0,9 + 0,59 + 0,20 + 0,11 + 0,46 + 0,54 + 0,83}{10} = 0,52.$$

Аналіз відповідей респондентів на друге запитання анкети К-2 свідчить про те, що 396 (77,3 %) керівників до видів інформації віднесли також і її якісні характеристики інформації. Це тільки підтверджує фрагментарність знань понятійно-категоріального апарату проблематики й невміння респондентами здійснювати таксономію й виділяти класифікаційні основи групування інформації за галузями наук (педагогічна, психологічна, управлінська, фінансова тощо), функціонуючими процесами у закладі (навчання, виховання й розвиток учнів), сферами вироблення (освіта, наука, культура як сфери суспільства), за інституціями вироблення.

Коефіцієнт обізнаності респондентів з освітньою інформацією становить $K_{об.о.і} = 0,81$ і відповідає достатньому рівню. Це означає, що 81% правильно визначають категорію „освітня інформація” та інтерпретують її як відомості, що виробляються в сфері освіти й характеризує процеси в ній; власне навчання (53,8% респондентів), виховання (81,1% респондентів), навчально-виховний процес (27,4% респондентів), результативність діяльності вчителів (69,6% респондентів).

Середнє арифметичне значення коефіцієнта ступеня обізнаності керівників закладів із складовими характеристиками „освітньої інформації” становить 0,65, що свідчить про середній рівень обізнаності.

$$K_{об.п.о.і} = \frac{0,54 + 0,82 + 0,84 + 0,27 + 0,46 + 0,38 + 0,81 + 0,7 + 0,7 + 0,95 + 0,7}{11} = 0,65.$$

Слід відзначити дещо нерівномірний розподіл відповідей та значень коефіцієнтів $K_{об.п.о.і}$ від $0,27 \div 0,95$, від низького до високого рівня обізнаності респондентів, що

пояснюється повторами відповідей респондентів про ідентичні процеси та рівнем їхньої індивідуальної обізнаності.

$K_{об.п.о.i} = 0,27$ стосується інформації про організацію основного процесу – навчально-виховного й відповідає низькому рівню обізнаності. Однак, цей результат не відповідає реальній дійсності, так як цими ж респондентами виділені окремі його складові, такі як інформація про зміст навчання та інформація про виховання, середнє значення яких становить 0,67, що відповідає середньому рівню обізнаності та розуміння суті процесів. Слід відзначити, що в середньому 197 (36,43%) респондентів до внутрішньої інформації віднесли зовнішню інформацію (науково-технічна, масова інформація, політична, суспільна).

На третє запитання анкети К-2 „Які види інформації надходять до загальноосвітнього навчального закладу” респонденти дали наступні відповіді. До загальноосвітнього навчального закладу поступає інформація від адміністрації Президента України 111 (20,55%); Верховної Ради України 298 (55,18%), Міністерства освіти і науки України 501 (92,77%), управління освіти і науки міської державної адміністрації 318 (58,8%), управління освіти і науки обласної державної адміністрації 222 (41,11%), управління (відділу) освіти районної державної адміністрації 141 (26,11%), інституцій післядипломної педагогічної освіти 502 (92,96 %), батьків учнів 379 (70,18%), громадськості 299 (55,37%), наукових установ 88 (16,2%), бібліотек 477 (88,33%), інституцій житлово-комунального господарства, побутового обслуговування, зв'язку 285 (52,77%), установ суспільного харчування 179 (33,14 %), інституцій охорони здоров'я 291 (53,88%), соціального забезпечення й страхування 153 (28,33%), засобів масової інформації 511 (94,6%).

При ухвалі управлінських рішень таких, як різні види планів, рішень педагогічної ради, рішень загальних зборів колективу, рішень загальних зборів трудових колективів, рішень науково-методичної ради, рішень ради закладу, наказів, розпоряджень, методичних рекомендацій і порад респонденти використовують наступні види інформації: законодавчо-правову 189 (35,0%), економічну 301 (55,74%), педагогічну 509 (94,25%), документову 363 (67,22%), соціологічну 284 (52,59%), аналітичну 475 (87,96%), облікову 283 (52,40%), статистичну 199 (36,85%) за результатами анкетування (анкета К-2, 4 запитання). Внаслідок аналізу даних анкетування з'ясовано, що респонденти при розробці управлінських рішень лише частково використовують види соціальної та управлінської інформації порівняно з педагогічною – 94,3 %.

На п'яте запитання анкети К-2 жоден респондент не назвав функції інформації, 269 респондентів назвали частково, решта – 271 не дали відповіді. Коефіцієнт обізнаності розраховувався за наступною формулою:

$$K_{об.ф. i} = \frac{2 \cdot n_1 + 1 \cdot n_2 + 0 \cdot n_3}{2 \cdot (n_1 + n_2 + n_3)} \quad (1); \text{ де } 2, 1, 0 - \text{ оціночні бали, } n_1 - \text{ кількість}$$

респондентів, які повністю назвали функції інформації, n_2 – кількість респондентів, які частково назвали функції, n_3 – кількість респондентів, які не назвали жодної функції.

$$K_{об.ф.i} = \frac{2 \cdot 0_1 + 1 \cdot 269 + 0 \cdot 271}{2 \cdot (0 + 269 + 271)} = 0,49. \text{ Значення коефіцієнта дорівнює } 0,49 \text{ і свідчить}$$

про низький рівень обізнаності респондентів із функціями інформації. На формульованому етапі експерименту визначено й охарактеризовано автором функції соціально-педагогічної інформації: комунікативна, управлінська, науково-пізнавальна, накопичення й збереження соціально-педагогічної інформації, освітньо-виховна.

Комунікативна функція соціально-педагогічної інформації проявляється у забезпеченні процесу спілкування суб'єктів управління й навчально-виховного процесу, встановленні контактів і зв'язків між індивідами; передачі знань, відомостей, даних і повідомлень від джерел вироблення або генерування до одержувача інформації. *Управлінська функція соціально-педагогічної інформації* полягає в своєчасному забезпеченні системи управління актуальною, повною, вірогідною, достовірною, цінною інформацією.

Науково-пізнавальна функція соціально-педагогічної інформації проявляється у пізнанні суб'єктом цілісної наукової картини світу, в якій органічно поєднуються результати наукового й художнього його відображення; власних потреб, інтересів і мотивів, своїх індивідуально-психічних особливостей, свого місця в суспільстві та світовій цивілізації. *Функція накопичення і збереження соціально-педагогічної інформації* полягає в акумулюванні та збереженні знань, даних, відомостей про різноманітні соціальні системи, процеси, явища, інституції, інфраструктуру, технології, інновації, програми та Всесвіт у часі й просторі. *Освітньо-виховна функція соціально-педагогічної інформації* репрезентує виховний вплив на людину всього суспільного устрою та навколишнього середовища; цілеспрямоване оволодіння суб'єктом системою наукових знань, яке виробило людство протягом свого існування; набуття пізнавальних умінь та навичок і формування на їх основі наукового світогляду; ознайомлення з дослідженнями в галузі науки, техніки, мистецтва, виробничої діяльності, що характеризують рівень науково-технічного розвитку суспільства і розвитку наукового знання; пізнання духовних цінностей та набуття позитивного соціального досвіду в процесі соціалізації індивіда.

Результати анкетування керівників-респондентів щодо визначення стану інформаційного забезпечення управління закладом (анкетта №3) представлені в таблиці 2 і свідчать, що переважна кількість відповідей респондентів відображає розбіжності в уявленнях і витлумаченні суті поняття.

Таблиця 2.

Результати анкетування керівників закладів щодо визначення стану інформаційного забезпечення управління закладом

Питання анкети К-3	Назви областей / кількість респондентів									
	Миколаївська			Рівненська			Різнi області			
	так	частк.	ні	так	частк.	ні	так	частк.	ні	
2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1. Чи існує у Вашому закладі система інформаційного забезпечення управління (ІЗУ)?	30/10	-	212	9	-	53	23	-	14	7
2. Чи задовольняє Вас рівень автоматизації?	14	7	9	3	3	3	13	7	10	
3. Якщо ні, то чи плануєте Ви розробити та запровадити авторську систему інформаційного забезпечення управління ЗНЗ відповідно до інформаційних потреб суб'єктів управління?	34	-	157	8	-	36	21	-	93	
4. Чи задовольняє Вас існуюча система ІЗУ закладом?	23	6	1	4	3	2	16	5	2	
5. Чи задовольняє Вас існуюча система роботи з документацією в закладі?	67	89	37	23	17	31	59	89	61	
6. Якщо в ЗНЗ не існує системи інформаційного забезпечення ЗНЗ, то чи наявні окремі бази даних у закладі?	16	-	168	6	-	35	39	-	77	

Аналіз відповідей на друге запитання анкети К-3 дозволяє констатувати про наявність систем інформаційного забезпечення управління в 42 закладах, що становить 12,42% від їх загальної кількості 338 (див.табл.2). 68,05% респондентів стверджують про їх відсутність, а

19,52% не дали відповідь на дане запитання. П'ять директорів шкіл відзначили, що запровадили авторські управлінські системи, однак не назвали їх розробників і власне точну назву системи. Ці дані підтверджують низький рівень їх обізнаності з авторськими управлінськими системами, безсистемність роботи з інформацією в закладі, не усвідомлення значущості інформаційного забезпечення управління як фактора підвищення його ефективності. Класифікація й систематизація відповідей дозволяє представити їх в узагальненому вигляді через низку таких понять як інформаційна система, якісні та кількісні характеристики інформації, інформаційні процеси, документообіг. Це свідчить про фрагментарне, аспектне розуміння переважною більшістю респондентів суті поняття з позицій системного та інформаційного наукових підходів і як філософської категорії, ролі інформації в управлінській діяльності.

Висновки. Отже, інформація, як відображення суспільних відносин і взаємодії будь-якого типу й рівня, передається в людському суспільстві в процесах спілкування між людьми, життєдіяльності, пізнання, освіти, виробництва, виховання, управління з метою збереження якісної специфіки, вдосконалення та розвитку соціальних систем. У процесі дослідження проаналізовано стан обізнаності респондентів-керівників з понятійно-термінологічним апаратом, виявлено функції соціально-педагогічної інформації, розкрито їх зміст і особливості застосування керівниками закладів в управлінській діяльності.

УДК 37.03:94(477)

Кузьменко В.В.

ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ У ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Формування в учнів наукової картини світу – складний і багатогранний процес, який ґрунтується на набутті ними знань, розвитку пізнавальних та творчих здібностей, засвоєнні культури праці, застосуванні знань і вмінь. Треба зауважити, що наукові погляди будь-якої людини формуються здебільшого під впливом знань, отриманих у школі. Вони супроводжуються позитивним ставленням, що характеризується переконаністю особистості в їх істинності, невідворотності та ефективності застосування, а також ціннісним сприйманням. Ідеї пізнавальності, матеріальності, взаємозв'язку та причинної обумовленості засвоюються людиною в комплексі, практично одночасно, поступово ускладнюючись відповідно до рівня її фізичного та розумового розвитку.

З огляду на зазначене, наукова картина світу школяра є вищою формою систематизації та синтезу знань з різних навчальних дисциплін, концептуальною основою їх інтеграції та засобом розвитку у дитини наукового мислення. Критерієм якості засвоєння учнем інтегративних знань є узагальнений образ світу.

Шляхами формування в учнів інтегративної картини світу традиційно виступають: продуктивна праця, різноманітні дослідження, експерименти, самостійне вивчення життєвих явищ, літературних джерел, перші літературно-творчі спроби, творча діяльність тощо. Їх широко використовував у своїй роботі В.О. Сухомлинський. Запропонована стаття є спробою проаналізувати спадщину видатного вітчизняного педагога та знайти в ній рекомендації, які можуть бути використані в процесі формування наукової картини світу у сучасних школярів.

Праці В.О.Сухомлинського вже були предметом досліджень багатьох вітчизняних науковців (В.І.Бондарь, Л.С.Бондар, В.Г.Кузь, Д.І.Пашенко, А.Б.Рацул, О.Я.Савченко, М.Д.Ярмаченко та ін.). Вони, зокрема, звертали увагу на те, що в Павлівській середній школі досить ефективно було організовано процес оволодіння учнями знаннями. На жаль, дослідники не ставили за мету з'ясувати, якими шляхами В.О.Сухомлинський розв'язував проблему формування в учнів картини світу. Це зрозуміло, адже в його творчій спадщині

зазначена проблема чітко не окреслена. Разом із тим видатний педагог-класик у своїх працях наводить ґрунтовне психолого-педагогічне обґрунтування значущості світоглядних знань у процесі формування особистості та детально описує процес створення в свідомості дитини “картини навколишнього світу”.

Важливо, що в Павлівській школі у школярів формували відносно знань особисту життєву позицію, яка полягала в першу чергу в активному ставленні до набутих знань. Педагогічний колектив школи прагнув, щоб “дитину хвилювало все: і перші уявлення про те, що в навколишньому світі відбувається вічна взаємодія живого і неживого, і узагальнення про людство, народ і особистість, й ідея обов’язку перед Вітчизною, перед народом” [2: 94].

В.О.Сухомлинський особливу увагу приділяв формуванню у підлітків уміння сприймати гармонійну єдність предметів як в процесі зорового сприйняття, так і при їх словесному описі. Такі вправи, на його думку, розвивали “зоро-слухо-моторний” тип уявлень. Ураховуючи, що в підлітковому віці значної ваги набуває абстрактне мислення, у дітей такого віку в Павлівській школі виробляли вміння абстрагувати, аналізувати, зіставляти, протиставляти предмети і явища навколишнього світу, знаходити причинно-наслідкові зв’язки. Підлітки також училися самостереженню і самоконтролю. Тобто, пізнаючи світ, вони пізнавали й себе. Саме на цій основі діти осмислювали навчальний матеріал та робили його логічний аналіз.

Педагоги школи враховували те, що підлітки завжди прагнуть багато досягнути, зрозуміти та узагальнити і тому намагались не допустити бездумного заучування та механічного запам’ятовування навчального матеріалу. Вони не лише створювали в свідомості підлітків “картину навколишнього світу”, а й допомагали їм утвердитись у власних поглядах і переконаннях, прагнули, щоб основи наукових знань про природу стали для школярів своєрідним полем для пізнання [1].

Чільне місце відводилося у Павлівській школі формуванню в учнів мовної картини світу, яка визначає багатство, широту інтелектуальних і естетичних інтересів дитини, становить основу ясності, точності й адекватного відображення дійсності, створює внутрішнє “Я” особистості (складний світ поглядів, переконань, істин, оцінок). З цією метою особливу увагу приділяли читанню, яке повинно було бути вдумливим, зосередженим, направленим на глибоке розуміння світу, а також відображатися у знаннях і переконаннях, у поведінці дитини.

В.О.Сухомлинський вважав, що необхідно навчити дітей правильно мислити і висловлювати свої думки, ясно і точно відображати у словах істини, роздуми, логіку мислення тощо, і, що дуже важливо, мислити про свої думки. Починаючи з дошкільного віку і до закінчення восьмого класу, в Павлівській школі проводилися спеціальні уроки мислення. На них діти досліджували, осмислювали, пізнавали природу і працю. З цього приводу педагог писав: “Діти стають дослідниками, думка постійно зв’язана з найтоншими операціями рук, і цей зв’язок (рука розвиває мозок) відіграє справді рятівну роль для тих, кому дуже важко вчитися, і хто був би приречений, якби не спеціальна скерованість навчання” [2: 98].

Добре коли дитина приводить у рух свої знання, думає про них, аналізує, застосовує у практиці життя, використовує для пояснення невідомого і проникнення в незрозуміле. Для того, щоб це було можливим, потрібно залучати її до творчого використання знань. У Павлівській школі з цією метою використовували творчі письмові роботи, задачі з народної мудрості, казки, пісні [2].

Видатний педагог широко використовував у своїй педагогічній діяльності надбання народного світогляду, національної культури, що було дуже важливим для формування у школярів правильних уявлень про свій народ, адекватної національної картини світу. Зокрема, він вибрав із народної скарбниці значну кількість задач, які використовували вчителі школи на своїх уроках. Цікаві розповіді-загадки, які придумав народ, викликали інтерес у всіх дітей, навіть у дітей “тугодумів”. Особливий інтерес до них виявляли молодші

школярі. Такі задачі-загадки, на думку В.О.Сухомлинського, є незамінними для тренування розуму дитини [5].

Василь Олександрович відзначав, що народна пісня стверджує поетичне бачення світу і завдяки їй діти сприймають усі тонкощі звучання слів рідної мови. У Павлівській школі була створена музична кімната, в якій діти прослуховували кращі твори, розучували різні мелодії, грали на музичних інструментах [5]. Музичні твори ставали для школярів могутнім джерелом думки, а також сприяли формуванню у них художньої картини світу.

Ураховуючи те, що оволодіння знаннями забезпечує певний рівень загального розумового розвитку дитини, який в свою чергу впливає на здатність оволодіння нею новими знаннями, в Павлівській школі організовували навчальний процес таким чином, щоб не тільки дати учням певну суму знань, а й розвинути їх розумові сили і здібності. Знання в школі В.О.Сухомлинського перетворювалися на “інструмент, за допомогою якого вихованець свідомо робить свої нові кроки у пізнанні навколишнього світу й у творчій праці” [2: 92].

Педагог вважав, що треба давати дітям спеціальні трудові завдання, спрямовані на становлення у них власної думки. Він писав: “Знання перетворюються у дійовий фактор тоді, коли особистий погляд на явища навколишнього світу охоплює всі сфери духовного життя вихованця – його мислення, почуття, волю, діяльність” [2: 93].

Навчання у Павлівській школі організовувалось таким чином, щоб кожен учень виконував трудові завдання, які б мали світоглядну спрямованість. “Ця праця, – писав В.О.Сухомлинський, – вчить активно сприймати світ, вона стверджує найважливіше переконання: людина не тільки пізнає навколишній світ, але й своїм розумом, своїми творчими силами освоює, використовує сили природи, перетворюючи життя” [2: 93].

У школярів у процесі навчання повинно вироблятися певне ставлення до знань, на основі якого буде вироблятися певне відношення до оточуючої дійсності та формуватися наукова картина світу. В.О.Сухомлинський застерігав, що кожна відкрита школярами істина повинна відкриватися їм як світоглядна позиція, як певна об’єктивна частина життєдіяльності людини та пробуджувати думку дитини до аналізу, співставлення, роздумів.

Навчання не може бути простим нагромадженням знань, які діти зможуть використати тільки у дорослому житті, а треба, щоб вони бачили їх життєву необхідність та можливість використання на практиці. Школярі повинні ставати трудівниками на ниві повсякденної освітньої праці, в результаті якої вони осягають знання. На їх основі у дітей формуються наукові погляди, переконання, особиста оцінка і самооцінка, об’єктивне бачення світу [2]. І все це забезпечує формування в учнів наукової картини світу.

В.О. Сухомлинський писав, що однією з причин труднощів у навчанні є те, що отримані знання не використовуються школярами взагалі і, головне, не застосовуються для здобуття нових знань. Він підкреслював, що знати – це в першу чергу вміти застосувати знання. Отже, чим більшими знаннями оволодіють школярі, тим легше їм буде вчитись. Активність використання отриманих знань, на думку педагога, виступає основною умовою їх розширення і поглиблення.

Одним із головних елементів знань є слово, у якому виражається весь навколишній світ. Особливо це помітно у початкових класах, коли дитина за допомогою слова вчителя робить “найширші кроки сходами знань”. Через усне та писемне слово дитина в школі активно пізнає світ. Разом з тим словесна подача навчального матеріалу в усі часи була злом освіти. Це визнавав і В.О. Сухомлинський. Він був переконаний, що знання виявляються в першу чергу в умінні застосувати їх в практичній роботі. Тому запам’ятовування матеріалу потрібно проводити через його розуміння, усвідомлення, осмислення, а через них до розуміння абстрактних істин. Так, учні в ході багаторазового повторення переконуються, що кожне правило дає істину узагальнюючого характеру і запам’ятовують його завдяки багаторазовому осмисленню [6].

Педагог рекомендував у процесі вивчення нового матеріалу не вимагати від учнів заучування його, а поступово підводити їх до осмислення фактів, явищ. Осмислення, на його

думку, і буде запам'ятовуванням фактів, істин в узагальненому вигляді. А чим свідоміше знання, тим краще учень може використати їх на практиці. Звідси можна зробити висновок, що ефективність застосування знань на практиці залежить від того, як саме школяр прийшов до їх запам'ятовування – через заучування чи через осмислення.

Якщо дитина опанувала абстрактні істини у процесі осмислення, то, як відзначав вчений, вона здобувала вміння думати над причинно-наслідковими, часовими, функціональними зв'язками, подумки охоплювати і пов'язувати речі, предмети, явища та ін. Причому наявність таких зв'язків у мозку дитини залежить у першу чергу не від міжпредметних зв'язків, які повинні охоплювати весь навчально-виховний процес загальноосвітньої школи, а від характеру розумової праці школярів, у ході якої вони роздумують над тим, що їм повідомив учитель, перевіряють чи вірно зрозуміли навчальний матеріал, пробують застосувати набуті знання на практиці.

Великого значення у цьому процесі педагог надавав самостійній роботі учнів, яка допомагає учням осмислити факти і узагальнити істини. При цьому бажано, щоб був наявний і елемент застосування знань. Тому В.О. Сухомлинський радив не допускати уже з перших кроків вивчення нового навчального матеріалу поверхового осмислювання закономірностей, фактів, явищ. У кожній істині, на його думку, учні повинні осмислити, установити логічні зв'язки та реальну суть фактів, явищ, предметів оточуючого світу [6].

Важливим є висновок педагога про те, що розумова праця буде цікавою дітям тільки за умови одухотвореної думкою фізичної праці. Вчитель не повинен чекати коли діти захопляться працею, а має створити атмосферу трудового захоплення, в якій для кожного учня знайдеться цікава справа.

У Павлівській школі праця була засобом досягнення багатогранних цілей навчально-виховного процесу, а навчання – невід'ємною складовою активної діяльності. Дух дослідження, допитливості і жадоби до знань пробуджував інтерес до праці, і навпаки інтерес до праці вимагав творчого підходу до засвоєння знань, умінь та навичок, проведення дослідництва. У школі було розроблено багато задач, пов'язаних із знайомою для учнів працею. Розв'язуючи такі задачі, школярі мали можливість закріпити абстрактні уявлення, які вони отримали на уроках з основ наук, зрозуміти як саме вони застосовуються в реальному житті. Тобто думка і пам'ять розвивалися в нерозривній єдності. Ці задачі пробуджували думку, вчили мислити, пізнавати реальний оточуючий світ. Вони давали певне коло міцних знань і практичних умінь.

В.О. Сухомлинський закликав робити все, щоб не перетворити дитину на “сховище знань, комору істин, правил і формул”, а навчити її думати, мислити, сприймати яскравий навколишній світ із його закономірностями, явищами, фактами, істинами. Він був переконаний, що чим більше абстрактних істин, узагальнень треба засвоїти учневі на уроці, чим більш напруженою буде ця розумова праця, тим частіше дитина повинна звертатися до першоджерела знань – до природи, тим яскравіше повинні закарбуватися в його свідомості образи й картини навколишнього світу. Діти повинні добре зрозуміти зв'язки, що існують між явищами навколишнього світу, а для цього потрібно їх навчити охоплювати одночасно ряд предметів, явищ, подій, осмислювати зв'язки між ними, мислити абстрактними поняттями [5].

У Павлівській школі зв'язок навчання з життям здійснювався не через механічне поєднання фізичної і розумової праці, а в “єдності творення руками й розумом”. У процесі праці відбувався перехід від конкретного до абстрактного, а прості, звичні, добре відомі учням речі ставали основою наукових світоглядних істин.

Видатний педагог стверджував, що якби руки не були мудрим учителем розуму, то в учнів не було б інтересу до знань. Він був переконаний, що пізнання світу і самого себе неможливі без самоутвердження в праці. Навчання і праця – це не тільки засвоєння і перевірка отриманих знань, а й глибока взаємодія. Важливо, щоб учень “думав працюючи й працював думаючи”, бо розумовий розвиток краще відбувається в процесі праці.

З огляду на те, що основним завданням розумового й трудового виховання є введення людини в світ творчості на основі розвитку її розумових сил і здібностей, педагоги Павлівської школи намагались, щоб через злиття думки і фізичної праці учні ставали мудрими мислителями і дослідниками, а не “споживачами готових знань”. Для єдності праці та інтелектуального життя в школі було створено значну кількість різноманітних гуртків практичного спрямування. Це дозволяло кожному учневі проводити свідомий вибір на основі “шукання самого себе”. В учнів була можливість за власним бажанням переходити від однієї справи до іншої, змінювати свої захоплення і поступово знаходити те, що найбільш відповідало їх задаткам [1].

Цінним є те, що в школі В.О.Сухомлинського звертали увагу не тільки на те, щоб учні оволоділи знаннями з обов’язкових навчальних предметів, а й на те, щоб школярі в ході оволодіння знаннями постійно виходили за межі програми. Отримані знання вони повинні були тісно пов’язувати з працею. Кожен вихованець виявляв свою обдарованість у відповідній праці – в майстернях, на науково-дослідній ділянці, в бригаді юних механізаторів тощо. Це дозволяло зробити більш цікавими навчання і працю, поєднати їх з життям, показати необхідність знань і можливості їх використання, переконати учнів, що праця без знань неможлива, а творчість людини завжди ґрунтується на інтелектуальному потенціалі. Така організація навчально-виховного процесу давала дітям віру в свої сили, в свій розум, формувала творче відношення до будь-якої справи, стимулювала розумовий розвиток школярів.

Слід підкреслити, що одних уроків для формування в учнів такого відношення до навчання, оволодіння знаннями, уміннями і навичками замало. Тому, як вже зазначалося, В.О.Сухомлинський постійно використовував позакласну роботу з дітьми [2].

Василь Олександрович писав, що для дитини цікаві лише ті уроки, на яких проходить процес об’єднання отриманих знань в ході певного дослідження. Дослідницький підхід до навчання був наявний в Павлівській школі на уроках природничо-математичного циклу, де постійно відбувався перехід від конкретних речей до абстрактних істин, загальних закономірностей. Кожен учитель школи давав учням завдання щодо проведення певних досліджень. Одні з них були направлені на спостереження, а інші – на активні дії і перетворення. Це робило учнів активними добувачами знань, дослідниками явищ, фактів, речей як у процесі занять, так і в позаурочний час. Вони постійно щось відстоювали і доводили. Домашні завдання були спрямовані на нагромадження фактів для пізнання, запитань, роздумів [1].

Учителі Павлівської школи будували навчальний процес так, щоб школярі не тільки пізнавали явища і закономірності навколишнього світу, а й формували власне відношення до них, своє світобачення. Оскільки наукові знання завжди є об’єктивними і здобуваються в ході пізнання людиною світу, то їх учень повинен отримувати не тільки зі слів учителя, а й за допомогою спостережень, дослідів, аналізу явищ навколишнього світу, своєї власної діяльності, проведені практичних робіт, де інтегруються зусилля рук і розуму.

Як уже зазначалося, педагоги відомої школи широко використовували дослідницький підхід до навчання і прагнули до того, щоб у процесі пізнання учні підходили до явищ і фактів без заздальних сформованих висновків. Такі дослідницькі роботи учні проводили в майстернях, на навчально-дослідній ділянці, в лабораторіях тощо. У результаті цього дослідницький підхід ставав рисою мислення школярів. Вони намагались перевірити правильність висновків, закономірностей навіть тоді, коли ці явища не могли бути об’єктом безпосереднього спостереження [7]. Як наслідок, явища оточуючого світу ставали для школярів більш зрозумілими, а картина світу, що виникала в їх свідомості, інтегрованою.

В.О.Сухомлинський вважав, що слід формувати і розвивати у школярів уміння критично аналізувати і оцінювати свою працю, роздуми, судження, рішення, а також дбати про те, щоб вони робили висновки не тільки на основі споглядання, а й на основі логічного умовиводу. А для цього потрібно навчати дітей думати в процесі праці. Учні повинні подумки аналізувати трудові процеси і передбачати результати своєї діяльності. Вони

повинні чітко уявляти конкретну взаємодію і взаємовплив різних механізмів, предметів, законів до початку практичної діяльності. Наявність такої технічної уяви – результат взаємодії роботи рук і мислення. Аналізувати трудові процеси учень може навчитися під час конструювання, моделювання та в процесі творчої праці, коли потрібно весь час продумувати наперед свої дії. Тільки в ході роботи, яка має дослідницьку мету, формується критичне ставлення до своїх суджень, оцінок, рішень.

Так, заняття в гуртках, які працювали в Павлиській школі, вимагали, щоб в особі учня були поєднані якості творця (конструктора) і виконавця роботи. Відомо, що ці якості розвиваються лише з набуванням певного досвіду. Цікаво, що в усіх учнів даної школи у трудовій діяльності виникав більш-менш складний задум. Звісно він ґрунтувався на певних знаннях, уміннях і навичках. Реалізуючи цей задум, учень досліджував, аналізував свою діяльність, набував широти мислення, гнучкості розуму, навчався передбачати кінцеву мету, спілкуватися з іншими людьми тощо. У ході роботи гуртківці широко використовували різноманітні матеріали, інструменти та знаряддя праці, виконували необхідні технологічні операції, застосовували відповідні методи обробки [3]. Уся ця робота ефективно впливала на формування у школярів технічної картини світу.

Цінним є те, що сформовані у навчально-виховному процесі абстрактні поняття, уміння аналізувати явища навколишньої діяльності дозволяли учням вивчати явища та факти не тільки безпосередньо, а й опосередковано. В.О. Сухомлинський наводить приклад, коли школярі, на основі отриманої у гуртку юних техніків підготовки, без розбирання і огляду вузлів і деталей машини, а лише на основі побічних ознак, визначали, які пошкодження мала машина.

Узагальнюючі істини спрощують установлення нових взаємозв'язків. Тому педагоги повинні зосереджувати увагу дитини на невидимих з першого погляду взаємозв'язках, примушувати замислитися над тим, що з її точки зору є очевидним і зрозумілим і не вимагає вивчення, осмислення. З цією метою В.О.Сухомлинський пропонував постійно звертати увагу школярів на причинно-наслідкові зв'язки навіть непримітних явищ, щоб вони переконалися у тому, що кожне явище має свою причину чи закономірність. У процесі праці учень повинен активно втручатися в хід явища, передбачаючи всі наслідки своєї діяльності [4]. Це має відбуватися на основі отриманих знань, узагальнень, істин, які і є складовими наукової картини світу дитини.

З метою більш ефективного засвоєння учнями знань у Павлиській школі широко використовували комплексне повторення навчального матеріалу. Воно могло стосуватися матеріалу як однієї навчальної дисципліни, так і декількох одночасно. Треба зауважити, що поєднання теоретичних узагальнень однієї дисципліни з узагальненнями іншої, або декількох інших, а також застосування їх на практиці забезпечує трансформацію знань і розширює можливості їх зв'язку з життям. Як наслідок, у дитини сформується переконання у важливості навчання і якісного оволодіння навчальним матеріалом.

Тому необхідно, щоб школярі вміли вибирати головне у навчальному матеріалі, провідні ідеї та істини, а з цією метою, як рекомендував видатний педагог, слід навчити їх “віддалятися” від навчального матеріалу, не помічати деталей і придивлятися до головного, відхилятися від другорядного і приділяти увагу головному. Потрібно також навчити дітей повторювати матеріал без читання всього підряд, робити якомога ширші узагальнення знань, пов'язувати їх з життям, формулювати узагальнені істини. Школярів треба вести від книжки й думки до діяльності, а від діяльності до думки й слова, давати для повторення такі завдання, які б вимагали залучення знань “в обіг”, щоб слово ставало засобом творчості і підготовки до життя [6].

Таким чином, проведений аналіз педагогічної спадщини видатного вченого дозволяє констатувати, що він хоч і не вирішував у своїй педагогічній діяльності проблему формування у школярів наукової картини світу, але все ж таки зробив значний внесок у її розв'язання. Зокрема, його твори дозволяють зробити наступні висновки:

- формування в учнів наукової картини світу неможливе без зв'язку навчання з життям, усвідомленого і якісного засвоєння учнями знань;
- для формування у школярів інтегрованої наукової картини світу слід навчати їх спостерігати за оточуючим життям, проводити необхідні дослідження, пояснювати за допомогою набутих знань отримані результати, самостійно виконувати практичні завдання;
- цілісна наукова картина світу формується в педагогічній системі з усіма її взаємозв'язками і взаємозалежностями лише за умов використання дослідницького методу навчання, творчих завдань, участі школярів у гуртковій роботі, продуктивній праці тощо.

Треба додати, що і в сучасних закладах освіти поєднання навчально-пізнавальної і трудової діяльності, як це було в школі В.О.Сухомлинського, може і повинно бути умовою формування в учнів інтегрованої наукової картини світу, а, отже, спадщина видатного педагога вимагає подальших наукових розвідок пов'язаних, зокрема, з навчально-методичним забезпеченням освітнього процесу Павліської школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори: У 5т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.3. – С. 283-582.
2. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Там само. – Т.1. – С. 55-208.
3. Сухомлинський В.О. Розум і руки // Там само. – Т.5. – С. 69-80.
4. Сухомлинський В.О. Розумова праця і зв'язок школи з життям // Там само. – Т.5. – С. 53-69.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Там само. – Т.3. – С. 7-279.
6. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю // Там само. – Т. 2. – С. 419-654.
7. Сухомлинський В.О. Формування комуністичних переконань молодого покоління // Там само. – Т.2. – С. 7-146.

УДК 37.014

Лопушинський І.П.

ЗАКРІПЛЕННЯ СТАТУСУ ДЕРЖАВНОЇ ТА МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У КОНСТИТУЦІЯХ І КОНСТИТУЦІЙНИХ АКТАХ НА ЕТНІЧНИХ УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (ХІ – ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті на великому історичному та документальному матеріалі висвітлюються мовні питання в Конституціях та конституційних актах України від сивої давнини до 70-х років ХХ століття. Зокрема, з'ясовано роль руської (української) мови в державному житті Київської Русі, Великому князівстві Литовському, Запорозькій Січі, підросійській Україні, на етнічних українських землях, що входили до складу Австро-Угорської імперії та Польщі.

Аналізуються такі документи, як “Руська Правда” Ярослава Мудрого, Статут Литовський (1529 р.), “Пакти й Конституція” Пилипа Орлика (1710 р.), Закон “Самостійна Україна” М.Драгоманова (1905 р.), Конституція Української Народної Республіки (1918 р.), Закон Західно-Української Республіки про мови на її території (1919 р.), Конституції Радянської України (1919, 1929, 1937, 1978), Конституційний закон Карпатської України (1939 р.). Зроблено висновки про вирішальну роль конституційного закріплення статусу державної мови та мов національних меншин у постанові національної Української держави наприкінці ХХ століття. Накреслено перспективи подальших досліджень порушених питань.

Проблема конституційного закріплення державності рідної (української) мови та прав мов національних меншин повсякчас була і залишається визначальним чинником

становлення і утвердження Української самостійної держави, що знайшла своє остаточне розв'язання лише в незалежній Україні. Проте запровадження в життя і повне утвердження цього статусу потребує від нашої держави ще неабияких зусиль. Цим і зумовлюється актуальність пропонованої автором статті.

Конституційне закріплення статусу мов у різні часи досліджували І.Огієнко, С.Петлюра, Л.Мацько, П.Мовчан, І.Плющ, О.Пономарів, Ю.Прадід, А.Слюсаренко, О.Тараненко, М.Томенко та ін., на чій праці ми й спиралися при написанні статті.

Однак їхні розвідки носять відносно загальний характер, досить часто в них досліджуються самі Конституції, а не мовні питання в них. А тому метою статті є виокремлення такої проблеми, як конституційне закріплення статусу державної мови та мов національних меншин.

Завданням дослідження стало висвітлення боротьби українського народу за державність рідної мови від найдавніших часів до сьогодення, показ ролі конституційного закріплення стану мов для утвердження державності України.

У часи ранньоукраїнської державності в Київській Русі уже укладення договору князя з дружиною було предтечею суспільного договору в державі, якою стала сучасна Конституція. На жаль, у нас немає пам'яток того періоду, а тому ми й не можемо твердити про закріплення в них питання про вживання мов. Однак, зазначимо, що вже київські князі уклали договори з греками руською (українською) мовою (907, 911, 944 рр.). Давньоруська мова в цю добу була не лише сакральною (Євангеліє 1057 року писане українською мовою), мовою художньої літератури, літописання, а й мовою законодавства та діловодства, офіційного і приватного листування. Отже, вона фактично була мовою державною, хоча це й не було закріплено конституційно. Відомий звід законів Київської Русі “Руська Правда” Ярослава Мудрого (термін “Правда” – означає тут закон) – яскравий приклад досконалого офіційно-ділового стилю української мови. Оригінал цього документа не зберігся, проте до нас дійшли близько 300 його списків. Як свідчить “Руська Правда”, Київська держава розвивалася в контексті становлення державних форм правління європейських держав. Але із занепадом держави (кінець XIV-XV ст.) традиції демократизму та парламентаризму не дістали дальшого розвитку.

Історична доля українського народу склалася так, що його мова протягом історії не завжди функціонувала як державна. Після монголо-татарської навали переважна більшість українських і білоруських земель опинилася в складі Великого князівства Литовського (дев'ять десятих його території склали етнічні українські землі). Сформована на давньоруській основі українсько-білоруська літературна мова, що, залежно від живого мовного середовища, виступала в українських чи білоруських варіантах, починаючи з XIV століття, функціонувала в законодавстві, судочинстві, великокнязівській та князівських канцеляріях, державному і приватному листуванні. Цією мовою говорили всі литовські королі родини Ягелонів, писали грамоти, надавали привілеї. Становище українсько-білоруської мови (що традиційно називалася руською) як державної закріпилося в Статуті Литовському 1529 року (т.зв.Волинському Статуті) – Зводі законів Великого князівства Литовського та пізніших його виданнях 1566 і 1588 років, де було зазначено: “А писар земский маєть поруску литерами и словы рускими вси листы, выписы и позвы писати, а не иным езыком и словы” [1: 95]. Слід зазначити, що одним із джерел Статуту була “Руська Правда”. Княжі, урядові, судові, єпископські канцелярії працювали і видавали акти руською (українською) мовою, тому її ще називали актовою. Литовським Статутом 1529 року наказано було завести актові книги по всій Україні. Це прискорило приплив елементів живої народної української мови до книжної, літературної і зміцнювало її.

На початку XVII століття Статут було перекладено польською мовою і надруковано у Вільно 1614 року. За своїми правничими якостями Статут перевищував багато тодішніх західноєвропейських кодексів і тому справляв істотний вплив на законодавство сусідніх держав. Як офіційна збірка законів він мав чинність і в Запорозькій Січі. Проте актами державно-конституційного характеру можна вважати лише договори доби становлення

Гетьманської держави. У часи визвольної війни українського народу під проводом Б.Хмельницького основною мовою спілкування, а значить і державною, була українська мова. Козацькі реєстри (понад 40 тис. прізвищ) укладалися тільки українською мовою, хоча серед козаків були й неукраїнці. Крім того, текст Переяславської угоди було написано “білоруським письмом”, тобто українською мовою [2: 7].

Після приєднання України до Росії спеціального акта про державність української мови ухвалено не було, оскільки її функціонування у генеральній, полкових, сотенних канцеляріях, у судах, ратушах, у сфері освіти – у всіх державних установах Гетьманщини вважалося природним. Листування Б.Хмельницького з російським царем Олексієм Михайловичем велося українською писемною літературною мовою, а Олексія Михайловича з Б.Хмельницьким – російською.

Після смерті Б.Хмельницького самостійницька ідея не полишала українських державних діячів, насамперед І.Виговського, Ю.Немирича, П.Дорошенка, І.Мазепу, П.Орлика. Зокрема, “Пакти й Конституція”, написані гетьманом Війська Запорозького Пилипом Орликом та його побратимами Г.Герциком та А.Войнаровським, що були прийняті 5 квітня 1710 року в Бендерах, і є першою європейською конституцією в сучасному її розумінні. Вона діяла на Правобережній Україні до 1714 року. Текст конституції було складено латинською і руською (українською) мовами. “Пакти й Конституція законів та вольностей Війська Запорозького” написані під значним впливом ідей західноєвропейського парламентаризму і закладали головні принципи республіканської форми правління.

Проте майже через 150 років після написання цієї конституції “Начерки Конституції Республіки”, розроблені 1846-1847 рр. членом Кирило-Мефодіївського товариства Георгієм Андрузьким, уже були писані російською мовою. Про статус української мови в них не йшлося.

Але вже в “Проекте основаній устава украинского общества “Вольный союз” – “Вільна спілка”, розробленому 1884 року М.Драгомановим, гарантувалася “неприкосновенность національности (языка) въ частной и публичной жизни” [2: 53]. Проект, як видно, також було написано російською мовою.

1905 року група членів Української Народної Партії (діяла з 1902 року) запропонувала свій варіант конституційного проекту. Основний закон “Самостійної України” – Спілки народу українського – було надруковано в першому числі часопису Української Народної Партії “Самостійна Україна” (вересень 1905 р.).

Ураховуючи те, що всі програмні документи партії готувалися за активної участі лідера УНП та редактора “Самостійної України” М.Міхновського, можемо припустити його причетність і до цього конституційного проекту, хоча основний закон “Самостійна Україна” створений під значним впливом ідей М.Драгоманова. У цій Конституції чи не вперше в історії України закріплюється поняття “офіційна мова”. Так, у статті 28 записано: “Офіційна мова є українська, але всі мови уживані на Україні суть вільні” [2: 62].

З часу створення Центральної Ради (17 березня 1917 року) розпочався процес розбудови інститутів української державності. Насамперед зазначимо, що основи української державності, у т.ч. й з мовного питання, заклали Універсали Центральної Ради.

Так, уже в III Універсалі, оголошеному 20 листопада 1917 року і який став першим актом конституційного характеру Української держави, було закріплено “право й можливість уживання місцевих мов у зносинах з усіма установами” [2: 75]. Окрім того, III Універсал констатував: “Український народ, що сам довгі літа боровшись за свою національну волю й нині її здобувши, буде твердо охороняти волю національного розвитку всіх народностей, на Україні суших, тому оповіщаємо: що народам великоруського, єврейському, польському й іншим на Україні признаємо національно-персональну автономію для забезпечення їм права та свободи самоврядування в справах їх національного життя” [2: 75].

Центральна Рада на своєму засіданні 29 квітня 1918 року також розробила та схвалила проект “Конституції Української Народної Республіки”, яка мала підзаголовок “Статус про державний устрій, права і вольності УНР” [2: 79-84]. На превеликий жаль, того ж дня владу

Центральної Ради було повалено Гетьманом, а тому Конституція навіть не була опублікованою і не набула чинності. Принагідно зазначимо, що положень про функціонування мови (мов) у цій Конституції не закріплено, хоча стаття 6 “націям УНР дає право на впорядкування своїх культурних прав в національних межах” [2: 79]. Національним меншинам було присвячено окремий, сьомий розділ Конституції, що носить назву “Національні союзи” і складається з десяти статей. Зокрема, стаття 70 констатувала: “Населяючим територію УНР націям – великоруській, єврейській і польській – право на національно-персональну автономію дається силою цього закону. Нації ж білоруська, чеська, молдавська, німецька, татарська, грецька та болгарська можуть скористуватися правом національно-персональної автономії, як що до Генерального Суду про те поступить заява від кожної нації зокремо, підписана не менш як 10000 громадян УНР без різниці полу і віри, не обмежених по суду в своїх політичних правах, що заявляють про належність свою до даної нації” [2: 83-84].

Гетьманська влада проблемами мови особливо не переймалася, а тому і в “Законі про тимчасовий устрій України”, що мав підзаголовок “Про гетьманську владу” [2: 87] про функціонування мов не згадувалося.

15 листопада 1918 року до влади в Україні прийшла Директорія на чолі з В.Винниченком. Заслуга Директорії полягала в розробленні розгорнутого проекту Конституції УНР, що мав назву “Основний державний закон Української Народної Республіки” [2: 95-118]. Проте міжпартійні та міжособистісні суперечності призвели до розколу Директорії, і з 25 листопада 1919 року влада перейшла виключно до С.Петлюри. За таких умов 11 січня 1920 року в Кам’янець-Подільському постала Всеукраїнська Національна Рада. Вона мала за мету усунути Директорію, що фактично перестала існувати, скликати Державний Сойм (передпарламент) і оголосити тимчасову конституцію Української Народної Республіки. Після тривалих переговорів з урядом Головний отаман військ УНР С.Петлюра пообіцяв виробити і прийняти конституцію. Відповідно до постанови Ради Міністрів від 9 травня 1920 року в Кам’янець-Подільському розпочала роботу спільна комісія, яку очолив міністр внутрішніх справ М.Білінський. Результатом пленарних засідань стало прийняття з додатками проекту, підготовленого заступником голови Всеукраїнської Національної Ради С.Бараном. Проте після обрання в Києві нового уряду В.Прокоповича ця робота припинилася.

За таких умов президія Всеукраїнської Національної Ради 2 червня 1920 року вручила уряду у Вінниці свій проект основного закону з вимогою якнайшвидшого вироблення конституції Української держави. Комісія відразу після створення змушена була евакуюватися до Тарнова, новий міністр внутрішніх справ О.Саліковський ігнорував ідею вироблення конституції, і урядова комісія розробляла проект закону про верховне управління та про Державну Народну Раду. Після нового ультиматуму Всеукраїнської Національної Ради 30 серпня 1920 року Радою Міністрів окремою ухвалою було утворено Правительственну Комісію з 16 членів на чолі з А.Ніковським – міністром закордонних справ для розробки конституції Української держави. Комісія розглянула три проекти Конституції: Центральної Ради, Всеукраїнської Національної Ради та професора Київського університету Отто Ейхельмана. Після дискусії комісія взяла за основу проект конституції Всеукраїнської Національної Ради, який значно переробила і розширила. Зокрема, артикул 8 проекту стверджував: “Державною мовою Української Держави є мова українська [2: 96], а артикул 66 констатував: “Внутрішньою і зовнішньою урядовою мовою і мовою нарад Державного Союму є виключно українська мова” [2: 104]. Тут уперше в новітній історії України закріплювалася українська мова як державна. Стосовно ж мов національних меншин, то окремого положення щодо їх функціонування в проекті Конституції не було, проте в артикулі 42 зазначалося: “Вільність національного і культурного розвою для громадян національних меншостей забезпечується у всіх відношеннях, що не суперечать єдності держави. Окремий закон визначить їх права в школі та публічному життю” [2: 100].

Однак цей проект урядом УНР так і не було затверджено як основний закон Української держави. Натомість 12 листопада 1920 р. С.Петлюра затвердив “Закон про тимчасове верховне правління та порядок законодавства в Українській Народній Республіці” і “Закон про Державну Національну Раду”.

Принагідно зазначимо, що Законом Західно-Української Республіки про мови на її території від 15 лютого 1919 року також закріплювалася державність української мови:

“§ 1. Державною мовою на Західні області Української Народної Республіки є мова українська. § 2. Цю мову вживають у внутрішнім і зовнішнім урядуванні всі державні власті і уряди, публічні інституції і державні підприємства. § 3. Законно признаними національним меншостям полишається свобода уживання як усно так і в письмах їх матірньої мови в урядових зносинах з державними властями і урядами, публічними інституціями і державними підприємствами” [3: 34].

У цей же час на підрадянській Україні в Харкові в березні 1919 року розпочав свою роботу III Всеукраїнський з'їзд Рад. На ранковому засіданні 10 березня було розглянуто і затверджено проект першої Конституції Радянської України. Остаточна її редакція була прийнята Всеукраїнським Центральним Виконавчим Комітетом на засіданні 14 березня 1919 р. Цей основний закон, як і конституція РРФСР, ґрунтувався на марксистсько-ленінському вченні про соціалістичну революцію та диктатуру пролетаріату. Тому він був більшою мірою політичним, ніж правовим документом. Цікаво, що офіційний проект та остаточна редакція Конституції Української Соціалістичної Радянської Республіки написані російською мовою, оскільки “Собрание узаконений и распоряжений Рабоче-Крестьянского правительства Украины” виходило до 1920 року російською мовою. Перша “Конституція Української Соціалістичної Радянської Республіки” мовних питань безпосередньо не торкалася. Щоправда, у статті 32 Третього розділу, який носить назву “Деклярація прав і обов'язків працюючого і експлуатуемого народу України”, читаємо: “У.С.Р.Р. визнаючи рівні права за працюючими, незалежно від їх раси і національності – об'являє суперечним основним законам Республіки утавлення або пропущення яких небудь привилеїв, на підставі, а також яке б не було пригнічення національних меншостей, або обмеження їх рівноправности” [2: 133].

Згодом до цієї Конституції вносилися зміни, особливо після утворення СРСР.

15 травня 1929 року XI Всеукраїнський з'їзд Рад затвердив нову Конституцію УСРР, у статті 20 якої констатовалося: “Мови всіх національностей, що живуть на території Української соціалістичної радянської республіки, рівноправні й кожному громадянину, незалежно від його національної приналежності, забезпечується цілковита можливість в його зносинах з державними органами і зносинах державних органів з ним, у всіх прилюдних виступах, а також у всьому громадянському житті – вживати рідної мови” [4: 276]. Це була фактично перша українська конституція, у якій наявна окрема стаття, присвячена мовним питанням, зокрема проблемі функціонування мов усіх народів, які населяють Україну, в тому числі й мови корінного народу, й мов національних меншин [5: 18-19].

Дія Конституції УСРР 1929 року припинилася з прийняттям Конституції УРСР 1937 року, яка була розроблена комісією в складі Г.Петровського, С.Косіора, П.Постишева, В.Затонського, П.Любченка, Й.Якіра та ін.

30 січня 1937 року надзвичайний XIV Всеукраїнський з'їзд Рад затвердив нову Конституцію УРСР, яка повністю повторювала положення Конституції СРСР 1936 року. Як зазначає Ю.Ф.Прадід, “ця Конституція була покликана замаскувати сталінські репресії, пік яких припадав саме на цей час” [5: 19]. Проте радянські ідеологи назвали її “найдемократичнішою” в світі.

У Третій Конституції Радянської України нашу увагу привертає стаття 109, у якій вперше зафіксовано положення про те, що “судочинство в УРСР проводиться українською мовою, в Молдавській АРСР (вона з 12.10.1924 по 02.08.1940 рр. входила до складу УРСР – І.Л.) – молдавською або українською мовою, залежно від національного складу більшості населення району, з забезпеченням для осіб, які не володіють мовою більшості, цілковитого

ознайомлення з матеріалами справи через перекладача, а також права виступати на суді рідною мовою” [6: 378]. Як видно з коментованої статті, Конституція надавала право провадити судочинство національною мовою лише молдаванам, проте про інші національні меншини, які проживали на терені України, тут не йшлося. Крім того, у статті 120 розділу “Основні права й обов’язки громадян” було сказано, що право національних меншин на освіту “забезпечується навчанням у школах рідною мовою” [6: 379].

У цей же час Конституція затверджується і в молодій Карпатській Україні. Так, частина 1 Конституційного Закону щодо проголошення самостійності Карпатської України від 15 березня 1939 року також закріплювала державність української мови. Тут читаємо: “§ 4. Державна мова Карпатської України є українська мова” [3: 137].

Четверту Конституцію УРСР було прийнято 20 червня 1978 року позачерговою сьомою сесією Верховної Ради республіки. Її текст розробила комісія на чолі з В.В.Щербицьким відповідно до Конституції СРСР 1977 р., “яка відобразила новий етап розвитку Радянської держави – побудову в СРСР розвинутого соціалістичного суспільства і стала політико-правовою основою конституцій усіх соціалістичних республік” [2: 128].

У статті 34 Конституції читаємо: “Громадяни Української РСР різних рас і національностей мають рівні права. Здійснення цих прав забезпечується політикою всебічного розвитку і зближення всіх націй і народностей СРСР, вихованням громадян у дусі радянського патріотизму і соціалістичного інтернаціоналізму, можливістю користуватися рідною мовою та мовами інших народів СРСР” [7: 14].

Ця стаття фактично перегукувалася зі статтею 36 Конституції СРСР, де сказано: “Граждане СССР различных рас и национальностей имеют равные права. Осуществление этих прав обеспечивается политикой всестороннего развития и сближения всех наций и народностей СССР, воспитанием граждан в духе советского патриотизма и социалистического интернационализма, возможностью пользоваться родным языком и языками других народов СССР” [8: 16].

Стаття 43 Конституції УРСР 1978 року закріпила право громадян Української РСР на освіту. Це право, зокрема, забезпечувалося і “можливістю навчання в школі рідною мовою” [7: 17], хоча в Конституції 1937 року це була не можливість, а право громадян. Ця стаття є аналогією до статті 45 Конституції СРСР [8: 19].

Стаття 157 нової Конституції твердила: “Судочинство в Українській РСР провадиться українською мовою або мовою більшості населення даної місцевості. Особам, які беруть участь у справі і не володіють мовою, якою провадиться судочинство, забезпечується право повного ознайомлення з матеріалами справи, участь у судових діях через перекладача і право виступати в суді рідною мовою” [7: 57]. Як видно, це положення практично повністю переписано з Конституції 1937 року, за винятком права користуватися молдавською мовою, оскільки Молдавська АРСР з 1940 року вже не входила до складу України.

Отже, закріплення статусу державної та мов національних меншин в Конституціях і конституційних актах на етнічних українських землях протягом тривалого історичного періоду (XI – друга половина XX століття), хоч і з великими перервами, все ж таки підготувало підґрунтя для постанови державної української мови в незалежній Українській державі наприкінці XX століття.

Подальші дослідження проблеми, порушеної у статті, убачаються нам у висвітленні конституційного закріплення державного статусу української мови в конституціях України та Автономної Республіки Крим кінця XX століття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Огієнко І. Історія української літературної мови. – К.: Либідь, 1995. – 296 с.
2. Слюсаренко А.Г., Томенко М.В. Історія української Конституції. – К.: Т-во “Знання” України, 1993. – 192 с.
3. Мовні питання в Україні: 1917-2000: Документи і матеріали / Укладач Ю.Ф. Прадід. – Сімферополь: Доля, 2003. – 288 с.

4. Конституція Української Соціалістичної Радянської Республіки (1929) // Хрестоматія з історії держави і права України: У 2 т. – Т.2. – С. 273-287.
5. Прадід Ю.Ф. Мовні питання в українських Конституціях ХХ ст. //Мовознавство. – 2002. – № 1. – С. 17-22.
6. Конституція (Основний Закон) Української Радянської Соціалістичної Республіки (1937 р.). // Хрестоматія з історії держави і права України: У 2 т. – Т.2. – С. 364-382.
7. Конституція (Основний Закон) Української Радянської Соціалістичної Республіки. – К.: Політвидав України, 1989. – 61 с.
8. Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик. – М.: Политиздат СССР, 1988. – 64 с.

УДК 37.041

Проців Л.З.

***ХУДОЖНІЙ ТВІР ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ
В. ДОМОНТОВИЧА І В. ПІДМОГИЛЬНОГО)***

Утворення незалежної української держави і її вихід на Європейський рівень зумовило необхідність реформування системи освіти, особливо вищої. Тому що в умовах трансформації суспільного устрою особливо гостро стоїть проблема підготовки майбутніх спеціалістів, які б мали високий рівень професіоналізму, творчої активності, були б здатні до швидкої професійної адаптації та самореалізації, самоствердження в професійно-педагогічній діяльності.

Одним із основних шляхів формування у студентів творчого мислення і професійних якостей, які б відповідали сучасному розвитку науки і техніки, є включення їх у самовиховання, формування в них потреби у самовихованні. Аналіз джерельної бази дозволяє стверджувати, що проблема самовиховання майбутніх спеціалістів постійно привертає увагу педагогів, психологів, філософів.

Проблемам теорії самовиховання присвячені праці А. Арета, І. Донцова, О. Ковальова, О. Кочетова, Л. Рувинського, М. Тайчинова. Специфіку самовиховання вчителя досліджували Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, С. Єлканов, С. Соловейчик, В. Сухомлинський та ін. Питанням самовиховання майбутніх учителів, педагогічного керівництва процесом самовиховання студентів присвячені дисертаційні дослідження сучасних науковців О. Бабченко, М. Гордої, С. Даньшевої, А. Калініченко, О. Яцій та ін.

Незважаючи на те, що, на перший погляд, проблема самовиховання є предметом постійної уваги педагогів та психологів, однак аналіз літератури з досліджуваної проблеми засвідчив, що у вітчизняній науці вона вивчалася переважно у контексті шкільної практики. Тому додаткового наукового дослідження потребують питання про шляхи і засоби самовиховання, самовдосконалення студентів. Особливо малодослідженим залишається питання стимулювання професійного самовиховання студентів засобами художньої літератури, зокрема, української літератури 20-30-х років ХХ століття (а саме, на матеріалі інтелектуально-психологічної прози В. Домонтовича та В. Підмогильного).

Враховуючи актуальність даної проблеми, а також її недостатню розробленість, метою статті було обґрунтувати виховний потенціал української художньої літератури 20-30-х років ХХ століття (зокрема, на матеріалі романів Віктора Домонтовича та Валер'яна Підмогильного) як засобу стимулювання професійного самовиховання студентів.

Особлива роль у розв'язанні поставленої проблеми належить організації навчально-освітнього середовища – найвагомішого чинника в процесі самовиховання студентів. Оскільки навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах повинен базуватися на ідеях становлення особистої ідентичності та самоутвердженні студента. Реалізація

особистості як самоцінності, здатної до виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку є найвищими пріоритетами освіти. Переосмислення процесу виховання на сучасному етапі вимагає також і нових підходів до проблем професійного становлення, творчої самореалізації людини в майбутній професійній діяльності.

Цим і обумовлено наше звертання до художньої літератури, яка завжди стояла на засадах моралі, ідеї самовдосконалення, пошуку та віднайдення людиною самої себе. Саме художня культура маніфестує багатство духовних і творчих обдаровань людини, розкриває через художній досвід сходження її духу, показує її внутрішню безмежність. Художня культура особистості складається залежно від ступеня і характеру освоєння нею художніх цінностей. Одним із джерел такого освоєння виступає художня література, глибоке розуміння якої активізує процеси смислобудови структури “Я” особистості в період визначення своєї позиції щодо суспільно виробленої системи цінностей, знаходження людиною своєї ціннісно-смислової єдності і її реалізації. Проте художньо-педагогічний потенціал творів літератури має виховні можливості лише за умови спорідненості змісту твору з індивідуальними потребами особистості, коли утворені в процесі осмислення твору асоціативні зв'язки, впливаючи на свідомість читача, ідентифікуються та інтерпретуються відповідно до життєвого та сенсорного досвіду студента, до його індивідуального освоєння суспільного простору. Отож, змістовий аспект педагогічного спілкування (читач-твір) у процесі вивчення художнього твору полягає у самоутвердженні і реалізації етико-естетичних вимірів особистості. Розглядаючи художню літературу як важливий засіб розвитку самосвідомості, навичок творчого самовираження, слід наголосити на виключній ролі літератури у формуванні системи духовно-моральних цінностей особистості. Ціннісні відношення виступають необхідними компонентами структури особистості, що виражаються не тільки в програмі діяльності і спілкування, але і в програмі самовиховання, і являють собою соціально-детерміновану схильність соціального суб'єкта. При цьому слід зауважити, що ідеали, ціннісні орієнтації індивіда виконують різну роль у загальній картині процесу самовиховання, на різних вікових етапах вони мають то більшу, то меншу значущість. Для організації професійного самовиховання студентів ідеали, як стимул самовиховання, виступають одночасно джерелом саморегуляції, активності і спрямованості поведінки. Бо “роль ідеалу як стимулу самовиховання велика. Примусити себе робити те, що потрібно, здатна тільки особистість, одухотворена ідеалом. Ідеал в системі мотивів самовиховання є одним з провідних. Ідеал як компонент самосвідомості особистості, виконуючи роль важливого критерію самооцінки, взаємодіючи з іншими мотивами, спонукає особистість до активного самовиховання. Ні про яке самовиховання не може бути й мови, доки особистість не виробить й не усвідомить ідеал” [6: 76]. Отже, ідеал – найвища мета самовдосконалення особистості.

Таким чином, проблема цінностей – підґрунтя ефективного самовиховання – завжди була актуальна не тільки в теоретичному, але і в практичному плані. Виховання людини є насамперед формуванням в її свідомості системи істинних цінностей, на основі якої в подальшому і складається програма самовиховання. Проблема цінностей завжди поставала в період знецінення культурних традицій, дискредитації моральних устоїв, в періоди “переоцінки цінностей”.

Як засвідчує проведене дослідження, у ракурсі розв'язання поставленої проблеми педагогічно доцільним є використання в організації самовиховання майбутніх вчителів виховного потенціалу творів українських письменників, а саме, вивчення студентами прозової спадщини Віктора Домонтовича (зокрема, його романів “Доктор Серафікус”, “Дівчина з ведмедиком”, “Аліна й Костомаров”) та Валер'яна Підмогильного (“Повість без назви”), яка містить багатий матеріал з питань теорії та практики самовиховання, самоосвіти.

Прочитавши та осмисливши роман “Доктор Серафікус” Віктора Домонтовича, студенти можуть хоча б на крок ближче підійти до розуміння суті таких процесів, як самовизначення (“...людини скромної й ніякової, до того ж переобтяженої працею, семінарами, лекціями, громадськими навантаженнями, засіданнями предметових комісій,

науковими доповідями, правліннями корент...” [2: 187]); динамічне переживання внутрішньої цілісності (“В ньому було щось од теорії, схеми, вигадки, од химер, маячні, ілюзії. Він зберігав у собі знання нездійснених падінь. Найдоброчинніша й найсамотніша людина, він не довіряв сам собі” [2: 192]); самозосередження (“...він живе якимось по-іншому, ніби й не живе зовсім, ніби боїться жити, ніби боїться доторкнутися до життя, ніби живе непомітно, вгамовано, мовчазно [2: 196]); самовідречення (“Ви знаєте, я нікуди не ходжу, бо як ото каже Сенека, побувавши серед людей, я повертаюсь додому менше людиною” [2: 222]); усвідомлення безперервності власної особистості (“Я ніхто, але я хочу бути людством. І тому моєю сповненістю хай буде моя відсутність” [2: 247]).

Як показали результати проведеного експерименту зі студентами філологічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, прикладом самопізнання, самовираження особистості через світ книг може слугувати уривок з роману “Доктор Серафікус”: “Комаха заздрить Ірці. Після тридцятьох років усі книжки здаються прочитаними і всі продуманими. Він уже пізнав ту гірку огиду пересиченості перед книжками, отее *taedium libelli* що з року в рік збільшується і що від нього, попри всі зусилля, вже ніколи не можна звільнитись, коли зникає колишня юнацька віра в книжки марною стає надія, що якась нова книжка раптом, як виграш у лютереї, принесе несподіваний дар визволення” [2: 175].

Прямою протилежністю Комахи в романі виступає особа Ірці, яка не спроможна досягнути багатства книг: “...Такий абсолютний дивак!.. Навіщо ти носиш з собою зовсім порожні книжки?” [2: 175].

Однак, все життя головного героя в світі книг, відірване від реального, звели нанівець досягнення самоосвіти: “В віці, через який переступив Комаха, і думки, і книжки здаються такими нерадісними і безобрійними, як і дні, що їх віддано книжкам, лекціям і бібліотеці. В байдужості Комахи не лишилося вже жадної краплі цікавості. Нічого, окрім звички” [2: 176].

Наступний уривок з роману акцентує увагу читача на тому, що не завжди організованість, ретельність є запорукою успішного самовиховання особистості: “Попри всю свою організовану ретельність, Комаха не був гарантований од химерних примх і невизначених настроїв. Бачити щодня Ірцю зробилось для нього потребою” [2: 184].

Даний уривок є прикладом, з одного боку, наполегливої праці персонажа роману на ниві самоосвіти: “З нього була вперта й працьовита людина, – з іншого ж боку, – це йому шкодило. За подробицями втрачалось ціле... Його ерудиція викликала подив, але ерудитні накопичення в примітках були потрібні, хіба, може, для нього самого, щоб ствердити собі самому свою наукову сумлінність як дослідника” [2: 235].

У процесі читання роману “Доктор Серафікус” студенти зустрінуться з такими методами самовиховання: самоконтроль, самозобов’язання, наполегливість у досягненні мети: (“Мені зовсім не легко зібрати всього себе у щось ціле, єдине. З великими труднощами я примудряюсь улаштувати з себе бодай хоч подібність на щось стале й тверде. Отже, я ретельно намагаюсь уникати всього того, що може мене вибити з колії” [2: 242]); самопереконавання, самодисципліна – як головна умова самовиховання (“Протягом довгих років я змагався сам проти себе. Я переміг себе. Я приборкав свої почуття. Я дисциплінував себе. І я можу пишатись, я досяг своєї мети, я цілком спокійний. Тепер я не боюсь, що зраджу себе” [2: 258]).

Актуальним на сьогодні є й роман Віктора Домонтовича “Дівчина з ведмедиком”, наведений уривок з якого зайвий раз доводить, що самопізнання – основа самовиховання: “Мені завжди закидали брак фантазії. Тепер я впевнився, що я чистий фантаст, здібний на химерні вигадки й уявлені вчинки. Створити собі вигадану мету, щось подібне до мети, і блукати безпорадним мандрівником. Це був я!” [1: 73].

При знайомстві з романом “Дівчина з ведмедиком” студенти зустрінуться з такими методами самовиховання, як: самоаналіз (“Ця безнадійна безглуздість мого поведження для мене ясна, як ні для кого. І це найгірше. Найприкріше божеволіти, зберігаючи ясну свідомість свого божевілля. Кожну ілюзію отруєно свідомістю її ілюзорності” [1: 76]);

самосуд і самокритику (“З остаточною ясністю я освідомив собі всю химерність своїх вигаданих уявлень. Я знов був тверезий і стриманий. Тільки в глибині душ лишилось почуття порожноти та болючий сором від тих безглуздостей, що так багато я наробив їх за останній час. Нема нічого хворобливішого від згадки про зроблену безглуздість” [1: 80]).

Наступний уривок демонструє студентам важливість самоосвіти для самореалізації, самоутвердження та самовираження особистості: “Коли варто жити, то тільки так: завойовувати новий світ.. Що робити? Я згадую за себе, за дні й ночі, віддані невинній праці, за ті солодкі хвилини високої втіхи, що їх приносить довершеність напружених зусиль. Я озираю своє минуле, і протягом усього життя мого я бачу одне, тільки одне: працю, працю й працю. Що інше я можу порадити Зині? Про що інше я можу сказати їй? І я кажу: Працюйте! Шукайте праці, що була б вам до вподоби” [1: 103-104].

Прикладом самовизначення та самовираження особистості в їх негативних проявах є образ Зини, яка “обернулася в повію, тільки в повію. Вона не захтіла іти поруч зі мною, її не привабив мій шлях – шлях людини, відданої праці. Вона не захтіла жити творчим життям, вона не повірила в творчу міць щоденної праці, в працю, що визволяє. Вона повірила в химеру свого я, своїх особистих путей, своїх відокремлених бажань. Зина заплуталась в шуканнях неправдоподібного. Все загублено, все знищено. Повороту нема. Все скінчено” [1: 171].

У ракурсі поставленої проблеми актуальним є й роман Віктора Домонтовича “Аліна й Костомаров”. Ознайомившись з романом, студенти можуть прослідкувати як головний персонаж використовує метод самокритики: “Костомаров був сміливий: він волів не згоджуватись з самим собою. Він спростовував сам себе, сперечався з собою, виступав проти себе. Можливо, що не згоджуватись з собою є найкраща запорука дійти істини” [3: 242], також самоаналізу, який найчастіше приводив до зневіри: “Він не був задоволений з досягнутого; на серці лишалося почуття порожнечі і спустошеності... Він працював, але він не вірив у те, що робив. Усе, що він робив, здавалось йому прикритим, небажаним і непотрібним... Він не почував під собою ґрунту: спустошена, з якоюсь глибокою внутрішньою надірваністю людина” [3: 245-246].

Багатий матеріал з проблем самовиховання, самопізнання студенти можуть знайти при знайомстві з творчістю Валер'яна Підмогильного, а саме, його твором “Повість без назви”. Зокрема, про постійний самоконтроль та самоаналіз головного героя свідчить такий уривок: “Йому, людині з уявою і темпераментом, аж надто відомі були ці гарячки душі, що могли б його зовсім розхитати, якби він не вмів чинити їм постійного опору, протиставляючи їм волю й звичку панувати над собою, здавна вироблену. Але разом з тим, будучи щодо себе обачним, він розумів усю небезпеку безоглядного стримування своїх нахилів і вважав за доцільне поступитися їм інколи, щоб потім тим певніше над собою владувати. Тому він давав часом хвилину волю всій жагучій поживності своєї приборканої природи, всій глибині свого затамованого почуття любові й ненависті до себе, поринав у цей кошлатий вир, що раз у раз викидав його, трохи стомленого й пошарпаного, на твердий ґрунт ще більшої певності” [4: 269]. Зазначені методи самовиховання є для персонажа твору закономірним результатом підведення підсумку кожного прожитого дня: “Він любив лад... для нього лад був повсякденним здобутком у боротьбі з різнобіжними поривами, щоденною перемогою над собою, щохвилиною боротьбою з хаосом” [4: 273]. На шляху до успіху не обійшлося без самообмежень, самопримусу і самозобов'язань головного героя: “Він нагадував собою ті природи, що звуться цільними, тобто мають у своєму існуванні домінуючу, якій всі інші потреби і пристрасті підпорядковуються або зовсім відкидаються. А втім, тільки нагадують. Бо ознака справжньої цільності природи та, що вона лишається цільною без спонуки; тим часом йому для підтримки своєї настанови потрібне було щомиті зусилля над собою” [4: 279]. І, безперечно, без наполегливої, свідомої та цілеспрямованої праці: “Тоді – праця, найвідповідальніше з усього, що він робив, у якій мусив скласти важкого іспита перед самим собою. Ця праця і її наслідки справді покажуть йому, чи йшов він до певної мети, чи тільки афішував цією метою, тільки задавався, як брехливе хлоп'я, маючи сміливості визнати

свою нікчемність... він падав і підносився, був вічним прокляттям собі й безмежним благословенням” [4: 280].

Про певний рівень самовиховання особистості свідчить і вміння контролювати власні почуття, а, відповідно, і поведінку, вчинки, що й демонструє наступний уривок з твору “Повість без назви”: “Він міг мати які завгодно почуття – раптові, бурхливі, химерні, суперечні, і мав їх справді. Але досі не було ще жодного випадку, щоб він не міг їх перебороти, щоб свідком їх став хтось інший, щоб вони випорснули з нього перед людські очі” [4: 285].

Незважаючи на високий рівень самосвідомості героя, його прагнення у досягненні поставленої мети часто затьмарювалися тільки культом мети: “Городовський віддавна привчив себе дивитися на самого себе здалека, з якоїсь фінальної точки. Він міг простити собі будь-які вагання, зриви й стрибки, але ніколи не простив би моменту нерухомості. Культ мети проймав його так глибоко, що зміст самої мети якимось непомітно ніби відходив на другий план...” [4: 295].

Негативною стороною самовдосконалення і саморозвитку особистості є самообман, коли особистість починає вірити, що вже досягла вершин досконалості: “Дуже рідко трапляється в комашинні людського життя випадок, щоб народилася людина з немилосердним зором, вільна від усіх забобонів, якими отруюється людство. Я така людина. Життю потрібні покликани, оборонці старих методів облуди або вигадники нових... Я часточка, що випала з загального руху, доставши тим самим змогу побачити весь процес. І за те, що збагнув життя, воно засудило мене на самотність” [4: 309].

Проте оточення головного героя зовсім протилежної думки про нього: “А ви просто покидьок, який може трапитися байдуже за всякої доби, бо він позбавлений усякого значення. Ви замахнулися на те, щоб бути самодостатнім, тобто бути сам собі богом, але схибили, і богом вашим стала гашиш та цигарка. Ось який трюк зробило з вами життя, над яким ви хотіли стояти” [4: 315].

Отже, цілеспрямоване стимулювання інтересу майбутніх вчителів до процесу самовиховання, організація професійного самовиховання студентів є умовою їх професійного становлення, самоутвердження і виступає стратегічною метою сучасної вищої школи. Тому у процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів основну увагу необхідно зосередити на “озброєнні” їх високим рівнем знань в галузі теорії самовиховання, розвитку в них творчої активності, вміння самостійно розв’язувати поставлені завдання. Ефективним засобом професійного та особистісного саморозвитку студента є художня література. Зокрема, запропонована для ознайомлення студентів інтелектуальна проза В. Домонтовича і В. Підмогильного створює сприятливі умови для аналізу піднятих у творах проблем з різних точок зору, виступає стимулом до прояву пошукової активності, самовираження студентів, забезпечує творче переосмислення ними висвітлених проблем, спонукає до самостійних висновків і узагальнень. Отже, як зазначав В. Сухомлинський: “Самосійна праця над книжкою – одна з найголовніших сфер самовиховання людини, змістом життя якої є оволодіння знаннями” [5: 603].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Домонтович В. Дівчина з ведмедиком. Болотяна Лукроза. – К.: Критика, 2000. – 416 с.
2. Домонтович В. Без ґрунту. – К.: Гелікон, 2000. – 520 с.
3. Зайцев П. Перше кохання Шевченка / П. Зайцев. “Романи Куліша”, “Аліна й Костомаров” / В. Петров. – К.: Україна, 1994. – С. 195-316.
4. Підмогильний В. Невеличка драма: Роман, повісті. – Дніпропетровськ: Промінь, 1990. – 326 с.
5. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 1. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 403-641.
6. Тайчинов М.Г. Воспитание и самовоспитание школьников. – М.: Просвещение, 1982. – 160 с.

ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ ДІВЧАТ У ШКОЛАХ ХЕРСОНЩИНИ КІНЦЯ 50-Х – ПОЧАТКУ 60-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Кожен етап розвитку вітчизняної школи має свої ознаки, свої особливості, свої знахідки та лише свій відбиток в історії освіти країни. Останній може мати як позитивне, так і негативне забарвлення, але його не тільки не можна нехтувати, а й слід обов'язково враховувати в ході чергового реформування системи освіти. Це доводить досить суперечливий шлях становлення трудового навчання в школах України, на якому були занадто високі злети і дуже низькі падіння.

У зв'язку з цим варто згадати праці О. Аніщенко, А. Вихруща, С. Дем'янчука, Л. Єршової, В. Кухарського, Л. Лікарчука, М. Левківського, О. Лихолат, С. Мазуренко, Т. Сухенко, Д. Тхоржевського та ін., в яких науковці детально висвітлювали особливості організації та здійснення трудового навчання молоді в загальноосвітніх школах нашої країни в різні історичні періоди.

Разом із тим особливості трудової підготовки дівчат у школах України кінця 50-х – початку 60-х років ХХ століття досліджені ще недостатньо. Поза увагою істориків педагогіки лишилося й те, як саме в цей період було організоване трудове навчання дівчат в окремих регіонах, зокрема на Херсонщині. Саме на цьому ми пропонуємо зосередити увагу в даній статті.

Передусім нагадаємо, що в 1958-1959 н. р. в школах України ввели новий навчальний предмет – “Домоводство”, основним завданням якого стала підготовка дівчат до дорослого життя, до майбутньої трудової діяльності.

У деяких школах Херсонської області вже в цьому році подбали про необхідне обладнання та виділили приміщення для проведення занять з даної навчальної дисципліни. Серед них, наприклад, була Голопристанська школа, яка придбала три швейні машини з ножним та електричним приводами, кєрогаз, примус, електричний чайник, каструлі та інший посуд [1, арк. 3].

Не був винятком і Нововоронцовський район. Але тут лише в одній Дудчанській восьмирічній школі було обладнано кабінет домоводства. Для нього було придбано швейні машини і комплект посуду. Швейні машини і посуд придбала також Нововоронцовська СШ. Решта шкіл району, наприклад Українська, Червонянська та Нововоскресенська школи, мали майстерні, які були розташовані в коридорах, а заняття по кулінарії проводили в їдальнях учнівських інтернатів. Значна частина шкіл не мала можливості придбати швейні машини та обладнання для кухонь через брак коштів [19, арк. 10-11]. У шкільній їдальні виконували практичні вправи й учениці багатьох інших шкіл області [16]. Тут вони не лише готували різноманітні страви, а й чистили посуд та виконували підсобні роботи, пов'язані з приготуванням їжі [5, арк. 25].

Наступного 1959-1960 н. р. вже у багатьох восьмирічних і середніх школах Херсонщини, зокрема в усіх школах Сиваського району, уроки домоводства викладали в спеціально для цього відведених кімнатах, які були обладнані плитами, кухонним посудом, швейними машинами тощо [14, арк. 22]. Непогано йшли справи і в школах Каланчацького району. Вони також придбали швейні машини і все необхідне для проведення уроків з кулінарної справи [16, арк. 39].

Вищезазначене свідчить, що на початковому етапі становлення домоводства як навчальної дисципліни в багатьох школах Херсонщини уважно ставилися до нього, намагалися створити належну матеріально-технічну базу. Все це можна пояснити, насамперед, прагненням надати школярам ті вміння і навички, які їм будуть безпосередньо необхідні в подальшому дорослому житті.

Не дивлячись на численні труднощі вже в перші роки викладання домоводства в загальноосвітніх школах, майже всі учні, які вивчали цей навчальний предмет, успішно

засвоїли навчальний матеріал. Так, у звіті Кіндійської СШ за 1958-1959 н. р. сказано, що всі дівчата засвоїли навчальний матеріал у повному обсязі. Це особливо стосувалося таких тем:

1. Розділ “Крій та шиття”:

- виготовлення фартуха, напірника, торби (5 клас);
- знімання мірок, розкроювання спідниць різних фасонів, виготовлення жіночої сорочки (7 клас);
- виготовлення чоловічої натільної сорочки, жіночого купального костюма (8 клас);
- моделювання спідниць, блузок та літніх суконь (9 клас);
- виготовлення нескладних фасонів блузок, білизни (10 клас).

2. Розділ “Кулінарія”:

- поняття про кулінарію і гігієну приготування страв, сервіровка столу (5 клас);
- значення правильного харчування для здоров'я людини, основні продукти харчування (6 клас);
- їжа, харчова промисловість, сервіровка столу (7 клас);
- поняття про необхідний для людини склад харчових страв, сервіровка столу (8 клас);
- поняття про режим харчування, складання меню, сервіровка столу (11 клас) [10, арк. 47].

Як бачимо, більшість перерахованих тем носить теоретичний характер. Такий стан справ стає зрозумілим, якщо взяти до уваги, що в Кіндійській СШ не було жодної швейної машини і дівчата всі машинні роботи виконували вдома на власних машинках, але без безпосереднього контролю з боку вчителя. Не вистачало також необхідного інвентарю для проведення уроків кулінарії, а також постійних робочих місць [10]. Не було швейних машин і в Костогризівській СШ. Тому учениці не мали можливості навчитися користуватися ними, а швейні вироби виготовляли за допомогою ручних швів [8, арк. 79]. Подібна ситуація мала місце і в інших школах області.

У той самий час учителі намагалися якомога краще ознайомити школярів з різними технологічними процесами. З цією метою вони проводили екскурсії та практичні роботи. Так, учениці Кіндійської СШ ходили на екскурсії в ательє мод, в їдальню заводу “Склотара” [10], а дівчата Гаврилівської восьмирічної школи – в їдальню дитячих ясел [18]. Під час екскурсій вони мали можливість краще ознайомитись зі швейним виробництвом, із технологією та гігієною приготування їжі, зі складом меню тощо.

У ході практичних робіт, які проводились на уроках з розділу “Кулінарія”, дівчата готували різноманітні страви (одну або декілька). Аналіз архівних матеріалів свідчить, що їм дуже подобались ці заняття. Наприклад, учениці Кіндійської СШ намагалися якнайкраще приготувати обід, з любов'ю сервірували стіл і розносили страви, запрошували гостей з педагогічного колективу [10].

Аналіз звіту цієї школи показав, що на уроках кулінарії діти використовували не лише електричне обладнання (“чудо-піч”), а й керовані та газові плити [10, арк. 48]. На жаль, через нестачу електричного обладнання, так було і в інших школах Херсонщини [3, арк. 156].

Для проведення уроків домоводства в школах бракувало не тільки нагрівальних електричних приладів, приладів по догляду за кімнатою (пилососів), швейних машин з ножним та електричним приводом [13], а й матеріалів, продуктів, посуду. Тому дівчата приносили все необхідне з собою. Робота проводилась по ланках, члени яких напередодні домовлялися між собою, що саме вони мають принести на те чи інше заняття [7; 10].

Як правило, часу, що відводився згідно з програмою на вивчення певних тем і розділів, не вистачало для того, щоб повністю виготовити той чи інший виріб. Це підтверджують річні звіти шкіл за даний період. Так, у звіті Кіндійської СШ сказано, що визначеного програмою часу не вистачає для того, щоб виготовити відповідний виріб (наприклад, за 5 годин пошити блузку чи сукню) [10, арк. 47]. Слід зауважити, що учениці були вимушені частину робіт виконувати вдома, адже в школі не було необхідного обладнання. Тобто вони певною мірою заощаджували час уроку, але його все ж таки не

вистачало, і педагоги висловлювали пропозицію щодо збільшення в програмі кількості годин на проведення практичних занять [2; 10].

Цінним є те, що період становлення домоводства як навчальної дисципліни загальноосвітньої школи подарував нащадкам чимало методичних знахідок. Наприклад, педагоги кінця 50-х – початку 60-х років ХХ століття дотримувалися такої структури уроку трудового навчання, що нагадує сучасну. По-перше, вони планували 70-75 % часу уроку на виконання учнями практичного завдання [2, арк. 32]. По-друге, в структурі уроку домоводства виділяли певні складові частини. Так, обов'язковими компонентами уроку були теоретична і практична частини, а до складу останньої входило прибирання робочих місць. Окремі заняття носили теоретичний або практичний характер [10, арк. 48].

Більш повні уявлення про структуру уроку можна отримати з річного звіту про роботу шкіл Херсонської області за 1960-1961 н. р., в якому детально описано хід проведення кількох кращих уроків домоводства. Вони відбулися в середніх школах м. Херсона: № 3 (вчитель Шульга Т.М.), № 14 (вчитель Піддубна Р.Ф.), № 30 (вчитель Горянівська Т.Ф.), у Великоолександрівській СШ № 2 (вчитель Кашуба Н.А.) та у Верхньорогачицькій СШ № 1 (вчитель Лісова Є.Д.). Аналіз інформації, наведеної у цьому звіті, дозволяє стверджувати, що вчителі виділяли такі компоненти уроку:

- організаційний момент, під час якого відбувався розподіл обов'язків серед учнів;
- мотивація навчальної діяльності;
- пояснення нового матеріалу, що супроводжувалося необхідним унаочненням та демонстрацією прийомів виконання операцій;
- вступний інструктаж та інструктаж з техніки безпеки;
- практична робота та поточний інструктаж;
- перевірка виконаних робіт;
- прибирання робочих місць [6, арк. 149-150].

Як бачимо, перераховані компоненти уроку майже повністю повторюють складові сучасного комбінованого уроку трудового навчання.

У звіті про роботу шкіл Херсонської області за 1960-1961 н. р. наведені також фрагменти найбільш вдалих уроків, проведених вищеназваними педагогами. Серед них уроки з тем, що сформульовані в такій редакції: “Пошив серветок” (5 клас), “Крій і шитво” (7 клас), “Приготування сніданку” (7 клас) та ін. Треба зауважити, що перераховані теми не входять до програми з домоводства на 1960-1961 н. р. у такій редакції, як написано вище. Вони названі не точно і не зрозуміло, що саме вивчали учні з даної теми. Наприклад, програма для 7 класу містить не тему, а розділ “Крій та шиття”, на вивчення якого відведено 20 годин. Цією ж програмою передбачено навчити учениць 7 класу готувати м'ясні котлети, м'ясний суп або борщ, каші, вироби із борошна, а також квасити капусту, огірки, перець, яблука, помідори та ін. [20, с. 11]. Навіть поверховий аналіз наведеного переліку тем показує, що більш доцільно було б обрати для 7 класу тему “Приготування обіду”. Наведені міркування дозволяють зробити такі висновки: по-перше, вчителі не завжди дотримувалися програми, а по-друге, не було належного контролю за її виконанням. Без сумніву, це було пов'язане з численними причинами як суб'єктивного, так і об'єктивного характеру.

До методичних знахідок досліджуваного періоду можна віднести і проведення підсумкових занять, які сьогодні стали обов'язковими в умовах 12-ти бальної системи навчання. У досліджуваній період такі заняття не були нормою, але їх проводили в окремих школах. У школах Каланчацького району вони проходили в кінці кожного півріччя. На них дівчата, наприклад, готували обід з 3-4 страв, сервірували стіл, пригощали своїх матерів. Останні виконували ролі експертів – дегустували страви, спостерігали за тим, наскільки правильно дівчата користуються столовими приборами, чи дотримуються вони правил поведінки за столом та ін. [17, арк. 184]. Отже, в досліджуваній період використовували такі форми проведення уроків, які сьогодні вважають нестандартними і певною мірою інноваційними. Вони не лише прищеплювали трудові і гігієнічні навички, а й мали велике виховне значення.

Учителі домоводства широко використовували на уроках наочність (плакати, схеми, малюнки, стенди, столові прибори, столовий та кухонний посуд) та різноманітне обладнання (електричні духовки, швейні машинки та ін.) [6]. Але все ж таки треба визнати, що теоретичний матеріал унаочнювався погано. Бракувало і спеціальної навчально-методичної літератури. Оскільки централізоване навчально-методичне забезпечення було майже відсутнє, то вчителі самотужки шукали вихід. Так, у Голопристанській школі при вивченні властивостей тканин користувалися саморобним роздатковим матеріалом [1, арк. 20]. У школах Каланчацького району вчителі дбали про те, щоб учениці записували в робочі зошити корисні поради, рецепти тощо [17, арк. 184]. Ці дії педагогів були вимушеними, адже на початку 60-х років ХХ століття в Україні лише розпочиналася робота над створенням матеріально-технічного і методичного забезпечення даної навчальної дисципліни. Наприклад, у тематичному плані Державного учбово-педагогічного видавництва “Радянська школа” на 1961 рік, затвердженому Міністерством освіти УРСР 12.04.1960 р., заплановано видання таких посібників: Пархолок І.О. “Викладання швейної справи (з досвіду)”, Маврина К.П. “Турток крою і шиття в школі”, “Методика трудового навчання і виховання у восьмирічній школі” за редакцією Розенберга М.Й. та ін. [15, арк. 37-38]. Але, як уже зазначалося, їх у досліджуваній період у школах ще не було.

Значні перешкоди на шляху становлення домоводства як навчального предмета були пов’язані значною мірою з тим, що навіть через кілька років після включення його до навчальних програм (на початку 60-х років) не в усіх школах ставилися серйозно до цієї навчальної дисципліни. Так, в 1960-1961 н. р., через 2 роки після запровадження в школах України домоводства, в Каланчацькій восьмирічній загальноосвітній трудовій політехнічній школі № 3 уроки продовжували проводити в коридорі або в звичайній класній кімнаті, бо не було спеціально обладнаного приміщення. Тут також не вистачало необхідного посуду [17, арк. 81]. У Роздільнянській восьмирічній загальноосвітній політехнічній школі в цей же період не було жодної швейної машинки [17, арк. 183]. У Раденській восьмирічній школі № 1 для проведення уроків домоводства “обладнана невеличка кімната, в якій було поставлено газову плиту, необхідний посуд, ножну швейну машину” [3, арк. 156], але навіть таке оснащення майстерні вважалося для сільської школи більш-менш достатнім.

З огляду на відсутність у школах належного матеріально-технічного забезпечення навчального предмета “Домоводство” стає зрозумілим, що вчителі з обов’язкової навчальної програми обирали лише ті теми, які, на їх думку, можна було викладати більш-менш ефективно. Як наслідок, у звітах різних шкіл йдеться про різні уміння і навички, що отримали учні.

Наприклад, в школах Сиваського району в 1958-1959 н. р. на уроках домоводства учні навчилися шити, вишивати, готувати їжу, прати, прасувати, а також зберігати продукти харчування, квасити, сушити, консервувати овочі та фрукти та ін. [14, арк. 22]. У Каланчацькій школі № 3 в 1960-1961 н. р. дівчата навчилися варити обіди з 2-3 страв, сервірувати стіл, виводити плями, штопати, а також отримали елементарні поняття про крій та шиття [17, арк. 81]. У цьому ж році учні Олексіївської школи навчилися доглядати за одягом та житлом, отримали знання про будову і властивості тканин, засвоїли основні прийоми шиття та навчилися виготовляти прості вироби (мішечки, дитячі сорочки), а також сервірувати стіл, проводити первинну обробку продуктів, готувати та подавати різні страви, дотримуватись правил поведінки за столом [17, арк. 95, 183]. Аналогічні знання, уміння і навички отримали дівчата в Макарівській школі, де, до того ж, їх навчили вишивати, в’язати та доглядати за житловими приміщеннями [17, арк. 58-59], а в Рубанівській СШ № 1, окрім перерахованих вище навичок, учениць навчили правильно доглядати за власним тілом [5, арк. 25]. У СШ № 14 м. Херсона до уроків домоводства ставилися більш серйозно. Тут дівчата навчилися шити верхній одяг, спідниці, чоловічі сорочки і штани та ін. [6, арк. 150]. Цей перелік можна було б продовжити та переконатися, що в різних школах учениці отримували різні уміння і навички.

Треба додати, що звіти шкіл Херсонської області суттєво різняться між собою. Є серед них занадто лаконічні та більш детальні. В останніх наведено більш-менш повний перелік умінь, які отримували дівчата на уроках домоводства. Наприклад, у звіті про стан навчально-виховної роботи Рубанівської СШ № 1 за 1958-1959 н. р. не лише сказано, що учні навчилися доглядати за житлом, а й перераховано, які конкретно вміння і навички вони отримали. Серед них: підмитати і мити підлогу, знімати пил зі стін і меблів, мити віконні шибки і дзеркала, мити і чистити посуд та столові прибори тощо [4, арк. 74]. У звіті цієї ж школи за 1960-1961 н. р. перераховані вище вміння і навички доповнені такими: доглядати за квітами, наводити порядок у хаті, дворі, льошу та на клумбі [5, арк. 25].

Слід також зауважити, що в окремих школах з деякими відомостями з кулінарії ознайолювали і хлопців. Їх також навчали доглядати за житлом, взуттям та одягом [12, арк. 10].

Вищезазначене свідчить про те, що загальноосвітні школи Херсонщини в досліджуваний період намагалися виконати головні завдання курсу “Домоводство”, а саме:

- нагромадження фонду знань, необхідних для раціонального виконання різних видів побутової праці;

- ознайомлення школярів з правилами ведення домашнього господарства, з правилами співжиття, культурної поведінки;

- виховання хорошого смаку, формування правильних уявлень про красу і затишок в оселі;

- виховання свідомого ставлення до обов’язків по веденню домашнього господарства, потреби брати участь в домашній роботі;

- підготовка учнів до суспільно-корисної праці та ін. [17, арк. 183].

Звісно, не всі школи були в однакових умовах, а тому не могли якісно виконати ці завдання. Але все ж таки простежувалася певна система, що поєднувала психологічну і практичну підготовку школярів до праці в домашньому господарстві. На уроках також були реалізовані основні завдання морального, економічного, естетичного та інших напрямів виховання.

Важливо зауважити, що в ході викладання домоводства вчителі намагалися дотримуватися основних принципів педагогічного процесу, серед яких особливе місце посідав принцип зв’язку навчання з життям. Це зрозуміло, оскільки зміст навчальної дисципліни був безпосередньо спрямований на підготовку дівчат до життя, до виконання ними обов’язків хатньої господині, берегині роду тощо. З огляду на зазначене, під час перевірок викладання домоводства в школах області в першу чергу звертали увагу на те, наскільки були пов’язані вміння і навички, отримані дівчатами на уроках, з повсякденним життям людей [9].

Перевіряли також виконання навчальної програми з домоводства. Але педагоги, на жаль, з об’єктивних причин не завжди могли її дотримуватись і обирали об’єкти праці на свій розсуд або відповідно до господарських потреб школи. Наприклад, у Хорлівській СШ в 1959-1960 н. р. дівчата на уроках домоводства пошили для шкільного інтернату “10 підодіяльників, 30 наволочок, 20 простирадл, 30 занавісок для ліжок, серветки на тумбочки, 10 скатертин для класних столів” [16, арк. 39], а у Верхньорогачицькій СШ № 1 учениці протягом 1960-1961 н. р. виготовили “250 пов’язок для дружинників району і сандружинників школи, 47 рушників, ширмочки для ліжок інтернату, підшивали скатерті для покриття столів в учительській, кабінетах завуча, директора” [6, арк. 151]. У СШ № 30 м. Херсона дівчата шили блузи, сукні, сорочки, спецодяг, спортивні костюми для туристів [6, арк. 151], а у Цюрупинській СШ № 1 – учнівські форми для себе [7, арк. 76]. Тобто адміністрація шкіл або пускала справу на самоплив, або не хотіла чи не могла визнати, що існує певна програма, якої має дотримуватись вчитель домоводства, або висувала свої вимоги щодо вибору об’єктів праці.

Мабуть, тому були на Херсонщині і такі школи де програму з домоводства не виконували. Це особливо стосувалося практичних робіт, бо для їх проведення, як уже

зазначалося, не вистачало не тільки необхідного обладнання, а й інструментів та матеріалів [2]. На жаль, не всі педагоги шукали вихід із такої ситуації. Деякі обмежувалися викладанням на уроках лише теоретичного матеріалу або замінювали одні теми іншими.

Так, в Антонівській 8-річній школі в 1961-1962 н. р. теми “Квашення”, “Маринування”, “Консервування” замінили іншими, а екскурсії на виробництво взагалі не проводили. Разом з тим у звіті цієї школи сказано: “Уроки домоводства учням дуже подобаються, особливо такі теми як кулінарія, шиття, вишивання, догляд за житлом. По цих темах матеріал пройдено й засвоєно” [11, арк. 31]. Отже, те, що зазначені вище теми були замінені іншими, не було враховане при складанні даного звіту.

Детальний аналіз інформації, яку містить цей документ, показує, що в даній школі програму з домоводства виконати було важко через відсутність необхідного матеріально-технічного забезпечення. Важливо, що в даному звіті висловлені пропозиції, які, на думку педагогічного колективу школи, допоможуть учням більш якісно засвоїти навчальний матеріал. Серед них такі: проведення занять з тем: “Квашення”, “Маринування”, “Консервування” безпосередньо на виробництві; створення належної матеріально-технічної бази та придбання матеріалів для проведення занять [11, арк. 31].

Педагоги Херсонщини висловлювали й інші пропозиції, які згодом знайшли своє втілення в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Наприклад, у звіті про роботу Новозбур'ївських шкіл [1] висловлено наступні побажання:

– широко вивчати досвід передових учителів, пов'язаний з позаурочною роботою з домоводства, зокрема досвід організації робіт з виготовлення учнями певних виробів та їх реалізацією (ця ідея була через кілька років утілена в життя в ході роботи учнівських кооперативів);

– у зв'язку із залученням школярів до участі в осінніх та весняних сільськогосподарських роботах, що проводяться в господарствах області, скоротити кількість годин, які відводяться на роботу в навчальних майстернях в 1 та 4 чверті (відповідно до сучасної програми предмету “Трудове навчання” певна кількість годин відводиться на розділ “Сільськогосподарська праця”, який традиційно учні вивчають саме в 1 та 4 чверті).

Треба також навести міркування, що виникають при ознайомленні з інформацією, яка міститься в річних звітах шкіл Херсонщини. Так, більшість з них свідчить, що програму з домоводства виконано в повному обсязі, але навряд чи це було можливим, адже протягом року, відповідно до програми з цієї навчальної дисципліни, на вивчення всіх її розділів відводили незначну кількість годин. Наприклад, у програмі на 1960-1961 н. р. заплановано лише 35 годин [20]. За цей час і при відсутності необхідної матеріально-технічної бази, на нашу думку, виконати програму було неможливо, а, отже, показники звітів певною мірою не відповідають дійсності та не дають повних уявлень про реальний стан справ.

Таким чином, на початковому етапі становлення домоводства було чимало перешкод, що носили як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Серед них: відсутність у школах Херсонщини спеціальних приміщень, необхідного обладнання, інструментів і матеріалів, належного навчально-методичного забезпечення тощо. Разом із тим педагоги області постійно знаходилися в творчому пошуку шляхів удосконалення процесу викладання нової для того часу навчальної дисципліни і висловлювали чимало раціональних пропозицій, які потребують подальшого детального вивчення та впровадження в сучасну систему трудової підготовки дівчат.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний архів Херсонської області (ДАХО). – Ф. р – 2139. – Оп. 1. – Сп. 183. – 130 арк.
2. ДАХО. – Ф. р – 2139. – Оп. 1. – Сп. 245. – 56 арк.
3. ДАХО. – Ф. р – 2139. – Оп. 1. – Сп. 270. – Арк. 125-167.
4. ДАХО. – Ф. р – 2217. – Оп. 1. – Сп. 68. – 88 арк.
5. ДАХО. – Ф. р – 2217. – Оп. 1. – Сп. 99. – 27 арк.

6. ДАХО. – Ф. р – 2239. – Оп. 1. – Сп. 1232. – 243 арк.
7. ДАХО. – Ф. р – 2798. – Оп. 2. – Сп. 134. – 98 арк.
8. ДАХО. – Ф. р – 2798. – Оп. 2. – Сп. 135. – 87 арк.
9. ДАХО. – Ф. р – 2938. – Оп. 1. – Сп. 187. – 251 арк.
10. ДАХО. – Ф. р – 3260. – Оп. 1. – Сп. 41. – 67 арк.
11. ДАХО. – Ф. р – 3260. – Оп. 1. – Сп. 51. – 36 арк.
12. ДАХО. – Ф. р – 3260. – Оп. 1. – Сп. 54. – 174 арк.
13. ДАХО. – Ф. р – 3260. – Оп. 1. – Сп. 55. – 282 арк.
14. ДАХО. – Ф. р – 3310. – Оп. 1. – Сп. 87. – 42 арк.
15. ДАХО. – Ф. р – 3316. – Оп. 1. – Сп. 100. – Арк. 26-49.
16. ДАХО. – Ф. р – 3363. – Оп. 1. – Сп. 82. – 54 арк.
17. ДАХО. – Ф. р – 3363. – Оп. 1. – Сп. 102. – 191 арк.
18. ДАХО. – Ф. р – 3363. – Оп. 1. – Сп. 128. – Арк. 152-177.
19. ДАХО. – Ф. р – 3428. – Оп. 1. – Сп. 68. – 61 арк.
20. Програми восьмирічної школи на 1960/61 навчальний рік. Домоводство (для 5-7 класів). – К.: Радянська школа, 1960. – 12 с.

УДК 37.034

Степанова О.А.

РЕТРАНСЛЯЦІЯ ДОБРОЧЕСНОСТІ У СПАДЩИНІ ФІЛОСОФІВ УКРАЇНСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ

Успішне входження України до європейського освітнього простору ставить нові вимоги до виховання особистості громадянина-європейця, який би не втратив оригінальних національних особистісних рис, серед яких чільне місце займає доброчесність.

Сучасне суспільство все гостріше відчуває нестачу високоморальної шляхетної особистості, і це стає предметом роздумів багатьох науковців, серед яких педагоги і психологи І.Бех, М.Боришевський, О.Вишневський, О.Дробницький, О.Киричук, О.Сухомлинська, Т.Титаренко та інші.

Однак, проблема виховання високоморальної доброчесної особистості була актуальною і для середньовічної України, про що свідчить низка морально-етичних творів гуманістів українського Відродження.

Мета нашого дослідження полягає у висвітленні морально-етичної думки середньовічних українських мислителів щодо виховання доброчесної особистості.

Розвиток духовної культури України XIII–XV століть репрезентований у нашій історії найменше. Татаро-монгольська навала призупинила розвиток Київської Русі. Історичні зміни пройшли й у соціокультурному бутті давньоруської держави. Панування Литовського князівства, Польщі негативно вплинуло на духовну культуру українського народу, але цей важкий період у житті держави не можна вважати періодом занепаду. Спільна боротьба українців зумовила певний розвиток духовної культури. З'являється Галицько-Волинський літопис, який охоплює на своїх сторінках майже століття української історії. За часів правління князів Олельковичів відбудовуються культурні споруди столиці, виходять у світ українські літературні пам'ятки “Льствица” (1443), “Златоструй” (1474), “Києво-Печерський Патерик” (1460–1462), що дають поштовх розвитку східнослов'янського письменства, поширюється видання літератури морально-етичного характеру.

Дослідники М.Грушевський, Н.Полянська-Василенко, Д.Яворницький характеризують цей період у житті українського народу як період пере-відродження. Така тенденція відродження духовно-культурних процесів в Україні стала передумовою для формування і розвитку нового рівня культури українського народу, епохи українського Ренесансу.

Основні риси епохи українського Відродження – це перехід до антропоцентризму у розумінні оточуючого світу; визнання творчої здатності людини, відкриття людської особистості в її цілісності: “Основна ідея, що панує над усім цим періодом, над творами мистецтва, науки, філософії, – це ідеал людини”, – писав Г.Ващенко[1: 87]. “Українські гуманісти виступали за звеличення індивідуальності, людини-творця історії; захищали гуманістичну ідею, яка проголошувала людину рівною Богові”, – читаємо у В.Нічик [2: 43]. Мислителі визнавали залежність існування і добродетельності людей від Творця, однак вважали їх **відповідальними співробітниками**, без діяльної співучасті яких добродетельність немислима.

Історія свідчить, що ідеологія і практика Ренесансу розвивалася у двох напрямках: світському, який отримав назву гуманізму і релігійному, що став називатися реформацією. Ідеї гуманізму – це повернення до людяності, а реформаторські ідеї були прив’язані до церкви в усіх сферах життя європейської спільноти, тоді як гуманісти мали значно більшу можливість осмислення буттєвості особистості, її місця у повсякденному житті. Як зазначають вітчизняні філософи (В.Нічик, В.Литвинов, Я.Стратій) у розвитку ренесансного гуманізму в Україні можна виділити три етапи. Гуманістів першого етапу (приблизно до середини XVI століття) цікавила суспільно-політична проблематика, питання етики й естетики. Другий період (друга половина XVI– початок XVII століття) дав поштовх розробці ранньогуманістичних ідей у переплетінні з реформаційними. Відбувається активне формування історичної самосвідомості українського народу, розвивається ідеал гуманістичного патріотизму. У третьому періоді розвитку гуманізму (XVII– початок XVIII століття) розробляється весь комплекс гуманістичних ідей. Розгляд філософської думки цієї епохи є надзвичайно важливим для нашого дослідження.

Зачинателями гуманістичної культури в Україні були Павло Русин, Лукаш з Нового Міста, Станіслав Оріховський-Роксолан, Герасим Смотрицький, Кирило Транквіліон-Ставровецький, Іван Вишенський, Касіян Сакович, Лаврентій Зизаній, Ісайя Копинський. Це були носії освіти та інтелігентності в Україні, погляди яких були зумовлені соціально-економічними і політичними умовами того часу.

Гуманізм і реформація знайшли свій чіткий відбиток в Україні, яка на той час становила значну частку європейського соціуму. Ідеї добродетельності зайняли своє чільне місце у філософській думці Середньовіччя. Погляди українських гуманістів, їхні міркування і дії відіграли важливу роль у розвитку національної української культури, суспільної свідомості, філософії. Гуманістична діяльність українських мислителів була спрямована на утвердження нового світогляду, просякнутого ідеями критицизму, світськості й поваги до античності, що була для гуманістів взірцем для наслідування. Центральний принцип етики гуманізму – принцип спільного блага, який ґрунтувався на категорії “добродетельності”, що включає в себе людинолюбство, патріотизм, шанобливість, суспільну активність, найкращі людські чесноти.

Зачинателем гуманістичної культури в Україні можна вважати П. Русина (бл.1470-бл.1517), українського поета-гуманіста, філософа.

У дусі гуманізму і античної спадщини П.Русин звертав увагу на людську особистість, про яку говорив, що її треба шанувати не за багатства і титули, а за розум та інші чесноти. Серед таких чеснот найважливішими він вважав мудрість, патріотизм, почуття національної свідомості, що є складовими добродетельної поведінки особистості. Вважаючи добродетельність основою людського існування, мислитель у творі “Похвала Валерію Максиму” писав, що добродетельність “прагне діянь великих, трудів незмірних, які єдині вказують гідним людям шлях до справжнього життя” [3: 74].

Схожі погляди на існування особистості мав гуманіст Лукаш з Нового Міста (дата народження невідома). Він поділяв принципи античної етики про необхідність гармонійного розвитку душі і тіла, удосконалення самої особистості, процес якого повинен зводитися до усвідомлення і виконання нею законів добродетельного співіснування, котрі Лукаш радив запозичити ще з античних творів Платона і Аристотеля.

Видатний український вчений і педагог XV століття Ю.Дрогобич (рік народження невідомий) свої етичні погляди виклав у творах “До благочестя”, “До всіх”. Провідним у них є думка про потребу суспільства у добродішній особистості, яку можна сформувати за допомогою чеснот. Найголовнішою з них, яка веде особистість до добродішності мислитель вважав мудрість, котра є сходинкою до пізнання людиною добра і зла. Чесноту мудрості він порівнює з чистою криницею, у якій немає місця “смадним гріхам”. Засобом виховання добродішної особистості Ю.Дрогобич називає книги і радить “святі книги свої прочитати” [3: 77].

Серед українських гуманістів XVI століття особливе місце займає С.Оріховський-Роксолан (1513-1566), філософ, історик, перший вітчизняний політолог, оригінальний мислитель, який виклав свої морально-етичні думки у творі “Політія”. Він виступав за возвеличування людської індивідуальності, творця історії; не заперечуючи Богоподібності людини, проголошував її рівною Богу. Мислитель прагнув бачити у цивілізованій державі повноцінну особистість, а першоосною міжособистісних стосунків вважав мораль, добродішність. Вінцем добродішності мислитель вважав справедливість, яку називав основою всіх чеснот, а мудрості віддавав місце захисниці людського єства: “... серед усіх чеснот передусім мудрість вважається захисницею. Якщо хочеш, щоб я вважав себе гідним неї, я повинен керуватися нею” [5: 41]. С.Оріховський-Роксолан вважав добродішність багаторівневою категорією і писав: “... де одна чеснота гине, неодмінно гине всяка турбота про добродішні вчинки” [5: 54]. Добродішність мислитель розглядав як надбання цілого життя, яке можливе за умови навчання і виховання особистості: “Бо, як поле, хоч яке плодюче без обробки і сівби залишається безплідним, так і людина, якщо не множить знання, нічого доброго в житті не зробить” [6: 114].

Гуманісти П.Русин, Лукаш з Нового Міста, С.Оріховський-Роксолан головною умовою надбання особистістю добродішності вважали мудрість людини, котру розглядали рушійною силою історичного розвитку і суспільного прогресу.

Оригінальна концепція добродішного життя належить Г.Смотрицькому (дата народження невідома), українському письменникові, педагогу, культурно-освітньому діячеві XVI століття, автору полемічного твору “Ключь царства небесного”. Під “небесним царством” мислитель розумів досягнення людиною вищого блага (любов до рідного краю, захист віри пращурів, цноту, мужність, мудрість, освіченість), яке можливе лише за умови опанування людиною правил добродішної поведінки. Для цього він пропонує особистості перенестися духовно зі старого, обмеженого спокусами зовнішнього світу до нового, підпорядкованого внутрішній духовній сутності. Таке оновлення особистості відбувається через самопізнання, самозаглиблення, самовиховання через активну діяльність, що прикрашена найкращими рисами людської особистості, серед яких головує цнота:

“Такіє нехай у тебе місце мівають,

Которіє не раді на все зезволяють,

А котрим мильша роскош, ніж цнота,

Перед такими кажи замикають ворота”, – читаємо у творі “Плутархус” [4: 81].

Філософське світосприйняття українського письменника, філософа, критика І.Вишенського (бл. 1550-бл.1621) ґрунтується на творах апологетів. Філософ належав до тієї течії духовної культури України кінця XVI– початку XVII століття, що відзначалася особливою схильністю до збереження народних традицій. М.Грушевський про філософа писав так: “Коли брати його особу й творчість відокремлено, вони захоплюють нас щирістю чуття, високим настроєм, гуманними думками, які вибиваються з-під його ризи і змушують забувати негативні наслідки, що впливали з його аскетичної реакційності. Своїми позитивними сторонами він є предтечею Сковороди й Шевченка” [6: 69].

На думку І.Вишенського, духовною основою буття людини повинна бути добродішність, котра складається з мудрості, добра, справедливості, чесноті, досконалості. Автор зазначає, що людина дійсно живе, якщо вона живе за покликаннями духу, дбаючи про добро, справедливість, чесність. Добродішність можна виховати в людині через “умне

діяння”, через боротьбу духу з тілом: “Дух воюет на тьло, а тьло на дух; тые друг другу противятся и борються один з одним доты, аж которые з тых звытяжство над которым прикмет: или тьло над духом или дух над тьлом...” [7: 40]. Все життя людини повинне бути присвячене досягненню духовного ідеалу, який розумівся ним як виховання доброчесності.

Для утвердження свого ідеалу доброчесного життя, І.Вишенський обирає шлях апеляції до серця, добрих людських почуттів, моралізації людини, збудження в ній внутрішнього прагнення до досконалості.

Братський вчений, філософ, письменник К.Транквіліон-Ставровецький у своїх працях висвітлював проблему виховання доброчесної особистості. У творі “О сотворении чоловіка, которий малим миром нарицається” філософ розглядає проблему єдності духовного і матеріального світів людини. Він розмежує в особистості вроджену доброчесність, за допомогою якої людина може творити добро. К.Транквіліон-Ставровецький говорить, що удосконалення людини полягає в тому, щоб, пізнавши себе, свою духовну сутність, усвідомити важливість людської гідності, морального оновлення як необхідних передумов доброчесного життя.

Яскравий письменник, філософ І.Копинський (дата народження невідома) створив надзвичайний твір “Алфавіт духовний”, в якому центром уваги стала людина, велич в ній морального, розумного і духовного начал. Методом високохудожнього опису зовнішнього світу, живої і неживої природи, автор виголошував, що цей світ пізнаваний, а саме пізнання він розглядав як процес “всех вещей и всей твари разсмотрение” [5: 150]. Однак, на його думку, пізнання природи, зовнішнього світу саме по собі не потрібне, якщо людина не знає своєї суті, своїх потреб у цьому світі. Тільки пізнавши саму себе, людина доходить до розуміння того, що вона одночасно тілесна і духовна, зовнішня і внутрішня. Зовнішнє в людині – це тіло, а внутрішнє – духовний світ. Внутрішнє становить істинне єство людини і йому потрібно надавати перевагу у самовдосконаленні, якого можна досягти через самопізнання і виховання.

Концепція самопізнання у І.Копинського переросла в теорію “умного деланія”; ґрунтуючись на розумі, ця теорія передбачувала моральне вдосконалення працею. Орієнтована на самовдосконалення людини, вона містила низку соціально-моральних проблем, серед яких чільне місце займала проблема виховання доброчесності у людині.

Український письменник, культурний діяч, філософ К.Сакович (дата народження невідома) значну увагу у своїх роздумах присвячував висвітленню морально-етичних питань. Він вважав доброчесність виховним ідеалом, якого можна досягти завдяки вихованню і освіті; лише за такої умови людина стане особистістю і лише доброчесність надасть їй свободу волі, розумне ставлення до потреб свого тіла і душі, зробить особистість творцем свого тілесного і духовного здоров'я. Автор був твердо переконаний, що освічена людина вміє керуватися виявами свого психічного життя, емоціями, мисленням, вчинками, настроєм, поведінкою, ставленням до інших людей; формувати свій характер, врешті визначати свою долю і місце у світі.

Досить своєрідною виглядає позиція виховання особистості у Л.Зизанія (?-1633), українського мислителя, письменника, що обґрунтована у творі “Катехізіс Великий”. Філософ відстоював ідею “самовладдя людини”, згідно якої вона є творцем своєї долі. Від волі і розуму людини залежить той шлях, який вона обирає у житті, а всі вчинки залежать від неї самої. Людина сама обирає шлях доброчесності, або не обирає його взагалі. Найвищу доброчесність Л.Зизаній вбачав у мудрості і поміркованості, яких можна досягти завдяки вивченню різних наук, зокрема граматики:

“Научає добре писати і добре читати,
досконалим і певним биті, а ні в чом не партати.
Того ви, о спудеї, малим коштом собі називайте,
А великого ся розуму і розторопності з неї научайте” [4: 82].

Спираючись на античних авторів, Л.Зизаній обґрунтував думку про те, що життя людини має бути сповнене активної творчої праці і добрих вчинків, що і складає основу

доброчесності. У дусі ренесансного звеличування людини до божества мислитель пов'язував розвиток і самовдосконалення людини з розвитком індивідуальної самосвідомості через бачення значущості діяльності кожного індивіду на користь суспільства.

Визначне місце у плеяді українських гуманістів займав професор Києво-Могилянської академії М.Козачинський (1699-1758), письменник, філософ, педагог. У своїх поглядах на одне з перших місць він ставив етику, захоплюючись творами Сократа, Платона, Е.Роттердамського. Найголовнішою умовою виховання дитини мислитель називав тілесне і духовне здоров'я, завдяки якому особистість досягне щастя. А щастя він вбачав у почутті любові до ближнього, у добропорядності, доброзичливості, які є складовими доброчесності.

Аналізуючи філософську та педагогічну думки середньовічної України, можна стверджувати, що характерними особливостями цієї філософії були інтегрованість у міжнародну спільноту, європейську, зокрема, спрямованість на любов і доброчесність, відданість Вітчизні, домінування загальнолюдських ідеалів Добра і Краси, прагнення духовних благ, ствердження мужності, чесності, почуття людської гідності, сумлінності, людяності. Вивчення духовної спадщини епохи українського Відродження є джерелом морального виховання доброчесності у сучасній молоді, її підготовки до майбутньої самостійної життєдіяльності.

Проблема виховання доброчесної особистості знаходиться за межами даного дослідження, тому потребує подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава, 1994. – 190 с.
2. Нічик В.М. Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні (XVI–XVII ст.). – К.: Наукова думка, 1991. – 380 с.
3. Антология педагогической мысли христианского средневековья. – М.: Педагогика, 1994. – Т.1. – 530 с.
4. Українські гуманісти епохи Відродження: Антологія у 2-х т. – К.: Наукова думка, 1995. – 325 с.
5. Огородник І.В., Огородник В.В. Історія філософської думки в Україні. – К.: Вища школа, Знання, 1999. – 543 с.
6. Грушевський М.С. Духовна Україна. – К.:Либідь, 1994. – 557с.
7. Вишенский И. Сочинения. – М. – Л., 1955. – 372 с.

РОЗДІЛ II
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

ФОРМУВАННЯ ВИРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ УЧНІВ 6 КЛАСУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Упродовж навчання школярі повинні засвоїти вироблені суспільством правила мовленнєвої комунікації та виражальні можливості мовних одиниць усіх рівнів. Необхідно пам'ятати, що великий запас виражальних засобів української мови, яким володіє мовець, допоможе йому знайти ті, що можуть забезпечити адекватне відтворення змісту думки й ефективну реалізацію задуму. Враховуючи такі погляди на формування мовної особистості, слід приділяти увагу ролі виражальних засобів у мовленнєвих уміннях і навичках учнів.

В останні десятиліття темі формування мовленнєвої компетенції учнів основної школи присвячено чимало досліджень мовознавців та лінгводидактів (Н.Бабиц, О.Біляєв, Д.Ганич, Б.Головін, Л.Мацько, В.Мельничайко, М.Пентилюк, К.Плиско, Л.Федоренко та інші), на цю проблему звертали увагу й вчителі-практики (Г.Дідук, Л.Мирончук, М.Петруся, З.Темченко та інші). Тема місця та ролі виражальних засобів, які забезпечують виразність мовлення, знайшла своє відображення у працях Н.Бабиц, Ф.Гужви, В.Ковальова, М.Кожини, М.Пентилюк та ін.

Оптимальних шляхів поєднання процесу формування мовленнєвої компетентності учнів основної школи із засвоєнням виражальних засобів мови в лінгводидактиці не виявлено, тому актуальністю нашої роботи й буде процес формування мовної особистості школярів у результаті засвоєння виражальних засобів української мови. Це, своєю чергою, зумовлює мету та завдання нашого дослідження:

- розкрити сутність процесу формування виразності мовлення шестикласників;
- довести, що робота над удосконаленням мовленнєвої компетентності учнів 6 класу, шляхом засвоєння виражальних засобів мови, є важливою для розвитку мовленнєвих умінь та навичок;
- продемонструвати орієнтовну систему роботи під час опрацювання модуля “Дієслова”.

Завдання для шестикласників мають складний характер, оскільки вимагають не тільки спостереження та визначення засобів виразності в текстах, а й аналізу мовного матеріалу та поступовий перехід до завдань творчого характеру.

Протягом етапу вивчення матеріалу модуля “Дієслово” (20 год.), відбувається процес засвоєння морфологічних виражальних засобів мови та удосконалюються уміння й навички шестикласників користуватися виражальними можливостями дієслова. Учні визначають синтаксичні функції дієслів у стійких словосполученнях, спостерігають використання в мовленні дієслів-синонімів, знайомляться з дієсловами в переносному значенні (метафора, уособлення), виділяють у тексті дієслова, що передають переміщення в просторі, звуки, стан тощо. На уроці з розвитку мовлення, використовуючи набуті знання, можливо пропонувати такий варіант завдання:

I. Прочитайте текст і выпишіть з нього: 1) дієслова, що означають дії, пов'язані з павутинням; 2) порівняння, які стосуються павутиння.

Половина листя на вербах вже пожовкла, але на тополях, на осоках лист зеленів, ніби влітку. Якби не жовте листя в садках, то можна було б подумати, що надворі не бабине, а справдісне літо. Тільки зелена низька озимина навкруги току нагадувала про осінь. Надворі летіло павутиння. Все синє небо було ніби засноване білим, як пух, легким, як шовкові нитки, павутинням. Проти сонця павутиння лисніло, наче легка літня біла хмара порвалася на небі, розпалась на нитки, на тонкі пасма та й полетіла на землю. Павутиння летіло пучками, нитками, ніби клубочками, починками, то гнулося великими дугами, то місцями стояло просто, рівними, як очерет, стеблами. Воно обснувало тополі, верби, стежки, тини; маяло на вершечках садків, метлялось коло хрестів та бань на церкві і знов летіло та летіло; хто його зна, де воно й бралось (*І.Нечуй-Левицький. “Микола Джеря”*).

Після необхідного аналізу тексту учням можна запропонувати спочатку придивитися, якого кольору небо, як гріє сонце, яке повітря і як пливуть у ньому павутинки, як вони обносять усе, потім – побачене й відчуте описати, використовуючи мовний матеріал з прочитаного тексту. У такий спосіб учні набувають уміння складати власний опис, використовуючи виражальні засоби вірцевого тексту.

Практична робота з виражальними засобами під час вивчення дієслова передбачає засвоєння дієслівних словосполучень, у яких допускаються помилки у формі залежного слова, вживання форм теперішнього і майбутнього часу замість минулого, використання форм 2-ї особи однини в художньому мовленні і форми 3-ї особи множини в ділових висловлюваннях типу інструкції (у реченнях з одним головним членом), засвоєння особових форм дієслів з чергуванням кінцевого приголосного основи, уживання одних способів дієслів замість інших, інфінітива в значенні різних способів тощо. Так, засвоєнню варіативного вживання дієслів для висловлення думки сприяють вправи-заміни, як-от:

Перепишіть уривок, замінюючи, де це доцільно, минулий час на теперішній або на майбутній доконаний. Дієслова, у яких змінено час, підкресліть. Прочитайте переробіть уривок уголос. Який варіант сприймається краще?

Пробудившись, я тихо підвівся й сів на ліжку, як і не спав. Надворі була осіння ніч – вітряна й видна. Низько у небі стримів, як золотий серп, пізній місяць – блискучий-блискучий, мов недавно викупаний. Через нього спотикалися хмаринки, прудкі й ворухливі, як рибки. Бігли вони кудись отарами й табунами, розгойдуючи по землі хвостатими тінями. А внизу було видно дерево – чутке, заплакане, шумке: загув десь вітер – воно тремтіло вже й плакало, як живе. Ущух вітер – і воно примовкло, дрімало, а поміж ним ходило тоді щось невидимкою і немов руками обривало сухий лист (за С.Васильченком. “Осінній ескіз”).

Для успішного засвоєння виражальних можливостей дієслова є практичне ознайомлення учнів із переносним уживанням категорій числа, часу та способу дієслів. Для прикладу подаємо нижче блоки уроків такого типу.

Фрагменти навчального модуля “Дієслово” Переносне вживання часів і числа дієслова

1. Спостереження.

1. Прочитайте текст і дайте відповіді на такі запитання:

а) про теперішні чи минулі події в ньому розповідається;

б) у яких часах вжито дієслова і на який справжній час вони вказують? Зробіть висновки про вживання часів.

Найдужче впомку (*згадуються*) мені зимові вечори. Бувало, надворі курить, мете, шибки в кригу повбираються, а ми з бабусею пшоно мнемо та пшоняники печемо – на припічку, щоб дров менше розійшлося. Повечеряємо – і за роботу: бабуся – мички (*пучок конопель або льону, приготовлений для прядіння*) микати, а я прядиво м’яти, аж доки бабуся не закашляються та не скажуть: “Годі, моя дитино, бо я вже й порошу напилася”. Спали ми на печі, вірніше, я спав, а бабуся переверталися з боку на бік і бурмотіли щось то до мене, то до себе, то до Бога (*Григір Тютюнник. “Облога”*).

2. Із спостереження за попереднім текстом зробіть висновок, чи завжди форма множини вказує на множину предметів.

3. Зверніть увагу на те, в якому значенні вжито минулий час у наведеному реченні.

Лісовик у “Лісовій пісні” Лесі Українки застерігає Мавку від людських стежок: “Обминай їх, доню: раз тільки ступиш – і пропала воля!”

2. Вправи.

- Прочитайте уривок. Знайдіть дієслова й визначте, в якому часі їх вжито і на який справжній час вони вказують. Спробуйте всі дієслова поставити в минулому часі.

Як краще?

Улітку, саме серед дня,

Пустуючи, дурне Ягня

Само забилося до річки –

Напитися водички.

От чи пило, чи ні – глядять:

Аж суне Вовк – такий страшенний

Та здоровенний!

Та так прямисінько й біжить

До бідного Ягняти.

Ягняті нікуди тікати;

Стоїть, сердешне, та дрижить... (Л. Глібов. “Вовк та Ягня”).

- Прочитайте уривок із казки “Кирило Кожум’яка”. Визначте, які часи тут вживаються замість минулого. Приготуйтеся до усного переказу уривка.

От і почали вони битися – аж земля гуде. Що розбіжиться змії та вхопить зубами Кирила, то так кусок смоли й вирве, що розбіжиться та вхопить, то **гак** жмуток конопель і вирве. А Кирило його здоровенною булавою як ударить, то так і вжене в землю. А змії, як вогонь, горить, – так йому жарко, і поки збігає до Дніпра напитися та вскочить у воду, щоб прохолодитися трохи, то Кожум’яка вже й обмотавсь коноплями й смолою обсмоливсь. Ото вискакує з води зміюка – і що розженеться проти Кожум’яки, то він його булавою луп, аж луна йде! Бились-бились – аж курить, аж іскри скачуть.

Переносне вживання способів дієслова

1. Спостереження.

1. Прочитайте речення і з’ясуйте, у якому значенні вжито в них наказовий спосіб.

1. Хто п’є-гуляє, а сторожа стій і стережи, хто зна чого й від кого. (Лєся Українка.)
2. А хтось у нашому загоні візьми та й пусти чутку, що я звідкись переписав той вірш. (М. Стельмах.)
3. Часом і досі здається мені, що й зараз поклепай косу хто-небудь під моїм вікном, я зразу помолодшав би. (О. Довженко.)
4. Поважної ходи Роман не знає: поклич його – він підбіжить з підскоком, пошли куди – подасться так, що тільки пісок закурить. (С. Васильченко.)

2. Прочитайте речення і з’ясуйте, в якому значенні вжито в них умовний спосіб.

1. Та ну вже, діду, хоч би мовчали. Справді, ви, мов пугач, віщуєте лихе... (Лєся Українка.)
2. А ти, братуню, вже б не відзивався, коли не зачіпають. (Лєся Українка.)
3. Ви б, ворони, що-небудь батькові їсти занесли. (М. Стельмах.)
4. Ви б коли-небудь зайшли до нас, ви ж недалеко тут живете? – лукаво закидає Галя. (С. Васильченко.)

3. Прочитайте уривок з народної казки “Їжак та заєць” і з’ясуйте, в якому значенні вжито дійсний спосіб у мові їжачка.

– То це ти берешся перегнати зайця? – аж зойкнула їжачиха.

– Мовчи, жінко, – каже їжак, – якось буде. Збирайся лиш та ходи зі мною.

Ідуть вони, а їжак і вчить жінку:

– Як прийдемо на ниву, то ти станеш з цього краю в борозні та й стій собі. Як добіжить заєць до тебе, то ти скажеш: “Я вже тут!” А прибіжить він на той край до мене, то там я йому гукну: “А я вже тут!”

2. Вправи.

- Прочитайте уривок з народної казки “Кривенька качечка”. З’ясуйте особливості вживання часів та способів дієслів у цьому уривку. Підготуйтеся до усного переказу уривка.

Були собі дід та баба, та не було у них дітей. От вони собі сумують, а далі дід і каже бабі:

– Ходімо, бабо, в ліс по гриби!

Пішли вони в ліс, бере баба гриби, коли глянь – у кущику гніздечко, а в гніздечку качечка сидить. От вона дідові:

– Дивись, діду, яка гарна качечка! Візьмемо її. Стали її брати, коли дивляться, аж у неї ніжка переломлена. Вони взяли її тихенько, принесли додому, зробили їй гніздечко, вимостили його пір’ячком і посадили туди качечку, а самі знов пішли по гриби.

Вертаються, аж у них прибрано, хліба напечено, борщик зварений. От вони до сусідів:

– Хто це? Хто це? Ніхто нічого не знає.

Другого дня знов пішли дід і баба по гриби. Приходять додому, аж у них і варенички зварені, і починок (веретено з намотаною пряжею) стоїть на віконці. Вони знов до сусідів:

– Чи не бачили кого?

– Бачили якусь дівчину, від криниці водицю несла. Баба дідові й каже:

– Зробімо так: скажемо, що йдемо по гриби, а самі заховаємось та й будемо виглядати, хто до нас понесе воду.

Так і зробили.

Стоять вони за коморою, коли дивляться, аж із хати виходить дівчина з коромислом: така гарна, така гарна! Тільки що кривенька трошки. Пішла вона до криниці, а дід і баба тоді в хату, глянь – аж у гніздечку нема качечки, тільки повно пір'ячка. Вони візьми його та й укинь у піч, воно там і згоріло.

• Запам'ятайте стійкі звороти та їхнє значення. З двома з них складіть речення.

Як би там не було (незалежно від обставин); хто б міг подумати (неймовірно); хоч сядь і плач, хоч вовком вий, хоч криком кричи, хоч лобом у стіну бийся (безвихідь); хоч плач, хоч скач (нічого не вдієш); куди не кинь (скрізь).

Обов'язковим елементом успішного засвоєння учнями, наприклад, переносного вживання форм часу і числа дієслова є спостереження над мовним матеріалом, з якого вони роблять висновок, чи завжди форма множини вказує на множину предметів, в якому значенні може бути вжито минулий час дієслова у наведеному реченні, а потім виконують завдання, що сприяють свідомому використанню дієслів:

- Переписати уривок, замінюючи, де це доцільно, минулий час на теперішній або на майбутній доконаний (За С. Васильченком. “Осінній ескіз”). Дієслова, у яких змінено час, підкреслити. Прочитати перероблений уривок уголос. Визначити, який варіант сприймається краще.
- Прочитати уривок із казки “Кирило Кожум'яка”. Визначити, які часи тут вживаються замість минулого. Приготуватися до усного переказу уривка.
- Прочитати уривок (О. Гончар. “Тронка”). Звернути увагу на те, як капітан звертається до матері. Уривок переказати по-своєму, розмову сина з матір'ю передати прямою мовою. Переказ записати.

Такий виклад навчального матеріалу покликаний підготувати учнів до створення власних висловлювань із використанням виражальних можливостей дієслова. Окрім зазначеної роботи, до уроків з теми “Дієслово” вводяться також і завдання на засвоєння засобів милозвучності мови в реченнях із дієсловами, творення дієслів різними способами та правильне наголошування дієслів.

Таким чином, завдання репродуктивно-креативного характеру здебільшого пропонуються на аспектних уроках та уроках вивчення мовленнєвих понять з метою удосконалення умінь і навичок під час сприймання висловлювання (тексту), з'ясовувати комунікативний намір автора, а також продовжувати текст, зберігаючи авторську тональність, а також будувати власне мовлення, свідомо й вдумливо користуючись виражальними засобами мови в різних ситуаціях спілкування, відповідно до мети, типу й стилю мовлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1990. – 232с.
2. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. – К.: Вища школа, 1985. – 360с.
3. Головин Б.Н. Основи культури речі. – Москва: Высшая школа, 1988. – 320с.
4. Ковальов В.П. Виразальні засоби українського художнього мовлення. – Херсон, 1991. – 126с.
5. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту у шкільному курсі рідної мови. – К.: Радянська школа, 1986. – 168с.
6. Пентилок М.І. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманіт. профілю. – К.: Вежа, 1994. – 238с.

УДК 371.214

Горошкіна О.М.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ ПРОГРАМИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Сучасна освітня парадигма вимагає перегляду організації навчально-виховного процесу, головною метою якого є розвиток особистості учня. Набуває особливої актуальності стимулювання рецептивної й продуктивної мовленнєвої діяльності учнів, спонукування їх до виконання комунікативних завдань, що є важливою умовою й необхідним компонентом процесу праці, пізнання й орієнтації людини у світі.

Звернення до соціолінгвістичних студій (Т.Бурда, Л.Масенко, Л.Синельникова, Л.Ставицька, Н.Шумарова та ін.), лінгводидактичних (О.Біляєв, М.Вашуленко, Т.Донченко, С.Караман, В.Мельничайко, Л.Паламар, М.Пентиліук, О.Хорошковська та ін.) дозволили дійти висновку, що формування комунікативної компетенції – тривалий складний процес, успіх якого залежить від багатьох чинників. Головне завдання при цьому полягає в розвитку системи комунікативних умінь, взаємодія яких забезпечує функціонування основних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання й письма, що відбивається в чинних програмах.

Аналіз лінгвістичної літератури з проблеми дослідження (Ф.Бацевич, П.Білоусенко, С.Єрмоленко, К.Городенська, А.Грищенко, А.Зеленько, Л.Мацько, М.Плющ, О.Селіванова, О.Сербенська та ін.) дав змогу виділити основні тенденції оновлення змісту шкільної мовної освіти. Однак, невирішеною залишається проблема формування комунікативної компетентності учнів профільної школи, окреслити яку ми намагаємося в публікації.

Під впливом соціального замовлення, сучасної лінгвістичної парадигми змінюється мета навчання української мови в школах природничо-математичного профілю, що зумовлює введення в навчальний процес методично адаптовані відомостей зі стилістики, риторики, герменевтики, мовленнєвознавства, засвоєння яких сприятиме формуванню мовної особистості випускника шкіл природничо-математичного профілю.

Уміння говорити – одне з основних професійних умінь. Психологи (І.Зимня, О.Леонтєв, Н.Менчинська та ін.) відзначають, що формуванню цього вміння сприяє наявність певних здібностей – вербальна пам'ять, розвинені до автоматизму механізми миттєвого відбору потрібних мовних засобів, комунікабельність тощо. Отже, на уроках української мови в старших класах удосконалення цих здібностей повинно стати провідним напрямом діяльності вчителя-словесника. Відтак постає завдання – визначити зміст знань, необхідних для удосконалення у старшокласників навичок говоріння.

Концептуальна ідея пропонованої методики базується на комунікативно-діяльнісній основі й полягає в тому, що мова є важливим чинником у світоглядному виборі кожної особистості, одним з найважливіших засобів профільного спрямування в навчанні старшокласників, їхньої особистісної та професійної самореалізації. Провідна ідея концепції висуває насамперед формування мовної особистості випускника школи природничо-математичного профілю, який готовий вільно, комунікативно доречно користуватися мовою в різних життєвих ситуаціях, насамперед у професійному спілкуванні, акумулює в собі національні мовні традиції, комунікативну етику, поважає, шанує мову свого народу.

Висуваючи провідну концептуальну ідею, ми виходили з того, що процес формування комунікативних умінь залежить від ступеня володіння мовою (багатий словниковий запас, добре розвинений механізм побудови синтаксичних конструкцій, сформовані орфоепічні й правописні навички) і зумовлений позалінгвальними чинниками, урахування яких спричиняє усвідомлене, мотивоване опанування лінгвістичних програмових відомостей. У свою чергу,

засвоєння мовних одиниць в умовах дискурсу допомагає правильно орієнтуватися в умовах спілкування та адекватно сприймати й оцінювати дійсність. Вбачаємо знання про мову й мовлення, правила мовленнєвого етикету ґрунтом для формування мовної особистості випускників профільних навчальних закладів.

Для успішного структурування висловлювань необхідна цілеспрямована постійна мовленнєва практика, що ґрунтується на умінні вибирати потрібні слова, конструкції з урахуванням умов ситуації спілкування. Уведення активних форм мовленнєвої комунікації підвищує рівень мотивації мовленнєвих дій. Повторення теоретичного матеріалу повинно відбуватися в контексті ефективного спілкування між людьми. Такий підхід пов'язуємо передусім з відходом від формального аналізу мовних одиниць та з його заміною функціональним, тобто повзаним з мовленнєвою діяльністю. Розгляд мовних явищ у різних видах дискурсу, їх вивчення крізь призму функцій повинно стати нормою навчання. Уміння пов'язати стилістику, культуру мовлення, риторику допоможе словесникові інтенсифікувати навчання, відійти від примітивізації у вивченні предмета.

Важливу роль на уроках української мови посідає імітаційне моделювання ситуацій, завдяки чому учень опиняється в умовах, наближених до реальних, де він має можливість об'єктивно оцінити свої знання й можливості, переконатися в необхідності їх збагачення. Імітаційне моделювання ситуацій сприяє зміцненню інтересу учнів до майбутньої професії. У цьому випадку навчання здійснюється через різноманітні зразки монологічного й діалогічного мовлення: старшокласники в кожній конкретній ситуації повинні радитися один з одним, погоджуватися, заперечувати, аргументувати власну точку зору, слухати співбесідника та ін. Коли учень відстоює власний погляд, висловлює свої припущення тощо, його мовлення набуває монологічного характеру. Тому система навчальних вправ повинна містити вправи, що навчають монологічних висловлювань.

Імітаційне моделювання ситуацій часто потребує включення учнів у діалог, що вимагає від них гнучкості, мобільності, дотримання норм етикету.

Рольові ігри, що орієнтують на різноманітні життєві ситуації, використання й аналіз прикладів з різних джерел з точки зору говоріння допоможуть наблизити учнів до умов реальної комунікації і сформувати необхідні для сучасної людини комунікативні вміння й навички. У спілкуванні інтенсивніше розвиваються такі інтелектуальні й емоційні якості, як стійкість уваги, уміння її розподіляти, спостережливість, пам'ять, увага, здатність аналізувати діяльність партнера, бачити її мотиви, мету тощо. У процесі спілкування відбувається виховання культури емоцій і почуттів, здатності керувати своєю поведінкою. Отже, необхідно вибрати правильну стратегію навчання української мови в старших класах, основну ознаку якої визначаємо як діалогізм.

У цьому зв'язку діалог розглядаємо як взаємодію вчителя й учнів – рівноправних суб'єктів навчального процесу, взаємодію учнів між собою, що забезпечує не тільки розвиток творчої пізнавальної активності учнів, а й підвищення рівня майстерності словесника – організатора навчального діалогу. У процесі організації діалогу, орієнтуючи учнів на участь у ньому, педагог використовує різноманітні форми, методи й прийоми колективної праці (робота в парах, робота в "малих" групах, метод проектів тощо), що стають одним із шляхів індивідуалізації навчання. Крім того, використання зазначених форм організації навчальної діяльності старшокласників підвищує увагу вчителя до психолого-педагогічних джерел, що визначають умови ефективності й результативності навчання й розвитку діалогічного мовлення учнів.

Існує кілька способів підготовки предметного плану діалогу, однак ефективними на уроках української мови в старших класах виявилися організація діалогів з літературними героями (Мавкою, Лукашем, Марусею Чурай, Володькою Лободою та ін.), під час імітаційного моделювання ситуації (діалог з деканом факультету, на який збирається вступати учень, діалог з лікарем, з кандидатом у депутати, з лідером партії "Зелених" тощо), моделювання сцени телефонної розмови тощо.

Останнім часом у зв'язку із соціальними перетвореннями в країні особливий інтерес викликає ділова риторика. Проблеми навчання жанрів ділового мовлення актуальні для сучасних профільних шкіл. До найбільш значущих риторичних жанрів належать ділові переговори та ділова бесіда в усіх своїх різновидах. На нашу думку, цілеспрямоване навчання ділового спілкування, як компонента професійної діяльності, доцільно починати в старших класах, оскільки в цьому віці відбувається професійне самовизначення особистості, її активне соціальне формування, підготовка до самостійного дорослого життя.

Такі риторичні жанри, як ділові переговори, ділова бесіда належать до жанрів підготовленого мовленнєвого спілкування, отже, вільному оволодінню ними можна й треба спеціально навчатися. Це зумовлює введення до змісту навчання української мови елементів риторики.

Особливістю сучасного етапу методики розвитку зв'язного мовлення учнів є звернення до тексту як найвищої комунікативної одиниці. Кінцевим результатом роботи має стати креативна діяльність: створення комунікативно орієнтованого власного тексту (усного чи писемного) у процесі навчальної, трудової, громадської, побутової діяльності.

Узагальнені уміння текстосприйняття й текстотворення формуються як взаємопов'язані та взаємозумовлені. Правильне, повне сприйняття чужого тексту вже передбачає конструювання власного адекватного висловлювання. Отже, удосконалення уміння текстосприйняття створює умови для функціонування текстотворчих умінь.

Нині уточнюються види творчих письмових завдань для учнів. Чинні програми спрямовують на жанри монологічного мовлення, що значною мірою сприяють саморозкриттю особистості. Серед них – перекази, твори, рецензії, листи тощо. Їх підготовка в профільній ланці набуває особливого значення, оскільки уміння переказувати й створювати подібні тексти необхідні учням і на уроках інших дисциплін, у майбутній професійній діяльності.

Логічним продовженням висвітленого повинно стати питання диференціації вивчення української мови й навчання мовлення та усвідомленої їх інтеграції у підручниках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – К., 2004.
2. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5-9.

УДК 371.26

Граненко Н.В.

ЧИ МОЖНА УПРАВЛЯТИ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ ЗА ДОПОМОГОЮ ОЦІНОК?

Процес модернізації освіти в наші дні став логічним продовженням глобальної модернізації всіх сфер суспільного життя. Розробка нових технологій виміру якості освіти, розвиток оцінної діяльності є найбільш пріоритетними напрямками реформування сучасної педагогічної системи. Серед вищезазначених проблем чи не самою важливою та мінімально вивченою визнається проблема керування навчальним процесом за допомогою оцінок. Особливо актуальні для педагогічної науки і шкільної практики питання: що входить у поняття “оцінка”? як зробити її об'єктивною? як через оцінку впливати на учнів та їх працю?

Моніторингові дослідження у даній галузі скеровані не лише на констатацію освітянських досягнень (або відставань) окремих країн, але й на аналіз причин отриманих результатів, на освітню політику держав, їх готовність сприяти педагогічним інноваціям. Без останніх сучасна педагогіка не зможе функціонувати, адже існує певний ряд факторів

“натиску” зовнішніх обставин на системи освіти та засоби для педагогічних вимірів, серед яких:

- 1) зникнення масових професій, виникнення нових і, як наслідок, – зміна навчальних планів і засобів оцінювання;
- 2) переорієнтація освіти з освіти для обраних на загальну; перетворення оцінки з інструмента відбору учнів на більш гуманний засіб контролю;
- 3) переобтяження сьогоденних навчальних програм інформацією, брак часу на опитування і проведення перевірочних робіт;
- 4) врахування інтересів і прав учнів, тобто психологічних аспектів педагогічних вимірювань;
- 5) нові завдання освітнього стандарту, а саме: розвиток яскравої особистості, яка б вміло адаптувалася до нових соціальних умов, а не була б “слухняним гвинтиком”;
- 6) загострення проблеми професійної оцінки під час влаштування на роботу;
- 7) глобалізація освіти, відповідність педагогічної системи світовим вимогам, підготовка учнів до міжнародної конкурентоспроможності [3: 91-92].

У контексті вищезазначених змін проблема оцінки стає дедалі актуальнішою. Теоретичний та практичний досвід з цього питання накопичений Ш.О.Амонашвілі, К.М.Балютіною, К.Кареліним, К.Корсаком, П.І.Підкасистим, І.П.Подласим, В.М.Полонським, Г.Ч.Тахтамишевою, М.М.Фіцулою, М.Б.Челишковою, І.С.Якиманською та ін.

Під оцінюванням як дидактичним поняттям трактується “установлення ступеня виконання учнями завдань, які поставлені перед ними в процесі навчання, рівня їх підготовки та розвитку, якості знань, сформованості вмінь та навичок” [7: 261], “процес порівняння учнівських досягнень і володіння ними з еталонними уявленнями, внесеними до навчальної програми” [8: 359], “визначення і вираження в умовних одиницях (балах), а також в оціночних судженнях учителя знань, умінь та навичок учнів відповідно до вимог шкільних програм” [10: 196].

Окремі дослідники замінюють терміни “оцінювання” та “оцінка” на “педагогічні вимірювання” (К.Корсак), “педагогічну діагностику” (П.І.Підкасистий). Але найбільш спірні питання виникають все ж таки не з приводу точної назви процесу оцінювання, а відносно його суті. Що вимірює оцінка? Якою вона повинна бути? Які вимоги щодо її виставлення? Чи може здійснення оцінювання бути об’єктивним і неупередженим? Яка роль на даному етапі навчання відводиться учням і чи відводиться взагалі? Чи можна управляти навчальним процесом за допомогою оцінок? І це тільки деякі з аспектів багатопланової проблеми, аналіз та пропозиції щодо шляхів вирішення якої ми ставили за мету даної статті.

З виявлення суті та призначення оцінки, площини її дії й починаються розбіжності у судженнях педагогів. Хрестоматійна парафія оцінки – “знання, вміння та навички” – вже неактуальна. Їй на зміну прийшли “навчальні досягнення учнів”, запропоновані вітчизняними науковцями, які визначили й об’єкт оцінювання нового терміна – “знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності учнів, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності” [4: 4]. У “Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти” наводяться також основні групи компетенцій, що належить сформулювати в учнів, серед яких:

- соціальні;
- полікультурні;
- комунікативні;
- інформаційні;
- саморозвитку та самоосвіти;
- компетенції, що реалізуються у прагненні й здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності.

“Цілком зрозуміло, що оцінювати навчальні досягнення учня, а не самого учня (а саме такий зміст часто вкладався в оцінку) більш гуманно, демократично, справедливо”, – вважає П.Ротаєнко [9: 2]. Але далі автор підкреслює незрозумілість, недостатню деталізованість поняття “навчальні досягнення” та нечіткість розподілу їх за рівнями.

М.Б.Челишкова пропонує оцінювати ступень навченості учнів за наступними показниками:

- 1) розрізнення (розпізнавання);
- 2) запам'ятовування;
- 3) розуміння;
- 4) простіші (елементарні) знання та навички;
- 5) перенесення [11: 20-23].

За Б.Блюмом, навчання повинно пройти такі стадії: учень знає, розуміє, використовує, аналізує, узагальнює, оцінює. Ці дії учня і треба перевіряти [8: 354].

На наш погляд, найбільш вдалою та всеохоплюючою є класифікація А.Т.Паршикова, який вказує на психологічні критерії, що можуть продемонструвати якість освіти та ефективність навчання:

- 1) рівень розвитку пізнавальних потреб і мотивів навчальної діяльності;
- 2) рівень розвитку творчих здібностей;
- 3) рівень розвитку спеціальних здібностей;
- 4) рівень розвитку інтелекту;
- 5) рівень розвитку соціального інтелекту та комунікативних здібностей учня;
- 6) система цінностей особистості, її спрямованість;
- 7) рівень адаптації особистості (самооцінка, рівень стурбованості, особливості характеру та ін.).

Серед вимог до проведення контролю та оцінювання найчастіше згадуються такі, як: індивідуальний характер контролю, систематичність, різноманітність форм проведення, всебічність, об'єктивність, диференційований підхід, єдність вимог, гласність. За думкою К.Кареліна, крім традиційних, система оцінювання учнів повинна дотримуватися і наступних вимог:

- 1) диференціювання значущості оцінок, отриманих учнем за виконання різних видів робіт;
- 2) відображення поточною або підсумковою оцінкою кількості вкладеної учнем праці у більшій мірі, ніж його здібностей;
- 3) стимулювання активної навчальної діяльності учня і в школі, і вдома (друге навіть важливіше);
- 4) можливість покращити отриману оцінку.

Щодо виконання вищевказаних вимог заперечень не виникає, але проблема об'єктивності контролю та оцінювання, безумовно, залишається найскладнішою у педагогічній практиці, оскільки від правильності виставлення оцінок залежить авторитет учителя і наявність контакту з учнями. “Оцінки повинні виставлятися об'єктивно. Небезпечним є і лібералізм – завищення оцінок, і надмірна суворість”, – вважає М.Д.Ярмаченко. М.М.Фіцула з метою застереження вчителів наводить перелік “ефектів суб'єктивізму”, які ні в якому разі не повинні впливати на оцінку учня: сукупності, контрасту, соціального стану, ідеалу, голосу очікування, надмірної поблажливості чи суворості та ін. [10: 198]. Він закликає педагогів не керуватись при виставленні оцінки інерцією, впливом сторонніх чинників, середнім арифметичним; запобігати хаотичності та невмотивованості дій.

Але дані пропозиції щодо подолання суб'єктивізму при оцінюванні важко втілити на практиці, так само, як і визначити для себе критерії, норми оцінок. Можливо, тому, що всі пов'язані з навчанням та вихованням параметри поділяються на три групи:

- 1) елементи з очевидними кількісними ознаками та вимірами;

- 2) елементи з умовно кількісними характеристиками, оцінка яких має відносний відтінок (наприклад, відображення рівня знань, умінь та навичок у балах);
- 3) якісні елементи, які не підлягають стовідсотковому кількісному вимірюванню, тому їм дається суб'єктивна оцінка (слухняність, активність, старанність та ін.) [3: 92].

Педагоги мають справу як раз із параметрами другої та третьої груп, з чого випливає закономірна суб'єктивність будь-якої оцінної діяльності вчителя. Незважаючи на різні шкали, критерії, види, форми, методи оцінювання кінцевий результат завжди буде суб'єктивним.

Як же керувати навчальним процесом, як впливати на учнів за допомогою оцінки, якщо вона ніколи не буде вірною, об'єктивною, абсолютно відповідати дійсності?

По-перше, значну роль в процесі навчання завжди відігравала і буде відігравати особистість вчителя, його кваліфікаційний рівень (і не за формальними "категоріями", що встановлюються адміністрацією навчального закладу, а за внутрішньою наповненістю). Тільки педагоги такого масштабу, як Ш.О.Амонашвілі, В.О.Сухомлинський могли дозволити собі відмову від оцінок, збудувати чітку структуру навчального процесу, взаємодії з учнями та взаємодовіри без тиску цифрового еквіваленту над відповідями та діями. Самоосвіта вчителя, його невинна праця над собою, підвищення методичної грамотності є гарантами об'єктивності в процесі щоденної праці

По-друге, чітке визначення критеріїв оцінювання як на державно-нормативному рівні, так і на місцевому. Об'єкт оцінювання повинен співпадати із засобами. Іншими словами, на питання: "Що оцінювати?" треба мати чітку відповідь "Як".

По-третє, учні мають повне право бути "співавторами" процесу навчання, який не може бути, за визначенням Ш.О.Амонашвілі, "імперативним", та приймати активну участь у процедурі оцінювання. Для цього вчителю слід роз'яснити учням структуру повного циклу людської діяльності (за С.Д.Місяцем):

- 1) цілеспрямованість і планування;
- 2) діяльність, спрямована на досягнення мети;
- 3) оцінка отриманого результату;
- 4) корекція мети й/або діяльності [5: 129].

Ці чотири ланки присутні і в навчальній діяльності учнів.

К.М.Балютіна пропонує ряд діаграм, спрямованих на здійснення самоаналізу власних досягнень дітей, формування в них уміння критично оцінювати себе та інших, наприклад:



Доцільно використовувати також таблиці чи схеми типу:

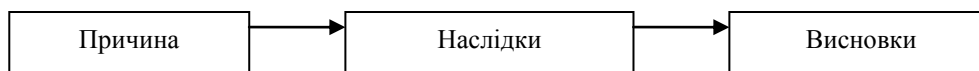
а)

Знаю	Де зможу застосувати?	Не знаю	Як зможу дізнатися?

б)

Успіхи в навчанні	Що сприяло досягненню позитивних результатів?	Недоліки в навчанні	Що заважає підвищенню рівня досягнень?

в)



Накопичення відомостей з різних тем в так званих “порт фоліо” підкаже напрямки необхідної корекції знань, зробить оцінювання двобічною процедурою, відкриє шляхи управління навчальним процесом та його ефективністю.

Таким чином, можна стверджувати, що процес навчання може бути керованим через оцінну діяльність педагога, але для реалізації цієї умови на практиці потрібні певні зусилля представників обох сторін навчального процесу (і вчителя, й учнів), їх свідоме ставлення до оцінювання, а також чітко розроблений на офіційному рівні механізм педагогічної діагностики, який треба вдосконалювати вже сьогодні.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Балютіна К.М. Вимірник знань, стимул чи засіб гноблення? – К., 2003. – 19 с.
2. Карелин К. Бально-рейтинговая система оценивания учащихся // Відкритий урок. – 2003. – №1. – С. 21-24.
3. Корсак К. Тесты – и не роскошь, и не идеал // Народное образование. – 2002. – №8. – С. 91-97.
4. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. – 2000. – №40.
5. Месяц С.Д. Оценочная деятельность в условиях перехода к КСО // Школьные технологии. – 2003. – №4. – С. 128-133.
6. Паршиков А.Т. Личность как результат образовательного процесса // Оценка качества общего образования как фактор развития школы: Материалы и тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции / 15-16 февраля 2000 г. – Самара: Изд-во СИПКРО, 2000. – С. 55-56.
7. Педагогика: Учебное пособие для студентов пединститутів / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
8. Педагогика: Учебное пособие для студентов педвузов и колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 640 с.
9. Ротаєнко П. // Директор школи. – 2003. – №19. – С. 2.
10. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2000. – 640 с.
11. Чельшкова М.Б. Диагностика степени обученности учащихся // Оценка качества общего образования как фактор развития школы: Материалы и тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции / 15-16 февраля 2000 г. – Самара: Изд-во СИПКРО, 2000. – С. 20-26.

УДК 372.46

Гриценко І.В.

ГРА ЯК ОДИН ІЗ ПРОВІДНИХ ВИДІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

В умовах соціально-економічних перетворень, що відбуваються в Україні, особливої уваги набуває удосконалення системи освіти. Школа повинна формувати учня самостійного, ініціативного, вдумливого, здатного творчо розв’язувати життєві проблеми. Випускник загальноосвітньої школи може стати особистістю лише за умови, якщо вчитель потурбується про це з першого проведеного уроку. До числа ефективних шляхів виховання активних учнів, озброєння їх необхідними вміннями і навичками відноситься впровадження активних форм і методів навчання, серед яких провідне місце займають навчальні ігри.

Як відомо, гра – випробуваний і ефективний засіб навчання в початковій школі, але ні в якому разі не універсальний. Ще К.Ушинський застерігав проти “забавляльної педагогіки”,

підкреслюючи, що засобами гри легше навчити дитину читати і писати, але серйозна навчальна праця потребує від дитини такої ж серйозної, копіткої і зосередженої роботи. Тому питання раціонального, виправданого застосування гри в навчальному процесі першокласників певний час було предметом досліджень сучасних педагогів. Так, у працях Н.Бібік, Н.Підгорної, Н.Скрипченко відзначалось, що місце гри в навчальному процесі змінюється: чим менше розвинений вольовий компонент діяльності дітей, тим частіше використовуються ігрові форми. Опрацьовуючи теорію гри, вчені використовують праці прогресивних педагогів та мислителів минулого – Я.Коменського, Ж.Руссо, Р.Оуена, які вважали гру основним засобом усебічного гармонійного розвитку особистості.

В останні роки питання теорії і практики навчальної гри розроблялися і розробляються багатьма дослідниками: А.Усовою, Ф.Блехер, А.Сорокіною, Е.Удальцевою, Л.Венгером та ін. В усіх дослідженнях затвердився взаємозв'язок навчання і гри, визначилася структура ігрового процесу, основні форми і методи керівництва іграми. Разом з тим умови сьогодення вимагають продовжувати науковий пошук у цьому напрямку.

Мета нашої статті полягає у розкритті ролі ігрової діяльності у процесі навчання молодших школярів-шестирічок.

Як показує аналіз відповідних літературних джерел, гра інтенсивно впливає на розвиток особистості дитини. Граючи, однолітки вступають у складні відношення, у яких переплітаються миті змагання і взаємопідтримки. У іграх і відношеннях, у які вступають діти, задовольняються їх бажання. Потреба у визнанні виявляється з двох сторін: з однієї сторони дитина прагне “бути як всі”, а з іншої – “краще, ніж усі”. Ця мотивація визначає досягнення дитини і розвиток її як особистості. Прагнення дитини до визнання у грі розвивають особистісні якості: вчать стриманості, рефлексії, бажання перемогти.

Гра – це школа соціальних відношень. Потреба у спілкуванні з однолітками розвивається насамперед на основі спільної діяльності дітей у грі, а також в ігрових ситуаціях. У процесі гри дитина потрапляє у ситуацію залежності від інших дітей, тому її не даремно називають школою реальних відношень.

Результати нашого дослідження засвідчили, що у процесі навчання молодших школярів, особливо шестирічного віку, грі слід приділяти особливе місце. Визначається це тим, що гра співзвучна природі дитини. Дитина від народження і до настання зрілості приділяє величезну увагу іграм. Гра для дитини – не просто цікаве проведення часу, але й спосіб моделювання зовнішнього, дорослого світу, спосіб моделювання його взаємин, у процесі якого дитина виробляє схему взаємин з однолітками. У грі дитина робить відкриття того, що давно відомо дорослому. Потребу в грі і бажання грати у школярів необхідно використовувати і направляти з метою рішення освітніх задач. Гра буде засобом виховання і навчання, якщо вона буде включатися в цілісний педагогічний процес.

Доведено, що ігрова діяльність в розвитку мотиваційної сфери молодого школяра, свідомого бажання вчитися займає особливе місце. Це пов'язано з особливостями дітей молодшого шкільного віку.

Так, учням початкових класів характерні емоційність, рухова та пізнавальна активність, бажання фантазувати; прагнення перевірити свою силу та спритність. Саме тому вони часто спричиняють порушення дисципліни, недотримання правил поведінки. На нашу думку, кожна з наведених характеристик знаходить своє відображення у грі. З одного боку, вона приносить радість, задовольняє назрілі актуальні потреби, з іншого – гра спрямована на майбутнє, бо в ній моделюються життєві ситуації, розвиваються якості особистості, уміння та навички, які стануть необхідними дитині для виконання соціальних функцій. Тому правильно організована й керована гра – дієвий засіб формування культури поведінки молодших школярів [1: 14].

Проведене нами дослідження дає змогу стверджувати, що гра та ігрова діяльність позитивно впливають на навчання молодших школярів, підвищують емоційний настрій кожного учня. Усе це створює сприятливе чуттєво-емоційне тло, що дає змогу вирішувати питання виховання молодших школярів. Суттєвого значення набуває гра у процесі розвитку

інтелектуального компонента культури поведінки молодшого школяра – оскільки змістом стає сфера стосунків між людьми у спільній діяльності. Саме такі стосунки відтворює дитина у грі, бере на себе “роль” дорослої людини і виконує певні дії в уявній ситуації, керуючись конкретними нормами поведінки. Це допомагає їх кращому усвідомленню. Емоційність будь-якої цікавої, правильно організованої гри сприяє формуванню стійких знань про вимоги суспільної моралі.

Ігрова діяльність має велике значення як для формування дружного колективу, так і для формування самостійності, позитивного відношення до праці і для виправлення деяких відхилень у поведінці окремих дітей. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, справедливо вбачає в них можливість ефективної організації взаємодії педагога та учнів, продуктивної форми їх спілкування. У грі всі її учасники постійно взаємодіють, спілкуються між собою, що потребує дотримання певних правил і норм. Таким чином, у дитини накопичується соціальний досвід поведінки. Якщо ігрова діяльність займає багато часу в житті молодшого школяра, то це сприяє формуванню у них звички поводитися культурно. З іншого боку, оптимістичний тон спілкування під час гри, позитивний емоційний настрій, а також знайома ігрова діяльність зумовлюють природність дій та вчинків дитини, що дає можливість учителю визначити рівень сформованості культури поведінки учня та побачити недоліки [2: 56].

У сучасних умовах ігри – це не спонтанні сюжетні ігри, не стихійно засвоєнні від старших поколінь розваги за правилами. Сьогодні гра контролюється системою суспільного виховання. У грі існує суб'єктивна свобода для дитини. Діти мають змогу самостійно (без допомоги дорослих) розподіляти ролі, контролювати один одного, стежити за точністю виконання того, чи іншого завдання. Дитина виконує роль, яку взяла на себе, спираючись на свій досвід, що стає школою соціальних відносин для кожної дитини. В ігровій діяльності дитина знайомиться із значним діапазоном людських почуттів і взаємостосунків, учиться розрізняти добро і зло. Завдяки грі у дитини формується здатність виявляти свої особливості, визначати, як вони сприймаються іншими, і з'являється потреба будувати свою поведінку з урахуванням можливої реакції інших [2: 14].

Виходячи з цього, гра є не тільки творчістю, а й працею. У процесі гри у дітей формуються навички мислити самостійно, розвивати увагу, прагнення до знань. Цікаво, що під час гри діти не помічають, що вчать.

Ефективність використання навчальних ігор визначається такими характеристиками: гра забезпечує гнучкість та надійність навичок, які формуються; загострюючи розумову діяльність та емоційно її забарвлюючи, гра сприяє повнішому виявленню здібностей дитини, деякою мірою стираючи різницю між слабшими і сильнішими учнями.

Як один із визнаних традиційних методів навчання і виховання молодших школярів, цінність гри полягає у тому, що в ігровій діяльності освітня, розвивальна і виховна функції діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їх пізнавальні можливості, виховує особистість. Вона посідає особливе місце у навчальному процесі першокласників, адже становлення і розвиток їхньої навчальної діяльності відбувається у період слабких довільних процесів: уваги, сприймання, пам'яті та ін. Деякий програмовий матеріал потребує від дитини значних вольових зусиль та багаторазового виконання різних варіантів вправ для засвоєння. Саме тоді гра, запобігаючи психічному перевантаженню дитини, і допомагає реалізувати навчальну мету значно швидше й міцніше, ніж будь-який інший педагогічний засіб [3: 53].

Таким чином, можна зробити висновок, що гра та ігрова діяльність володіють значним потенціалом щодо розв'язання проблеми навчання та виховання молодших школярів, особливо шестирічного віку. Своєрідність навчальної гри і полягає в тому, що вона дає можливість педагогові здійснювати навчання, коригування, розвиток розумових здібностей, формування ціннісних ознак особистості й стосунків дітей у доступній і привабливій для них ігровій формі. Гра забезпечує гнучкість та надійність навичок, які формуються; загострюючи

розумову діяльність та емоційно її забарвлюючи, гра сприяє повнішому виявленню здібностей дитини, деякою мірою стираючи різницю між слабшими та сильнішими учнями.

Перспективами подальшого дослідження є впровадження та вдосконалення різних видів гри у навчально-виховний процес. Тож проблема гармонійного розвитку молодших школярів в ігровій діяльності є значною і потребує подальшої розробки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998.
2. Ельконін Д.Б. Психологія гри. – М.: Освіта, 1978. – 181 с.
3. Носаченко І.М. Застосування гри у навчальному процесі // Педагогіка. – К., 1991. – С. 10-17.
4. Петрова В.А. Педагогическое сотрудничество, или когда нравится учиться и учить. – М., 1999. – С. 78-117.
5. Пушкарева Ю.А. Игровые элементы на уроках как средство развития творческих способностей учащихся // Наука и школа. – 1999. – № 5. – С. 50-55.

УДК 37.032

Дружененко Р.С.

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ ТЕКСТ – ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ

Спілкування, тобто процес взаємодії особистостей у конкретному часовому та просторовому вимірах, є необхідною умовою життєдіяльності людини. Звідси випливає особлива увага до проблеми комунікації в суспільстві, яка в наш час розширює свої межі. Особливо актуально вона звучить у сучасній лінгводидактиці, серед завдань якої – формування мовленнєвих умінь і навичок учнів з метою спілкування в життєвих ситуаціях.

У науці ця проблема не нова і представлена працями вчених-лінгвістів (Ф.Бацевич, Р.Кісь, В.Красних, О.Федик та ін.), психологів та психолінгвістів (Л.Айдарова, Б.Ананьєв, Л.Виготський, І.Зимня, О.Синиця), методистів (О.Біляєв, М.Вашуленко, В.Мельничайко, Г.Михайловська, М. Пентилюк та ін.).

Метою нашого дослідження є вивчення впливу національно-культурного тексту на формування мовленнєвих умінь і навичок учнів та специфіку мовленнєвої діяльності особистості. Серед завдань дослідження – з'ясувати сутність поняття “національно-культурний текст”, визначити його роль і місце на уроках вивчення української мови.

Носієм і транслятором комунікативних процесів є мовна особистість, яка за певних умов ситуації спілкування виявляє можливості активного використання набутих лінгвістичних знань з метою донесення інформації, повідомлення чогось, обміну думками, впливу на співбесідника тощо.

Соціальну роль мовної особистості може виконувати індивід, який здатен опанувати мовну систему і готовий використовувати її в практичній діяльності. Однак, люди переважно розвиваються в межах етносередовища, на основі рідної мови та рідної культури, носіями яких вони стають у процесі етнізації. З моменту народження людина потрапляє у певне етнокультурне середовище, отже, культурні норми та цінності засвоюються через призму тієї культури, яка її оточує.

Національну ознаку, як обов'язковий компонент мовної особистості, виділяють С.Єрмоленко, Ю.Караулов, Л.Мацько, Л.Паламар, Т.Симоненко. Думка про те, що етнокультурне середовище має вплив на формування мовної особистості та специфіку її мовленнєвої діяльності простежується в Г.Антипова, Ф.Бацевича, А.Вежбицької, Р.Кіся, В.Красних, О.Леонтьєва та інших. Учені доводять, що розвиваючись в етносередовищі, засвоюючи мовні і культурні явища, які є специфічним способом відображення етносом

довкілля, особистість переймає й наслідує традиції використання мовних одиниць, властивих певній етнічній культурі, у ситуаціях спілкування.

За словами О.Леонтєва, національно-культурна специфіка мовленнєвого спілкування складається із системи чинників, що зумовлюють відмінності в організації, функціях, способі процесів комунікації. Серед таких чинників дослідник виділяє ті, що пов'язані з культурною традицією (етикетні формули, заборони, стереотипи, порівняння, метафори, образи, символи тощо). Дослідження вчених доводять, що в кожній культурі мовленнєва поведінка носіїв регулюється уявленнями про те, як людині слід поводити себе в типових ситуаціях життя відповідно до соціальних ролей [4: 47].

В.Маслова зазначає, що внаслідок включення людини в соціальні відношення формується мовець, основними ознаками якого є “активна мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами та еталонами певної етномовної культури” [4: 121]. Національно-культурна специфіка мовної особистості й національно-культурна специфіка самого спілкування виявляється саме на рівні мовленнєвої діяльності.

Цієї ж думки дотримується Ф.Бацевич, який доводить вплив національно-культурних чинників на процес комунікації. Національно-культурна специфіка мовленнєвої діяльності зумовлена тим, що, спілкуючись і використовуючи засоби мовного коду, люди спираються на елементи конкретних ідіоетнічних мов з їх неповторною організацією, зафіксованими в них мовними картинами світу, правилами і законами спілкування. Особливо відчутно це позначається на формуванні соціальних ролей учасників комунікації: у різних народів стандартні за своїм складом комунікативні акти (наприклад, чоловік – дружина, батько – брат, мати – донька, господар – гість) регулюються нетотожними прийнятими в межах певної етнокультури правилами поведінки [1].

Продуктом мовленнєвої діяльності є текст. Текстом прийнято називати “знак мови вищого порядку, деяку послідовність мовних/мовленнєвих знакових засобів, що мають ознаки зв'язності, цілісності й емотивності” [5: 56].

Засвоєння особистістю мовних та культурних кодів певної етнічної спільності зумовлює породження національно-культурних текстів, у часових межах яких має місце культурно маркована діяльність. Як стверджує В.Маслова, текст є формою існування культури, це система втілення культурних цінностей. Він зберігає інформацію про історію, етнографію, національну психологію, національну поведінку тощо [4].

Національно-культурний текст є одиницею мови, що відображає оцінку світу. В.Кононенко розглядає його як такий, що пов'язаний з особливостями оцінювання етносом довкілля: він підсилює аксіологічну характеристику, додає експресії, у словесному оточенні реалізується оцінний потенціал, з'ясовуються додаткові градації цінностей. Крім того, національна специфіка, за переконаннями вченого, виявляється в текстах різних стилів мовлення, особливо художньому, публіцистичному, науково-популярному, в основі яких лежить “мета виявлення в слові, звороті, висловленні тих елементів, які б засвідчували позицію, самоідентифікацію етносу” [3: 131].

Ю.Караулов на позначення тексту культури послуговується терміном “прецедентний текст”, основними ознаками якого є особлива значущість для окремих особистостей і для значної кількості осіб, а також багаторазове звернення до нього в дискурсі цих особистостей [1: 151]. Особливістю такого тексту є те, що його знають усі носії, і це є свідченням приналежності їх до певної епохи, культури.

Національно-культурний текст, таким чином, можна розглядати як культурний і мовний коди етносу. З одного боку, він є втіленням особливостей життя, побуту, традицій, звичаїв, моральних та естетичних цінностей окремого етносу, а з іншого – взірцем мовленнєвої поведінки, відображенням національно-мовної картини світу, тобто національно специфічних мовних елементів, що в своїй сукупності є своєрідним способом пізнання, оцінювання та відображення етносом довкілля.

Реальність існування національно-культурних текстів є свідченням специфічності мисленнєвої діяльності представників етнічної належності, що відображається у специфіці мовлення.

Етнокультурне спрямування навчально-виховного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах вимагає широкого використання національно-культурних текстів на уроках української мови з метою формування національної специфіки мовленнєвої діяльності школярів, національного колориту їхнього мовлення. Національно-культурний текст як продукт мовленнєвої діяльності під час вивчення мови у школі є ефективним засобом формування мовної (оволодіння елементами національно-мовної картини світу), етнокультурної (засвоєння культурних цінностей етносу та оволодіння етнознаннями) компетенції, що своєю чергою служить основою формування мовленнєвих умінь і навичок для активної комунікації в реальних ситуаціях.

Особливо цінним є використання національно-культурних текстів у межах етнопедагогічного підходу до навчання української мови, який має на меті духовно-мовленнєвий розвиток особистості засобами народної педагогіки та народної дидактики. У межах народної педагогіки національно-культурний текст виступає дієвим засобом в оволодінні мовним та культурним кодом нації. На базі отриманих знань про реальні матеріальної та духовної культури українців, правила мовленнєвого етикету, оволодіння національно-культурним компонентом мови виробляються національні риси комунікативної культури особистості. Особлива роль надається текстам усної народної творчості, літописів, давньоруських повчань, класичної художньої літератури тощо. Національна специфіка мовлення виявляється також у текстах публіцистичного та науково-популярного стилів. Їх слід активно залучати під час вивчення української мови, оскільки це розширює межі використання національно-культурного тексту та сприяє формуванню стилістичної компетентності учнів.

В основі мовленнєвої діяльності особистості лежать мовленнєво-комунікативні вміння та навички, формування яких ґрунтується на виробленні мовної компетентності, тобто певної суми знань про систему української літературної мови і мовних умінь (фонетичних, графічних, лексичних, словотворчих, граматичних, стилістичних).

Програма з рідної мови розкриває широкі можливості для використання національно-культурних текстів на уроках мови під час вивчення лексики, фразеології, словотвору, будови слова, морфології, синтаксису.

Опора на національно-культурний текст у процесі навчання передбачає оволодіння учнями лексичним рівнем мови, зокрема засвоєння його національного компонента. Різниця між мовами, зумовлена різною культурою, найточніше зафіксована в словах та фразеологізмах, оскільки саме номінанти найбільш прямо пов'язані з позамовною дійсністю. Цю думку обстоюють В.Жайворонок, В.Кононенко, В.Маслова, О.Федик та ін.

Слово є першою смисловою одиницею мови. У лексиці відбиті всі аспекти життя народу, культурний і господарський устрій, етнографічні особливості, світоглядні позиції, ціннісні орієнтири. Лексичний рівень мови є найчутливішим до всіх змін, що відбуваються в суспільстві. Відомо, що національний простір будь-якого етносу має власну лексичну систему, що існує як макромодель координації його життя й розвитку. Вивчаючи лексичний шар рідної мови, діти повинні бачити в слові не просто домінують певного предмета чи явища, а лінгвокультурний концепт, що є квантом лінгвістичних та культурологічних знань.

Додамо, що не всі номінанти є національно орієнтованими. На думку В.Кононенка, лише еталонне, стереотипне в досвіді народу, пов'язане з його історією, культурою, традиціями, і те, що є загальнозрозумілим для носіїв мови, може бути основою національно-мовного знака [105]. До національно орієнтованих лексичних одиниць учений відносить історизми, етнографізми, діалектизми, етноніми, слова-символи тощо. Не менш важливими, за словами вченого, серед національно орієнтованих мовних одиниць займають найменування понять, якими користуються різні народи, однак своїм внутрішнім змістом

передають національні ознаки, зокрема це слова-символи (рушник, гарбуз, сокіл, тополя та ін.).

Ще з більшою силою, ніж у лексиці, як зазначають Н.Бабич, В.Маслова, О.Назаренко, О.Рогач, О.Федик та інші, національно-культурний компонент відображений у фразеологічному фонді української мови. Створені на народному ґрунті, фразеологізми найбільш яскраво вносять у лінгвістичну картину світу ті елементи, що відображають життя, побут, історію, культуру етносу, подають оцінку явищ довкілля.

В етнопедagogіці фразеологізми, прислів'я та приказки учені розглядають як цінні народні засоби навчання і виховання (С.Русова, М.Стельмахович, В.Сухомлинський, К.Ушинський). У змісті фразеологізмів обов'язково міститься позитивна чи негативна оцінка довкілля, що є своєрідним відображенням морально-естетичних принципів народу, тому сталі вислови є основою виховання громадянської позиції, ціннісних орієнтирів учнів. З іншого боку, оволодіння фразеологічними одиницями під час навчання мови сприяє розширенню етнознань (етнокультурна компетенція), формуванню вмінь добору стійких висловів відповідно до мовленнєвих ситуацій (мовленнєва компетенція).

Складовою фразеологічного фонду української мови є формули мовного етикету, під якими розуміють систему стереотипних фраз, що є лінгвокультурним кодом, відображенням еталонів мовленнєвої поведінки та ментальності. За С.Богдан, мовний етикет є елементом мовної картини світу етносу. Мікросистеми мовного етикету зберігають відповідну культурну ситуацію в різних її варіантах, пов'язаних із стандартами поведінки як вербального вияву її у свідомості етносу [2]. Формування мовленнєвих умінь і навичок учнів засобами національно-культурних текстів зумовлює особливу увагу до фразеологічного фонду, і, зокрема етикетних виразів. Увічливість, толерантність, кмітливість, чемного ставлення до співрозмовника – характерні ознаки мовленнєвого етикету українців. На необхідності роботи в напрямі етики спілкування на народних основах наголошують Н.Бабич, М.Пентилюк, О.Семенов, М.Стельмахович.

Посилене оволодіння національно-культурним компонентом української мови на основі національно-культурних текстів відбувається на аспектних уроках. Уроки розвитку зв'язного мовлення дозволяють ще ширше показати функціонування національно-культурного мовного компонента та зумовлюють формування мовленнєвих умінь і навичок школярів.

Активне використання національно-культурних текстів сприяє вивченню рідної мови як етнічного явища, виділенню національно-культурного компонента та оволодінню учнями національно орієнтованими мовними одиницями (мовні вміння). Серед мовленнєво-комунікативних умінь і навичок, які формуються на основі національно-культурних текстів, такі: адекватно сприймати національно-культурні тексти-взірці; спостерігати за функціонуванням у них національно орієнтованих мовних одиниць, пояснювати доцільність їх уживання; відтворювати їх, доповнюючи власними думками; вести діалог відповідно до умов спілкування з дотриманням правил мовленнєвого етикету, відчувати й підтримувати зворотній зв'язок; створювати монологічні висловлювання національно-культурного спрямування на основі здобутих етнознань, добирати засоби передачі інформації відповідно до ситуації спілкування; брати участь в обговоренні, вести бесіду українознавчого змісту, виявляючи вміння аргументувати й доводити особисту думку, виражати громадянську позицію; редагувати власні й чужі висловлювання, збагачуючи їх національно орієнтованими мовними одиницями.

Мовленнєві вміння та навички, сформовані на основі національно-культурних текстів, є базою для породження учнями власних національно-культурних текстів у ситуаціях життя.

Отже, доходимо висновку, що в умовах етнізації освітнього процесу в школі національно-культурний текст є необхідним засобом навчання української мови, оскільки дозволяє у повній мірі реалізувати змістові лінії чинної програми та сприяє формуванню мовленнєвих умінь і навичок учнів, виробленню специфічних мовленнєвих рис україномовної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: Академія, 2004.
2. Богдан С. Мовленнєвий етикет як елемент мовної картини світу волинян// Дивослово. – 2001. – №10. – С.11-14.
3. Кононенко В.І. Рідне слово. Підручник для шкіл з поглибленим вивченням української мови ліцеїв, гімназій, колегіумів. – К.: Богдана, 2001.
4. Маслова В.А. Лінгвокультурологія. – М.: Академія, 2001.
5. Сорокин Ю.А. Психолінгвістические аспекты изучения текста. – М., 1985.

УДК 372.881.116.12

Заболотна І.О.

ЕСТЕТИЧНІСТЬ ЯК КОМУНІКАТИВНА ОЗНАКА МОВЛЕННЯ УЧНІВ

Сучасна концепція мовної освіти в Україні спрямовує шкільний курс української мови, зокрема в його соціокультурній змістовій лінії, на оволодіння учнями естетикою слова. Тому постає необхідність осмислити естетичну функцію мови, реалізовану в текстах різних стилів, адже мовні одиниці викликають естетичні почуття людини, розвивають духовну сферу, сприяють формуванню національно-мовної особистості. Учитель-словесник на уроках української мови має репрезентувати естетичну функцію мови, вчити школярів розуміти, що образність є загальною властивістю мови та зумовлює її естетичні можливості. Адже без усвідомлення багатства й краси рідного слова, учні не зможуть оволодіти культурою спілкування, ефективно висловлювати власні думки й почуття. Програма з української мови визначає завдання формування гуманістичного світогляду, духовного світу учнів, їхніх моральних і естетичних переконань шляхом прилучення через мову до культурних надбань українського народу в контексті світової культури.

Саме тому сучасні дослідники приділяють значну увагу теоретичним і практичним пошукам, пов'язаним з формуванням естетичності мовлення школярів. Останнім часом визначилися такі провідні напрями в лінгводидактиці: розвиток образного мовлення учнів (Л.Кулибчук, О.Кучерук, Т.Мельник); визначення поняття мовної особистості та її складових (Ю.Караулов, Л.Мацько, Л.Паламар, Л.Струганець та ін.); вивчення теорії комунікативно-діяльнісного підходу до навчання (О.Біляєв, А.Богущ, М.Вашуленко, Т.Донченко, С.Караман, Т.Ладиженська, Л.Мацько, В.Мельничайко, Г.Михайловська, С.Ніколаєва, М.Пентилюк, В.Плахотник, Л.Скуратівський, Г.Шелехова та ін.); проблема вдосконалення комунікативних якостей мовлення (Н.Голуб, О.Горошкіна, Т.Ладиженська, В.Мельничайко, Н.Миропольська, Н.Пашківська, М.Стельмахович, Л.Туміна, І.Хом'як, В.Цимбалюк та ін.); визначення прикладного, інструментального характеру мовленнєвознавчих знань і умінь, що лежать в основі естетичності мовлення (Н.Гавриш, Т.Донченко, Т.Ладиженська, В.Мельничайко, М.Пентилюк, Г.Шелехова та ін.). У науковій літературі розкриваються окремі питання репрезентації естетичної функції мови, зокрема сутності естетичної функції, її зв'язку з іншими функціями мови, насамперед комунікативною (В.Аврорін, Р.Будагов, О.Горшков, В.Дроздовський та ін.).

Завдання цієї публікації – з'ясувати поняття естетичності як узагальнюючої, інтегруючої ознаки комунікативності мовлення учнів.

Естетичність мовлення пов'язана з естетичним досвідом, що набувається мовцем і є соціальною цінністю. Спираючись на естетичні знання, способи засвоєння дійсності за законами краси, соціально-історична практика поступово збагачується, набуває цілісного характеру, гармонізуючи перебування людини в навколишньому середовищі. Завдяки цьому естетичний досвід набуває ціннісного змісту, тісно пов'язується з системою моральних, правових, економічних відносин у суспільстві.

Суспільні чинники впливають на культуру мовлення учнів, одним з важливих показників якої є естетичність. На думку Л.Мацько, ця ознака культури мовлення спирається

на інші ознаки: точність, логічність, чистоту, доречність, лаконічність, виразність, різноманітність, образність, “які у взаємодії і пропорційності створюють гармонію усного чи писемного тексту, що здатний викликати у слухачів (читачів) естетичне задоволення. Одноманітний, нечіткий, невиразний, засмічений суржиком, випадковими словами текст ніколи не справить враження гарної, вишуканої мови, не викличе почуття естетичного задоволення” [2: 106].

Багато дослідників доводили, що кожна мова має внутрішню форму, яка увібрала риси національного менталітету, зокрема його естетичного аспекту. Так, І.Огієнко стверджував, що в мові позначився дух її носія – народу, що кожна мова – “це вираз національної психіки, найперша сторожа нашого психічного “Я” [4: 240]. Система мовних одиниць відображає не лише предметність слів, а й дух рідного народу, адже він виражений через цю предметність [1: 13]. У роботах О.Потебні висвітлено естетичний аспект мови, об’єднано проблеми лінгвістики й літературознавства. Учений розглядав слово насамперед як творчий акт мовлення, а не тільки як комунікативну одиницю. У слові він виділив три структурних елементи: зовнішній знак значення – єдність звуків; внутрішній знак значення або уявлення – пряме значення; саме значення – переносне, контекстуальне значення. Образне значення слова особливо прозоре в поетичному контексті, де його внутрішній зміст набуває гнучкості, варіативності, починає жити особливим життям, поєднуючи старі й нові уявлення, наповнюючи їх новим змістом. Сила художнього мовлення, його естетична суть виявляється в тому, як саме сказане впливає на адресата мовлення [5: 40].

Естетична функція мови має здатність викликати позитивні емоції, задоволення від спілкування, виховує естетичні смаки й оцінки. Засвоєння цієї функції сприяє удосконаленню комунікативних якостей мовлення людини.

Естетична функція мови виявляються в процесі оцінювання словесної форми вираження думок. Ця функція мови розкривається в гармонії змісту й форми, в ясності, чіткості, лаконізмі, витонченості, простоті словесного вираження. Естетичність мовлення простежується також в образності художнього тексту.

Відрізняє естетичну (поетичну, художню) функцію мови від її інших функцій (спілкування, передачі інформації тощо) спрямованість форми мовного виразу не тільки на передачу того чи іншого змісту, але й на самого себе, на власну досконалість, яка дозволяє в самій мові знаходити прекрасне. Більшість функцій мови потребують роботи над словом з метою найбільш точного загальнодоступного вираження інформації; естетична функція мови відкриває читачеві та слухачеві прекрасне в самому слові.

Багатство естетичних можливостей мови, її здатність викликати у людини різні складні асоціації й прості порівняння роблять мову й слово могутнім засобом естетичного впливу на почуття людини. Естетична природа мови полягає в універсальності слова, у багатоманітності його образних значень, які реалізуються й актуалізуються через художній контекст. Слово в художньому контексті здатне збагатити думки й почуття людини, даючи їй змогу пізнати докільля й себе в ньому. До головних аспектів слова належать ті, без яких не можна зрозуміти мистецтво слова: естетичне значення звука й семантика слова.

Естетичні якості слова найяскравіше виявляються в поезії, яка пробуджує уявлення й фантазію. У поетичному творі чітко виділяють такі естетично важливі аспекти слова, як фізичний (акустичний) і семантичний (значеннєвий), необхідні для створення художнього образу. Завдяки акустичним властивостям слово може викликати естетичний ефект. Мовознавча наука виявляє інтерес до естетичних засобів мови й мовлення, пов’язує їх з емоційністю й духовністю.

До естетичних засобів мови насамперед відносять образність художнього мовлення, що передбачає вживання слів і словосполучень у метафоризованому значенні, створення тропів, використання звукоповторів, особливої інтонації, засобів милозвучності, а також стилістичних фігур. Ці мовні засоби виділяють і посилюють головні елементи мовленнєвої комунікації, викликають естетичні емоції у адресата мовлення.

Обґрунтування сутності естетичної функції мови сприяє удосконаленню методики засвоєння виражальних засобів і застосування їх у власному мовленні школярами. Важливо сформулювати в учнів вміння сприймати звукову й смислову форми мовних одиниць, універсальну функцію слова – бути поняттям і одночасно мати здатність створювати художній образ.

Формування естетичності мовлення учнів ґрунтується на знаннях про виражальні мовні засоби, естетичні властивості різних мовних одиниць. Мистецтво слова вчить учнів бути обережним зі словом (а значить і з почуттям), аби запобігти заговорювань, мовних трафаретів, від яких залежать почуття та події життя інших людей [3: 46]. Уміння відчувати слово, зокрема поетичне, слід формувати на кожному уроці мови, що допоможе уникати мовних штампів під час побудови власних текстів.

Отже, формування естетичності мовлення учнів ґрунтується на таких основних положеннях:

Естетичні цінності, представлені за допомогою мови, мають глибокий соціальний зміст і тісно пов'язані історичним досвідом суспільного розвитку. Звідси сприйняття естетичної функції мови ґрунтується на соціальній, культурологічній основі. Духовне й естетичне збагачення людини залежить від глибини проникнення у світ різних видів мистецтва. Мова визначається як один із засобів мистецтва.

Ефективність репрезентації естетичної функції мови зумовлена увагою до формування образного й понятійного мислення учнів, чергування завдань аналітичних і синтетичних, репродуктивних і евристичних, спостереженням над естетичним у мовленні й оточуючій дійсності.

Аналіз художнього мовлення ґрунтується на виділенні засобів естетичної виразності мови та розробці способів можливого естетичного впливу на учнів.

Потребують подальшої розробки методи і прийоми ефективного засвоєння учнями відомостей про естетичну функцію мови та вироблення естетичності мовлення як важливого засобу впливу в процесі комунікативної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кучерук О. Засоби естетичної виразності мови та їх вплив на учнів // Дивослово. — 1998. — №3. — С. 13-15.
2. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: Навч. посіб. — К.: Вища шк., 2003. — 311с.
3. Миропольська Н.Є. Поетика в процесі виховання художньої культури учнів // Освіта на Луганщині. — 2001. — № 2. — С. 43-46.
4. Огієнко І. Українська культура. — К.: Абрис, 1991 — 272 с.
5. Потебня О. Думка й мова // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. Марії Зубицької. — Львів, 2001. — С. 40.

УДК 37.03

Засименко В.В.

КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ПИСЬМА (НА МАТЕРІАЛІ ОФІЦІЙНО-ДІЛОВИХ ТЕКСТІВ)

Останнім часом у методиці навчання іноземних мов окреслилась стійка тенденція до зростаючої ролі писемного мовлення. Це зумовлено соціально-економічними потребами сучасного суспільства. Контакти між країнами розширюються на всіх рівнях. Як наслідок, з'явилась необхідність у регулярному листуванні (в тому числі і з допомогою електронної пошти), складанні та оформленні різноманітної писемної документації, обміні інформацією, рекламі тощо.

Згідно з чинною програмою, письмо виступає не лише як засіб навчання, а й як одна з його цілей. Воно сприяє формуванню навичок комунікації, тому програма передбачає

формування не тільки навичок правопису, а й умінь письмово викладати свої думки. Багато уваги приділяється комунікативній спрямованості навчання іноземної мови. Цю думку обстоюють Пассов Є.І., Шатух В.Г., Квитко Р.М., Беннет У.А., Гез Н.І. Вони вважають за необхідне посилити таку форму роботи з набуття навичок писемного мовлення як написання листів.

Мета нашої статті – визначити особливості оформлення та написання особистих листів англійською мовою і методику їх застосування на уроках.

Більше уваги формуванню навичок писемного мовлення необхідно приділяти ще й тому, що комунікативно-функціональний підхід до розвитку писемного мовлення ще тільки починає входити в контекст української системи мовної освіти. Писемне мовлення українською та англійською мовами – складне мовленнєве вміння, володіння яким, на відміну від усного мовлення, що засвоюється як мінімум спочатку стихійно, досягається лише в процесі цілеспрямованого навчання. Проте, незважаючи на зусилля, що застосовуються, вміння писемного мовлення часто значно відстають від рівня навченості іншим видам мовленнєвої діяльності. До того ж у практиці викладання все більше відчувається необхідність враховувати соціокультурний аспект, в ньому й полягають деякі труднощі навчання писемного мовлення, так як студенти мають, з одного боку, невеликий досвід англійської писемної практики, з іншого – не відбувається переносу з української мови в іноземну загальнокультурних умінь писемного мовлення, які є по суті унікальними.

Письмо – це складне мовленнєве вміння. Воно дозволяє за допомогою графічних знаків забезпечити спілкування людей. Це продуктивна комунікативна діяльність, що передбачає здатність фіксувати зміст та його внутрішньомовленнєву фонетичну реалізацію за допомогою графічних знаків.

Базою писемного мовлення є усне мовлення. Воно пов'язане з письмом самими механізмами породження висловлювань, що простежується від задуму (що сказати) через відбір потрібних засобів мови (як сказати, які потрібні слова, як їх поєднати у висловлюванні) до реалізації задуму: усно – в говорінні і письмово – на письмі. В обох випадках в результаті відбудеться розуміння повідомлення іншими людьми. Проте не слід надто спрощено розглядати відношення між усною і письмовою формами реалізації мовлення.

Способи повідомлення інформації дуже різні, єдиного способу правильно писати англійською мовою немає. Отже, учням слід багато читати, щоб ознайомитись з різними видами писемного мовлення – не можна чекати від учнів вміння писати стилем, зразків якого вони ніколи не бачили. Хороше писемне мовлення залежить від системи специфічних письмових навичок. Воно не впливає автоматично із знань граматики і відповідного словникового запасу. Anita Pincas виділяє такі навички писемного мовлення:

- 1) комунікативні, що забезпечують функціональність писемного мовлення, його відповідність меті та змісту;
- 2) організаційні – упорядкування ідей, поділ на абзаци, вживання сполучних слів;
- 3) стилістичні – володіння трьома основними способами організації матеріалу (опис, роздум, розповідь).

Метою навчання писемного мовлення є формування в учнів писемної комунікативної компетенції, яка включає володіння письмовими знаками, змістом і формою письмового твору, а також умінь фіксувати усне мовлення.

Передусім слід ознайомити учнів з необхідними правилами написання листів, частина яких має бути відома їм з уроків української мови. Це такі правила:

1. Відповідайте на листа зразу (максимальний термін – тиждень).
2. Вживайте короткі речення. У листі, на відміну від усного мовлення, кожне речення має бути логічно завершеним.
3. Датуйте лист.
4. Не забудьте написати свою адресу.
5. Підписуйте листа чітко.

Потім слід пояснити особливості написання листа (із записом). Доцільно оформити цей матеріал у вигляді таблиці, яка допоможе грамотно написати листа, дотримуючись правил його оформлення, використовуючи загальноприйняті розмовні кліше, спеціальну лексику. Після цього учні ознайомлюються із змістом листа, його композицією.

Дотримання правил ввічливості є однією з важливих умов ефективної комунікації. В писемному мовленні норми ввічливості можуть бути передані виключно лінгвістичними засобами. Невміння виражати повагу до сторонньої думки проявляється, наприклад, у недостатньому використанні на письмі фраз типу: *I think, I expect, I believe*.

Соціокультурні помилки носіїв української мови у відношенні норм і правил ввічливості заключається також у невідповідності скоріше мати на увазі, ніж відкрито виражати незадоволення або жаль. Невдалий з цієї точки зору варіант: *We have read your advertisement but there is too little information in it*, більш вдалим є варіант: *In fact, I am very interested in your offer, but I need to know some important details before booking*.

Помилки в ідентифікації рівня офіційності (неофіційності) та, відповідно, у виборі необхідного мовного оформлення писемного висловлювання є найбільш розповсюдженими. Прикладами можуть служити неправильне використання форм звертання в офіційних листах та невідповідність загальноприйнятому офіційному звертання *Dear Sir, Dear Madam*, використання заключної фрази, що звичайно зустрічається в особистих листах: *Truly yours* замість *Yours faithfully* або *Yours sincerely*. Зниження рівня офіційності відбувається через використання у писемному офіційному мовленні різноманітних розмовних кліше: *Hello; what do you mean by saying...; Your advertisement is all right but...*, що пояснюється домінуванням навчання усного мовлення у вітчизняній традиції, яка відбувається переважно в ситуаціях неформального побутового спілкування. Не дивлячись на те, що використання даного мовного матеріалу не порушує змістовної сторони мовлення, він є недопустимим з точки зору закріплених традицій комунікативного оформлення письмових творів. Згідно з сучасною концепцією норма мови як динамічний феномен залежить від тієї соціально-мовленнєвої ситуації, в якій відбувається акт комунікації.

Бажано уникати також помилок в оформленні такої комунікативної функції, як запит інформації, що необхідна для таких типів письмових текстів: особистий та офіційний лист, звіти, доповіді тощо. Студенти повинні вміти демонструвати при цьому варіативність способів передачі комунікативної функції, а не обмежуватись лише конструкціями типу *Could you tell me, please...*, або *I would like to know if ...*, як це часто буває на практиці.

Основні помилки в передачі соціокультурних стереотипів мовної поведінки рідною та іноземною мовами полягають в неправильному написанні свого імені, прізвища; написанні дат; оформленні домашньої та робочої адреси. Це відбувається незважаючи на те, що навчання написання англійського листа (особистого та офіційного) завжди вказувалось серед цілей навчання письма не лише у вузі, а й у школі. Причина цього не в незнанні цих правил. Трудність починає відчуватись тоді, коли виникає необхідність співвідносити навіть добре знайомі явища іншої культури з подібними явищами рідної культури, тобто в умовах бікультурного спілкування. Останнє має на увазі цілеспрямоване володіння вміннями та навичками адекватно інтерпретувати іншомовну дійсність українською мовою та вітчизняну – англійською. Якщо раніше в основі навчання полягало вивчення країни, мова якої вивчається, то в третьому тисячолітті ознайомлення з англійською мовою, культурою в тому числі й культурою письма, слід проводити у співставленні з рідною культурою. Вчитель має виступати в цій ситуації носієм міжкультурних контактів, а навчальна діяльність студента стає приватним проявом самоствердження студента як особистості в контексті її культурогенезу.

Написання основної частини листа не визначається якимись особливо строгими правилами. Крім неї, кожен лист має певні реквізити, розміщення яких закріплене традицією. Це заголовок, дата, звертання, заключне вітання та підпис.

Заголовок включає в себе адресу відправника. Він пишеться в правому верхньому кутку першої сторінки листа. При цьому номер будинку і назва вулиці пишуться на першому

рядку, а назва міста – на другому. Якщо лист із Лондона, то після слова *London* ставиться скорочене позначення відповідного поштового району, наприклад *E.C. 2, W.C.*, що відповідно означає *East Central 2, West Central 1*. Між номером будинку і назвою вулиці коми звичайно не ставлять. Після скорочених слів ставлять крапку. Наприклад:

*37 High Street,
London, E.C. 9*

*22 Exchange Street East,
Liverpool, England*

Дата. На відміну від української мови, англійці пишуть дату в правому кутку листа під адресою відправника: *10th May, 2004* або *October 12, 2001*. Назви місяців можна писати скорочено – *Jan., Feb., Apr., Aug., Sept., Oct., Nov., Dec.* Учні повинні пам'ятати, що не можна скорочувати назви таких місяців: *March, May, June, July*.

Вступне звертання є обов'язковою, ввічливою формою в листі англійською мовою. Його пишуть в лівій частині листа, на відміну від української мови, де звертання пишуть посередині. Звертання майже завжди починається зі слова *dear*, яке в даному випадку втрачає своє справжнє значення і служить для вираження ввічливості. В листах до окремих осіб пишуть: *Dear Mr. Brown, My Dear Mrs. Brown, My Dear Mother*. Форма *Dear Max* (з уживанням імені, а не прізвища) використовується лише в листі, адресованому другу чи родичеві.

Зміст письма викладається в одному чи кількох абзацах. Основна частина листа може починатися без абзацу, прямо під звертанням, або ж бути зміщеною на п'ять інтервалів – традиційне позначення абзацу в англійській мові. Якщо текст листа складається з декількох окремих пунктів, то кожен з них має бути викладений в окремому абзаці.

Вступом до основної частини листа можуть служити такі фрази:

I'm sorry to inform you that...

Please, let me know when...

I have received your letter of the 3rd Aug. in which...

I thank you for the letter...

Завершення (*preclosing phrase*) може ставитися перед закінченням листа. Звичайно це фраза типу: *Looking forward to hearing from you*.

Заключне вітання і підпис. Основний текст листа обов'язково закінчується заключним вітанням, яке пишуть в кінці листа в його правій частині. Найпоширенішими вітаннями є: *Yours truly, truly yours, your loving son, sincerely yours*.

Підпис пишуть під заключним вітанням. Хлопчик чи дівчинка пишуть тільки своє ім'я, дорослий вказує ініціали та прізвище. Наприклад:

Yours truly,

Mary Smith

Liverpool, England

John

Всі ці особливості оформлення листа англійською мовою слід пояснювати на прикладах, бажано автентичних, звертаючи особливу увагу на розбіжності з написанням листа українською мовою. Хороший лист має бути добре продуманим, інформація – зрозуміла читачеві. Не слід забувати, що лист передає невисловлені думки автора і відображає його особистість. Кожен лист – це особливий творчий акт справжньої комунікації, що особливо важливо для навчання в школі та вузі.

Все сказане дає змогу зробити висновок, що доцільним є використання особистих листів при навчанні писемного мовлення. Одна з головних причин – посилення комунікативної спрямованості навчання, можливість варіювання обсягу і стилю листів відповідно до рівня навченості учнів, використання вивченого лексичного і граматичного матеріалу. Написанню листів бажано присвятити окремі уроки, на яких розглядатимуться правила написання і оформлення листа англійською мовою (звертаючи особливу увагу на різницю з українською мовою).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беннет У.А. Аспекты языка и обучение языку // Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом. – М., 1978. – С.55-75.

2. Гез Н.І. та ін. Методика обучения иностранному языку в средней школе. – М., 1989.
3. Квитко Р.М. Как оформляют письма на английском языке // Иностранные языки в школе. – 1990. – №2. – С. 65.
4. Мильруд Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи // Иностранные языки в школе. – 1997. – №2. – С. 33.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. – М., 1991.
6. Шатух В.Г. Зразки ділової та іншої кореспонденції. – К., 1994.
7. Malkoc A.M. Letter writing in English: Rationale and Models for Social and Business Letters. – Washington, 2000.
8. Pincas A. Writing in English. – Hong-Kong, 2003.

УДК 37.02

Казанчан А.К.

БАЗОВІ КОМПОНЕНТИ КОНСТРУКТОРСЬКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ТА МІСЦЕ КРЕСЛЕННЯ У ЦЬОМУ ПРОЦЕСІ

Педагогічними дослідженнями встановлено, що пізнавальна діяльність складається з репродуктивної (відтворювальної) і творчої. Розвиток творчості відбувається від домінування репродуктивних дій (освоєння і використання нормативного досвіду, знань) до поступового домінування творчих дій і оптимального співвідношення між ними. Репродуктивні і творчі методи співвідносяться так само, як спадкоємність і новаторство. Спадкоємність представляється як необхідна умова діяльності, яку можна уявити, як процес передавання знань спресованого людського досвіду. Новаторство є результат отримання нової якості на основі сприйняття і трансформування старих знань. Рішення проблеми оптимального сполучення репродуктивного і творчого в навчальній діяльності є рішення проблеми оптимального сполучення спадкоємності і новаторства (інновацій). У зв'язку з цим можна виділити два напрямки педагогічного дослідження проблеми підготовки до творчої діяльності:

- 1) перетворення навчальної діяльності у навчально-творчу;
- 2) підготовка до творчості у майбутній професійній діяльності.

У загальноосвітній підготовці школярів застосовується перший напрямок дослідження, тобто перетворення навчальної діяльності у навчально-творчу. У значній мірі це перетворення навчальної діяльності забезпечується за рахунок поступового збільшення проблемності у навчанні. Використання проблемного методу має на меті самостійну творчу роботу учнів під керівництвом учителя. В організації процесу навчання найбільш розповсюджений задачний підхід. Стосовно до трудового навчання – це задачі загальнотехнічного, технологічного, проектно-конструкторського спрямування. Логіка організації навчання визначає саме такий порядок спрямування цих задач і відповідну ступінь проблемності на кожному рівні. Перехід до творчо-конструкторських задач можливий тільки при умові оволодіння знаннями і сформованими навичками рішення конструкторсько-технологічних задач.

Із створенням у країні навчальних закладів нового типу (технічних ліцеїв) постають нові завдання щодо подальшого розширення конструкторсько-технологічних знань школярів. У цих умовах потребує уточнення сутності поглибленої конструкторсько-технологічної підготовки учнів, визначення її основних понять, наприклад, технічної просвіти і конструкторсько-технологічної підготовки.

Технічна просвіта – це ознайомлення учнів з питаннями розвитку специфічного класу штучних матеріальних утворень (систем), які є продуктом і засобом праці людини, а також одним із засобів її життєдіяльності.

Конструкторсько-технологічна (загальнотехнічна) підготовка – це організований і цілеспрямований процес формування загальноосвітніх (допрофесійних) технічних знань, умінь і навичок у галузі перетворювальної діяльності людини.

Основними функціями конструкторсько-технологічної підготовки є загальноосвітня, політехнічна, професійна. Згідно з ними виділемо такі аспекти конструкторсько-технологічної підготовки школярів: загально-соціальний, енергетико-інформаційний, функціональний.

Функції конструкторсько-технологічної підготовки та названі аспекти утворюють змістовно-цільову основу моделі конструкторсько-технологічної підготовки учнівської молоді (рисунок 1).

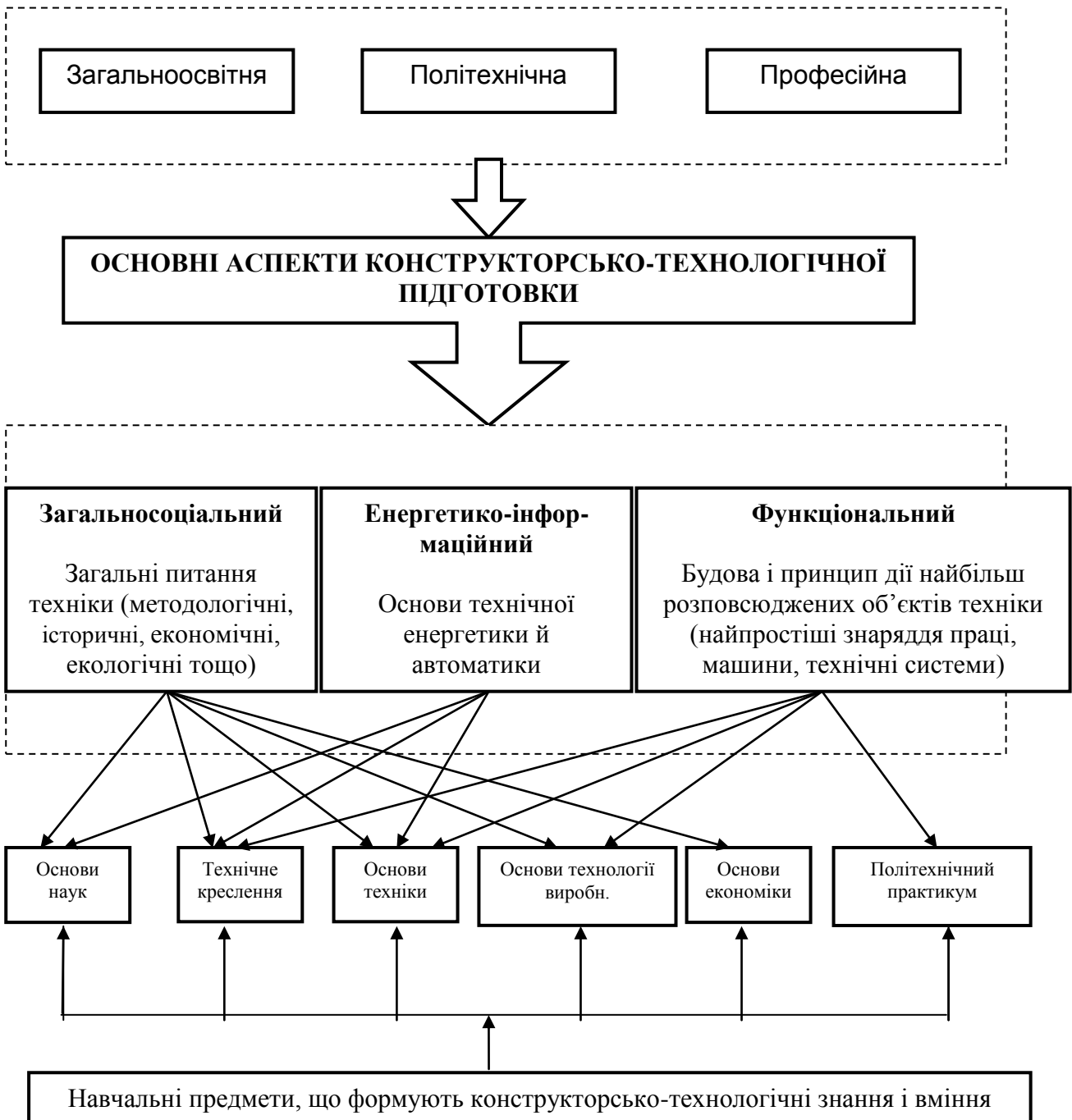


Рисунок 1. Структурно-функціональна модель системи конструкторсько-технологічної підготовки школярів.

На основі структурного аналізу технікознавства можна визначити зміст основних напрямків конструкторсько-технологічної підготовки. Так, до загальносоціального аспекту входять загальні питання техніки: методологічні, історичні, економічні, екологічні тощо. З іншого боку розглянутий один із фундаментальних шляхів систематизації навчального матеріалу про техніку. У науково-методичній літературі тривалий час точиться дискусія з приводу того, за якими ознаками класифікувати сучасну техніку. На нашу думку, найбільш загальною є класифікація об'єктів техніки за їх структурою: 1) найпростіші знаряддя праці, 2) машини, 3) технічні системи. Вона має світоглядне значення, оскільки враховує ступінь участі людини в роботі технічного об'єкту.

Загальносоціальний аспект конструкторсько-технологічної підготовки формують навчальні предмети з основ наук, технічне креслення, з основ техніки, основ технології виробництва і основ економіки.

Структура курсу з основ техніки може бути представлена у вигляді узагальнення про основи технічної енергетики і автоматики. Структурні елементи цих напрямків відповідають уяві про передачу і перетворення енергії в техніці та принципи побудови систем автоматичного керування. Тому енергетико-інформаційний аспект технологіко-конструкторської підготовки складається з основ технічної енергетики і основ автоматизації виробничих процесів.

Енергетико-інформаційний аспект формують такі навчальні предмети, як технічне креслення, з основ наук і основ техніки.

Поширені канали передачі енергії в техніці: механічні, гідравлічні, пневматичні, теплові, електричні визначають зміст курсу з основ енергетичної техніки. Основні поняття з основ автоматики: принципи побудови систем автоматичного керування, елементи систем автоматичного керування, роботи і автоматизація виробничих процесів визначають зміст курсу з основ автоматизації виробничих процесів.

До функціонального аспекту конструкторсько-технологічної підготовки входять питання щодо будови і принципу дії найбільш розповсюджених об'єктів техніки: найпростіші знаряддя праці, машини, технічні системи.

Функціональний аспект формують такі навчальні предмети, як технічне креслення, основи техніки, основи технології виробництва, політехнічний практикум.

На долю технічного креслення припадає значна роль щодо формування конструкторсько-технологічних знань і вмінь учнів.

Креслення нарівні зі словом та письмом є засобом для висловлення і передачі думки, причому часто є єдиним і незамінним. Іноді буває важко, а часом і неможливо висловити те, що легко передається за допомогою креслення, схеми, начерка або ескіза. Креслення, поруч з усною і письмовою мовою, служить засобом спілкування.

Креслення, що називають мовою техніки, є міжнародним засобом передавання технічної інформації. Причому, в процесі свого розвитку воно все більше набуває значення необхідного засобу для обміну науково-технічною інформацією між державами, важливої умови подальшого прогресу в усіх галузях людської діяльності.

В області техніки графічні засоби інформації, зокрема креслення, найточніші і найкоротші. Без креслень, без уміння їх розробляти і читати неможлива діяльність у будь-якій галузі промисловості (народного господарства) країни. Без креслень неможливо виконати обґрунтування і дослідження розв'язання задач технології і конструювання графоаналітичними методами.

З точки зору технічної кібернетики креслення, що дає можливість реконструкції деталі або виробу, уявляє собою програму команд на різні технологічні операції щодо виготовлення виробу. Креслення і надалі буде одним із важливіших засобів спілкування людства в їх виробничій діяльності. Пояснюється це тим, що, з одного боку, креслення дає можливість наочного моделювання елементів простору в їх взаємодії і русі, а, з іншого боку, правильно складене, воно вміщує в собі всю інформацію скільки завгодно складної технології виготовлення виробу (деталі) [1: 8].

Слід пам'ятати, що графічна грамотність має суттєве значення у вихованні всебічно розвинутої особистості. В процесі оволодіння і оперування графічними засобами розвиваються творчі здібності людини. Творчість в області техніки і технології вимагає графічного відображення. Без креслення не обійтись при складанні раціоналізаторської пропозиції і винаходу.

На виробництві умовою для створення уявлення про результати наступної праці робітника є креслення, схема, в яких віддзеркалюється творча задумка – проект, конструкція об'єкта, що створюється. За кресленнями зводять будови і споруди, виготовляють машини, апарати, прилади. На підставі креслень і схем здійснюється планування праці. За допомогою креслень і схем контролюються результати виробничого процесу, праці робітників.

Креслення разом зі спеціальною технологією у процесі навчання формує у старшокласників знання і навички, що необхідні для практичної діяльності. Разом з тим, креслення розширює технічний кругозір, політехнізує навчання. У цьому проявляється важлива конструкторсько-технологічна функція креслення.

Специфічні, професійні цілі креслення проявляються в необхідності правильно зрозуміти і повністю застосовувати у роботі чисельні умовності креслень і схем (позначення шорсткості поверхонь, допусків, посадок, квалітетів точності, зображення та позначення різьб, форми розташування поверхонь, правила виконання креслень типових деталей, кінематичних, електрорадіотехнічних схем та інших спеціальних даних, що зв'язані з конкретним технічним виробом).

Без уміння виконувати і читати креслення та ескізи немає і не може бути професійної підготовки за більшістю професій. Погане уміння читати креслення може привести до браку, іноді до несправного, до низької якості продукції. Прочитати сучасне креслення виробу (деталі, складальної одиниці) – це означає отримати повне уявлення про його форму, розміри і технічні вимоги, а також визначити за кресленням усі дані для його виготовлення і контролю. За кресленням деталі визначають призначений конструктором матеріал, допустиму шорсткість поверхонь, показники якостей матеріалів, покриттів, граничні відхилення розмірів, форми і розташування поверхонь, що обмежують деталь, та інші дані.

При читанні складального креслення виробу (складальної одиниці) з'ясовують взаємне розташування складових частин, способи їх з'єднання та інші дані для виконання складальних операцій.

Розвиток технічної графіки завжди безвідривно зв'язаний з розвитком виробництва. Необхідність забезпечення взаємозамінності деталей у масовому виробництві, підвищення якості деталей, швидкий науково-технічний прогрес у всіх галузях виробництва значно розширив об'єм технічної інформації, що передається кресленнями, підвищили її точність і повноту креслень. Незважаючи на це, випуск креслень та іншої технічної документації значно прискорився завдяки застосуванню великої кількості умовностей і спрощень, що встановлюють державні стандарти Єдиної системи конструкторської документації (ЄСКД). Тому значно розширився обсяг відомостей, які необхідно знати для читання креслень.

Творчий підхід до читання креслень повинен супроводжуватися аналізом технологічності форм виробу, вишукуванням оптимальної заготовки і найкращого варіанту послідовності всіх дій, необхідних для перетворення заготовки в готову деталь, а також іншими творчими пошуками, що спрямовані на підвищення продуктивності праці, якості виробів, економії матеріалу, зниженню трудових і матеріальних витрат.

Враховуючи на те, що технічне конструювання (від латинської мови *construere* – будувати, споруджувати, створювати) – це частина процесу створювання машини, споруди, який закінчується складанням робочих креслень і текстової документації у вигляді спеціальних технічних вимог, вказівок щодо виготовлення, контролю якості, випробовування тощо, то процес навчання будувати та читати креслення технічних виробів безпосередньо грає провідну роль у формуванні в учнів конструкторсько-технологічних знань і вмінь.

При конструктивному оформленні машин і її елементів повинні бути враховані технологічні вимоги виробництва. Ці вимоги обумовлюють можливість використання високопродуктивних технологічних методів і процесів виробництва стосовно до заданого кількісного випуску машин і умов виробництва.

Ступінь відповідності конструкції машин цим вимогам і визначає її технологічність. Технологія виробництва пред'являє ряд вимог до конструктивного оформлення деталей машин. Дотримання цих вимог виключає або зменшує виробничі труднощі, скорочує тривалість циклу виробництва, підвищує продуктивність праці і знижує собівартість деталей машин.

Вивчення креслення допомагає школярам оволодіти одним із засобів пізнання оточуючого довкілля, має велике значення для загальної і політехнічної освіти і підготовки їх до безпосередньої практичної діяльності. Загальноосвітнє значення креслення полягає у формуванні багатьох дуже важливих якостей всебічно розвинутої особистості.

При вивченні креслення учні набувають і розвивають такі якості особистості, які іншими способами розвинути дуже важко. Креслення дає матеріал для почуттєвого (наочного) і теоретичного пізнання природи і людської техніки.

Під час прилучення школярів до елементів інженерно-технічних знань, креслення допомагає учням зрозуміти основні напрямки і сутність технічного прогресу, що зв'язаний з механізацією і автоматизацією всіх галузей народного господарства.

Вивчення креслення допомагає учням глибше зрозуміти техніку і технологію сучасного виробництва, дозволяє не тільки вивчати будову технічних пристроїв і різних виробів, але й зрозуміти будову і просторові відношення предметів, а також процесів, що не піддаються безпосередньому спостереженню.

Вивчення креслення сприяє розвитку технічного мислення і пізнавальних здібностей учнів, їх просторових уявлень, схильність до удосконалення і створення нових приладів, пристосувань і пристроїв, що особливо важливо для розвитку творчих якостей особистості школярів; здійснює великий вплив на виховання у школярів уваги і спостережливості, акуратності і точності у роботі, самостійності і плановості, що є важливішими елементами загальної культури праці; забезпечує набуття учнями вмінь читати креслення і розвивати у них точність і чіткість рухів, є важливішою умовою успішного оволодіння учнями багатьма видами праці в галузі промисловості, будівництва, сільського господарства, побуту тощо і допомагає їм у подальшій освіті.

Отже, велике значення має креслення в системі загально-політехнічної освіти школярів, тобто у формуванні у них конструкторсько-технологічних знань і вмінь. Звідси витікає і важливіша задача креслення щодо формування в учнів таких якостей всебічно розвинутої особистості, як технічне мислення, просторові уявлення, а також розвиток здібності до почуттєвого і теоретичного пізнання природи і техніки засобами наочного сприйняття і знакового моделювання предметів, процесів та явищ і наступного рішення графічних задач. До задач вивчення креслення входить розвиток творчих якостей особистості учнів, їх прагнення і здібності до удосконалення і раціоналізації, прилучення школярів до елементів конструкторсько-технологічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Проекционные методы прикладной геометрии // Труды Московского научно-методического семинара по начертательной геометрии и инженерной графике: Труды Московского авиационного института. – Вып. 242 /К.И.Вальков, И.С.Джапаридзе, И.И.Котов, Л.Н.Лихачев, З.А.Скопец. – М.: МАИ, 1972. – С. 8-9.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Проблема компетентнісного підходу у сфері сучасної науки та освіти активно висвітлюється багатьма дослідниками та набуває все більшої актуальності за умови переходу до постіндустріального способу існування людського суспільства. Знаходячись в епіцентрі світової думки, поняття “компетентність” відкриває якісно нові перспективи розуміння освітнього процесу. Особливої актуальності запровадження даного підходу набуває у дошкільній освіті, яка відіграє першочергову роль у втіленні нових освітніх стандартів.

Дошкільна ланка освіти має стати міцною базою формування людської особистості, яка зможе самостійно жити та розвиватись у стрімких умовах сучасного світу без стороннього керування та нагляду.

Спрямованість на розвиток дитячої особистості, а не на інформативну підготовку дитини до подальшої навчальної діяльності вимагає пошуку адекватних технологій виховання та навчання, заснованих на принципі особистісно-орієнтованого, гуманістичного підходу.

Однією із головних цілей дошкільного виховання є мовленнєвий розвиток дитини, її комунікативної компетентності, що розглядається у контексті загального розвитку особистості. Проблемі формування компетентної особистості, зокрема такого її компоненту як комунікативна компетентність, приділяється значна увага з боку всіх учасників освітнього процесу та дослідників різних галузей науки.

Зв'язок роботи з науковими темами. “Базова компетенція майбутнього спеціаліста вищого педагогічного навчального закладу III–IV рівня акредитації” (спеціальність “Дошкільне виховання”, державний реєстраційний номер 0102U001290), “Теоретико-методологічні основи процесу підготовки майбутніх вчителів іноземної мови та зарубіжної літератури до професійної діяльності” (державний реєстраційний номер 0103U001199).

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про активну дослідницьку діяльність науковців з вивчення проблеми формування комунікативної компетентності: компетентність в освіті та ключові компетентності (Л.Н. Боголюбов, І.О.Зимня, Р.Уайт, Дж.Равен, А.К.Маркова Р.Уайт, А.В.Хуторський, В.Хутмакер); види компетентності (П.П.Горностай, І.Г.Сохань, Л.В.Сохань, І.Г.Тараненко, А.В.Брушлинський, Л.Петровська та ін); дослідження компетентності в галузі лінгводидактики (А.М.Богуш, Н.Гавриш, О.Л.Кононко); проблема компетентності в освітньому процесі (М.Н.Скаткін, І.Я.Лернер, В.В.Красвський, Г.П.Щедровицький); комунікативна компетентність (Б.Г.Ананьєв, А.М.Богуш, М.С.Каган, О.О.Леонтьєв та ін.).

Більшість дослідників згодні з тим, що “компетентність” є не тільки статичним поняттям, що концентрує в собі окремі інформативні характеристики (знання, вміння, навички), а являє собою динамічну характеристику творчої дії.

На думку Л.В.Сохань формування компетентної особистості дитини передбачає її вміння брати на себе відповідальність, здатність діяти конструктивно, творчо, раціонально; уміння співпрацювати; здатність співвідносити свої індивідуальні риси з умовами життя; здатність використовувати набутий досвід у різних життєвих ситуаціях.

Компетентність виражається у певному рівні розвитку таких особистісних механізмів як, наслідування, ідентифікація, емпатія, рефлексія, самопізнання.

Сутність **комунікативної компетентності** полягає в усвідомленні людиною власних потреб та ціннісних орієнтацій; у здатності об'єктивно сприймати навколишній світ; у готовності сприймати нове і набувати досвіду людства; здатності розуміти норми та цінності

інших соціальних груп і культур; можливостей реалізувати набутий досвід та використовувати його у процесі вирішення різних завдань. Дослідники в галузі соціальної психології та педагогіки (Б.Г.Ананьєв, М.С.Каган, О.О.Леонтьєв) розуміють комунікативну компетентність як характеристику взаємодії людей; знання та вміння; **як особистісну якість та поведінку**, що мають свій прояв у стосунках з оточуючими; як здатність до спілкування.

Отже, визначення **компетентності як інтегративної якості особистості**, обґрунтовує значний потенціал компетентнісного підходу в реалізації сучасних освітніх стандартів.

Незважаючи на активну дослідницьку діяльність з зазначеної проблеми та широке використання категорії компетентність у розробці нових освітніх програм залишається недослідженим потенціал ряду навчальних дисциплін щодо питання формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку.

Метою статті є визначення педагогічних умов формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами іноземної мови.

Результати дослідження. Вплив іноземної мови, як навчальної дисципліни, розглядається нами у двох аспектах: можливості іноземної мови у вирішенні актуальних завдань сучасного суспільства в контексті виховання підростаючого покоління та зростання освітнього, виховного та розвиваючого потенціалу іноземної мови, як засобу формування комунікативної компетентності дитини старшого дошкільного віку.

В умовах реалізації комунікативного та особистісно-орієнтованого підходів до навчання іноземної мови відбувається урахування особливостей діяльності дошкільнят, їх досвіду та світогляду, інтересів та здібностей під час організації спілкування на занятті. Навчання побудоване на повазі до особистості кожної дитини, яке проходить в атмосфері доброзичливості, допомагає розкриттю різних якостей особистості дитини, створює сприятливі умови для звільнення від багатьох психологічних бар'єрів (невпевненості, сором'язливості, скутості). Відтак, іноземна мова розглядається не тільки як засіб спілкування, а як ефективний чинник формування соціально важливих якостей особистості.

Таким чином, одна із основних цілей навчання іноземних мов дітей старшого дошкільного віку є особистісний розвиток дитини засобами предмета, створення сприятливої ситуації залучення до нового мовного світу з метою соціальної адаптації дитини у суспільстві. Як було зазначено вище, комунікативна компетентність є інтегративною якістю особистості. Отже, іноземна мова відіграє велике значення у формуванні комунікативної компетентності дитини дошкільного віку.

Різноманітність точок зору щодо побудови моделі компетентності в певній мірі ускладнює пошук шляхів та засобів її формування. З огляду на завдання нашого дослідження, нами було обрано чотирирівневу модель компетентності, де **перший** – це знання та навички, необхідні для здійснення діяльності; **другий** – комунікативні здібності та вміння людини; **на третьому рівні** ураховано норми, цінності та стандарти поведінки, набуті в процесі соціалізації; **четвертий рівень** становлять такі особистісні характеристики, як мотиви та самооцінка.

Визначення **змісту комунікативної компетентності** відбувається за умови урахування наступних факторів: врахування функцій мови та мовлення, принципів та закономірностей навчання іноземних мов. Поліфункціональні характеристики категорій “мова” та “мовлення” дозволяють правильно та ефективно розробити зміст, форми та методи навчання. Так, мова, як засіб спілкування та соціалізації, є знаряддям формування мовної свідомості дитини, її інтелектуального розвитку. Гносеологічна функція мови є чинником для пізнання людиною світу та досвіду попередніх поколінь.

Закономірності опанування іноземною мовою обумовлюють вирізнення різноманітних методичних принципів навчання мови: принцип комунікативно-діяльнісного підходу, варіативності, емоційної насиченості, принцип урахування провідного виду діяльності (А.М.Богущ, В.Л.Скалкін); загальнометодичні (принцип виразності, прискорення темпів збагачення мови, розуміння мовних значень, розвитку усного мовлення); принцип

взаємозв'язку розумового, комунікативного та сенсорного розвитку дитини (Є.Тихеева, Ф.О.Сохін).

Визначимо умови організації мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, що сприятимуть ефективному процесу формування комунікативної компетентності дитини засобами іноземної мови. Будь-яка пізнавальна діяльність поряд із операціональними компонентами (знання, вміння, навички) включає і мотиваційні (мотив, інтерес, ставлення). Саме мотиваційні компоненти дають дитині можливість зрозуміти значущість того, що пізнається та засвоюється, формують у дитини свідоме ставлення до своєї діяльності та її змісту, а також до засобів та результатів такої діяльності. Виділяють цілу низку видів мотивації з урахуванням індивідуального розвитку, потреб дитини: комунікативно-мотиваційна – потреба у спілкуванні; лінгво-пізнавальна – прагнення дитини до пізнання мовних явищ; країнознавча.

За таких умов постає необхідність оптимального підбору матеріалу, який би укріпив усі складники мотивації: потреби, інтереси, емоції. Для формування стійкого рівня мотивації потрібно ретельно відбирати відповідні навчальні матеріали, які б являли собою когнітивну, комунікативну цінність, носили творчий характер та стимулювали розумову активність дитини.

Формування мотивації досягається такими засобами: надання переваги провідному виду діяльності, яка характерна даному віковому етапу та активне використання наочного матеріалу. Безумовно, для дітей старшого дошкільного віку провідним видом діяльності є гра.

Процес опанування іноземної мови неможна уявити без гри, адже в основі будь-якого спілкування лежить вирішення тієї чи іншої проблеми, яка обговорюється у реальній, життєвій ситуації. Процес комунікації розглядається як безперервна низка ситуацій, які змінюють одна одну. Тому гра на занятті з іноземної мови розглядається як найефективніший засіб формування комунікативної компетентності дитини старшого дошкільного віку. Слід зазначити, що ігрова діяльність старших дошкільників має носити продуктивний, творчий характер. Відсутність елементів проблемності, самостійного або спільного пошуку не буде сприяти розвитку комунікативної компетентності, яка передбачає оволодіння адекватними засобами вирішення завдань, які постають перед дитиною.

Використання наочності є ефективним чинником формування комунікативної мотивації. Втім, наочність не слід розглядати однобічно, вона має нести смислове навантаження та відповідати віковим особливостям дитини.

Отже, гра – це важливий вид самостійної діяльності дітей, який сприяє їх фізичному, психічному, моральному, комунікативному розвитку; засіб розвитку індивідуальних якостей особистості; фактор, який формує внутрішній світ дитини; засіб спілкування. Багатоплановість функцій ігрової діяльності якнайкраще висвітлює її значущість, як засобу формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

На нашу думку, **необхідною умовою на шляху до формування комунікативної компетентності** засобами іноземної мови є використання різних педагогічних та психологічних методів діагностування рівня розвитку дитини (мовленнєвий розвиток, рівень розвитку пізнавальної та мотиваційної сфери, особливості характеру); окрім спеціальних діагностичних методик, педагог має можливість вивчити особистість дитини за допомогою методу спостереження, бесіди, методу пробних доручень, аналізу продуктів діяльності дитини (малюнки, аплікації тощо). Діагностування, в результаті якого накопичуються статистичні дані, проводиться їх аналіз, визначаються динаміка, тенденції, закономірності розвитку дитини, створює необхідну основу для подальшого прогнозування розвиваючого навчання та виховання, дає можливість педагогу організувати навчально-виховний процес згідно отриманим результатам.

Оскільки під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; здатність активно діяти, приймати

рішення, адаптуватись до умов життя, – формування зазначених якостей має відбуватись за таких умов:

- можливість спільної праці під час вирішення різних завдань, можливість проявити певні комунікативні вміння;
- можливість залучення кожної дитини в активний пізнавальний процес, в якому вона має змогу застосувати набуті знання, навчитись визначати де, яким чином, з якою метою ці знання можуть бути застосовані;
- можливість активного, широкого спілкування з однолітками.

Зазначеним умовам відповідають такі педагогічні технології, як технологія співробітництва, метод проектів (Є.С.Полат, Г.К.Селевко). Враховуючи специфіку іноземної мови, дані технології можуть забезпечити необхідні умови для активізації пізнавальної та мовленнєвої діяльності кожної дитини у групі, надаючи кожному можливість досягнути новий матеріал, отримати достатню усну практику для формування необхідних навичок та вмінь.

Висновки. Проведене дослідження особливостей формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами іноземної мови дає можливість визначити основні педагогічні умови, дотримання яких забезпечить реалізацію ефективного процесу розвитку комунікативної компетентності старших дошкільників на заняттях з іноземної мови. По-перше, створення стійкої мотиваційної сфери на заняттях з іноземної мови; по-друге, використання діагностичних методів з метою правильної організації навчально-мовленнєвої діяльності; по-третє, створення умов для активної спільної праці дітей, використання проектних технологій у процесі навчання іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216с.
2. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34-49.
3. Крутій К.Л. Розвиваємо у дитини мовлення, інтелект і здібності. – Запоріжжя: ЛПС.Лтд, 1999. – 60с.
4. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А.Венгера. – М., 1986. – 224 с.
5. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М.: Педагогика, 1971. – 208 с.
6. Хуторской А.В. (редактор составитель). Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект “Стандарт общего образования”. – М., 2002.
7. Щуркова Н.Е. Культура современного урока. – М.: Пед. общество России, 2000. – 112 с.
8. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М., 1979. – 144 с.

УДК 372

Котик Т.М.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА І СТРУКТУРА ПОНЯТІЙНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Українська дошкільна лінгводидактика як наука – це система лінгводидактичних знань і джерело нового знання, а також наукова діяльність, провідною функцією якої є вироблення, теоретична систематизація та різноманітне використання цих знань. Можна стверджувати, що процес функціонування української дошкільної лінгводидактики як науки – це діяльність з отримання, систематизації та використання наукового знання.

Наукова система знань не є чимось застиглим, догматичним – сама наукова діяльність сприяє тому, що фонд знань увесь час змінюється: виникає нове знання, яке заперечує, відкидає або підтверджує істинність уже наявного знання. Таке істинне знання складає фонд відносно сталого знання. “Відносно” сталого тому, що вже апробоване й перевірене знання з

часом уточнюється, збагачується й частково втрачається, адже практичне використання вже існуючого знання не може здійснюватися автоматично, а потребує суттєвих витрат з боку висококваліфікованих наукових працівників. Отже, функціонування наукового знання передбачає існування наукової діяльності, спрямованої на отримання нового знання, а також збереження й використання вже існуючого. Така наукова, пізнавальна діяльність знаходить своє вираження й можливість функціонувати у практичній діяльності через теорію. Теорія – це продукт пізнавальної діяльності, наукове довершене знання, ядро науки.

Основна функція наукової теорії – систематичний, стандартний опис досліджуваних об'єктів і процесів, на ґрунті пізнання яких формулюються закони й пояснюються емпіричні залежності. Для того, щоб виконувати цю функцію, теорія повинна бути передусім системою “стверджень, пов'язаних відношенням логічної послідовності”, коли з одних стверджень у межах теорії виводяться наступні, які є їх логічним продовженням [1: 119]. Щоб теорія стала точною і її положеннями можна було послуговуватися на практиці, необхідно зафіксувати в мові теоретичні постулати, тобто процес становлення і розвитку будь-якої галузі науки супроводжується процесом формування її понятійного апарату, який виконує роль інформаційного банку.

Поняття у філософії розглядають як спосіб розуміння результатів пізнання певної предметної галузі через усвідомлення істотних характеристик її об'єктів і як форму мислення, що характеризується відображенням закономірних відношень і властивостей об'єктів у вигляді думки про їх загальні та специфічні ознаки. Поняття, відображаючи сутність предмета чи явища, поглиблюють знання людини про навколишню дійсність [2: 497].

Звідси випливає, що: а/ поняття не є застиглими – більш глибоке вивчення об'єкта пізнання сприяє повнішому відображенню його сутності в понятті, тобто розширює обсяг і збагачує зміст поняття; б/ поняття не є нерухомими – вони взаємодіють одне з одним, переходять одне в одне, відображаючи реальну дійсність; в/ поява нових понять в науці – результат реалізації нових ідей, а інтенсивність їх появи – свідчення інтенсивного розвитку самої науки.

Отже, розробка й аналіз системи понять, вивчення їх змісту, руху, взаємопереходів – необхідна умова подальшого розвитку науки, завдання внутрішньої рефлексії – методологічного аспекту – кожної часткової науки.

Українська дошкільна лінгводидактика, як будь-яка інша наука, є понятійною формою відображення дійсності, і її досягнення безпосередньо фіксуються в поняттях. Система знань про навчання дітей рідної мови, вироблена за роки існування української дошкільної лінгводидактики, повинна відтворитися в адекватній системі понять, здатній точно й конкретно передати здобуте знання, відобразити логіку науки, сутність теорії та її практичну значущість, що, власне, і забезпечить функціонування наукової теорії, оскільки науковому обговоренню й вивченню піддається те, що зрозуміле й чітко зафіксоване у мові.

У межах дослідження проблеми становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки вивчали спроможність її понятійної системи функціонувати у цій науковій галузі. У зв'язку з цим з'ясували, наскільки повно представлено систему засобів вираження наукового знання в українській дошкільній лінгводидактиці відповідно до рівня розвитку сучасної практики наукового пізнання. Окремі результати дослідження подано у даній статті.

Зважаючи на те, що українська дошкільна лінгводидактика сформувалася на ґрунті педагогіки, припустили, що її понятійна система будувалася за законами й правилами педагогічної науки, при цьому, продукуючи власне знання, відображала предмет свого пізнання в суто лінгводидактичних поняттях. Отже, за логікою, в ній повинно відобразитися й загальне як результат розвитку наукового знання відповідно до конкретно-історичних умов, оскільки “конкретно-історичний рівень розвитку суспільної практики, характер і структура операцій предметної діяльності на певному її етапі детермінують відповідні методи і прийоми абстрагування й узагальнення, глибину й повноту відображення загальних

зв'язків і відношень дійсності” [3: 83] і, спеціальне, частково методичне, як свідчення диференціації процесу пізнання.

У часових межах становлення й розвитку української дошкільної лінгводидактики проблему дослідження понять у мові педагогічної науки почали активно обговорювати в наукових колах наприкінці 60-х – початку 70-х рр. ХХ ст. У філософсько-педагогічній літературі того часу було досить повно висвітлено сутність поняття як особливої форми відображення дійсності, з'ясовано його специфіку й взаємозв'язок з іншими формами мислення, проаналізовано роль поняття в пізнанні (Л.Г.Воронін; Н.А.Луценко); здійснено історико-лінгвістичний аналіз педагогічних термінів (В.Є.Гмурман; М.В.Попович та ін.); розроблено методіку вивчення їх еволюції у зв'язку з розвитком освітньо-виховної практики й прогресом науки (Б.Б. Комаровський); подано огляд існуючого стану понять педагогіки (І.М.Кантор); запропоновано певні підходи до класифікації педагогічних термінів: з історико-педагогічного й предметно-тематичного погляду з урахуванням мети, способів і відповідних дій для їх досягнення (Б.Б.Комаровський), відповідно до системи педагогічних проблем, що є предметом наукових досліджень (І.С.Стаменов), через встановлення об'єктивних зв'язків між навчальним завданням, способами й результатами навчання (Л.В.Занков).

Враховуючи багатоаспектність понятійного відображення явищ навчання в системі педагогічних наук, В.В. Краєвський [4] виокремив такі рівні відображення, як *загальнопедагогічний*, де навчання є видом педагогічної діяльності з передавання суспільного досвіду підростаючому поколінню; *дидактичний*, де навчання – це взаємодія викладання й учіння в процесі засвоєння змісту освіти; *методичний*, де відбувається реалізація навчання на матеріалі конкретної навчальної дисципліни; *психологічний*, де навчання розглядається як сукупність дій для збагачення інтелекту учнів.

Поняття кожного рівня по-своєму відображають дійсність, у зв'язку з чим дефініції про певний предмет чи явище можуть не збігатися, оскільки відображають різні залежності. При цьому педагогіка використовує знання, отримане на всіх рівнях, для вирішення своїх власних завдань.

Як засвідчив аналіз понятійної системи української дошкільної лінгводидактики, багатоаспектність і багаторівневість понятійного відображення явищ урахується на сучасному етапі розвитку лінгводидактичної науки, завдяки чому міжнаукове знання, інтегруючись в лінгводидактичних поняттях, збагачує їх сутність. Так, наприклад, “мовна здібність” в українській дошкільній лінгводидактиці розглядається як кінцевий результат навчання дітей рідної мови, сукупність набутих мовленнєвих навичок і вмінь (А.М.Богуш), тобто трактується як лінгводидактичне явище. У психолінгвістиці під цим поняттям розуміють біологічне явище, “мовленнєвий механізм”, в основі якого – умовнорефлекторні зв'язки, вроджені психофізіологічні особливості організму (О.О.Леонтьєв); одночасно в мовознавстві “мовна здібність” – це підсвідоме існування набору знань про мову й правила оперування мовним матеріалом з метою спілкування (Е.І. Негневицька, О.М. Шахнарович). В українській дошкільній лінгводидактиці, узагальнюючи знання про це різноаспектне явище, послуговуються таким визначенням поняття “мовна здібність: “це соціальне явище, що формується в процесі спілкування, це сукупність мовленнєвих навичок і вмінь на ґрунті вроджених структур” [5: 6], де відображено лінгводидактичну спеціалізацію явища з урахуванням основних його іншоаспектних проявів у цій площині.

Для вирішення власних завдань, глибокого проникнення в сутність предмета пізнання кожна наука так, чи інакше спирається на досягнення інших наук, їх системи понять і мови. Досліджуючи міжнаукові зв'язки в педагогіці, П.В. Копнін виокремив у ній три види понять: 1) поняття спеціальних галузей наукового знання; 2) понятійний апарат формальної логіки; 3) категорії філософії. Відповідно до цих трьох видів понять розмежовано і три види мови, необхідні для тлумачення систем теоретичного знання [6].

На думку інших дослідників (Ю.Ф. Абрамов; Н.С Коноплев; В.А.Светлов; Е.П.Семенюк; В.А Мальчуков та ін.), в науці виник загальнонауковий рівень знання з

відповідними загальнонауковими теоретичними засобами, які не належать ні до засобів філософії, ні до засобів часткових наук. При цьому виокремлюють загальнонаукові поняття, які характеризуються високим ступенем узагальнення, функціонуванням у низці наук, але на відміну від філософських категорій використовуються лише на певних етапах пізнавальних процесів, виконуючи інтегруючу, евристичну, організуючу, систематизуючу й методологічну функції.

Українська дошкільна лінгводидактика пройшла власний шлях розвитку: від часткової дидактики – методики розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку в межах педагогіки – до самостійної галузі педагогічної науки – української дошкільної лінгводидактики. Вона формувалась у процесі розвитку наукового знання в цілому, вирішуючи свої завдання, використовувала філософські й загальнонаукові положення та закони, загальнодидактичні закономірності, принципи й методи навчання, спиралася на дані психології, вікової фізіології, мовознавства, лінгвістики, соціолінгвістики та інших наук, що допомагало знаходити найбільш доцільні шляхи й способи навчання різних аспектів рідної мови. Взаємодія наук, міжнауковий обмін ідеями обумовили наявність в українській дошкільній лінгводидактиці понять з різних галузей науки.

Зокрема, закони й категорії філософії виступають методологічними орієнтирами в розкритті генезису, факторів розвитку, встановленні зв'язків, відношень об'єктів пізнання української дошкільної лінгводидактики. Крім того, сучасна українська дошкільна лінгводидактика послуговується філософськими положеннями про мову як суспільне явище, мову як засіб спілкування, про суспільний характер походження мови, взаємозв'язок мови і мислення, слова і поняття, про роль чуттєвого досвіду в розвитку мовлення, взаємозв'язок мови та історії народу, мову та поезію, практику як критерій істини тощо. Такі філософські поняття, як об'єкт, предмет пізнання, генезис, фактор, розвиток, зв'язки, відношення, явище тощо допомагають формувати наукове лінгводидактичне знання в цілому, хоча безпосередньо не входять до понятійної системи української дошкільної лінгводидактики, залишаючись поняттями філософії.

Засоби формальної та математичної логіки використовуються в українській дошкільній лінгводидактиці для вирішення суто лінгводидактичних проблем. Їх представлено як змістовим логічним мисленням – розмірковуванням, доказами, висновками, так і мовою символів, формул та їх інтерпретаціями. Зокрема, на підставі результатів дослідження лінгводидактичних проблем виводять показники, що характеризують рівень зв'язку між різними лінгводидактичними явищами, здійснюють обчислення, послуговуються формулами математичної статистики, при цьому оперують такими поняттями, як “коефіцієнт зв'язку”, “кількісні показники”, “співвідношення коефіцієнтів”, “середнє арифметичне”, “формула обстеження”, “матрична схема” і т. ін..

Статистичні методи дослідження, в основі яких – математична символіка, дозволяють систематизувати кількісні дані, одержані в процесі лінгводидактичних досліджень, віднайти й описати залежності між фактами, встановити якісну характеристику явищ на основі кількісних залежностей, вільних від другорядних впливів, сформулювати закономірності. Так, зокрема, було з'ясовано, що темпи засвоєння службових частин мови (їх кількісна та якісна характеристики) залежать від рівня розуміння дітьми тих функцій, які виконують сполучники, прийменники та частки в мовленні, а мовленнева активність і граматична правильність мовлення знаходяться у прямій залежності від знання й розуміння дітьми граматичних зв'язків, які утворюють службові частини в реченнях (К.Л. Крутій), що адекватність оцінно-етичних суджень дітей дошкільного віку залежить від оцінної ситуації: в ситуації взаємооцінки адекватність підвищується, а в ситуації самооцінки різко знижується (О.С. Монке) і т. ін.

Поняття і мова загальнонаукового рівня використовуються в українській дошкільній лінгводидактиці як важливий логічний інструмент побудови теоретичних систем, моделей, за допомогою яких досліджуються структура й механізм процесу навчання мови, встановлюються зв'язки між умовами, факторами педагогічного впливу та їх результатами,

що відображаються в мовленні дітей. При цьому моделі використовуються як аналогія процесу керування розвитком мовлення й особистості дитини.

Так, дидактична модель комплексної роботи з поетичними творами (Н.Р.Кирста) презентувала систему роботи з розвитку словника дітей, взаємопов'язані етапи якої послідовно відобразили технологію роботи за віршованими текстами в аспекті розвитку словника дітей; лінгводидактична модель розвитку мовленнєвотворчої діяльності дітей старшого дошкільного віку (Н.В.Гавриш), що представила поетапне формування достатніх для мовленнєвотворчої діяльності знань і вмінь, творчих здібностей, загальної особистісної активності, висвітлила зв'язки між умовами опосередкованого впливу на розвиток мовленнєвотворчої діяльності дітей та досягненням мети на кожному етапі навчання. Модель експериментальної підготовки студентів до навчання дошкільників української мови й формування в них професійно-мовленнєвої готовності відобразила механізм процесу підготовки фахівців, при цьому системоутворювальним елементом моделі-схеми виступила мета навчання, для досягнення якої було запропоновано адекватну цілісну технологію навчання, що забезпечувалася взаємопов'язаним використанням трьох компонентів: організаційної форми, дидактичного процесу й кваліфікації викладача [7: 51].

Для опису процесу моделювання й проектування лінгводидактичних процесів і явищ використовуються такі поняття загальнонаукового рівня, як “функція”, “система”, “структура”, “алгоритм”, “системний підхід”, “системно-структурний аналіз” і т. ін. Це досить абстрактні поняття, які хоч і використовуються майже в усіх науках, однак лише в тому значенні, що встановлене для них у їх власних системах. Масштаби використання в українській дошкільній лінгводидактиці таких понять математичної статистики, системно-структурного підходу, методів моделювання поки що незначні, оскільки обмежено використовуються положення означених теорій стосовно лінгводидактичних об'єктів, натомість простежується тенденція до систематичного використання й розширення їх частки в мові науки, що засвідчують науково-дослідні роботи, здійснені в галузі української дошкільної лінгводидактики за останні десять років.

Слід зазначити, що використання загальнонаукових засобів пізнання є важливим стимулом розвитку лінгводидактичного знання і, відповідно, понятійної системи цієї науки. При цьому загальнонаукові поняття, вдосконалюючись, позитивно впливають на стан лінгводидактичної теорії й відкривають для її розвитку нові перспективи.

У результаті тісних контактів української дошкільної лінгводидактики з іншими науками на ґрунті їх об'єктної спільності відбувається змістовий обмін поняттями. Зокрема, українська дошкільна лінгводидактика – галузь педагогічної науки, тому для вираження спільних педагогічних і дидактичних явищ, фактів, подій вона оперує педагогічними поняттями: навчання, процес навчання, учіння, викладання, знання, вміння, навички, принципи, закономірності, форми, методи, прийоми, керування, діагностування і т. ін. Крім того, вона тісно пов'язана з такими науками, як мовознавство, психологія, фізіологія тощо і для пізнання й опису процесу навчання мови активно спирається на понятійний апарат цих наук. Тому в українській дошкільній лінгводидактиці значне місце займають так звані міжнаукові поняття, які використовуються в суміжних науках для позначення спільних для наук предметів пізнання. При цьому спостерігається тенденція до асиміляції міжнаукових понять, оскільки вони використовуються для відображення не просто педагогічної реальності, психологічних або мовних явищ, а зв'язків, відношень, властивостей, притаманних процесові навчання мови дітей дошкільного віку, тобто для лінгводидактики важливе саме лінгводидактичне відображення об'єкта пізнання. Цю тенденцію характеризуємо як закономірну на загальному тлі процесів диференціації та інтеграції в розвитку сучасного наукового знання.

Наприклад, таке визначення об'єкта пізнання в українській дошкільній лінгводидактиці, як “мовленнєва діяльність дітей”, що переважало в лінгводидактичних дослідженнях початку 90-х рр. ХХ ст., могло трактуватися з психологічного, психолінгвістичного, лінгвістичного поглядів. Пізніше його було замінено поняттям

“навчально-мовленнєва діяльність” (А.М. Богуш), яке трактується як “організований цілеспрямований процес використання мови, упродовж якого формуються мовленнєві навички й уміння” [8, 54], тобто об’єкт пізнання чітко зорієнтовано на розкриття особливостей саме лінгводидактичного процесу відповідно до потреб наукової галузі.

Подібне відбувається і з багатьма іншими поняттями. Наприклад, поняття “оцінка” по-різному трактують у філософії (як позитивне чи негативне ставлення людини до об’єкта, пов’язане з попереднім досвідом людини), психології (як психологічний акт, що виражає рівень відповідності об’єкта критеріям, які до нього висуваються), педагогіці (як позитивне або негативне судження педагога про процес чи результат діяльності і вчинків дитини). Інтеграція знання інших галузей науки про це різноаспектне явище дала можливість зрозуміти сутність проявів його на лінгводидактичному ґрунті, що дало підстави для наступного тлумачення: “оцінка або оцінна дія – це насамперед мовленнєва дія, конкретне висловлювання, яке відбиває в словах певне ставлення дитини (людини) до предмета оцінки на основі аналізу процесу (чи результату) діяльності; це мовленнєва дія, в якій розкриваються мотиви, що спонукають дитину до вибору відповідної оцінки” [9: 8].

Крім того, українська дошкільна лінгводидактика, досліджуючи специфічний об’єкт пізнання – навчально-мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку, з різних боків і в різних проявах відображає його сутність у спеціальних поняттях – суто лінгводидактичних, кількість яких збільшується відповідно до розвитку самої наукової галузі. Саме вони відповідають за адекватне цілісне відображення реально існуючої лінгводидактичної дійсності. І хоч абсолютне відображення реальності в понятті – це ідеал, до якого можна лише намагатися наблизитися, саме лінгводидактичні поняття є сходинками до пізнання конкретних проблем реально існуючого процесу навчання дітей рідної мови в його повноті, сутності, з притаманними йому закономірностями. Серед таких понять – “оцінно-етичні судження”, “мовленнєвотворча діяльність”, “театральнo-мовленнєва діяльність”, “опис-варіація”, “діамонологічна компетенція”, “когнітивно-мовленнєва компетенція” і т. ін.

Отже, до структури наукового знання української дошкільної лінгводидактики увійшли поняття всіх основних рівнів і видів, що вироблені сучасною практикою наукового пізнання: філософії, логіки, математичної статистики, загальної теорії систем, а також міжнаукові, педагогічні й суто лінгводидактичні поняття. Кожен вид понять виконує свою функцію, що відповідає його особливостям і природі. Зокрема, філософські поняття виконують функцію світоглядного методологічного орієнтира, а загальнонаукові – відображають інструментарій пізнання дійсності, при цьому, ускладнюючись і вдосконалюючись, вони стають стимулом розвитку самої лінгводидактики. Міжнаукові та педагогічні поняття відображають існуючі на лінгводидактичному ґрунті однакові для суміжних наук явища й процеси, при цьому інтеграція знання двох суміжних наук породжує нове знання, яке збагачує сутність поняття, наповнює його новим змістом. Спеціальні, лінгводидактичні, поняття притаманні лише українській дошкільній лінгводидактиці, вони відображають спеціальні види діяльності, способи пізнання й відповідні результати – факти лінгводидактичної науки.

Взаємодія понять усіх означених видів і рівнів сприяє посиленню пізнавальних можливостей української дошкільної лінгводидактики, а асиміляція міжнаукових понять збагачує її понятійну систему, сприяє більш повному відображенню об’єкта пізнання.

Таким чином, здійснений аналіз понятійної системи української дошкільної лінгводидактики дає підстави для висновку про відповідність її системи засобів вираження наукового знання рівню розвитку сучасної практики наукового пізнання, а відтак, про її спроможність повно й конкретно відобразити здобуте знання в поняттях і забезпечити функціонування наукової теорії. При цьому ми не мали на меті побіжно дослідити окремі поняття, що утворюють понятійну систему, об’єктивність їх визначень, адекватність відображення ними явищ та історію їх розвитку. Це, на нашу думку, є дослідницькою перспективою розвитку методологічного аспекту лінгводидактичної науки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Смирнов В.А. Логический анализ научных теорий и отношений между ними // Логика научного познания. – М.: Наука, 1988. – 272с.
2. Філософський енциклопедичний словник / За ред.В.І.Шинкарук. – К., Абрис, 2002. – 742с.
3. Готт В.С., О понятийном аппарате современной науки//Вопросы философии. – 1982. – №8. – С.80-87.
4. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. – М.,1977. – 365с.
5. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку: експериментальні знахідки //Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. – Одеса, 2001. – С.33-71.
6. Копнин П.В. Философские проблемы языка //Философия и современность. – М., 1971. – С.202-214.
7. Котик Т.М. Технологія підготовки студентів до навчання дошкільників української мови //Науковий експеримент в системі професійної підготовки педагогів. – Івано- Франківськ, 1996. – С.6-106.
8. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти /За ред А.М.Богуш. – Одеса, 2001. – 269с.
9. Монке О.С. Формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку: Автореф. дис. ... канд.пед наук: 13.00.02. – Одеса, 2002. – 20 с.

УДК 371

Ляшкевич А.І.

СТРУКТУРА МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ

Актуальність статті зумовлена тим, що основою сучасної освіти має бути формування й розвиток у школярів навичок спілкування. Щоб правильно й чітко побудувати системне навчання дітей говоріння необхідно знати структуру мовленнєвого спілкування. Цією проблемою займалися Л.Виготський, Л.Золотникова, О.Леонтьєв, Ю.Лотман, С.Рубінштейн, О.Соколова, Л.Якубинський.

Проаналізуємо більш конкретно структуру акту спілкування, що включає перцептивну, комунікативну й інтерактивну сторони.

Перцептивна сторона – процес сприйняття партнерами один одного, їхнього взаємного пізнання як основи для взаєморозуміння. Перцептивні навички виявляються в уміннях визначати контекст зустрічі; розуміти настрій партнера через його вербальну й невербальну поведінку; враховувати “психологічні ефекти” сприйняття при аналізі комунікативної ситуації.

Комунікативна сторона – використання засобів спілкування, що підрозділяються на вербальні й невербальні. Гарний комунікатор – це людина, що володіє багатим репертуаром комунікативних технік, використовуваних на різних рівнях спілкування.

Інтерактивна сторона – взаємодія людей, що припускає певну форму організації спільної діяльності (згода, чи пристосування, конкуренція, конфлікт). Серед можливих позицій, що займають партнери при організації і здійсненні спілкування, можна відзначити “прибудову” до партнера “зверху”, “на рівних”, “знизу” або відсторонену позицію. Жодна з них не є однозначно гарною чи поганою. Про продуктивність прибудови можна судити лише в контексті конкретної ситуації. Так, “прибудова знизу”, доречна в деяких випадках (наприклад, при необхідності вибачитися перед партнером), може трансформуватися в нещире догідливість; відсторонена позиція, невтручання може в крайнім своєму вираженні стати відчуженням. Уміння людини використовувати всю палітру можливих позицій у спілкуванні – один з можливих показників психологічної зрілості особистості.

Взаємодія тих, хто спілкується – це процес спілкування не тільки мовленнєвими висловлюваннями, але й діями, вчинками. Взаємодія здійснюється у вигляді контакту,

конфлікту, партнерства, співробітництва, конкуренції тощо. Виділяється мовленнєва і немовленнєва взаємодія учасників спілкування.

Мовленнєвій взаємодії передують соціальні (про це свідчать процеси становлення мови у дитини). Способом мовленнєвого спілкування є мова, засобом – мовлення. Немовленнєва взаємодія здійснюється за допомогою таких каналів спілкування, як зір, моторика, кінестезія (нюхання, дотик, відчуття).

Соціальна взаємодія починається з установаження психологічного (немовленнєвого) контакту (побачив, кивнув, посміхнувся або різко відвернувся). Соціальна взаємодія (почав слухати і розуміти мету повідомлюваного співрозмовником) переходить до взаємодії (почав дивитися на повідомлення очима партнера), а потім до смислового контакту (вищого рівня комунікації). Якщо не співпадають особистісні смисли, спілкування звертається (припиняється) і переходить на менші рівні – взаємодія і вплив.

У структурі міжособистісної взаємодії виділяють три взаємопов'язані компоненти: поведінковий, афективний та інформаційний.

Який же зміст кожного з трьох компонентів взаємодії?

1. Поведінковий компонент уключає результати діяльності (зокрема, її успішності/неуспішності), мовленнєві дії та немовленнєві вчинки кожного із учасників спілкування, а також міміку, пантоміміку, жестикуляцію, тобто все те, що можуть спостерігати інші люди у своїх співрозмовниках. Звичайно, спостерігаючи за поведінкою тої чи іншої людини, ми можемо інтерпретувати його особистісні особливості, у тому числі мотиви поведінки, характер, темперамент.

2. Афективний компонент уключає все те, що пов'язане з вираженням емоційного стану тої чи іншої особистості, наприклад, задоволеність чи незадоволеність спілкуванням.

3. Інформаційний компонент у найбільш загальному вигляді можна визначити як розуміння співрозмовником цілей і завдань взаємодії, ситуації спілкування в цілому. Смысловий аспект соціальної взаємодії – комунікація.

Взаємодія являє собою побудову загальної стратегії спілкування.

Комунікація – єдність взаємного обміну інформацією і впливу співрозмовників один на одного з урахуванням стосунків між ними, намірів, цілей, всього того, що приводить не тільки до руху інформації, але й до уточнення і збагачення тих знань, повідомлень, думок, якими обмінюються люди. Тому в процесі взаємодії важливого значення набуває міжособистісне спілкування, яке можна охарактеризувати такими критеріями:

- у ньому бере участь *невелика кількість людей* (найчастіше – група з 2–3 чоловік);
- це *безпосередня* взаємодія: його учасники знаходяться в просторовій близькості, мають можливість бачити, чути, торкатися один одного, легко здійснюють зворотний зв'язок;
- це так зване *особистісно орієнтоване* спілкування; передбачається, що кожний з його учасників визнає незамінність, унікальність свого партнера, бере до уваги особливості його емоційного стану, самооцінки, особистісних характеристик.

Перераховані критерії дозволяють відрізнити міжособистісне спілкування як особливий вид міжгрупового і масового спілкування, позначити межу, що відокремлює особистісно орієнтоване спілкування від соціально-орієнтованого.

Чим менше стереотипним є сприйняття людьми один одного, тим глибше рівень взаємного саморозкриття партнерів, тим більше різноманітних і унікальних подій наповняють історію їхніх відносин, тим коректніше буде назвати дане спілкування міжособистісним.

Можна виділити *функції міжособистісного спілкування*:

- 1) *контактна функція* – установаження контакту як стану обопільної готовності до прийому та передачі повідомлень і підтримки взаємозв'язку у виді постійної взаємоорієнтованості;
- 2) *інформаційна функція* – обмін повідомленнями, думками, задумами, рішеннями;

- 3) *спонукальна функція* – стимуляція активності партнера для напрямку його на виконання визначених дій;
- 4) *координаційна функція* – взаємне орієнтування й узгодження дій при організації спільної діяльності;
- 5) *функція розуміння* – адекватне сприйняття і розуміння змісту повідомлення та взаємне розуміння – намірів, установок, переживань, станів;
- 6) *емотивна функція* – збудження у партнера потрібних емоційних переживань, а також зміна з його допомогою своїх переживань і станів;
- 7) *функція встановлення відносин* – усвідомлення й фіксація свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків співтовариства, у якій діє індивід;
- 8) *функція надання впливу* – зміна стану, поведінки, індивідуально-значеннєвих утворень партнера.

Кількісна характеристика міжособистісного спілкування отримала розвиток у понятті “коло спілкування”. Останнє позначає число людей, спілкування з якими здійснюється на тому чи іншому рівні. Більшості з нас особистий досвід підказує, що глибоко знати і розуміти можна в кращому випадку двох-трьох людей, більш-менш успішно орієнтуватися в поведінці – приблизно десяти; стосовно інших у дію вступають еталони і стереотипи. Вітчизняний психолог Я. Коломінський запропонував залежно від ступеня психологічної близькості й значимості виділяти два кола бажаного спілкування: перший (найбільш близький) включає від одного до чотирьох чоловік, другий – від шести до восьми. Проведені дослідження дозволили порівняти, наскільки коло людей, що нам симпатичні, збігається з колом тих, з ким нам приходится спілкуватися велику частину часу. Виявилось, що в дорослих він досягає 40 %, а в дітей – всього 19–24 %. ”Письменник Т. Уайлдер увів вираження “сузір'я значимих”; кожна людина повинна мати 2x9 духовно близьких йому людей (чоловіків і жінок), серед яких люди старші його за віком, його ровесники і молодші його за віком. Рідко, а може і ніколи, цих 18 вакантних місць бувають зайняті одночасно: залишаються незаповнені місця – у деяких багато років, у деяких усе життя є лише старший і молодший друг, а буває – жодного. Чим більше вакантних місць у цьому сузір'ї, тим сильніше відчуває людина почуття самотності, тим більше страждає від нерозуміння” [6]. Зрозуміло, реальний процес спілкування являє собою функціональну єдність усіх перерахованих елементів.

Типове для людини внутрішнє відображення інших людей називають стилем стосунків [3: 44]. А сукупність індивідуальних особливостей мовленнєвої і немовленнєвої поведінки людини, що впливають на особливості спілкування, називають стилем спілкування [4: 33].

Виділяють декілька типових стилів спілкування, суть яких відображається в їх найменуваннях [1]:

- спілкування-залякування (авторитет одного із співрозмовників тримається на страхові, який він передає своїм партнерам);
- спілкування-загравання (співрозмовник прагне сподобатися, “знімаючи” між собою і учасниками спілкування необхідну дистанцію);
- спілкування з чітко вираженою дистанцією (співрозмовники віддаляються один від одного, не розкриваючи себе, що негативно відображається на їх стосунках);
- спілкування дружнього ставлення (між співрозмовниками створюються дружні стосунки);
- спілкування – спільне захоплення пізнавальною діяльністю.

Взаємодія і комунікація у процесі спілкування стають можливими тільки тоді, коли його учасники можуть оцінити рівень взаєморозуміння і самозвітувати собі про те, що собою являє партнер по спілкуванню. Сприйняття, розуміння та оцінка людини людиною – перцептивний компонент мовленнєвого спілкування. Пізнаючи інших людей, відкриваються

ширші можливості краще, надійніше визначити перспективи спільної діяльності з ними. Від точності “прочитання” їх внутрішнього світу залежить успішність погоджених дій.

В актах взаємного пізнання виділяють три механізми міжособистісного сприйняття: ідентифікація, рефлексія і стереотипізація [5: 302-308]. Перш ніж почати говорити про категорії “сприйняття вчителя”, дамо визначення поняття з психологічної точки зору.

Сприйняття – цілісне відображення людей, предметів, ситуацій спілкування і подій, що виникають при безпосередній взаємодії співрозмовників та впливу фізичних подразнювачів на органи чуття, що забезпечує безпосередньо-почуттєвий орієнтир в оточуючому світі.

Сприйняття вчителя зумовлено його професійними задачами спілкування з учнями. Цей вид педагогічної діяльності виражається в цілеспрямованому і цілісному сприйнятті педагогічної дійсності як педагогічної цінності, що супроводжується професійним переживанням.

Педагогічне сприйняття – це не просте сприйняття оточуючої дійсності в його свідомості, а складний процес співпраці й співтворчості. В ідеалі воно повинно бути технологічним, що включає професійне спостереження, інтерпретацію отримуваної зовні інформації.

Складність педагогічного сприйняття полягає в тому, що воно повинно бути переведено у невербальний і словесно-понятійний апарат. У педагогічній дійсності закладений код, що дозволяє вчителю розшифрувати смисл мовленнєвої поведінки оточуючих. Проникнення в його смисл залежить від комунікативних здібностей учителя, від ступеня розвиненості його педагогічного відчуття.

Продуктом сприйняття вчителя стає “вторинний образ і смисл”, що співпадає або ж не співпадає з образом людини, та сприймається з мотивами її поведінки.

Існують так звані ключові моменти при сприйнятті:

- установка на педагогічне сприйняття (професійно-обумовлене);
- емоції, враження;
- упізнавання в об’єктах, що сприймаються, очікуваних образів, їх розвиток на основі асоціацій зі своїми власними уявами.

Педагогічне сприйняття – не тільки особистісний процес, що відбувається в глибині свідомості вчителя, але й фіксується при спостереженні та виражається в його мовленнєвій поведінці. Воно дуже багатопланове і характеризується безпосереднім емоційним переживанням учителя, інтерпретацією явищ, що спостерігаються, багатством і різноплановістю педагогічних асоціацій.

Отже, людина стає особистістю тільки в середовищі собі подібних, тільки у спільній діяльності з іншими людьми. Ця діяльність, що включає в себе обмін інформацією, становлення загальної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння людини, називається мовленнєвим спілкуванням. Компоненти спілкування нерозривно пов’язані один з одним.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Золотнякова А.С. Личность и структура педагогического общения. – Ростов-на-Дону, 1979.
2. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Флинта, Наука, 1999. – 496 с.
3. Коломинский Я.Л., Березовин Н.А. Некоторые психологические проблемы социальной психологии. – М.: Знание, 1977. – С.44.
4. Основы педагогического мастерства. – К.: Вища школа, 1987. – С.33.
5. Петровский А.В. Введение в психологию. – М.: Издательский центр “Академия”, 1995. – С.302-308.
6. Швалб Ю. М., Данчева О. В. Самітність: соціально-психологічні проблеми. – К., 1991.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Постановка проблеми. Виховання громадянина, як істоти соціальної, завжди було ключовим моментом педагогічної науки. Ще Я.А.Коменський вважав, що корні благочестя слід насаджувати в серці кожного з ранніх років, доки розум швидкий, а пам'ять міцна [2: 21–22].

Але згідно змін, які відбуваються в соціумі, змінюються й пріоритети виховання. Базовий компонент дошкільної освіти розглядає сучасне виховання як залучення до системи вироблених людством цінностей, організацію умов для її духовного зростання, формування основ ціннісного ставлення до дійсності [1: 5].

Отже, виховання суспільно значущих характеристик особистості висунуто сьогодні на перший план. Т.І.Поніманська вважає, що “перед педагогом постає завдання – закріпити найбільш стабільні духовні якості соціуму, що передбачає формування ціннісних орієнтацій людини, починаючи з дошкілля”, адже, на думку дослідниці, “процес соціалізації особистості в дошкільному віці найінтенсивніший та найрезультативніший” [4: 4].

Для вирішення цього завдання педагогу необхідні нові підходи, розвиваючі програми й методики, необхідні нові освітні технології. Як стверджує Т.О.Пироженко “саме поняття “освітня технологія” ще остаточно не визріло, не набуло наукової завершеності”. Але авторка визначає освітню технологію як “сукупність педагогічних прийомів, як певну “локальну технологію”, розробка якої доступна кожному педагогу” [3: 3].

Отже, актуальність зазначеної проблеми зумовлена тим, що сучасна дошкільна практика зорієнтована на пошук і створення оптимальних умов застосування ефективних та доцільних прийомів і засобів формування особистості дитини. Водночас залишаються ще недостатньо розробленими освітні технології, спрямовані на формування й розвиток соціальної компетентності дошкільника, на якій ми зосередили свою увагу.

Зв'язок роботи з науковими темами. Тема дослідження є складовою частиною науково-дослідної роботи “Базова компетенція майбутнього спеціаліста вищого навчального закладу III–IV рівня акредитації (спеціальність “Дошкільне виховання”, державний реєстраційний номер 0102U001290), “Теоретико-методологічні основи процесу підготовки майбутніх вчителів іноземної мови та зарубіжної літератури до професійної діяльності” (державний реєстраційний номер 0103U001199).

Аналіз останніх досліджень і публікацій переконує нас в тому, що проблема формування компетентності дітей старшого дошкільного віку повинна бути в центрі педагогічної уваги. Йдеться, передусім, про засвоєння дитиною системи спілкування, про її вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, здібність правильно визначати особистісні якості та емоційні стани інших людей, здатність адекватно поводитися з ними, включатися у взаємодію. У ряді психолого-педагогічних досліджень надано велику увагу визначенню соціальної компетентності (Б.Г.Ананьєв, Л.В.Артемова, Г.Є.Білицька, А.В.Брушлинський, Л.П.Буєва, І.О.Зимня, О.Л.Кононко, В.Кузьменко, Л.А.Лепіхова, Т.І.Поніманська, І.Г.Сохань, Л.В.Сохань, В.О.Сухомлинський та інші), але питання створення педагогічної технології з її формування ще залишається відкритим. Усвідомлення важливості цієї проблеми спонукало нас до визначення основної мети даної статті: обґрунтувати сутність та необхідність педагогічної технології, як важливого чинника впливу на особистість, розкрити роль англomовного спілкування у формуванні соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку, розглянути педагогічні умови ефективного використання технології в навчально-виховному процесі.

Результати дослідження. Розроблена й запропонована нами педагогічна технологія спрямована на формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання їх англійської мови. Ключовою ідеєю технології є розвиток дитини, при чому, йдеться не тільки про мовні та мовленнєві знання, вміння та навички, а й про здатність дитини реалізувати свій особистісний потенціал, її адаптованість до навколишнього соціального середовища, її активність і гнучкість, здібність до широких соціальних зв'язків.

Надана нами технологія спирається на концепцію формування соціальної компетентності та відповідає вимогам державних документів. Вона органічно пов'язана зі змістом державної освіти та виховання дітей старшого дошкільного віку (сфери "Люди", "Я сам" Базового компонента дошкільної освіти (1998р.), Закон України "Про дошкільну освіту" (2001р.), концепція дошкільного виховання в Україні, програма розвитку, навчання і виховання дітей (2000р.) "Дитина в дошкільні роки" та інші).

Педагогічна технологія з формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку особистісно зорієнтована. Ми ставимо особистість дитини у центр всієї англійської освіти, намагаємося забезпечити комфортні умови її розвитку, реалізацію природних потенціалів особистості. Провідною метою запропонованої нами технології є різнобічний і творчий розвиток особистості дитини.

Розроблена нами технологія є продуктивною й творчою за характером, її призначення – забезпечення наступності та змін у соціокультурному процесі життя всіх його учасників (старших дошкільників, батьків і педагогів), зміст навчання за даною технологією – гуманізований, інтегрований за новими (інноваційними) і традиційними навчальними програмами.

Обов'язковою ознакою сформованості соціальної компетентності дитини є її вміння спілкуватися. Спілкування за своєю природою – багатофункціональне. Його роль у формуванні соціальної компетентності дитини безумовна, адже саме в спілкуванні реалізується соціальна функція мовлення (в нашому випадку – англійського). Англійське спілкування дошкільників – це не тільки обмін інформацією (комунікативна функція), взаємодія тих, хто спілкується (інтерактивна функція), сприймання й розуміння дітьми один одного (перцептивна функція), але й процес і, водночас, результат досягнення дітьми власної мети через взаємодію з іншими.

За своєю природою мовлення ситуативне, адже люди спілкуються у різноманітних ситуаціях і завдяки ним. Вченими (Ю.І.Пассов, В.Л.Скалкін, Т.Л.Сірик) визначено необхідність ситуативного забезпечення навчального процесу з англійської мови. Ми виокремлюємо наступні соціальні сфери спілкування дошкільників англійською мовою (за Скалкіним В.Л.): соціально-побутова, сімейна, соціально-культурна, сфера громадської діяльності, сфера ігор та захоплень, видовищно-масова сфера.

У процесі англійської комунікації дитина набуває соціального досвіду, навчається рахуватися з іншими, самовизначається й самореалізується. Розроблена та запропонована нами педагогічна технологія з формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку передбачає англійську комунікацію дошкільників за темами, обраними з їх повсякденного життя і наближеними до них: "Знайомство", "Я і моя сім'я", "Мій друг/подруга", "Настрій. Почуття", "Ігри та іграшки", "Професії дорослих, родичів", "Дозвілля", "Моя країна", "Країна, мову якої я вивчаю" – як основні, "Кольори", "Цифри", "Тварини" – як додаткові. Педагогічна технологія містить творчі завдання, спрямовані на розвиток творчих здібностей дітей, їх естетичних смаків.

Головною умовою формування соціальної компетентності за даною технологією є організація навчання у вигляді гри та ігрової діяльності. Адже гра – природна форма життєдіяльності дитинства, головна для формування всіх його психічних досягнень. І саме гра є першою та найефективнішою формою розв'язання проблемних (ігрових) ситуацій.

Наступною умовою реалізації даної технології є використання завдань, для виконання яких включатимуться якомога більше подразників (за Д.Лазером ми зводимо всі подразники

у 8 груп: вербальні/словесні, логічні/математичні, візуальні/моторні, фізичні/кінестетичні, музичні/ритмічні, міжособистісні, інтраособистісні, природні).

Однією з основних умов реалізації розробленої нами технології з формування соціальної компетентності дошкільників є важлива роль педагога в навчально-виховному процесі: беззастережна симпатія і любов до дитини, її повне сприйняття, підтримка, доброта і щирість почуттів, створення педагогом ситуації успіху для дитини, її емоційного відреагування.

Висновки. Спрямованість педагогічної технології на повноцінний розвиток загальнолюдських цінностей – комунікативних (постійне спілкування англійською мовою на елементарному рівні), інтелектуальних (набуття знань, навичок і вмінь, які забезпечують дитині успішне виконання різних видів діяльності, вмінь спілкуватися англійською мовою та поводитися згідно мовленнєвих ситуацій, вступати в контакти з іншими дітьми і знаходити власне місце в гурті інших дітей), художніх (застосування витворів мистецтва як наочного засобу навчання, рольове програвання казок, використання костюмів) – створює умови для індивідуального та творчого застосування їх (цінностей) у різних сферах життєдіяльності дитини, забезпечує формування соціальної компетентності дошкільників.

Напрямки подальших досліджень. У результаті подальших досліджень проблеми формування соціальної компетентності дошкільників будуть оброблені дані констатуючого та формуючого експериментів, буде скорегована педагогічна технологія згідно результатів експерименту, визначено доцільність застосування даної технології.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – №1. – С. 6–19.
2. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
3. Пироженко Т.О. Педагогічні інновації: критерії оцінки // Дошкільне виховання. – 2000. – №8. – С. 3–4.
4. Поніманська Т.І. Дитина і соціум // Дошкільне виховання. – 2004. – №8. – С.4–5.

УДК 37.03

Мельник Т.В.

ІНТЕРАКТИВНІ ПРИЙОМИ У РОБОТІ З РОЗВИТКУ ОБРАЗНОМОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ

Наш час – час активних і ділових людей. У державі створюються передумови для розвитку творчої ініціативи, відкритий широкий простір для вираження різноманітних думок, переконань, оцінок. Це диктується соціальним замовленням на всебічно розвинену, духовно багату, самодостатню особистість, людину з високим рівнем комунікативної компетентності, що передбачається Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті та Стандартом мовної освіти.

Сучасна шкільна практика все більш і більш орієнтована на диференційований шлях розвитку, що своєю чергою впливає на вирішення проблеми індивідуальної парадигми учнів. Визнання того, що учень – особистість, а саме він є цінністю, і ніхто не має права формувати з нього дещо й на кшталт чогось, змінило філософську концепцію школи.

Навчання української мови як державної в школах з російською мовою викладання має на меті забезпечити активне володіння учнями державною мовою, сформувані в них мовленнєву, мовну, соціокультурну та діяльнісну компетенції. Сучасне осмислення проблем мовної освіти, новий погляд на мову як суспільне явище і навчальний предмет та реалізація їх у школі з російською мовою викладання зумовлює підвищення теоретико-методичного рівня навчання й розвитку учнів.

Ураховуючи, що у таких школах засвоєння української мови відбувається в білінгвальному середовищі, часто спостерігається досить низький рівень культури мовлення учнів. Виховання мовленнєвої культури тісно пов'язане з оволодінням мовними засобами в будь-якій мовленнєвій ситуації, умінням користуватися багатими ресурсами української мови, правильно й виразно висловлювати свої думки. Образне мовлення як компонент виразності є показником якісного, довершеного мовлення і виступає для російськомовних учнів експонентом світосприймання, характеру, ментальності, інтелектуального і художнього генія українців. Тому вагомим компонентом підвищення загальної культури та культури мовлення школярів є розвиток образного мовлення, що своєю чергою впливає на виховання патріотизму, громадянськості.

Учитель-словесник відіграє надзвичайно важливу роль у використанні вправ та завдань інтерактивного характеру, оскільки розвиток особистості, на думку психологів, відбувається у процесі взаємодії з іншими людьми і трактується як система безпосередньої комунікації. З точки зору інтеракціонізму, міжособистісна комунікація ґрунтується на спроможності людини "перебирати роль іншого" та уявляти, як це сприймає партнер по спілкуванню, група чи значуща людина, а також інтерпретувати певну ситуацію та конструювати власні дії.

Нами пропонується шлях вирішення проблеми на основі комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного та особистісного підходів; застосування поряд із традиційними нових технологій навчання української мови, у тому числі й інтерактивних прийомів.

Учитель і учень перебувають у ситуації співпраці, і завдання учителя на уроці – стимулювати школярів до особистісного сприйняття дійсності та яскравого виразного образного відтворення її.

Щоб у школяра виникла потреба збагачувати своє мовлення образними словами у запланованих чи спонтанних ситуаціях спілкування, учитель має допомогти побачити надзвичайне багатство образних ресурсів української мови, відкрити перспективу на майбутнє. Наприклад, на уроці розвитку зв'язного мовлення (6 клас) учитель починає з опису осіннього ранку, читає уривок з поезії російською мовою та пропонує перекласти поетичні рядки. У процесі перекладу іменника *горизонт* російськомовні учні добирають лише один синонім *небокрай* і це створює проблемну ситуацію. Далі клас розбивається на групи, кожна група отримує на картці уривок з твору одного з видатних українських письменників, де були використані іменники-синоніми зазначеного ряду. Діти виписують на картки зразки поетичного використання авторами синонімів до слова *горизонт*, відправляють їх до "Редакційного кошика" та усно вмотивовують авторський вибір. У результаті предметом дитячих уподобань стають прекрасні літературні вірці.

З метою актуалізації набутих знань про образність та засоби її вираження використовується робота у групах, наприклад, "*Мережа*" (5 клас): клас ділиться на 12 груп. Кожна група отримує невеликий текст про рослинні символи-обереги та аркуш паперу, на якому у центрі треба зафіксувати відповідно об'єкт образного змалювання (барвінок, безсмертник, цвіт вишні, цвіт яблуні, калину, мальву, півонію, ромашку, хміль, мак, чорнобривці, незабудку). З тексту, по лініях-мережах, виписуються засоби, завдяки яким створюється образ рослини. Представники кожної з груп виголошують результати групової роботи і стають біля дошки ланцюжком-віночком. Останнім акордом стає озвучення підготовленим учнем тексту художнього стилю "Чари українського віночка". У кінці діти поповнюють індивідуальні словнички новими виразниками образності.

Стимулюють образномовленнєву діяльність учнів групові ігри:

"*Матрешка*" (діти знайомляться з декількома текстами різного типу мовлення, об'єднаними певною темою; необхідно створити такий текст, де були б використані художня розповідь з елементами опису або художній опис з елементом розповіді);

"*Архітектори*" (окремо подаються мікротеми, які необхідно логічно вибудувати в художній текст та дати йому образну назву);

“Подорож у країну “Історію” (у посібнику “Історія України” читаються тексти про створення Київської держави та компонується художня розповідь за пропонуваним планом);

“Очевидці подій” (перечитується уривок з оповідання М.Коцюбинського “Дорогою ціною” і на його основі, але в результаті суто особистісного сприйняття, створюється розповідь про пожежу у плавнях).

Така діяльність учнів на уроці створює поштовх для самовираження. При цьому учитель завжди намагається забезпечити ситуацію успіху для учасників мовленнєвої комунікації. Якщо одному з учнів важко, він доручає своє висловлювання однокласнику.

Активна співпраця передбачає досягнення незвичного у мовному аспекті. При такому підході педагог виступає в якості консультанта, гідя, порадирика, стає для учня найцікавішою людиною, до якої тягнуться. Заради цього учитель має розкритися, відмовитися від одноманітності. Атмосфера у класі має бути довірливою, орієнтованою саме на співпрацю. Форми роботи – нетрадиційні: індивідуальна дослідницька, колективна, парна, групова. Навіть меблі у класі варто розташувати так, щоб учні могли бачити обличчя один одного.

Наприклад, після споглядання першого снігопаду учні створюють колективне висловлювання у художньому стилі на тему “Симфонія зимового ранку”. Учні “входять” в образи музичних інструментів, щоб усім разом, як в оркестрі, зіграти тему. Учитель виконує роль диригента оркестру. Діти словесно описують “прелюдію” (стан природи перед снігопадом), “пуант” (найбільш напружений етап – снігопад), “коду” (природа після снігопаду).

Подібна творча діяльність учнів орієнтована на співпрацю і партнерство, пов’язується з творчою активністю, змушує мислити гнучко та відходити від стереотипів, поступово готує учнів до складної аналітико-синтетичної мовленнєвої діяльності.

Після прочитання тексту про українські клейноди учитель моделює ситуацію перебування семикласників у таборі “Артек”, які після знайомства з іноземцем їхнього віку мають розказати про українську символіку. Наведемо приклад висловлювання учениці:

“Українці з діда-прадіда обожнювали свої знамена і вірили, що вони святіші від ідолів. Козаки-захисники стяг брали завжди з собою у бій, ставили так, щоб усі побратими їх бачили. Робили прапори просто: до довгої-довгої палиці кріпили жмут жовтої трави або пофарбований у такий колір кінський хвіст. От і майоріло на синьому небі жовте сонце, яке нагадувало жовтий пшеничний коровай, що прийшов з жовтого пшеничного поля”.

Використовуються й завдання, які змушують дітей концентрично – образно мислити, словесно описувати те, що вони ніколи не відчували (невагомість, північне сяйво, океанське дно, зустріч із дикуном, політ на стратостаті) або змальовувати об’єкт (весняна квітка, скеля на морському узбережжі, тополя серед безмежного степу, терикон) очима поета, прозаїка, драматурга.

Практикується й колективна робота. Наприклад, створення художнього або публіцистичного тексту вимагає від усіх учасників знань техніки текстотворення та вияву індивідуальних рис: образної пам’яті, здатності до імпровізації, природного хисту до слова. При цьому береться до уваги неформальність стосунків учителя й учнів, психологія сприйняття і розуміння дітей. Продемонструємо це на фрагменті уроку:

Учитель: Відомо, що реклама рухає торгівлю, але у шкільних заняттях немає місця торгу. Не секрет, що деякі з вас забувають заглядати до підручника, а слід би! Ось і завдання: зробити рекламу підручників.

Далі учні висловлювалися на задану тему.

Учень: Підручник “Українська мова” – це вияв любові до українського слова, української мови. У цієї книжки немає канікул і вихідних. Її можна відкрити завжди, щоб прочитати хороший текст чи згадати правило. Сучасна, невеликого розміру, естетично гарно оформлена. Вона легко вкладається у портфель, її не хочеться “забути” вдома.

Ігрові ситуації, як правило, створюють хороше емоційне тло, бажання дітей реалізувати свої творчі резерви. Вдалими, на нашу думку, є ігри-перевтілення, коли група обирає і готує до виступу одного свого представника. Так у 9 класі після знайомства на уроці

літератури з творчістю П.Куліша учні “змагаються” з письменником: моделюється ситуація виборів гетьмана, і дев’ятикласники перевтілюються в образи історичних героїв, виголошують свої думки. А під час гри “Гомін віків” учні висловлюють свої враження від імені рахівниці, калькулятора, комп’ютера, мобільного телефона. Пропоновані завдання водночас і загальнорозвивальні, бо включають у роботу емоції, логіку, наочність та абстракцію у комплексі.

Щоб діти оволоділи не фрагментами, а системою знань, слід урахувати їх вікові особливості, природний процес розвитку умінь і навичок, особливості засвоєння знань української мови як другої. Усі завдання розташовуються у послідовності, що відповідає певним етапам психічного процесу засвоєння знань, не допускаються випадкові набори однотипних дій, чітко планується етапність у напрямку до ускладнення.

Так пошукова робота школярів спрямовується на набуття інтегративних знань про засоби образності. Наприклад, лінгвістичні знання про прикметник як частину мови стають основою для створення поняття про експресивні функції цієї частини мови, роль епітетів у художньому тексті. Посутньою ознакою пошукових вправ і завдань є поєднання особистісного асоціативного досвіду учнів з лінгвістичними та літературознавчими знаннями про виразники образності (прикметник – означення – образне означення, або епітет; іменник – переносне значення – метафора; іменник (предмет) – образ – ознака (зіставлення), які впритул підводять їх до свідомого розуміння тропів. Наведемо приклади таких вправ і завдань:

1. Підстановчого характеру: “Садівники”(у тексті замість пропусків вставити доречні числівникові фразеологізми); “Наведімо лад” (користуючись зноскою, заповнити текст звичними синонімами та контекстуальними синонімами); “Весела подорож” (наповніть потяг-текст пасажирями-виразниками образності згідно з придбаними квитками); “Чарівний квітник” (доберіть порівняння до назв квітів, наприклад, *барвінок, наче настирний павучок...*); “Мандрівка картою України” (містам, зображеним на карті, дайте образну характеристику, наприклад, *сонцясяйний Севастополь, залізнурукій Дніпропетровськ*).

2. Асоціативні диктанти: запишіть образні висловлювання, які є вашою реакцією на слова (словосполучення): Київ, Україна, степ; хвороба, здоров’я, людина; вечір, день, ранок; слово, думка, книга.

3. Ситуативні завдання: доберіть образні вислови, якими можна скористатися під час опису осінньої сльоти; занотуйте ключові слова, які ви зможете використати під час радіопередачі “Портрет друга”; запишіть опорні слова, які знадобляться вам під час переказу тексту твору, що зараз вивчаєте на уроках літератури.

Такі завдання допомагають закріпити теоретичні знання про засоби образності, формують навчально-пізнавальні уміння і навички, забезпечують позитивний перенос знань з рідної мови, збагачують виразниками образності словниковий запас учнів, формують уміння діяти за готовим зразком та розвивають мовне чуття.

Словесній творчості учнів сприяють завдання, безпосередньо підпорядковані комунікації, в основі яких теж лежить ситуативний прийом:

1. Напишіть етюд, який має прозвучати перед телевізійним прогнозом погоди.

2. Створіть замальовку до місцевої газети з теми “Чарівний куточок нашого міста”.

3. Створіть і виголосіть текст у формі монологу на відкритті картинної галереї у вашій школі.

4. До Дня матері створіть словесний портрет своєї матері, що має прозвучати в радіопередачі чи у прямому ефірі на телебаченні.

5. Напишіть текст у художньому стилі, з яким ви маєте виступити на шкільному святі слов’янської писемності.

Подібна діяльність допомагає закріпити знання учнів про функціонально-комунікативні можливості образного слова, сприяють активізації словника та формують уміння свідомо добирати словесні засоби, урахувати об’єкт комунікації, виховувати увагу до образних можливостей української мови.

Отже, образне мовлення для учнів основної ланки шкіл з російською мовою викладання може залишитися абстрактним, якщо вони не прийдуть до нього самі, через свої відкриття, розчарування та невдачі. Лише такий шлях може зробити абстрактну картину особистісною. Якщо атмосфера уроку носить творчий характер, то й сам процес мовотворчості набуває особистісного характеру, пов'язується з інсайтом (творчим осяянням). Такий підхід сприяє оволодінню культурою спілкування, вона ж стає життєво необхідною умовою удосконалення особистості.

У процесі мовленнєвого продукування враховується відповідний рівень сформованості психофізіологічних механізмів пам'яті та мотиви навчання, здійснюється стимуляція активної мисленнєвої діяльності та розвиток творчого потенціалу учнів, виробляється нетривіальний погляд на абстрактні поняття. Прийоми візуалізації, інтерпретації, драматизації, мізкової атаки дозволяють активізувати уже набуті знання про образність для більш плідного продукування (створення власних висловлювань на задану тему, текстів художнього стилю, у тому числі есе, замальовок, етюдів, мініатюр). Активно діють усі види мовленнєвої діяльності, визначальними стають мовленнєве спрямування, визначення об'єкта комунікації, стилістичний контроль.

Отже, висвітлення окремих аспектів проблеми образного мовлення дало підставу стверджувати, що феномен "образне мовлення" – явище спорадичне, повновартісне, специфічне та багатоаспектне, зважаючи на те, що воно входить до кола досліджуваних проблем різних наукових галузей. З-поміж окремих питань в царині лінгводидактики актуальною залишається проблема роботи над образним словом, і саме інтерактивні прийоми сприяють піднесенню рівня доступності в навчанні, активізації пізнавальної діяльності учнів, поліпшенню якості знань про виразники образності та їх роль у художньому зображенні дійсності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. –М.: Изд-во МГУ, 1990.– 397 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Учпедгиз, 1956. – 695 с.
3. Кубрякова Е.С. Модели порождения речи и главные отличительные особенности речепорождающего процесса // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 21-81.
4. Стельмахович М.Г. Творчі роботи на уроках української мови. – К.: Вища школа, 1981. – 148 с.
5. Yiehweger D. Illokutions wissen und Textinterpretatio//Vocabdruck der Plenar vortrage XIV Internationalen Linguistenkongress. – Berlin, 1987. – S 78-81.

УДК 37.046.16:811.161.1+81'373

Милостива О.І.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ 5 КЛАСІВ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

У пошуках оптимальних методів і прийомів формування лексичних навичок важливі дані сучасної психології, психолінгвістики, які, опираючись на вчення про вищу нервову діяльність, мовну діяльність допомагають обґрунтувати й об'єктивно оцінити методичне рішення тих або інших проблем.

Психологічні основи формування й удосконалення лексичних навичок у процесі мовної діяльності виявлені й описані в роботах Л.С.Виготського, В.В.Давидова, М.І.Жинкіна, І.А.Зимньої, О.О.Леонтьєва, А.Р.Лурія, Б.С.Мучника й ін.

У даній статті розглянемо психологічні основи розвитку лексичних навичок у процесі комунікативної діяльності учнів.

Результати констатуючого зрізу, який проводився на базі шкіл №56, №30, №28 м. Херсона, показують, що в практиці навчання потрібно приділяти особливу увагу формуванню лексичних навичок у школярів. Тому виникає необхідність формування таких умінь, як: 1) швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, 2) уміння спланувати свою мову, 3) правильно вибрати зміст спілкування й знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, 4) уміння забезпечити зворотний зв'язок, 5) застосовувати свої знання в якомога більшій кількості ситуацій.

Актуальність статті полягає в пошуку певних умов взаємозв'язку і взаємодії мовної та пізнавальної діяльності учнів з урахуванням процесів розвитку розумових здібностей учнів, психологічних механізмів породження мови, психофізіологічних основ формування мовних умінь.

Мета даної статті – розглянути психологічні основи формування лексичних навичок в учнів 5 класів на уроках російської мови.

Розкриємо поняття “лексичні навички” – це вміння визначати значення слова, тлумачення відомих слів, використовувати в мові слова з переносним значенням, використовувати слова відповідно до їх значення, правильно вживати в мові омоніми, синоніми, антоніми, а також правильно вживати слова для зв'язку речень у тексті й ін.

Таким чином, формування зазначених навичок припускає необхідність опиратися на психологічні механізми появи мови, психофізіологічні основи формування мовних умінь, процеси розвитку розумових здібностей учнів, що дозволить визначити психологічні передумови розвитку лексичних навичок у процесі комунікативної діяльності учнів.

З метою визначення психологічних основ для формування лексичних навичок опираємося на основні положення підходу до навчання. Цим питанням присвячені багато робіт психологів: Л.С.Виготського, І.А.Зимньої, М.І.Жинкіна, О.О.Леонтьєва та ін. Зокрема, І.А.Зимня звертає увагу, що “відповідно особистісно-діяльному підходу, у центрі навчання перебуває сам школяр, його мотиви, мета, його неповторний психологічний склад, тобто учень як особистість. Учитель у контексті такого підходу визначає навчальну мету уроку й організує, направляє й коректує весь навчальний процес, виходячи з інтересів учня, рівня його знань і вмінь” [4: 63]. На наш погляд, ця точка зору є відправною для формування лексичних навичок.

Учені відзначають, що зазначений підхід орієнтує не тільки на засвоєння знань, але й на способи його оволодіння. При цьому спосіб навчальної роботи визначається як “індивідуальне утворення, де як у сплаві об'єднані мотиваційно-потрібні, емоційні та операційні компоненти” [4: 38].

Особистісно-діяльний підхід, розглядаючи спілкування як організацію й керування навчальною діяльністю учня, орієнтує процес навчання на постановку й рішення самими школярами конкретних навчальних завдань (дослідницьких, пізнавальних, комунікативних), що вимагає створення спеціальних мовних завдань, спрямованих на розвиток у дітей умінь мовного моделювання.

По-перше, вміти швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування; по-друге, вміти правильно спланувати свою мову, правильно вибрати зміст спілкування, по-третє; знайти адекватні засоби для передачі цього змісту; по-четверте, вміти забезпечити зворотний зв'язок. При цьому відзначено, що порушення одної з ланок акту спілкування приводить до неефективного результату комунікації. Організація роботи з формування лексичних навичок з урахуванням основних видів мовної діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма) вимагає пошуку в ході експериментального навчання умов взаємозв'язку й взаємодії мовної та пізнавальної діяльності учнів.

Мова, як усякий вид діяльності, розглядається у роботах Т.А.Ахутіної, Л.С.Виготського, О.О.Леонтьєва, І.А.Зимньої, Т.В.Рябової та ін., може бути успішною в тому випадку, якщо вона спрямована на досягнення певних цілей і якщо ті цілі добре осмислені суб'єктом. О.О.Леонтьєв відзначає, що усвідомлена або неусвідомлена постановка мети

завжди передує вибору оптимальних засобів здійснення й самому здійсненню акту діяльності [6].

Однією з основних умов підвищення ефективності формування лексичних навичок, як відзначає І.А.Зимня, є взаємодія рецептивних і продуктивних видів мовної діяльності [4]. Думка про взаємозв'язане навчання основних видів мовної діяльності (слухання, читання, говорінню й письму) визначає необхідність розробки й експериментального дослідження системи вправ для навчання на уроках одночасно всіх видів мовної діяльності.

Розглянемо процеси слухання, читання, говоріння, письма, враховуючи реалізацію механізмів мови. Спроби досліджувати їх використовували в психолінгвістиці неодноразово, однак багато з цих механізмів до цього часу незрозумілі. У схемі, складеній Л.С.Виготським, виділено п'ять етапів передачі думки: “від мотиву, що породжує якусь думку, до оформлення самої думки, до вияву її у внутрішнім слові, потім у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, у словах” [1: 21]. Учений також відзначає, що відокремлювати мислення від наочності (зорових, слухових, рухових уявлень) і від мови неправомірно, тому що “думка не висловлюється в слові, а здійснюється в слові” [1: 306].

Проаналізуємо механізми породження й сприйняття мови. Спочатку – етапи перетворення з думки в слово: 1) у мовця з'являється мотив для висловлення (мета – для чого й що говорити); 2) настрої на ситуацію – на жанр висловлення, інтонаційну тональність, модальність мови; 3) формування значеннєвого змісту майбутнього висловлення (образи, уявлення, відчуття), але на цьому етапі задум неточний, конкретних слів і синтаксичної структури висловлення ще немає; 4) підбір ключових слів, окремих фраз, тобто переклад внутрішньої програми на звичну словесну мову; 5) зміст висловлення стає яснішим, визначаються предмет мови і його дія; 6) мовець остаточно вибирає синтаксичну схему речення, визначає місце слів у реченні; 7) побудова фрази, морфологічна форма слів одержують остаточне вираження; 8) думка реалізується матеріально: вона записується або вимовляється. Дані етапи породження й сприйняття мови, запропоновані Л.С.Виготським, залежать від сформованості механізмів вибору “внутрішнього слова”, “певної синтаксичної схеми” і наповнення її конкретним лексичним матеріалом [1: 306]. Ця загальна схема була уточнена й у роботах сучасних психологів. Зокрема, А.Р.Лурія відзначає в процесі породження мови чотири моменти. У його концепції першою ланкою формування мовного висловлення є мотив висловлення – “потреба висловити в мовному виразі якийсь певний зміст” [7: 187]. Однак відзначимо, що сам мотив ще не має певного змісту. Наступним етапом є задум висловлення, що лінгвісти називають “первинним семантичним записом” [7: 191]. Цей “запис”, за твердженням А.Р.Лурія, носить характер “згорнутого мовного висловлення”, що надалі “повинне бути перетворене в систему послідовно зв'язаних один з одним слів” [7: 195].

Наступна ланка – внутрішня мова, що є “необхідним етапом підготовки до зовнішньої, розгорнутої мови” [7: 195]. Тому при дослідженні мови психологами й лінгвістами враховуються особливості психіки людини, що визначає мовну здатність людини й викликає інтерес до природи внутрішньої мови, до процесу її переходу в зовнішню мову. Що ж розуміється під внутрішньою мовою? Те, що лежить між думкою й словом, висловленням. У внутрішній мові людина неодмінно визначає, про який предмет піде мова, якою дією буде цей предмет характеризуватися й під цими словами мовець буде розуміти всі свої думки й відчуття. А.Р.Лурія вказує, що “як у лінгвістиці, так і в психології цей етап був набагато менш вивчений, чим ті, на яких ми зупинялися вище” [7: 197]. Ці психологічні аспекти відіграють істотну роль у процесі формування лексичних навичок з урахуванням основних видів мовної діяльності й визначають роботу зі словосполученням, з реченням, текстом.

У лінгводидактиці основна увага звертається на те, що всі види мовної діяльності мають загальні для всіх і відмінні від кожного з цих рівнів мовного механізму. Дане положення означає, що в процесі формування розглянутих навичок, оволодіння одним із видів мовної діяльності полегшує оволодіння іншим, але визнання цього факту не виключає

необхідності спеціального, цілеспрямованого відпрацьовування специфічного для кожного виду мовної діяльності ланки мовного механізму.

Мовна діяльність у всіх її видах реалізується, на думку психологів (Л.С.Виготський, І.А.Зимня, А.Р.Лурія), за допомогою загального мовного механізму, у який входить як осмислення, що випереджає відбиття у формі можливого прогнозування, види пам'яті, так і ґрунтуються на цих загально-функціональних механізмах специфічні мовні механізми (механізми відбору, переносу, корекції та ін.) [1; 4; 7].

Процес формування лексичних навичок передбачає механізм випереджуваного сприйняття, який допомагає почутому визначити лінгвістичну ймовірність появи того чи іншого слова в тексті. За твердженням психологів, прогнозуватися можуть не тільки окремі слова, але й словосполучення, що дозволяє передбачити опорні слова, прогнозувати окремі фрази.

Попередження майбутнього висловлення, на думку М.І.Жинкіна, "є головною діючою силою вміння складати текст" [3: 124]. Це значить, що в процесі створення висловлення мовець (пишучий), опираючись на його загальний задум, повинен передбачати більш конкретні елементи: особливості розвитку задуму, структуру й композицію тексту в цілому, реакцію слухачів (читачів), найбільш важкі частини тексту й т.п. У процесі сприйняття тексту слухаючий (читаючий) осмислює розвиток сюжету, появу тих або інших компонентів тексту, передбачає вживання тих або інших слів, конструкцій, що сприяє формуванню лексичних навичок в учнів.

Таким чином, розуміння чужої мови й створення власної пов'язане з такою здатністю людини, як передбачення, угадування, передчуття, попередження, прогнозування. Не знаючи змісту речення або тексту в цілому, пишучий (читаючий) і мовець (слухаючий) угадують його загальний зміст, синтаксичну структуру, оформлення за тими або іншими елементами, характерних для речень і текстів певних типів [2].

Дані психологічні аспекти мовного розвитку учнів істотно впливають на формування лексичних навичок у процесі роботи над основними видами мовної діяльності.

При цьому процес роботи над основними видами мовної діяльності може бути реалізований за допомогою поетапного формування мовної й пізнавальної активності учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Виготський Л.С. Мислення й мова. Проблеми психологічного розвитку дитини /Під ред. О.Н.Леонтьєва й А.Р.Лурія: Вибр. психол. досл. – М.: Вид. АПН РСФСР, 1956. – 516 с.
2. Жинкін М.І. Психологічні основи розвитку мислення й мови //Російська мова в школі. – 1985. – №1. – С. 47-54.
3. Жинкін М.І. Мова як провідник інформації. – М.:Наука, 1982. – 160 с.
4. Зимня І.А. Психологія навчання іноземним мовам у школі. – М.: Освіта, 1991. – 222 с.
5. Леонтьєв О.О. Психолінгвістика // Російська мова. – 1969. – №1. – С. 99-104.
6. Леонтьєв О.О. Психолінгвістичні одиниці й породження мовного висловлення. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
7. Лурія А.Р. Мова й свідомість /Під ред. Е.Д.Хомської. – М.: МДУ, 1979. – 320 с.

УДК 37. 02

Нікітіна А.В.

АНАЛІЗ КАТЕГОРІЇ КОМУНІКАТИВНОСТІ ТЕКСТУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Методичні проблеми аналізу тексту в педагогічному дискурсі зумовлені необхідністю удосконалення комунікативної компетентності учасників спілкування — учителя як організатора навчання мови й мовлення і учня як суб'єкта, що оволодіває уміннями й навичками ефективного використання текстів у різних комунікативних ситуаціях. Адже

текст, як результат мовленнєвої діяльності, явище лінгвальне й позалінгвальне є важливим компонентом у моделі комунікації, посередником між учасниками спілкування, у ньому функціонують одиниці всіх мовних рівнів, спрямовані на реалізацію комунікативних намірів та об'єднані відповідно до законів текстотворення з урахуванням жанрово-стильових особливостей висловлення.

Текст постає ефективним засобом навчання мови, тому подальша розробка шляхів його аналізу, безперечно, є актуальною для лінгводидактики та часткових методик. Окремі питання аналізу тексту в методиці навчання мови стосуються характеристики різних текстових категорій, зокрема інформативності, зв'язності, членованості, цілісності, що зумовлюють комунікативність як найважливішу ознаку тексту.

Аналіз тексту постійно перебуває в полі зору дослідників. Так, методологічні аспекти цієї проблеми висвітлені в працях Н.Арутюнової, Н.Зарубіної, М.Зубрицької. Комунікативна структура тексту досліджена такими вченими, як Ф.Бацевич, О.Гойхман, О.Каменська, О.Кубрякова, М.Макаров, Т.Надеїна, О.Селіванова, Г.Почепцов. У науковій літературі більше уваги приділяється аналізу художнього тексту, зокрема розроблені лінгвістичні засади методики аналізу художнього тексту І.Коваликом, М.Плющ, Л.Мацько, Н.Купіною, Л.Лосєвою, Н.Миронюк, М.Шанським. Комунікативна організація художнього тексту проаналізована Л.Бабенко, Ю.Казаріним. Лінгвосемантичний аналіз тексту став предметом дослідження Н.Купіної. Психолінгвістичні аспекти вивчення тексту представлені в роботах таких учених, як Ю.Сорокін, І.Зимня, О.Леонтьєв, Л.Сахарний, О.Шахнарович та ін.

Методи і прийоми роботи з текстом у процесі навчання мови висвітлені лінгводидактами О.Біляєвим, В.Бадер, В.Мельничайко, М.Пентилюк, К.Плиско. Завдання лінгвістичного аналізу визначені В.Мельничайком. Методичній проблемі відбору художніх текстів для аналізу присвячені наукові розвідки М.Крупи. Аналізу тексту в процесі підготовки до переказу приділяється особлива увага в методичних роботах Т.Донченко (змістово-композиційний аналіз), Т.Сурової (лінгвістичний аналіз з метою лексичної підготовки до переказу). Комунікативний аспект аналізу текстів різних стилів, комунікативна модель аналізу тексту на уроках словесності представлена З.Смелковою.

Дослідження з проблеми аналізу тексту виявляють широке коло питань, що потребують подальшої розробки паралельно за двома напрямками — систематизації й узагальнення та конкретизації й деталізації окремих дій і процедур аналізу. Сучасні наукові розвідки в царині тексту й дискурсу, теорії комунікації зумовлюють доповнення або й перегляд певних наукових позицій, що стосуються аналізу тексту.

Актуальна в сучасній школі комунікативна методика навчання мови передбачає розгляд не тільки предметно-сислової і структурної цілісності тексту, а й комунікативної. Так, потребує обґрунтування комунікативний підхід до аналізу тексту в педагогічному дискурсі, зокрема з'ясування теоретичних засад методики аналізу категорії комунікативності текстів, що використовуються під час навчання мови (ознаки тексту, що відбивають його комунікативне призначення, лінгводидактичні функції текстів у педагогічному дискурсі, принципи комунікативного аналізу, виділення мовленнєвознавчих понять, на яких ґрунтується комунікативний аналіз). На розв'язання цих завдань спрямована стаття.

Застосування комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови передбачає розуміння тексту як основного засобу пізнання, а також розвитку мовлення учнів. Відповідно до цього підходу текст реалізує взаємодію вчителя й учнів, сприяє розкриттю їхніх особистісних рис, тобто гармонізує педагогічне спілкування. Ефективність такого спілкування залежить від комунікативності усних і писемних текстів, що використовуються в процесі навчальної діяльності. Здебільшого ці тексти розвивають діалогічність мислення, формують мислення і мовлення учнів [5; 3].

Комунікативність як окрема категорія (обов'язкова концептуальна характеристика тексту) неоднозначно трактується вченими. Здебільшого її розглядають як ознаку цілісності та єдності тексту — комунікативну єдність поряд з тематичною та структурною. Комунікативна єдність зумовлюється комунікативною цілеспрямованістю тексту [2: 149]. У

контексті нашого дослідження схиляємося до думки, що категорії комунікативності тексту виявляється в багатьох способах і засобах орієнтування на інтереси учасників спілкування, у можливості прогнозування ходу думок, у створенні емоційного настрою і співробітництва в процесі спілкування.

Методика аналізу категорії комунікативності тексту зумовлена такими його *ознаками*: текст — ідеальна вища комунікативна одиниця, у ньому функціонують одиниці всіх мовних рівнів і виявляють свої можливості впливу на адресата мовлення; текст насамперед поняття комунікативне, орієнтоване на виявлення своєрідності певного роду діяльності; текст являє собою основну одиницю комунікації, спосіб збереження й передачі інформації, форму існування культури, продукт певної історичної епохи, відображення психічного життя індивіда; текст можна визначити як мовленнєвий твір, концептуально зумовлений (тобто такий, що має концепт, ідею) і комунікативно орієнтований в межах певної сфери спілкування.

До важливих теоретико-методичних чинників аналізу категорії комунікативності тексту відносимо *лінгводидактичні функції тексту*.

Лінгводидактичними функціями тексту називаємо ті потенційні дидактичні можливості, що можуть бути використані педагогом для досягнення мети всього уроку або для виконання завдань окремих його частин. Лінгводидактичні функції тексту відповідно до триєдиної мети сучасного уроку мови можуть бути поділені на виховні, розвивальні й навчальні.

Виховні функції тексту зумовлені насамперед його змістом, основною думкою, естетичними властивостями [4: 30]. Такі функції легко визначаються педагогами, а також саме вони здебільшого впливають на вибір тексту для аналізу.

Серед розвивальних функцій виділимо такі, що сприяють розвитку пізнавальних здібностей, комунікативної вправності й естетичних уподобань. Зараз широко впроваджуються тексти, спрямовані на розвиток умінь сприймати й розуміти висловлювання (тексти для аудіювання й читання). Методика аналізу таких текстів, насамперед їх комунікативних властивостей, потребує подальшої розробки, удосконалення відповідно до завдань навчання мови.

Навчальні функції текстів різних стилів мовлення традиційно застосовуються для диктантів, переказів, під час підготовки до усних або писемних творів, складання лінгвістичних мініатюр, різних видів вправ тощо. Мовні одиниці, що постають об'єктом аналізу, виділяються з тканини тексту насамперед завдяки своїм властивостям передавати певну інформацію, здійснювати обмін думками, впливати на співрозмовника, створювати позитивний настрій. На виявлення комунікативних ознак мовних одиниць у їх взаємозв'язку та взаємовпливові спрямований комунікативний аналіз тексту.

Визначаємо такі основні *принципи* комунікативного аналізу тексту:

* *Принцип відповідності процесу породження тексту*. Здійснення аналізу комунікативних ознак тексту ґрунтується на психолінгвістичному трактуванні породження тексту як процесу. За О.О.Леонтьєвим, цей процес ілюструє така модель: мотивація і задум — здійснення (реалізація плану) — зіставлення реалізації із задумом. Запитання, пропонувані для аналізу категорії комунікативності, повинні спрямовувати думку учня на виявлення, розшифровку складових такої моделі в текстах.

* *Принцип урахування комунікативних інтенцій мовця* (повідомлення, волевиявлення, реакція на мовленнєву ситуацію). Комунікативна інтенція (намір) означає конкретну мету висловлення мовця. Розуміння цієї мети адресатом забезпечує ефективність спілкування. Тому схеми аналізу тексту щодо його комунікативності повинні містити запитання, спрямовані на характеристику мовних і позамовних засобів вираження комунікативного наміру.

* *Принцип урахування експліцитних і імпліцитних засобів комунікативності тексту*. Аналіз тексту не повинен обмежуватися виявленням тільки мовних засобів, що передають явний, виражений смисл тексту (експліцитний). Потребує уваги й імпліцитний смисл —

прихований, зрозумілий під впливом конкретних умов спілкування. Імплицитність тексту зумовлена тим, що в ньому не представлена вербальна інформація, яка повинна бути в свідомості мовців, забезпечуючи адекватність розуміння. Характеристика явного й прихованого смислів тексту сприятиме виробленню в учнів умінь сприймати думку конкретного тексту, іти від слів автора, а не від якогось раніше відомого положення, під яке підганяється текст. Як зазначає Т.Донченко, важливо навчити бачити деталі тексту, а це означає не бачити того, чого автор не говорив [3; 4].

* *Паралінгвістичний принцип* передбачає урахування засобів, що формують комунікативно-прагматичний аспект тексту: розташування тексту на папері, демаркаторів (спеціальних графічних знаків, що вказують на межу в тексті або відділяють одну частину тексту від іншої: спеціальні слова, знаки, креслення літер, стереотипні вирази; абзац, велика літера, пробіл, рубрики, параграфи тощо).

* *Принцип виділення (характеристики) комунікативних реєстрів* мовлення. Комунікативні реєстри мовлення (поряд з функціонально-смысловими типами мовлення) визначаються типом репрезентованої в тексті інформації. Репродуктивний (зображувальний) реєстр виконує комунікативну функцію відтворення, репродукування засобами мови подій, картин дійсності як таких, що безпосередньо сприймаються органами чуття мовця. Його граматична домінанта — дійсний час, цей реєстр виявляється в описах. Комунікативна функція інформативного реєстру — інформувати про відомі явища дійсності, події абстраговано від конкретно-часових і просторових умов протікання. Цей реєстр використовують для передачі своїх знань про типові, повторювальні явища, він є основним у розповідних і описових контекстах, що представляють перебіг подій або створюють образи персонажів. Генеритивний реєстр передає узагальнення, осмислення інформації, що зіставляється з життєвим досвідом, особистим ставленням до предмета мовлення. Волюнтативний реєстр виконує функцію волевиявлення мовця, спонукання адресата до дії. Реактивний реєстр виражає реакцію мовця, здебільшого з оцінним забарвленням, висловленням позитивного чи негативного ставлення до подій [1: 419-420].

* *Принцип тема-рематичної єдності* полягає в урахуванні актуального (комунікативного) членування — поділу речень тексту на тему й рему, що забезпечує поступове просування інформації від відомого до нового.

* *Принцип урахування комунікативно-риторичних якостей мовлення* (за античними риторами, ідей, пов'язаних з особою мовця): змістовності, доречності, точності, логічності, послідовності, правильності, чистоти, багатства, різноманітності, виразності та образності. Аналіз комунікативно-риторичних якостей свідчить про те, що вони пов'язані з усіма складовими комунікативного акту: учасниками, принципами й правилами спілкування, мовним кодом, обставинами, що сприяють ефективному спілкуванню [2: 196].

До теоретичних засад аналізу категорії комунікативності тексту належать *мовленнєвознавчі поняття*, що лежать в основі комунікативного аналізу тексту.

Мовленнєвознавчі поняття (поняття про мовлення), визначені шкільною програмою, формують в учнів уявлення про мовлення як вид діяльності людини, учасників спілкування та сукупність мовних і позамовних умов спілкування. Мета засвоєння мовленнєвознавчих понять полягає у використанні їх як орієнтирів для формування умінь і навичок зв'язного мовлення (під час сприймання, відтворення та створення текстів).

Відбір і змістове наповнення мовленнєвознавчих понять зумовлено логікою навчання мови й мовлення згідно з чинними програмами, виробленням мовних умінь і навичок, характеризується поступовим ускладненням та узгодженістю мовленнєвознавчої змістової лінії програми з мовною, соціокультурною та діяльнісною.

Мовленнєвознавча теорія повинна бути засвоєна учнями не стільки у вигляді визначень, формулювань та правил, а як усвідомлення необхідності здійснювати навчальні дії з цими поняттями та правилами, зокрема й під час комунікативного аналізу.

Основні мовленнєвознавчі поняття, що засвоюються учнями у процесі оволодіння мовленнєвою діяльністю на уроках рідної (української) мови, можна розподілити на такі

групи: відомості про мовлення і спілкування, відомості про текст, стилі мовлення, типи мовлення, види, жанри робіт. Оволодіння учнями цими поняттями забезпечує ефективний аналіз категорії комунікативності текстів.

Визначені теоретичні засади аналізу категорії комунікативності тексту спрямовані на вдосконалення шляхів використання текстів у процесі навчання мови й формування комунікативної вправності учнів. Викладені наукові положення слугуватимуть для вчителів-словесників орієнтиром у практичній діяльності. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці узагальнених моделей комунікативного аналізу в типових ситуаціях формування комунікативної компетентності учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста: Учебник; Практикум. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 496 с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
3. Донченко Т.К. Лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу у 5-6 класах: Посібник. – К.: Форум, 2002. – 175 с.
4. Пентилюк М.І. Аналіз тексту на уроках мови // Дивослово. – 1999. – №3. – С.30-32.
5. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 232 с.

УДК 37.03

Павлик О.А.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ

Останнім часом помітно зріс інтерес до комунікативного спрямування мовної освіти, адже провідним завданням навчання української мови на сучасному етапі шкільною програмою визначено формування в учнів умінь і навичок вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами української мови (стилями, формами, жанрами) в різних життєвих ситуаціях. У зв'язку з цим послідовно обстоюється ідея комунікативно-діяльнісного підходу, що полягає в такій організації навчання, коли засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної (реальної чи модельованої) діяльності з метою оволодіння комунікативними уміньми й навичками (користуватися мовою залежно від конкретної ситуації).

Проблема комунікативного аспекту не нова для методики навчання іноземної та рідної мови. Значний внесок у розв'язання окресленої проблеми зробили психологи Л.С. Виготський, М.І. Жинкін, О.О. Леонтьєв, І.О. Зимня, лінгводидакти Є.І. Пасов, В.Л. Скалкін, М.І. Пентилюк, Г.О. Михайловська, Г.Т. Шелехова О. Глазова та інші. Та все ж залишається низка нерозв'язаних питань. Так, в дослідженнях науковців спостерігається неоднозначна оцінка фактору комунікативності: у різних джерелах знаходимо визначення комунікативного *підходу*, *принципу* комунікативності, комунікативного *методу*.

Разом з тим однією з найменш досліджених є проблема формування комунікативної компетенції школярів на уроках близькоспорідненої мови. О.Н. Хорошковська дає лише принагідні зауваження щодо включення дітей до комунікативної діяльності засобами державної мови. Це в свою чергу потребує детального розгляду специфіки проблеми, з'ясування шляхів розвитку комунікативної компетенції російськомовних школярів.

Мета статті – розкрити особливості формування комунікативних умінь в умовах навчання близькоспорідненої мови, подати загальні рекомендації щодо проведення цієї роботи.

Коли говорять про комунікативний чи комунікативно-діяльнісний аспект оволодіння мовою, то мають на увазі орієнтацію на співрозмовника, адже комунікативність, за словами О.О. Леонтєєва, є “оптимальним впливом на адресата мовлення” [4: 225]. При оволодінні другою мовою, стверджує Ф.С. Бацевич, одночасно засвоюється відповідний цьому народові образ світу, те чи інше сприйняття світу крізь призму національної культури, адже “спілкування носіїв різних ідіоетнічних мов – це не лише знання засобів мовного коду” [2: 257]. Тоді головним завданням оволодіння другою мовою в комунікативному плані буде навчитися здійснювати орієнтування так, як його здійснює носій мови. Тому мовлення другою мовою відрізняється від мовлення рідною насамперед орієнтаційним етапом, адже, на думку О.О. Леонтєєва, мовцеві потрібен “грунтовніший аналіз ситуації, мети, умов мовленнєвого спілкування, необхідно враховувати більше інформації про вік, соціальний статус, емоційний стан та інші характеристики співрозмовника” [4: 220]. Відмінним буде й операційний склад висловлювання (мовленнєвої дії), тобто ті мовленнєві операції, які повинен здійснити мовець, щоб побудувати висловлювання з одним і тим же змістом і однієї й тієї ж спрямованості.

Під операціями в методиці розуміють мовленнєву навичку, дії називають мовленнєвими вміннями. Сформувати мовленнєву навичку – це означає забезпечити, щоб учень правильно побудував і реалізував висловлювання. Але для повноцінного спілкування, зазначає О.О.Леонтєєв, потрібно, по-перше, “вміння використовувати мовленнєві навички для вираження думок, намірів, переживань”, по-друге, “вміння варіювати вибір й поєднання мовленнєвих навичок залежно від того, з якою метою, в якій ситуації, з яким співбесідником відбувається спілкування” [4: 221-222]. Володіти комунікативним умінням – означає вміти правильно дібрати стиль мовлення, підпорядкувати форму мовленнєвого висловлювання завданням спілкування, вжити найдоцільніші (для даної мети і за даних умов) мовні й немовні засоби.

Якщо мовленнєві навички за своєю природою стереотипні, механічні, то комунікативні вміння мають творчий характер, адже умови спілкування, за словами О.О.Леонтєєва, ніколи не повторюються повністю, “щоразу людина змушена заново добирати потрібні мовні засоби й мовленнєві навички” [4: 222]. Тому прийоми навчання комунікативних умінь повинні відрізнятися від прийомів навчання мовленнєвих навичок.

Формування комунікативних умінь відбувається за умови всебічного врахування специфіки мовлення як діяльності. Відповідно до фаз мовленнєвої діяльності в методиці навчання мови вирізняють такі **комунікативні вміння**:

- орієнтуватися в мовленнєвій *ситуації*, з’ясовувати умови (персональна або масова комунікація), адресата, сферу спілкування (офіційну чи неофіційну), мету, завдання, що спричинюють вибір типу мовлення (розповіді, опису, міркування), стилю;
- правильно визначати тему висловлювання та чітко дотримуватися її меж, планувати власне висловлювання відповідно до ситуації спілкування;
- адекватно будувати висловлювання на основі отриманих знань про акт спілкування (використовувати найбільш вагомні факти й докази для розкриття теми та основної думки, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між ними, робити необхідні узагальнення й висновки, використовувати різноманітні мовні засоби відповідно до типу, стилю, жанру);
- коригувати висловлювання з урахуванням ситуації спілкування, тобто досягнення адекватності мовлення [5].

Під комунікативно-мовленнєвою ситуацією більшість методистів розуміють таку динамічну систему взаємодіючих конкретних факторів об’єктивного і суб’єктивного планів, яка залучає людину до мовленнєвого спілкування і визначає її поведінку в межах одного акту спілкування [5: 13]. Серед чинників комунікативно-мовленнєвої ситуації розрізняють обставини та умови дійсності (місце, середовище, час, події, тривалість спілкування,

кількість учасників), стосунки між комунікантами (їх соціальні статуси, вікові, статеві відмінності, фізичний стан, типи характерів, психологічна сумісність, міра знайомства, зацікавленості), мовленнєві наміри й реалізацію акту спілкування. Ф.С. Бацевич вказані чинники пов'язує з атмосферою спілкування (“лінгво-психо-соціокогнітивні стосунки учасників комунікативного акту”) і доповнює цей ряд чинниками, пов'язаними з мовною та комунікативною компетенціями (*мета спілкування, тема, проблема, тональність, мова спілкування, володіння етикетними нормами, мовні уміння й навички, правильність мовлення, культура мовлення, вживання паралінгвістичних засобів* тощо). Від названих позамовних чинників, стверджує Ф.С. Бацевич, “залежить організація мовного коду, перебіг процесу міжособистісного спілкування” [2: 212-213].

У ході навчання близькоспоріднених мов виникає взаємодія двох мовних систем, яка полягає в переносі знань, умінь і навичок. Перехід з однієї мови на іншу – це, за словами О.О. Леонтєва, “зміна правил переходу від програми до її реалізації”, яка відбувається поступово в процесі навчання другої мови, поки “не редукується опосередкована ланка (система правил рідної мови)” [4: 223]. Науковець відзначає, що перехід на правила “нової” мови може бути трьох видів: 1) актуалізація навичок на новому мовному матеріалі; 2) корекція раніше сформованих навичок стосовно нової мови; 3) формування принципово нових навичок, що не властиві рідній мові. Зважаючи на це, можна визначити такі етапи формування комунікативних умінь засобами близькоспорідненої мови:

- актуалізація знань про мету, ситуацію, адресата спілкування, визначення складових комунікації на матеріалі української мови;
- аналіз типових помилок в уживанні мовних засобів у конкретній ситуації спілкування, засвоєння норм української літературної мови;
- засвоєння типових звернень українською мовою, етикетної лексики, власне українських слів, зворотів, збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їх мовлення;
- складання комунікативних висловлювань (діалогічних і монологічних) за визначеними складовими ситуацій (місце, час, обставини спілкування, вік, соціальний статус, національність комунікантів), тобто виконання ситуативних завдань.

Ураховуючи визначені етапи, для формування комунікативних умінь засобами близькоспорідненої мови пропонуємо застосовувати систему вправ, що складають некомунікативні, умовно-комунікативні й комунікативні вправи.

Некомунікативні вправи формують мовні навички, спрямовують увагу учнів на форму мовлення. Вони неситуативні, без певного мовленнєвого завдання. Метою некомунікативних вправ є засвоєння власне українських мовних засобів, опанування норм української мови. Важливим чинником у спілкуванні є дотримання мовленнєвого етикету – прийнятої певним суспільством системи стійких норм спілкування для встановлення мовленнєвого контакту співбесідників, підтримки спілкування відповідно до їхніх соціальних ролей чи рольових позицій. Мовленнєвий етикет, наголошує М.П. Кочерган, характеризується “яскравою національною специфікою, пов'язаною з неповторною мовленнєвою поведінкою, звичаями, ритуалами, невербальною комунікацією представників певного етносу” [3: 163]. У зв'язку з цим необхідно спрямувати роботу на оволодіння учнями специфічних для української мови етикетних засобів: кличної форми, типових виразів на позначення привітання, побажання, прощання, що будуть використані школярами на етапі побудови власних висловлювань.

Умовно-комунікативні вправи сприяють формуванню в учнів мовленнєвих навичок, зосереджують увагу на змісті й формі мовлення; є ситуативними, мають мовленнєве завдання. Вони спрямовані на актуалізацію знань з рідної мови про складові комунікативного акту (ситуацію, адресата, мету спілкування) на іншомовному матеріалі, попередження ненормативного уживання засобів української мови з огляду на ситуативні особливості.

У певній ситуації в людини виникає потреба висловитись, вона породжує мету і мотиви, а ці, в свою чергу, визначають тему, форму, стиль висловлювання. Названий

комунікативний принцип, за словами В.Я. Мельничайка, мусить лежати в основі роботи над мовою як засобом спілкування” [3: 13]. Ураховуючи сказане, окрему увагу слід приділити питанню орієнтування в завданнях та обставинах комунікації, зокрема визначення мети, теми висловлювання, комунікативних і соціальних ролей, програми розгортання й комунікативного наміру. Не менш важливим на цьому етапі є усунення типових помилок в уживанні мовних засобів у конкретній ситуації спілкування. Для цього пропонуємо завдання на порівняння нормативного і ненормативного слововживання в певних мовленнєвих ситуаціях, пояснення помилок за лінгвістичним коментарем, усунення ненормативності при слововживанні, на вживання у мовленні фраз, засвоєних за матеріалами посібника “Анти суржик” [1]. Після такої підготовчої роботи школярам пропонується наступний вид вправ.

Комунікативні вправи формують комунікативно-мовленнєві уміння. Вони спрямовані на зміст мовлення, ситуативні, передбачають мовленнєве завдання. Комунікативні вправи вимагають орієнтування в ситуації мовлення, спостереження за особливостями мовлення, зумовленими адресатом, умовами та метою мовленнєвого спілкування, і створення усних і писемних висловлювань з огляду на мету, умови й адресата комунікації (побудувати висловлювання з настановою на цікаве змістове наповнення та зрозумілість його для адресата).

Комунікативний підхід до навчання мови вимагає застосування ситуативних вправ, що ґрунтуються на врахуванні факту залежності змісту й мовленнєвого оформлення висловлювання від ситуації. *Ситуативні* завдання, за визначенням Г. Лещенко, – “завдання з розвитку мовлення, які чітко окреслюють ситуацію спілкування, називають усі складові її частини: тему, мету, адресата мовлення, мовця, обставини спілкування” [5: 13]. Зважаючи на це, пропонуємо різноманітні ситуації відповідно до функціональних сфер (на вулиці, в їдальні, торгівля, спорт, ділові документи, освіта, лікувальні заклади).

У процесі формування в учнів умінь розв’язувати комунікативні завдання потрібно надавати перевагу тим методам, які звернені до свідомості й активності учнів у навчанні. На різних етапах процесу взаємопов’язаного навчання мови й мовлення доцільно використовувати інтерактивні методи. За допомогою інтерактивних методів усі учні активно залучаються до навчального процесу, кожен робить індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Парна та групова робота допомагає розв’язати певну проблему, дійти спільного висновку, обґрунтувати рішення. Спілкуючись у групі, учень не тільки вчиться сам, а й вчить інших (це дозволяє підвищити ефективність засвоєння матеріалу до 90%). Тут панує високий рівень обміну інформацією, є можливість висловитися кожному учневі, адже інтеракція (взаємодія) неможлива без комунікації.

У процесі формування комунікативних умінь засобами другої мови слід враховувати загальнодидактичні й лінгводидактичні принципи, серед яких основними є врахування знань з першої мови; функціонально-комунікативної спрямованості; мотиваційного забезпечення навчального процесу; випереджувального формування усного мовлення щодо писемного; наступності, систематичності і послідовності; забезпечення мовного середовища та установки на мовлення; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; забезпечення самостійності та самоконтролю.

Таким чином, процес формування комунікативних умінь на уроках близькоспорідненої мови має певні особливості, що позначаються на змісті, меті, принципах і засобах навчання. Важливо враховувати спільний із рідною мовою матеріал про позамовні чинники спілкування, спрямовувати увагу школярів на специфічні засоби української мови, їх уживання з огляду на ситуацію, умови, мету й адресата мовлення. Цьому буде сприяти використання некомунікативних, умовно-комунікативних й комунікативних вправ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити /За загальною редакцією О. Сербенської: Посібник. – Львів: Світ, 1994. – 152 с.

2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
3. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: Підручник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2003. – 464 с.
4. Леонтьєв О.О. Основи психолінгвістики. – М.: Смысл, 2003. – 288 с.
5. Лещенко Г. Система ситуативних завдань до уроків розвитку зв'язного мовлення // Українська мова і література в школі. – 2004. – №5. – С.13-18.
6. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання. Редагування. Переклад. Посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1984. – 223 с.

УДК 37.03

Попова Л.О.

ЗАСВОЄННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОНЯТЬ УЧНЯМИ 5-7 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВДОСКОНАЛЕННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Навчання української мови в сучасній загальноосвітній школі відповідно до концепцій мовної освіти повинно бути спрямоване на те, щоб сформувати особистість, яка вільно володіє засобами мови в будь-якій мовленнєвій ситуації, аргументовано висловлюючи власні думки, дотримуючись правил мовленнєвого етикету [1]. Відтак постає необхідність надання пріоритету комунікативно-діяльнісному й функціонально-стилістичному підходам до вивчення мовних явищ як підґрунтя для свідомої, осмисленої роботи над формуванням мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Вирішення цих завдань безпосередньо пов'язане з реалізацією комунікативної мети курсу рідної мови – виховання мовної особистості та формування умінь і навичок вільного володіння рідною мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), правильного користування її стилями, формами і жанрами [2], що, на нашу думку, неможливе без ефективного засвоєння мовленнєвих понять.

У ряді лінгвістичних та лінгводидактичних досліджень висвітлено особливості роботи над засвоєнням школярами мовленнєвих понять (О.Біляєв, І.Гальперин, Г.Іваницька, М.Іпполітова, В.Капінос, Т.Ладиженська, В.Мельничайко, М.Пентилюк, М.Стельмахович, Г.Шелехова та ін.). Однак недостатньо висвітленою залишається проблема засвоєння учнями 5-7 класів мовленнєвих понять під час удосконалення монологічного мовлення.

Мета статті – довести, що робота, спрямована на глибоке засвоєння учнями мовленнєвих понять сприятиме підвищенню рівня їхніх мовленнєвих умінь і навичок.

Система роботи з удосконалення монологічного мовлення повинна бути побудована таким чином: від засвоєння елементарних мовленнєвих понять до їх використання під час створення монологу, від спостережень над текстами-зразками – до розвитку мовленнєвої майстерності в умовах активних форм комунікації. Це свідчить про те, що засвоєння мовленнєвих понять повинно здійснюватися під час аналізу текстів різної стильової і жанрової належності та відповідно стати підґрунтям до створення учнями власних монологів.

Так, з метою підготовки семикласників до складання наукових монологів радимо використовувати завдання аналітико-мовленнєвого характеру на основі текстів наукового стилю, що передбачають аналіз текстів-взірців, під час якого формулюються мікротеми тексту, з'ясовується їх вплив на формулювання теми, визначаються тип і стиль мовлення, виділяються мовні засоби, які указують на основні ознаки стилю, оцінюється їх використання в тексті, складається його план та продовження. Наприклад:

Рукописними книгами називають кодекс, що містить твір художнього, релігійного, юридичного або іншого змісту, написаний вручну. Найдавніші рукописні книги з'явилися в Україні у період Київської держави із запровадженням християнства. До них належать такі

рукописні пам'ятки: Остромирове Євангеліє, Ізборники Святослава, Добрилове Євангеліє та інші.

Найдавніші книги переписувались на пергаменті, лише з XII-XIV ст. Почали користуватись матеріалом місцевого виробництва. Давні книги переписувались уставом – високим, урочистим письмом, що передбачав пропорційність кожного знака. У художньому оформленні книг переважали орнаменти “візантійського” і “звіриного” типу, мотиви, запозичені з книг болгарського походження, проте з включенням оригінальних елементів (Г.Чуба).

1. Прочитайте висловлювання.
2. Доведіть, що перед вами текст. Які ознаки тексту вам відомі?
3. Це монолог чи діалог? Чому ви так вважаєте?
4. Яке слово (словосполучення або речення) можна було б винести з тексту в його заголовок?
5. Визначте мікротеми й тему тексту.
6. Доведіть, що текст є розповіддю. Назвіть слова, що вказують на послідовність подій.
7. Випишіть ключові слова й словосполучення, за якими можна відновити текст.
8. Складіть простий план тексту. З якою метою, на вашу думку, складається план?
9. Продовжіть текст розповіддю про відомі вам літературні пам'ятки.

Система роботи з удосконалення монологічного мовлення учнів передбачає не лише ознайомлення й вивчення ними мовленнєвих понять, необхідних для створення монологу, а й перевірку рівня їх засвоєння, яка здійснюється переважно за допомогою оцінно-контрольних вправ, що виконуються групами та індивідуально. У більшості випадків це тестові завдання, у процесі підготовки яких ураховуються такі особливості: відносна простота процедур, безпосередня фіксація результатів, можливість виконання індивідуально, зручність комп'ютерної обробки, короткочасність, наявність установлених стандартів (норм) [3: 152].

Беручи до уваги умови застосування тестових завдань, розроблених А.Нікітіною, виділяємо такі: володіння учнями комп'ютером; чіткість формулювання питань і прогнозування однозначної відповіді; підпорядкованість тестових завдань одній меті – перевірити рівень засвоєння мовленнєвих понять; послідовність і взаємообумовленість запитань; стандартизацію й регламентацію відповідей; обмеженість вибору відповідей; індивідуальне виконання учнями тестових завдань; попередню підготовленість учнів до здійснення тесту; вироблення критеріїв оцінювання.

Тести необхідно розробляти за варіантами, які диференціюватимуть ступінь складності завдань за рівнями – репродукція знань, їх практичне застосування. Це пояснюється тим, що, з одного боку, вони сприяють перевірці оволодіння учнями мовленнєвими поняттями, розвиткові творчих можливостей учнів, з іншого – це ефективний прийом перевірки знань учнів у письмовій формі, який має репродуктивний характер: “учень здійснює аналітичні дії запрограмовано, не створюючи, а вибираючи аргументи для доведення своїх думок” [3: 153]. У нашому випадку він стає підготовчим етапом до створення учнями монологічних висловлювань. Наводимо зразок тестового завдання, запропонованого п'ятикласникам:

I рівень.

* Дайте відповіді на запитання, обираючи серед запропонованих правильну відповідь.

1. Такими ознаками, як пов'язаність речень за змістом; наявність основної думки, її розвиток, певна послідовність речень; зв'язок речень між собою за допомогою займенників, синонімів, повторів, спільнокореневих слів, сполучників, характеризується:

а) текст; б) абзац; в) речення.

2. Тема тексту – це...

а) частина теми, об'єднана мікротемою; б) те, про що (або про кого) в ньому ідеться, тобто його зміст; в) те, до чого він закликає, чого навчає.

3. Стилiстика української мови розрiзняє такі стилi:

а) розмовний, науковий, художній, публіцистичний; б) науковий, художній, офіційно-діловий, публіцистичний; в) розмовний, науковий, художній, офіційно-діловий та публіцистичний.

4. Залежно від мети й змісту мовлення поділяється на такі типи:

а) розповідь, опис, роздум; б) розповідь, міркування, роздум; в) опис, роздум.

5. Опис предмета може бути складений у стилях:

а) науковому й художньому; б) науковому, художньому і публіцистичному; в) розмовному й художньому.

6. Забезпечити точність інформації про характерні ознаки предмета, особи або явища – це мета:

а) художнього опису; б) розмовного опису; в) наукового опису.

7. Створити образ предмета, особи або явища, викликати до нього певне ставлення – це мета:

а) художнього опису; б) наукового опису; в) розмовного опису.

II рівень.

* Прочитайте текст.

Щедрий їжачок.

На світанку неподалік від мене щось зашелестіло листям. Прислухався.

Кроків за два від мене пройшов круглий нашорошений їжачок. Він був увесь прикрашений невеличкими лісовими грушами. Якусь хвилину зачудовано дивився на мене з-під насуплених брів, потім пройшов до своєї схованки. Коли вийшов звідти, глянув на мене маленькими оченятами.

Весь день і ніч їжачка не було. Я вирішив, що він більше не повернеться до своєї комори. Та на світанку він повернувся з трьома яблуками, наколотими на голки. Підійшов зовсім близько до мене, хуркнув.

Так було і наступного дня. Їжачок ніби взявся постачати мене їжею – носив то яблука, то груші (За Ю.Збанацьким).

* Виберіть із запропонованих відповідей на запитання правильний варіант.

1. До якого стилю мовлення належить аналізований текст:

а) розмовний; б) науковий; в) художній?

2. Визначте сферу використання цього стилю мовлення:

а) суспільне життя; б) наука, техніка, освіта; в) художня література?

3. Текст належить до мовлення:

а) діалогічного, б) монологічного?

4. Якого типу мовлення цей текст:

а) розповідь, б) опис, в) роздум?

5. Назвіть засоби, за допомогою яких речення поєднано в текст:

а) займенники, сполучники; б) синоніми, в) спільнокореневі слова.

Виконання такого типу вправ забезпечує підготовку учнів до комплексного аналізу текстів, сприяє формуванню вмінь і навичок орієнтуватися в ситуації спілкування, визначати тему й основну думку висловлювання, з'ясувати тип і стиль й відповідно до цього прогнозувати структуру майбутнього монологу.

Звичайно, у межах однієї статті важко висвітлити всі аспекти порушеної проблеми. Подальшим перспективним напрямком може стати визначення особливостей удосконалення монологічного мовлення учнів 5-7 класів на різних за типом уроках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біляєв О.М., Симоненкова Л.М., Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т. Концепція навчання державної мови в школах України// Дивослово.– 1996. –№1.–С.16-22.
2. Програми для середньої загальноосвітньої школи: Українська мова 5-11 класи.– К.: Шкільний світ, 2001.–81с.

3. Нікітіна А.В. Лексико-стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 5-7 класів: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02.– К., 2000.– 198с.

УДК 371.3

Резніченко Н.О.

МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОБОТИ З ВИРАЗНИМИ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

В останні роки лінгводидактика намагається знайти відповідь на питання, як організувати процес навчання мови, щоб привернути увагу учнів до виразної сторони досліджуваних мовних явищ, навчити школярів цінувати художнє слово і на прикладі зразкових текстів створювати власні висловлювання, що є умовою для формування комунікативно розвинутої особистості.

Одним з найбільш перспективних напрямів сучасного викладання мови та літератури є інтеграція лінгвістичного і літературознавчого підходів до вивчення виразних засобів художнього тексту на уроках російської мови (М.Шанський).

Ці положення і визначають **актуальність** досліджуваної нами проблеми.

Ретроспективний аналіз літератури показує, що в методиці розвитку мовлення розглядалися окремі питання, пов'язані з навчанням школярів використанню виразних засобів мови в усному та писемному мовленні, разом з тим відсутні дослідження, у яких були б систематизовані й узагальнені методичні передумови роботи з виразними засобами художнього тексту. Зважаючи на це **метою** статті є розв'язання даного завдання.

Історія питання вивчення художнього тексту і його виразних засобів як у лінгвістиці, так і в лінгводидактиці, має багатовікову традицію. Відомо, що спостереження за виразними засобами мови мають місце ще в "Поетиці" Аристотеля, в російських риториках і курсах теорії словесності XVIII-XIX ст. (І.Давидов, М.Кошанський, М.Ломоносов, А.Мерзляков, А.Нікольський, Ф.Прокопович і ін.), а також у курсах поетики і вступів до мовознавства та літературознавства, в теорії літератури. Вважалося, що виразність мови повинна створюватися за допомогою певних прийомів образності, "содержательно оправданным введением в текст эпитетов, фигур, тропов" [7: 258], тропи при цьому розглядалися як "украшение периодов" [7: 109].

У 30-ті роки XIX століття в практиці викладання педагогів-методистів виділяється емоційний момент у сприйнятті і тлумаченні художніх текстів (В.Стоюнін, В. Скопін). Учителі акцентують увагу на вивченні мови художніх творів. Так, В.Стоюнін переконливо відстоює необхідність літературного аналізу, вивчення прийомів художнього втілення образів. Більш того, з розбором кожного твору дослідник пов'язує заняття з теорії літератури, основним компонентом яких є аналіз елементів художньої манери письменника, поетичних засобів. Заслуга В.Стоюніна і В.Скопіна полягає в тому, що розроблено методику "естетичного читання", в якій визначено психологічні передумови розуміння виразних засобів.

У 60-70-і роки XIX століття на уроках словесності виникає новий напрямок – логіка лінгвістичного аналізу. Так, В.Лебедев рекомендує вивчати тропи в розділі стилістики. Аналіз тропів пропонує В.Водовозов у своїй книзі "Словесность в образцах и разборах", де докладно описує прийоми теорії літератури і мову художніх творів.

На початку XX століття художній текст стає об'єктом дослідження провідних учених, методистів, педагогів. Аналіз методичної і навчальної літератури дозволяє виділити два основних етапи становлення методики розвитку мовлення в системі навчання російській мові: перший етап (кінець XIX ст. – початок XX ст.) і другий етап (60-і – 90-і рр.).

Перший етап значний самою постановкою проблеми мовленнєвого розвитку, оформленням розвитку мовлення в самостійний розділ на місці риторики.

До питань тлумачення тексту звертаються К.Бархін, Ф.Буслаєв, В.Островський, М.Рибникова, І.Срезневський, К.Ушинський та ін.

Так, В.Островський працює над об'єднанням двох підходів (лінгвістичного і літературознавчого) до аналізу художніх текстів. Педагог стверджує, що для естетичного розвитку учнів необхідно використовувати навчальні елементи, що забезпечують емоційне сприйняття художнього тексту, розвиток художньої уяви школярів. Про необхідність знайомити учнів з виразними засобами мови, вчити розрізняти діловий опис і художню мову говорить і К.Бархін [1: 23].

Розглядаючи прийом “філологічного вивчення мови”, Ф.Буслаєв особливу увагу при коментуванні тексту зосереджує на з'ясуванні того, з якою метою вживає письменник те або інше слово. На думку вченого, аналіз тексту зводиться до того, “чтобы разобрать с учениками смысл писателя, склад речи, указать на основную мысль произведения, а главное, проследить логическую связь одного и внешнее выражение, преимущественно с грамматической точки зрения” [2: 85].

Про необхідність формування в школярів умінь вслуховуватись в мовні засоби, які служать для вираження думки пише І. Срезневський. Вчений рекомендує “наводити детей на слова и выражения подобозначащие, на родовые и видовые, на сродные по происхождению, на разные соединения и изменения слов как на условия оттенения смысла, между прочим, на те выражения, которые придают рассказу особенную выразительность, составляя достояние народное” [9: 143]. Заслуга І. Срезневського полягає в тому, що він виявив можливості поєднання роботи над змістом тексту з аналізом його мовної сторони, заклавши тим самим основи граматико-стилістичного і лексичного розбору.

У тлумаченні тексту К. Ушинський висуває на перший план розуміння дітьми думок і почуттів, виражених у творах народної словесності і літератури. На думку педагога, засвоєння учнями мовних форм має відбуватись в єдності з осмисленням тих думок і почуттів, що відбиті даними мовними формами, тому що “язык не есть что-либо отрешенное от мысли, а напротив – органическое ее создание, в ней коренящееся и беспрестанно из нее вырастающее” [10: 19]. Вчений вважає, що при прочитанні художнього тексту важливо показати “логическую стройность высказывания, меткость выражений, верность действительности” [10: 20].

Проти формальної роботи з виразними засобами мови на уроках, виступає М.Рибникова. Вчений піднімає питання про те, що вивчення теорії літератури повинне пов'язуватись з узагальненням читацького досвіду школярів, їхньою повсякденною роботою над художніми текстами. Автор відзначає, що робота по виписуванню стовпчиком епітетів, порівнянь і ін. прийомів ведеться “вне тематической установки, чисто формально”, а в той час як важливо визначити “тематическую нагрузку тропов” [8: 183]. Методист вважає, що в 4 і 5 класах діти повинні вчитися знаходити епітети і порівняння, потім використовувати їх у власних творах.

Питання лінгвістичного тлумачення тексту в зв'язку з розробкою методики викладання російської мови в школі розглядаються і конкретизуються А. Пешковським [6]. Особливе значення вчений надає аналізу віршованого розміру і ритму, семантики слів і виражень, виражальних засобів лексики і граматики та ін.

Таким чином, у працях Ф.Буслаєва, А.Пешковського, І.Срезневського, В.Стоюніна, М.Рибникової, К.Ушинського розвиток “дара слова” визначається як найважливіше завдання в шкільній практиці навчання російській мові. На цьому етапі вченими-методистами розроблено і реалізовано в практиці шкільного викладання методику мовленнєвого розвитку учнів на основі читання й аналізу художніх творів. У працях провідних учених-методистів висунуто ідею лінгвістичного аналізу художнього тексту, описано методи та прийоми вивчення художніх творів, які стали праобразом сучасного інтегрованого уроку.

Разом з тим слід зазначити, що в педагогічних і методичних працях ХІХ – середини ХХ ст. більшість положень про мовленнєвий розвиток учнів базуються на основі життєвих, дослідно-практичних спостережень, загальних теоретичних міркувань і інтуїтивних

передумов, тому що психологія як наука переживала період свого становлення і не досліджувала спеціально питання про мовленнєву діяльність.

Другий етап (60-і – 90-і рр.) характеризується становленням теорії методики навчання зв'язного мовлення, розробкою **окремих** питань розвитку мовлення. Трактують мовлення як діяльності (Л.Виготський, А.Леонтьєв, А.Лурія, М. Жинкін) вносять істотні зміни в методику розвитку мовлення. Важливо, що на даному етапі одним з основних завдань роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів визнається “обучение школьников создавать и интерпретировать тексты как коммуникативно-познавательные образования (структуры)” [4: 24].

У 60-ті – 70-ті роки ХХ ст. методисти обґрунтовують необхідність роботи над словом як засобом виразності. Так, відомий вчений-методист С. Іконніков указує на важливість роботи над виразними засобами, зокрема, відзначаючи, що “работа не должна быть чисто просветительской, ознакомительной..., следует у школьников развивать речевые навыки, а не просто умение анализировать чужую речь” [3: 68-69]. Учений попереджає, що формування навичок образного й виразного мовлення – надзвичайно складний і тривалий процес, при цьому вказує на необхідність роботи над засобами виразності не тільки на уроках літературного читання, але й на уроках розвитку мовлення, а також граматики і пропонує типологію вправ.

Значний внесок у рішення цієї проблеми зроблено Л. Федоренко. Вченим визначено методологічні основи роботи над виразними засобами мови. Сформулювавши принципи засвоєння рідної мови, Л.Федоренко виділяє як один з істотних – принцип оцінки виразності мови, що припускає встановлення прямої залежності розвитку мовлення учнів від розуміння ними виразних засобів мови. Даний принцип передбачає формування умінь розрізняти засоби модальності, експресії, емоційної виразності, сприймати поезію, естетичні цінності мовлення [11: 26].

Говорячи про необхідність виявлення естетичної функції слова, Н.Молдавська виражає думку багатьох методистів: “Понимание выразительной образной речи – это не только показатель развития логического мышления, но и ...развитие наблюдательности, воображения, эстетического и нравственного чувства, наличия у читателя художественных критериев, анализа словесного образа” [5: 4].

На даний час механізми розкриття виразних можливостей слова в сучасних методичних працях і шкільному викладанні мови реалізується двома шляхами. Перший шлях зводиться до комплексного використання на уроках російської мови вправ, завдань, що формують у школярів умінь лінгвістичного аналізу слова, навички виразного читання, а також вживання учнями виразних засобів мови у власному мовленні (Є.Голобородько, Г.Михайловська, Н.Іпполітова, С.Львова, Т.Пахнова, М.Шанський). Другий шлях пов'язано зі створенням нових курсів і відповідно введенням нових дисциплін (“Російська словесність”, “Стилістика і культура мови”, “Шкільна риторика”).

Історичне висвітлення досліджуваної нами проблеми дозволяє зробити **висновок** про те, що сучасні інтеграційні процеси в галузі вивчення російської мови та літератури мають глибокі корені в методичній спадщині минулого, яка заклала основи мовленнєвого розвитку учнів за допомогою звертання до зразкових художніх текстів, до їх образної побудови.

Таким чином, методичними передумовами роботи з виразними засобами художнього тексту на уроці російської мови є:

- поєднання роботи над змістом тексту з аналізом його мовної сторони;
- взаємопов'язаний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма) на текстовій основі;
- виявлення принципів навчання, що забезпечують ефективність роботи з виразними засобами художнього тексту;
- наявність системи вправ, спрямованої на формування в школярів умінь лінгвістичного аналізу слова, навичок виразного читання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бархин К.Б., Истрина Е.С. Методика русского языка в средней школе: Пособие для преподавателей. – Харьков: Рад. школа, 1934. – 263с.
2. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: Учеб. пособие для студ. пединститутов по спец. “Рус.яз. и лит.” – М.: Просвещение, 1992. – 512с.
3. Иконников С.Н. Стилистика в курсе русского языка (7-8 классы). – М.: Просвещение, 1979. – 224с.
4. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: Флинта, наука, 1998. – С. 24.
5. Молдавская Н.Д. Самостоятельная работа учащихся над языком художественных произведений. – М.: Просвещение, 1964. – 144с.
6. Пешковский А.М. Вопросы методики русского языка, лингвистики и стилистики. – М.-Л.: Учпедгиз, 1930. – 230с.
7. Русская риторика (Хрестоматия). /Сост. Л.К. Граудина. – М.: Просвещение, 1996. – 559с.
8. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М.: Просвещение, 1964. – 314с.
9. Срезневский И.И. Русское слово: Избр. труды: Учеб. пособие /Сост. Н.А.Кондрашов. – М.: Просвещение, 1986. – 174с.
10. Ушинский К.Д.: В 6 т./ Сост. С.Ф. Егоров. –Т.5: Методические статьи и материалы к “Детскому миру”. – М.: Педагогика, 1989. – 585с.
11. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. – М.: Просвещение, 1984. – 160с.

УДК 371. 321.8: 54: - 057.87

Решнова С.Ф.

КЛАСИФІКАЦІЯ ТИПОВИХ НЕДОЛІКІВ З ХІМІЇ, ЩО ВИНИКАЮТЬ В ЗНАННЯХ І УМІННЯХ УЧНІВ

У методичній літературі досить часто описують різні помилки учнів з хімії, що значно знижують рівень хімічної освіти. У багатьох випадках ці помилки повторюються з року в рік і тому називаються типовими недоліками в знаннях і вміннях учнів. Полосін В.С. підкреслює, що знання цих недоліків, а саме, знання негативних наслідків від них, причин виникнення та шляхів усунення, дозволяє вчителю хімії вдосконалювати методику навчання цієї дисципліни.

Класифікації типових недоліків у знаннях і вміннях учнів приділяли увагу Полосін В.С., Грибакіна Л.В., Кузнєцова Н.Є., Чайченко Н.Н. Так, Полосін В.С. [3] класифікує помилки суміщення, що виникають у знаннях і вміннях учнів з хімії:

1. Суміщення властивостей одних речовин з іншими.
2. Суміщення при використанні різних засобів наочності.
3. Суміщення одних понять з іншими.

Автор пропонує схему А→Б: сутність помилок суміщення полягає в тому, що поняття про А переноситься на поняття Б, що вказує на недостатні або неміцні знання учнів.

Грибакіна Л.В. та Кузнєцова Н.Є. [1; 2] виділяють чотири види типових недоліків.

Перший вид виявляється у самодовільній комбінаториці знаків при виконанні самостійної роботи, що пояснюється відсутністю в учнів вміння використовувати правила складання і перетворення символічних записів та бачити логічні зв'язки знаків у складі формул та рівнянь.

Другий вид недоліків виявляється у написанні формул речовин та рівнянь реакцій, що реально не існують. Це відбувається внаслідок недостатньої оцінки учнями ролі хімічного експерименту.

Третій вид недоліків виявляється у тому, що учні не знають визначення понять і законів або розуміють їх зміст, але не вміють їх використовувати.

Четвертий вид недоліків виявляється у тому, що учні недостатньо чітко розуміють функції хімічної символіки у процесі пізнання хімії.

Чайченко Н.Н. [4] всі виявлені недоліки в знаннях пов'язала з появою недоліків у відповідних уміннях учнів (табл.1).

Таблиця 1.

Типові недоліки з хімії в знаннях і уміннях учнів (за Чайченко Н.Н.)

Недоліки в знаннях	Недоліки в уміннях
1. Поверхово засвоєні теоретичні поняття: хімічний елемент, валентність, ступінь окиснення, окиснення і відновлення, хімічний зв'язок, будова речовини, електролітична дисоціація.	1) Допускають помилки в написанні емпіричних і графічних формул, молекулярних, йонних і окисно-відновних рівнянь реакцій; 2) не вміють пояснювати, узагальнювати і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між складом, будовою, властивостями речовини; бачити за формулами речовин ланцюг взаємозв'язаних понять; 3) не вміють виділяти головне, переносити знання, наводити конкретні приклади.
2. Немає осмисленого розуміння періодичного закону і його прояву в періодичній системі елементів.	Не вміють пояснити фізичний зміст періодичного закону, обґрунтувати закономірності зміни властивостей хімічних елементів та їх сполук у періодах і групах на основі будови атома.
3. Поверхові знання про хімічну реакцію, зокрема про швидкість реакції та хімічну рівновагу.	Не завжди розрізняють поняття умови і ознаки хімічної реакції, не вміють використати знання про хімічну рівновагу і швидкість для пояснення конкретних прикладів.
4. Змішують поняття розчинність, електролітична дисоціація, електроліз.	Не завжди вміють пояснити різницю між цими процесами, хоч означення дають правильне.
5. Поверхові знання про генетичний зв'язок між класами неорганічних речовин, класами органічних і неорганічних речовин.	Не вміють за схемою перетворень передбачити можливі хімічні реакції та умови їх перебігу.
6. Теорію хімічної будови органічних речовин, як правило, переказують, але не аргументують.	Не вміють проілюструвати конкретними прикладами взаємний вплив атомів у молекулах органічних речовин, а також підтвердити властивості речовин основними положеннями теорії.
7. Допускають помилки суміщення (В.С. Полосін)	Не вміють розрізняти і сумішують поняття хімічний елемент і речовина, окисник і відновник, електролітична дисоціація і електроліз, гомолог та ізомер.
8. Знання про закон Авогадро, збереження маси речовин, моль, молярна маса, молярний об'єм мають на рівні відтворення змісту.	Не завжди вміють використати ці закони і поняття для розв'язування розрахункових задач.
9. Знання про властивості речовин, їх застосування і добування поверхові та не зв'язані між собою.	Не завжди вміють використати ці поняття для розв'язування задач.

Таким чином, методисти постійно повертаються у своїх роботах до типових недоліків в знаннях і вміннях учнів, поповнюючи і розширюючи їх список.

Мета даної статті – впорядкування накопичених знань про різновиди типових недоліків в знаннях і уміннях учнів з хімії та шляхи їх усунення. Ми вважаємо за доцільне доповнити існуючі класифікації типових недоліків в знаннях і уміннях учнів з хімії ще однією, в основу якої покладено причина їх виникнення. Пропонуємо за причиною виникнення типові недоліки поділити на чотири групи:

1. Типові недоліки, що виникають внаслідок неправильного формування понять.
2. Типові недоліки, що виникають внаслідок недостатнього формування понять.
3. Типові недоліки, що виникають внаслідок вибору нераціонального шляху формування понять.
4. Типові недоліки, що виникають через відсутність формування деяких понять.

Недоліки перших двох груп наведені в таблицях 2,3.

Елемент новизни вбачаємо у тому, що в цих таблицях не тільки наведені приклади недоліків, але й вказана шкода від їх існування, причини виникнення та шляхи усунення.

До типових недоліків, що виникають внаслідок вибору нераціонального шляху формування понять відносимо:

1. Складання найпростіших окисно-відновних рівнянь з використанням електронного балансу.
2. Розв'язання всіх задач через розрахунок кількості речовини.

Причини виникнення цих недоліків – не сформовано вміння вибирати раціональний шлях розв'язання задач та складання окисно-відновних реакцій. Внаслідок цього учні витрачають зайвий час на виконання вправ та задач. Учитель повинен привчити учнів використовувати електронний баланс при складанні окисно-відновних реакцій лише в тому випадку, якщо коефіцієнти не можна розставити методом підбору, а розрахунки здійснювати доцільно та раціонально.

Деякі поняття і вміння зовсім не формуються у шкільному курсі хімії. Так, у школі не формується поняття “гідроксид” та вміння складати рівняння окисно-відновних реакцій на прикладі органічних речовин (ароматичних вуглеводнів, спиртів). Внаслідок відсутності формування понять виникають типові недоліки у знаннях та уміннях учнів:

1. Учні стверджують, що гідроксид – це основа. Таке твердження є науковою помилкою. Щоб запобігти виникненню цієї помилки достатньо у восьмому класі при викладанні загальної хімії ввести поняття про гідроксид, як сполуку, що містить гідроксигрупу атомів.

2. Учні не можуть визначати ступінь окиснення атомів елементів за структурними формулами, внаслідок чого не розв'язують задачі з органічної хімії, якщо потрібно провести розрахунок за окисно-відновною реакцією. Тому потрібно навчати учнів визначати ступінь окиснення не тільки за молекулярною формулою, а насамперед за структурною. Крім того, продовжити формування цього вміння при вивченні властивостей ароматичних вуглеводнів при складанні відповідних рівнянь окисно-відновних реакцій.

Таким чином, запропонована класифікація поглиблює знання вчителів та методистів не тільки про наявні типові недоліки в знаннях і уміннях учнів, а й звертає увагу на шкоду від їх існування, формує вміння попереджувати їх виникнення та усувати наявні.

Для подальшого дослідження перспективним є поглиблене вивчення та систематизація типових недоліків, що виникають при вивченні окремих розділів хімії в школі, а саме: загальної, неорганічної, органічної хімії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грибакина Л.В., Кузнецова Н.Е. О причинах формализма в знаниях учащихся // Химия в шк. – 1988. – № 6. – С. 17-18.
2. Кузнецова Л.М. Причины формализма знаний учащихся и пути его устранения // Там же. – 1990. – № 3. – С.16-17
3. Полосин В.С. Ошибки совмещения в знаниях учащихся по химии // Там же. – 1979. – № 3. – С.14-17.
4. Чайченко М. Причины і шляхи подолання формальних знань учнів з хімії // Біологія і хімія в шк. – 2001. – № 4. – С. 20-22.

УДК 372.4

Савельєва Н.В.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ РОСІЙСЬКОМОВНИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У Державному стандарті мовної освіти одним з першорядних завдань початкового навчання української мови є формування в учнів комунікативних умінь. Це знайшло своє відображення в нових програмах з української мови, в яких поставлені відповідні вимоги до мовленнєвого розвитку школярів. Проте методичні шляхи їх реалізації окреслені ще досить нечітко, а вчителі не забезпечені навчально-методичною літературою.

Зазначена проблема набуває особливої актуальності в Севастополі, де в школах з російською мовою викладання основна частина першокласників взагалі не володіє українською мовою. Отже, перед учителем стоїть найголовніше завдання: сформувані початкові вміння володіння українською мовою, а вже потім їх розвивати та вдосконалювати.

Проблема розвитку комунікативного мовлення молодших школярів не нова, її лінгвістичні та психолінгвістичні засади закладено дослідженнями Ф.Бацевича, Л.Виготського, Б.Городецького, М.Жинкіна, І.Зимньої, Є.Кітсон, О.Кубрякової, О.Леонтьєва, А.К.Маркової, І.Сусова та інших. Шляхи її розв'язання пропонують у своїх дослідженнях лінгводидакти М. Вашуленко, Є.Голобородько, І. Гудзик, Т.Донченко, Т. Коршун, Л. Кутенко, В.Мельничайко, Г.Михайловська, М.Пентиліук, О. Хорошковська та інші. Вони наголошують на тому, що розпочинати навчальний процес з української мови необхідно з формування вмінь комунікативного мовлення і рекомендують, зокрема використовувати рольову гру як найбільш цікавий вид діяльності для дітей шестирічного віку.

Упродовж першого року навчання на уроках української мови в школах із російською мовою викладання учні одержують уявлення про українську мову як державну і усвідомлюють необхідність добре її знати, щоб у майбутньому можна було успішно навчатися у будь-якому вищому навчальному закладі України або працювати в будь-якій сфері суспільного життя. Таким чином, забезпечується мотивація учіння. З усіх видів мовленнєвої діяльності у першому класі в учнів формуються уміння слухання-розуміння української мови й говоріння на репродуктивному та продуктивному рівнях [4; 45].

Українська мова запроваджується в першому класі у формі усного курсу. Це зумовлено, по-перше, тим, що усний курс – найбільш ефективний для навчання другої мови дітей шестирічного віку. По-друге, завдяки психологічним особливостям першокласників, а саме: активній пам'яті, високій сензитивності, легкості формування позитивних мотивацій мовленнєвої діяльності, цей період вважається найсприятливішим для засвоєння другої мови. По-третє, шкільному курсу передують навчання державної мови в дитячих садках, тобто частина дітей приходить до школи з певним мовленнєвим досвідом. По-четверте, такий підхід є природним, оскільки дитина засвоює і рідну мову через слухове сприймання та

багаторазове повторення. Крім того, під час усного курсу формуються вміння і навички аудіювання, оперування певним словниковим запасом, володіння елементарним українським мовленням, що є основою для подальшого навчання мови. Отже, головне призначення усного курсу – формування словникового запасу, розвиток правильної звуковимови, навичок усного мовлення: аудіювання і говоріння. Програма подає перелік тем для збагачення словникового запасу і розвитку мовленнєвих умінь.

Навчання в першому класі здійснюється за підручником: О.Хорошковська, Г.Охота. Українська мова. – К.: Освіта, 2002, побудованим на тематико-ситуативній, українознавчій основі.

Найважливішим чинником, що впливає на формування комунікативних умінь школярів, є мовне середовище. Відомо, що діти легко опановують мову, коли перебувають серед її носіїв, та саме цього бракує першокласникам наших шкіл, адже вони живуть в місті, де українська мова ще не стала загальноживаною. І хоч під час уроку школярі намагаються відповідати українською мовою, на перервах переходять на російську мову або розмовляють суржиком. Використання дітьми української лексики переважає, в основному, під час спілкування на теми, зміст яких пов'язаний зі школою, навчальною діяльністю, засвоєним на уроках навчальним матеріалом. Це свідчить про те, що поява українського “компонента” у мовленні частини дітей відбулася вже в процесі шкільного навчання. Причина такого мовлення – російськомовне середовище, в якому зростають діти, адже 100% опитаних батьків першокласників ЗОШ №45, 22, 7, 38 міста Севастополя спілкуються в побуті російською мовою.

Спостереження над навчальним процесом показали, що дітей, шестиліток за їх мовленням, умовно можна розділити на три групи.

Діти, які відвідували дитячий садок – вони мають певний україномовний словниковий запас (в основному це побутова лексика). Мовлення іменниково-дієслівне, у ньому майже відсутні прикметники, образні вислови, прислівники тощо. Такі школярі – хороша опора для вчителя.

Діти, які не володіють українським мовленням, не вивчали українську мову, але мають українське генетичне коріння – хай це буде і третє, і четверте коліно. Такі учні, почувши мову вчителя, зразу ж після уроку, а то й на уроці, говорять: “Ви розмовляєте, як моя бабуся, тітка...” І тут відкривається майже вся карта України – є родичі у Вінниці, в Луганську, в Черкасах, на Івано-Франківщині, Львівщині тощо. Досить часто діти і не знають точно, звідки йде їх рід, але вони знають: “Моя бабуся живе в Україні”. За правильно організованої роботи мовлення таких дітей стає чи не найзразковішим – дуже велика допомога йде й від батьків. Хоч вони часто є громадянами Росії, багато років прослужили на Чорноморському флоті, але своєї приналежності до українського народу не забувають і гордяться успіхами своїх дітей.

Діти – вихідці з російських сімей, які взагалі не розуміють української мови і потребують на перших порах постійного перекладу на російську мову.

Звідси найголовніше завдання вчителя, який працює з першокласниками: уже на перших заняттях виявити та вивчити якість і рівень українського мовлення дітей, встановити, у кого з них є вади у звуковимові, хто надто несміливий і говорить дуже тихо, хто недоговорює слова, а хто взагалі не володіє українською мовою. Це дасть можливість здійснювати індивідуальний підхід у формуванні українського мовлення.

Слід наголосити і на тому, що українська мова в школах з російською мовою викладання в умовах м. Севастополя часто сприймається дітьми як іноземна. А якщо тепер з першого класу введена і англійська чи, якщо говорити про ЗОШ № 45 м. Севастополя, що є школою з поглибленим вивченням іспанської мови, то учні – шестилітки одночасно, поряд з рідною російською, починають вивчати дві іноземні мови. Дитині важко адаптуватися в такій ситуації, тому нерідко буває так, що на уроці української мови діти відповідають іспанською мовою. Наприклад:

1. – Добрий день, діти!

– Buenos días (здрастуйте).

2. – Ти готовий до уроку? – Si (так).

Особливо часто плутають вони форми подяки, привітання та прощання. Наприклад:

1. – Смачного вам!

– Gracias (спасибі).

2. – До побачення, діти!

– Hasta la vista (до побачення)!

Вчитель повинен розуміти, що “україномовність” таких школярів забезпечується, в першу чергу, школою, що саме школа є для більшості дітей першим, і якщо не єдиним, то основним осередком для засвоєння української мови. Тому ще перед уроком, на перерві, дітей потрібно підготувати до сприймання тієї мови, яка буде звучати на уроці. Це можуть бути найпростіші вказівки: витерти дошку, роздати ілюстрації, альбоми; запитання про здоров’я, про самопочуття тощо. І тут важливу роль відіграє мовлення самого вчителя, яке має бути бездоганним взірцем. На жаль, у багатьох учителів воно рясніє лексичними та орфоепічними помилками, неправильними граматичними формами. Це, безумовно, є одним з негативних факторів, що впливає на формування культури українського мовлення молодших школярів.

Отже, головним завданням учителя на початковому етапі навчання є формування усного мовлення.

У центрі уваги вчителя знаходиться діалогічне мовлення, як частіше вживане в житті людини. І тут без опори на гру, яка є одним із важливих видів діяльності дітей цього віку, навчання неможливе. Те, що в навчальному процесі засвоюється дітьми іноді досить важко, в ігровій ситуації сприймається та засвоюється набагато легше.

У теоретичній літературі гра розглядається як:

– особливе ставлення особистості до навколишнього світу;

– особлива діяльність дитини, яка змінюється і розгортається як її суб’єктивна діяльність;

– соціально заданий дитині і засвоєний нею вид діяльності;

– діяльність, у ході якої відбувається розвиток психіки дитини;

– соціально-педагогічна форма організації дитячого життя, “дитячого суспільства” [1; 5].

Усі ці функції дитячої гри визначаються її психологічними особливостями, розкритими в дослідженнях Л.Виготського, Д.Ельконіна, С.Рубінштейна й інших вчених. Н.Анікеєва підкреслює, що дитина, виконуючи ту чи іншу роль, не просто фіктивно переноситься в чужу особу; входячи в роль, вона розширює, збагачує, поглиблює свою особистість. На цьому ставленні особи дитини до її ролі засновується значення гри для розвитку не тільки уяви, мислення, волі, але і самої особистості дитини в цілому [1; 8].

Серед ігор, які особливо сильно впливають на духовний, моральний розвиток особистості, слід виділити *рольові ігри*. Наявність ролі, двох планів самовідчуття (ігрового і реального) сюжету, забезпечує цій грі найрізноманітніші можливості. Рольова гра, як така, що засновується на суб’єктно-суб’єктних відношеннях, стоїть найближче до категорії “спілкування”. Вона є одним із найефективніших засобів формування комунікативних умінь, адже містить певну ситуацію спілкування, саме в ній знаходить свій вияв діалог – один з найхарактерніших видів комунікативної діяльності.

Учені (І.Гудзик, Л.Кутенко О.Хорошковська та ін.) вважають, і це доведено практикою, що лексичний матеріал (слова, репліки), що має засвоїтися на уроці, доцільно об’єднувати певною темою. Наприклад, “Школа”, “Навчальні речі”, “Родина”, “Дім”, “Побутові речі”, “Меблі”, “Магазин”, “Пошта”, “Одяг та взуття” тощо. При цьому рекомендується вводити до словника першокласників слова, які б належали до різних частин мови, що дасть змогу відразу сформулювати повноцінне мовлення. Наприклад, при вивченні теми “Україна – рідний край” рекомендується вводити до словника першокласників слова:

Вітчизна, Батьківщина, квітучий, найкращий, пишатися, захоплено тощо; а при вивченні теми “Великдень” – Великдень, паска, писанки, дзвони, великодній світанок, чекати, назустріч і т.п.

Важливим є і завдання формування граматичних умінь першокласників, яке реалізується в усних вправах типу: *де що знаходиться? хто з ким іде? що біля чого?* тощо. Виконуючи такі вправи, діти будуть змушені вживати слова в тих граматичних формах, які демонструвалися вчителем (*українською мовою слід вимовляти: на парті, на столі, під партою, під стіною...*), і навички, яких педагог прагне виробити. Така робота має бути добре продуманою, правильно керованою і здійснюватися цілеспрямовано та систематично. Значна роль відводиться мовленнєвим взірцям, які демонструє вчитель саме на початковому етапі навчання української мови, тобто на етапі формування частово-мовленнєвих умінь.

Слід наголосити на тому, що гра, проведена тільки словесно й не підкріплена наочною, буде для дітей нецікавою й одноманітною. Тому обов’язково в класі повинен бути ігровий інвентар. Доводиться констатувати, що ігор для занять з шестилітніми дітьми у школах тепер немає. А в класі, на нашу думку, повинна бути:

- україномовна бібліотечка для гри в бібліотеку чи в книжковий магазин;
- вишиванки для хлопчика і дівчинки, віночок та бриль. Це пояснюється тим, що українське ігрове розмаїття дуже багате фольклорними елементами. Спостерігаючи за дітьми, одягнутими під час гри, наприклад, у “Діда Макара”, у вишиванку чи в шкільний піджак, хочеться сказати, що “старенький Макар” в українському вбранні виглядає більш достовірно, а учасників гри це зацікавлює;

- набір “лікар Айболить”. Його можна доповнити яскравою упаковкою з-під ліків. Такий комплект знадобиться для того, щоб “побувати” в аптеці чи лікарні або самому “вдома” лікувати своїх рідних;

- набори для магазинів “Продукти”, “Овочі”, “Посуд” тощо;
- різні за розміром кубики, м’ячі, кільця, зірочки і т.д.;
- лялька з набором одягу, щоб можна було “випрати”, “попрасувати”, пришити гудзик або “заколисати маленьку дитину”.

Хоча це нагадує сюжетно-рольову гру в дитячому садку, але, на нашу думку, наявність в класі такого ігрового куточка виправдана, адже теперішні першокласники недавно були старшою групою дитсадка. Хочеться наголосити на тому, щоб ігровий матеріал (упаковки, обгортки тощо) був підписаний українською мовою – це сприяє кращому засвоєнню української лексики.

Діалоги, породжені сюжетом гри, спочатку слід будувати на рівні “учитель-учень”, а потім “учень-учень”, щоб діти вчилися ставити запитання та відповідати за зразком. Під час проведення рольових ігор не слід забувати про використання реквізитів – вони допомагають дітям уявити себе певним героєм. Маніпулювання предметами (телефон, гроші, товар, ліки, мікрофон та ін.) сприяє заповненню пауз між репліками та зв’язує сюжет ситуації, що розігрується. На таких уроках дітям цікаво й весело, всі учні є активними учасниками навчального процесу.

Пріоритетними організаційними формами розігрування ситуацій для формування комунікативних умінь є робота в парах (продавець-покупець; лікар-пацієнт; бібліотекар-читач і т.д.) та в малих групах (екскурсовод, екскурсанти, пасажери тролейбуса, вчитель, учні і т.д.). Спочатку необхідно з’ясувати, про що можуть говорити герої, потім призначити учнів на ролі, поставити мовленнєве завдання. З метою ведення діалогів використовуються і малюнки підручника. Наприклад, на с.52 [5] вміщений малюнок хлопчинка та дівчинки, які взимку підгодовують пташок. Поставлене запитання: *про що розмовляють діти?* Після того, як учні опишуть зображене на малюнку, не залишаючи непоміченою жодної деталі, і добре засвоять нові слова, виконується завдання підручника. За цим малюнком можна побудувати такий діалог:

Здрастуй, Оленко!

Здрастуй, Петрику!

Ти куди поспішаєш?
Я прийшла погодувати пташок, бо їм їсти нічого.
Я хочу допомогти тобі, але у мене немає корму.
Я з тобою поділюся. Сип, Петрику, зерно.
Спасибі тобі, Оленко.
Їжте, пташечки. Смачного вам!

Аналіз підручника для першого класу свідчить про те, що в ньому вміщено чудові, прості та чіткі як за сюжетом, так і за композицією малюнки. Є багато ілюстрацій до українських народних казок: “Ріпка” (с. 12-13), “Лисиця і глечик” (с. 22-23), “Івасик-Телесик” (с.36-37), “Курочка-Ряба” (с.66-67), “Лисичка і журавель” (с.76-77) та інші.

Вивчаючи та інсценізуючи, наприклад, казку “Ріпка”, яку діти розкажуть російською мовою, необхідно планувати не тільки слухання-розуміння її, створення діалогу, але й удосконалення вимови дзвінких (дід, город), нескладового [у] (пішов, узяв, покликав), а також поставити завдання ознайомити дітей з кличним відмінком. Слід попрацювати над розмежуванням називного і кличного відмінків іменників, щоб не сформувавши у дітей навички називання предметів на зразок: “це моя мамо, це тату, це моя сестричко тощо.” Ефективним буде багаторазове повторення запитання: “Скажи, будь ласка, хто це?” “Це мама, бабуся, тато, дідусь, сестричка” – відповідає кожен учень.

Учитель пропонує: “А тепер давайте покличемо їх: мамо, тату, бабуся, дідусю, сестричко, Олю...”

З метою формування комунікативних умінь дітям може пропонуватися гра із складанням діалогів на основі уявних мовленнєвих ситуацій, які починаються словами: “Уяви собі, що...” Наприклад: уяви собі, що сьогодні Михайлик не прийшов до школи, треба зателефонувати йому і дізнатися, що сталося (діти призначаються на ролі). Або: уяви собі, що ти хочеш погратися у якусь гру, але ні з ким. Познайомся з хлопчиком, дівчинкою, що сидить на лавочці та запроси погратися.

Одним із різновидів рольової гри є і фізкультхвилинка. Виконуючи певні дії і проговорюючи назви цих дій, діти легко й невимушене засвоюють нові слова. Часто буває таке, що, прослухавши слова розминки і повторивши рухи вчителя, діти без словникової роботи розуміють значення лексем. Наприклад:

Раз, два! Всі присіли!
Потім вгору підлетіли!
Три, чотири! Нахилились –
Із струмочка дружно вмились.
П’ять, шість! Всі веселі,
Крутимось на каруселі.
Сім, вісім! В поїзд сіли –
Ніжками затупотіли.
Дев’ять, десять! Відпочили –
І за парти дружно сіли.

Після проведення такої фізкультхвилинки дітям не треба пояснювати слова: струмок, каруселі – рухи допомагають усвідомити їх значення.

Стимулюючи розвиток комунікативного усного мовлення учнів, доцільно вчити першокласників висловлювати свої думки з приводу ситуацій, що виникають у повсякденному житті під час спілкування між школярами: хтось когось ненавмисне штовхнув; узяв чуже без дозволу; навмисне вдарив. Шукаючи разом із дітьми шляхи виходу з ситуації, що склалася, вчитель організовує програвання природної ситуації, в “новій інтерпретації” з метою закріплення етикетної лексики, діалогових реплік, характерних для мовленнєвої поведінки в такій ситуації, та переконання школярів у можливості знаходження безконфліктних шляхів розв’язання будь-яких життєвих суперечок.

Учителю слід використовувати природні мовленнєві ситуації, які виникають спонтанно як під час уроків, так і в позаурочний час, для розвитку комунікативного

мовлення. Наприклад, забув учень вдома ручку, чи олівець зламався – нехай ввічливо звернеться до сусіда і попросить у нього зайвий. Наприклад, у класі іменинник – нехай кожен спробує сам привітати однокласника зі святом теплими словами тощо.

Таким чином, закріплювати та активізувати у мовленні вміння, які формуються на уроці, потрібно в ситуаціях спілкування, що можуть бути природними або штучно змодельованими вчителем. Обов'язковими вимогами до мовленнєвої ситуації мають бути: чітке визначення умов (обставин реальної дійсності), у яких вона відбувається; наявність адресата мовлення; мотиву; поставленого мовленнєвого завдання або мети висловлювання. Певним аналогом мовленнєвої ситуації є рольова гра.

У першому класі в учнів формуються також уміння монологічного мовлення на репродуктивному та продуктивному рівнях. Говоріння може відбуватися на репродуктивному рівні, коли учні відтворюють зразок, який дає вчитель, переказують, розповідають напам'ять тощо, й продуктивному, коли учні вміють самостійно побудувати фразу, запитати, розповісти про когось, щось. Репродуктивні уміння сприяють формуванню продуктивного мовлення, оскільки на цьому етапі відбувається активне засвоєння словника й формування усіх частково-мовленнєвих умінь, які лежать в основі мовлення [4; 39].

Для формування умінь монологічного мовлення учнів на початковому етапі найдоречніше застосовувати:

– *Розповідь за аналогією.*

– *Роботу з ілюстрацією.* Саме малюнок викликає в дітей живу уяву про природу, якусь подію, знайому гру. Він сприяє бажанню сказати щось про зображене. Крім цього, зображення є своєрідним наочним планом зв'язної розповіді і наочним поясненням слів, що вживаються у ній.

– *Усний переказ.* Молодші школярі вчаться працювати над такими типами переказів: детальний, стислий, вибірковий, творчий. Кожен із цих видів переказу має свою дидактичну мету і визначає методику цих занять. Але в усіх випадках найголовнішим є формування у школярів комунікативного мовлення.

– *Вивчення віршів, прислів'їв, приказок, хороводів, загадок, скоромовок тощо.* Надзвичайно продуктивними у шестирічному віці є прийоми розучування, що ґрунтуються на дитячому уявленні, збережені у пам'яті певних картин, опорних слів, а саме: вивчення за допомогою рухів, за допомогою одночасного малювання. Такі прийоми демонструє вчитель, залучаючи до декламації віршів учнів.

– *Складання загадок, скоромовок та інших жанрів народнопоетичної творчості.* До такого виду роботи слід підійти дуже виважено, адже примусово ніхто не творить – до творчості учнів потрібно стимулювати.

Спираючись на власний досвід викладання української мови у початкових класах, ми приходимо до висновків, що способи формування усного монологічного мовлення можуть бути найрізноманітнішими, головне – збагатити, розширити й активізувати словник учнів та сформувати в них уміння і навички вільно й комунікативно виправдано користуватися лексичними засобами. Систематичне використання природних ситуацій, рольових ігор, розучування напам'ять за допомогою рухів, уведення видів народного мистецтва тощо ефективно впливає на рівень сформованості комунікативного усного мовлення. Уже на кінець I чверті частина учнів, які зовсім не говорили українською мовою, долають мовний бар'єр, вміють орфоепічно правильно вимовляти звуки української мови, мають певний словниковий запас. Більшість шестилітніх першокласників виявляють спроможність навіть спілкуватися між собою українською мовою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аникеєва Н.П. Воспитание игрой. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987.
2. Гудзик І.П. Навчаємо слухати-розуміти українську мову // Рідні джерела. – 1998. – №1-2.
3. Программы для средней общеобразовательной школы. 1-2 классы. Министерство образования и науки Украины. – К.: Початкова школа, 2002.

4. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови. – К., 1999.
5. Хорошковська О.Н., Куценко О. Уроки усного українського мовлення в 1 класі чотирирічної початкової школи з російською мовою навчання. – К.: Початкова школа, 2002. – С. 128.

УДК 371.126.9

Чепок Р.В.

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНСТРУКТОРСЬКО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ КРЕСЛЕННЮ

Метою даної статті є дослідження міжпредметних зв'язків як однієї з найважливіших умов реалізації конструкторсько-технологічного підходу в процесі навчання кресленню.

З розвитком науково-технічного прогресу різні ланки науки диференціюються, відокремлюються, створюючи свій науковий стрижень, свою наукову позицію. Однак з іншої сторони, виникає найтісніша інтеграція наук, їх взаємозв'язок, взаємовплив. У дидактиці існує проблема міжпредметних зв'язків, яка потребує подальших дослідів та досліджень кожної складової ланки цієї проблеми.

Якщо викладач, особливо це стосується нашого часу, викладає один-два або більше предметів, то на практиці йому легше забезпечити єдність змісту навчання, тобто використовувати принцип міжпредметних зв'язків. Молодим спеціалістам або студентам, які проходять практику в школах, зазвичай доводиться викладати одну навчальну дисципліну, тому використовувати міжпредметні зв'язки їм набагато складніше. На наш погляд необхідно вже під час навчання у вищих навчальних закладах забезпечити студентів системою міжпредметних зв'язків як між навчальними предметами, так і між різними формами їх навчальної діяльності.

Хочеться звернути увагу на одну з основних функцій міжпредметних зв'язків – це формування у студентів, майбутніх викладачів, графічних дисциплін єдиної системи знань про природу та суспільство. Про це казали відомі науковці-педагоги: Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, А.П. Верхола та інші [3; 7; 4].

Важливим елементом в системі підготовки вчителів трудового навчання у вищих навчальних закладах, а наше дослідження стосувалося саме підготовки фахівців з креслення, є застосування конструкторсько-технологічного підходу, який, в свою чергу, невід'ємно, базується на засадах міжпредметних зв'язків. Конструкторсько-технологічний підхід в процесі навчання кресленню за змістом включає графо-конструкторські, техніко-технологічні, контрольні-оціночні та інші знання і вміння. Як переконують дослідження вчителів методистів, такі знання інтегровані в математику, трудове навчання, образотворче мистецтво, фізику, геометрію, географію та інформатику. Зупинимось детальніше на такій інтеграції і дамо декілька методичних порад, які, на нашу думку, відображають конструкторсько-технологічний підхід в кресленні і будуть в нагоді майбутнім вчителям-графікам.

Так, наприклад, у попередніх публікаціях за даними нашого дослідження, яке було спрямовано на вивчення історичного процесу розвитку креслення як науки, ми можемо прослідкувати тісний зв'язок курсу математики з практичною геометрією. Це доводить видання Л.Ф. Магницького "Арифметика" 1703 р. [5]. В якому автор детально виклав учіння про квадратний і кубічний корені та спрямував свою увагу на використанні їх для вирішення технічних задач. Всі розділи даної книги за своєю сутністю і змістовним викладом матеріалу повністю відносяться до техніки. Тут приведені приклади технічних розрахунків, пов'язаних з будівельною справою, побудовою машин, військовою справою. Технічний зміст змусив автора ілюструвати розглянуті розрахунки кресленнями і схемами.

У школах нашої країни креслення вивчається як окремий предмет або як елемент графічної грамоти в курсі трудового навчання. Зв'язок геометрії і креслення зумовлений тим, що креслення побудоване на теоретичних основах геометрії. А навички геометричних побудов, яких набувають учні на уроках креслення, використовуються на уроках геометрії для побудови плоских багатокутників та лекальних алгебраїчних кривих.

Програмою геометрії передбачено розглянути з учнями такі питання як поділ та побудова кутів, побудова взаємно перпендикулярних прямих тощо. Такі питання не розглянуті в підручнику з креслення О.Д. Ботвинникова, В.Н. Виноградова і частково розглянуті в підручнику креслення Т.В. Тхоржевської, В. К.Сидоренка [1; 6]. Тому вчитель трудового навчання при викладенні вищезазначених питань може спиратися на знання отримані учнями з уроків геометрії під час розв'язування геометричних прикладів і задач. Це спостерігалось в процесі проведення констатуючого експерименту з учнями ЗОШ №56 м. Херсона. Автором було розроблено тести для визначення початкового рівня знань з креслення в учнів 6-7 класів. Зміст тестів включав у себе такі теми, наприклад: "Поділ кола на рівні частини"; "Побудова правильних та неправильних багатокутників"; "Побудова невірних багатокутників рівних даним".

На уроках математики учні набувають елементарних знань і вмінь з побудови паралельних прямих, перпендикулярів до прямої, поділу відрізка й кута на дві рівні частини і т.д. У 6 класі учні закріплюють свої знання й уміння, які потрібні в майбутньому для складніших побудов з креслення і геометрії. У 8-9 класах графічні знання та вміння формують паралельно на уроках креслення й геометрії, що сприяє їх кращому засвоєнню.

Відомо, що методи паралельних та прямокутних проєкцій використовують не тільки в кресленні, а й у геометрії. Незнання цих методів гальмує глибоке засвоєння учнями способів як плоских, так і просторових зображень фігур. Учителям креслення й геометрії треба звернути увагу на використання методів проєціювання у викладанні своїх дисциплін.

Як було вже зазначено, креслення і геометрія користуються однаковими теоретичними викладками, правилами і законами. Прикладом цього можуть бути підходи до викладення правил симетрії, які широко застосовуються як у кресленні, так і математиці. Пропедевтичний зв'язок між цими предметами встановлюють під час вивчення основ будь-якого явища чи поняття з математики для використання цих знань на уроках креслення, наприклад, вивчення масштабу, властивостей тангенсів гострих кутів тощо.

Учитель геометрії використовує з графічних понять і правил, які вивчаються на уроках креслення, паралельне і прямокутне проєціювання під час розгляду учнями теми: "Паралельні проєкції фігур та їх властивості".

При виконанні креслень треба намагатись, щоб в усіх побудовах учні знаходили і геометричний зміст. Для цього учитель трудового навчання в зміст теоретичного і практичного матеріалу включає правила, які ґрунтуються на математичну основу. Він продумує, який геометричний матеріал доцільно розглядати на уроках і коли та в якому обсязі він вивчався на уроках геометрії. Використовує згадані поради для підвищення активності учнів та якіснішому засвоєнню ними знань.

Креслення і трудове навчання нерозривно зв'язані між собою. Трудове навчання, як навчальний предмет, здійснюється значно раніше, ніж креслення, тому вчитель трудового навчання дає перші навички виконання та читання креслень простих об'єктів праці. Ці елементарні знання з креслення учні можуть використовувати для виконання певних завдань.

Хоча існує і інтегрований курс навчання, де елементи графічної грамоти вивчаються з першого класу. Такий курс вважається викладачами більш прогресивним, однак про глибокі, реальні переваги його можна буде казати дещо пізніше.

Тому незалежно від того, який курс навчання кресленню був використаний, будь-то інтегрований чи звичайний, слід пам'ятати, що при виготовленні практичних об'єктів трудового навчання учні повинні вміти читати креслення, наносити розміри, визначати технічні вимоги, які необхідні для виготовлення і контролю даної деталі. Увагу учнів слід

зосередити при цьому не тільки на якості роботи, а й на точності виготовлення деталі за кресленням та економічному відношенню до витрачання матеріалу.

Впроваджуючи в навчальний процес продуктивну працю, вчитель обирає об'єкти праці, які вимагають математичного або геометричного обґрунтування спираючись на програми суміжних предметів.

Все це свідчить про необхідність застосування викладачами трудового навчання міжпредметних зв'язків які в подальшому будуть умовою для реалізації конструкторсько-технологічного підходу в процесі навчання кресленню.

Креслення як наука має зв'язок з образотворчим мистецтвом і в своїй сутності носить багато спільного. Разом ці предмети формують просторову уяву, розвивають спостережливість, увагу, навчають аналізувати форму та конструкцію зображених предметів, розвивають уміння малювати з натури тощо.

Навички малювання не завжди позитивно впливають на виконання технічних креслень. Так, виконуючи малюнок, вертикальні лінії проводять, як правило, зверху вниз, тоді, як при виконанні технічних креслень, навпаки – знизу вгору. Переривчастий характер руху руки учня при виконанні малюнка повинен бути замінений безперервним – при виконанні креслень (крім виконання штрихових ліній). Основне завдання малюнка – передати всі відомі ознаки предмета (пропорції, кольори відтінків тощо), а креслення – зобразити однорідні (просторові) ознаки предметів. Це добре підтверджується при виконанні учнями малюнка і креслення. Для малюнка характерний процес побудови від цілого до окремого, а для креслення, навпаки – від окремого до цілого.

Отже, в процесі роботи вчитель повинен враховувати особливості креслення й малювання при формуванні практичних навичок учнів.

Фізика і креслення – дві важливі політехнічні дисципліни. На уроках фізики учні за рисунками ознайомлюються з будовою і принципом дії багатьох механізмів і машин, розв'язують різні задачі графічним способом. Креслення і технічний рисунок на уроках фізики розглядають як засіб пояснення певних фізичних законів. Тому не можна миритися з тим, щоб учні при використанні графічних понять з фізики (графіки, схеми сил, пояснювальні ескізи та ін.) порушували правила, вивчені на уроках креслення. Щоб не виникало таких порушень правил необхідно узгоджувати компетентність матеріалу, який викладається, з програмою фізики. З другого боку, вчитель креслення замість виконання ескізів і креслень незнайомих деталей і пристроїв може за домовленістю з учителем фізики взяти деякі прилади з відповідного кабінету і використати їх як роздатковий матеріал для конструювання з відповідної теми уроку. Пропонуємо це практикувати особливо при вивченні складальних креслень. Такий підхід сприятиме активізації навчальної діяльності учнів на уроках креслення і фізики.

Розглядаючи міжпредметні зв'язки як умову реалізації конструкторсько-технологічного підходу в навчанні кресленню, необхідно згадати про зв'язок креслення з елементами географічних понять. На уроках географії учням часто доводиться виконувати різні технічні рисунки і креслення, які відіграють особливо важливу роль у розкритті загальних фізико-географічних понять. Уже в 5-му класі на уроках географії учні будують план класу, шкільної ділянки, місцевості, зображують рельєф місцевості за допомогою горизонталей, визначають азимут за картою тощо. У наступних класах учні, поглиблюючи знання з географії, вивчають картографічні проекції, вимірювальні можливості карт, умовні знаки і позначення на топографічних картах, визначають прямокутні координати точок за допомогою топографічної карти та ін.

Всі названі вище елементи тем, що викладаються в курсі географії вчитель трудового навчання може узгоджувати з вимогами які пред'явлені до зображень згідно стандартів ЄСКД.

При вивченні різних предметів у школі учні виконують багато графічних робіт, тому велику роль у вдосконаленні зв'язків креслення з іншими предметами відіграє єдиний шкільний графічний режим, який і зобов'язує педагогічний колектив школи керуватися

відповідними науковими принципами та графічними знаннями при вивченні пов'язаних з кресленням предметів. Організатором такого режиму має бути учитель креслення. Для цього він на педагогічних нарадах ознайомлює всіх з основними правилами виконання та оформлення креслень відповідно до стандартів ЄСКД і конкретизує їх використання з певних предметів.

Необхідно зауважити, що реалізацію конструкторсько-технологічного підходу в навчанні кресленню треба базувати на знаннях, які подаються учням, і, в свою чергу, фундаменталізуються, об'єднуються міжпредметними зв'язками. Також застосовувати такі методи та прийоми: використовувати навчальні посібники інших предметів, в яких матеріал пов'язаний з кресленням; застосовувати наочні засоби навчання, які в свою чергу носять інтегрований характер; виконувати графічні роботи, що вміщують відомості суміжних дисциплін.

У вищій школі нарисна геометрія та креслення вивчаються на перших двох курсах і викладачі мають можливість використовувати широкий спектр міжпредметних зв'язків з іншими технічними дисциплінами, що є у плані їх підготовки.

Наприклад, під час деталювання креслень загального вигляду чи складальних креслень студенти повинні застосовувати знання з таких предметів як основи стандартизації та управління якістю, технологія конструкційних матеріалів, технологія машинобудування, практикум в учбових майстернях та інші. Знання за вказаними предметами студенти використовують під час нанесення спряжених розмірів деталей та їх граничних відхилень, допуски форми і розташування поверхонь, в технічних відомостях враховують властивості конструкційних матеріалів та ін.

Вивчення теоретичної бази (підручники, посібники з креслення, методичні розробки, наукові статті) дають підставу зробити висновок, що конструкторсько-технологічний підхід в процесі навчання кресленню базується на умові застосування міжпредметних зв'язків і використання такого зв'язку не тільки бажано, а й необхідно.

Дані теоретичного дослідження дозволили розробити відповідну методику проведення міжпредметних зв'язків в процесі викладання графічних дисциплін у вищих навчальних закладах. Для впровадження даної методики були залучені викладачі графічних дисциплін Київського національного педагогічного університету та Херсонського державного університету. Для проведення експерименту було сформовано дві групи – експериментальну і контрольну. Експериментальна група нараховувала 65 студентів, контрольна – 56 відповідно. В експериментальній групі проводились заняття з поглибленим використанням міжпредметних зв'язків як умови реалізації конструкторсько-технологічного підходу в процесі навчання кресленню.

Одержані статистичні дані показали, що в експериментальній групі студентів якість знань студентів піднялась на 15%, а в контрольній групі – на 3 %.

Контрольний зріз знань на третьому курсі з дисципліни деталі машин показав, що в експериментальній групі де була застосована методика з поглибленим застосуванням міжпредметних зв'язків та конструкторсько-технологічним підходом до навчання кресленню якість знань піднялась на 12%, а в контрольній групі, де була застосована звичайна методика викладання матеріалу – на 4%.

Всі статистичні дані оброблені за математичною системою, яка запропонована Грабарь М.И., Краснянською К.А. [2].

Таким чином, міжпредметні зв'язки як умова реалізації конструкторсько-технологічного підходу в навчанні кресленню є одним з важливих факторів формування у майбутніх спеціалістів єдиної системи знань та слугували вагомим фактором підвищення самостійності і, взагалі, якості підготовки майбутніх вчителів трудового навчання та креслення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ботвинников О.Д., Виноградов В.Н., Вишнепольский И. С. Креслення: Підруч. для 8-9 кл. серед. загальноосвіт. шк. – 2-ге вид. – К.: Рад.шк., 1990. – 224 с.
2. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т./Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1982. – 239 с.
4. Методика викладання креслення в школі / Под ред. А.П. Верхоли. – К.: Рад. шк., 1985. – 126 с.
5. Магницкий Л.Ф. Задачи о зубчатых колесах в “Арифметике”. – М.: 1703. – 295с.
6. Сидоренко В.К., Тхоржевська Т.В. Креслення: Підручн. для учнів загальноосвітн. навч.-вихов. закл. – К.: Арка, 2002. – 224 с.
7. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – М., 1990.

УДК 371.268:37.018.5

Шор А.Л.

ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5-ГО КЛАСУ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

Актуальність даної теми зумовлюється тим, що на сучасному етапі розвитку мовної освіти, яка за часи національної незалежності, демократизації суспільства, набула своєї значущості, залишається ряд проблем пов'язаних з формуванням мовнорозвинутої особистості. Через це виникає необхідність говорити про формування й розвиток усного мовлення на уроках мови, що передбачається комунікативною змістовою лінією шкільної програми в курсі вивчення рідної мови, яка визначає зміст роботи над формуванням умінь сприймати усне й писемне мовлення, відтворювати, самостійно будувати висловлювання різних жанрів, які необхідні учням у період навчання, у процесі майбутньої діяльності та просто в життєвому спілкуванні [4: 7].

Навчання рідної мови потребує комунікативного спрямування, щоб діти, займаючись навчально-мовленнєвою практикою з метою теоретичного і практичного засвоєння мовних засобів, навчилися використовувати їх у спілкуванні, для побудови усних і писемних висловлювань у певному стилі. Цьому треба підпорядкувати й роботу над усним мовленням учнів. Отже, мовленнєве спілкування є актуальним, бо розглядається як процес впливу на співрозмовника, здійснюваного у формі мовлення.

Для того, щоб навчити учнів мовленнєвої взаємодії з різними адресатами, треба чітко уявляти, що є цікавим, цінним для різних вікових груп. Адже відомо, що вони можуть виражати своє ставлення насамперед до того, що їх цікавить. Абстрактні теми бесід, що не мають прямого відношення до дитини, не містять проблемних ситуацій, виконання вправ, що складаються з окремих речень, не сприяють формуванню вмінь спілкуватися. Учні будуть виконувати лише вимоги вчителя. Звідси виходить, що навчальний матеріал і цільові настанови необхідно добирати з урахуванням ціннісних орієнтацій учнів. Тільки тоді смисловий зміст і мовне наповнення навчальних текстів, конструювання власних висловлювань будуть цілеспрямованими. А засвоєння мови і формування мовленнєвих умінь і навичок будуть здійснюватися через цікавих для учнів цільових настанов.

Саме тому комунікативна спрямованість навчання мови вимагає певної перебудови навчального процесу, насамперед змісту і структури уроків та системи роботи над мовленням учнів. Постає питання про вдосконалення технології уроків рідної мови, починаючи вже з початкової школи.

Часто трапляється, що дитина на етапі переходу від початкової ланки до середньої не може самостійно відтворити прочитане або почуте, в результаті чого подальший розвиток усного мовлення гальмується на фоні швидкого темпу навчання в середній школі.

Комунікативні вміння, що лягли в основу шкільної програми, послідовно відпрацьовані в кожному класі, забезпечують розв'язання такого важливого завдання, як досконале володіння учнями усним мовленням.

А для цього треба навчити учнів:

- 1) **сприймати чуже мовлення** (уважно слухати; вміти орієнтуватися в мовній ситуації; складати уявлення про зміст почутого; критично оцінювати почуте та прочитане);
- 2) **відтворювати готовий текст** (виразно читати текст відповідно до орфоепічних та інтонаційних норм; переказувати його за самостійно складеним планом);
- 3) **створювати власні висловлювання** (на прикладі самостійно складених діалогів, монологів, відповідно до ситуації мовлення; досягти комунікативної мети; дотримуватися теми висловлювання та мовного етикету) [4: 21-22].

Тому виникає необхідність говорити про розвиток усного мовлення не лише на спеціально відведених для цього уроках, але й на уроках рідної мови взагалі.

Так, наприклад, під час вивчення теми “Словосполучення” можна запропонувати такі вправи:

1. Складіть з поданих слів прислів'я. У кожному з речень знайдіть словосполучення.

Соловей, ластівка, а, день, починає, кінчає.

Родить, хліб, білий, землі, чорний, на.

Змокне, хаті, своїй, у, лінивий.

Хазяїна, у, чоботи, з, ледачого, ніч, і, украдуть.

Виразно прочитайте прислів'я. Як ви розумієте їх зміст?

2. Відгадайте загадки. Розбийте речення-загадки на словосполучення і запишіть їх. У виписаних словосполученнях поставте питання від головного слова до залежного.

З Р А З О К: Хустина (яка?) – голуба.

Розстелений кожушок, на нім посіяний горошок (небо і зорі).

Серед двора лежить червона сковорода (місяць на небі).

Голуба хустина, жовтий клубок. По хустині качається, людям усміхається (небо і сонце).

Один баранець пасе тисячі овець (місяць і зорі).

Чорна корова весь світ поборолла (ніч).

Спробуйте скласти власні загадки або наведіть приклади вивчених на уроках літератури.

3. Складіть речення з поданими словосполученнями.

Летючий корабель, сірий вовк, солом'яний бичок, сміливий колобок, мудра дівчина, правда перемагає, читати казки, вчать добру.

В яких казках ви зустрічали ці словосполучення? Спробуйте поділитися враженнями про прочитану казку, використавши складені речення.

Такі вправи дозволяють не тільки навчити учнів виділяти словосполучення серед інших поєднань слів, але й допомагають встановлювати зв'язок між словами в словосполученні, розвивають в учнів уміння складати речення, спираючись на подані словосполучення, що сприяє формуванню в п'ятикласників зв'язного мовлення.

Далі, під час вивчення теми “Речення” завдання можна ускладнювати.

1. Знайдіть другу частину кожного речення і запишіть їх. Вкажіть вид речень за метою висловлювання.

Вивчайте, любіть... пісня стоголоса!

О рідне слово,... бережіть рідне слово.

Будьте вдячні народу,... що без тебе я?

Мова наша, мова – ... рідну мову.

Виразно прочитайте отримані речення, наведіть власні речення про мову різні за метою висловлювання (питальні, спонукальні, окличні, розповідні).

2. Перепишіть текст, визначте межі речень і розставте розділові знаки. Визначте вид кожного речення за метою висловлювання.

Мова – втілення думки що багатша думка то багатша мова любімо її вивчаймо її розвиваймо її борімося за красу мови за правильність мови за приступність мови за багатство мови... (М. Т. Рильський).

До чого закликає автор? Складіть невелике монологічне висловлювання, що розкриває зміст даної цитати.

Пропоновані вправи дають можливість навчити учнів правильно та доречно будувати і використовувати питальні, спонукальні та окличні речення. Такий підхід до вивчення рідної мови, що забезпечує розвиток особистості учня, має на меті формувати вміння вільного спілкування українською мовою, причому зважаючи на її національну специфіку. У зв'язку з цим необхідно, щоб учні збагачували свій активний словниковий запас з джерел мовного надбання народу.

Вивчаючи головні та другорядні члени речення, під час подання теоретичного матеріалу, можна зацікавити учнів лінгвістичними казками. Наприклад, на першому уроці вивчення теми “Головні члени речення” вчитель зачитує казку про Підмет і Присудок: “Зустрів Присудок Підмета та й питає його:

– На скільки питань ти можеш відповісти?

– На два: хто? що?

– А я аж на п'ять! Послухай! Це я забезпечую тобі повну характеристику:

1) Що ти робиш?

2) Що з тобою робиться?

3) Який ти є?

4) Хто ти?

5) Що ти?...”

Далі учням пропонується продовжити казку, доповнивши її прикладами. Але вчитель спочатку акцентує увагу школярів на стилі мовлення; на кількості осіб, що беруть участь у казці; діти з'ясовують, як називається такий вид розмови (діалог). Складаючи казку далі, учні повинні дотримуватися встановленого стилю та діалогічної форми висловлювання.

Розглядаючи наступну тему “Другорядні члени речення”, вчитель пропонує п'ятикласникам уже самостійно скласти лінгвістичну казку на прикладі попередньої, але, виходячи з теоретичного матеріалу, звертається увага на те, що осіб у казці буде вже більше (відповідно до кількості другорядних членів речення). Можна також запропонувати учням розіграти за ролями найбільш вдалу казку.

Виконуючи подібне завдання, як бачимо, учні вчать не тільки самостійно опрацьовувати теоретичний матеріал, але й мають можливість самостійно складати висловлювання відповідно до стилю, типу мовлення, відтворювати їх усно у певній ситуації. Саме такі завдання якнайбільше допомагатимуть формуванню навичок усного мовлення учнів 5-го класу.

Доцільно також систематично включати до уроків комунікативні завдання, що передбачають створення мовних моделей певних життєвих ситуацій. Наприклад, на уроках з вищевказаної теми часто зустрічаються традиційні завдання: скласти речення за поданою схемою, скласти речення за опорними словами тощо.

У таких випадках можна запропонувати дітям скласти речення відповідно до якоїсь певної ситуації, як от:

1. За поданими схемами складіть речення на тему “У лісі” або “На прогулянці”, дотримуючись вказаного порядку членів речення. Складіть з них невеличке висловлювання та зачитайте вголос товаришеві по парті:

1) означення, підмет, присудок, додаток;

2) обставина, присудок, означення, підме;

3) присудок, означення, підмет, додаток;

4) означення, підмет, присудок, обставина.

2. Складіть речення на тему “Сніданок”, ввівши до них означення:

Смачний, солодкий, міцний, ситний, калорійний, корисний, вдячний.

А під час вивчення теми “Звертання” досить корисно запропонувати їм вправи з малюнками. На дошці вивішуються кілька ілюстрацій з різними життєвими ситуаціями (дівчинка заходить до магазину й спілкується з продавцем; ввічливий хлопчик пропонує свою допомогу бабусі, яка збирається перейти дорогу; однокласники вітають одне одного з святом тощо). У такий спосіб учням пропонується озвучити зображене на малюнках, використовуючи звертання.

У процесі розв’язування подібних завдань школярі набувають умінь чітко орієнтуватися у ситуації спілкування, оскільки мають можливість виступати в ролі мовця й співрозмовника, сприймати почуте і створювати власне висловлювання, обирати ті мовні засоби, які доречні у даному випадку, враховуючи усталені правила поведінки у мовному колективі.

Таким чином, можна наводити велику кількість методів, форм роботи спрямованих на формування усного мовлення учнів – п’ятикласників, але хочеться зазначити, що завдання вчителя-словесника полягає в тому, щоб на основі лінгвістичного мінімуму, правильно дібраного мовного матеріалу зробити учнів носіями української мови, домогтися, щоб лінгвістичний мінімум працював на формування їхніх комунікативних умінь.

Засвоюючи мовну систему, в учнів формуватимуться такі вміння й навички, що забезпечать вільне володіння рідною мовою. А комунікативні мовленнєві завдання курсу рідної мови здійснюватимуться в процесі практичного її вивчення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ляшкевич А.І. Формування діалогічного мовлення учнів – важливий засіб виховання мовної особистості: Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Випуск II. –1998. – С. 153-155.
2. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За редакцією М.І. Пентилок: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – С. 264.
3. Пентилок М.І. Комунікативне спрямування у навчанні рідної мови // Сучасні аспекти педагогічного процесу. – Херсон, 1995. – Випуск I. – С. 6-10.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів “Рідна мова” 5-11 клас. – К., – 2001. – С. 96.

УДК 371.214.114+910.1(045)

Шоробура І.М.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ

Оволодіння учнями системою географічних знань, вироблення вмінь застосовувати знання на практиці матиме неабияке значення і в їх майбутньому житті. У розв’язанні цих завдань велику роль відіграє широке застосування на уроках всієї системи навчального обладнання. Це підручники, посібники, карти, схеми, технічні засоби тощо. Важливе значення має підручник, методичні посібники.

Багато українських вчених розглядали питання вдосконалення шкільного підручника з географії, зокрема Ф.Д. Заставний, С.Г. Кобернік, В.П. Корнєєв, Л.І. Круглик, П.А. Масляк, М.О. Откаленко, В.Ю. Пестушко, В.Я. Плахута, М.М. Паламарчук, А.Й. Сиротенко, Г.Є. Уваров, Б.А. Чернов, О.І. Шаблій, Е.І. Шипович, П.Г. Шищенко та інші.

Мета нашої статті – проаналізувати методичне забезпечення шкільної географії кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Значну роль у справі подальшого розвитку методики викладання географії відіграли методичні збірники “Географія в школі” та “Краєзнавство в школі”, які почали виходити з ініціативи НДІ педагогіки УРСР з 1948 р. З 1967 р. побачив світ збірник “Методика викладання географії”. Він присвячений проблемам не лише методики викладання географії

в середній загальноосвітній школі, а й підготовки вчителів географії у ВНЗ. Значну увагу збірник приділяв висвітленню передового досвіду роботи вчителів.

У 60-80-х рр. усі підручники з географії, крім географії Української РСР, видавалися в Москві. В Україні власних підручників не було, їх перекладали з російських видань. Українські автори в той час обмежувалися лише написанням методичних рекомендацій з викладання окремих курсів. Найбільший внесок у цю справу зробили В.Д. Поданчук, Л.І. Круглик, М.О. Откаленко, Л.М. Картель, В.П. Корнєєв, А.С. Волкова, Г.П. Скарлато, Є.Й. Шипович [1].

Посібники для вчителів географії видали О.М. Маринич, М.І. Щербань, М.М. Паламарчук, О.Т. Діброва, В.М. Юрківський та ін. О.Діброва випустила шкільний підручник з географії Української РСР. Він витримав дванадцять видань. Пізніше йому на зміну прийшов підручник М. Паламарчука.

Велику допомогу учителю надав у свій час посібник “Урок географії в школі (автор Н.Н. Студенцов). У ньому подавалися рекомендації як підготуватися до уроку, закріплювати вивчений матеріал, задавати домашнє завдання. Основна увага приділялася проведенню комбінованого уроку.

У кінці 60-х рр. учителі географії одержали “Уроки географії” Т.А. Кормана. У цьому посібнику висвітлено психологічні основи засвоєння знань учнями на уроках географії, вміщено поради автора, як працювати з географічною картою, засвоювати поняття. Автор ставить питання про виявлення причинно-наслідкових зв'язків тих фактів, які повідомляються учням [4].

Досі не втратили свого значення дуже змістовні, спрямовані на розкриття певних закономірностей методики викладання географії посібники вчителів-практиків М.Т. Янка і В.П. Замкового. Особливо цінними є роботи В.П. Замкового “Поради вчителю географії” та “Майстерність учителя географії”.

Декілька видань витримали щоденники спостережень за погодою (3-7 класи) та зошити для самостійних робіт з різних курсів географії. Їх авторами були М.П. Откаленко, М. Токарський, О.Т. Діброва, М. Лапко, І.Г. Процик.

Цікавим є посібник з географії А.В. Даринського, який вміщує розділи: “Загальні питання підготовки вчителя географії до уроків”, “Примірна розробка тем і уроків з курсів шкільної географії”. Автор подає зразки календарного планування уроків, їх класифікацію. Розглядаються питання активізації діяльності учнів на уроках, організації самостійної роботи, диференційованого підходу до навчання учнів.

Питання сучасного уроку географії розглядається і в посібнику “Урок географії в середній школі” (автор І.В. Душина). Автор говорить про значення уроків географії у вихованні особистості, ставить вимоги до сучасного уроку географії.

У ці роки для вчителів географії видано низку методичних посібників “Методика вивчення географії в середній школі” (ред. Бібик і ін.), “Методика викладання географії” (автор Є.В. Шипович), “Методика вивчення географії в середній школі” (автор І.С. Матрусова), “Методика викладання географії в школі” (за ред. С.Г. Коберніка) [4].

Вийшли друком праці, присвячені методиці виготовлення саморобних навчальних наочних посібників, роботі з підручниками і додатковою літературою, обладнанням, роботі на географічному майданчику, методиці позакласної роботи. На початку 70-х рр. ХХ ст. у всіх школах України вводиться кабінетна форма навчання. У цей період видано посібники, присвячені методиці обладнання і оформлення кабінетів, технічним засобам навчання тощо [1].

Значний внесок у розвиток шкільної географії зробили Л.В. Занков, М.Н. Скаткін (роль підручника у формуванні пізнавальної активності учнів), І.Я. Лернер, В.В. Краєвський (про співвідношення підручника і загальних положень теорії змісту навчання), Н.М. Розенберг, Я.А. Мікк (про понятійно-термінологічну лексику і номенклатурний склад слів), Б.Г. Ананьєв (про співвідношення ілюстрацій і тексту в підручнику для різних вікових груп), В.П. Зінченко (про переклад мовної інформації на мову образів), А.В. Пьоришкін,

Ф.П. Коровкін, Л.А. Цветков, Г.Н. Донський, В.П. Максаковський, Н.М. Шамаєв (про загальне та особливе в підручниках з різних предметів).

Багато корисного можна взяти у авторів підручників з географії Ю.К. Гладкого, І.І. Барінової, А.В. Даринського, С.І. Сидора, М.М. Паламарчука, А.Й. Сиротенка.

На сучасному етапі система освіти країни вступає в якісно новий період свого розвитку – період оновлення її змісту. Сьогодні пропедевтичним географічним курсом є вивчення природознавства у початковій школі. Саме від засвоєння основ географії у перші роки навчання учнів залежить і подальший їх інтерес до предмета, і його вивчення у середній та старшій школі. Певні зміни відбулись і тут [3]. У початкових класах вивчається предмет “Ознайомлення з навколишнім” за підручниками “Віконечко” для першого класу (автори Н.М. Бібік і Н.С. Коваль), “Журавлик” – для другого (автори Н.М. Бібік, Л.С. Бондаренко, Н.С. Коваль) У 3 і 4 класах вивчається природознавство (автори Т.М. Байбара, Н.С. Коваль, Л.К. Нарочна та ін.).

У ці роки в початкових класах викладались і альтернативні курси “Рідний край”, “Людина і світ”. З 1 по 4 клас передбачені години сільськогосподарської праці, складено до них програми.

У 1996 р. створена експериментальна програма і виданий підручник “Довкілля” для 1-3 класів, авторів Н.Ж. Гуз, В.Р. Ільченко, С.І. Собакар. “Довкілля” дає учням систематизовані, обґрунтовані на основі фундаментальних закономірностей знання про природу, свій народ, організм дитини. У кожному класі переважає один певний метод, відповідно до якого і названо курс “Довкілля” 1 клас – “Запитую довілля”; 2 клас – “Спостерігаю довілля”; 3 клас – “Досліджую довілля”; 5 клас – “Пояснюю довілля”; 6 клас – “Основні системи природи та закономірності їх існування”. Велике значення в цьому курсі приділяється звичаям, обрядам, фольклору. Особливу роль відіграють “уроки серед природи”, які плануються згідно з визначними датами народного календаря та святами українського народу. Підручник об’єднує основні фактичні знання предметів “Навколишній світ” (“Природознавство”), “Природознавство”, “Валеологія” і, частково, “Малювання”.

На допомогу вчителям початкових класів, крім програм і підручників, для кожного класу розроблено методичні посібники з природознавства та сільськогосподарської праці: Н.М. Бібік, Н.С. Коваль “Ознайомлення з навколишнім світом у 1 класі”; Н.С. Коваль, Л.К. Нарочна “Природознавство в 3 класі”; “Навчання в 2 (3) класах” (математика, природознавство, трудове навчання – рекомендації щодо уроків природознавства підготували Н.С. Коваль і Л.К. Нарочна, до уроків сільськогосподарської праці в розділі “Трудове навчання” – І.Т. Міщенко та ін.

Сьогодні в початковій школі вивчається навчальний курс “Я і Україна”, який охоплює зміст галузі Державного стандарту початкової загальної освіти “Людина і світ” і реалізується варіативно: наскрізним інтегрованим курсом або окремими предметами. Є відповідні підручники.

Для 1-4 класів систематично видаються також зошити з природознавства. Сьогодні в освіті відбуваються докорінні зміни. Розробляється варіативне навчально-методичне забезпечення змісту освіти за новими програмами (авторські програми, варіативні підручники, навчальні посібники). У методиці надається перевага діяльнісним, творчим загально дидактичним методам. Видання нового покоління підручників та інших посібників навчально-методичного комплексу зумовлено новими пріоритетними завданнями початкової освіти. Основні риси нового комплексу: органічне поєднання інформаційної і виховної функцій; гуманістична та екологічна спрямованість навчального матеріалу; науковість викладу, що враховує особливості сприйняття молодших школярів; сучасний дизайн.

Питання методичного забезпечення уроку географії в середній та старшій школі розглядається в статтях Т.П. Герасимової, Л.М. Панчешнікової, І.О. Журавля, В.П. Корнеєва, А.Й. Сиротенка, надрукованих в журналах “Географія в школі” та “Географія та основи економіки”.

Авторами підручника із загальної географії для 6 класу стали О.Я.Скуратович, Р.Р.Коваленко та Л.І.Круглик; для 7 і 8 класів – В.Ю.Пестушко, В.О.Сасихов і Г.Є.Уварова. Видано підручники з географії світу для 10 класу. Починаючи з 1996 р., друкується підручник з географії України П.О.Масляка та П.Г.Шищенка. Для поглибленого вивчення географії України учнями профільних і спеціалізованих класів загальноосвітньої школи, коледжів та гімназій призначені посібники львівських авторів Ф.Д.Заставного та О.І.Шаблія [2].

У ці роки географія вивчалася за двома структурними варіантами, які мали відповідне методичне забезпечення.

На початку 90-х рр. почалася напружена робота з якнайшвидшого забезпечення шкіл українськими підручниками. З'явилися альтернативні, пробні та інші підручники і навчальні посібники з географії. Одним з перших був підручник для 9 класу середньої школи "Географія України" А.Й.Сиротенка, Б.О.Чернова і В.Я.Плахути. Його структура підпорядкована особистісно орієнтованій моделі навчання. Зміст відбиває логіку і вимоги освітнього стандарту. Параграфи відповідають програмному матеріалу. Вдало і адаптовано переносяться основні світоглядні знання і дані науки на рівень пізнавальних можливостей учнів. Функція закріплення і самоконтролю підручника "Географія України" забезпечує можливість формування вмій і навичок, перевірки їх сформованості, забезпечення самоосвіти. Завдання, що пропонують автори підручника, спрямовані на формування навичок логічного мислення, використання знань в практичному житті, дослідницької і пошукової роботи.

Протягом 90-х рр. усі курси географії були забезпечені не лише підручниками, а й робочими зошитами, атласами, контурними картами; видані хрестоматія з географії України (П.О.Масляк і П.Г.Шищенко), посібники для контролю за рівнем засвоєння знань учнями. Почали регулярно виходити журнал "Географія та основи економіки в школі", газета "Географія. Краєзнавство. Туризм".

У 2001 р. були видані нові програми з географії, згідно з якими вивчається курс географії сьогодні. Так, вивчення предмета за останні роки здійснювалося за "Програмами для загальноосвітніх навчальних закладів. Географія". Програми позбавлені жорсткого поурочного поділу. У класах географічних профілів дисципліна викладається за програмами, які передбачають поглиблене вивчення географічного матеріалу [5].

Сучасну модель шкільної географії, по-перше, відрізняє інтегральність: в галузі географічної освіти стикаються знання біологічні, геологічні, економічні, соціальні, політичні та ін. Унікальною є і друга особливість географії – її конкретність. Жодна наука не має такого тісного зв'язку з дійсністю, як географія. Вона вивчає природні, економічні та соціальні явища і процеси не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку. Сьогодні є низка підручників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в навчальному процесі: *6 клас* – Скуратович О.Я. та ін. "Загальна географія" та Масляк П.О. "Загальна географія"; *7 клас* – Пестушко В.Ю. та ін. "Географія материків і океанів" та Кобернік С.Г. Скуратович О.Я. "Географія материків і океанів"; *8 клас* – Заставний Ф.Д. "Фізична географія України", Гілецький Й.Р. "Фізична географія України" (з основами землезнавства), Чернов Б.О. "Фізична географія України" та Масляк П.О., Шищенко П.Г. "Географія України"; *9 клас* – Заставний Ф.Д. "Економічна і соціальна географія України", Сиротенко А.Й. "Економічна і соціальна географія України", Гілецький Й.Р. "Економічна і соціальна географія України" (з основами теорії); *10 клас* – Яценко Б.П. та ін. "Економічна і соціальна географія світу" [2].

Крім основних підручників, рекомендується використовувати робочі зошити, контурні карти та атласи, хрестоматії, довідники, зошити для практичних робіт, посібники з відповідним грифом Міністерства освіти і науки України.

У навчальному процесі застарілу інформацію варто коригувати і знайомити учнів з новими статистичними даними, новими географічними назвами, іншими змінами, що відбуваються постійно. Істотну допомогу у добірї такої інформації вчителям надасть журнал

“Географія та основи економіки в школі” Міністерства освіти і науки України та газета “Красзнавство. Географія. Туризм”.

Для тих, хто працює за навчальним планом та програмою “Природознавство. Довкілля, фізика, хімія, біологія, еволюція природничонаукової картини світу” та програмами для середньої загальноосвітньої школи “Довкілля” (5-6 класи) також видано підручники.

Зміни у суспільно-політичному і соціально-економічному житті України на сучасному етапі вплинули на розвиток освіти. Сьогодні становлення методичної системи навчання географії здійснюється трьома шляхами: вдосконалюються традиційні програми та підручники, сучасніші в науковому і методичному аспектах, створюються нові інтегровані природничі курси, удосконалюються методи і засоби навчання.

Підвищення ефективності засвоєння географічних знань знаходяться в прямій залежності від якості підручника (його структури, змісту, стилю викладу матеріалу, дидактичного і методичного забезпечення, поліграфічних якостей). Конструювання навчального змісту у вигляді підручника з географії передбачає рівноцінну реалізацію навчальної, розвиваючої і виховуючої функцій, їх єдності. Подібна триєдина задача може бути успішно вирішеною за умови, що навчальний матеріал виступає як особлива проекція відповідного наукового знання.

Істотно змінюється методичний апарат підручників. Уже нормою стала започаткована А.Й.Сиротенком наявність завдань і запитань різних рівнів складності. У деяких підручниках, після вивчення окремих тем або розділів, з'являється система завдань, розрахованих на підготовку школярів до тематичного оцінювання навчальних здобутків.

У сучасних підручниках з географії з'явилися такі рубрики: мотиваційні блоки, висновки, завдання для практичних та самостійних робіт, елементи цікавої географії, краєзнавчі сторінки тощо. Майже усі підручники мають вкладки, серед яких найбільш поширені словники термінів та понять, статистичні таблиці для виконання практичних і самостійних робіт, типові плани-характеристики, дані з історії походження географічних назв та ін.

Сьогодні необхідно збільшувати позатекстовий компонент підручника, переважно за рахунок розширення і урізноманітнення методичного апарату та впровадження у зміст дієвих додаткових рубрик.

Конструювання сучасного підручника з географії сьогодні повинно враховувати світові тенденції побудови шкільного підручника. Взагалі за період незалежного розвитку України створюються ґрунтовні підручники і методичні розробки для них. Подальших розробок потребує вивчення світових тенденцій конструювання підручників з географії та використання їх у практиці українського підручника.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов // Проблемы школьного учебника. Вып. 8. О конструировании учебника. – М.: Просвещение, 1980. – С. 17-33.
2. Бескова Н.В. Шкільна географія – складова освітньої галузі “Природознавство”// Географія та основи економіки в школі. – 2002. – №6. – С. 4-6.
3. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Монографія. – К.: ВІПОЛ, 1998. – 199 с.
4. Корнеев В.П. Форми навчання географії в школі. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2004. – 224 с.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Географія: 5-11 кл. /Відп. за вип.: Н. Беснова, С. Воробйова. – К.: Шкільний світ, 2001. – 222 с.

РОЗДІЛ ІІІ
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ІНТЕГРАТИВНОЇ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

Однією з актуальних проблем сучасної науки є дослідження процесу соціального розвитку особистості. Ця проблема продиктована потребами шкільної практики і соціальною необхідністю. Тому соціальний розвиток зв'язаний із сучасними пошуками в області нового змісту соціального виховання. Визнання пріоритету національних і загальнолюдських цінностей у процесі освіти, вимагає обґрунтування аксиологічних орієнтирів цього процесу, визначення способів включення учня в соціальний досвід. Іншими словами, сучасний зміст виховання неминує включати формування соціальної стійкості особистості школяра.

Поняття соціальної стійкості вказує одночасно і на соціальний детермінізм поведінки, і на факт психологічного стану індивіда, і на необхідний компонент процесу формування особистості (4).

Значний внесок у рішення проблеми соціалізації внесли педагоги і психологи І. Єрмаков, О. Киричук, В. Киричук, О. Савченко, Т. Алексеєнко, В. Циба та ін. Однак, прояви соціальної стійкості і питання, пов'язані з особливостями її становлення, механізмами впливу на регуляцію поведінки людини не відбиті в науковій і спеціальній літературі. Метою нашої статті є розгляд деяких аспектів формування соціальної стійкості у старшокласників.

У педагогічній літературі стійкість виділяється як необхідний компонент морального становлення особистості школяра [3; 5]. В.Е. Чудновський [1] закладає в основу стійкості визначений рівень самоорганізації. Моральна стійкість представляється єдністю нормативної і поведінкової сторін самоорганізації особистості на рівні відносин. Кардинальний шлях формування вищого рівня стійкості особистості є шлях формування у індивіда домінуючої потреби в реалізації колективістської мети.

У загальнотеоретичному плані соціальна стійкість розглядається як соціальний феномен, тому що ця характеристика зафіксована вже в його назві. Відмінність соціальної стійкості від власне психологічної стійкості полягає в тому, що вона виконує ті ж функції, але на якісно новому рівні – рівні соціальної спільності (суспільства, колективу, групи). Зрозуміло, відсутність достатня визначених представлень про специфічно психологічну природу реальної поведінки людей значно ускладнює процес формування соціальної стійкості, але не перешкоджає його здійсненню. Конкретний аспект аналізу соціальної стійкості вимагає виділення педагогічних характеристик цього особистісного новоутворення. Вважається, що саме новоутворення лежать в основі розвитку і становлення особистості (Л.С.Виготський, О.М. Леонтьєв, Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін і ін.).

Виділення стійкості в якості інтегративної освіти особистості дозволяє припустити, що на окремих етапах генези її формування є основними особистісними новоутвореннями і будуть відповідно різні за характером, але однакові по суті і спрямованості форми соціальної стійкості. Так, для дошкільників це довільна стійкість, для молодших школярів – гуманістична стійкість, для дітей підліткового віку – моральна стійкість, для юнацького – соціальна стійкість. Конкретна позиція особистості, обумовлена наявністю визначених форм соціальної стійкості, дозволяє цілеспрямовано конструювати не просто “нормативного” індивіда конформістського типу, а зосередити максимум виховних зусиль на формуванні морально активної, соціально стійкої, суспільно відповідальної особистості.

Категоріальне значення уживаного поняття визначається його співвідношенням із суспільними зв'язками, зокрема, з установкою на включення в них особистості, що формується (соціальна освіта). За своєю сутністю соціальна стійкість є відображення особистістю суспільних відносин і її позиції до цих відносин. Соціальна стійкість не виникає у людини раптово, вона формується поступово протягом усього процесу соціального

розвитку індивіда. У зв'язку з цим цілком правомірно говорити про вихідні передумови соціальної стійкості. Такими передумовами є прийняті в суспільстві ідеологічні і світоглядні установки, правові норми, принципи моралі.

Складний і багатогранний процес розвитку особистості веде до встановлення нових форм суспільних зв'язків і відносин з іншими людьми, що характеризуються визначеною стійкістю. Особливий зміст має соціальний сенс стійкості. Будучи формою самовизначення особистості, соціальна стійкість відбиває дійсність не пасивно, а за допомогою суспільних відносин, не абстрактно, а крізь призму потреб особистості. Вона визначає характер почуттів, якостей і мотивів поведінки, спрямованість діяльності, тобто соціальна стійкість моделює систему принципів життєдіяльності людини, проектує імперативи його дій і вчинків. У результаті виховання соціально стійка особистість наблизиться до усвідомлення адекватної сутності, а її дії одержують позитивний соціальний зміст.

Особистість формується в процесі спільної діяльності і спілкування, що припускають актуалізацію складних психічних механізмів. Вона реалізується у відносинах людей один з одним. Відносини представлені у виді різноманітних за формою взаємин, у яких інтегруються суспільні зв'язки людини.

Особливості взаємин обумовлюються характером спілкування. Але і взаємини впливають на процеси спілкування. Будучи за характером виборчими, взаємини визначаються потребами людини. Вибіркові взаємини між людьми в значній мірі залежать від змісту потреби в спілкуванні [2]. Взаємодіючи в процесі спілкування, люди визначають позиції один до одного, тобто виникають і розвиваються міжособистісні (суб'єктивні) відносини.

Для педагогіки украй важливі межі суб'єктивних відносин особистості. У психологічній літературі виділяються різні параметри відносин [1; 4]. Відзначимо лише один базовий вимір суб'єктивно-особистісних відносин – ступінь стійкості. Стійкість формується і змінюється в процесі розвитку особистості. В міру включення в соціальні зв'язки вони здобувають риси стійкості. Не потрібно, однак, забувати, що прояви стійкості міжособистісних відносин різні: в одних випадках стійкість виступає як ригідність (консервативно-звичне відношення); в інших вона виражає принципову позицію особистості [5].

Аналіз соціальної стійкості сприяє з'ясуванню системи факторів, “від яких залежить виховання в людини потреби в загальній оцінці своєї поведінки при спілкуванні з іншими людьми й уміння вносити в цю поведінку корективи” [4]. У зв'язку з цим виділимо деякі загальні моменти, що стосуються взаємодії спілкування і процесу формування соціальної стійкості. **По-перше**, варто вказати на специфічність результату спілкування (у відмінність, скажемо, від продуктивної діяльності). У спілкуванні результат (розглянутий як продукт спілкування) – це ті або інші зміни у свідомості, поведінці, взаєминах людей що спілкуються. Причому зміни стосуються не тільки зміни образу самого себе, але й зміни функцій, станів і властивостей учасників спілкування; до того ж ці зміни індивідуально різні. **По-друге**, будемо постійно мати на увазі, що спілкування асиметричне. Асиметричність спілкування виступає джерелом протиріч, вирішення яких є рушійною силою розвитку суспільства. **По-третє**, спілкування виконує функцію регуляції поведінки, воно забезпечує не тільки саморегуляцію, але й можливість регулювати поведінку інших людей і випробувати регулюючі впливи з їх боку. У ході поведінкової регуляції здійснюється взаємостимуляція і взаємокорекція. З відзначеними процесами зв'язані наслідування, уселяння, переконання. **У четвертих**, спілкування значно впливає на вольовий розвиток людини. **По-п'яте**, у процесі спілкування формуються особистісні норми поведінки; імовірно, саме при спілкуванні відбувається упорядкування суб'єктом норм і правил. І, нарешті, не можна забувати про таку функцію спілкування, як розвиток і формування міжособистісних відносин. Частково здійснений змістовний аналіз стійкості показує, що в більшості психологічних досліджень вона розглядається в руслі концепції відносин. Соціальна стійкість виступає системоутворюючим елементом морально-психологічного клімату, міжособистісних

відносин і інших компонентів колективу. Подібні підходи досить плідні і подальша їхня розробка може бути перспективною. Між іншим, відомі підходи трохи обмежують дослідження даної проблематики, тому що виділені для аналізу області не вичерпують предметної глибини соціальної стійкості як об'єкта педагогічного пошуку. Таким чином, соціальна стійкість, будучи відносно самостійним поняттям педагогічної теорії і практики, реалізується в суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відносинах. Характеристика соціальної стійкості включає такі сторони досліджуваного явища: соціальна стійкість як феномен виховання.

Соціально стійка поведінка є інтегративною і визначальною формою актуалізації особистості в процесі діяльності. Всі інші особистісні прояви у визначеній мірі залежні від нього і виступають як похідні. Тому феномен соціальної стійкості поширюється на всі види діяльності, особистісні характеристики, психічну і поведінкову активність. Особистість, що є соціально стійкою, – це соціально адекватна особистість, тоді як нестійкість є ознакою соціально неадекватності індивіда.

Відносна самостійність, а також одночасний взаємозв'язок і взаємопроникнення складової соціальної стійкості пояснюють значний теоретичний і практичний інтерес до аналізу залежностей між стійкістю й особливостями поведінки. Соціальна стійкість виступає в якості важливого внутрішнього механізму саморегуляції особистості. Від рівня її вихованості залежать визначальні характеристики поведінки учня, наприклад, дисциплінованість. Цілком ймовірно припустити, що свідомо дисциплінованість визначається розвитком механізмів стійкості особистості.

Поведінкова стійкість, як справедливо відзначає В. Момов, “ґрунтується на власних системах орієнтації, переконань і виборчого відношення особистості, тобто на свідомості особистості. А виникнення свідомості особистості зв'язано зі створенням внутрішніх механізмів керування поведінкою у цілому, а не тільки окремими поведінковими актами” [4: 51]. Соціальна стійкість стає способом самоорганізації особистості, дозволяє їй направляти і контролювати власну поведінку. Сутність соціально стійкої особистості зробити вибір в альтернативній ситуації і діяти відповідно до моральної мети відповідними їй засобами.

Основна форма існування соціальної стійкості – не статичне виконання норм, що пропонуються, завдяки незмінним спонуканням, а динамічний стан – безперервний розвиток, перетворення, тобто індивідуальна нормотворчість.

Специфіка педагогічного вивчення соціальної стійкості як регулятора і коректори поведінки старшокласника припускає опосередковане вивчення цієї освіти і безпосередню роботу з виховання даного компонента особистості. У той же час аналіз соціальної стійкості педагогіка здійснює через вивчення закономірностей суспільно-моральної поведінки людей. Тому важливою складовою педагогічного процесу є побудова моделей ситуацій, у яких вибір виду діяльності або стилю поведінки здійснюється під безпосереднім виховним впливом, нормативно-ціннісних орієнтацій. Наявність стійкості у свідомості учня робить його відповідальним за обрані варіанти і форми діяльності. Усвідомлюючи діяльнісно-поведінковий вибір і його результат відповідно до прийнятих в суспільстві норм, суб'єкт реалізується як моральна особистість. Тільки моральна особистість перестає реагувати на ситуативні аномальні впливи, тобто стає соціально стійкою. У світлі сказаного одним із найважливіших завдань виховної роботи є формування соціальної стійкості і перетворення її у внутрішній регулятор поведінки особистості, а також стимулювання на цій основі активної позиції в попередженні поведінки, що відхиляється від норм.

Результати нашого дослідження дозволяють виділити три рівні регуляції поведінки з точки зору впливу соціальної стійкості на особистість. **Перший рівень** характеризується наявністю нестійкості. Поведінка визначається ситуацією, неформальним впливом мікрогруп і т.д. Переважні механізми регуляції: асоціальність, негативізм. Включеність особистості в структуру відносин колективу низька. Поведінка підлягає внутрігруповим нормам. **Другий рівень.** Соціальна стійкість сформована настільки, що дозволяє включити суб'єкт у розвинуті внутріколективні зв'язки. У виборі рішень особистість орієнтується на колективні норми, намагаючись наблизити до них своєю поведінку. **На третьому рівні** вирішальне

значення мають характер відносин, положення особистості в колективі. Вплив неформальних груп зникає. Особистість стає активно діючою частиною внутрішньоколективної організації, носієм моральних цінностей, усвідомить гуманістичну спрямованість спільної діяльності і спілкування.

Очевидно, якщо індивід сприятливий до впливу негативних факторів, то він не склався як особистість. Особистість, сформована на основі соціальної стійкості, не піддається безпосереднім впливам тих же мікрогруп, що кваліфікуються як негативні. Більш того соціально стійка особистість є автономною, активною саморегулюючою індивідуальністю. Про що мова йтиме в наступній статті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Басаров Б. Проблеми психології стійкості особистості. – Ашхабад. – 1981. – 87 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості. – Кн. 2. – К.: Либідь, 2003. – 342 с.
3. Лукашевич М.П. Соціалізація: Виховні механізми і технології – К., 1998. – 112 с.
4. Реан А.А., Коломинський Я.Л. Соціальна педагогічна психологія. – Санкт-Петербург, 1999. – 413 с.
5. Хломов Д.Н., Баклушинский С.А., Кузьміна О.Б. Посібник оцінки рівня розвитку соціального поведіння старшокласників. – М., 1993. – 72 с.

УДК 371.3

Волкова С.В.

ВИКОРИСТАННЯ КОМПАРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО АНАЛІЗУ МОРАЛЬНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ УКРАЇНСЬКИХ ТА АНГЛІЙСЬКИХ ФОЛЬКЛОРНИХ ТВОРІВ

Мета нашого пошуку – розкрити переваги використання компаративного підходу до аналізу моральної проблематики фольклорних творів українського та англійського народів. Передумовою її реалізації стали такі завдання: довести, що компаративний аналіз є результативним як на рівні зіставлення у межах фольклорної спадщини одного народу, так і на рівні фольклорних зв'язків двох народів; окреслити основні етапи компаративного аналізу творів українського та англійського фольклору.

Нові соціально-культурні умови життя в Україні ставлять ученого-дослідника і вчителя-словесника перед вибором таких шляхів освоєння художніх текстів, які були б властиві даному жанру літературного мистецтва й відповідали б вимогам часу – орієнтації учнів на моральні цінності.

Розв'язанню цього завдання сприяє творче опрацювання кращих зразків різних літературних жанрів. Одним із найбільш дієвих із них був і залишається фольклор. Народна поетична творчість століттями акумулювала у собі життєвий досвід, колективну мудрість предків і передавала їх наступним поколінням, пропагуючи високі моральні та естетичні ідеали.

Велику освітню, розвивальну і виховну силу фольклору визначали і розкривали видатні вітчизняні вчені, освітні діячі, письменники минулого і сьогодення. Про невичерпні виховні можливості фольклору України та інших народів світу писали О.Духнович, Г.Сковорода, В.Сухомлинський, К.Ушинський, І.Франко, Т.Шевченко.

Необхідність і важливість виховання засобами усної народної поетичної творчості наголошується у державних документах про школу, обстоюється у працях таких вчених, як В.Кузь, Ю.Руденко, З.Сергійчук, М.Стельмахович, Є.Сявавко та ін. Сьогодні, як ніколи гостро, постало питання про відродження фольклорного виховання.

Водночас, у наукових дослідженнях проблема використання виховних можливостей різних жанрів фольклору ставиться і висвітлюється лише стосовно вітчизняного фольклору.

Це пояснюється тим, що фольклорні твори активно впливають на формування національної свідомості, патріотизму, народності, без яких не може бути повноцінного громадянина своєї країни. Отже, виховання на основі здобутків національного фольклору забезпечує етнізацію особистості як невід'ємний складник її соціологізації. У той же час фольклорне виховання є конкретно-історичним виявом загальнолюдських ідеалів і цінностей. Фольклор увічніює у підростаючих поколіннях не лише специфічне, самобутнє, що притаманне кожній нації, а й загальнолюдське, спільне для всіх націй, що є на світі.

У цьому зв'язку постає питання про доцільність порівняльно-історичного або компаративного підходу до використання освітніх, виховних і розвивальних можливостей фольклорних творів різних народів.

Розроблені ще у 30-х роках ХХ ст. відомим українським ученим О.Білецьким методи і прийоми компаративістики сьогодні все ширше впроваджуються у практику роботи середньої і вищої школи, а сама вона у сучасному розумінні трактується, як "наукова методологія, котра на основі порівняльного вивчення встановлює певні закономірності, формулює наукові закони" [2: 2]. Йдеться про те, щоб у процесі опрацювання фольклорних творів повною мірою скористатися з тих переваг, які створює об'єктивно існуючий зв'язок між моральними цінностями фольклорних набутоків народів світу. Адже закономірності виникнення і побутування фольклору є спільними для людей різних національностей. Усі вони проходять однакові ступені історичного розвитку, розв'язують одну основну проблему – підготовку молоді до життя і праці, передачу із покоління в покоління досвіду і правил морально-етичної поведінки. Єднає фольклорне мистецтво спільність тематики та схожість змісту багатьох фольклорних джерел, чітко визначена спрямованість на становлення основних орієнтирів життєдіяльності людини. Тому взаємопов'язане їх опанування, інтенсивний обмін духовними цінностями активно сприяє успішній реалізації моральних ідей і установок, що вони в собі несуть.

Оволодіння в такий спосіб морально-етичними вартостями фольклору не лише створює передумови для поступального духовного розвитку особистості учнів, але й диктується реаліями сучасності. Розширення ділових, наукових, культурних контактів, поглиблення процесів глобалізації вимагають від людини освоєння цінностей не лише власного фольклорного середовища, але й входження в розмаїття існуючих у світі фольклорних культур та їх цінностей.

Незважаючи на те, що основні фольклорні цінності різних народів є загальнолюдськими і вічними, фольклорне мистецтво кожного з них відзначається національно-етичною своєрідністю, зумовленою національними, культурними, природними та іншими особливостями життя народу. Відтак, для того, щоб фольклор реалізував свою основну виховну функцію – "відтворювати людське в людині" (В.Алексєєва, О.Малейченко), потрібно враховувати його специфіку і, спираючись на неї, виховувати не абстрактну людину, не людину взагалі, а достойного представника свого народу й нації.

Пріоритетне значення цінностей рідного фольклору у формуванні морально-ціннісних орієнтацій особистості зумовлене і психологією його сприйняття. Національне народне мистецтво несе у собі конкретно-чуттєві, близькі, зрозумілі реципієнту образи, ідеї, картини. Це дозволяє йому відчувати таку насолоду від спілкування зі знайомим, принадним, хвилюючим фольклорним світом, що ті сентенції, які він у собі несе, успішно закріплюються у свідомості і позитивно впливають на поведінку людини.

І все ж фольклор як універсальна педагогічна категорія таїть у собі значні і недостатньо задіяні резерви виховного впливу на особистість. Криються вони, як уже зазначалося, у компаративному підході до освоєння фольклорних цінностей різних країн і народів. Особливо плідною в цьому контексті уявляється ідея встановлення взаємозв'язку в освоєнні цінностей українських фольклорних джерел і морально-етичних вартостей іноземного фольклору (у нашому дослідженні це англійський фольклор). І тут можливості іноземної мови мало не унікальні. Вона забезпечує опрацювання фольклорних пам'яток мовою їх носія, одночасно з набуттям досвіду ціннісного опанування проблематики пам'яток

рідної культури у свідомість учнів потрапляють відомості, що значно розширюють їх уявлення про ціннісний потенціал іноземного фольклору, його своєрідність, національні особливості. Це створює додаткові можливості щодо прилучення учнів до загальнолюдських духовно-моральних цінностей.

Як наголошує В.Сафонова, якій належить філософське обґрунтування соціокультурного підходу до мовної освіти, іноземна мова має розглядатися не лише як засіб комунікації, але й як важливий інструмент пізнання світової і рідної культури, як спосіб досягнення міжкультурного розуміння [6: 4].

Уточнюючи основні навчально-виховні функції іноземної мови, В.Сафонова підкреслює, що в умовах сьогодення важливо розширити сферу її навчально-виховного впливу на особистість, повною мірою використати потенціал іноземної мови, аби вона активно сприяла міжкультурному спілкуванню в різних сферах людської діяльності, встановленню взаєморозуміння народів, країн, соціальних систем, узагальненню досягнень національних культур у розвитку загальнолюдської культури і збагаченню її духовними цінностями, створеними різними народами і людством в цілому [7: 20].

Здійснення цієї кумулятивної функції в навчанні іноземної мови і створює передумови для освоєння культури її носіїв.

Оволодіння цінностями рідної та іншої культури, в тому числі й фольклорної, вкрай важливе для того, щоб учні мали можливість розглядати свою культуру не як єдино можливий спосіб бачення світу, а усвідомлювали б співвідношення культур різних народів та світової цивілізації.

Розуміння іншомовної культури неможливе без того, щоб спочатку не побачити нового в своїй. Тому важливим результатом вивчення культури іншого народу є, як доводить Г.Калагастова, більш глибоке розуміння рідної [3: 101].

Ця точка зору не виключає, а навіть передбачає важливість зворотного впливу. Як слушно зазначає з цього приводу Д.Лихачов, “якщо домінує в людині загальна настроєність на сприйняття чужих культур, то вона неминуче приведе його до чіткої усвідомленості цінності своєї власної” [4: 39].

У реальному навчально-виховному процесі обидва предмети – українська література та іноземна мова, що забезпечують опанування фольклорних джерел, має поєднувати не тільки спільна мета – ввести учнів у ціннісний світ рідної і світової фольклорної культури – але й спільна діяльнісна основа – залучити їх до активної діяльності, результатом якої стане прогрес у формуванні морально-ціннісних орієнтацій особистості.

Водночас компаративний підхід до оцінки моральних колізій українських і англійських фольклорних джерел не виключає доцільності ознайомлення з історією дослідження і національною специфікою основних їх жанрів. Розглянемо це питання на прикладі найбільш популярного з них – народної казки.

Систематичний запис і видання фольклору з науковою метою як в Україні, так і в Англії було започатковано у першій половині XIX ст. В Україні активну участь у цій діяльності брали такі вчені і громадські діячі, як М.Драгоманов, М.Максимович, П.Лукашевич, А.Метлинський, В.Залеський, Й.Лозинський, П.Чубинський, Б.Грінченко та ін. У 90-х роках відповідну роботу в західних регіонах і по всій Україні проводить етнографічна комісія наукового товариства імені Т.Шевченка у Львові. Починаючи з 1896 року, нею було підготовлено 40 томів “Етнографічного збірника” і 22 томи “Матеріалів до української етнології”.

Як неперевшений засіб морального й естетичного виховання досліджували і звеличували казку видатні представники вітчизняної педагогіки, письменники, громадські діячі (О.Духнович, К.Ушинський, І.Франко, В.Сухомлинський, М.Стельмахович та ін.). Сьогодні цю традицію продовжують науковці нової генерації – А.Абдулліна, Н.Бірко, С.Литвиненко, Ф.Поляченко.

Щодо англійської казки, то, за свідченням її дослідниці С.Снегової, початок її збирання був пов'язаний з ім'ям У.Чемберса, який у 1842 р. у збірці “Шотландські вірші для дітей” опублікував 21 казку [8: 28].

Заслуга складання національного списку народних казок Англії належить президентові англійського фольклорного товариства Джозефу Джекобсу, який упорядкував і в 1890 році опублікував два томи “Англійських народних казок”. Вони були перевидані у 1893 і 1896 рр. і до цього часу вважаються кращим зібранням англійського казкового фольклору.

Привертає увагу і те, що в англійському фольклорознавстві існує не один, а декілька підходів до позначення жанру, який ми називаємо казкою. Найбільш уживані з них – “folk tales” (народні оповідання) і “fairy tales” (чарівні оповідання). Англійські дослідники – К.Бріггс (K.Briggs), С.Томпсон (S.Tompson), М.Йеарслі (M.Yearsley), Дж.Толкін (J.Tolkien), Е.Хартленд (E.Hartland) та ін. дотримуються різних точок зору щодо доцільності використання кожного з пропонуваніх термінів. Так, Дж.Толкін вважає, що для позначення казкового жанру достатньо обмежитися одним терміном – “fairy story” (чарівне оповідання). Інший англійський дослідник М.Йеарслі визнає правомірність застосування з цією метою двох позначень – “fairy-tales” і “folk tales”, оскільки не бачить між ними істотної різниці. Свою позицію він коментує так: “Fairy tales, or folk tales are the fiction in its childhood. They are in fact “the fossil” remains of the thoughts and customs of the past ...” [10: 16] (Чарівні казки, народні оповідання – це те, що має корні з дитинства. До того ж, вони представляють унікальні відголоси думок і традицій минулого...).

Іншої точки зору дотримується С.Томпсон. Він вважає, що термін “folk – tales” має використовуватися для позначення всіх видів усних традиційних розповідей: “The term “folktale” has always been used loosely to cover the whole range of traditional oral narratives” [9: 21] (Термін “народне оповідання” використовують для визначення цілого ряду традиційних усних оповідань).

У той же час терміном “fairy-tale” слід позначити розповіді, що містять фантастичні пригоди і чудеса. “... “fairy tale” is applied to stories filled with incredible marvels” [9: 21] (... “казка” означає оповідання з неймовірними чудесами).

Не зупиняючись на аналізі позицій інших науковців щодо добору термінів на позначення величезної кількості англійських фольклорних джерел, що мають характерні ознаки зразків світового казкового жанру, зазначимо, що умовно їх можна класифікувати як англійські народні казки.

Художній світ їх напрочуд багатий і різноманітний. Як стверджує автор книги про англійський фольклор К.Бріггс, навряд чи знайдеться країна, чарівний світ якої був би так густо заселений, як в Англії. У спеціальному додатку до книги “Folk Tales of England” вона визначила 308 казкових типів, зазначивши при цьому, що її список далеко не повний.

Занурюючись у чарівний світ англійської казки, підлітки, які вже мають досвід спілкування з українською казкою, вочевидь переконуються, що казки народу, мову якого вони вивчають, несуть у собі ті ж ідеали добра, благородства, правди і справедливості, що й вітчизняні. Компаративний підхід до засвоєння їх моральних цінностей допомагає школяреві в пору дорослішання зміцнитися в своїх життєвих переконаннях, визначитися в пріоритетах, орієнтирах життєдіяльності.

Разом з тим, використання морального потенціалу англійського фольклору, опора на його моральні вартості не тільки не виключає, а навіть передбачає врахування національної своєрідності й особливостей англійської казки. Як зазначають її дослідники (С.Снегова, С.Швачко, Н.Еліна), головні з них – близькість до жанру оповідання, тенденція до моралізування, неприховані соціальні узагальнення, спорідненість з лицарською баладою.

Уміння враховувати ці особливості відіграє велику роль у ціннісному освоєнні не тільки казки, а й всіх інших жанрів англійського фольклору. З його формуванням підлітки отримують можливість не тільки розширити межі пізнання світової фольклорної культури, а

й відчути свою причетність до національних традицій, звичаїв, уподобань народу, мову якого вони вивчають.

Сьогодні компаративістика – один із найбільш перспективних напрямів у викладанні художньої літератури. Стосовно нашого дослідження компаративний аналіз творів українського та англійського фольклору має поетапний вигляд:

1. Ознайомлення з творами (емоційне сприйняття, зіставлення з особистим досвідом).
2. Осмислення етично-пізнавальної інформації (через зіставлення пам'яток українського та англійського фольклору).
3. Аналіз творів за компонентами (внаслідок виявлення схожості та відмінності частин).
4. Встановлення міжпредметних зв'язків.
5. Аналіз виявлених паралелей і відмінностей та висновок про спорідненість морально-етичних ідей, що містять кращі зразки фольклорного мистецтва двох народів.

На власному досвіді ми переконалися, що фольклорна спадщина різних народів світу тяжіє до зіставлень і водночас викликає великий інтерес підлітків, компаративний аналіз результативний як на рівні зіставлення у межах фольклорної спадщини одного народу, так і на рівні міжфольклорних зв'язків. Однак, максимально гармонізувати моральну свідомість учнів можна лише об'єднавши кращі зразки фольклорного мистецтва різних народів на засадах компаративного вивчення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1984. – № 5. – С. 63-70.
2. Білецький О.І. Від давнини до сучасності. – К.: Художня література. – 1960. – 502 с.
3. Калагастова А.В. Педагогические пути и условия формирования общечеловеческих ценностей у младших школьников в процессе изучения иностранных языков: Дисс. ... канд. пед. наук. – Липецк, 2000. – 196 с.
4. Лихачев Д.С. Заметки о русском. – М., 1984. – С. 30-39.
5. Малейченко Е.В. Фольклорно-дидактическая среда как средство нравственного воспитания младших школьников: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2001. – 19 с.
6. Сафонова В.В. Иностранные языки в двуязычном образовании российских школьников // Иностранные языки в школе. – 1977. – №1. – С. 2-7.
7. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высшая школа Амскорт интернейшнл, 1991. – 311 с.
8. Снегова С.В. Использование английской сказки в обучении иностранному языку на начальной ступени обучения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1994. – 90 с.
9. Thompson S. The Folktale. – New York, 1951. – P. 455-456.
10. Yearley M. The Folklore of Fairy-Tale. – London: Watts and Co., 1924. – 230 p.

УДК 370. 13

Гайдамака І.Г.

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА БАТЬКІВ ЯК ОСНОВА СІМЕЙНОГО УКЛАДУ

У статті розглядається поняття “сімейного укладу” і його типи в контексті сімейних взаємин, а також його зв'язок з педагогічною культурою батьків.

За своєю природою сімейне виховання засноване на почутті любові, любові до дітей і відповідного почуття дітей до батьків. Воно продовжується все життя, відбувається в будь-який час доби, у будь-який час року.

У родині три групи детермінант істотно впливають на особистість дитини: середовище, діяльність і сімейне виховання [6: 79].

Соціальне середовище включає макро- і мікросередовище. Співвідношення макро- і мікросередовища – один із проявів діалектики загального й особливого. Сутністю першої є

пануючі в суспільстві виробничі відносини, а також ті елементи суспільної надбудови, котрі виступають стосовно особистості, яка формується, як об'єктивні, котрі не залежать від її волі і свідомості. Мікросередовище (мікросоціум) є безпосереднім оточенням людини, що повсякденно впливає на його свідомість і поведінку, найважливіший фактор, що прискорює або стримує процес самореалізації особистості. Характеристика конкретного суспільства формує те соціальне середовище, в якому існує родина. Уникнути впливу середовища на індивіда не можливо [9].

Родина на всіх етапах життя людини – один з найважливіших компонентів у мікросоціумі. Як безпосереднє соціальне оточення вона має максимальні в порівнянні з будь-яким іншим інститутом виховання можливостями для поступового залучання дітей до моральних цінностей, введення їх у складний і суперечливий світ.

Першими вихователями є батько і мати. Саме вони створюють атмосферу любові, розуміння, щирості, співпереживання, підтримки або зневаги. Особливе значення родини і полягає в тому, що в ній є оптимальні можливості для інтенсивного спілкування дитини з дорослими, за допомогою як постійного спілкування її з батьками, так і тих зв'язків, що вона встановлює з навколишніми. Зв'язки, що поєднують родину в єдине ціле – переважно емоційні, котрі опосередковуються між членами родини їхньою діяльністю.

Сімейне виховання має найширший діапазон, тому що воно не зводиться до дидактичного переконання, а включає усі форми впливу соціуму на особистість, що формується: спілкування і безпосереднє пізнання, праця й особистий приклад навколишніх, оцінку реальної поведінки, заохочення і покарання [7; 8; 9].

Говорячи про виховні можливості родини, відомий вчений О.Г.Харчев підкреслює, що “родина не тільки передає, але й створює духовні цінності, такі як подружжя і батьківська любов, повага і любов дітей до батьків, сімейна солідарність” [11: 6-7].

Слід зазначити величезний вплив родини на культурний розвиток особистості. Кожна родина у своєму реальному житті несе визначений тип культури, виражає своє відношення до пануючих у суспільстві цінностей і ідеалів. Перевага духовного в родині визнавалася багатьма культурами. Воно йде через цінності народної педагогіки, що затвердилися, у сімейному укладі: трудові традиції, традиції в передачі сімейної професії від батьків до дітей, а потім і онукам, утворення фамільних династій, весільні обряди, обряди народження дитини, ритуали поховання, свята, різноманітні жанри і форми усної народної творчості. З їхньою допомогою формуються традиційні форми спілкування в родині з різним укладом життя, закладається фундамент ціннісних орієнтацій, уявлень, почуттів, що потім починають виконувати функції критеріїв добору інформації, переваги одних форм і джерел іншим і так далі.

Життя родини характеризується матеріальними і духовними процесами, що історично обумовлюються системою суспільних відносин, національними звичаями, традиціями, культурою, врешті-решт її укладом.

Розвиток особистості дитини в родині у вирішальному ступені відбувається під впливом сімейного укладу. У зв'язку з цим заслуговує на увагу питання про категорійний статут поняття “сімейний уклад”.

У “Тлумачному словнику живої російської мови” В.І.Даля під укладом розуміється “пристрій, установа, статут, порядок” [3: 482].

У “Філософському енциклопедичному словнику” слово “уклад” розшифровується тільки як “цілісна система виробництв, відносин певного типу, що є утворюючою для виробництва суспільств, форму виробництва” [10: 671].

У педагогічному словнику і педагогічній енциклопедії цей термін не розкривається.

Більшість педагогів, говорячи про уклад, визначають його різні компоненти, але ще немає єдиної думки у визначенні сімейного укладу і його структурних компонентів. Наприклад, Г.Л.Могилевська до основ сімейного укладу відносить спільну працю, дружелюбність, дбайливість і повагу [4].

На думку Л.М.Ніколаєвої основою сімейного укладу є моральна позиція родини, що характеризується сформованою сукупністю інтелектуальних і моральних норм, відношенням батьків до життя, праці, дітей [5: 50-55].

Т.О.Маркова, Д.О. Дзінтере, Л.В. Загік, вважають за необхідне додати до ведучих компонентів сімейного укладу ще один – бажання й уміння батьків практично здійснювати мету і задачі виховання, організуючи індивідуальну і спільну зі старшими членами діяльність родини [7; 8].

Більш близька до нашого дослідження точка зору Л.І.Маленкової про сімейний уклад, про те, що в родині, як правило, складаються визначені відносини до ціннісних орієнтацій суспільства, що реалізуються в укладі життя родини: у побуті і веденні господарства, організації свят, у різних формах дозвілля, у спілкуванні з визначеним колом рідних, друзів і знайомих родини, в естетичному оформленні інтер'єра [2].

Становить визначений інтерес з даного питання в змістовному аспекті позиція Р.Бернса в книзі “Розвиток Я – концепції і виховання”. Р.Бернс, розглядаючи питання формування Я – концепції у дітей, виділяє ряд факторів, що відносяться до укладу сімейного життя: “виховний стиль батьків; відносини між батьками; відсутність одного з батьків внаслідок смерті або розлучення; робота матері і пов'язаний з цим її соціальний статус; розміри родини і старшинство серед дітей” [7].

Метою статті є обґрунтування вагомості сімейного укладу як основи виховного потенціалу родини, його зв'язку з педагогічною культурою батьків.

Відправною крапкою у вивченні даної проблеми є дослідження М.Г. Стельмаховича, В.Г. Постового, В.В. Бойко, Э.К.Васильєвої, Р.К. Серьожникової і ін. про вплив способу життя родини на виховання дітей через організацію трудової діяльності, дозвілля, спілкування, рольову поведінку.

Так, О.Г. Харчев відзначає, що “сімейне виховання залежить від багатьох обставин, серед яких головну роль відіграє спосіб життя родини і поведінка батьків” [11: 205].

В.В. Бойко відносить спосіб життя родини до факторів внутрішньої регуляції репродуктивної поведінки, тобто постійному стереотипові організації її побуту, дозвілля і рольової поведінки. У контексті адаптаційного поводження батьків і народжуваності спосіб життя родини виступає у двох видах: з одного боку, він залежить від числа наявних дітей, а з іншого – підкоряє собі репродуктивну поведінку чоловіка і жінки.

Є.К. Васильєва, розглядаючи спосіб життя родини, включає “такі компоненти: репродуктивно-виховну діяльність, ведення домашнього господарства, використання дозвілля, трудову діяльність у сфері суспільного виробництва, суспільно-політичну діяльність, спілкування [2].

На її думку, уклад життя – поняття більш широке і вживане переважно стосовно складноорганізованих співтовариств людей [2: 309-310].

Інші дослідники дійшли висновку, що ведучою у формуванні особистості дитини є моральна атмосфера в родині, її стиль життя [6; 9; 11].

Під стилем життя розуміється тип поведінки особистості або групи людей, що фіксує стійко вироблені риси, манери, звички, смаки, схильності [6: 2].

Поняття “сімейний уклад” характеризує специфіку повсякденного життя людей, її духовно-моральний клімат і психологічну атмосферу. Тут маються на увазі соціальні установки і система цінностей родини, взаємин членів родини один з одним і з оточуючими людьми, сімейні традиції, педагогічна освіченість і педагогічна (культура) батьків, їхній особистий приклад, уміння організовувати життя і діяльність дітей у родині відповідно вікові дитини.

Як виявляється, виходячи з вищесказаного, дане поняття – комплексне, інтегральне. Воно включає сфери матеріального, емоційного, інтелектуального, морального життя родини в їхній єдності і взаємозумовленості. За своїм змістом воно ближче за все до поняття “спосіб життя”, але не ідентичне йому, не ідентичне і поняттю “стиль життя”.

Своєрідність сімейного укладу визначається, з одного боку, його власною характеристикою – структурою, матеріальним забезпеченням, типом потреб і способом їхнього задоволення, рівнем культури. З іншого боку, кожна родина виявляється у визначених умовах зовнішнього середовища, що досить жорстко диктує їй правила поведінки, хоча завжди залишає за родиною право вибору з декількох альтернативних варіантів рішення.

Як показує дослідження, застосоване визначення “сімейний уклад”, досить перспективне:

- воно дозволяє відтворити уявлення про конкретний тип родини;
- подає інформацію про співвідношення особистісної Я – концепції з рівнем психологічної зрілості родини, тобто про її генетичну основу, сутність якої полягає в наступності поколінь;

- подає інформацію і про ціннісні орієнтації респондентів.

У нашому дослідженні СІМЕЙНИЙ УКЛАД – це інтегральне поняття, що включає в себе сталий порядок життя конкретної родини, її установки, потреби, інтереси, традиції, ціннісні орієнтації, стиль відносин, особистий приклад і рівень психолого-педагогічної культури батьків. Ці компоненти взаємозалежні і взаємодіють між собою. Кожний з них знаходиться в складних взаєминах один з одним. Сімейний уклад органічно пов’язаний з педагогічною культурою батьків як з одним з його структурних компонентів.

Кожний з названих компонентів своєрідно впливає “на дітей. У той же час родина – єдине ціле, і дитина почуває на собі її постійний вплив. Правильно організоване сімейне виховання є сильним сполученням цілеспрямованих впливів батьків з повсякденним усепроникаючим позитивним впливом на дітей усього сімейного укладу.

У ході експериментальної роботи умовно виявлені три типи сімейного укладу: сприятливий, педагогічно суперечливий, неблагополучний та їхній взаємозв’язок із психолого-педагогічною культурою. Розглянемо більш докладно.

Отже, сприятливий уклад сімейного життя характеризується нормальною моральною і трудовою атмосферою, стабільністю, позитивним прикладом батьків, гуманістичними і довірчими відносинами між дорослими і дітьми, багатством сфери спілкування членів родини і добрих сімейних традицій, розумними потребами, корисними захопленнями батьків і дітей, що сприяє гуманістичному вихованню. Звернемося до прикладу.

У родині К. (Харциськ) троє дітей: хлопчик і дві дівчинки. Батько – юрист, мати – учитель хімії.

Батьки дуже рано почали привчати своїх дітей брати участь у домашньому господарстві. У них були постійні доручення: догляд за домашніми тваринами, квітами, чергування по кухні, прибирання квартири, їх допомога у веденні домашнього господарства розглядалася як обов’язок кожного члена родини, від якого ніхто не вправі бути вільним. Батько і мати завжди піклувалися про те, щоб у дітей розвивалася самостійність, підтримували ініціативу в будь-якій розпочатій справі.

Батько, незважаючи на службову зайнятість, знаходив час для спілкування з дітьми, участі в сімейних святах і допомозі по господарству. Усе це позитивно позначалося на дітях.

Зараз Андрій і Олена мають свої родини, визначилися в житті. Катерина ще навчається у школі.

Причина успіху у вихованні дітей, на думку матері, визначається у прагненні як найменше читати нотації дітям. Якщо і бували випадки невдоволення вчинками дітей, то батьки говорили їм про це прямо. Вони не змушували дітей робити вчинки на основі тільки батьківської влади, а рахувалися з їхніми бажаннями бути самостійними і мати свої судження.

Особистий приклад батьків – невід’ємний компонент укладу життя родини. Вивчення родини методами спостереження, анкетування, бесід, інтерв’ю, тестування дозволило виявити значний вплив цього компонента на виховання. У родині К. прагнення батьків показати в усьому приклад, бути поруч з дітьми, розуміти, бути уважними до їх попитів,

прищеплювати працьовитість, вимогливість, ненав'язливо допомагати – у цьому, насамперед, “секрети” успішного виховання дітей, що свідчить про досить високий рівень психолого-педагогічної культури батьків.

Сильними сторонами укладу даної родини є взаємна турбота і повага, загальна злагодженість родини на позитивній емоційній основі, умілий педагогічний вплив на дітей. У даному випадку сімейне мікросередовище усувало для дитини страх, острах покарання, сприяла його моральному розвитку.

Інший тип сімейного укладу – педагогічно суперечливий. Він характеризується тим, що при наявності соціально-ціннісних орієнтації родини, моральна і трудова атмосфера її є суперечливою, відносини між дорослими і дітьми складаються стихійно, викликають сварки і сімейні конфлікти, що заважає успішному вихованню дітей. Рівень психолого-педагогічної культури цих батьків, в основному, середній.

У родині В. двоє дітей: дорослий син і дочка-підліток. Батьки мають вищу освіту. Родина матеріально забезпечена, уклад сімейного життя педагогічно суперечливий. Про суперечливість можна судити з питань виховання в даній родині: при виборі методів виховання дочки батьки покладаються на інтуїцію, спостерігається непослідовність у вимогах у батька і матері. Батько балує дівчинку. Мати ставиться більш строго до неї. Одна із серйозних проблем – це небажання дочки брати участь у домашній праці, надавати посильну допомогу. Турбота матері за будинком приймається як належне. Недостатня психолого-педагогічна культура батька і примиренське відношення матері до своєї ролі в родині, відсутність визначеності і послідовності у вихованні дівчинки дають не завжди позитивний результат. Виховні методи дорослих не піддаються ретельному аналізу в пошуках слабких місць.

Третій тип укладу сімейного життя – неблагополучний. Йому властиві неурегульовані відносини між членами родини, збідніння соціально-комунікативних зв'язків дитини, повна або часткова відсутність педагогічно доцільної організації життя дорослих і дітей, порушення правил поведінки в побуті, гіпертрофія матеріальних потреб і перевага їх над духовними, нерідке накопичення, пияцтво, аморальна поведінка батьків. Рівень психолого-педагогічної культури батьків низький або відсутній.

У шостому класі учиться Олексій Р., якого вважають “відчайдушним” двієчником і порушником дисципліни. У молодших класах він учився успішно. Його приваблювала навчальна діяльність. Легкому навчанню сприяла і добре ставлення учителя. У третьому класі відбулася зміна педагога. За словами хлопчика – “несправедливого і сердитого”. Не знаходячи розуміння і поваги, замкнувся, став пасивний на уроках. Його положення ще ускладнилося і тим, що родина розпалася. Батько пішов з родини. Мати привела вітчима, п'яні дебоші якого стали не рідкістю в родині. Через пасивність Олексія вчителі називали його “безсовісним, ледарем”. Свій протест хлопчик виявив зриванням уроків і прогулами. Велику частину часу він проводив на вулиці. Причинами його неспішності став неблагополучний сімейний уклад, що сприяє дискомфорту стану особистості дитини. Як наслідок цього, систематичне порушення дисципліни і небажання вчитися, озлобленість, невір'я в доброту.

Про взаємозв'язок сімейного укладу і педагогічної культури батьків свідчать й інші дані нашого дослідження, про які піде мова в наступній статті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко В.В. Репродуктивное поведение семьи и личности: Социально-психологическое изучение рождаемости. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1981. – 32 с.
2. Васильева Э.К. Уклад жизни семьи // Семья: 500 вопросов и ответов/ Л.В. Прошина и др. – М., 1992. – С. 309-310.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1950. – Т.4. – Р.У.
4. Могилевская Г.Л. Семейный климат. – М.: Знание, 1973. – 96с.
5. Николаева Л.М. О некотором своеобразии формирования нравственных идеалов школьника в семье//Специфика воспитания в современных условиях. – М., 1987. – С. 50-55.

6. Постовий В.Г. Тенденції виховання дітей і молоді в сім'ї в сучасних умовах України // Педагогічні науки. – Випуск 34. – Херсон, 2003. – С. 102-107.
7. Сержникова Р.К. Формирование гуманных взаимоотношений между родителями и детьми // Т.В. Антонова. Как помочь ребенку войти в современный мир. – М., 1995. – С. 94-101.
8. Сержникова Р.К. Активные формы работы с родителями. – М., 1997. – 67 с.
9. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. – К., 1996. – 286 с.
10. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. – С. 671.
11. Харчев А.Г., Мацковский М.С. Современная семья и её проблемы. – М., 1978. – 223 с.

УДК 37.032

Городинська І.В.

ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЛІЦЕЯХ ТА ГІМНАЗІЯХ

Актуальність дослідження. Вдосконалення позакласної роботи з фізичного виховання в специфічних умовах ліцеїв та гімназій є одна із актуальних проблем сучасної теорії та практики виховання. Питанням удосконалення позакласної роботи з фізичного виховання присвячені роботи О.Гурмана, Л.Іващенко, Н.Страпко, В.Кудряшова, Є.Кудряшової, О.Леонова, С.Меркулова, О.Морозова, В.Столярова, Н.Кудрявцевої, Б.Шияна.

Аналіз процесів фізичного становлення й розвитку особистості школярів спонукає до перегляду й перебудови організаційно-методичних основ і змісту позакласної роботи з фізичного виховання. Особливої значущості розв'язання означених проблем набуває у специфічних умовах інтенсифікації навчального процесу ліцеїв та гімназій, що викликає перенапругу фізіологічних систем учнів, зняти яку у спроможності систематичні заняття фізичними вправами.

Мета дослідження – визначити зміст позакласної роботи з фізичного виховання в специфічних умовах ліцеїв та гімназій у сучасній теорії та практиці.

Методи дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури; узагальнення результатів аналізу змістового компоненту позакласної роботи з фізичного виховання в ліцеях та гімназіях, теоретичних і дослідних даних.

Результати дослідження. Демократизація навчально-виховного процесу в системі освіти взагалі, і в закладах нового типу, зокрема, дає змогу для конструювання та варіювання змісту позакласної роботи з фізичного виховання в ліцеях та гімназіях. Практика свідчить, що в їх діяльності закладені значні специфічні можливості для удосконалення варіативної диференційованої частини позакласної роботи з фізичного виховання як складової загальної системи виховання.

Проаналізуємо його більш детально, спираючись на теоретичні дослідження цієї галузі та передову практику.

За думкою І.Харламова, позакласна робота з фізичного виховання має бути побудована за такими напрямками:

- розширення та поглиблення санітарно-гігієнічної просвіти і формування відповідних умінь та навичок;
- використання природних сил для зміцнення здоров'я (сонця, повітря і води);
- спортивне удосконалення учнів, розвиток їх здібностей;
- організація та проведення спортивно-масових заходів у школі;
- організація систематичної діяльності учнів, що пов'язана із затратою мускульної енергії, фізичним тренуванням і перебуванням на свіжому повітрі [9: 452].

Ми згодні з виокремленими автором напрямками позакласної роботи з фізичного виховання, але вважаємо, що з урахуванням особливостей навчально-виховного процесу в

ліцях та гімназіях позакласна робота з фізичного виховання має бути спрямована понад усе на зняття розумового навантаження учнів цих закладів, на відновлення їхніх фізичних сил.

Тому, на наш погляд, стрижневими напрямками позакласної роботи з фізичного виховання мають бути:

- **фізкультурно-оздоровчий**, що реалізується через фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня (гімнастика перед заняттями, рухливі (динамічні) перерви, години здоров'я), туристичні походи по рідному краю, рухливі ігри на місцевості, самостійні заняття фізичними вправами, фізкультурно-оздоровчі клуби тощо;
- **спортивно-масовий**, котрий утілюється в практиці ліцеїв та гімназій через групові заняття та масові фізкультурні заходи;
- **рекреаційно-відновлювальний**, спрямований на поліпшення стану здоров'я старшокласників через гуртки загальної фізичної підготовки та секції для учнів спеціальної медичної групи, групи здоров'я, дні здоров'я тощо.

Охарактеризуємо більш докладно кожний з означених напрямів позакласної роботи з фізичного виховання в ліцях та гімназіях, що втілюється у практиці через відповідні форми, методи і засоби роботи.

Фізкультурно-оздоровчий напрям. Його основна мета – це оздоровча спрямованість, що має знизити або усунути негативні функціональні прояви, які виникають в організмі учнів ліцеїв та гімназій через напружену підвищену розумову діяльність. Л.Головіна, Ю.Копилов фізкультурно-оздоровчий напрям розглядають як систему заходів, що спрямована на вдосконалення фізичних можливостей та інтелектуальних здібностей учнів, підвищення психоемоційної стійкості та адаптаційних резервів їхнього організму [3].

Сучасна практика фізичного виховання свідчить, що ефективними формами фізкультурно-оздоровчого напрямку є:

- фізкультурно-оздоровчі заходи у режимі навчального дня (гімнастика перед заняттями, рухливі (динамічні) перерви, години здоров'я);
- туристичні походи по рідному краю, рухливі ігри на місцевості;
- самостійні заняття фізичними вправами;
- фізкультурно-оздоровчі клуби.

Особливе місце серед форм реалізації цього напрямку займають **фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня** (гімнастика перед заняттями, рухливі (динамічні) перерви, години здоров'я). Як свідчить практика, використання цих форм сприяє:

- зниженню в учнів негативних наслідків навчального навантаження;
- збільшенню рівня рухової активності учнів;
- формуванню “школи рухів” – навчання учнів основам рухової діяльності;
- навчанню основ знань з методики самостійного виконання фізичних вправ.

Використання форм фізкультурно-оздоровчого напрямку (самостійне виконання комплексу ранкової гігієнічної гімнастики, проведення динамічних перерв з цілеспрямованими фізичними навантаженнями), за результатами досліджень Л.Гурмана, призводить до підвищення фізичної підготовленості старшокласників [4].

На думку І.Козетова [5], однією з ефективних форм організації фізичного виховання в позаурочний час є **туристичні походи по рідному краю**. З метою збереження здоров'я за допомогою оздоровчих сил природи, розширення знань із географії рідного краю дослідником запропонована гра “Долаємо кілометри кордонами областей України”, під час якої учні гімназії перетинають кордони областей України, загартовуючись та одночасно відкриваючи для себе всю велич і красу рідної держави.

В останні роки значна увага приділяється **клубній формі організації фізкультурно-оздоровчої роботи**. За даними М.Мангури однією з дієвих форм роботи, спрямованої на підвищення пізнавальної і рухової активності учнів, цікавого проведення дозвілля, свідомого

ставлення до фізичної культури, а в цілому до стану свого здоров'я, є організація позакласної роботи у формі клубів здорового способу життя з поетичними назвами ("Ай-Петрі", "Гераклі", "Слідопит"). Головна мета їх діяльності – залучення учнів до активної роботи у сфері фізичної культури, спорту, туризму та краєзнавства, оволодіння оздоровчими системами. Дослідницею розроблено структуру Центру здоров'я та сценарії заходів клубу здорового способу життя [6].

У сучасній літературі з теорії та методики фізичного виховання визначається, що основний зміст діяльності фізкультурно-оздоровчих клубів, груп становлять фітнес-програми, у процесі яких використовуються нові засоби фізичного виховання, спрямовані на оздоровлення й зміцнення організму людини.

Поняття "**загальний фітнес**" (Total fitness, General fitness) визначається як оптимальна якість життя людини, що включає соціальні, розумові, духовні та фізичні його компоненти. Деякі зарубіжні автори зміст цього поняття пов'язують із гігієною тіла, фізичною підготовкою, раціональним харчуванням, профілактикою захворювань, боротьбою зі стресами, а також із плануванням життєвої кар'єри. У цьому аспекті поняття "загальний фітнес" найбільше асоціюється зі здоров'ям та здоровим способом життя.

Термін "**фізичний фітнес**" характеризується як оптимальний стан показників здоров'я, що забезпечують можливість мати високу якість життя, як здатність організму людини адаптуватися до функціонування в екстремальних ситуаціях. У загальному плані поняття "фізичний фітнес" асоціюється з рівнем фізичної підготовленості.

Таким чином, "фітнес" як новий термін фізкультурно-спортивної термінології відображає соціальні (здоровий спосіб життя), біологічні (рухова активність, фізичний стан та фізична підготовленість) та інші характеристики засобів фізичного виховання, спрямованих на оздоровлення людини.

Тому фітнес-програми групових або індивідуальних занять вирішують як оздоровчі завдання (досягнення та підтримка оптимальної фізичної підготовленості, зниження чинників ризику розвитку захворювань), так і завдання, пов'язані з формуванням рухових та спортивних здібностей [11].

Фітнес-програми можуть складатися як для одного виду рухової активності (для аеробіки, оздоровчого бігу, плавання тощо), так і для кількох об'єднаних видів рухової активності (наприклад, аеробіки та бодібілдінгу, аеробіки та стретчингу (від. англ. "stretching" – розтягування), оздоровчого плавання та силової підготовки тощо) або одного чи кількох видів рухової активності (наприклад, аеробіки та загартування; бодібілдінгу та масажу; оздоровчого бігу та SPA (від. англ. "sanities per aqua" – лікування водою) тощо) [11].

Спортивно-масовий напрям. Його мета – формування в учнів інтересу до фізичної культури і спорту, розвиток фізичних якостей в процесі групових занять і масових фізкультурних заходів. Групові (урочні) заняття проводяться згідно сталого розкладу з обмеженим, але відносно постійним складом учнів, які об'єднуються у секції загальної фізичної підготовки, спортивні секції з різних видів спорту. Масові фізкультурні заходи (неурочні) – спартакіади, спортивні змагання, свята фізичної культури, фізкультурно-художні вечори та інші мають епізодичний характер, однак охоплюють учнів всього навчального закладу або частини класів і сприяють розвиткові в них здібностей до художнього відображення спорту, його гуманістичного осмислення засобами музики, живопису, кіно ("Природа і ми", "Екологія і людина", "Живі сторінки історії", "Витівки матінки-зими", "Олімпіади стародавності").

Поряд з цим, змагальні форми занять з фізичного виховання (спартакіади, "малі" олімпіади, спортивні змагання тощо) відкривають широкі можливості для підвищення емоційного тону та активності учнів. "Змагальні форми занять – не стільки спосіб досягнення перемоги або значного спортивно-технічного результату, скільки форма емоційного наповнення спілкування, здорового відпочинку і розваги. Беручи участь у змаганнях, школярі збагачуються новими враженнями, глибше познають себе і своїх товаришів, переживають радість перемог і гіркоту поразок" [10: 98].

Аналіз науково-методичної літератури з проблеми фізичного виховання учнів дав змогу класифікувати форми реалізації спортивно-масового напрямку в такій наступності:

- заходи естетично-оздоровчого характеру (спортивно-художні вечори, фізкультурно-художні свята, “малі” олімпіади, спортивні змагання);
- форми активного відпочинку на свіжому повітрі, які характеризуються долаттям перешкод і спортивними змаганнями (туристичні походи, орієнтування на місцевості);
- масові заходи, які мають загальний початок та певні правила (спартакіади, “Веселі старти” тощо);
- спортивні секції з видів спорту та змагання зі спортивних ігор (баскетбол, футбол, волейбол тощо);
- спортивні клуби за інтересами.

В останні роки значна увага приділяється використанню народних українських ігор та забав при проведенні **фізкультурно-художніх свят, спортивно-художніх вечорів**. У роботах О.Кругляка, О.Куца, В.Леонової, В.Ружила, Є.Сарапулової, Г.Панченка, А.Цьося простежується думка про важливість узагальнення досвіду національної культури і спорту в системі фізичного виховання учнів. Як зазначають дослідники, український народ упродовж тривалого історичного розвитку творив самобутні види фізичних вправ, рухливих ігор, забав, дозвіль, танців, пісень, удосконалював способи їх використання, які надалі увійшли до складу своєрідної системи культурно-спортивних заходів. Тому використання елементів національної культури сприяє не лише відродженню національних традицій, а й поширенню елементів здорового образу життя, спортивної культури серед учнів [7].

Питанням удосконалення фізичного виховання шляхом створення та впровадження в практику позакласної роботи **спортивних змагань**, що володіють високим гуманістичним, культурним, духовно-моральним потенціалом, присвячені роботи російських дослідників Я.Білла, Г.Полікарпової. Використання у виховному процесі засобів олімпійської освіти, на думку дослідників, сприяє розвитку в учнів здібностей до художнього відображення спорту, його гуманістичного осмислення, формування духовних, фізичних і моральних цінностей особистості [2].

В останній час поширеними масовими формами позакласної роботи з фізичного виховання старшокласників стали різні види **орієнтування на місцевості**, а саме: орієнтування в заданому напрямку, орієнтування по маркірованій трасі, орієнтування за вибором, орієнтування на велосипедах тощо, котрі мають як змагальний, так і оздоровчий характер.

Сучасна практика відносить **спортивні клуби за інтересами** до нових нетрадиційних форм позакласної роботи з фізичного виховання старшокласників, що задовольняють бажання і потреби в їх спортивному вдосконаленні. На необхідності індивідуальної роботи з учнями у процесі гурткових, секційних занять наголошують Л.Гурман, О.Леонов, бо саме ці форми позакласної роботи з фізичного виховання, на їх думку, сприяють не тільки розвитку фізичних якостей учнів, а й вирішують проблему диференціації виховного впливу на них.

Нова комплексна програма створення клубів за інтересами для учнів розроблена і реалізується в рамках проекту “СпАрт” (Росія). Одна з головних відзнак цієї програми – її комплексний, інтегрований характер, об’єднання спорту з музикою, художніми творами, живописом. Мета Спартанського клубу – організація спартанського навчання, спілкування членів клубу, надання допомоги в підготовці до Спартанських ігор. Індивідуальна програма самовдосконалення кожного члена клубу вноситься в спартанський паспорт, у якому фіксуються досягнення за такими показниками: збереження та зміцнення здоров’я, фізичне вдосконалення, розвиток художніх здібностей в одній із сфер мистецтва (спів, музика, образотворче мистецтво, літературна творчість) або в будь-яких інших галузях духовно-творчої діяльності (наука, техніка), розвиток психічних якостей (пам’ять, інтелект), а також комунікативних, біоенергетичних здібностей тощо [8].

Аналіз науково-методичної літератури, педагогічні спостереження та власний педагогічний досвід дозволив виокремити ще один напрям фізичного виховання старшокласників ліцеїв та гімназій у позакласній роботі – **рекреаційно-відновлювальний**.

Рекреація – надзвичайно широка сфера діяльності, яка в перекладі з латинської означає відпочинок, розвагу, відновлення, лікування. Фізична рекреація – це процес використання засобів, форм і методів фізичного виховання, спрямований, насамперед, на задоволення потреби в активному відпочинку, відновленні сил, розвагах учнів у вільний час [1].

Чому ми виділили саме цей напрям? У зв'язку з великою розумовою перевантаженістю старшокласників ліцеїв та гімназій як під час урочних занять у закладі освіти, так і вдома в процесі виконання домашнього завдання вони не встигають відновлювати свої сили, тому за станом здоров'я 12-15% учнів ліцеїв і гімназій складають спеціальну медичну групу (для порівняння в загальноосвітніх школах – 7-8% учнів).

Саме цей підхід спрямований на відновлення розумових сил, рухової активності, фізичної працездатності і включає в себе такі організаційні форми:

- гуртки загальної фізичної підготовки та секції для учнів спеціальної медичної групи;
- групи здоров'я;
- дні здоров'я.

Одна з головних умов у роботі з указаною категорією учнів – урахування їхніх індивідуальних особливостей і можливостей, а також систематичний контроль за станом здоров'я відповідно до діагнозу їх захворювань.

Ефективною формою реалізації відновлювано-рекреаційного напрямку є **дні здоров'я**. На наш погляд, у позакласній роботі з фізичного виховання ліцеїв та гімназій слід увести “місячники”, “декади” здоров'я – як систему комплексних заходів, у яких поєднуються туризм, спортивні змагання, ранкова гімнастика, орієнтування, плавання тощо.

Висновок. Теоретичний аналіз дозволив зазначити, що у забезпеченні ефективності процесу фізичного виховання старшокласників ліцеїв та гімназій суттєвого значення набуває позакласна робота як організаційна форма фізичного виховання. У процесі дослідження виділено основні (стрижневі) напрями позакласної роботи з фізичного виховання, що складають зміст цієї роботи: фізкультурно-оздоровчий, спортивно-масовий та рекреаційно-відновлювальний, а також ефективні форми їх реалізації: секції з різних видів спорту, фізкультурні гуртки, спортивні клуби за інтересами, групи загальної фізичної підготовки, фізкультурно-спортивні свята, спортивні змагання, спортивні свята, туристична робота.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева О. Особливості фізичної рекреації різних груп населення // Теорія та методика фізичного виховання і спорту. – 2004. – №1. – С.10-13.
2. Билл Я., Поликарпова Г. Система внеклассной работы по олимпийскому образованию // Спорт для всех. – 1999. – № 4. – С.19.
3. Головина Л.Л., Копылов Ю.А. Средоориентованная физкультурно-оздоровительная деятельность учащихся младшего школьного возраста // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2001. – №4. – С.44-48.
4. Гурман Л.Д. Педагогічні умови підвищення рівня фізичної підготовленості старшокласників у процесі позакласної роботи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 1997. – 191с.
5. Козетов І.І. Долаймо кілометри кордонами України // Шлях освіти. – 1998. – № 2. – С. 35-36.
6. Мангура М. “Здоровий спосіб життя” – одна із форм підвищення пізнавальної та рухової активності учнів // Фізичне виховання в школі. – 2001. – № 2. – С. 39-42.
7. Сарапулова Є.Г. Весняні народні ігри як засіб виховання в дітей і молоді національної самосвідомості // Фізичне виховання в школі. – 1998. – № 1. – С. 27-30.
8. Столяров В.И. Спартакские игры и клубы в системе образования, воспитания и организации досуга школьников // Спорт в школе. – 1997. – № 33. – С.1-16.

9. Харламов И.Ф. Педагогика: учебник. – Мн.: Універсітэцкае, 1998. – 560с.
10. Шиян Б.М. Методика фізичного виховання школярів. – Львів: Світ, 1993. – 184с.
11. Sharkey B.J. Fitness and Health. – Human Kinetics. – 1996. – 432p.

УДК 37.035.3

Кузьменко Ю.В.

КАТЕГОРІЯ “КУЛЬТУРА ПРАЦІ” В ДОСЛІДЖЕННЯХ НАУКОВЦІВ

Сьогодні одним із пріоритетних завдань національної системи виховання є формування особистості з високою культурою праці. Це пояснюється тим, що в нашій країні на сучасному етапі її розвитку дуже гостро постала проблема культури людини і культурності суспільства, а культура праці є їх невід’ємною складовою. Виконання зазначеного завдання традиційно покладають на школу.

Разом із тим проблеми культури праці досліджені ще недостатньо, а це означає, що педагоги-практики, на жаль, не мають чітких рекомендацій щодо того як треба їх вирішувати і часом діють інтуїтивно. Певну допомогу у розв’язанні даної проблеми надають дослідження науковців, пов’язані з питаннями формування культури людини у цілому.

Так, багато філософів, педагогів, психологів, культурологів займалися дослідженням феномену культури. Це зрозуміло, бо культура є досить різноваріантним і складним поняттям. Розробляючи цю проблематику, науковці (А.Бистрота, К.Іванова, В.Лихвар, Є.Подольська та ін.) відзначають, що культура – це інтегративне утворення, яке поєднує сукупність матеріальних і духовних видів культур. Вони вказують на їх основні змістовні характеристики, дають визначення цим культурам, а також пояснюють, що багато з існуючих у світі культур є складовими саме цих культур або ж лежать на зламі цих культур.

С.Абрамович, М.Чікарьков підкреслюють важливість соціально-історичного підходу до визначення поняття “культура”. Вони вважають, що це не тільки досягнутий рівень суспільного розвитку, а й соціальна пам’ять людства.

Д.Бенкс, Р.Гарсія, К.Ірвін, М.Красовицький у своїх дослідженнях розглядали питання культури людини. У їх роботах культура людини пов’язана з проблемою полікультурності.

Різні аспекти культури є предметом дослідження багатьох інших науковців. Наприклад, Р.Гуревич займається вивченням інформаційної культури, В.Рибалка досліджує психологічну культуру особистості, О. Пономарьов висвітлює в своїх роботах педагогічні технології формування професійної культури сучасного фахівця та ін. Але, як уже зазначалося, проблема культури праці хоч і викликає інтерес у значної частини вчених, але поки що досліджена не в повній мірі.

У даній публікації ми поставили за мету проаналізувати погляди вчених на зміст і структуру культури праці особистості, а також основні підходи до визначення поняття “культура праці”.

Культура праці – особлива складова культурного розвитку людини. Вона поєднує в собі не тільки трудову діяльність зі створення матеріальних і духовних благ, а й психологічну та розумову діяльність. Культура праці завжди спирається як на духовну, так і на матеріальну сторони культури. Матеріальна культура поєднує всю сферу матеріальної діяльності людини та результати праці, а духовна культура – сферу свідомості.

Треба зауважити, що духовна культура глибоко пов’язана із сутністю діяльності людини. Щоб засвоїти духовні цінності та зробити їх особистісними характеристиками людської діяльності людині потрібні не тільки знання, а й уміння їх оцінювати, прагнення удосконалювати свої знання, уміння, навички. Ось чому виховання культури праці неможливе без формування в особистості морально-етичних, світоглядних, естетичних і емоційно-вольових уявлень про цінності труда.

Культура праці школяра показує, в якій мірі впливає духовна сторона розвитку індивіду на процес її діяльності, як виховується особистість, як виконується праця, які умови та організація трудового процесу, наскільки учні дотримуються правил техніки безпеки, як проявляється їх творчість, яким є кінцевий результат (якість виробів і задоволення працею).

Окрім духовної сторони на культуру праці великий вплив має і матеріальна сторона. Матеріальна культура завжди має духовну сторону, тому що жоден процес в матеріальній культурі не виникає без активної участі свідомості. На жаль, деякі дослідники ототожнюють матеріальну культуру з матеріальним виробництвом, матеріальним життям суспільства, з культурою виробничого процесу, в яку включають технічний рівень виробництва, уміння і навички людей, наукову організацію праці та ін. [3: 15]. На наш погляд, в матеріальній культурі визначальною є особистість, її активна роль у виробничих процесах, її ступінь освіченості, розвитку, оскільки тільки праця людини є рушійною силою, першопричиною певних змін. Саме тому ми погоджуємось з визначенням С.Лісової, що “матеріальна культура – це знання і навички, творчі сили, інтелектуальний потенціал людей, що реалізується в процесі матеріально-перетворюючої діяльності і спрямований на зміни матеріально-суспільних відносин” [8: 38].

Слід також звернути увагу на те, що педагогічний процес загальноосвітньої школи повинен бути направлений на розвиток усіх сторін культури праці.

Аналіз наукової літератури з теми нашого дослідження показав, що науковці виділяють декілька видів культур, які за своїм змістом є близькими до культури праці. Це культура виробництва, господарська культура і трудова культура.

Культуру виробництва багато дослідників включають до складу матеріальної культури. За визначенням А.Бистрової “культура виробництва – найбільш важливий елемент в матеріальній культурі, оскільки саме вона визнає якість життя, в якій розвивається та чи інша локальна культура і впливає на нього” [2: 14].

Культура виробництва бере свій початок у взаєминах між робітником і технікою (технічні відносини), які реалізуються в процесі оволодіння трудівником технікою. Будь-яке виробництво неможливе й без виробничих відносин між людьми. Звісно, на першому місці має бути людський фактор, бо науково-технічний прогрес є безкінечним явищем, а життя людини – ні.

Ядром культури виробництва є процес праці. Він поєднує різні етапи виробничого процесу – від умінь, навиків, майстерності до управління підприємством. Нові технології вимагають й зумовлюють не тільки наявність достатнього рівня знань (практичних і теоретичних) і виробничих навиків, а й високого рівня особистісних якостей робітника (трудова допитливість, творчий підхід до справи тощо). Постійні удосконалення техніки, “ноу-хау” повинні стати стимулом для людини. З огляду на них кожен фахівець має прагнути підвищувати свій професійний рівень, нарощувати свій людський капітал, формувати свою професійну культуру.

Професійна культура – це складна систематична єдність загальної культури людини (дотримання робітником норм і правил поведінки, необхідних в процесі виробництва) і його специфічної підготовки (спеціальні знання, уміння, навички, робочий потенціал, творчість, активність тощо).

Відомо, що до чинників культури праці на виробництві (культури виробництва) сьогодні відноситься ефективна система матеріального і морального стимулювання зацікавленості працівників із підвищення якості роботи, заохочення їх ініціативи, піклування про покращення умов праці і побуту та створення сприятливого психологічного мікроклімату в колективі, встановлення робочої атмосфери між адміністрацією і робітниками тощо. Їх відсутність свідчить про дефіцит культури праці на даному підприємстві.

Кожна із складових культури виробництва володіє певною специфікою діяльності, що відіграє значну роль в процесі виробництва. З огляду на це, культура виробничого процесу включає в себе технічний рівень виробництва, уміння і навички людини, наукову організацію

праці, технічні, технологічні (техніка-техніка), виробничі відносини, рівень професійної культури працівників.

Отже, культура праці і культура виробництва взаємообумовлені одна одною в своєму розвитку, але в той же час відрізняються внутрішньою структурою і специфікою процесу формування і розвитку особистості. Багато елементів культури виробництва в свою чергу є елементами культури праці, різниця в тому, що перша пов'язує культуру і виробництво, а культура праці не тільки розмежовує поняття “культура” і “виробництво”, а й включає в себе тільки культурні ознаки трудової діяльності.

Ще один вид культури дуже схожий і близький за своєю сутністю до культури праці – це господарська культура. Саме про цей вид культури йдеться в дослідженні О.Буднік, присвяченому проблемі виховання господарської культури у молодших школярів. Науковець під поняттям “господарська культура” розуміє “інтегративну якість, що характеризує її (людини) ставлення до природних багатств, предметів, засобів і продуктів людської праці, психологічну готовність і здатність оберігати та примножувати матеріальні і духовні цінності” [1: 16].

Господарювання не є окремим видом трудової діяльності, воно скоріше розкриває якісну сторону праці, що визначає поведінку учнів у різних сферах життєдіяльності і може бути бездіяльним. Категорія “культура праці” включає в свій зміст елементи господарської культури, які відображають систему морально-цінносних якостей особистості, що вимагають господарської уваги, поведінки або ж діяльності, впливають на світогляд дитини. Але на відміну від культури праці, яка формує трудівника, майбутню робочу силу, господарська культура формує господаря.

Трохи менше взаємопов'язані культура праці і трудова культура. Останню розглядав у своїх роботах майстер-педагог В. Сухомлинський. Він писав: “У поняття трудова культура входить не тільки досконалість практичних умінь і навичок, майстерність, а й роль, місце трудової діяльності в духовному житті людини... Трудова культура – це такий ступінь духовного розвитку, коли людина не може жити без праці в ім'я спільного блага, коли праця наповнює її життя високим натхненням, духовно збагачує життя колективу” [11: 45].

На його думку, трудова культура відображає міру осмислення людиною сутнісної характеристики праці, її морально-ціннісне ставлення до трудової діяльності. Крім цього вона характеризує рівень і зміст здобутих працівником знань, практичних умінь і навичок у конкретних виробничих процесах.

На думку І. Косик, “трудова культура людини характеризує її ставлення до праці, морально-психологічну готовність до неї, інтелектуальні здібності та емоційально-вольові якості. Її мотиваційний компонент ґрунтується на потребах, нахилах та інтересах людини, – словом, на всій системі цінностей, що визначають соціально-психологічну спрямованість особистості” [7: 30].

Трудова культура – це результат процесів трудової підготовки робітника до праці, який має кінцевий результат, особистісну і суспільну направленість і несе позитив не тільки для власних прибутків, але й для загального блага країни. У цьому процесі засвоюються знання, трудові вміння і навички трудової культури, розвивається творче мислення і майстерність. Поняття “трудова культура” включає в себе систему властивих особистості цінностей і якостей; розкриває характер і кінцевий результат праці людини, яка набуває досконалості в трудовій діяльності, накопичує досвід; визначає ставлення особистості до матеріальних і духовних цінностей, до засобів праці, до людей праці, її творчий пошук і бажання творити.

Усі ці елементи трудової культури, на нашу думку, можна повністю включити в зміст культури праці, бо проведене дослідження доводить, що вони одночасно є і складовими культури праці. Трудова культура – більш широке поняття, оскільки вона формується у робітників, а культура праці – в учнів. Тільки цим зазначені поняття різняться між собою. Треба додати, що культура праці і трудова культура не існують одна без одної, адже школярі це майбутня генерація трудівників, майбутній трудовий потенціал країни.

Розглянуті вище види культур (культура виробництва, господарська культура, трудова культура) дуже схожі між собою, а культура праці є складовою кожної із них. Діалог культури виробництва, господарської та трудової культур дуже складний, але можливий. Це спонукає нас зробити висновок, що від того, яку проблему піднімають на шаблі дослідження, з тієї вершини і може бути висвітлений процес формування особистості.

В.Келе зазначав, що культура праці є “синтетичним поняттям, яке характеризує ступінь оволодіння людьми усіма наявними умовами трудової діяльності і свідоме ставлення до них”. Він писав, що “культура праці одночасно несе в собі дещо загально важливе, те, що зберігається і передається із одного покоління в інше і, конкретно-історичне, пов’язане з особливостями даної історичної фази суспільного виробництва” [6: 238]. Науковець розглядає культуру праці як один із ефективних засобів формування знань, навичок, здібностей, а також підкреслює, що це історично вироблені і виправдані способи виробничої діяльності, зорієнтовані на науково-технічний розвиток суспільства і прогресивно-гуманістичний розвиток людини. Культура праці, на його думку, показує наскільки культурні досягнення людства стають досягненнями окремої особистості.

Розглядаючи категорію “культура праці”, Л.Коган відмічає, що вона “може бути визначена як міра і спосіб реалізації в результаті цієї діяльності матеріального виробництва” [5: 20]. Тобто культура праці розкриває, в якій мірі використовуються людські сили та здібності в процесі праці, як здійснюється трудова діяльність, як реалізується готовність людини до виробництва. Це сукупність фізичних і духовних якостей людини, яка включена у виробничий процес.

За визначенням С. Матушкіна, культура праці виражається сукупністю спеціальних професійних умінь та навичок, які є мірою розвитку особистості в певній галузі виробництва. На його думку, це поняття також відображає досвід і досягнення суспільства в галузі трудової діяльності та відводить чільне місце творчому підходу до праці і взаємозв’язкам з виробничим колективом (норма трудових відносин) [9: 18].

В.Струманський у своїх дослідженнях використовує термін “політехнічна культура праці” – це “інтегрована сукупність політехнічних знань, умінь і навичок, які забезпечують загальну готовність особистості працювати високопродуктивно, з досягненням високої ефективності виробництва і якості праці при виконанні будь-якої трудової діяльності” [10: 13].

Культура праці виражає не тільки освіченість – широту і глибину знань, умінь, навичок особистості в будь-якому виді трудової діяльності, а й її трудову вихованість. На основі знань і власного трудового досвіду у дитини формуються моральні цінності, зокрема відношення до праці, це проявляється не тільки в самій трудовій діяльності учня, а й в його вчинках, поведінці, відношеннях з членами учнівського колективу тощо.

Н.Дупак визначає, що культура праці – “це, насамперед, засвоєння знань, які переходили б в гнучкі уміння, раціональні спроби, щоб навчальний результат уроку поєднувався з розвитком пізнавальних здібностей учнів; це гуманізація процесів взаємовідносин у класному колективі, застосування групової роботи, ігрових ситуацій, які імітують реальний трудовий процес, поопераційні морально-оцінні уміння як обов’язкова умова повноцінності навчання. Адже будь-який контроль тісно пов’язаний із оцінкою, оскільки в процесі контролю над виконанням трудового завдання не тільки визначається ступінь правильності дій і результатів, а й висловлюються оцінні судження щодо якості роботи” [4: 26].

Таким чином, культура праці виступає у двох іпостасях. З одного боку вона існує в людині і через неї розчиняється в праці, а з іншого боку це система норм, цінностей, наукових теорій, поведінки, що устоялися в суспільстві, впливаючи на сам процес трудової діяльності.

Проведений аналіз досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати, що в науковій думці існують принципи, яких дотримуються при визначенні культури праці учнів: визначення культури праці через результати трудової діяльності учнів; визначення культури

праці на основі процесу такої діяльності; визначення культури праці як досвіду попередніх поколінь, що склався історично.

Більш детально сутність перших двох принципів можна пояснити так:

1. Світ речей (результати праці учнів), створення яких проходить від евристичного початку до використання в побуті результатів, належить виключно дитині.

2. Праця впливає на розвиток особистості і вимагає від учнів нових знань, умінь і навичок, нових форм творчої діяльності, а також розвиває нові потреби дитини.

Останній принцип показує, що в процесі трудової діяльності діти постійно ставлять перед собою нові цілі, що зумовлює виникнення певних ідеалів, формування нових цінностей в суспільстві, які накопичуються і стають нормою культури людства.

Зазначене дозволяє стверджувати, що залежно від принципів дослідження культури праці можна говорити про те, що культура праці це і господарська культура, і трудова культура, і культура виробництва, оскільки всі ці культури в основі своїй мають людську працю, всі містять одні складові, але не можна їх підвести під одне визначення.

Ось чому в своїх роботах Ф.Щербак відмічає специфіку поняття “культура праці” і характеризує його трьома специфічними особливостями. По-перше, культура праці має не тільки описове, але й вартісне значення. Коли говорять про культуру праці, то мають на увазі не тільки визначні досягнення людської діяльності (предмети матеріальної і духовної культури), але й досконалість, найбільшу повноту виявлення тієї чи іншої якості діяльності, її організації і результатів. Друга особливість цього поняття полягає в тому, що питання культури праці – це питання про те, в якій мірі в тих чи інших факторах праці виявляється творча сутність людини. Тобто, говорячи про культуру праці, ми завжди маємо враховувати те, як позначаються практичні результати праці і сама її організація на людині, як культура праці стає умовою і засобом стимулювання або гальмування її власних здібностей. Третя особливість культури праці – це вираження цілісної характеристики проявів людині. Про культуру праці ми говоримо тоді, коли бажаємо передати не якість окремої сторони або властивості людини, а її інтегральні, об’єднані в єдине ціле якості, які, проте, проявляються в зумовленому відношенні [12: 34].

Н.Дупак у своєму дослідженні врахувала особливості уроків трудового навчання в початковій школі та виділила наступні складові культури праці:

1. Знання.
2. Уміння планувати трудову діяльність.
3. Уміння працювати в колективі.
4. Творче ставлення до праці.
5. Естетичне ставлення до праці.
6. Уміння контролювати якість роботи.
7. Уміння аналізувати результати праці і робити висновки [4: 46].

С. Лісова наводить інший, більш повний перелік елементів культури праці, поділяючи їх за блоками навчально-трудової діяльності.

Перший блок охоплює мотиви трудової діяльності: інтерес до праці; почуття обов’язку і відповідальності при виконанні трудового завдання; творче, естетичне ставлення до виконання трудового завдання; трудова допитливість.

Другий блок – планування навчальної трудової діяльності включає: вибір мети; вибір матеріалів, інструментів, пристосувань; визначення технології послідовності виготовлення виробу; пошук оптимальних варіантів; трудова компетентність. Остання включає:

а) знання: загальнотехнічні, політехнічні, спеціальні, правила ТБ і санітарно-гігієнічні вимоги, знання про суспільне виробництво;

б) уміння: визначити необхідну для виконання трудового завдання кількість матеріалу, інструментів і пристосувань; організувати робоче місце; контролювати процес праці; планувати послідовність виготовлення виробу; працювати в колективі; працювати творчо з елементами естетики; аналізувати результати праці і робити висновки.

Третій блок пов'язаний з трудовою активністю особистості. Це: оволодіння практичними навичками для виконання трудових операцій; засвоєння трудових прийомів у процесі учбової діяльності; виконання учбового трудового завдання з використанням набутих практичних умінь і навичок.

Можна виділити ще блок самоконтролю, адже учні при виготовленні виробу завжди проводять самоконтроль за виконанням трудових операцій [8: 38].

Наведена інформація свідчить, що С.Лісова подає досить детальний перелік складових елементів культури праці, які характерні для навчально-трудової діяльності учнів усіх ланок загальноосвітньої школи. Але і його можна доповнити.

Так, на нашу думку, перший блок слід поділити на дві частини: морально-ціннісний та естетичний компоненти. Це надасть можливість більш повно розкрити елементи культури праці і більш зрозуміло подати мотиви навчально-трудової діяльності учнів. До морально-ціннісного компоненту пропонуємо включити наступні елементи: отримання задоволення від самого процесу і результатів праці, від подолання труднощів в трудовій діяльності; інтерес і устремління до праці, творче відношення до неї; відчуття потягу до праці і потреби в ній; творчий підхід до справи, відповідальність за результати своєї діяльності; точність, пунктуальність, дисциплінованість, ритмічність. До естетичного компоненту – працювати акуратно і красиво, підтримувати загальний порядок на робочому місці і в майстерні, охайність, чистота, художній смак, сприйняття кольорової гамми, естетичні ідеали.

У другому блоці перелік умінь школярів доповнили наступними: уміння раціонально використовувати час, уміння ретельно доглядати за знаряддями праці, уміння економно використовувати матеріал і енергію.

Пропонуємо також назву третього блоку змінити і представити її в такій редакції: “Навички, які школярі отримують у процесі трудової діяльності”, адже саме навички є основою культури праці учнів. Будь-яких навичок дитина набуває тільки в процесі праці. Вони знаходяться на перетині знань, системи умінь і процесів спонукання, і ми можемо представити їх такою формулою:

Знання + Уміння + Процеси спонукання = Навички.

З цієї формули стає зрозумілим, що кожен додаток до суми в якісному і в кількісному відношенні може бути різним. Це зумовлено тим, що ці якості особистості не можуть знаходитися на одному рівні розвитку, але чим кращий результат, тим вище в учнів рівень сформованості культури праці.

У цьому ж блоці окрім представленої тут трудової активності слід розглядати ще й трудову мобільність і світоглядний компонент. До трудової мобільності треба включити досвід школяра, переймання ним досвіду інших, підприємницьку жилку, а до світоглядного компоненту – почуття обов'язку і відповідальності перед колективом і суспільством, товариську взаємодопомогу, культуру поведінки, активну участь у різних видах суспільно корисної діяльності, господарське відношення до праці, ставлення до праці інших людей та до людини-трудівника, до здобутку людських рук, розуміння взаємозв'язку і взаємовпливу людини і сил природи.

Таким чином, поняття культури праці – це багатокомпонентна дефініція загальної культури особистості. Тому розв'язання проблеми всебічного розвитку особистості потребує від педагогів вирішення питань зростання культури праці учнів, бо в змісті цієї культури віддзеркалюється важлива особливість – єдність культури людини і його діяльності. Формуючи культуру праці в учнів, учитель виробляє у них складну синтетичну системну цілісність, кожен елемент якої розкриває всю неповторність особистості, її винятковість.

Напрями подальших досліджень вбачаємо в дослідженні сучасного стану формування культури праці в учнів як в процесі трудової підготовки, так і в контексті інших дисциплін. Пропонуємо також розглянути як здійснюється підготовка вчителів загальноосвітніх шкіл з означеної проблеми та визначити шляхи вирішення проблеми на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Будник О.Б. Педагогічні умови виховання господарської культури молодших школярів: Дис. ... канд. пед. наук. – Івано-Франківськ, 1997. – 179 с.
2. Быстрова А.Н. Мировая культура (Основы культурологии). Учебное пособие. – М.: ИВЦ “Маркетинг”, Новосибирск: ООО “Издательство ЮКЭА”, 2000. – 680 с.
3. Десноков Д.И. Исторический материализм. – М.: Просвещение, 1964. – С. 344 – 346.
4. Дупак Н.В. Виховання культури праці молодших школярів у процесі навчальної діяльності: Дис. ...канд. пед. наук. – К., 1998. – 193 с.
5. Иовчук Г.М., Коган Л.Н. Советская социалистическая культура: исторический опыт и современные проблемы. – М.: Политиздат, 1979. – 208 с.
6. Келе В.Ж., Ковальзон М.Я. Теория и история. – М.: Знание, 1981. – 238 с.
7. Косик І.М. Педагогічні умови виховання трудової культури учнів середнього і старшого віку: Дис. ...канд. пед. наук. – К., 1997. – 157 с.
8. Лісова С.В. Педагогічні основи формування культури праці учнів основної школи у процесі трудового навчання і виховання: Дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1996. – 385 с.
9. Матушкин С.Е. Воспитание культуры технического труда в школе. – Южно-Уральское книжное издательство, 1971. – С. 18.
10. Струманский В.П. Формирование политехнических умений и навыков культуры труда учащихся средней специальной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1982. – С. 13.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. – 654 с.
12. Щербак Ф.Н. Профессионально-нравственная культура труда. – М.: Знание, 1985.– 64 с.

УДК 372.3

Татарінова С.О.

МІРКУВАННЯ ЯК МОВЛЕННЄВА КАТЕГОРІЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Постановка проблеми. За допомогою мови людина висловлює свої думки, дає оцінку побаченому, вирішує назрілі проблеми. Мова – знаряддя інтелектуальної діяльності. Вона є безпосереднім втіленням думки, засобом обміну думками в суспільстві. Як зазначає О.Потебня, “мова є засобом не висловлювати вже готову думку, а створювати її... Вона не є відображенням світогляду, який уже склався, а діяльністю, що становить його”.

Людське мислення в будь-якій формі неможливе без мовлення. Мислення існує в матеріальній, словесній оболонці, що є однією з принципів відмінностей психіки людей та тварин. Завдяки слову думка не зникає.

Л.С.Виготський зазначав, що слово не лише називає предмет, тобто є його ярликом, але й завжди характеризує цей предмет чи явище, а саме є одночасно актом мовлення і мислення.

На думку П.П.Блонського, діти старшого дошкільного віку в умовах спеціально організованого навчання можуть висловлювати елементарні дедуктивні міркування, хоча вони носять ще “вимушений” характер, тобто з’являються як відповідь на стимулююче запитання “Чому?”.

У Базовому компоненті дошкільної освіти [1] особлива увага приділяється логіко-математичному розвитку дитини, тобто йдеться про якісні зміни, які відбуваються з розвитком умінь здійснювати математичні та логічні операції, а саме: класифікацію, серіацію, вимірювання та обчислення. Оволодіння цими операціями оптимізує загальний розвиток дітей. Діти мають виявляти ініціативу, творчість, незалежність, елементарну критичність, оптимізм, коли трапляються труднощі, наполегливість, умінь доводити розпочате до кінця, брати на себе відповідальність за допущені помилки.

Зв’язок роботи з науковими темами.

Дослідження є складовою частиною науково-дослідної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету: “Базова компетенція майбутнього спеціаліста вищого педагогічного навчального закладу III-IV рівня акредитації” (спеціальність “Дошкільне виховання” реєстраційний номер 0102U001290).

Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що в літературі з логіки детально розкриваються логічні основи міркування у вигляді умовиводів.

У психолінгвістичній та методичній літературі міркування, як суто мовленнєва категорія, досліджується вченими Л.Калмиковою, Н.Харченко та ін. Дослідниками висвітлюються закономірності мовного оформлення, особливості функціонування міркування в мовленні, а також розробляються методичні підходи щодо розвитку в учнів висловлювань-міркувань з урахуванням функціонально-сислової, мовної й структурної специфіки [2].

Основою міркування є логічне мислення, тому воно неодноразово розглядалось у психології як складна мовленнєво-мислительна діяльність (П.Блонський, Л.Венгер, Л.Виготський, Д.Ельконін, М.Жинкін, О.Запорожець, О.Леонт'єв, О.Лурія, Г.Люблінська, Н.Менчинська, С.Рубінштейн та ін.). Міркування – ланцюг висновків, викладених у логічно-послідовній формі. Структура міркування наступна: вступ – теза – аргументи – висновок.

Мета нашої статті – показати взаємозв'язок між мислительними процесами й мовними засобами їх оформлення у процесі аналізу міркувань дітей старшого дошкільного віку.

Головна мета міркування – пояснення причини факту чи явища або обґрунтування висловленої думки в певній мовленнєвій ситуації. Міркування має дві смислові частини: перша – те, що пояснюється або доводиться [теза], друга – власне пояснення [аргумент] (Т.Ладиженська, Р.Нікольська).

Міркування ми розглядаємо не тільки як логічну категорію мислення, а й як мовленнєво-мислительну категорію.

У психолінгвістичній науці доведено, що існує зв'язок між логічними категоріями (поняття, судження) й мовними одиницями (слово, словосполучення, речення). Так, поняття співвідноситься зі словом чи словосполученням, судження – з реченням. Проте на цьому рівні взаємозв'язок між мислительними процесами й мовними засобами їх вираження не закінчується. Властивість дитячого мислення – фіксувати об'єктивно існуючі зв'язки й виокремлювати взаємопов'язані явища дійсності на рівні більш високому, ніж судження (на надфразовому рівні – у відповідних мовних структурах). Це відкриває для дитини нові можливості оволодіння вищим ступенем структурної системності мови порівняно з реченням – міркуванням, що є одним із функціонально-сислових типів зв'язного мовлення. Водночас у психолінгвістиці встановлено: чим вищий рівень мовної організації, тим міцніший взаємозв'язок між мовними й мислительними категоріями. Зв'язок між мовою й мисленням на рівні функціонально-сислових типів мовлення, тобто на надфразовому рівні, здійснюється найбільш повно й ефективно [2].

Міркування, передусім, є найвищою мовленнєвою одиницею надфразового рівня, а саме: функціонально-сисловим типом монологічного мовлення, цілісним висловлюванням, на рівні якого найсуттєвіше виявляється єдність мови, мислення та мовлення.

Дитина народжується, не маючи мислення. Щоб мислити, необхідно володіти чуттєвим і практичним досвідом, закріпленим пам'яттю. До кінця першого року життя у дитини можна спостерігати прояви елементарного мислення. Розвиток сприймання та мислення знаходиться в єдності. Найбільш рання форма мислення називається наочно-дієвою і сприяє формуванню інших, більш складних форм наочно-образного і словесно-логічного мислення. Перші прояви дитячого мислення носять практичний дієвий характер. Як свідчать останні психолінгвістичні дослідження, діти рано – з 2-х – 2,5 років – починають помічати елементарні причинові зв'язки і залежності, узагальнювати їх.

Розвиток у дітей словесно-логічного мислення, вироблення вміння користуватися основними логічними прийомами та операціями складає одне з важливих завдань у процесі навчання старших дошкільників.

Приблизно у п'ять років закінчується сенситивний період розвитку мовлення. Це означає, що в цьому віці мають бути сформовані основні його складові, які виявляються в таких показниках, як-от: активність, зв'язність (діалогічність), розуміння іншого, тісний зв'язок з мисленням тощо. Діти користуються розгорнутими фразами, можуть скласти невеликі сюжетні розповіді.

На порозі старшого дошкільного віку мовлення набирає ознак внутрішнього, що сприяє розвитку здібності подумки діяти, планувати, контролювати діяльність. З'являється пояснювальне мовлення. У 6 років діти вільно говорять, висловлюють свої враження і думки, їм доступний звуковий аналіз мовлення. Старше дошкільня вживає у своєму мовленні слова різного ступеня узагальнення. Проте це не завжди є свідченням того, що діти й справді розуміють відношення між загальним (видовим) і частковим (родовим) поняттями, що є основою логіки.

Процеси мислення і мовлення нерозривно пов'язані між собою. Рівень оволодіння мовленням – показник розумових здібностей і загального психічного стану дитини. Отже, це важлива складова готовності її до шкільного навчання. Добре розвинуте мовлення передбачає вміння зв'язано, послідовно і зрозуміло для інших описувати предмет, картину, подію, передавати хід своїх думок, пояснювати те чи інше явище, логічно розмірковувати на задану тему.

Як показали дослідження Л.Артемової, А.Богуш, М.Вашуленка, Г.Лаврентьєвої, В.Рєпкіна та ін., мовлення дітей, що йдуть до школи, розвинуто недостатньо. Діти іноді використовують слова, не усвідомлюючи їх значення, що заважає їм опанувати більш високий рівень образного мовлення. Дуже важливо подбати про збагачення та розширення словника дошкільнят, учити їх вживати епітети, порівняння, метафори, антоніми, синоніми. Цьому сприяє ознайомлення дітей з творами художньої літератури. Художні твори слід добирати у такий спосіб, щоб вони розкривали дітям різні грані дійсності: ознайомлювали з явищами живої і неживої природи, сферою людських взаємин, особистих переживань, світом мистецтва.

Сформувані в дитини творче ставлення до слова допомагають також різноманітні дидактичні ігри, в основі яких лежать проблемні мовні ситуації, власні враження та переживання дошкільнят – усе те, що спонукає дитину образно висловлюватися, збагачувати своє мовлення. Цю роботу треба обов'язково проводити в дошкільному закладі, починаючи вже з молодшої групи.

Особливу увагу слід приділяти розвитку зв'язного монологічного мовлення. Для дошкільнят найпростішою формою монологу є переказ. У школі переказ посідає провідне місце в навчальній діяльності учня. Спочатку це передача того, що каже вчитель, а потім вже відтворення навчального тексту, прочитаного самостійно. Тому дитина ще до школи повинна навчитися складати зв'язну розгорнуту оповідь. Існує безліч способів сприяння розвитку мовлення у дошкільнят. Зокрема, їм можна запропонувати такі завдання [3: 5]:

1. Визначити за допомогою запитань (який? з чого? для чого? де?), про який предмет ідеться.
2. Дати розширені відповіді на запитання за прочитаним.
3. Описати картину, іграшку, предмет.

Ми проаналізували міркування дітей старшого дошкільного віку за такими критеріями:

- обсяг;
- засоби зв'язку окремих структурних частин міркування – тези з аргументами і аргументів між собою;
- наявність структурних частин міркування.

Науково-дослідна робота проводилася в дитячому дошкільному закладі № 13 м. Енергодара Запорізької області в групах старшого дошкільного віку. Нами була організована наступна дослідницька робота: дошкільнятам пропонували низку запитань, які стимулювали їхні висловлювання-міркування:

1. Яке твоє найулюбленіше свято? Поясни, будь ласка, чому?
2. З ким ти товаришуєш? Чому ти вважаєш його (її) справжнім товаришем?
3. Яка казка тобі найбільше подобається? Поясни, будь ласка, чому?

Середній обсяг висловлювань старших дошкільників на перші два запитання становив 7-8 слів. Наприклад: “Мій найкращий товариш Сашко”. – “Чому Сашко твій найкращий товариш?” – “Він ділиться своїми іграшками”.

Але у відповідях на запитання “Яка казка тобі найбільше подобається? Чому?” кількість слів зростає до 12-14. Це пояснюється тим, що дітям набагато легше навести приклади з улюбленої казки, тобто переказати її фабулу. Наприклад: “Моя улюблена казка “Малюк і Карлсон”, тому що Карлсон добрий, веселий бешкетник, він врятував Малюка від фрекен Бок, бо вона дуже злюща...”

Таким чином, можемо дійти **висновку**, що дітям старшого дошкільного віку набагато легше навести приклади, цитати зі знайомого їм тексту казки чи оповідання, ніж самостійно встановлювати логічні зв'язки з власне набутого досвіду.

Отже, наші спостереження за сформованими до початку навчання в школі мовленнєвими навичками показали, що діти здатні будувати міркування на інтуїтивному рівні, навіть без спеціально організованого навчання.

Вихователь має повсякчас створювати умови, за яких у дитини виникає потреба висловитися: організовувати колективні розмови, бесіди з невеликими групами дітей. Темою розмов можуть бути цікаві події з особистого досвіду оповідача або різноманітні уявні ситуації.

Щоб активізувати мовленнєво-мислительну діяльність дитини, вихователь повинен уміти ненав'язливо підказати тему, проблему, можливий розвиток подій. Дорослий мусить підтримувати найменшу дитячу ініціативу, ставлячи навідні, уточнювальні запитання, демонструючи своє зацікавлення, створюючи ігрові ситуації. Дитині дуже потрібний певний рівень розвитку мовленнєво-мислительної діяльності, оскільки вона забезпечує їй повноцінну життєдіяльність, а відтак сприяє розвитку її життєвої компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 1999.
2. Калмикова Л., Харченко Н. Психолінгвістичні й лінгвометодичні підходи до змісту формування у першокласників мовленнєвих умінь і навичок міркувати // Дошкільне виховання. – К.: 2003. – № 5-6.
3. Лаврентьева Г. Готовність дитини до школи: складові успішного навчання // Дошкільне виховання. – К.: 2000. – № 9. – С. 3-5.

УДК 371.036

Чепела І.І.

КУЛЬТУРОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Розбудова та прискорення соціально-економічного розвитку суспільства вимагають якісної зміни вищої школи, радикального оновлення структури, форм і методів функціонування, інтенсифікації навчально-виховного процесу. Розвиток у національному і світовому контекстах обумовлює зміни в освіті. Світ на початку ХХІ ст. не просто змінюється, його змінність перетворила константу історичного процесу. В міру актуалізації

цих процесів та пов'язаного з ними переходу до нових науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої парадигми людського прогресу. Його сутністю і основним виміром стає розвиток особистості, власне людський розвиток.

Отже, сфера освіти, а саме виховний процес, що найбільшою мірою визначають рівень розвитку людини, стають загальнонаціональним пріоритетом. Перед вищою школою стоять завдання підвищити рівень виховної роботи, зробити все для того, щоб студенти повною мірою відповідали політичним і загальнокультурним критеріям сьогодення.

Тому метою дослідження є розкриття саморозвитку особистості студента як громадянина, дослідника, охоронця культури; необхідності стимулювання творчої здатності його можливостей як свідомого виробника культурної спадщини. Це має стати передумовою забезпечення різноманітності культуротворчої діяльності як процесу і умови самореалізації особистості.

Для розуміння місця культуротворення у процесі особистісної самореалізації у ньому необхідно виділити ціннісний аспект. Світ кожної людини завжди несе в собі відбиток її ставлення до різних явищ, предметів – до всього, що потрапляє в поле її зору. Світ цінностей і ціннісних орієнтацій складний і різноманітний, який знайшов своє висвітлення у різних аспектах у роботах багатьох науковців: філософсько-методологічному – Василенко В., Дрогобицький О. та ін.; соціальному – Здравомислов П., Ядов В. та ін.; психологічному – Ананьєв Б., Бех І., Виготський Л., Леонт'єв Д. та ін.; педагогічному – Бутенко В., Сухомлинський В., Макаренко А. та ін.

Цінності виконують у суспільстві інтегративну функцію. На їхній основі особистість здійснює життєві вибори, орієнтуючись на їхню соціальну визнанність та важливість. Для особистості цінності виконують роль внутрішнього інтегратора, навколо якого концентруються і в якому втілюються її потреби та інтереси. Для суспільства система цінностей виступає внутрішнім стрижнем культури. Таким чином, йдеться про двоєдину основу системи цінностей, яка водночас існує як в індивіді, так і в суспільстві як соціокультурній системі [1: 628-630]. Ці системи існують і функціонують самостійно на рівні особистості і суспільства, в то ж час утворюючи певну єдність. Особистісна система цінностей ґрунтується на цінностях, які є пріоритетними у даному суспільстві, останні ж, у свою чергу, акумулюють і відбивають нові напрями у виборі на індивідуальному рівні певних цілей та засобів їхнього досягнення.

Визначені цінності відносно різних напрямів на рівні суспільства і на рівні особистості функціонують у великій кількості. Так, до системи соціальних цінностей належать різноманітні культурні, політичних, духовні цінності. Проте системоутворюючих цінностей, які виступають основними регуляторами суспільного і особистісного життя, не так вже й багато.

Якщо розглядати цю проблему з внутрішньо-психологічного боку, беручи цінності у співвідношенні із потребами, то можна обійтися і значно меншою кількістю. Відомо, що людина постійно чогось прагне, на зміну задоволеним бажанням постійно приходять нові. Щоб структурувати це поле бажань, А.Маслоу запропонував розглядати систему людських потреб-цінностей у вигляді ієрархії за ступенем їхньої особистісної важливості:

- фізіологічні потреби;
- потреби в безпеці;
- потреби в любові і прихильності;
- потреби у визнанні та оцінці;
- потреби в самоактуалізації – реалізації здібностей і талантів [4].

За умови задоволення фізіологічних потреб і відчуття захищеності домінуючого характеру набувають соціальні потреби, до яких належать потреби у спілкуванні з іншими людьми, у дружбі, любові. Цінність таких речей, як добрі стосунки з оточуючими, прагнення кохати і бути коханим, дуже велика, забезпечує концентрацію зусиль у цьому напрямку доти, поки ці потреби не будуть задоволені.

Відповідно ієрархії потреб вище за рангом соціалізаційні потреби, задоволення яких пов'язане із засвоєнням цінностей, норм і зразків поведінки, що є соціально-схваленими у суспільстві.

За Маслоу А. ядром особистісних потреб виступають потреби в самоактуалізації, з якими народжується людина і які вона може реалізувати в певних умовах. Однак, ці потреби в самоактуалізації задовольняються лише за умов задоволення інших потреб і передусім фізіологічних. Потреба у самореалізації – це бажання максимально себе розкрити, реалізувати свої можливості, прагнення до саморозвитку, творчості. На цьому рівні людина намагається досягти смисложиттєвих цінностей.

Необхідно зазначити, що концепція А.Маслоу є, за своїм змістом, індивідуально-психологічною самореалізаційною теорією. Однак, людина формує свої ціннісні пріоритети не тільки за внутрішньо-психологічною логікою, а й враховуючи соціальні фактори, які суттєвим чином впливають на взаємопереходи потреб до вищого рівня. Ці зміни відбуваються як на особистісному рівні, так і навіть на рівні суспільства.

Вирізняють традиційні цінності, які зберігаються і відтворюють ті норми і цілі життя, що давно склалися в тому чи іншому суспільстві, і сучасні цінності, які зорієнтовані на новачі та прогрес. Підкреслюємо, що розрізнення цінностей відбувається в межах конкретного соціокультурного середовища.

Крім цього, існують так звані загальнолюдські цінності, які входять до систем цінностей як традиційних, так і сучасних суспільств. Вони виступають ефективними регуляторами людської поведінки та вчинків. Ці цінності певною мірою центрують навколо себе інші ціннісні орієнтири, структуруючи суспільні цінності, тому звертання до них актуально у сучасному українському суспільстві.

За умов сучасних соціальних перебудов соціалізація молоді ускладнюється труднощами, що виникають внаслідок переоцінки традицій, норм і цінностей, які обумовлюють існування суперечливих тенденцій у свідомості і поведінці сучасної молоді. У результаті чого в молодіжному середовищі одночасно існує багато груп різних моделей самореалізації.

Вивчаючи ці зміни, дослідники виділяють групи студентської молоді з різними моделями самореалізації, які базуються на системах цінностей з різними системоутворюючими компонентами.

1. Група з центральною цінністю виступала з бажанням “досягти успіху в суспільстві”. Серед інструментальних цінностей при цьому домінує “налагодження потрібних зв'язків”.
2. Група з домінуючим прагненням “бути корисним людям”. Центроутворюючою при цьому була не просто цінність досягнення, а цінність поваги й авторитету серед людей.
3. Група з пріоритетом на цінність особистісного комфорту, бажання діставати задоволення від життя, добре проводити вільний час, створювати комфортні житлові умови і т.ін.
4. Група так званих нігілістів, для яких провідні цінності полягали в боротьбі і свободі вибору, небажані вписуватись у формальні організації і визнанні “неформальності” як вельми значущі цінності.
5. Гедоністична модель самореалізації, системоутворюючою цінністю якої виступала насолода життям, намагання жити, уникаючи серйозних проблем.
6. Група з позицією досягнення. Ті, хто її дотримується, визначали себе як “ділову людину, яка в будь-яких ситуаціях може досягти життєвих цілей”.
7. “Комп'ютерно-технічна” група, представники якої віддають перевагу цінності “новизни”, їх приваблює динамізм перетворень сучасного світу.
8. Група з моделлю життєвої орієнтації, яка зосереджується навколо цінностей прекрасного, мистецтва, сприйняття явищ передусім з естетичного боку [3: 155-157].

Зважаючи на це, ми наголошуємо на актуальності дії останньої групи тому, що спілкування з природою, розуміння її краси й довершеності, прагнення злитися з нею, відчути себе її часткою дає потужний стимул духовного і фізичного вдосконалення людини. Та окрім краси, що дається людині в різних явищах природи, існує краса, яку дає людині людина через мистецтво. Мистецтво нерозривно пов'язане з красою, оскільки має на меті внести в людське життя частку краси, гармонії, що існує в природі.

Культурний світ набуває таких нових ознак, яких у світі живої природи ніколи не було до появи людини. Проблема змісту визначальна у культуротворенні, адже культура не тільки музей чи архів, а й простір людських дій і прагнень, що живуть у людині у плодах її діяльності. Водночас людина живе в культурі і становить з нею єдину цілісність [2: 60].

Отже, пізнати та засвоїти природу – значить оволодіти і внутрішньою природою самого суб'єкта, на що здібна лише людина. Ця здібність обумовлена тим, що вона поєднує в собі внутрішні прагнення та творчі потенції, які у процесі становлення особистості самоорганізуються. Особистість – це людина, яка вступає у діяльність тоді, коли відбувається узгодженість прагнень та творчих потенцій. У діяльності особистість реалізує лише ті прагнення, які відповідають її творчим здібностям. Цей процес є результативним і приводить до утворення соціокультурних цінностей. З огляду на викладене, можна зазначити, що в основі культуротворчої діяльності людини лежить потреба в реалізації прагнень, які формуються під впливом творчих потенцій особистості, а саме потреба в самореалізації.

Культуротворча діяльність здійснюється як діяльність опредмечування – розпредмечування, є соціально значуща й орієнтована – виступає як самореалізація і, водночас, саморозвиток людини в якості суб'єкта культурно-історичного процесу. При розпредмечуванні здійснюється перехід об'єктивного предмета із його власної сфери у сферу і форму людської культуротворчості, тобто перетворення предметних форм надбань культури у творчі сили індивіда. У цьому випадку культуротворча діяльність є фактором самореалізації особистості у двох формах. При опредмечуванні здійснюється перетворення і перехід особистісних сил і здібностей і їх втілення у предмет, який виступає власною культурною цінністю. За цих умов культуротворча діяльність є предметом самореалізації особистості.

Враховуючи вище викладене, можна зазначити, що за певних обставин культуротворчість виступає як пізнання та осмислення спадщини культурних цінностей, за інших – як особистісна творчість, що динамічно розвивається, набуваючи досконалих форм.

Визначаючи самореалізацію особистості у процесі культуротворчої діяльності, під час якого здійснюється засвоєння культурних цінностей, відбувається і її соціалізація, яка триває протягом всього життя. Та занурюючись у світ культури, людина набуває залежності від існуючих норм і, з метою збереження своєї індивідуальності, прагне створити свої власні культурні цінності, які можуть мати значення як на особистісному рівні, так і суспільному.

Під дією специфічних соціальних факторів народжуються самостійні культурні системи, які розвиваються із узвичаєних норм універсальних для певної епохи до оновлення форм, аж до новітнього синтезу успадкованих культурних комплексів суспільств, породжуючи нові системи – з новим змістом, з новими завданнями і функціями.

Отже, можна зазначити, що

– головне завдання культуротворчої діяльності у процесі розвитку особистості ми вбачаємо в тому, щоб навчити студентську молодь підвищувати якість культуротворчих процесів заради майбутнього засобами активної творчої участі самої ж молоді, під час якої відбувається самореалізація її особистості. Одним з пріоритетних шляхів здійснення культуротворчості є безпосереднє індивідуалізоване спілкування з культурними цінностями спадщини і цінностями сучасного суспільства;

– ціннісні пріоритети можуть базуватися на різних підґрунттях, визначаючи різні типи ціннісних орієнтацій. Їх зміни певним чином пов'язані із змінами у суспільстві;

– культуротворчість, з одного боку, є результатом культурної спадщини суспільства, і, з іншого – виступає рушійною силою розвитку особистості і водночас суспільства в цілому.

Культуротворча діяльність у процесі виховання, як один з ефективних шляхів саморозвитку особистості і прискорення його самовизначення та самореалізації, потребує подальшого вивчення особливостей реалізації в студентському середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вебер М. Избранные произведения. – М., 1990. – С. 628 – 630.
2. Донець З. Формування компетентнісної культуротворчої позиції громадянина ХХІ століття засобами нової дисципліни – “Інтегроване культурознавство” / Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 4 (14). – 2004. – С.56-61.
3. Мистецтво життєтворчості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К. – 1997. – Ч.1: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применения). – СПб: Питер Ком, 1998. – 608 с.

УДК 37.013:504.062

Юркова Т.Ф.

РОЛЬ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДО ПРИРОДИ

Проблема формування людини, здатної дотримуватися розумного ставлення у спілкуванні з оточуючою її природою, у взаємодії з природним середовищем розглядається в умовах сьогодення як одна з найбільш пріоритетних.

Як підкреслюється у “Концепції неперервної екологічної освіти та виховання в Україні”, “настав час виховувати молоде покоління не в згубній традиції якомога більше брати від природи, а іншому, притаманному українському народові гармонійному спілкуванні з природою, раціональному використанню та відтворенню її багатств, у психологічній готовності оберігати природні цінності всюди і завжди”.

Виховати цілісну особистість – це значить залучити підростаючу людину до світу людських цінностей, виробити у неї ціннісні основи ставлення до дійсності. Однією із головних складових цього ставлення є ставлення до природи. Як першооснова всього живого і неживого на землі, як цінність, природа не має аналогів, бо виступає детермінантою всіх інших людських цінностей, їх умовою. Цінності природи мають доленосне значення для суспільства і всіх його членів. Між тим, зазначає О.Сухомлинська, у градації цінностей екологічні цінності, цінності природи, навколишнього середовища, у якому ми живемо, займають мало не останнє місце. “Дотепер, – наголошує вона, – ми взагалі не звертали на них увагу, щедро розкидаючи навколо себе руйнівні, нищівні продукти своєї діяльності і в особистісному плані, і в соціальному” [4: 25]. І це в той час, коли всеохоплюючий і абсолютний характер цінностей природи апріорно вимагає від кожного послідовної і стійкої орієнтації на них. Тому проблема формування ціннісного ставлення дітей і молоді до природи розглядається психолого-педагогічною наукою як одна із найбільш пріоритетних. Специфіку екологічних орієнтирів людини щодо природи вчені (А.Захлебний, І.Суравегіна, О.Сидельковський, Г.Тарасенко) вбачають у їх універсальності, у тому, що “вони охоплюють властивості природи з точки зору не тільки практичної, утилітарної цінності, але й пізнавальної, естетичної, моральної, економічної” [6: 12].

Вагомою уявляється проблема взаємозв'язку природи і людини, представлена у працях Я.Коменського, Ж.-Ж.Руссо Г.Песталоцці, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, К.Ушинського. Стверджуючи необхідність встановлення гармонії у взаємостосунках людини і природи, вони пророчо попереджали про небезпеку, яку несе у собі нехтування законами природи.

А.Гумбольдт та Ж.-Ж.Руссо відзначили важливість виховання у дітей “чуття природи”. У сучасних умовах значний внесок у розробку основних проблем освіти і виховання школярів внесли І.Зверев, А.Захлебний, І.Суравегіна, О.Кудрявцева та ін. Важливе значення мають результати досліджень, в яких висвітлені питання організації, змісту та методики екологічного виховання (Н.Лисенко, В.Максимова, Д.Маркович, Г.Марочко, Г.Тарасенко).

У системі ціннісних ставлень особистості непересічне значення має ціннісне ставлення до природи. Як доводять вчені (О.Сухомлинська, Г.Тарасенко, В.Оржеховська, О.Мягченко), цей перспективний напрям буде розвиватися: стрімкий розвиток екології і реалії сьогодення передбачають глибоке розуміння сутності природи, осягнення її духовних вимірів.

З огляду на важливість проблеми і необхідність підготовки до розв’язання її в процесі педагогічної діяльності обрана тема нашого дослідження.

Метою даної статті є вивчення проблеми можливостей впливу екологічного виховання на ціннісне ставлення підлітків до природи.

Дослідження означеної проблеми передбачає визначення освітніх і виховних завдань, в ході розв’язання яких здійснюється:

- поступове розширення кола екологічних знань та вихідних аксіологічних положень стосовно ціннісного освоєння предметів та явищ природного середовища;

- формування емоційно-ціннісного ставлення до природи на основі її безпосереднього споглядання і сприйняття. Йдеться про організацію чуттєвого контакту учнів з природою, в ході якого розвивається емоційна чуйність до природи, прагнення до засвоєння відповідних знань, опанування вмінь і навичок, бажання слухати, бачити, відчувати, виявляти творчу індивідуальність, фантазію. Це сприяє розвитку у школярів потреби і уміння ціннісного сприйняття природного світу;

- використання у навчальному процесі форм і методів активізації пізнавальної діяльності учнів, проблемних ситуацій, творчих робіт, що передбачають самостійну ціннісну характеристику предметів і явищ природного світу. Розв’язання цього завдання пов’язане з формуванням у школярів критичного мислення, з умінням самостійно застосовувати знання у нових ситуаціях;

- забезпечення взаємозв’язку мистецтв у формуванні у школярів ціннісного ставлення до природи;

- залучення школярів до таких форм діяльності, в яких виявляється ставлення до природи. Важливо надати їм широку можливість відчути свою причетність до природи, усвідомити себе як її частину. У цьому зв’язку учнів приваблюють такі види роботи: участь у екологічних конкурсах, складання екологічних проєктів, підготовка, проведення тематичних свят тощо;

- виховання високих моральних якостей особистості, доброти, чуйності, турботи, відповідності у ставленні до природи і її мешканців, любові до рідного краю;

- формування у школярів досвіду практичної діяльності в природі, мета якої – внести свою частку праці у збереження і примноження цінності природи в усіх її вимірах.

У рамках такого підходу створюються умови для того, щоб об’єктивно існуючі цінності природи дійсно стали набуток дітей і молоді, щоб попри всі екологічні негаразди, економічні труднощі, кризові явища в сфері свідомості, гармонізувати стосунки у площині людина – природа, надати їм ціннісного характеру.

Проблема екологічного виховання та освіта в комплексному науково-методичному плані вперше в Україні та країнах СНД була актуалізована на міжнародному симпозіумі “Неперервна екологічна освіта та виховання”, який відбувся 14-16 вересня 1994 року в Запорізькій державній інженерній академії. У “Програмі перспективного розвитку заповідної справи на Україні” (1994) значна увага звертається на проведення екологічної освіти та виховання. Формування екологічно вихованої особистості є метою і перспективним результатом екологічного виховання, показником відповідального ставлення до оточуючого

середовища, виступає готовність школяра до реалізації у поведінці і діяльності правових і моральних принципів та норм природокористування.

Учені визначають екологічне виховання як цілеспрямований процес формування відповідального до навколишнього середовища і природи взагалі, що виявляється в усіх видах діяльності і спілкуванні з природою.

Міжнародна рада екологів у США (1970) проголосила необхідність екологічного виховання з урахуванням віку, ступенів шкільної освіти. Так, у початковій школі передбачалось допомогти учням усвідомити єдність і різноманітність природи, у середній школі – середовище, як систему взаємопов'язаних природних і соціальних компонентів.

Екологічне виховання має на меті формування в учнів необхідної гармонії людини з природою, переконання їх у тому, що в разі розвитку цих зв'язків або їх порушення на людство чекають глобальні катастрофи. Мета досягається шляхом вирішення освітніх, виховних та розвивальних завдань:

- виховання розуміння сучасних проблем навколишнього середовища й усвідомлення їхньої актуальності для всього людства, своєї країни, рідного краю;
- розвиток екологічного мислення;
- сприймання краси природи, уміння поводитися в природі;
- формування рис турботливого мешканця планети Земля;
- розвиток художньо-творчих здібностей праці з природним матеріалом, вносити елементи природної краси в навчання, працю, побут;
- засвоєння кращих досягнень загальнолюдської та національної культур, розумінні багатогранної цінності природи;
- залучення молоді до активної природоохоронної діяльності на основі набутих знань і ціннісних орієнтацій;
- засвоєння народних традицій у взаємозв'язках людини з природним середовищем.

Принципи: комплексного підходу; всезагальності екологічного виховання; творчої єдності з природою рідного краю; зв'язок із життям; проникнення екології в життєдіяльність суспільства; виховання на уроках; естетика спілкування з природою в праці.

Система екологічного виховання: виховання в позакласній і позашкільній роботі.

Форми: походи та екскурсії; турніри, конкурси; театралізовані бали квітів, казок; диспути; гуртки; тематичні виховні години; усні журнали; дні та тижні екології; індивідуальні заняття; конкурси; робота з екологічною вартою; інформаційні години; олімпіади.

Сьогодні ми маємо визнати факт низької екологічної культури молоді. Він обумовлений багаторічним пануванням споживацького ставлення до природи в суспільстві, руйнуванням народних традицій взаємозв'язку людини і природи, низьким рівнем впровадження в практику досягнень психолого-педагогічної науки, хоча вона в особі своїх кращих представників надає великого значення екологічному аспекту освіти і виховання ціннісного ставлення до природи. Саме тому формування екологічної культури людини, гармонії її відносин із природою є пріоритетними напрямками виховання Державної національної програми “Освіта (Україна XXI століття)” [1], концепція екологічної освіти України [3], концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти [2] та інших документів.

Успішність розв'язання проблеми формування екологічної культури особистості передбачає визначення характеру взаємозв'язку між суспільством і природою, людиною і довкіллям. Спосіб взаємодії людини з природою визначається екологічною культурою суспільства, яка є органічною складовою частиною всієї культури людства.

Екологічна культура характеризується:

- глибоким, різностороннім, різнобічним знанням про оточуючий людину природний світ;
- наявністю світоглядних ціннісних орієнтацій відносно до природи;

- екологічним стилем мислення і відповідальним ставлення до природи та власного здоров'я;
- безпосередньою участю в активній природоохоронній діяльності;
- передбаченням можливих негативних наслідків і результатів природоперетворюючої діяльності людини.

Вчені (І.Зверев, А.Захлебний, І.Суравегіна та ін.) визначають екологічну вихованість як складну характеристику особистості, яка включає розуміння законів природи і дістає свій вияв у моральних і правових принципах природокористування, в активній і творчій діяльності, спрямованій на захист і охорону оточуючого середовища, пропаганді ідей раціонального природокористування.

З огляду на це, екологічна вихованість є перспективним результатом екологічної освіти, завданням, що його має ставити учитель, проектуючи цілі екологічного виховання учнівської молоді.

Історія людського суспільства невід'ємна від історії природи. Суспільство є одним з етапів еволюції останньої. Між суспільством і природою існує прямий і зворотній зв'язок. При цьому не лише суспільство активно впливає на природу, а й сама природа активна по відношенню до суспільства.

Суспільство розкриває свої можливості в процесі активної взаємодії з природою. Як попереджають філософи, ми не пануємо над природою, як завойовник панує над поневоленим народом. Вплив людини на природу має полягати в тому, щоб навчитися пізнавати закони природи і правильно застосовувати їх у своїй практичній діяльності.

Процес перетворення природи, якщо він здійснюється на науковій основі, не приносить їй шкоди. Але діяльність людини часто супроводжується негативними наслідками, і це погіршує стан природного середовища. Будь-який необережний, непродуманий вплив людини на природу в процесі виробничої діяльності позначається на всіх елементах продуктивних сил. Це стосується її землі (ґрунтів), що являє собою основний засіб виробництва у сільському господарстві і знарядь праці, скорочення не відтворюваних природних запасів мінеральних руд, нафти газу, вугілля. Нарешті, порушення рівноваги кругообігу речовини в біосфері призводить до різкого погіршення умов життя (забруднення повітря, нестача прісної води) головної продуктивної сили – самої людини.

Людина є частиною природи, але вона є водночас і частиною культури. Академік Д.С.Лихачов приходять до думки об'єднати під однією назвою "екологія" дві її частини – екологію природи і екологію культури. Бо загинути і природа, і культура можуть від одних і тих же причин – бездуховності, відсутності моральних та етичних принципів, що й дозволяє людині стати не творцем, а руйнівником і саморуйнівником. Отож захисту вимагають водночас і природа, і культура, які перебувають у тісному взаємозв'язку.

Порушуючи цю проблему на уроках з учнями, треба наголосити на тому, що увага екологів всього світу сьогодні прикута до створення численних напрямів: біоекологічного, Ґрунтів, лісового та ін. Але ж такий підхід, на жаль, не охоплює всього спектру проблем природи, не забезпечує глибинного пізнання реальності. Такий підхід залишає поза увагою головний кадастр – кадастр духовний, соціокультурних і художніх ідей, поетичних систем, етичних норм, ідеологічних та політичних категорій, які матеріально здійснились у перетвореній людиною природі. Тож дивно, що всі найважливіші результати багатовікової людської діяльності сьогодні винесено за дужки екологічної думки. Обговорюючи цю важливу тему з учнями, даючи їм орієнтири, якими повинен керуватись вчитель-біолог у своїй природоосвітній та культурно-виховній роботі, важливо завжди знаходити можливість звертатися до авторитетів, до творчого надбання наших видатних мислителів, педагогів, письменників, дбаючи про те, щоб свято світ пізнання вабив молодих, щоб зростала їх свідомість, національна гідність.

Екологічне виховання школярів нерозривно пов'язане з естетичним і моральним ставленням особистості. Процес екологічного виховання передбачає комплексну дію на становлення у школярів ставлення до природи у порівнянні екологічних, моральних і

естетичних компонентів. Милування природою завжди породжує потребу виявити своє захоплення. Однією з форм такого виявлення є просте емоційне судження, імпульсивне і нерозгорнуте, до якого здатні майже всі діти. Але як радує вчителя найменше прагнення учня передати своє ставлення до природи в цікавій художній формі. Такі спроби потрібно всіляко заохочувати. Більш того, потяг дітей до творчого осмислення краси навколишнього світу варто спеціально розвивати. Це найкраще впливає на екологізацію їхньої свідомості. У процесі творчого відтворення природи школярі значно наближаються до неї, активно оволодівають “мовою” її краси і виразності. Але не завжди потрібно самотужки опановувати чудові зразки художнього пізнання природи. Знайомство з ними вельми поглибить творче мислення школярів і сприятиме формуванню у них екологічного світогляду. Такого помітного звучання у темах, пов’язаних з екологією, художні фактори набули не випадково. Це пояснюється тісним взаємозв’язком різних форм суспільної свідомості, які допомагають досягнути зв’язки між природою і людиною. Тому піклування вчителя про розвиток морального естетичного ставлення учнів до оточуючого їх природного світу має стати однією з головних точок прикладання сил у процесі екологічного виховання учнів.

Успіх в реалізації поставленої мети залежить від дотримання ряду умов і вимог, які значною мірою визначають хід і результати формування екологічної культури особистості.

Перш за все, ми маємо на увазі необхідність врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів, які на різних вікових стадіях по-різному сприймають й усвідомлюють навколишнє. Тому форми і методи екологічного виховання мають видозмінюватися з урахуванням своєрідності сприймання дитиною, підлітком, юнаком природного середовища. До того ж потрібно приймати до уваги й індивідуальні відмінності школярів, риси їх характеру, уподобання, ставлення до природи, потреби та інтереси, що склалися в індивідуальному досвіді індивіду. Але, щоб виховати і сформувані у дітей дбайливе ставлення до природи, вчитель має бути всебічно розвиненою і гармонічною особистістю.

При цьому, немає великої різниці, викладачем якої із шкільних дисциплін є той чи інший учитель. Кожен предмет шкільної програми при відповідній спрямованості може і повинен прислужувати цілям підвищення екологічної культури учнів. При цьому слід враховувати, що успіх розв’язання цього завдання залежить від рівня загальної екологічної підготовки учителя, від його закоханості в природу, вміння виділяти екологічні аспекти матеріалу, що вивчається, залучати учнів до самостійного розв’язання не складних екологічних проблем, спрямувати їх зусилля на екологічно-доцільну діяльність і поведінку в природі. Як доводять вчені, саме готовність педагога до екологічного виховання учнів сприяє кінцевому успіху зусиль суспільства на оптимізацію умов довкілля.

Людство з кожним днем все більше усвідомлює, що воно знаходиться на грані екологічної катастрофи. Сьогодні ми маємо говорити не про наслідки, а про глибокі, болючі рани, які ми нанесли і продовжуємо наносити природі, дотримуючись шкідливого гасла “Покорити і змінити природу!”. Це одностороннє, споживацьке ставлення. Його потрібно змінити іншим закликком “Виховати екологічну свідомість людей!”. Важливу роль у формуванні екологічної свідомості відіграє залучення учнів до природоохоронної діяльності: шкільне лісництво, садівництво та ін. Свідоме і бережливе ставлення до природи повинне формуватися з дитинства, у сім’ї, в школі і можливе воно за умови виховання у дітей культури спілкування з природою, дбайливого ставлення до неї та відповідальності за збереження її багатств.

Як доводять вчені (І.Зверев, І.Суравегіна, Л.Печко та ін.), “ставлення до природи є фундаментальним і всеохоплюючим виміром особистості, якщо виражаються категорією некорисності, а універсальності” [6: 8]. Спрямовані на взаємодію з природою вони підвищують аксіологічний потенціал суспільства і особистості.

Вартий уваги той факт, що саме ціннісне ставлення до природи В.Сухомлинський розглядав як одну з основних рис людини майбутнього. Він закликав вчителів пам’ятати, що

природа – не лише джерело матеріальних благ і здоров'я, але й джерело творчого натхнення, духовного розвитку людини, її емоційного життя і культури.

“Гадаємо, – писав В.Сухомлинський, – що школа майбутнього повинна найповніше використовувати для гармонійного розвитку людини все, що дає природа і що може зробити людина для того, щоб природа служила їй. Уже через це ми повинні берегти і поповнювати природні багатства, які маємо” [5].

Одним з головних завдань екологічного виховання є формування в учнів світогляду майбутнього господаря. У розв'язанні цього складного, відповідального завдання основну роль має відігравати школа.

Серед важливих передумов ефективності процесу становлення екологічної культури школярів доцільно виділити такі, як визначення і застосування актуальних методів виховного впливу на учнів. До них слід віднести методи переконання, вправ в екологічних діях, індивідуальні і колективні роботи творчого характеру, дослідницько-пошукові методи тощо.

Отже, тільки шляхом формування у підростаючого покоління екологічної культури ми можемо запобігти загрози існування людства. Виховуючи в кожного окремого члена суспільства любов, повагу до оточуючого середовища, ми не тільки сприяємо збереженню навколишньої краси, а й збагачуємо красу внутрішню.

Аналіз педагогічного досвіду також переконує, що навчально-виховний процес школи спрямований перш за все на розвиток інтелектуальної сфери особистості (формування екологічних знань, умінь і навичок), тоді як почуття, потреби, мотиви, установки учнів відносно природи часто залишаються поза увагою. У педагогічній практиці не приділяється достатньої уваги ціннісного ставлення до природного середовища. Під час спостережень увага дітей переважно зосереджується на знаннях, які потрібно засвоїти. Отже, виникає протиріччя між вагомістю ціннісно-емоційних ставлень учнів до природи і недооцінкою в процесі навчально-виховної роботи з ними, ціннісного фактору. Це зумовлює актуальність і доцільність наукового пошуку шляхів і засобів формування у школярів ціннісного ставлення до природи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна – XXI століття) // Освіта. – 1993. – № 44-46. – С. 2-12
2. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі виховання // Молодь і закон: Збірник нормативних документів з проблем виховання студентської молоді (за ред. Н.І. Косаревої.) – К.: ІЗМН, 1997. – 352 с.
3. Концепція екологічної освіти України: Затверджена рішенням колегії Міністерства і науки України (протокол № 13/6 – 19 від 20.12.2001 р.) – 23 с.
4. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С.24-27.
5. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”. – 2001. – 528 с.
6. Отношения школьников к природе / Под ред. И.Д. Зверева и И.Т. Суравегиной. – М.: Педагогика. – 1988. – 128 с.

УДК 379.8

Яцула Т.В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СПІЛКУВАННЯ У КЛУБНОМУ ОБ'ЄДНАННІ ШКОЛЯРІВ

Педагогічний процес у сфері дозвілля школярів у даний час передбачає наявність ефективного за своїми цілями спілкування, що, ґрунтуючись на вікових, індивідуальних

потребах учнів підліткового і старшого шкільного віку, реалізує концепцію педагогічної підтримки, педагогічного супроводу розвитку особистості.

Проблема спілкування одна з найбільш розроблених у філософському, соціально-психологічному, педагогічному аспектах.

Поняття спілкування використовувалося для обґрунтування положення про соціальну обумовленість, опосередкованість психіки людини, соціалізації особистості. Так, у концепції вищих психічних функцій Л.С.Виготського спілкування займає центральне місце, воно розглядається як важливий фактор психічного розвитку людини, умова її саморегуляції. Психіка в поглядах науковця є зліпок із соціального, результат інтеріоризації, перетворення соціальних інтерпсихічних відносин людей у інтрапсихічну освіту [3: 13]. Ідея опосередкованості всієї системи відносин людини до буття його відносинами з іншими людьми, спілкуванням з ними одержує філософсько-теоретичне обґрунтування в працях С.Л.Рубінштейна [7: 39]. Роль спілкування як засобу залучення особистості до суспільних знань, засвоєння суспільного досвіду, умови розвитку мислення підкреслюється А.Н.Леонтьєвим. “Здатність логічного мислення, відзначає А.Н.Леонтьєв, може бути тільки результатом оволодіння логікою – цим об’єктивним продуктом суспільної практики людства. У людини, що живе з раннього дитинства не стикаючись з об’єктивними формами, у яких утілена людська логіка і поза спілкуванням з людьми, процеси логічного мислення не можуть сформуватися, хоча б він зустрічався безліч разів з такими проблемними ситуаціями, пристосування до яких вимагає формування саме цієї здатності” [5: 67]. У працях Б.Г.Ананьєва спілкування виступає як одна з форм життєдіяльності, умова соціальної детермінації розвитку особистості, формування психіки людини [1].

Фундаментальні дослідження А.А.Бодалева, А.В.Кан-Калика, А.В.Мудрика, Н.Е.Щуркової і ін. присвячені психології і педагогіці спілкування. Феномен спілкування в дитячому середовищі розглядався з різних позицій; особливості міжособистісних відносин (Я.Л.Коломинський, Л.І.Новикова), спілкування в процесі особистісно орієнтованого виховання (І.Д.Бех, О.В.Бондаревська, О.С.Газман, Н.Б.Крилова й ін.); спілкування як фактор виховання (А.В.Киричук, А.В.Мудрик, Н.Е.Щуркова й ін.) Не менш інтенсивно розробляються проблеми спілкування в аспекті вчитель-вихователь – учні (І.Д.Бех, А.А.Бодалев, А.Н.Бойко, В.А.Кан-Калик, А.А.Леонтьєв, В.А.Сластьонін і ін.)

Теоретичний аналіз стану проблеми показав, що при всій розмаїтості і глибині досліджень, педагогічні умови реалізації виховних можливостей спілкування в клубному об’єднанні дозвіллевого спілкування школярів ще не були предметом спеціального вивчення, хоча воно істотно впливає на самоусвідомлення, самоствердження, самореалізацію особистості. З огляду на актуальність проблеми, з одного боку, теоретичну і практичну її нерозробленість, з іншого, метою статті є аналіз педагогічних умов реалізації виховних можливостей спілкування в сфері дозвілля школярів.

Об’єднання підлітків і учнів старшого шкільного віку є природним, індивідуально-необхідним утворенням у процесі розвитку дитини, про що пишуть усі дослідники цього вікового періоду (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, І.В.Дубровіна, І.С.Кон, Д.І.Фельдштейн і ін.)

Л.І.Божович підкреслювала, що в психічному розвитку дитини визначальним є не тільки характер його провідної діяльності, але й характер тієї системи взаємин з оточуючими її людьми, у яку вона вступає на різних етапах свого розвитку [2].

Спілкування підлітків і старшокласників з однолітками і дорослими є найважливішою психологічною умовою їхнього особистісного розвитку. Невдачі в спілкуванні призводять до внутрішнього дискомфорту, компенсувати який не можуть ніякі об’єктивні високі показники в інших сферах їхнього життя і діяльності, що впливає в цілому і на їхнє майбутнє.

Спілкування суб’єктивно сприймається підлітками і старшокласниками як щось особистісно дуже важливе: про це свідчать їхня підвищена увага до форми спілкування, його тональності, довірливості, спроби осмислити, проаналізувати свої взаємини з однолітками і дорослими. Спілкування з однолітками – необхідна умова психічного й особистісного розвитку дитини на всіх етапах онтогенезу, але воно виконує свою функцію тільки тоді, коли

в дитини одночасно є спілкування з “нормальним” (розумним, доброзичливим і морально вихованим) дорослим. Саме в такому спілкуванні відбувається перевірка і розуміння тих цінностей, що формуються в середовищі однолітків. Саме в спілкуванні зі старшими дитина засвоює цілісну систему моральних та інших цінностей і ідеалів, типових для даного суспільства і специфічного соціального середовища. У старшому шкільному віці або ранній юності спілкування з дорослими набуває доленосного значення в зв'язку з виникаючими у старшокласників проблемами перспективного життєвого самовизначення [6: 7].

На жаль, сфера дозвілля школярів позбавлена конструктивного, індивідуально-орієнтованого розвиваючого спілкування. Ця сфера життєдіяльності, розвитку підлітка, старшокласника пущена на самоплив. Тому перед учителем-вихователем постає складне завдання; спеціально організувати простір спілкування в сфері дозвілля учнів підліткового і старшого шкільного віку в якому; а) задовольняються соціокультурні інтереси учнів, б) реалізуються вікові потреби (усвідомлення себе, своїх можливостей, здібностей, інтересів), в) формуються особистісні сенси життя, г) створюється атмосфера співробітництва, довіри.

Першим кроком в організації спілкування в просторі дозвіллевих інтересів підлітків і старшокласників повинне стати вивчення соціокультурного світу сучасного підлітка, старшокласника, що знаходить висвітлення в змісті, формах субкультури. І, отже, першою умовою ефективності спілкування в клубному об'єднанні дозвіллевого спілкування є наявність емпатійних здібностей у педагога-вихователя; здатності емоційно реагувати і відгукуватися на переживання іншого; здатності розпізнавати емоційні стани іншого і думкою переносити себе в його думки, почуття, дії; здатності вибирати адекватну емпатичну відповідь на переживання іншого, використовувати необхідні способи взаємодії. Емпатія допомагає більш успішно робити висновки про особливості підлітків, старшокласників, більш продуктивно використовувати уяву для пророкування ситуації, повніше і точніше будувати картину світу іншої людини. Об'єкт емпатії набуває при цьому можливість для саморозкриття, знаходить підтвердження своєї цінності і значимості, утверджується у своїй позитивній самооцінці. Саме емпатійні здатності особистості дають можливість учителів-вихователів включитися в повноцінний функціонуючий діалог.

Будучи більш розвиненою формою спілкування діалог укладає в собі наступну структуру: суб'єкти діалогу, предмет обговорення, простір дії, час дії і т.д. Кожний з елементів має свої якісні особливості [4: 133].

По-перше, у характеристиці суб'єкта діалогу специфічного значення набуває введення в інтерпретацію особистості другої позиції, де “вона виступає як ідеальна представленість індивіда в інших людях, як його інобуття в них”. В.А.Петровський наводить глибокі за своєю суттю слова А.Н.Леонтьєва, сказані ним під час однієї з їхніх бесід: “Я знаходжу, маю своє “Я” не в самому собі (його інші знаходять у мені), а в інших, в іншому, існуючому поза мною – у співрозмовнику, в улюбленій, у природі...” [4: 137].

По-друге, у діалог вступають суб'єкти як носії певних цінностей, які вони намагаються зберегти в процесі його здійснення. Вони захищають свої цінності при постійному відтворенні ситуації пошуку істини і поглибленні взаєморозуміння, обговоренні і прийнятті цінностей іншого. Суб'єкти не просто спілкуються, а виявляють особливий простір співтворчості.

По-третє, діалог припускає не просто будь-який простір і тему спілкування, а позиційне оформлення рівноправних партнерських відносин суб'єктів, що суб'єктивно підходять до обговорення проблемних ситуацій у просторі діалогу і проявляють у ньому свою індивідуальність.

По-четверте, обговорення проблеми в діалозі не зводиться до розуміння її, а вимагає свого роду духовного освоєння предметного поля і мотивуючого пояснення відносини до обговорюваних цінностей. У процесі діалогу індивідуум користується системою доказів, підшукуючи нові засоби для розширення своїх можливостей дійсної і діючої участі в ньому, і збільшує поле свого доказового інтелекту, піднімаючи “себе над собою”. Тому діалог, під

час якого кожний впливає не тільки на іншого, але й на зміну себе, забезпечує основу особистісного самоствердження суб'єкта.

По-п'яте, діалог – це розв'язання внутрішніх протиріч у свідомості суб'єкта в пошуках конструктивних рішень. “Здійснюючи” у діалозі (у новому розумінні предмета, що обговорюється), суб'єкт “росте”, піднімається на нову ступінь.

У діалозі відбувається наближення і дотик двох світів; субкультури підлітка, старшокласника і дорослої людини. Точка дотику через прийняття світу підлітка є і крапкою дорослішання підлітка, старшокласника. Отже, наступною умовою реалізації виховних можливостей спілкування в клубному об'єднанні школярів є створення особливого простору єднання, співтворчості яке сприяє включенню підлітків у процеси взаємодії і взаємовпливу людей; спонуканню і становленню досвіду їхнього життєвого самовизначення, розвиткові ціннісно-сислової картини свого життя. Учитель-вихователь при цьому виступає як учитель-фасилітатор, що володіє здатністю здійснювати фасилітуюче спілкування.

Актуалізуюче фасилітуюче спілкування – це вид педагогічної взаємодії, що обумовлює такий характер міжособистісних контактів педагога і вихованця, при якому задіюються психолого-педагогічні механізми навіювання, наслідування, і на цій основі збагачуються процеси морального самовдосконалення, актуалізується процес саморозвитку учасників дозвілєвого спілкування. Здатність педагога до фасилітуючого спілкування – це іманентна якість особистості педагога, що розвивається, що дозволяє здійснювати педагогічну взаємодію як надихаюче і заохочуюче вихованця на інтенсивну, усвідомлену самозміну і саморозвиток відповідно до індивідуально-пріоритетних змістів життя. Щоб відбутися таким учителем-вихователем необхідно зрозуміти зміст свого життя і зміст педагогічної діяльності. Досвід роботи кращих учителів показує, що там, де вчитель усвідомлено підходить до своєї смислотворчої функції, результати його діяльності стають якісно більш високими. Для учителя-фасилітатора, що працює на ступіні смислотворчості найважливішою стає функція забезпечення духовного рівня життєдіяльності, тобто незвідності життя до матеріальних цінностей, утилітаризмові. Основними установками такого вчителя є: позитивне відношення до життя, уміння бачити позитивні боки життя, знаходити підтримку в усіляких ситуаціях; віра в силу добра, прагнення підтримати людину, яка “іде поруч”; відкритість у взаєминах.

Таким чином, можна дійти висновку про те, що педагогічними умовами оптимізації виховних можливостей спілкування в клубному об'єднанні школярів слід вважати:

1. Емпатичні здібності вчителя-вихователя, що сприяють більш глибокому проникненню у внутрішній світ підлітка, старшокласника, безоцінно прийняти його соціокультурний світ, його субкультуру, і на цій основі здійснювати індивідуально-орієнтоване спілкування, спрямоване на допомогу в розв'язанні їх вікових проблем і потреб.

2. Особистісно орієнтоване спілкування, яке ґрунтується на діалозі, що вимагає від вчителя-вихователя умінь фасилітувати процес взаємодії; заохочувати підлітків, старшокласників до спілкування і здійснювати психолого-педагогічну підтримку їхнього особистісного росту. При цьому педагог-вихователь є особистістю, що усвідомлює зміст свого життя і педагогічної діяльності.

Подальше дослідження спрямоване на аналіз змін в педагогічному мисленні вчителя-вихователя, які відбуваються під час спілкування зі школярами і мають синергетичний характер прояву.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.:Наука, 1977. – 380 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 487с.
3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956 – 423 с.
4. Ларцев В.С. Социальные и культурные детерминанты формирования личности. Монография. – К.:Принт-Экспресс,2002. – 430с.

5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1972 – 575 с.
6. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте /Под ред. И.В.Дубровиной – М., 2002. – 128 с.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 519 с.

РОЗДІЛ ІV

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У курсах педагогічних дисциплін і відповідних підручниках “Педагогіка” відводиться певне місце питанням та проблемам національного виховання. З метою їх усвідомлення та вироблення вміння реалізувати теоретичні положення розроблена авторська система завдань для самостійної роботи студентів. Виконання педагогічних завдань з орієнтацією на майбутню професію зумовлює вироблення у студентів умінь застосовувати та розв’язувати практично проблеми національного виховання.

Ключові слова: національне виховання, вміння, педагогічне завдання, студенти.

Збереження і відтворення національної ідентичності в Україні можливе при умові активізації усіх сфер життєдіяльності суспільства. У прилученні підростаючих поколінь до національної ідеї, національної спадщини, національних інтересів велику роль має освіта і, зокрема, фахова підготовка.

У ВНЗ України введено чимало навчальних дисциплін народознавчого циклу. Проте цим не варто обмежуватися. Адже кожен навчальний предмет містить можливості для національного виховання. Та не всі викладачі усвідомлюють і використовують усі нагоди. Навчальна робота і спілкування зі студентами переконують, що більшість з них зацікавлені, а деякі не байдужі до національних проблем. Тому вони охоче вивчають відповідні теми, наприклад, в курсах педагогічних дисциплін.

Була поставлена **мета**: з’ясувати можливості педагогічних дисциплін у національному вихованні студентів.

Завдання дослідження:

- визначити ті розділи підручників “Педагогіка”, які містять зміст національних питань та проблем;
- розробити педагогічні способи апробування цих понять зі студентами як майбутніми фахівцями.

Порівняльний аналіз підручників різних авторів дає підстави відмітити наступне. Всі сучасні підручники видань останніх років містять чимало матеріалу з питань національного виховання. Проте різні автори повніше чи менш повно висвітлюють це питання.

Зокрема, в курсі “Загальна педагогіка” та у відповідному підручнику М.М. Фіцули “Педагогіка” [2: 10–11] розглядаються історичні витоки сучасної педагогіки: народна педагогіка, педагогіка народознавства, родинна педагогіка та педагогічна деонтологія, педагогіка народного календаря, козацька педагогіка.

Фактично вказані педагогічні системи склалися на національному ґрунті і лише в ХІХ та ХХ століттях здобули розглянуту класифікацію та специфічне понятійне наповнення.

Народна педагогіка як першоджерело служила виникненню й розвитку педагогічних систем. У викладі цього питання демонструємо це на моделі 1 як динамічне сходження до сучасної наукової педагогіки.

Про витоки народної педагогіки як першоджерела наукової педагогіки легко довести студентам, порівнюючи витворені народом приказки, прислів’я з певними поняттями, категоріями педагогіки. Розглянемо це на прикладі педагогічних принципів:

Чого Івась не навчиться, того Іван не знатиме (принцип природовідповідності).

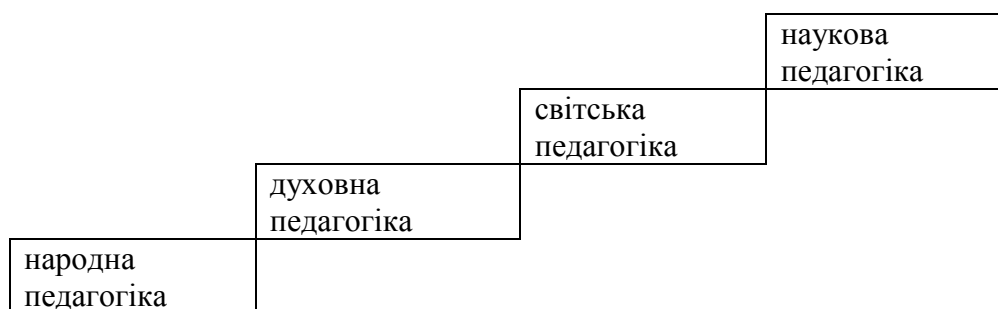
Що голова, то розум (принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей).

Краще раз побачити, ніж сто разів почути (принцип наочності).

Хто думає, той і розум має (принцип свідомого засвоєння знань).

Хто що вміє, то і діє (принцип зв’язку із життям) (За М.М. Фіцулою [2: 120]).

Стадії розвитку педагогіки



У розділі “Мета виховання” даного підручника пропонується для вивчення в програмі виховання системи компонентів духовного світу особистості українця кілька самостійних завдань [2: 73]. Вона передбачає: національну психологію, національний характер і темперамент, національний спосіб мислення, народну мораль, етику, народну правосвідомість, національну філософію, національний світогляд, національну ідеологію, національну свідомість та самосвідомість.

Щоб вдумливо і свідомо опанувати суть кожного компонента визначаю студентам завдання для самостійної роботи: створити структурно-логічну модель основних компонентів духовного світу особистості. Прикладом його виконання служить модель 2.

Створення моделі спонукає студентів знайти певне місце кожному компоненту, з’ясувати його основну сутність, тобто неодноразово повертатися до тексту підручника. Врешті всі готові моделі демонструємо, порівнюємо, обговорюємо. Студенти висловлюють власні міркування, позицію і, поступово зростаючи, проникаються національними інтересами.

Цей матеріал служить студентам у самостійній роботі зі складання власної **програми національного виховання** або програми для учнів з урахуванням їх віку, індивідуального розвитку та ставлення до національних цінностей. Для прикладу наводимо студентську самостійну роботу, в якій поєднано витoki національного виховання та його реалізацію в умовах сьогодення.

Розглядаючи такий напрямок виховання як моральне, М.М. Фіцула [2: 256] в ряду моральних цінностей виділяє **національні цінності**: патріотизм, почуття національної гідності, історична пам’ять, почуття націоналізму, яке зрозуміле і близьке лише поневоленим народам чи тим, хто прагне національної ідентичності.

З підручника “Педагогіка” Н.П. Волкової [1: 112] студенти дізнаються, що характерною особливістю становлення особистості є врахування її менталітету (ментальності) – світосприймання, національного характеру, вдачі, які виробляються під впливом багатоміжових геополітичних, природнокліматичних чинників. Вказаний автор у числі принципів громадянського виховання виділяє патріотизм – “сприяння становленню й утвердженню Української держави як правової, демократичної країни” [1: 105]. Одним із принципів є національна самосвідомість – “усвідомлення себе часткою національної (етнічної) спільноти, носієм національних (етнічних) цінностей”. Студенти практично реалізують ці положення в таких, наприклад, моделях (див. модель 3).

Національне виховання

**НАЦІОНАЛЬНА
ПСИХОЛОГІЯ**

психологія працюючого господаря,
вмілого хлібороба, поборника прав
людини й державної незалежності,
духовної спадщини народу

**НАЦІОНАЛЬНИЙ
СПОСІБ МИСЛЕННЯ**

самобутність, завдяки чому із
століття в століття відтворюються і
розвиваються самобутня українська
культура і духовність

**НАЦІОНАЛЬНА
СВІДОМІСТЬ ТА
САМОСВІДОМІСТЬ**

відчуття гордості за належність до
української нації

**НАРОДНА МОРАЛЬ,
ЕТИКА**

людяність, доброта,
милосердя, співпереживання
як найвищі духовні надбання

**СИСТЕМА КОМПОНЕНТІВ, ЩО МАЄ
БУТИ УРАХОВАНА ПРИ СКЛАДАННІ
ПРОГРАМИ НАЦІОНАЛЬНОГО
ВИХОВАННЯ**

**НАЦІОНАЛЬНА
ІДЕОЛОГІЯ**

ідейне багатство нації, система
філософських, політичних,
правових, економічних, моральних,
естетичних та релігійних ідей,
поглядів і переконань

**НАЦІОНАЛЬНИЙ
ХАРАКТЕР І
ТЕМПЕРАМЕНТ**

одвічне правдошукання, гостинність і
щедрість, лагідність, талановитість,
ніжність і глибокий ліризм,
волелюбність і душевне багатство

**НАЦІОНАЛЬНИЙ
СВІТОГЛЯД**

система поглядів, переконань,
ідеалів, яка є основою
національної духовності

**НАЦІОНАЛЬНА
ФІЛОСОФІЯ**

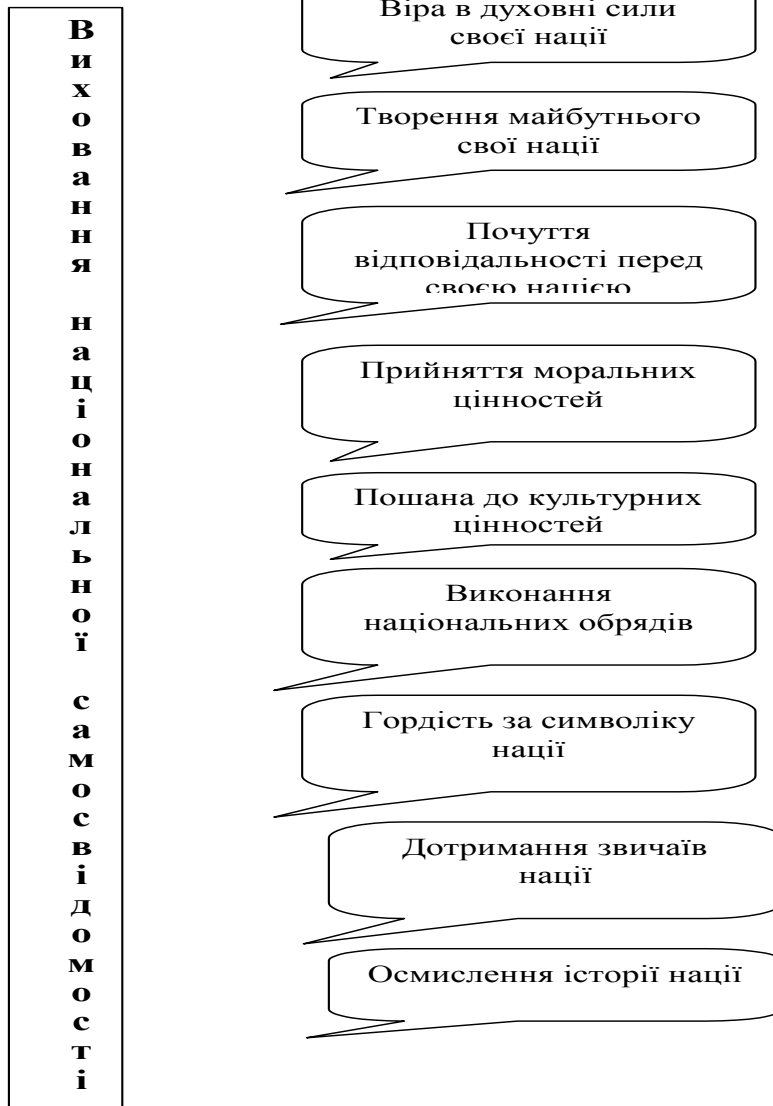
самобутня система ідей, поглядів на
природу, суспільство, всесвіт, на
духовний світ людини, проблему долі
людини тощо

**НАРОДНА
ПРАВОСВІДОМІСТЬ**

життя за законами добра і краси,
правди і справедливості, гідності
й милосердя

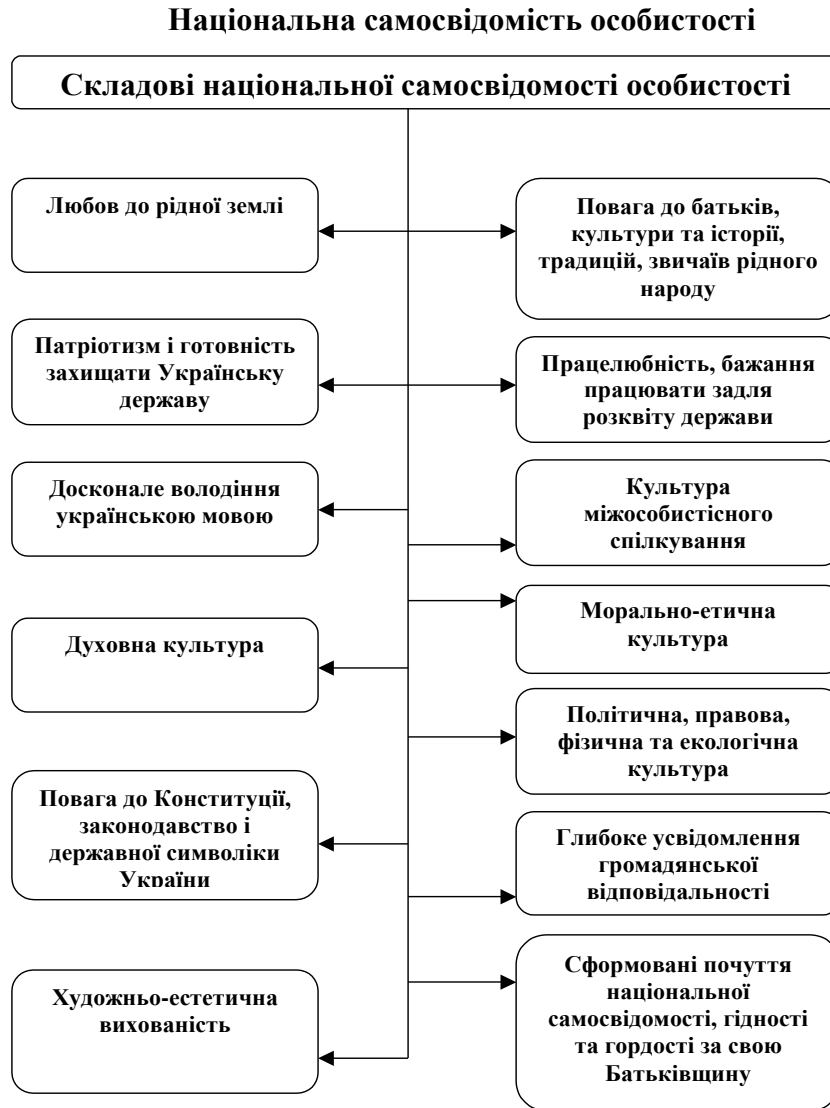
НАРОДНА ЕСТЕТИКА

краса поведінки, привабливий стиль
життя, доброзичливе ставлення до
людей, уміння вишивати одяг,
готувати смачну їжу



В.В. Ягупов у підручнику “Педагогіка” [4: 497–506] в темі “Змістовний компонент виховного процесу” виділяє окремий параграф “Національне виховання”. Ґрунтовно розглядаються його витоки, мета, завдання, напрямки. Дано систему завдань для самостійної роботи студентів.

У підручнику П.М. Щербаня “Прикладна педагогіка” [3: 83–90] також виділено розділ “Національне виховання”. В ньому розглядається головна мета і сутність національного виховання, кодекс цінностей сучасного українського виховання. Зміст підручника подано коротко, концентровано в структурно-логічних моделях, що поліпшує його опанування студентами. Для прикладу наведемо модель 4.



(За підручником П.М. Щербаня).

Отже, навіть короткий неповний огляд підручників засвідчує, що є матеріал для роботи зі студентами, їх національного виховання та підготовки до відповідної роботи з майбутніми учнями.

На основі розглянутих матеріалів підручників ми визначили зміст і конкретні завдання національного виховання студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Суть їх полягала у:

- 1) структуруванні текстових матеріалів з підручника в структурно-логічні моделі;
- 2) співставленні студентами теоретичних питань з національного виховання з відповідним власним досвідом чи досвідом найближчого оточення й спілкування;
- 3) розробці на основі теоретичних матеріалів і коротких характеристик відомих студентам дітей, школярів прогностичних програм національного виховання;
- 4) адаптації ідей та змісту національного виховання стосовно обраної майбутньої професії – соціальний педагог, психолог, вчитель іноземної мови.

У процесі вивчення теми “Мета виховання” спонукала студентів обрати пріоритетний з точки зору кожного напрямок виховання. Лише кілька з них згадали про патріотизм, духовність. Досить яскраво висловились студентка Маргарита Маковецька:

На сьогодні у державі молодь та діти взагалі не знайомі з поняттями “патріотизм”, “національна ідея”, “національна свідомість”. Без них молодь не стане майбутнім держави.

Особистий добробут не можливий без добробуту у державі взагалі. Нашим дітям треба мати національну свідомість. Тоді вони знатимуть, що вони українці, що у них є історія, що вони заслуговують на достойне життя і вони його матимуть. Виховувати треба не бізнесменів, а патріотів, бо це частини вседержавного! Отже, “Любіть Україну, як сонце любіть...” (В. Симоненко)

Вважаю, що найважливішим напрямком виховання у всебічному розвитку особистості є виховання людини! Патріота! Громадянина! Дитина має змалку навчитись розрізняти “добре” та “зле”. Має вчитись любити себе, батьків, природу, тварин, Батьківщину, цінувати землю.

Це обстеження показало, що студентам важливо мати цілісне уявлення про систему національних цінностей. Тому після ознайомлення з викладеними в підручнику компонентами духовного світу учня запропонувала знайти приклади, які засвідчують наявність цих рис у самих студентів чи їх близьких, знайомих тощо.

Для усвідомлення компонентів духовного світу особистості українця пропонувала студентам у самостійній роботі спробувати проаналізувати власний досвід практичної життєвої реалізації (чи нереалізації) таких компонентів у власному світобаченні чи у інших людей.

1. *Національна психологія.* – Моя бабуся медсестра, але вона виросла в селі, провела там своє дитинство та юність, любить землю і не може жити без неї, без того, щоб не працювати на ній. Життя у селі привчило її до роботи із ранку до ночі і тому вона завжди була гарною господинею.

2. *Національний характер і темперамент.* – Він проявляється у нашому повсякденному житті, ми спостерігаємо їх на кожному кроці. Українець завжди прагне до незалежності, але в той же час майже не робить ніяких спроб для її досягнення. Він завжди спокійний та гостинний, що дуже дивує інші народи.

3. *Національний спосіб мислення.* – Дуже оригінальний і самим яскравим прикладом національного мислення я вважаю фразу: “Моя хата скраю – нічого не знаю”.

4. *Народна мораль та етика.* – Я ніколи не звертав увагу на такі речі, тим більше на народні.

5. *Народна естетика.* – У нас в Україні прекрасна кухня та гарні дівчата.

6. *Народна правосвідомість.* – Кожна людина егоїстична і робить все лише для того, щоб покращити собі життя – тому кожен знає свої права, але не кожен знає свої обов’язки.

7. *Національна філософія.* – Моя бабуся живе за своїми “філософськими принципами”. Але світ не стоїть на місці. І її принципи вже давно застаріли. А також існує така річ як “generation gap”.

8. *Національний світогляд.* – Такої речі як “національний світогляд”, на мій погляд, не існує – кожна людина має свій світогляд, кожна особистість бачить світ по-своєму. Для когось він гарний, для когось гидкий. І в жодній нації не зможете знайти людей з однаковим світоглядом.

9. *Національна ідеологія.* – Згідно того, що це ідейне братство нації, система філософських, правових, моральних, естетичних, економічних та ін. поглядів, можу сказати про себе, що я не живу за національною ідеологією.

10. *Національна свідомість та самосвідомість.* – Українці – це нація, яка повинна боротися за право бути нацією.

Розгляньмо приклади життєвого бачення студентами окремих компонентів системи духовного світу особистості українця:

1. *Національна психологія.* – Це психологія працьовитого господаря, вмілого хлібороба, поборника прав людини й державної незалежності. В приклад можу поставити свого дідуся, який все своє життя присвятив праці на землі. В його домі завжди панував порядок і шана до праці та рідної землі. У праці він виховував і своїх дітей і онуків.

2. *Національний характер і темперамент.* – Це гостинність і щедрість, лагідність, талановитість, ніжність і глибокий ліризм, волелюбність і душевне багатство. Яюсь я мала

нагоду переконалися на власному досвіді, який прекрасний наш національний характер. Одного разу випадково я потрапила до оселі бабусі, яку я не знала зовсім. Але, недивлячись на це, вона дуже гостинно прийняла мене в своєму домі, була зі мною дуже щедрою і привітною. Її гостинність дуже вразила мене своєю ніжністю. Цей випадок запам'ятався мені надовго.

Національна свідомість та самосвідомість. Відчуття гордості за належність до української нації потрібно розвивати змалку в дитини. Кожна людина повинна знати слова українського гімну “Ще не вмерла Україна” і пишатися тим, що ти є громадянином України. Які чудові є наші звичаї, традиції, культура, історія, менталітет людей. Цим дійсно можна пишатися, бо ні одна країна не є такою багатогою і різнобічною в усіх сферах суспільного життя.

Підсумовуючи методичну реалізацію окреслених нами на початку статті напрямків проілюстровану фактичними матеріалами опрацьованими студентами, доцільно відзначити наступне.

У сучасних підручниках “Педагогіка” різні автори звертаються до питань національного виховання. Це дозволяє опрацьовувати відповідний зміст зі студентами.

Задля цього розроблена авторська система домашніх завдань для студентів. Вона передбачає різні методи роботи студентів з педагогічними поняттями щодо національного виховання. Зокрема, активно працювати з вказаним змістом дозволяє метод створення студентами структурно-логічних моделей, окремі з яких продемонстровано у статті.

Важливим методом практичного застосування теоретичних знань є пошуки студентами життєвого досвіду, який ілюструє чи підтверджує теоретичні положення.

У цілому обрані й описані нами методи дають позитивні наслідки. Проте потрібна індивідуальна робота з окремими студентами. Надалі важливо також урізноманітнювати напрямки, методи й прийоми цієї роботи з метою активізації опанування студентами питань національного виховання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волкова Н.П. Педагогіка. – К.: “Академія”, 2001. – 576 с.
2. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: “Академія”, 2001. – 527 с.
3. Щербань П.М. Прикладна педагогіка. – К.: Вища школа, 2004. – 215 с.
4. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560с.

УДК 378

Бондаренко Г.П.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ ВНЗ НА ТЕРМІНОЛОГІЧНІЙ ОСНОВІ

На сучасному етапі одним із пріоритетних напрямків вивчення української мови на нефілологічних факультетах (зокрема економічних) ВНЗ можна вважати орієнтацію на формування професійної комунікативної компетенції студентів-нефілологів, тобто формування здатності розв'язувати за допомогою мовних засобів комунікативні завдання в конкретних формах та ситуаціях професійного спілкування – “формування здатності продукувати та сприймати цілісні мовленнєві твори – тексти фахової орієнтації” [3: 52].

Переорієнтація лінгвоцентричної концепції мовної освіти на антропоцентричну зумовлена усвідомленням того, що “майбутнім фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як картина світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, самоформування й самовираження особистості кожного” [5: 64]. У зв'язку з цим і виникає необхідність у формуванні комунікативних здібностей студентів-нефілологів як основи їхньої професійної мовленнєвої компетенції.

Питанням розвитку комунікативних умінь і навичок присвячені праці Б.Г. Ананьєва, Б.Ф. Басєва, М.І. Жинкіна, О.О. Леонтьєва, А.К. Маркової, М.І. Пентилюк, С.Л. Рубінштейна, І.О. Синиці, Г.Т. Шелехової та ін. За їх дослідженнями сутність комунікативного методу навчання полягає в організації процесу навчання мови, подібного до процесу спілкування, практичному використанні форм мовлення, що застосовуються у відповідних виробничих ситуаціях, доборі лексико-граматичного матеріалу, який наближає вивчення мови до реальної професійної діяльності. Спираючись на провідні дослідження з психолінгвістики, лінгводидактики (С.Л. Вдовцова, Л.І. Головата, Н.М. Костриця, Л.В. Лучкіна, Л.І. Мацько, В.О. Михайлюк, Т.П. Рукас, Л.Я. Романова, Н.Л. Тоцька, Я.В. Януш та ін.), можемо визначити провідною метою навчання мови студентів-нефілологів ВНЗ формування фахово орієнтованих комунікативних умінь, спрямованих на конкретного адресата, що має певні професійні знання.

Запорукою успішної реалізації поставленої мети Ж.Т. Красножан, Н.М. Костриця, Л.Я. Романова, Т.П. Рукас, В.Я. Юкало та ін. вважають успішне засвоєння і подальше активне використання базової наукової та професійної термінології шляхом раціонального поєднання комунікативного підходу та професійного контексту. На жаль, їхні дослідження не подають вичерпної методики засвоєння професійно-наукової термінології як комунікативного базису майбутнього фахівця.

Подібна ситуація є небажаною. Адже опанування професійною термінологією, а отже, і формування світогляду та професійної компетентності майбутніх спеціалістів починається у ВНЗ. Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається з системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем наукового “дискурсу професії” [5: 64], або професійного мовлення – галузевої фразеології та термінології, що допоможе при навчанні у ВНЗ, а також у подальшій професійній діяльності, яка вимагає застосування у виробничій сфері української мови.

“Для вільного володіння усною чи писемною формами професійного спілкування та основами профільних наук студенти нефілологічних ВНЗ повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології” [5: 62], бо мовленнєва специфіка даного стилю спілкування визначається насамперед великою кількістю термінів, що активно обслуговують сферу професійно-виробничої діяльності.

Термінологія в науковому тексті (основі навчального процесу) несе на собі центр ваги повідомлення, значною мірою впливає на формування інформаційної основи висловлювання, є засобом інтелектуалізації та уніфікації. Крім того, ідея кожного наукового тексту полягає в необхідності повідомлення максимальної кількості інформації у мінімальній кількості тексту. Цьому також сприяють терміни, “кількість яких у науковому тексті складає від 21 % до 26 % від усіх слів тексту” [1: 211]. Цей показник не є сталим. Бурхливий розвиток науки сприяє постійному розростанню терміносистем. “У сучасних розвинених мовах приблизно 90% нових слів складають наукові терміни” [1: 214]. Саме тому термін, як мінімальна одиниця наукового тексту, заслуговує на спеціальну лінгводидактичну увагу, потребує пошуку нових ефективних прийомів та методів збагачення мовлення студентів науковою термінологією як основою комунікативних вмінь та навичок.

Виняткового значення це твердження набуває за сучасних умов, коли однією з освітньо-кваліфікаційних вимог майбутнього спеціаліста є вільне володіння фаховим українським мовленням. Особливо це стосується студентів-економістів. Для них мова – не тільки основа здобуття знань, а й спосіб досягнення професійного успіху, що залежить від умінь здобувати інформацію та налагоджувати ділові контакти. Професійна діяльність менеджера, економіста, бухгалтера, аудитора проходить у тісному спілкуванні з іншими людьми (партнер по бізнесу, споживач, конкурент тощо), а отже, “ставити високі вимоги до володіння термінологією, причому з переважанням не іншомовних, а питомих українських термінологічних слів, зрозумілих для всіх, хто працює в цій галузі” [2; 3]. Студенти повинні навчитися диференціювати нормативні та ненормативні випадки терміновживання у професійному мовленні, пам’ятаючи, що вибір кожного терміна повинен відповідати не

тільки вимогам семантичної точності, але й стилістичної доречності, граматичної та стилістично правильної сполучуваності. Пильна увага до складних випадків терміновживання, до явищ багатозначності, варіативності й синонімії в економічній термінології, до особливостей функціонування термінів у різних стилях і жанрах економічного мовлення сприятиме підвищенню їхньої загальномовної і фахової культури.

Доведено, що навчання мови досягає найкращих результатів, якщо подавати лексико-граматичний матеріал у комунікативному аспекті, активніше залучати самих студентів до такого навчального спілкування, яке було б максимально наближене до реального професійно-ділового, створювати на заняттях таку позитивно-емоційну атмосферу, яка сприяла б активізації та реалізації потенційних здібностей майбутніх спеціалістів.

Загальноновизнано, що тільки тоді, коли кожен із проведених видів роботи виконує свою роль у формуванні певного комунікативного вміння, коли всі вправи цілеспрямовані, побудовані за принципом наступності, спираються на попередні, тобто становлять цілісну систему, створюються передумови успішного розвитку мовленнєво-комунікативних умінь. Тобто, мовленнєва одиниця (у нашому випадку термін), щоб стати основою комунікативних умінь, повинна пройти поступовий шлях від репродуктивного відтворення мовних засобів через вміння конструювати найпростіші зразки активного мислення до створення власних зв'язних висловлювань фахового спрямування. Таким чином, продуктивність засвоєння термінів та їх активне використання в усному та писемному професійному мовленні багато в чому залежать від відповідної системи підготовчих вправ, послідовно спрямованих як на переклад і усвідомлене запам'ятовування термінології, так і на активізацію навичок говоріння, необхідних для застосування цієї термінології в конкретних виробничих ситуаціях.

Формування мовленнєвої навички повинно ґрунтуватися на сприйнятті і репродуктивному відтворенні мовних засобів. Такі вправи забезпечують усвідомлення структури мови, формують цілісне уявлення про логіко-понятійну систему наукових понять фаху. До них можна віднести вправи, пов'язані із роботою над значенням слова (терміна), що передбачають запис дефініції терміна, складання словника до тексту, добір синонімів та антонімів, переклад окремих термінолексем тощо. Наприклад:

1. Оберіть нормативний варіант перекладу українською мовою. Поставте наголоси в українських варіантах.

В рассрочку – у розстрочку, на виплат; расходы – розходи, витрати, видатки; заём – займ, позика, позичка; ссуда – зсудження, позика, позичка; отсрочка – відстрочка, відстрочення; залог – заклад, застава; избыток – лишок, надлишок; надбавка – надбавка, накидка, накинення; неплатёжеспособность – неплатоспроможність, неплатоздатність; наличные – наявні, готівка.

2. Запишіть подані терміни іншомовного походження українською мовою. Поясніть їх правопис. З'ясуйте за словником значення кожного терміна.

Индоссат, авизо, бесса, инкассо, ажио, акциз, клиринг, эмиссия, фьючерсный, сумма, аккредитив, дезинфляция, тратьемма, реимпорт, ассигнование, кассация, жиро, диверсификация, индоссамент, арбитраж.

3. Знайдіть українські відповідники (синоніми) до іншомовних термінів. З'ясуйте, вживання українського чи іншомовного терміна є більш доречним у мовленні економістів.

Бартер, ліцензія, інфляція, приватизація, імпорт, експорт, денационалізація, емісія, нетто, бруто.

Формування умінь конструювати найпростіші зразки активного мислення повинно бути логічним продовженням удосконалення набутих лексико-граматичних умінь попереднього етапу та передбачати виконання різних завдань на розвиток умінь логічно мислити, викладати думки зв'язно і послідовно, дотримуючись відповідних норм, як-от: створення словосполучень, що відображають типову лексичну сполучуваність термінів; складання речень; переказ тексту за опорними термінами тощо. Наприклад:

1. Утворіть словосполучення, додавши до ключових слів відповідні за значенням.

Обов'язок/зобов'язання: аліментний, банку, клієнта, грошовий, пайовий, позичальника, заставний, кредитора, за рахунками, фінансове, інвестора.

Відношення/відносини: попит і пропонування, зовнішньоторговельний, договірний, товару і грошей, кредитний, ринковий, товарно-грошовий, фінансовий.

2. З поданих термінів випишіть ті, рід яких при перекладі українською мовою зміниться. Складіть з ними речення.

Долг, сбыт, ярмарка, кредит, распродажа, закладная, залог, себестоимость, смета, ростовщик, розница, ущерб, кризис, выручка, заём.

3. Перекладіть текст українською мовою. Складіть до нього російсько-український термінологічний словник. Підготуйтеся до усного переказу тексту за опорними термінами.

Рынок ценных бумаг является новым элементом в структуре рыночных отношений. Ценные бумаги – это документы, выражающие право владения или отношения по займу, определяющие взаимоотношения между лицом, выпустившим эти документы, и их владельцами и предусматривающие, как правило, выплату доходов в виде дивидендов. К ценным бумагам относятся акции, облигации, казначейские обязательства, сберегательные сертификаты и векселя.

Рынок ценных бумаг состоит из двух взаимосвязанных частей – первичного и вторичного рынков. На первичном рынке происходит эмиссия ценных бумаг – выпуск их в обращение, на вторичном рынке идёт продажа.

Возможность реализации ценных бумаг на вторичном рынке позволяет владельцу ценной бумаги обратить её в любой момент на деньги и способствует перераспределению средств между отраслями народного хозяйства. Именно вторичный рынок определяет их реальную ценность.

Основу формування вмінь створювати власні висловлювання повинні становити комунікативні вправи (власне мовленнєві завдання), складені таким чином, щоб кожен студент у процесі їх виконання відчував потребу в спілкуванні. Вони мають базуватися на основі навчальних професійних мовленнєвих ситуацій, урахувувати принцип типовості й можливої частотності тієї чи іншої ситуації у виробничій діяльності майбутніх фахівців. Це передбачає тісну співпрацю викладачів-мовників із викладачами профільних дисциплін, котрі допоможуть визначити актуальні теми, скласти термінологічні мінімуми для комунікативних завдань. Виконуючи такі вправи, кожен студент повинен відчувати себе в умовах близьких до дійсності. Цьому сприяє активне використання інтерактивних методів та прийомів навчання: ділових ігор, тренінгів, дискусій тощо. Наприклад:

1. Підготуйте презентаційну промову послуги “Ресстрація та супровід бізнесу за офшорною схемою”.

Зверніть увагу на схему офшорного бізнесу, його недоліки та переваги. Готуючи промову, використовуйте наступні терміни та термінологічні сполуки: обтяжливі податки; податкові пільги; сприятливе оподаткування; податок на прибуток; валюта, що репатріюється; кредитування.

2. Підготуйте телефонну розмову-діалог на тему “Зменшення видатків фірми”. Які терміни та термінологічні сполуки ви при цьому використаете?

Отже, для майбутніх спеціалістів фахова термінологія стане надійним підґрунтям формування мовленнєво-комунікативних умінь за умов:

– цілеспрямованої і систематичної роботи над вивченням термінологіки з перших років навчання у ВНЗ;

– базуванні роботи над збагаченням словникового складу професійно значущими термінами на чітких наукових і методологічних засадах сучасного термінознавства;

– створенні надійного фундаменту з теоретичних знань і практичних навичок, які потрібні студентам для глибшого розуміння наукових явищ фаху.

Саме це допоможе студентам не тільки сформувати цілісне уявлення про термінологічну систему профільної науки, а й сприятиме формуванню мовленнєво-комунікативної особистості майбутнього фахівця.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коваль А.П. Науковий стиль сучасної української літературної мови. – К.: Київ. ун-т, 1970. – 305 с.
2. Михайлюк В. Українська мова професійного спілкування // Дивослово. – 2004. – № 4. – С. 33–35.
3. Симоненко Т. Ефективні форми та засоби контролю в роботі над формуванням професійної комунікативної компетенції студентів-філологів // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 5. – С. 51–54.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Тоцька Н. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів // Дивослово. – 2003. – № 1. – С. 62–65.

УДК 372.461:81'233

Бородіна Н.С.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Психологічні засади фахової підготовки студентів-філологів, формування їх професійного мовлення є однією з актуальних проблем. Професійне мовлення починає формуватись у вищому навчальному закладі і потреба в ньому поряд із потребою в діяльності, праці є визначальною у становленні особистості майбутнього спеціаліста, тому одним із показників сформованої культури мовлення вчителя-філолога, на нашу думку, є володіння ним професійною лексикою. Процес її засвоєння включає психологічні чинники, серед яких можна виділити пам'ять, мислення, мотиви, увагу, уяву, процес засвоєння, мовлення та його фізіологічні механізми. Урахування їх допоможе знайти оптимальні шляхи, методи і прийоми глибокого оволодіння студентами-філологами професійною лексикою, формування вмінь вільного оперування нею, підвищення рівня культури професійного мовлення вчителя-філолога, виявити труднощі і мотивувати основні їх причини. Тому **метою** нашої статті є визначення психічних механізмів, психологічних чинників та загальних закономірностей процесу засвоєння понять і термінів з лінгводидактики, а також всебічний аналіз процесу навчання студентів як особливого виду людської діяльності.

Уперше проблему студентського віку як особливої соціально-психологічної і вікової категорії почали розглядати в психологічній школі Б.Ананьєва. У працях Б.Ананьєва, Н.Кузьміної, Ю.Кулюткіна, П.Просецького, В.Сластьоніна, В.Якуніна та ін. студент характеризується як особливий суб'єкт навчальної діяльності з психологічного й психолого-педагогічного поглядів. У студентському віці будується власний спосіб життя, відбувається вибір і отримання професії, засвоєння професійних ролей. Урахування цих особливостей має бути покладене в основу ставлення викладача до кожного студента як до партнера педагогічного спілкування, суб'єкта навчальної діяльності, особистості, яка зацікавлена в отриманні професійних знань і умінь. “Студентство об'єднує людей, які цілеспрямовано, систематично оволодівають професійними знаннями й навичками. Як соціальна група воно характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого ставлення до майбутньої професії, що, в свою чергу, є результатом правильності професійного вибору, адекватності й повноти уявлень студента про обрану ним професію” [8: 183].

Рівень уявлень студента про професію, зазначає І.Зимня, безпосередньо співвідноситься з рівнем його ставлення до навчання: чим менше студент знає про професію, тим менш позитивним є ставлення до навчання [8]. Отже, в оволодінні студентами професійними знаннями і відповідною термінологією велику роль відіграє ступінь розуміння ними специфіки обраної професії, її соціальної ролі та призначення. Сприяє цьому

розумінню моделювання професійних ситуацій на заняттях (у формі ділової гри), проходження різних видів педагогічної практики в школі тощо.

Важливу роль у навчальній діяльності студента і засвоєнні ним професійної лексики відіграють мотиви. Розкриття їх має вирішальне значення для організації учіння студентів, оскільки мотивацію ми розглядаємо не тільки як умову ефективного навчання, а й як важливий чинник розвитку особистості майбутнього фахівця. Мотив – “спонукальна причина дій і вчинків людини” [3: 217], тобто це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до виконання якоїсь дії, що є складовою частиною певної діяльності. Навчальну діяльність студентів, вважає І.Зимня [6], переважно характеризують два типи мотивів – мотив досягнення мети і пізнавальний мотив. Основними мотивами засвоєння лінгводидактичної лексики студентами-філологами є, на нашу думку, формування власної професійної компетентності, підготовка до майбутньої професійної діяльності та пізнання світу, нового, інтерес до знань, тобто пізнавальні мотиви. Але поряд з основними мотивами виступають й інші, другорядні: мотив самоідентифікації, мотив виконання обов’язків, авторитету, незалежності, матеріальний, соціальний та ін. Звичайно, значення для студента-філолога того чи іншого мотиву залежить від багатьох чинників: віку студента, його розумових здібностей та інтелектуального розвитку, суспільних та соціальних умов, у яких проходить навчання, професійної майстерності викладача; соціальної перспективи навчання. Невипадково підвищення мотивації навчання є одним із засобів інтенсифікації навчального процесу.

Безпосередньою метою навчальної діяльності студентів у вищому закладі освіти є набуття, засвоєння професійно орієнтованих знань, умінь і навичок, тому центральним поняттям, що характеризує навчальну діяльність студентів, є процес засвоєння. На сучасному етапі розвитку педагогічної психології під засвоєнням розуміється “пізнавальна діяльність, спрямована на оволодіння поняттями та їх системами, уміннями й навичками, діями та операціями і включає цілий ряд психічних процесів – сприймання, пам’ять, мислення, а також пов’язана з такими сторонами особистості, як її почуття і воля, нахили і здібності, пізнавальні інтереси тощо” [8: 38].

При дослідженні процесу засвоєння знань, як підкреслюють Н.О.Менчинська і Д.М.Богоявленський, “маємо справу з потрійним родом явищ: по-перше, із самими знаннями, тобто з продуктом, результатом, сформованим у ході навчання; по-друге, з мисленнєвим процесом, за допомогою якого досягається той чи інший результат, і, по-третє, з певними якостями мисленнєвої діяльності студента, сформованими в його життєвому досвіді в умовах виховання й навчання” [1: 7].

Засвоєння професійної лексики студентами-філологами визначається як об’єктивними факторами (специфіка навчального матеріалу, майстерність викладача тощо), так і цілим рядом індивідуальних особливостей студента, як-от: сформованість у нього певних навчальних умінь, загальний рівень інтелектуального і психічного розвитку та ін. Через те поняття засвоєння розглядається нами у тісному зв’язку з розумовим, тобто інтелектуальним розвитком. У процесі засвоєння здійснюється не лише кількісне збільшення, розширення обсягу знань, а й якісна перебудова розумових операцій і способів діяльності, за допомогою яких набуваються знання. Таким чином, процес засвоєння лінгводидактичної термінології студентами-філологами складається з ланцюга мисленнєвих дій: 1) сприймання терміна органами чуття; 2) усвідомлення терміна через засвоєння й усвідомлення поняття, його складу і структури; 3) запам’ятовування терміна; 4) відтворення, тобто вживання терміна під час різних видів професійної мовленнєвої діяльності.

Значна частина професійних лінгводидактичних термінів засвоюється студентами під час лекції, тому цікавою вважаємо думку про те, що існують три рівні розуміння студентами усного мовлення: 1) поверховий (слухач має лише загальне уявлення про предмет висловлювання); 2) розуміння змісту повідомлення; 3) розуміння основної думки мовленнєвого повідомлення [6]. Володіння другим і третім рівнями розуміння забезпечить

якісне засвоєння лінгводидактичної лексики студентами-філологами і подальше відтворення її в професійному мовленні.

Навчальна діяльність студента характеризується тісною взаємодією мотиваційної сфери й інтелектуального, розумового розвитку. Засвоєння лінгводидактичної лексики будується на інтелектуальному розвитку студента і водночас є рушійною силою цього процесу. Основними складовими інтелектуальної діяльності студента є сприймання, зосередженість, пам'ять, мислення, уява, увага, які пов'язані між собою та базуються на розвиткові його певних психічних можливостей. У становленні особистості майбутніх учителів-філологів визначальну роль відіграють освіта (об'єм засвоєних знань, загальний рівень інформації) і навчання, тобто діяльність, спрямована на засвоєння знань, умінь і навичок. Саме тому в структурі інтелекту вагоме місце посідають мислення та пам'ять. "Акт мислення – єдність знань, досвіду, інтелектуальних дій та власного ставлення до певної діяльності, бо мислить не просто мозок, а жива істота" [4: 139]. Поділяючи погляди Б.Ананьєва, Д.Дубравської, І.Зимньої, Г.Костюка та ін. на мислення, ми вважаємо, що основними його видами під час навчальної діяльності в студентському віці є *теоретичне* (вирішення проблем на основі наявних знань у вигляді понять, суджень, логічних висновків за допомогою внутрішнього мовлення) і *абстрактне (понятійне)* (існує у вигляді абстрактних понять і суджень і супроводжується мовленням). В основі абстрактного мислення лежать логічні операції та поняття. Оскільки студенти 3 і 4 курсів вже набули досить високого рівня умінь міркувати і робити умовисновки, на заняттях з методики вони вільно оперують процесами індукції і дедукції, цілеспрямовано розгортають складну систему суджень, свідомо аналізують основи своїх умовиводів під час роботи над лінгводидактичною термінологією. Цей вид мислення супроводжується мовленням, тому ще називається словесно-логічним. Теоретичне мислення – це вирішення проблеми на основі наявних знань у вигляді понять, суджень, логічних висновків, що відбувається за допомогою внутрішнього мовлення, подумки.

Більшість лінгводидактичних термінів є назвами абстрактних понять (*комунікативна компетенція, методи навчання мови, орфографічна пильність* тощо), тому саме студентський вік є найбільш сприятливим для професійного навчання і засвоєння професійної, зокрема лінгводидактичної термінології, оскільки в цей період життя людини змінюється співвідношення пам'яті і мислення, підвищуються довільна увага, просторова уява, здатність усвідомлювати абстрактні поняття, свідомо довготривала пам'ять, стабілізується спостережливість, загальний інтелектуальний розвиток.

Будь-яка система професійних знань передбачає формування системи наукових понять, тому процес засвоєння лінгводидактичного терміна нерозривно пов'язаний з опрацюванням певного лінгводидактичного поняття. Перш ніж оволодіти будь-яким професійним терміном, студент засвоює, усвідомлює певне професійне поняття, назвою якого виступає цей термін, відтак важливе значення має те, які чинники регулюють процес засвоєння понять у студентському віці. У дослідженнях Г.Костюка, О.Леонтєва, Н.Менчинської, Д.Богоявленського та ін. з'ясовуються закономірності, послідовності, умови формування понять у процесі навчання. Оскільки засвоєння знань є складною цілісною пізнавальною діяльністю, що визначається сукупністю різних умов, то й процес засвоєння понять і термінів розглядається з урахуванням цих умов.

Великого значення для оволодіння професійною лексикою має процес формування уваги. Увага виявляється у спрямованості та зосередженості на певний об'єкт. Ми поділяємо думку І.Зимньої, що увага виявляється не сама собою, а у зв'язку з іншими психічними процесами – відчуттям, сприйняттям, пам'яттю, мисленням [7].

Важливу роль у процесі засвоєння студентами лінгводидактичної термінології відіграє й робота пам'яті. Для засвоєння лінгводидактичної лексики студентами велике значення має рівень розвитку у них довготривалої пам'яті, що обумовлює запам'ятовування професійних лексичних засобів і подальше їх використання під час професійної діяльності. Отже, під час роботи над лінгводидактичною термінологією на заняттях з методики мови

потрібно враховувати, що для надійного довготривалого запам'ятовування необхідно спиратися на різні види відчуття: слухові, зорові, рухомоторні.

Оскільки лінгводидактична термінологія є засобом професійного спілкування, необхідно з'ясувати особливості породження і структуру професійного мовлення студентів-філологів. За Л. Щербою, під мовленнєвою діяльністю розуміємо процес активного, цілеспрямованого спілкування людини з іншими людьми. Теорію мовленнєвої діяльності розробляли Л.Виготський, І.Гальперін, М.Жинкін, І.Зимня, О.Леонтьєв, А.Лурія, І.Синиця та інші. Мовленнєва діяльність – важливий аспект лінгвістики, без якої не можна розглядати навчальний процес взагалі. Без володіння професійною лексикою студент не є готовим до будь-якого виду професійної мовленнєвої діяльності: він не здатний глибоко сприймати, розуміти професійно орієнтований текст, будувати власні висловлювання на професійну тематику, оскільки нерозуміння низки професійних понять і невміння їх назвати унеможливує професійну діяльність вчителя-філолога.

Відомо, що процес мовного професійного спілкування, під час якого формується культура професійного мовлення студентів-філологів, може здійснюватися за допомогою різних видів мовленнєвої діяльності: слухання, читання, говоріння, письма. Важливим є формування вмінь роботи із професійними термінами під час будь-якого виду мовленнєвої діяльності: вмінь сприймати й розуміти термін під час слухання і читання професійного тексту, правильно й доречно вживати його відповідно до лексичного значення, поповнювати свій професійний словник під час роботи із науковою і фаховою літературою тощо.

Отже, опрацювання літератури з психології і психолінгвістики, а також спостереження за навчальним процесом дозволили визначити психологічні засади професійного засвоєння студентами філологічних факультетів лінгводидактичної термінології, серед яких першорядну роль відіграють ступінь психічного розвитку особистості студента, інтелектуальних здібностей, наявність чіткої мотиваційної сфери. При цьому рівень володіння студентом лінгводидактичною термінологією – запорука й умова формування професійної компетенції, взаємозв'язку його як особистості в суспільстві та фахівця в професійній сфері.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богоявленский Д, Менчинская Н. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996. – 416с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374с.
4. Дубравська Д.М. Основи психології: Навчальний посібник. – Львів: Світ, 2001. – 280с.
5. Жинкин Н. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 160с.
6. Зимняя И.А. Психологические особенности восприятия лекции в аудитории. – М.: Знание, 1970. – 30с.
7. Зимняя И.А. Психологические особенности обучения говорению на иностранном языке. – М.: Знание, 1978. – 185с.
8. Зимняя И. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384с.
9. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304с.
10. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 95с.
11. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214с.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ СЛОВЕСНИКІВ У ЦИКЛІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Загальновідомо, що комунікативно зорієнтоване навчання рідної мови на філологічних факультетах ВЗО України, ставить за мету формування комунікативної компетенції студентів, тобто формування здатності через мовні засоби вирішувати комунікативні завдання у конкретних ситуаціях, умовах і сферах професійного спілкування.

Говорячи про рівень сформованості вмінь і навичок мовленнєвого спілкування науковці оперують терміном “комунікативна компетенція”, який останнім часом послідовно використовується як в методиці викладання іноземної мови (М.М. Вятютнев, Н.І. Гез, І.О. Зимня, Д.І. Ізаренков, Н.К.Присяжнюк та інші), так і в методиці викладання рідної мови поряд з поняттями “мовна компетенція” і “мовленнєва компетенція”. Питання формування мовленнєвої компетенції в методиці викладання української мови розробляються переважно в галузі дошкільної і шкільної освіти (А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, Н.М. Веніг, С.О. Караман, Г. Лещенко, М.І.Пентилюк та інші). Але нагальна проблема сьогодення – володіння достатнім рівнем розвитку комунікативних умінь і навичок – диктує необхідність введення терміна “комунікативна компетенція” як базисного поняття і в методику викладання мови у вищій школі, що підтверджується таким положенням: “комунікативна компетенція не є чимось стабільним, а становить динамічну систему, що трансформується залежно від мети, етапу і виду навчання” [2: 15].

Отже, кожний новий етап навчання висуває свої вимоги до рівня сформованості комунікативної компетенції. На цій підставі, повертаючись до мовленнєвої підготовки вчителя-словесника, можна виділити базу, яка визначає зміст комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів. По-перше, реалізація змістової комунікативної лінії на уроках рідної мови в ЗОШ, згідно з проектом Державного стандарту, передбачає формування у школярів умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності, що, у свою чергу, потребує належного рівня сформованості цих умінь у самого вчителя. По-друге, досягнення успішної комунікативної взаємодії вчителя і учнів прямо залежить від умінь вчителя адекватно діяти в різноманітних комунікативних ситуаціях.

У науковій літературі неодноразово порушувалась проблема розвитку професійного мовлення студентів як філологічних, так і нефілологічних факультетів (Л.Барановська, А.І. Годлевська, Л.М. Златів, Е.Г. Полатай, І.І. Тимченко, Н.Тоцька). Водночас практичне забезпечення формування комунікативних умінь і навичок постійно залишається предметом обговорення в науковій літературі. Так, О. Біляєв наголошує на тому, що “у педагогічних інститутах, в університетах головну увагу приділяють, природно, теоретичному рівню викладання фахових дисциплін (...), залишаючи десь на периферії роботу над розвитком у студентів усного і писемного мовлення, піднесенням його культури” [1: 40]. Дійсно, посилений інтерес дослідників до проблем комунікації, який спостерігаємо сьогодні в соціогуманітарних науках, засвідчує очевидну і недостатню розробленість питань загальнотеоретичного обґрунтування комунікативної методики, що робить запропоновану тему актуальною для розгляду.

Таким чином, враховуючи актуальність порушеної проблеми, ми поставили за *мету* розкрити практичний потенціал комплексу таких навчальних дисциплін, як “Синтаксис”, “Стилістика і культура мови”, “Риторика”, “Лінгвістичний аналіз тексту” у формуванні комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів. Відповідно до поставленої мети були визначені такі *завдання*: 1) окреслити теоретичні положення формування комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів і 2) охарактеризувати зміст вищезазначених курсів у функціональному аспекті.

Багато хто вважає, що термін “комунікативна компетенція” вперше ввів у науковий обіг Н.Хомський, розробляючи основи генеративної граматики, під якою вчений розумів

“абстрактну систему, що складається з правил, які взаємодіють з метою визначення форм і внутрішнього значення потенційно безмежної кількості речень” [9: 89]. Пізніше термін “компетенція”, а саме “комунікативна компетенція”, був перенесений Д. Хаймсом у соціолінгвістику, але із суттєвими змінами. Перш за все Д. Хаймс і Ю. Хабермас під комунікативною компетенцією розуміли, на відміну від Н. Хомського, не вроджену здібність, а тлумачили останню як таку, що формується внаслідок взаємодії індивіда з соціальним оточенням.

Як відомо, в методиці викладання іноземної мови одним з найавторитетніших дослідників комунікативної компетенції вважається М.М.Вятютнев. Його дослідження дозволили уточнити зміст зазначеної категорії і визначити її місце в системі формування мовної особистості. Зокрема, М.М. Вятютнев висунув провокаційну тезу, що “не можна навчити комунікації, спілкуванню загалом, але можна сформувати комунікативну компетенцію” [4: 38], під останньою вчений розуміє “здатність людини спілкуватись у трудовій чи навчальній діяльності, задовольняючи свої інтелектуальні потреби” [3: 80].

Термін “комунікативна компетенція” активно функціонує і в методиці викладання рідної мови, що доводять дослідження Г. Лещенко, М.І. Пентилук, А.М. Богуш, С.О. Карамана та ін. Наприклад, Г. Лещенко, досліджуючи “наукову біографію” дефініції “комунікативна компетенція” дійшла висновку: “в навчальних програмах з рідної мови виділена окрема комунікативна змістова лінія, вчителі формують на уроках комунікативні вміння, тому поняття комунікативна компетенція відображає кінцевий результат вивчення української мови в школі, тобто може слугувати еквівалентом мети шкільного курсу української мови” [8: 5]. Але школа не є останньою ланкою навчання, яке логічно продовжується у вищих закладах освіти. Новий етап навчання виступає вищою сходинкою у формуванні особистості вже як майбутнього спеціаліста, а, отже, підвищуються вимоги до мовної і мовленнєвої підготовки з урахуванням майбутнього фаху.

Помилково панує думка про те, що студент приходить до вузу зі сформованим комплексом комунікативних умінь і навичок, тому головна увага зосереджується на опануванні спеціальними знаннями. Натомість практика засвідчує недостатній рівень володіння студентами не лише писемним мовленням, а й усним, при цьому, як наголошує О. Біляєв, “у вчителів, особливо мови і літератури, воно, природно, є основним” [1: 38]. Припускаємо, що рівень сформованості комунікативних умінь і навичок можна підвищити, якщо приділити належну увагу практичній стороні опанування мовою. Отже, теоретичним підґрунтям формування комунікативної компетенції студентів-філологів виступають, на наш погляд, такі положення:

- 1) новий етап навчання висуває набагато вищі вимоги до рівня сформованості комунікативної компетенції у студентів-філологів;
- 2) постановка загальної мети підготовки майбутнього вчителя-словесника, визначена чинними програмами для філологічних факультетів ВНЗ, визначає зміст комунікативної компетенції студентів-словесників, враховуючи специфіку їхньої майбутньої діяльності;
- 3) формування комунікативної компетенції забезпечується не окремими, ізольованими спецкурсами, а цілим комплексом навчальних дисциплін, викладання яких повинно бути спрямоване як на опанування теоретичними знаннями, так і на формування комунікативних умінь і навичок.

У запропонованій статті розглянуто такі курси, як “Синтаксис”, “Стилістика і культура мови”, “Риторика”, “Лінгвістичний аналіз тексту”. Підкреслимо, що основна увага зосереджена на аналізі практичних завдань, розв’язання яких наближає студентів до реальних умов спілкування, сприяє формуванню здатності спілкуватись за допомогою мовних засобів у різноманітних комунікативних ситуаціях (тобто здатності здійснювати мовленнєву діяльність), що лежить в основі формування комунікативної компетенції як кінцевої мети підготовки майбутнього вчителя-словесника. До уваги беруться курси, які

читаються на завершальному етапі навчання, що дозволяє узагальнювати набуті знання та вміння і комплексно застосовувати їх у кожній новій мовленнєвій ситуації.

На нашу думку, принцип комунікативності повинен бути основоположним як в методиці викладання рідної мови в школі, так і у ВНЗ, що передбачає не лише засвоєння мови як системи, а орієнтацію на функціонування цієї системи в комунікації. Вищезазначені дисципліни містять значний потенціал і широкі можливості для висвітлення функціонального аспекту мови.

Один з головних розділів мовознавства – синтаксис – має найбільші переваги щодо демонстрації комунікативної функції мови, оскільки об'єктом дослідження виступають речення, текст та їх комунікативна організація. Наприклад, у межах зазначеного курсу подаються основні відомості про текст, його ознаки і категорії. У науковій парадигмі поряд з поняттям “текст” послідовно використовують поняття “дискурс”, які протиставляються за ознаками – динамічний (дискурс)/ статичний (текст), тобто процес мовленнєвої діяльності і результат мовленнєвої діяльності. Розгляд дихотомії дискурс/текст дозволяє у ході розв'язання практичних завдань аналізувати як лінгвістичні, так і екстралінгвістичні чинники текстотворення. А це, у свою чергу, формує вміння аналізувати позамовний простір, в межах якого розгортається комунікація, враховувати часово-просторові, соціальні, країнознавчі аспекти, що впливають на породження висловлювання. Навіть поверхове ознайомлення з дискурс-аналізом дозволяє показати студентам роль позамовних факторів у породженні і сприйманні тексту як результату мовленнєвої діяльності.

Найбільш повно функціонування мовних одиниць у тексті розглянуто в межах спецкурсу “Лінгвістичний аналіз тексту”, який ставить за мету “вироблення навичок системного комплексного аналізу мовностилістичної структури текстів” [5: 3], що сприяє виробленню вмінь у майбутнього вчителя-словесника проникати в сутність художнього твору. Поряд із лінгвістичним аналізом тексту використовується філологічний аналіз тексту, який синтезує знання студентів з літератури, стилістики, лінгвістики і теорії тексту. Лінгвістичний і філологічний аналізи звертаються до текстів художньої літератури, визначаючи роль мовних одиниць у досягненні автором поставленої мети. Гадаємо, що основа текстів художніх творів може виступати і матеріалом для аналітичних вправ, мета яких полягає у виробленні у студентів умінь аналізувати мовленнєву ситуацію. Так, на прикладі уривків художніх творів можна аналізувати комунікативну ситуацію, в якій взаємодіють персонажі, виділяючи її складові, контекстні умови, простежити невдачі і бар'єри у спілкуванні, виявити їх причини і знайти шляхи усунення. Автори практичного посібника з філологічного аналізу художніх текстів Н.О. Купіна і Н.А. Ніколіна звертаються до характеристики комунікативних актів, які складають формальну основу тексту, і складових комунікативного акту. На нашу думку, в межах курсу можуть бути використані елементи конверсаційного аналізу, який розглядає такі питання, як чергування реплік у діалозі, типові послідовності реплік, тобто в центрі уваги ставить організацію діалогу та його різновидів.

Широкі можливості для вирішення комунікативних завдань містить курс “Стилїстика і культура мови”. По-перше, студенти в межах курсу знайомляться з функціональними стилями мови і принципами їх застосування в мовленнєвій діяльності, а також зі сферами вживання різних типів текстів. По-друге, студенти знайомляться з правилами мовленнєвого етикету, ведеться систематична робота з вироблення вмінь добирати і вживати мовні засоби відповідно до мети і змісту висловлювання, формується чуття мови. Щодо практичної частини курсу, то її слід збагатити завданнями і вправами творчого характеру, приміром складання діалогів у різних сферах спілкування, з урахуванням комунікативної настанови тощо. Загалом комплекс практичних вправ має бути спрямований на вироблення у студентів умінь будувати висловлювання в усній і писемній формах і обов'язково з урахуванням екстралінгвістичних чинників та комунікативної мети.

Виробленню комунікативних умінь і навичок сприяє курс риторики, а саме практичної риторики, який, згідно з традиційними поглядами, озброює студентів вміннями і

навичками побудови усних і письмових висловлювань у діалогічній або монологічній формі. Як зазначає О.Кучерук [7], нова концепція риторики спирається на комунікативну функцію мови і дозволяє розглядати і аналізувати тексти з урахуванням комунікативної ситуації. Особливу увагу дослідниця приділяє комплексу вправ, який передбачає не лише вироблення практичних умінь складати промови, доповіді, виступи, а й умінь аналізувати мовленнєву ситуацію, в якій вони розгортаються. На нашу думку, цьому сприяє аналіз текстів із зануренням у позамовну площину його творення, на підставі чого робиться висновок про реалізацію комунікативного завдання в цій мовленнєвій ситуації.

Формування інтегративної за своєю сутністю комунікативної компетенції охоплює сукупність умінь, пов'язаних з іншими видами компетенцій – мовленнєвою, мовною, прагматичною, соціокультурною, дискурсивною, країнознавчою, предметною. На думку М.М. Вятютнева, теоретично в комунікативній компетенції ми виокремлюємо її складові, але в процесі навчання комунікативна компетенція розглядається як органічне ціле. В аспекті нашого дослідження відзначимо, що завдання окремих практичних вправ у межах зазначених курсів, сприяючи формуванню того чи іншого виду компетенції, повинні забезпечувати цілісне формування комунікативних умінь і навичок. Задля цього кожна практична вправа може містити комплекс додаткових завдань, спрямованих на демонстрацію комунікативної функції мови шляхом активізації функціональної ролі мовних одиниць різних рівнів.

Отже, у ході дослідження ми дійшли таких *висновків*:

- комунікативна компетенція як мета процесу навчання мови і мовлення визначає фахову підготовку студентів філологічних факультетів;
- формування комунікативної компетенції забезпечується комплексом мовознавчих дисциплін, які ставлять за мету не лише опанування спеціальними знаннями, а й містять глибокий потенціал для демонстрації комунікативної функції мови;
- основними методичними прийомами формування комунікативної компетенції виступають лінгвістичний, дискурсивний, стилістичний і риторичний аналізи тексту.

Комплекс фахових дисциплін, що читаються на філологічних факультетах ВНЗ, містить значний потенціал для вирішення проблеми практичного забезпечення формування комунікативної компетенції майбутніх словесників, тому перспективу подальшого дослідження спрямовуємо на розробку комплексу вправ з кожного курсу і опис методичних рекомендацій для їх впровадження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біляєв О. Культура мовлення вчителя-словесника // Дивослово. – 1995. – № 1. – С. 37-44.
2. Бутенко Ж.В. Коммуникативная компетенция: набор или модель// Формирование коммуникативной компетенции на русском языке у иностранных учащихся. – Львов: Свит, 1990. – С. 15-16.
3. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М., 1986. – С. 78-90.
4. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах// Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.
5. Ковалик І.І., Мацько Л.І., Плющ М. Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. – К.: Вища школа, 1984. – 120с.
6. Купина Н.А., Николина Н.А. Филологический анализ художественного текста: Практикум. – М.: Флинт: Наука, 2003. – 408с.
7. Кучерук О. Формування комунікативної особистості у процесі вивчення риторики // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 6. – С. 7-11.
8. Лещенко Г. Комунікативна україномовна компетенція у контексті сучасної мовної освіти // Українська мова і література в школі. – 2003. – №7. – С. 2-5.
9. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 122 с.

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В УКРАЇНІ

Модернізація є тим поняттям, яке символізує усвідомлену потребу суспільства у змінах, які торкаються багатьох сфер життя людини, її праці, спілкування та творчості. Сфера освіти, навчання і виховання не є виключенням у зазначеному відношенні і тому потребує свого суттєвого оновлення. При цьому слід зазначити, що оновлення не формального, атрибутивного, косметичного, а глибокого, багатоаспектного, змістового. Саме тому сьогодні так гостро і принципово розглядаються питання модернізації освітньо-виховного процесу в Україні, виведення його на якісно новий рівень, який би відповідав запитам сьогодення і завтрашнього майбутнього.

Безперечно, у процесі модернізації освіти є своя домінанта, тобто глибоке розуміння того, чого має досягти суспільство у сфері навчання і виховання, що має стати кінцевим продуктом пропонованих змін, рішень чи дій. Такою домінантою має стати особистість з наявним потенціалом її фізичних, психічних, духовних та творчих сил. Саме тому можна вважати, що сьогодні процес модернізації освіти має бути зорієнтований на те, щоб забезпечити психолого-педагогічні умови для повноцінного, системного й цілеспрямованого ствердження людського в людині, тобто тих сил і можливостей, які дозволяють їй вибудовувати своє життя, керуючись вічними принципами розумного, доброго і красивого.

Характеризуючи актуальність вказаного процесу, слід виділити ще важливу обставину, а саме залежність модернізаційних процесів від їх учасників, тобто суб'єктів процесу пізнання, навчання, спілкування і виховання. Адже будь-яка доктрина освіти, програма чи концепція навчання так і залишається формальним актом, якщо не будуть підтримані тими людьми, які безпосередньо чи опосередковано можуть впливати на цей процес. Звідси, як ніколи, важливими і актуальними слід вважати питання, які стосуються психологічного забезпечення модернізації освіти, урахування тих психологічних чинників та закономірностей, які засвідчують активне включення у цей процес складного психологічного механізму людини, її почуттів, інтелекту та волі.

Виходячи з таких міркувань, можемо зазначити, що перед національною школою України поставлені складні й відповідальні завдання, для успішного вирішення яких важливо здійснити послідовні кроки у напрямі оновлення кожної ділянки, кожного напрямку освітньо-виховного процесу. Необхідність саме такого підходу до розв'язання складних завдань психолого-педагогічного забезпечення процесу модернізації освіти в Україні спонукає дослідників до глибокого осмислення існуючих резервів у сфері навчання та виховання дітей і молоді засобами мистецтва, художньої та естетичної культури.

Зазначимо, що в Україні мають місце глибокі традиції навчання і виховання дітей засобами краси. Підтвердженням цього є численні форми, методи і засоби освоєння молодим поколінням цінностей етнокультури, художньої творчості, класичного мистецтва. При цьому вказані форми, методи і засоби мають конкретний зміст і водночас свідчать про наявні тенденції до взаємозбагачення. Так, народні елементи гармонійно влітаються в контекст класичного мистецтва, а жанрове різнобарв'я мистецтва дозволяє утворювати складні й панорамні об'єднання у сфері мистецької культури, засвідчуючи інтегративні процеси у діяльності за законами краси.

Усе це переконливо засвідчує наявність у національній системі освіти України унікального засобу впливу на свідомість і поведінку молодого покоління. Цим засобом є художньо-естетична освіта, тобто освіта за допомогою різних видів мистецтва, різних елементів, форм і напрямів художньої творчості, накопиченого історично досвіду естетичного освоєння навколишньої дійсності. Віддаючи належне освітньо-виховним можливостям естетичних чинників педагогічного впливу, розуміючи подальшу перспективу удосконалення системи освіти і виховання підрастаючого покоління, відомий український

педагог А.С.Макаренко визначав естетику генералізованою ідеєю школи майбутнього, основою становлення й удосконалення професійної культури й майстерності працівників освіти. У наш час ця ідея отримала активну підтримку, теоретичне обґрунтування і впровадження у науково-педагогічній творчості таких вчених України, як Т.І.Цвелих, І.А.Зязюн, Г.П.Шевченко, О.М.Олексюк, Н.Є.Миропольська, Н.Й.Волошина та ін.

Немає сумніву у тому, що сьогодні накопичено цікавий досвід теоретичного й практичного вирішення завдань художньо-естетичної освіти молоді та підготовки майбутніх учителів до творчого використання естетико-виховних можливостей різних видів мистецтва. Цей досвід є характерним для Тернопільського, Луганського, Харківського, Київського національних педагогічних університетів, Прикарпатського, Запорізького, Миколаївського держуніверситетів. На прикладі загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів України можемо констатувати, що там, де є розуміння важливості використання естетико-виховного потенціалу мистецтва, створюється відповідне художнє середовище, здійснюється естетизація навчальних приміщень, впроваджуються активні форми залучення учнівської молоді до світу прекрасного.

Водночас слід зазначити, що художньо-естетична освіта ще не відповідає вимогам сьогодення. Ми бачимо, що у забезпеченні й організації художньо-естетичної освіти молоді є ряд проблем методологічного, психологічного та професійно-педагогічного характеру. Можемо виділити декілька з них:

1. У системі художньо-естетичної освіти ще досить впливовою залишається традиція, згідно якої педагогічні зусилля зосереджені не на розвитку власне естетичних якостей особистості, а на якомога ширшому висвітленні теорії та історії мистецтва. На нашу думку, цей підхід є найменш продуктивним, адже в ньому фактично ігнорується суб'єкт естетичного ставлення, його потреби, інтереси тощо.
2. В існуючій практиці залучення дітей та молоді до світу мистецтва часом одним видам мистецтва надається перевага (музичне, образотворче мистецтво, література), а іншим видам художньої творчості (театр, кіномистецтво, архітектура, ландшафтне мистецтво) майже не приділяється належна увага. Це негативно позначається на формуванні художньо-естетичного досвіду молоді, руйнує цілісність її ставлення до світу художньої культури в цілому.
3. Педагогів певним чином сьогодні непокоїть той факт, що художньо-естетична освіта учнів і студентів переважно зводиться до навчальних занять з окремих видів мистецтва. При цьому ще дуже рідко й неефективно використовуються естетико-виховні можливості позааудиторної роботи, діяльності учнівських і студентських клубів та молодіжних об'єднань. За таких обставин молодь психологічно настроюється переважно на формальне споживання мистецтва і не бачить реальних можливостей для виявлення та реалізації власної естетичної активності у сфері художнього пізнання, спілкування та творчості.

Зазначені вище проблемні питання не можуть залишатися поза педагогічною увагою, потребують психологічного осмислення, теоретичного й практичного вирішення за участю фахівців у галузі сучасної психології, культурології, педагогіки та ін. З метою модернізації художньо-естетичної освіти молоді доцільно використати декілька програмних напрямів роботи, пов'язаних з психолого-педагогічним забезпеченням цього процесу.

Перший напрям модернізації художньо-естетичної освіти передбачає її оновлення та внесення відповідних змін на методологічному рівні. Адже саме на цьому рівні знаходять своє осмислення й розкриття такі питання, як сутність художньо-естетичної освіти, її мета, завдання, функції, кінцевий результат тощо. На зміну дещо обмеженого погляду на сутність художньо-естетичної освіти має прийти її усвідомлення як культурологічного явища в системі середньої та вищої школи, яке покликане забезпечити послідовне вирішення таких завдань, як:

1. Розкриття естетичної цінності й виразності найважливіших якостей людини, зокрема краси її фізичних, психічних, духовних та творчих сил і можливостей.
2. Розкриття естетичної цінності довкілля, тобто природного, предметного, соціального та художнього середовища, в якому перебуває людина.
3. Розкриття естетичної цінності основних видів діяльності людини, зокрема її комунікативної, навчально-пізнавальної, професійно-трудової та креативної діяльності.

Другий напрям модернізації художньо-естетичної освіти передбачає цілеспрямоване вирішення низки питань психологічного змісту. Звернення до цих питань зумовлене тим, що учасниками художнього діалогу є люди, які відрізняються за своїм віком, життєвим досвідом, художніми уподобаннями, естетичними інтересами тощо. Саме тому досить гострим сьогодні постає питання щодо психологічного забезпечення естетичної активності учасників духовно-практичного зв'язку зі світом мистецтва.

З метою успішного вирішення зазначених питань та психологічного забезпечення модернізації художньо-естетичної освіти вважаємо доцільним:

1. Урахування в процесі організації художнього діалогу таких проявів особистості, як її художні інтереси, ціннісні орієнтації у сфері мистецтва, естетичні потреби.
2. Оволодіння учасниками духовно-практичної взаємодії з мистецтвом необхідними способами художнього сприймання, естетичної оцінки та творчої інтерпретації явищ художньої культури.
3. Набуття у дитячому та юнацькому віці досвіду самостійного спілкування зі світом мистецтва, організації пізнавальної діяльності у сфері художньо-естетичної культури, а також участі у художньо-творчій діяльності.

Третій напрям модернізації художньо-естетичної освіти спрямований на успішне розв'язання складного комплексу питань професійно-педагогічного змісту. Це питання, пов'язані з діяльністю вчителя мистецьких дисциплін, викладача художньої культури тощо. Від їх професійної компетентності, естетичної освіченості, педагогічної майстерності, володіння системою освітніх технологій залежить ефективність художньо-естетичної освіти. Сьогодні на зміну вузько профільної спеціалізації вчителя мистецьких дисциплін має прийти вчитель художньої та естетичної культури. Для цього потрібно:

1. У процесі професійної підготовки майбутніх вчителів забезпечувати формування у них системи естетичних цінностей, необхідних для їх повсякденного життя, спілкування і навчання дітей.
2. Оволодіння майбутніми вчителями необхідними технологіями використання художньої та естетичної інформації у процесі викладання окремих навчальних дисциплін, організації позакласної виховної роботи.
3. Залучення майбутніх вчителів, організаторів дитячих колективів до культуротворчої діяльності з метою набуття необхідних вмінь і навичок збереження та примноження художніх та естетичних цінностей українського народу.

Зазначене вище, дозволяє зробити висновок про те, що модернізація художньо-естетичної освіти молоді є не лише необхідною, але й цілком реальною програмою. Для цього потрібні конкретні зміни методологічного, психологічного та професійно-педагогічного змісту. За таких умов художньо-естетична освіта перетвориться у вагомий чинник формування особистості, здатної жити і діяти за законами краси.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Державна програма реформування освіти (“Освіта. Україна ХХІ століття”) поставила дуже важливе і стратегічне завдання – спираючись на досягнення України в сфері освіти та на закордонний досвід, розробити заходи щодо розвитку вищої освіти в Україні до рівня кращих світових зразків з послідовним її інтегруванням в міжнародне науково-освітнє співтовариство. Вирішення цієї задачі досить актуальне, бо система вищої освіти бере участь у створенні інтелектуального капіталу держави, роль якого значно зросла в умовах ринкової економіки. Тому в розвинутих країнах витрати на освіту розглядаються як інвестиції в розвиток потенціалу держави. Ці інвестиції безумовно будуть приносити прибутки, але через 5-7 років. Така постановка питання вимагає перегляду системи формування фахівців найвищої кваліфікації, а також підвищення професійної майстерності професорсько-викладацького складу з урахуванням якісної характеристики контингенту студентів при послідовному удосконаленні форм і методів навчання. При цьому слід зосередити увагу на необхідність послідовного і обережного реформування, особливо в поєднанні з визначенням терміну “радикального”. Система вищої освіти, як ніяка інша, потребує до себе обережного поводження, бо наслідки від таких помилок можуть бути важкими і руйнівними та спостерігатися тривалий час.

Підвищення інтелектуального рівня студентів, а саме професійного — одне з основних завдань вищої школи. З точки зору регіональної і загальнодержавної політики регулювання відносин у сфері вищої освіти має враховувати деякі особливості. В останні роки внаслідок демографічних змін спостерігається зменшення чисельності випускників шкіл. У той же час в технічних вищих навчальних закладах України збільшується кількість спеціальностей, з яких здійснюється підготовка фахівців. Як наслідок – зростання навчального навантаження на малочисельні групи і відповідно на викладачів. Це негативно впливає на обсяги і якість навчальної роботи, а значить і на фахову підготовку інженерів. Вищі навчальні заклади змушені шукати шляхи поліпшення рівня підготовки спеціалістів для народного господарства.

В останні роки до вищих навчальних закладів вступають абітурієнти з досить різним рівнем підготовки. Це пояснюється різними причинами. Серед абітурієнтів можна виокремити декілька груп, що мають специфічний рівень підготовленості для отримання вищої освіти. Перша група закінчує загальноосвітні школи, ліцеї, гімназії, спецшколи та інші заклади, що дають повну середню освіту. Друга група абітурієнтів має середню професійну освіту. Це випускники технікумів, коледжів та інших закладів, що при скороченому терміні підготовки дають знання середньої школи і готують молодших спеціалістів для промисловості. Третя група – це колишні студенти, що раніше навчалися у ВНЗ, але з деяких причин припиняли навчання, змінили спеціальність або проходять перепідготовку. Отже, однією з причин різного рівня підготовки студентів для отримання знань, а значить і відповідного сприйняття теоретичного матеріалу, є поява багатьох альтернативних середнім школам закладів, що поставляють для ВНЗ абітурієнтів більш високого рівня. Це сприяє підвищенню інтелектуального потенціалу студента. Але в такому випадку кожен індивідум вимагає особливого підходу. В цьому випадку такий підхід має визначити саме викладач. Він має розпізнати такі індивідуми і розподілити рівень навантаження – теоретичного і практичної підготовки.

Студенти, що продовжують навчання після технікумів і коледжів, як правило, більш обізнані у практичних навичках своєї спеціальності. Цим вони суттєво відрізняються від вчорашніх школярів. Тому в Херсонському національному технічному університеті випускників технікумів і коледжів об’єднують в окремі групи, для яких лабораторні та практичні заняття зі спеціальних дисциплін мають певні відмінності. Ці відмінності

полягають у детальному роз'ясненні теоретичних положень окремих тем та вирішенні практичних завдань підвищеної складності. Важливу роль у практичній підготовці фахівців відіграють ділові ігри з розв'язанням реальних промислових ситуацій, у яких молодші спеціалісти завжди є надійними помічниками викладача. Вони завжди на "щабель вище" своїх однокурсників у питаннях професійної підготовки, що сприяє зростанню їх авторитету серед студентів. Тому в ділових іграх їм часто довіряють ролі "суддів" або нейтральних спостерігачів. Випускники шкіл, як правило, з перших днів навчання дещо випереджають випускників професійно-технічних училищ в теоретичній підготовці. На практичних заняттях суттєво зростає роль викладача, аби рівномірно розподілити навчальний час і завдання для студентів в групах. Після двох або трьох тижнів навчання викладач разом з куратором групи формують підгрупи з різним рівнем початкової підготовки і призначають для слабших студентів додаткові заняття, аби зрівняти загальний рівень підготовки.

Вимагають розглядання також умови навчання певної групи, що може бути сформована з перелічених вище груп абітурієнтів. Мова йтиме про студентів контрактної форми навчання. Безумовно, це дозволяє ВНЗ прийняти більшу кількість бажаючих для отримання вищої освіти. Не секрет, що формується цей контингент студентів з абітурієнтів, які не пройшли за конкурсом на держбюджетні місця. Рівень підготовки для отримання вищої технічної освіти у цієї групи студентів суттєво нижче, ніж у основної групи. Хоч навчання студентів бюджетної і контрактної форм фінансування організовано в об'єднаних групах, проте для контрактників з самого початку планується проведення більшої кількості консультацій з вирішення практичних завдань. Це стосується студентів першого і другого курсів. Для тих студентів, хто не позбавлений бажання освоїти матеріал з того чи іншого предмета, в цей напружений період відбувається підйом рівня знань. Для тих, хто зрозумів, що отримання вищої технічної освіти – недосяжна мрія, відбувається розставання з ВНЗ. Максимальна кількість відрахованих спостерігається саме на першому і другому курсах.

У сучасних умовах організації учбового процесу викладач на лекціях працює з декількома групами студентів і часто розглядає лише загальну картину успішності, бо через загальне перевантаження викладач не встигає оцінити лінію поведінки і динаміку розвитку кожного студента в групі. Тому на практичних заняттях проявляються індивідуальні особливості кожного зі студентів. Здібності студентів, їх характер та індивідуальні особливості в процесі навчання дещо змінюються, причому як позитивні, так і негативні. Тому формування учбового процесу є важливим етапом у формуванні особистості майбутніх керівників виробництва.

До головних завдань вищого учбового закладу крім надання певної кількості знань відносять задоволення потреб кожної особистості в інтелектуальному, культурному та моральному розвитку, розвиток науки за допомогою наукових досліджень викладачів і студентів, застосування нових результатів досліджень в учбовому процесі, підвищення кваліфікації працівників-практиків, формування у студентів чіткої громадянської позиції, підвищення їх інтелектуального потенціалу. І якщо з питанням надання знань особливих проблем не виникає, то з останніми постійно стикаються викладачі.

Проведення наукових досліджень у вищих навчальних закладах розглядається нами як складова частина формування особистості допитливого інженера, що бажає отримати максимум знань і сприяти постійному їх оновленню. З активістів студентського наукового товариства вийшло багато кваліфікованих інженерів і керівників виробництва, що і на своїх підприємствах продовжують творчий пошук, вдосконалюють не лише устаткування, але й технології виробництва, підтримують творчі зв'язки з рідними їм інститутами і університетами. Саме вони складають більшість тієї творчої еліти виробництва, що підтримує ВНЗ у впровадженні нових наукових досягнень. Ось чому викладачі, які залучають до наукової роботи не лише відмінників, а й студентів з

середнім рівнем підготовки, мають можливість більше спілкуватися і в процесі практичної роботи виявити потаємні бажання і прагнення, резерви для досягнення успіху.

Важливим елементом формування творчої особистості інженера, як майбутнього керівника виробництва та вихователя в робочому колективі, залишається практична підготовка. Кожен випускник технічного ВНЗ в період проходження виробничої практики має досконало оволодіти однією або декількома робочими професіями. Тільки за таких умов може відбутися дійсно грамотний фахівець. Бо не може майстер, технолог або інженер навчити чомусь своїх підлеглих, якщо сам цього не вміє або не знає як це зробити. Велику допомогу в організації виробничої практики надають колишні випускники кафедр. Вони з розумінням ставляться до проблеми підготовки молодих спеціалістів, адже це їх майбутні співробітники і колеги по роботі. Тому і керівниками виробничої практики вони призначають не лише фахівців з великим виробничим стажем, але й педагогів. Не секрет, що не всякий високоосвічений спеціаліст може бути викладачем і вихователем. Потрібні знання психології і педагогіки, щоб привити любов до обраної спеціальності.

Студенти інженерних спеціальностей відразу після першого або другого курсу проходять ознайомлювальну практику. В цей період відбувається перше знайомство зі структурою підприємства або установи, встановлення взаємозв'язку між підрозділами та визначення підпорядкованості. Таки чином, формуються перші навички організатора і керівника виробничого колективу. Для керівника робочого колективу чи педагога, що опікується підготовкою спеціалістів робочих професій, дуже важливо бути фахівцем своєї справи з усіх питань. Практичні навички, набуті в процесі освоєння робочих професій, виявляються корисними і в подальшому теоретичному навчанні. Студенти на лекціях сприймають теоретичний матеріал, що стосується інженерної підготовки, з розумінням і зацікавленістю. Засвоюваність матеріалу у студентів, що приходять на заняття після виробничих практик, завжди краща, ніж у студентів-теоретиків.

Другу практику, або виробничу, доцільно проводити після третього курсу, коли студенти освоїли всі загально-технічні дисципліни. Тривалість такої практики, як і першої ознайомлювальної, не менше чотирьох тижнів. Цей період можна розглядати як час становлення молодого спеціаліста. Молоді люди відчувають впевненість у собі, з розумінням справи виконують функції дублера майстра, бригадира або технолога на виробництві. Якщо в цей період сам студент-практикант відчує, що дійсно досконало освоїв технологію виробництва і зможе допомогти робітнику у виконанні певних операцій, то впевненість його у правильності вибраної спеціальності зростає багаторазово і самовіддача у його майбутній самостійній роботі теж буде надзвичайно високою.

Система вищої освіти інженерних кадрів у ВНЗ України повинна ґрунтуватися на концепції неперервної освіти, яка є стратегічною в більшості розвинутих країн. Разом з тим у сучасних умовах кількість інформації за кілька років майже подвоюється, тому освоєння робочих професій, підвищення кваліфікації і перепідготовка кадрів стають нерозривним ланцюгом у неперервній освіті інженерних кадрів.

Одним із завдань вищої школи є формування готовності інженера, як керівника виробництва і вихователя молодих робітників, до діяльності в умовах освітньої ситуації в регіоні. Така ситуація в умовах ринкової економіки може постійно змінюватись і залежить від динаміки соціальних і політичних та економічних процесів в країні. Реалізація цього змісту змінює загальний напрямок розвитку майстерності інженерів-педагогів від знання технології до знання прав і обов'язків кожного члена трудового колективу в ланцюжку персонал-технологія, від об'єкта технологічного впливу до його суб'єкта. В умовах реальних змін ринкової економіки інженер має реальну можливість в управлінській і педагогічній діяльності переходити від принципового моделювання взаємовідносин робітник – технологія – продукт до реальних трудових відносин і спостерігати реальні результати.

Питання виховання молодих робітників на виробництві і формування дійсно згуртованого і освіченого робітничого колективу вимагає всебічного виховання самого керівника. Ним може бути інженер, озброєний міцними і свідомими знаннями з технічних і гуманітарних наук, який досконало знає свою спеціальність, постійно цікавиться новинками інженерних та педагогічних наук, володіє методикою виховання і навчання підлеглих робітників.

Сучасний керівник і вихователь на виробництві стикається у своїй роботі не лише з робітниками, які мають середню освіту. Більшість висококваліфікованих робітників мають середню спеціальну, а іноді й вищу освіту. В таких умовах важливого значення набуває організація систематичної роботи з підвищення фахової кваліфікації і психолого-педагогічних знань виховної ланки виробництва. Під терміном неперервна освіта слід розуміти систему навчання та розвитку фахівців з вищою освітою, орієнтовану на приведення їх професійного рівня кваліфікації відповідно до світових стандартів і вимог часу, особистісних та виробничих потреб, удосконалення їх наукового та культурного рівня, стимулювання та розвиток творчого потенціалу особистості.

Такий підхід до організації навчального і виховного процесу в системі неперервної освіти інженерних кадрів створять необхідну основу для якісного удосконалення організації і змісту методичної роботи, підвищення кваліфікації педагогічних та інженерних кадрів у розбудові промислового виробництва країни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Химинець В.В. Науково-методичні основи організації навчально-виховного процесу у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів // Проблеми післядипломної освіти педагогів. – Ужгород, 1999. – С. 3–6.
2. Кремень В., Ткаченко В. Орієнтири на перспективу // Шлях освіти. – 1997. – №2. – С. 2–6.
3. Химинець В.В. Роль кафедри інституту в системі неперервної освіти // Проблеми післядипломної освіти. – Ужгород, 1996. – С. 12–16.

УДК 378.14

Верещака М.П.

МЕТОДИКА МОДУЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ “ЕЛЕКТРОТЕХНІКА З ОСНОВАМИ РАДІОЕЛЕКТРОНІКИ”

Перевірка знань, умінь та навичок студентів є важливим елементом процесу їх навчання та виховання, нею визначається результативність, ефективність навчання. В процесі перевірки знань студентів перед викладачем відкриваються нові можливості для удосконалення процесу навчання. Перевірка, як дієвий засіб поглиблення знань студентів, дозволяє краще вивчити студентів, їх індивідуальні особливості, реалізувати зворотній зв'язок.

Одним з важливих видів перевірки знань є проведення модульного контролю знань студентів. При цьому модульний контроль знань ставить за мету сприяння розв'язку кількох задач:

- виявити наявність певних знань та умінь, уточнити їх рівень;
- уточнити, поглибити, закріпити знання;
- виявити, конкретизувати розділи, теми, з яких у студентів знання недостатні, що є орієнтиром для додаткової самостійної роботи;
- виховувати риси особистості – працездатність, наполегливість у досягненні мети, сили волі тощо.

Навчальним планом інженерно-технологічного факультету для спеціальності 7.010103 – ПМСО. Трудове навчання – передбачено вивчення курсу “Електротехніка з основами радіоелектроніки” на протязі 5 і 6 семестрів. У зв’язку з цим весь курс доцільно поділити на дві частини: в п’ятому семестрі вивчати електротехніку, а в шостому – основи радіоелектроніки. Аналіз програми дисципліни [1] та навчального матеріалу [2; 3; 4] вказує на те, що при вивченні розділу з електротехніки його доцільно поділити на три модулі:

- Електричні вимірювання та прилади;
- Лінійні однофазні електричні кола синусоїдного струму;
- Трифазні кола синусоїдного струму.

Вивчення ж розділу “Основи радіоелектроніки” раціонально проводити за двома модулями:

- Елементи радіоелектронних пристроїв;
- Електронні підсилювачі, генератори та пристрої імпульсної техніки.

Відповідно до модулів навчального матеріалу доцільно проводити і перевірки знань студентів.

З метою чіткої організації модульних перевірок знань нами розроблені збірники завдань, запитань, які виносяться на контроль [5; 6]. При складанні збірників ми виходили із наступних факторів:

- при вивченні курсу “Електротехніка з основами радіоелектроніки” ступінь освоєння студентами матеріалу з окремих тем перевіряється на поточних заняттях, при захисті протоколів лабораторних робіт;

- лабораторні роботи проводяться майже з усіх тем курсу;
- кількість модульних перевірок досить велика (5);

- модульні перевірки не повинні забирати багато навчального часу, відведеного для отримання та засвоєння нового матеріалу;

- збірники повинні давати студентам орієнтири для самопідготовки до перевірок.

Враховуючи всі ці бажані особливості, для проведення модульних перевірок нами розроблено 5 комплектів завдань у вигляді закритих тестів. Кожен комплект має 9 тестів. Як показує досвід, такої кількості тестів цілком достатньо, щоб звести до мінімуму можливість списування чи угадування відповідей. Тест має 5 завдань у вигляді запитань, проблемних ситуацій і задач. Пошук відповідей в окремих випадках вимагає виконання деяких розрахунків, але цифрові значення підібрані так, що всі розрахунки легко виконуються усно і вони не вимагають великих затрат часу. До кожного запитання приведено 5 відповідей. Задача студента зводиться до визначення вірної відповіді.

Звичайно, тестові перевірки мають і ряд недоліків, але в даній ситуації, коли майже кожна тема курсу захищена на лабораторних заняттях, для перевірки системності знань тестова перевірка найбільш раціональна як така, що вимагає мінімальних затрат часу як студентів, так і викладача.

На початку кожного комплекту тестів приведені назви розділів та окремі їх теми, які необхідно освоїти для успішного проходження модульного контролю. Розділи і теми розміщені в такій же послідовності, що і тестові завдання. Наявність цієї інформації сприяє організації самопідготовки студентів.

Модульна перевірка знань проводиться на лабораторно-практичних заняттях. Для найбільш повної реалізації функцій контролю системності знань вона проводиться після виконання студентами лабораторних робіт відповідного модуля.

Проведення модульних перевірок, на наш погляд, найбільш раціонально проводити в певній послідовності, що передбачає як підготовчу, так і заключну роботу. На занятті, що передує модульній контролю, студентам необхідно надати інформацію про відповідний контроль: перелік контрольних тем, час та тривалість контролю, познайомити з формою контрольних завдань, правилами оформлення відповідей та критеріями їх оцінювання, наслідками контролю та напрямком дій при незадовільних результатах. Такий підхід надає

можливість студентам завчасно провести самооцінку своїх знань і повторити, відновити чи систематизувати необхідний матеріал. Завчасне знайомство з формою контрольних завдань дозволяє їм відразу працювати над відповідями і продуктивно використовувати відведений час.

При контролі знань студент, отримавши завдання, повинен на окремому листі написати: назву дисципліни, дату, номер своєї академічної групи, прізвище, назву модуля та номер тесту чи варіанту завдання. Прочитавши завдання, він знаходить вірні відповіді і на листі записує номери запитань і нижче номери всіх вірних, на його думку, відповідей в тесті. Слід мати на увазі, що вірних відповідей може бути одна або декілька. В кожному випадку потрібно вказати всі вірні відповіді. Якщо студент не назвав всі вірні відповіді або поряд з вірною відповіддю назвав і невірну, то відповідь вважається невірною. Такий підхід забезпечує однозначність в оцінюванні та усуває всі сумніви студентів в об'єктивності перевірки їх роботи. Записувати запитання і самі відповіді не рекомендується, так як це призведе до невиправданих затрат часу студента і викладача. Приклад оформлення відповідей може бути наступним.

Електротехніка з основами радіоелектроніки					
02.03.2005	Гр. 311.1			М. Коваленко	
Модуль 4	Елементи радіоелектронних пристроїв			Тест № 7	
№ запитання	1	2	3	4	5
№ вірної відповіді	4	1	1; 5	2	3

Тривалість модульної перевірки знань встановлюється викладачем і повідомляється студентам завчасно. Проведені нами перевірки показали, що для пошуку відповідей на питання розроблених тестів, які наведені в збірниках, підготовленим студентам достатньо 10–15 хвилин.

Результати модульного контролю, а при необхідності і коментарі окремих відповідей, повідомляються студентам на наступному занятті. Студенти, що не набрали мінімальної необхідної кількості балів, завчасно установлені викладачем (рекомендується 3–4 бали), повинні самостійно опрацювати всі теми, пов'язані з питанням, на які вони не дали правильних відповідей. Перелік таких тем наведено в збірнику на початку кожної серії тестів. Як результат самостійної роботи, студент в установленій викладачем термін (рекомендується до наступного заняття) показує йому конспект опрацьованого матеріалу і надає усні коментарі. Після такої співбесіди студенту надається можливість повторно пройти модульний контроль знань. Співбесіди та повторний контроль знань доцільно проводити під час додаткової самостійної роботи.

Результати всіх модульних перевірок слід виставляти в академічний журнал групи і враховувати при всіх атестаціях знань студентів.

Дані тестові завдання, а також завдання підсумкової контрольної роботи можуть використовуватись студентами для самооцінки своїх знань з різних розділів. Для забезпечення такої можливості збірники тестових завдань знаходяться в читальній залі факультету, а також в спеціалізованих лабораторіях, де студенти мають до них вільний доступ.

Приведена в роботі методика організації модульної перевірки знань студентів є результатом експериментального пошуку оптимальних форм контролю знань студентів інженерно-технологічного факультету Херсонського державного університету. Ця методика, на нашу думку, забезпечує систематичність, оперативність, не вимагає великих затрат часу як студентів, так і викладача, орієнтує студента в самопідготовці. Вона може бути

використана і при вивченні інших дисциплін, але при цьому, звичайно, необхідно узгодити кількість перевірок, кількість завдань з відповідною програмою та навчальним планом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Електротехніка з основами радіоелектроніки: програми вищих навчальних закладів для спеціальності 7.010103 – ПМСО. Трудове навчання / Уклад. М.П.Верещака. – Херсон: ХДУ, 2005. – 11 с.
2. Електротехніка з основами радіоелектроніки. Частина 2: Однофазні електричні кола змінного струму. Методичні рекомендації до самостійної роботи студентів денної та заочної форми навчання 7.010 103 – Трудове навчання / Уклад. М.П.Верещака – Херсон: ХДУ, 2004. – 101 с.
3. Електротехніка. Частина 3: Трифазні кола. Навчально-методичний посібник для студентів інженерно-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів/Уклад. М.П.Верещака. – Херсон: ХДУ, 2002. – 40 с.
4. Сисоев В.М. Основи радіоелектроніки. Підручник. – К.: Техніка, 2001. – 224 с.
5. Електротехніка: збірник контрольних завдань. Навчальний посібник для викладачів і студентів інженерно-педагогічного факультету спеціальності 7.010103 – ПМСО. Трудове навчання/ Уклад. М.П. Верещака. – Херсон: ХДПУ, 2000. – 55 с.
6. Основи радіоелектроніки: збірник контрольних завдань. Навчальний посібник для викладачів і студентів інженерно-педагогічного факультету спеціальності 7.010103 – ПМСО. Трудове навчання/ Уклад. М.П. Верещака. – Херсон: ХДПУ, 2000. – 35 с.

УДК 37.032:378.147:37.011.32

Гедвілло О.І., Носова І.О.

ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Творче відношення до праці одна з головних характеристик сучасної людини, як особистості, у якій відображається мотивація діяльності, рівень підготовки до неї та активність життєвої позиції. Науковці з психології та педагогіки (Т.В.Кудрявцев, В.А.Моляко, С.Л.Рубінштейн) сформулювали тезу про те, що лише творче ставлення до своєї праці може дати помітні досягнення у будь-якій галузі діяльності. Тому формуванню творчого відношення до праці необхідно приділяти найбільш серйозну увагу, і починати це необхідно з перших років навчання учнів у школі.

Як свідчать проведені нами дослідження процесу організації навчальної діяльності учнів, сьогодні у багатьох загальноосвітніх та професійних школах під час трудового та професійного навчання успішно застосовується конструкторсько-технологічна система. Ведуча ідея системи – органічне сполучення виконавчої та творчої діяльності учнів, тобто конструюванні та розробці технології [3; 5]. На думку ряду ведучих вчених (Ю.З.Гільбух, С.А.Мілерян, Д.О.Тхоржевський) конструкторсько-технологічну систему слід насамперед рекомендувати для занять у майстернях учнів 5-9 класів [6].

Характеризуючи нині діючу програму трудового навчання для 5-9 класів, її головні упорядники Денисенко Л.І. та Левченко Г.Є. (інститут педагогіки АПН України) відмічають, що вони дотримувалися проектно-технологічного підходу. Зокрема, крім безпосереднього виготовлення виробів, програма передбачає вибір технології обробки деталей виробу, їх з'єднання, оздоблення, розробку конструкторської і технологічної документації [4]. Включення у програму таких модулів як “Проектування та виготовлення виробів з деревини”, “Проектування та виготовлення виробів з металів”, “Проектування та виготовлення виробів з текстильних матеріалів” свідчать про те, що вона збудована на основі конструкторсько-технологічної системи, тому що термін “проектування” означає “розробку конструкції й технології”.

У практиці роботи шкіл найбільш розробленою є методика навчання учнів розв'язанню творчих завдань, пов'язаних з технічною працею, перш за все, конструкторського характеру, бо учні мають бути найбільш підготовлені саме до виконання таких завдань. Вивчення стану технологічної підготовки учнів засвідчує, що вона не відповідає вимогам сучасності. Ми виділяємо такі основні причини цього явища:

1. Діючі навчальні плани підготовки як вчителів трудового навчання, так і інженерів-педагогів не включають технічні дисципліни, що безпосередньо спрямовані на технологічну підготовку учнів. При цьому можна відмітити, що у теоретичних курсах таких дисциплін як “Технологія конструкційних матеріалів”, “Технологія механічної обробки матеріалів” та ряду інших є питання, що розкривають окремі питання виробничих та технологічних процесів сучасного машинобудування. А організації та проведенню лабораторно-практичних робіт, спрямованих на формування технологічних вмінь студентів майже зовсім не приділяється уваги.

2. У неповній мірі за даним напрямком підготовки спеціалістів використовуються дисципліни, що пов'язані із практичною підготовкою студентів. Це практикум у навчальних майстернях, виробниче навчання, технологічні практики. Зменшення кількості навчальних годин на практикум у навчальних майстернях, також слід зазначити, що одночасна підготовка студентів за напрямками технічна та обслуговуюча праця не можуть сприяти якісному формуванню технологічних вмінь студентів.

3. Відсутність необхідної навчальної та методичної літератури з формування технологічних знань та вмінь, розвитку технологічних здібностей учнів не сприяє вирішенню цієї важливої проблеми.

4. Руйнування постійних, творчих зв'язків загальноосвітньої та професійної шкіл з машинобудівними підприємствами, відсутність можливості в учнів під час екскурсій знайомитися з сучасним виробництвом негативно відображається на їх технологічних знаннях та вміннях.

Але все ж треба зазначити, що в останні роки стало більше приділятися уваги вирішенню питань розробки методики навчання учнів складанню технології виготовлення виробів. Так, використовуючи наукові розробки В.І.Качнева, О.М.Коберніка, Д.О.Тхоржевського, нами систематизовано методику при якій процес технологічної підготовки поділяється на п'ять етапів [1; 2; 6].

1. Попереднє планування. Після з'ясування суті технологічного планування учні складають плани обробки деталей, не згадуючи окремих операцій, а лише вказують основні етапи роботи.

2. Складання поопераційного плану виготовлення виробів.

3. Складання планів обробки, де вказуються необхідні для кожної операції інструменти та устаткування.

4. Нормування трудового процесу.

5. Планування розподілу праці. На цьому етапі практичне завдання дається не окремому учневі, а бригаді або підгрупі.

Звичайно, навчаючи студентів складанню технології, треба спиратися на певний обсяг знань. Наприклад, що такий обсяг знань може включати:

1) знання про правила вибору конструкційного матеріалу, визначення форми й розмірів заготовок, потрібних для виготовлення тієї або іншої деталі;

2) знання основних способів удосконалення технології виготовлюваних виробів: а) зменшення кількості оброблюваних поверхонь; б) заміна однієї операції іншою, більш продуктивною; в) суміщення двох або кількох операцій; г) збільшення швидкості обробки; д) застосування різних пристроїв при виготовленні виробів; е) використання методу групової обробки.

Таким чином, для забезпечення виконання перелічених вище завдань, майбутній вчитель трудового навчання або інженер-педагог повинен мати достатньо високу

технологічну підготовку. Нижче наведено основні технічні відомості про технологічні процеси та послідовність їх розробки, знання яких необхідні майбутньому спеціалісту.

Умови для формування правильного уявлення про роль технолога на сучасному промисловому підприємстві створюються також при ознайомленні студентів з поняттями “виробничий і технологічний процеси” а також “типи виробництва”, бо при цьому вони дізнаються, що ту саму деталь можна обробляти по-різному, залежно від того у якій кількості вона необхідна. Цілком зрозуміло, що все це вимагає додаткових знань з технології.

Також слід відзначити – не дивлячись на те, що студенти працюють у навчальних та виробничих майстернях, вони не завжди мають достатньо чіткі уявлення про елементи технологічного процесу. У зв'язку із цим їм слід ґрунтовно розібратися з такими елементами технологічного процесу, як операція, установка, позиція, перехід, прохід, робочий прийом.

Формувати технологічні знання та вміння студентів на практиці можливо тільки при умові їх безпосередньої участі у розробці технологічного процесу. З цією метою необхідно прилучати студентів до виконання технологічних завдань. Розглянемо зміст технологічних завдань у тій послідовності, в якій їх доцільно ставити перед студентами.

1. Пояснення технологічного процесу. Приступаючи до виготовлення деталей на заняттях у майстернях, студенти ознайомлюються з технологічною документацією. Тому передусім їм треба навчитись читати технологічні карти. Викладач дає необхідні пояснення, а потім перевіряє наскільки правильно зрозуміли його студенти. Для цього він пропонує студентам пояснити зміст технологічної карти, тобто розповісти, в якій послідовності вони виконують роботу, за допомогою яких інструментів оброблятимуть деталь тощо.
2. Вибір інструментів. До вибору інструментів студенти будуть підготовлені після того, як ознайомляться з відповідними трудовими операціями і з інструментами, що застосовуються. Спираючись на ці знання, викладач пропонує студентам самостійно вибрати інструменти.
3. Вибір способу установаження заготовок та інструментів. У процесі набуття практичного досвіду з обробки матеріалів студенти зустрічаються з різними можливими способами закріплення заготовок та інструментів. Правильний вибір способу закріплення заготовки та інструментів є технологічним завданням, яке доцільно ставити перед студентами для самостійного розв'язання після того, як вони опанують відповідним навчальним матеріалом.
4. Визначення послідовності виконання трудових операцій. Щоб правильно скласти послідовність виконання трудових операцій треба чітко уявляти собі, як повинна видозмінюватися форма заготовки у процесі обробки з тим, щоб перетворення її у готову деталь проходило найраціональніше. У зв'язку з цим дуже важливо ознайомити студентів із загальними правилами складання маршруту технології і створити уявлення про операційні ескізи заготовки.
5. Складання операційної технології. Виготовлення будь-якої деталі включає, як правило, кілька трудових операцій. Тому після складання послідовності операцій доводиться визначити зміст останніх. У даному разі студенти повинні мати знання загальних правил, вироблених практикою машинобудівних підприємств. Так само, як і при складанні послідовності виконання операцій, вони повинні вміти уявляти собі у просторі, який “слід” залишатиме той або інший інструмент на оброблюваній заготовці.
6. Самостійна розробка технологічного процесу. Переходячи від простих технологічних завдань до складних, студенти поступово опановують технологію виготовлення деталей на достатньо високому рівні.

Технологічна діяльність студентів на заняттях у майстернях полягає у складанні технологічних процесів на обробку деталей, які вони виготовляють. Практично студенти заповнюють технологічні картки. Отже, щоб заповнити технологічну картку, треба мати певні знання та вміти їх використовувати. Зокрема, потрібно знати елементи технологічного

процесу, правила вибору інструментів (різальних та вимірювальних), правила установлення послідовності операцій під час обробки матеріалів, правила визначення послідовності переходів протягом виконання кожної операції.

Практичний досвід показує, що технологічні знання треба подавати студентам поступово і відповідно до цього ставити перед ними завдання технологічного характеру.

Одним з важливих питань, пов'язаних з технологічною підготовкою студентів, є розробка та застосування у навчальному процесі технологічної документації. Справа в тому, що відповідно із державними стандартами введено єдину систему технологічної документації (ЄСТД). Дана система представляє собою комплекс державних стандартів, що встановлюють взаємопов'язані правила та положення про порядок розробки, оформлення, комплектації технологічної документації, що розробляється та застосовується у виробництві машинобудівними підприємствами країни, а також правилах використання цієї документації.

У студентів треба сформувані розуміння, що для того, щоб технологічний процес виконувався на кожному робочому місці без затримок та порушень необхідно провести певну підготовчу роботу. Тому технологічна документація повинна включати необхідні відомості не тільки для виконання технологічного процесу, але й для підготовки виробництва.

У процесі навчання в студентів необхідно сформувані знання про склад технологічної документації на процеси механічної обробки, до яких входять: маршрутна карта, операційна карта, карта ескізів та схем, специфікація технологічних документів, технологічна інструкція, матеріальна відомість, відомість оснастка та інші документи.

Студенти повинні знати, що технологічні документи поділяються на текстові – до них відносяться інструкції, описи та інші документи, у зміст яких входять як виключно текст, так і картки технологічних процесів; та графічні, також студенти повинні вміти виділяти їх особливості.

Викладачу слід акцентувати увагу студентів на ієрархічність та підпорядкованість технологічної документації. Так, наприклад, під час розробки технологічного процесу, студенти розробляють стандартизовані текстові документи, враховуючи структуру їх змісту, а саме такі положення:

– маршрутна карта являє собою документ, що вміщує опис технологічного процесу виготовлення виробу за всіма операціями у технологічній послідовності, із відповідними даними про обладнання, оснащення, матеріальні, трудові та інші нормативи.

– операційна карта являє собою документ, що вміщує опис технологічного процесу виготовлення виробу із розчленуванням операцій за переходами та з визначенням режимів роботи, розрахункових норм та трудових нормативів.

– операційні карти механічної обробки застосовують на підприємствах з крупносерійним та масовим виробництвом. Такі карти складають на кожен операцію. У операційній карті механічної обробки вказують зміст переходів, обладнання, ріжучі та вимірювальні інструменти, наводять ескіз оброблюваної деталі, режим роботи верстату, час необхідний для виконання роботи.

– в умовах одиничного та дрібносерійного виробництва застосовують технологічні карти механічної обробки, що відрізняються від операційних тим, що не вміщують ескізів обробки та режимів різання.

Враховуючи те, що робота у навчальних шкільних майстернях має певну специфіку, то застосовують спрощені технологічні карти як для виготовлення виробів з деревини та металу вручну, так і при обробці на верстатах. Нижче наведено такі технологічні карти (табл.1, табл.2.). Оскільки вчителі повинні надавати учням необхідну консультативну допомогу у цій важкій для їх розуміння діяльності, то ми вважаємо за необхідне здійснювати підготовку студентів до розробки таких технологічних документів під час практикуму у навчальних майстернях.

Таблиця 1.

Технологічна карта виготовлення виробів з деревини та металу вручну

Виріб				Ескіз деталі		
Назва деталі		Матеріал деталі	Кількість деталей			
№	Зміст роботи	Пристрої	Устаткування	Інструменти		Примітка
				ріжучі	вимірювальні	

Таблиця 2.

Технологічна карта виготовлення виробів з деревини та металу при обробці на верстатах

Виріб									Ескіз деталі	
Назва деталі		Матеріал деталі		Кількість деталей		Устаткування		Матеріал інструмента		
		Інструменти		Розміри оброблюваної поверхні		Режим різання				
№ п/п	Зміст роботи	Ріжучі	Вимірювальні	Діаметр, мм	Довжина, мм	Частота обертання хв ⁻¹	Подача, мм/об	Глибина різання, мм	Швидкість різання, м/хв	Кількість проходів

Слід відмітити, що багато студентів не мають достатніх знань про роль технолога на виробництві та зміст його роботи. З цією метою викладачу, на прикладі виготовлення будь-якої деталі на металорізальному верстаті необхідно пояснити функції технолога, у тому числі:

- 1) складання послідовності обробки деталі, що забезпечує задану точність і найбільш економічне її виготовлення;
- 2) вибір устаткування, пристроїв та інструментів;
- 3) вибір режимів обробки;
- 4) нормування трудового процесу;
- 5) планування розподілу праці.

Необхідно також показати студентам співвідношення між конструктором і технологом. Розкриваючи поняття “технологічність конструкції”, викладач показує, що технолог повинен мати конструкторські знання, щоб надати критичний аналіз кресленню, зробити пропозиції, які спростили б технологію виготовлення запроектованих конструктором деталей та машин в цілому. Розкриваючи роль технолога, викладач повинен підкреслювати його можливості для творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Качнев В.И. Обучение конструированию на уроках труда. – М.: Просвещение, 1976. – 158 с.
2. Кобернік О.М. Проектування на уроках трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2001. – № 4. – С. 41-45.
3. Кобернік О.М. Розробка творчих проектів на уроках технічної праці // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 1. – С. 12-14.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Трудове навчання 5-9 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 340 с.
5. Сидоренко В.К. Проектно-технологічний підхід як основа оновлення змісту трудового навчання школярів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 1. – С. 2-4.
6. Тхоржевський Д.О. Методика трудового і професійного навчання. – Частина 1. Теорія трудового навчання. – К.: ДНІТ, 2000. – 248 с.

УДК 371.3

Горіна Ж.Д.

ПРОБЛЕМА АВТЕНТИЧНОСТІ ТЕКСТУ В АСПЕКТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Сучасні технології навчання державної мови, спрямовані на вивчення мови як засобу міжкультурної комунікації, висувають першорядне завдання – інтегрувати “чуже” в процесі трансляції мови і культури. Відомо, що методика викладання рідної мови у вищій школі проходить складний етап свого становлення, зазнаючи постійних змін як щодо змісту, так і функцій. Безперечно, ці зміни викликані об’єктивною необхідністю враховувати як реалії суспільного розвитку держави, так і останні досягнення лінгводидактичної науки й суміжних з нею галузей знань у царині лінгвокультурології, психо- та етнолінгвістики, етнографії, теорії мовленнєвих актів і дискурсології. Запровадження національно-культурного компонента у зміст навчання рідної мови на всіх щаблях освітньої ланки, потребує адекватних засобів щодо його засвоєння, якими, зокрема, виступають автентичні матеріали. За допомогою останніх можливо розв’язати низку як власне методичних, так і освітньо-країнознавчих завдань, спрямованих на формування комунікативної й міжкультурної компетенції студентів філологічного фаху, технологія застосування яких у навчальному процесі складає *мету* й *предмет* нашого розгляду.

Спершу відзначимо, що проблема одиниць навчання мови в методиці до сьогодні залишається досить дискусійною. Так, окремі науковці й викладачі-практики виокремлюють за основні одиниці навчання – вправи. Водночас, як на наш погляд, саме текст повинен виступати головною одиницею навчання, адже дискурс майбутніх словесників реалізується головним чином у текстах, а відтак, видається справедливим говорити про “формування як мовної, так і когнітивної свідомості, передусім на основі відповідних текстів” [14: 78]. Як зауважує Ю.М.Караулов, “у свідомості людей, об’єднаних мовою й історією, наявний певний набір текстів, культурних кліше, уявлень і стандартних символів, за котрими закріплені певний зміст. Ці “одиниці спілкування” і складають національно-культурну пам’ять носіїв цієї мови” [6: 196].

Таким чином, виділивши текст як домінуючу одиницю навчання, у запропонованій статті ми плануємо: а) подати робоче визначення автентичного тексту; б) виокремити культурологічний аспект розглядуваного феномена; в) з’ясувати основні причини неадекватного сприйняття автентичних текстів студентами філологічного фаху, на підставі чого сформулювати висновки щодо шляхів усунення або нейтралізації комунікативних бар’єрів міжкультурної комунікації.

Отже, беручи до уваги визначення автентичного тексту як такого, що носії мови продукують для носіїв мови, тобто власне оригінальні тексти, створювані для реальних умов,

а не для навчальної ситуації [14], подаємо нашу робочу дефініцію. Під **автентичним текстом** ми розуміємо тексти, створювані носіями української мови, які є часткою їхньої культури, а відтак, містять не лише лінгвістичну, а й екстралінгвістичну інформацію практично з усіх сфер життя суспільства, демонструючи функціонування мови як засобу комунікації в природному оточенні. За рівнем автентичності пропонуємо розрізняти тексти: а) навчальні (дидактизовані), створені носіями мови спеціально для навчальних цілей, і які через адаптованість досить легко сприймаються неукраїномовцями; б) власне автентичні, які продукуються носіями мови в реальних ситуаціях спілкування і які використовуються в навчальному процесі без якихось змін, що вимагає певної адаптації для їх сприймання неукраїномовцями. З огляду на це, маємо підстави для висновку про те, що автентичний текст містить певні ознаки дискурсу, оскільки залучає, крім традиційних лінгвістичних параметрів й соціальний контекст, що дає уявлення як про учасників комунікації та їхні характеристики, так і про процес породження і сприйняття повідомлюваного [7: 6], тобто екстралінгвістичні параметри (знання про світ, думки, настанови, інтенції адресата). З позиції культурологічно зорієнтованої лінгвістики й лінгводидактики здійснено чимало досить успішних спроб досягнути специфічну фіксацію культурно значущих явищ і характеристик буття, відбитих у вигляді мовних знаків. Означена проблема досить докладно презентована такими напрямками теоретичної і прикладної лінгвістики, як лінгвокультурологія, лінгвокраїнознавство, етнолінгвістика, а відтак, у статті ми не розглядатимемо питання, що одержали широке висвітлення, й положення, які на сьогодні видаються цілком очевидними, а зупинимось на тих ключових аспектах, котрі або не отримали однозначного тлумачення, а тому не можуть вважатися розв'язаними, або на тих, яким дотепер не приділено достатньо уваги. У цьому сенсі, з нашого погляду, особливої ваги набувають теоретико-експериментальні дослідження, виконані переважно в руслі відомої лінгвокраїнознавчої теорії слова Є.М.Верещагіна та В.Г.Костомарова [2], в яких, зокрема, науковці виходять із тези про те, що лінгвокультурне подання мови – це контрастивне вивчення цієї мови порівняно з іноземною або рідною. За такого підходу основними одиницями для вивчення, звично, виступають: а) реалії, тобто матеріальні й культурні факти дійсності, притаманні лише певній етнокультурній спільноті (напр., назви одягу, страв, напоїв, будівель, обрядів і т.ін.); б) лакуни, так звані “білі плями на семантичній карті мови” (за Ю.Степановим), тобто відсутність певних найменувань, зазвичай, у лексичній системі однієї мови у порівнянні з іншою; в) фонові лексика, семантична характеристика якої потребує обов'язкового залучення культурно-історичної інформації. Слід відзначити, що стосовно навчання студентів іноземної мови дослідниками неодноразово порушувалося питання про необхідність залучення до аналізу загального фонового знання, зокрема, вертикального контексту – “історико-філологічного контексту літературного твору” [1: 49]. В аспекті запропонованої теми дослідження сформулюємо *проблему* дещо ширше: нехтування філологічною культурою унеможливорює більш глибоке розуміння й адекватне сприйняття тексту, перетворює процес читання, особливо творів класичної літератури чи інших прецедентних текстів, на поверхневе сприймання лише більш-менш цікавої фабули.

Як відомо, у вітчизняній і зарубіжній науках досить широко представлені відмінні підходи щодо проблеми розуміння, сприйняття, інтерпретації художнього твору, які виходять у своєму аналізі з різних принципів, але завжди так чи інакше включають граничні точки трикутника “автор-текст-реципієнт”. Багато дослідників, розглядаючи проблему інтерпретації художнього тексту, одними з найважливіших чинників, що зумовлюють адекватність сприйняття, виокремлюють, по-перше, важливість попереднього досвіду читача-реципієнта (В.П.Белянін, М.І.Жинкін, О.С.Кубрякова, Є.Ф.Тарасов), по-друге, наявність спільного фонду знань комунікантів (автора-читача). Звідси останнім часом не випадково стає все більш популярною в науковому обігу ідея М.І.Жинкіна про те, що

розуміти потрібно не мовлення (не текст), а дійсність. Цілком очевидно, що необхідною є спільність соціально-культурного досвіду комунікантів, адже незнання дійсності, що міститься у висловлюванні, стає першопричиною комунікативних непорозумінь.

З викладеного вище маємо підстави для висновку про те, що відмінності у сприйнятті й оцінюванні явищ дійсності у представників різних лінгвокультурних спільнот неодмінно пов'язані з відмінностями в мові та культурі цих спільнот, водночас слід пам'ятати, що в жодній культурі “немає нічого, що не містилося б у людській ментальності” [8: 12], а, як відомо, базовим кодом семіотичної системи будь-якої культури є етнічна мова. Кожна мова адекватно обслуговує свою культуру (одностайна думка як лінгвістів, так і етнографів), надаючи в розпорядження мовців засоби для вираження культурно значущих понять і відношень. Відповідно, якщо в культурі наявні певні реалії, тоді в мові є ефективні засоби ці реалії означити. Таким чином, все, що є культурно значущим, так чи інакше виражене в мові.

Як відзначають провідні культурологи, етнолінгвісти, психолінгвісти (А.Вежбицька, В.В.Воробйов, О.О.Леонтьєв, Д.С.Лихачов, Ю.М.Лотман, І.Ю.Марковіна, В.А.Маслова, Ю.О.Сорокін, Ю.С.Степанов, М.І.Толстой, Р.М.Фрумкіна і т.ін.), кожна культура має свою модель (образ) світу, осягнути яку не завжди легко, бо саме через звичку людина не помічає культурної моделі світу, відображеної в рідній мові, й користується нею як єдиною даниною. Дійсно, часом ми дивуємося, що в чужій мові чогось немає, але, як правило, це відбувається саме через те, що ми розмірковуємо про чужу культуру в термінах своєї культури й відповідно про чужу мову в категоріях рідної. Невипадково, будучи закутими в моделі своєї культури, не спроможні це ніби відсутнє відшукати. Разом з тим, якість поняття або відношення просто може бути несуттєвим для цієї культури. Між різними культурами й мовами існують риси схожості й різниці. Виділяються змістові ділянки, які значним чином підлягають універсалізації, й змістові ділянки, що демонструють природну самотність. Як справедливо зазначає В.І.Карасик, “мовні знання виявляють різні шаблі семіотичної глибини у процесі спілкування: від мінімального “найближчого значення слова” до широкого культурно-історичного тла, пов'язаного з “подальшим значенням слова” [5: 90]. Очевидно, навіть найбільш досконалого знання мовного коду недостатньо для адекватної міжкультурної комунікації й міжкультурної взаємодії, необхідно також оволодіти тим, що можливо умовно позначити як позакодові знання, оскільки розуміння може бути досягнутим лише за умови, що реципієнт є досить компетентним не лише в мовному, але й в соціокультурному коді відправника.

Отже, розуміння автентичного тексту залежить від багатьох факторів, головним з яких виступає наявність фонових знань, що складають підґрунтя соціокультурної компетенції, тобто “знань системи світогляду, який панує в суспільстві, етичних оцінок, естетичних смаків, норм мовленнєвої й немовленнєвої поведінки тощо” [12: 82]. Саме ці знання дозволяють студентів осягнути спільне й відмінне між своїм власним досвідом й уявленнями про світ, репрезентований у культурі виучуваної мови, забезпечуючи процес міжкультурного порозуміння. Відсутність фонових знань змушує студента інтерпретувати автентичний текст з позицій своєї культури, своїх норм поведінки в певних комунікативних ситуаціях, що часом спричиняє спотворене або неправильне розуміння інформації, яка ним сприймається. Практика засвідчує, що найбільші труднощі сприйняття становлять фразеологічні одиниці з національно-культурною конотацією, концептосфера власних назв, назви подій, які стали фактами етнокультури, втілюючись у живописі, кінематографії, художній літературі та ЗМІ. Наведені випадки свідчать про те, що знання прототипу, який лежить в основі цих феноменів, залишається для студента ніби прихованим, якщо він попередньо не був ознайомлений з певним країнознавчим аспектом використання таких одиниць.

На нашу думку, можна стверджувати, що розуміння іншої культури через автентичний текст загалом є цілком можливим. Однак, рівень повноти розуміння залежить як від обсягу культурологічної дистанції між культурами (або в межах однієї етнокультури),

так і від знань, потреб, цілей студента, бо, сприймаючи текст, останній інтерпретує його в образах і поняттях своєї культури, що, зрештою, зумовлює той чи інший рівень розуміння/нерозуміння явищ іншої. Зазвичай, при читанні й інтерпретації тексту студент все ж таки (усвідомлює він це сам чи ні) передусім виходить із традицій власної культури, розглядаючи інші культури й важливі для них аспекти крізь призму своєї. І в цьому сенсі набагато простіше помітити й аналізувати значні відмінності (наприклад, мову і культуру Японії, африканських або північних народів), аніж схопити нюанси близькоспоріднених культур. Задля адекватного сприйняття вкрай потрібно збагнути якими є реалії, що стоять за словами, у чому полягає відбиття у цих змістах світоглядів українців і росіян, тобто вийти за межі кожної з порівнюваних мов.

Шляхи подолання труднощів сприйняття окремих фрагментів тексту, спричинених національно-специфічними відмінностями культур, докладно висвітлені в етнолінгводидактиці, їх корекція має досить широку практику, тому на цій проблемі ми окремо не зупинятимемося, відзначимо лише, що в практиці міжкультурної інтеракції найбільше зарекомендували себе такі відомі засоби з подолання міжкультурних бар'єрів, як заповнення – репрезентація потрібного поняття через тлумачення, дослівний переклад або докладне коментування у вигляді відступів, посилянь, приміток та компенсація – заміна фрагменту національно маркованого шару лексики культури-етимона на більш загальне найменування культури-реципієнта. У зв'язку з цим принагідно нагадаємо про методичний принцип, висунутий Робертом Ладо й означений ним як “ставлення до культури країни виучуваної мови”, зміст якого приблизно полягає в наступному: слід виховувати в учнів намагання ототожнювати себе з людьми, для яких ця мова є рідною. Інакше кажучи, на думку американського психолога Сьюзен Ервін-Тріпп, “аби стати носієм мови (...) слід вивчити правила (...). Тобто слід навчитися поводитися таким чином, ніби ти знаєш ці правила” [10: 29]. Отже, основні перешкоди, які ускладнюють сприйняття автентичного тексту, полягають не стільки в особливостях сполучуваності лексичних одиниць між собою, скільки в тому, що навіть так звана “еквівалентна лексика” (т.б. семантично ідентична) насправді є еквівалентною лише в незначній кількості випадків. Послугуючись термінологією Є.М.Верещагіна та В.Г.Костомарова, така “псевдоеквівалентна лексика” [3: 55] ілюструє випадки збігання понятійних семантичних часток слів різних мов при незбіганні їхніх лексичних фонів. Як слушно зазначає Н.Н.Трошина, “у процесі міжкультурної комунікації поширеними є випадки такої парадоксальної ситуації: перебої відбуваються тим імовірніше, чим ближчими є культури одна до іншої (в т.ч. в суто мовному відношенні), тобто при значній (але не повній) спільності культурем (соціокультурних правил мовленнєвої поведінки) й біхвіорем (реалізації культурем)” [13: 61]. На нашу думку, ймовірно, “еквівалентна лексика” у прямому розумінні цього слова взагалі відсутня, а якась, можливо, уявлювана еквівалентність лексичних одиниць, за С.Г. Тер-Мінасовою, “становить значно більші труднощі при вивченні іноземної мови, ніж безеквівалентна або не повністю еквівалентна частина словника, оскільки реальне використання слів визначається відмінним вербальним мисленням і різним мовленнєвим функціонуванням, які, у свою чергу, зумовлені різними культурами” [11: 54].

Резюмуючи викладене, вважаємо, що причини неповного / неправильного розуміння автентичного тексту зумовлені: а) недосконалим володінням мовною системою (у нашому випадку подібні випадки практично не мають місця); б) незнанням або недостатнім знанням певних реалій. Щодо останнього, то мова йде про так звані “лакуни”, які можуть виникати або ж постійно з'являються навіть у разі, коли комуніканти належать до однієї етнокультури, а особливо виразно це проявляється у тих випадках, коли текст і реципієнт належать до різних історичних епох. Як бачимо, розрив між культурами, їхній конфлікт можливий не тільки у вигляді зіткнень рідної і чужої культури, але й усередині своєї, рідної культури, коли зміни в житті суспільства досягають такого рівня, що наступні покоління вже не

пам'ятають, не знають, не розуміють власної етнокультури й світобачень своїх пращурів. Отже, нестача в майбутніх словесників-україністів фонових знань і вмінь розпізнавати лакуни, безеквівалентну лексику і т. под., однаково негативно позначатиметься як на розумінні класичної літератури, так і на сприйнятті сучасних художніх творів, газетних текстів чи усних повідомлень.

Проведене дослідження дозволяє сформулювати такі висновки: “ідеальною” інтерпретацією автентичного тексту, на наш погляд, виступає така, при якій студент філологічного факультету, сприймаючи текст, а) декодує значення мовних одиниць, що його утворюють; б) адекватно розуміє безпосередній зміст самого тексту; в) усвідомлює історико-культурний контекст, у якому створювався текст і котрий він прямо чи опосередковано відображає, зіставляючи цей контекст з історико-культурним контекстом існування самого реципієнта, розуміє задум тексту.

У зв'язку з викладеним вище, вважаємо, що особливе значення і *перспективність* матимуть подальша розробка національно-культурного компонента у змісті рідномовної освіти, зокрема, перерозгляд технологій навчання української мови як засобу міжкультурної комунікації й міжкультурної взаємодії на теренах України. Однак, на нашу думку, йдеться не про механічне системне подання в процесі навчання різного ґатунку лінгвокраїнознавчої, країнознавчої інформації (за аналогією до викладання іноземної мови), а про зіставлення іншої, “чужої” культури або власної етнокультури з наявним у студентів досвідом, набутим у сучасних соціально-культурних умовах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахманова О.С., Гюббенет И.В. “Вертикальный контекст” как филологическая проблема // Вопросы языкознания. – 1977. – № 3. – С. 42-52.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. – 320с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
4. Волошина А.В. Безеквівалентна і фонові лексика у східнослов'янських мовах.: Дис. ... канд. філол. н. – Кіровоград, 2001. – 195 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
6. Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира / Под ред.Н.Ф. Уфимцевой. – М.: РАН, 2000. – С. 191-207.
7. Караулов Ю.Н., Петров В.В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса // Т.А. Ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация. Вступительная статья. – М.: Прогресс, 1989. – С. 5-11.
8. Пелипенко А.А., Яковенко И.Г. Культура как система. – М.: Рус. яз, 1998. – 169 с.
9. Самарян С.І. Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури.: Дис. ... канд. пед. н. – Івано-Франківськ, 2003. – 212 с.
10. Слобин Д., Грин Д. Психолінгвістика. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 352 с.
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 260 с.
12. Томахина Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 4. – С. 80-84.
13. Трошина Н.Н. Лингвистические аспекты межкультурной коммуникации // Лингвистические исследования в конце XX в.: Сб. обзоров / БерезинФ.М. – М., 2000. – С. 56-67.
14. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 238с.

**ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ САПР НА КАФЕДРІ
ТЕХНОЛОГІЇ МАШИНОБУДУВАННЯ ХЕРСОНСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Представлено результати застосування САПР конструкторського й технологічного напрямку при виконанні курсових і дипломних проектів за фахом “Технологія машинобудування”. Розглядається перехід на обов’язкове застосування САПР, висновки й пропозиції.

Аналіз стану проблеми й постановка завдання.

Конструкторське й технологічне проектування, виконуване на машинобудівних підприємствах, поступово й упевнено змінюється та стає автоматизованим на основі сучасних технічних і програмних засобів САПР [1].

Програмне забезпечення САПР, розроблювальне спеціалізованими підприємствами, ураховує сьогодні зростаючі потреби народного господарства й представлено на ринку сотнями пакетів, від найпростіших і розповсюджуваних безкоштовно (Kedwin), до складних, інтегрованих і вартих від 1 до 20 тис. у.о. (Autocad, Mechanical Desktop, Autodesk Inventor, SolidWorks, ADEM, T-Flex, Catia, ProEngenier, Unigraphics, Компас й ін.) [2; 3].

У цей час передові машинобудівні підприємства для технічної підготовки виробництва вже перейшли на використання САПР, а багато хто перебувають на етапі можливого переходу, коли обов’язково виникає питання, пов’язане з вибором конкретного програмного забезпечення САПР, з його можливостями, трудомісткістю освоєння й ціною. Слід зазначити, що в рамках сучасного промислового виробництва, неавтоматизоване проектування, неминуче, буде замінитися на автоматизоване із застосуванням САПР.

Виникають у зв’язку з цим нові вимоги до підготовки молодих фахівців, що закінчують вищі навчальні заклади, які повинні мати знання й практичні навички не тільки зі своєї спеціальності, але й в області інформаційних технологій, САПР. Рішення даних завдань є головною метою виконаної роботи.

Розробка шляхів реалізації поставленої мети.

На кафедрі “Технологія машинобудування” Херсонського національного технічного університету (далі кафедра ТМБ ХНТУ), для спеціальностей машинобудівного профілю викладаються дисципліни: “Основи САПР” й “САПР технологічних процесів”, для практичного вивчення яких у 2002 році придбані дві системи автоматизованого проектування:

- САПР “Компас-3D” для автоматизації конструкторського проектування;
- САПР “Компас – Автопроект” для автоматизованого проектування технологічних процесів.

Програмне забезпечення КОМПАС (**КОМПлексні Автоматизовані Системи**) [4] широко відомо не тільки серед фахівців промислових підприємств, НДІ й КБ. Воно також активно використовується в навчальному процесі десятків ВНЗ України, Росії й інших країн СНД. Широкому впровадженню систем КОМПАС у навчальний процес сприяє політика підтримки вітчизняного утворення, цілеспрямовано проведена Міністерством освіти і науки України, головним виконавцем якої є компанія АСКОН [5] на базі національного технічного університету “Київський політехнічний інститут”. Програмне забезпечення КОМПАС поставляється у ВНЗ за пільговими цінами, при цьому зберігається фірмова технічна підтримка й гарантійний супровід. АСКОН забезпечує перепідготовку викладачів для використання нових комп’ютерних технологій у викладанні базових і спеціалізованих дисциплін і курсів, а також надає всебічну допомогу у формуванні навчальних центрів за програмними продуктами КОМПАС на базі ВНЗ.

На підставі досвіду викладання САПР КОМПАС на кафедрі ТМБ ХНТУ в 2002–2003 р., можна зробити висновок, що студенти практично освоюють роботу з даними програмами й одержують навички двовимірного й тривимірного конструкторського проектування, проектування технологічних процесів механічної обробки деталей машин. З 2004 р. навчальним планом за напрямком спеціальностей 090 220 передбачається лабораторних занять:

- дисципліни “Основи САПР” – 36 годин;
- дисципліни “САПР технологічних процесів” – 40 годин.

Раніше, в 2002-2003 навчальному році, застосування САПР при курсовому й дипломному проектуванні базувалося тільки на рекомендаціях студентам використати при проектуванні сучасні комп’ютерні технології. Такий підхід до проектування носив несистемний характер, коли САПР застосовувалася тільки ініціативними студентами, що мають власні комп’ютери, при виконанні вузьких завдань проектування. Студентами за допомогою САПР вирішувалися вузькі завдання проектування (1-2 креслення середньої складності) і виконувався 1-2 розрахунок при проектуванні техпроцесів, наприклад, “Розрахунок режимів різання”. Недоліками подібних робіт була відсутність творчого компонента, оскільки розрахунок зводився до уведення вихідних даних й одержання кінцевих показників, що не розкривало повних можливостей САПР. За результатами аналізу дипломних і курсових проектів зроблений висновок, що, застосування САПР становило не більше 20%, тобто 80% студентів взагалі не застосовували САПР.

З метою одержання студентами більше глибоких практичних навичок, на кафедрі ТМБ ХНТУ було ухвалене рішення в 2003-2004 навчальному році про обов’язкове використання САПР при виконанні курсових проектів за технологією машинобудування й дипломних проектів фахівців, магістрів і бакалаврських атестаційних робіт. На підставі аналізу дипломних проектів, були виділені розділи проектування, виконання яких передбачалося з обов’язковим застосуванням САПР:

1. У конструкторській частині за допомогою САПР Компас 3D:
 - Креслення деталі (2D), формату А1, з усіма розмірами, позначеннями, технічними вимогами, таблицями, необхідними розрізами, перетинами й штампом;
 - Креслення заготівлі (2D), формату А1, з усіма розмірами, позначеннями, технічними вимогами, таблицями, необхідними розрізами, перетинами й штампом;
 - Тривимірна модель деталі (3D) за розмірами з усіх мас – центрувальними характеристиками. Формат аркуша визначався залежно від габаритних розмірів.
2. У технологічній частині за допомогою САПР Компас-3D, Компас – Автопроект і підсистем САПР, розроблених на кафедрі “Технологія машинобудування” ХНТУ:
 - Відпрацьовування конструкції деталі на технологічність механічної обробки;
 - Розрахунок режимів різання;
 - Розрахунок припусків аналітичним методом на механічну обробку виливків, штампувань і прокату;
 - Проектування технологічного процесу з одержанням необхідної технологічної документації: титульного аркуша, маршрутних, операційних карт і карт ескізів.
3. Пояснювальна записка з усіма формулами, таблицями, малюнками й схемами повинна бути підготовлена за допомогою програмного забезпечення загального призначення.

Таке нововведення систематизувало вимоги до впровадження САПР і підвищувало якісний рівень роботи користувача.

Для виконання зазначених розділів був призначений один консультант (викладач дисциплін САПР), визначений час проведення консультацій (2-3 рази в тиждень по 2-3 години). Для проведення консультацій визначена спеціалізована аудиторія “Лабораторія САПР”, у якій студенти мали можливість виконувати проектування й одержувати необхідну допомогу. Ураховувалося й те, що за результатами обстеження, багато студентів мали власні комп’ютери й друкувальні пристрої (50-60%). На кафедрі ТМБ ХНТУ були розроблені всі

необхідні методичні матеріали й документація з проведення проектування в електронному виді й підготовлений комплект програмного забезпечення вільного поширення. Всім студентам виявлялася допомога в підготовці компакт-дисків з необхідними матеріалами для виконання проектування на домашніх комп'ютерах.

Виконували дипломний проект фахівця 46 студентів, атестаційну роботу бакалавра – 43 студента, магістра – 1 студент.

Результати дипломного проектування представлені у вигляді діаграм:



Рис.1. Результаты застосування САПР на кафедрі ТМБ ХНТУ при виконанні дипломного проекту фахівця в 2003 р.

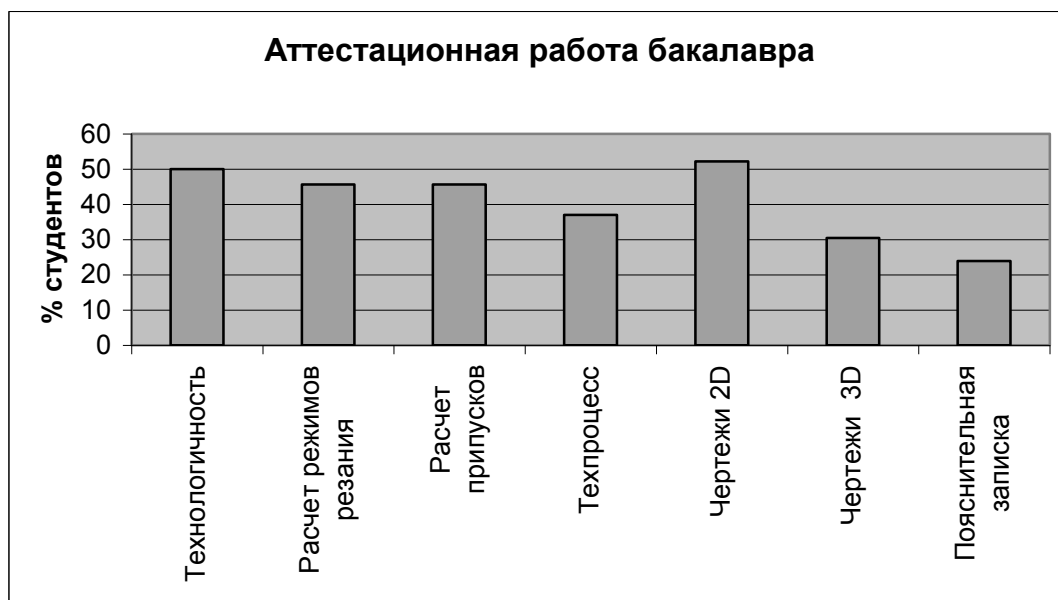


Рис.2. Результаты застосування САПР на кафедрі ТМБ ХНТУ при виконанні атестаційної роботи бакалавра в 2003 р.

Слід зазначити, що в цілому при виконанні дипломного проекту фахівця САПР застосували 80,4% студентів, 20% студентів виконали дипломні проекти в повному обсязі за допомогою САПР. А при виконанні атестаційної роботи бакалавра САПР застосували 55,8%

студентів, 18% студентів виконали роботи в повному обсязі за допомогою САПР. Придбання практичних навичок роботи в середовищі САПР міняє психологію студентів і виконувати проектування неавтоматизованим способом вони вже не хочуть. Отримані результати свідчать про ефективність запропонованого на кафедрі ТМБ ХНТУ шляху. Необхідно подальше розширення застосування САПР за всіма основними розділами проектування, однак, що стримуючим фактором при цьому є недостатня підготовка керівників проектів, що вимагає рішення даної проблеми на всіх рівнях, від кафедрального до університетського в цілому.

Загальні висновки та рекомендації:

1. Варто рекомендувати при виконанні курсових і дипломних проектів обов'язкове застосування САПР у рамках наскрізного навчання студентів.

2. При виконанні дипломних проектів, у результаті аналізу заводських креслень була виявлена величезна кількість технічних помилок. Багато креслень деталей мають недостатню кількість видів, розрізів і перетинів; багато розмірів, граничні відхилення, допуски форми й розташування поверхонь відсутні, що утруднює читання креслення, конструкція деталі не розкривається повністю. Наявні помилки студенти автоматично переносять у дипломні проекти, що впливає на якість конструкторської та технологічної частини. Із застосуванням САПР прийнята технологія конструювання міняється: спочатку створюється тривимірна модель деталі (3D) (ізометрія або диметрія) і розраховуються мас-центрувальні характеристики деталі (маса, площа, обсяг, моменти інерції, центр ваги й т.д.). Працюючи із тривимірним зображенням деталі, студент має можливість повернути її, обертати, розрізати й подивитися усередині, що помилки, які виникають при конструюванні, проявляються візуально і є легко поправними. Саме при створенні тривимірної моделі легко виявляються помилки заводських креслень. Далі вибираються необхідні види, розрізи й комп'ютер автоматично формує плоске (2D) креслення, на якому студентові необхідно тільки проставити розміри й відповідні написи, що комп'ютер допомагає виконати безпомилково. Студенти, що виконали за допомогою САПР хоча б один проект, максимально відмовляються від неавтоматизованого проектування. Застосування САПР у курсових і дипломних проектах варто вважати за доцільне, що дозволяє скоротити трудомісткість технологічного й конструкторського проектування, підвищити якість проектів і знизити кількість технічних та граматичних помилок. Студенти здобувають практичні навички роботи із САПР при виконанні дипломних проектів.

3. Із застосуванням САПР дипломне проектування умовно можна розділити на дві частини: автоматизоване і неавтоматизоване, де застосовуються зовсім різні технології і є зовсім різні можливості. Керівник дипломного проекту й консультант по САПР повинні працювати узгоджено, як одна команда. Керівники дипломних проектів повинні освоювати можливості САПР для надання кваліфікованих консультацій і прийняття рішень у процесі проектування.

4. Програмне забезпечення САПР не може вирішити всі етапи проектування, особливо технологічного. У сучасні САПР вбудовуються можливості створення прикладних систем автоматизованого проектування, написання власних модулів для виконання розрахунків, прикладних програм проектування. Машинобудівні підприємства мають потребу у фахівцях з технології машинобудування, що вміють програмувати спеціальні завдання й здатні розробляти в умовах заводів прикладні програми й САПР. Фахівці із програмування не знають технології машинобудування, а машинобудівники не вміють програмувати. Для цієї мети й вивчається програмування в технічних університетах. З метою підвищення якості підготовки фахівців повинен бути встановлений зв'язок між дисциплінами "Інформатика", "Комп'ютерна техніка й програмування", "Основи САПР", "Технологія машинобудування" й іншими спеціальними дисциплінами.

5. У зв'язку з тим, що на машинобудівних підприємствах застосовуються системи автоматизованого проектування не тільки сімейства “Компас”, поетапно й систематично вводити в навчальний процес САПР інших виробників (T-Flex, ADEM, AutoCAD й ін.).

6. З метою підвищення практичних навичок обов'язково розглянути питання про можливості збільшення кількості годин лабораторних занять і консультацій з дисциплін “Основи САПР” й “САПР технологічних процесів”, наприклад, шляхом скорочення кількості годин лекцій.

7. З метою систематичного аналізу робіт, виконуваних студентами на комп'ютерах, розробити й впровадити програмне забезпечення, що дозволить за єдиною методикою вести облік виконуваних студентських робіт з формуванням звітів за будь-який проміжок часу.

8. Поставити за обов'язок вивчення САПР провідними викладачами кафедри.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Довідник із САПР / О.П. Будя, О.Є. Кононюк, Г.П. Куценко й ін.; Під ред. В.І. Скуріхіна. – К.: Техніка, 1988. – 375 с.
2. Кудрявцев Є.М. Компас-3D V.6. Основи роботи в системі. – М.: ДМК Пресс, 2004. – 528 с.
3. Романичева Е.Т. AutoCad. Практичне керівництво. – М.: Радіо й зв'язок, 1997. – 480 с.
4. Потьомкін А. Інженерна графіка. – М.: “Лорі”, 2002. – 446 с.
5. КОМПАС-3D 5.X для Windows. Керівництво користувача. – М.: АТ Аскон, 2001. – 295 с.

УДК 378

Довженко І.В.

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СФЕРИ ПОБУТОВОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ

Мова професійного спілкування розглядається сьогодні як лінгвістично організована система мовлення, що використовується представниками певної галузі для спілкування в ситуаціях, безпосередньо пов'язаних із суто професійними (навчально-, науково-виробничими, виробничими, науковими) аспектами трудової діяльності.

У той же час мова професійного спілкування – лінгвістично організована система мовлення, що використовується фахівцями різних галузей для спілкування в ситуаціях, які безпосередньо або опосередковано через соціально-побутові стосунки пов'язані з діловою (організаційною, фінансовою, комерційною) активністю, яка мотивована проблемами професійної діяльності. До таких фахівців належать працівники побутової сфери обслуговування, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з мовленнєвою діяльністю, спілкуванням. Дослідження їхнього мовлення свідчить про недостатній рівень володіння професійною лексикою, уміннями спілкуватися при виконанні службових обов'язків.

Актуальність проблеми полягає в тому, що суспільство потребує фахівців екстра класу сфери побутового обслуговування, здатних професійно спілкуватися з вітчизняними і зарубіжними гостями.

Мета статті – визначити особливості засвоєння професійної лексики студентами навчальних закладів сфери побутового обслуговування.

Для цього необхідно з'ясувати поняття професійне мовлення.

Проблемою дослідження лексичних особливостей мовлення студентів займалися І. Варзацька, В. Гришуніна, Т. Дрідзе, Т.Ладиженська, А. Маслова та ін.

Розвиток сфери побутового обслуговування в Україні зумовив написання цієї статті, адже лексика сфери побутового обслуговування та методика їх засвоєння студентами залишається невивченими.

Як відомо, однією з особливостей духовно багаті і розвиненої особистості, необхідної для нормальної професійної діяльності, є мовлення. Актуальним для фахівців сфери побутового обслуговування, які мають стати носіями і пропагандистами культури спілкування у своїй практичній діяльності, є професійне мовлення. Мову професійного спілкування ми визначаємо як форму сучасної української літературної мови, специфіку якої зумовлюють особливості спілкування у виробничо-професійній сфері: мета, функції, ситуація, особистісні риси учасників спілкування.

Професійне мовлення [2: 34] – це спілкування певної професійної групи людей, лексика яких спирається на професіоналізми фахового призначення. Професіоналізмами вважають слова, або звороти, властиві мовленню людей певної професії. Вони виконують важливу номінативно-комунікативну функцію, бо точно називають деталі виробу чи технологічного процесу. Сюди входять назви знарядь праці, трудових процесів, різних гатунків сировини, специфічні професійні вислови тощо. За межами даного професійного середовища ці слова не завжди зрозумілі або не становлять інтересу, бо нефаківцеві досить щось назвати, не вдаючись до його опису. Часто професіоналізми є неофіційними заміниками термінів і вживаються там, де надто складна термінологія (для спрощення спілкування), або там, де термінологія ще не усталена чи її немає (як системи кодифікованих назв).

Найчастіше професіоналізми застосовуються в усному мовленні людей певної професії. У писемній формі вони вживаються у виданнях, призначених для фахівців окремих галузей науки та виробництва (буклети, інструкції тощо).

Студенти навчальних закладів побутового обслуговування мають досконало володіти мовою професійного спілкування – по-перше, знати власне мову професійного спілкування (крім норм сучасної української літературної мови, знати спеціальну термінологію, особливості побудови синтаксичних конструкцій, тексту тощо), тобто сформованість мовної компетенції; по-друге, уміти використовувати ці знання на практиці, доречно поєднувати вербальні та невербальні засоби спілкування відповідно до ситуації, мети, тобто сформованість комунікативних навичок [6: 56].

Саме мовленнєві уміння і навички відображають рівень сформованості комунікативних дій і є критерієм розвиненого мовлення людини, тобто складають мовленнєву компетенцію майбутнього спеціаліста, що передбачає наявність у мовця умінь орієнтуватися в ситуації спілкування, будувати текст в усній чи писемній формі, раціонально використовувати терміни, ділові штампи, канцеляризми, послуговуючись офіційно-діловим, науковим та розмовним стилями, і відповідні навички культури професійного спілкування.

Потреба в спілкуванні, професійному мовленні поряд із потребою в діяльності, праці є визначальною в становленні особистості, особливо в освітніх закладах сфери побутового обслуговування. Формування лексичного складу майбутніх фахівців повинне базуватися на основі лексики сфери побутового обслуговування.

Як відомо лексика (від гр. *lexis* – слово) – це сукупність уживаних у мові слів, з якими пов'язані певні значення, закріплені в суспільному вжитку [4: 38]. Сьогодні можна з упевненістю сказати, що сучасна українська літературна мова використовується в багатьох сферах, в тому числі і в сфері побутового обслуговування. Як зазначає О. Пономарів, “це мова державного урядування й громадських та інших організацій; нею користуються працівники промисловості й сільського господарства, науки й культури; нею здійснюється навчання в різних типах шкіл, ведеться пропаганда технічних та наукових знань, виходять книжки з художньої літератури, науки, техніки, видаються газети й часописи, вона лунає в театрах, на радіо й телебаченні” [5: 68].

Багатофункціональність сучасної літературної мови зумовлює її функціонально-стильове розмежування, тобто поділ на функціональні стилі, серед яких виділяють основні: офіційно-діловий, науковий, публіцистичний, художній, розмовний. Найвагомішими, для сфери побутового обслуговування, ми вважаємо офіційно-діловий, науковий та розмовний стилі.

Одним з розділів лексики є термінологія, що охоплює терміни різних галузей науки, техніки, мистецтва, суспільного життя; сукупність усіх термінів якоїсь мови. Терміном називається одиниця історично сформованої термінологічної системи, що виражає поняття та його місце серед інших понять, позначається словом або словосполученням, служить для спілкування людей, пов'язаних між собою єдністю спеціалізації, належить до словникового складу мови і підпорядковується всім її законам [5: 72].

Термін сфери побутового обслуговування вживається для точного вираження поняття: *довідкове бюро, покоївка, бронювання, порт'є, швейцар і т. ін.* Крім термінів-слів та термінів-словосполучень, бувають терміни-речення: *Автоматичне управління зовнішніми пристроями з термінала порт'є (фіскальні принтери, зчитувачі кредитних карток, зв'язок із системою управління замками).*

На думку О. Пономаріва [4: 67], сучасна українська термінологічна лексика неоднорідна. В її складі є терміни, утворені на питомому матеріалі (деякі з них являють собою кальки іншомовних слів), велика кількість слів іншомовного походження. Це можна віднести, зокрема, до лексики сфери побутового обслуговування, що постійно поповнюється іншомовними словами, наприклад, назви посад обслуговуючого персоналу: *порт'є, метрдотель, швейцар, турагент, туроператор* тощо.

Лексика сфери побутового обслуговування, з одного боку, максимально близька до повсякденного життя, а з другого – містить специфічні терміни, що мають конкретну понятійну орієнтацію (*інгредієнти, попільничка, постачальник, рахунок, порт'є* тощо). Поява подібних термінів зумовлена особливостями сфери побутового обслуговування, зокрема готельних послуг.

Як відомо, готельна послуга – це результат діяльності суб'єктів підприємницької діяльності, (в даному випадку готельного підприємства), спрямована на задоволення відповідних побутових потреб індивідуального замовника (туриста), тому процес обслуговування – це інформаційна взаємодія між клієнтом та обслуговуючим персоналом [7: 4]. Слід зазначити, що засоби розміщення класифікуються за багатьма ознаками. Є готельні підприємства і додаткові засоби розміщення. Готелі, в свою чергу, відрізняються залежно від розташування, набору і вартості послуг, що надаються, рівня обслуговування і кількості номерів, форми власності тощо. Всі ці засоби зумовлюють появу відповідних термінів, характерних для сфери готельного обслуговування. Наразі все це вимагає від студентів досконалих знань лексики сфери побутового обслуговування. Викладачі з фахових і загальних дисциплін мають звертати увагу студентів на лексичні особливості професійного мовлення. Відповідно студенти повинні вивчати лексику сфери побутового обслуговування. Якщо в процесі навчання систематично формувати навички професійного мовлення з фахових і загальних дисциплін, то професійна підготовка студентів підвищиться.

Найважливіша ознака професійного мовлення студентів освітніх закладів сфери побутового обслуговування – точність, що значною мірою залежить від глибини знань та ерудиції студентів – фахівців певної професійної галузі. Отже, студенти навчального закладу сфери побутового обслуговування повинні, насамперед, точно висловлювати свою думку, вміти професійно вести бесіду з клієнтами.

Особливої уваги заслуговує використання побутової лексики в ділових паперах. Оскільки студенти освітніх закладів сфери побутового обслуговування – це майбутні фахівці, то вони мають володіти вмінням оформлювати документацію, кореспонденцію, а отже, вміло (точно) застосовувати професіоналізми в діловому спілкуванні.

Професіоналізми при складанні документації не повинні засмічувати мову ділових паперів, утруднюючи спілкування і знижуючи загальний рівень мовленнєвої культури документів. Точність у науковому та діловому стилях – буквальна, пряма, емоційно-нейтральна. Точність наукового мовлення тісно пов'язана з точністю вживання термінів [3: 23]. Використання термінів вимагає особливої точності й однозначності. Значення термінів розкривається в тексті, в їх тлумаченні. Природа терміна як особливого виду мовного знака передбачає його однозначність.

Таким чином, особливості сфери побутового обслуговування визначають особливості лексики. Здебільшого – це слова та словосполучення, властиві мовленню фахівців сфери побутового обслуговування. Так, в лексиці сфери побутового обслуговування переважатимуть професіоналізми, що безпосередньо стосуються, наприклад, готельного обслуговування: назви обладнання (*кондиціонер, телевізор, радіоприймач, освітлювальні прилади, телефон, пілосос* і т. ін.), назви меблів (*стінна шафа, дверний замок, електронні замки, настінні прикраси, килими, ковдри*), назви посад обслуговуючого персоналу (*посильний, ліфтер, швейцар, покоївка, метрдотель, прача, адміністратор, носій, перукар, порт'є*), стан номеру (*охайний, привабливий, чистий*), перелік готельних послуг (*пражня, хімчистка, харчування, напої, бронювання, бюро обслуговування, довідкова служба, обслуговування номерів, перукарня, пункт обміну валют, реєстрація, ремонт взуття*) і т. ін.

Важливою вимогою при підготовці фахівців сфери побутового обслуговування є володіння не лише рідною, а й іноземною мовою. При цьому варто враховувати, що для адекватного спілкування індивіда з носієм мови, необхідне не лише знання про те, як використовувати ту чи іншу іноземну побутову лексику, точно і правильно висловити свою думку, але і знання, як саме використовувати певні засоби мови в різноманітних ситуаціях спілкування з клієнтами. Звідси виникає і основна мета навчання: відмінне володіння розмовною мовою, швидка мовленнєва реалізація при обслуговуванні клієнтів. Зрозуміло, що передусім наші зусилля мають бути спрямовані переважно на побутову термінологію.

Наприклад, у сфері ресторанного обслуговування необхідно володіти декількома іноземними мовами для якісного обслуговування іноземних гостей на таких посадах, як менеджер по банкетах, старший метрдотель, директор ресторану, завідувач бару та ін. Працівники на цих посадах повинні мати хороші знання для вільного володіння мовою і вільного вживання специфічної лексики. У службі прийому знання іноземних мов необхідне для ведення готельної кореспонденції, резервування номерів, інформування гостей.

Отже, засвоївши професійну лексику, студенти легше оволодівають зв'язним мовленням.

Можна зробити **висновок**: засвоєння професійної лексики студентів навчальних закладів сфери побутового обслуговування активно вплине на вміння спілкуватися на робочому місці. Мова фахівця буде збагаченою професійною лексикою, доречно і грамотно вживаною відповідно до побутової ситуації.

Швидкий розвиток сфери побутового обслуговування в Україні зумовив посилений інтерес до професійної підготовки працівників цієї галузі. Проте комплексне вирішення проблеми мовної та інформаційної підготовки майбутніх спеціалістів не стало предметом педагогічного пошуку. Попри всю актуальність порушеного питання про формування в студентів навчальних закладів сфери побутового обслуговування професійно зумовленого мовлення, воно на сьогодні недостатньо вивчене.

Проблема вивчення професійної лексики студентів навчальних закладів сфери побутового обслуговування потребує нагального розв'язання. Вона має стати турботою викладачів та самих студентів. Адже від цього залежить рівень підготовки майбутніх спеціалістів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дридзе Т. Понятие и метод установления содержательной структуры текста применительно к учебному тексту (информативно-целевой анализ). Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – К.: Высшая школа, 1979.
2. Капська А. Й. Виразне читання. – К.: Вища школа, 1986. – 34 с.
3. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика. – К.: Вежа, 1994. – 23 с.
4. Пономарів О. Д. Сучасна українська мова. – К.: Либідь, 2001. – С. 38-72.
5. Пультер С. До питання впровадження нових освітніх технологій у середній та вищій школі // Дивослово, №3. – 2005. – С. 2-4.

6. Тищенко О. Модель курсу “Мова професійного спілкування” (Психолінгвістичний аспект) // Дивослово, №1. – 2000. – С. 56.
7. Шевчук С. Українське ділове мовлення. – К.: Вища школа, 1979. – С. 8.

УДК 37.035.6

Дроздова О.А., Халимоник Г.О.

НАЦІОНАЛЬНІ СТЕРЕОТИПИ ПОВЕДІНКИ ЯК ПРОБЛЕМА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Як самий термін “міжкультурна комунікація”, так і концепції, що його розкривають, виявилися одними з найбільш популярних і, без перебільшень можна констатувати, модних у соціогуманітарних науках кінця ХХ століття. На думку Н.Н.Трошиної, “сьогодні маємо змогу говорити про свого роду соціальне замовлення на дослідження проблем міжкультурної комунікації, оскільки безліч людей зіштовхуються з проблемами міжкультурного непорозуміння, зумовлених відмінностями в культуроспецифічних нормах комунікації. Ці непорозуміння викликають у партнерів відчуття невпевненості й острах потрапити в “комунікативну пастку”” [9: 56]. Важко заперечити той факт, що мовна ситуація України є постійним джерелом конфлікту між двома різномовними частинами населення, і витоки цієї проблеми не лише в тому, що певна кількість росіян проживає на території України, а, передусім, у тому, що значна кількість етнічних українців є російськомовною. Варто зауважити, що з-поміж них є чимало тих, хто усвідомлює всю неприродність цієї ситуації. Зокрема, ми маємо на увазі молодь, що походить з російськомовних родин південно-східних регіонів, але навчається на факультетах української філології, а, відтак, за слушним зауваженням І.Ющука: “Процес українізації утруднений не лише через чисельні соціальні чинники: сфера і мова, а й через суто психологічні факти” [11: 32]. Передусім, ідеться про “комплекс меншовартості, другорядності” рідної мови порівняно з елітністю мови сусідньої держави. З огляду на це, на часі перед сучасною лінгводидактикою вищої школи постає завдання не лише озброїти майбутніх філологів-україністів знанням мовних систем, а й поступово та цілеспрямовано руйнувати стереотип меншовартості національної мови і культури.

Задля вирішення цього зроблено вже чимало, зокрема, більш глибокому розумінню цієї проблеми сприяли праці таких вчених, як Б.Антоненка-Давидовича, В.Брицина, І.Дзюби, С.Караванського, Ю.Шевельова. Окрім того, психологічні основи мовленнєвої поведінки і мотиви вибору мови спілкування ґрунтовно викладені в дослідженнях Т.Бурди, Л.Виготського, Є.Льїна, Г.Костюка, О.Леонтьєва, О.Лурії. Певні засади щодо того, яким саме чином формувати у свідомості студентів “україномовну картину світу”, запропоновані в наукових розвідках В.Дроздовського, С.Єрмоленко, Л.Мацько, Г.Онкович, Н.Остапенко, М.Пентилюк, Л.Паламар, О.Потапенка, О.Сербенської, Л.Скуратівського, Г.Шелехової та інших. Отже, з-посеред запропонованих підходів, ми зупинимося на ідеї контрастивного вивчення мовних культур з метою ознайомлення студентів зі стереотипами ментальної, етнокультурної свідомості власного народу. Проте варто зауважити, що в наукових дослідженнях чітко не зазначено, яким саме чином таке зіставлення має бути запроваджене у процес навчання рідної мови. Ми ж ставимо за мету розглянути можливість уведення російсько-українського перекладу в практику навчання майбутніх філологів як одного з дієвих заходів формування в їхній свідомості “україномовної картини світу” та національних стереотипів поведінки. Адже, як відомо, “у процесі перекладу відбувається зіткнення не лише лексичних та граматичних систем, а й комунікативно-прагматичних, лінгвоетнічних, психологічних, соціокультурних уявлень, менталітету мовців” [4: 61]. На нашу думку, навчання російсько-українського перекладу сприятиме усвідомленню студентами унікальності та неповторності рідної мови як вияву національного духу народу, а отже,

руйнуватиме в їхньому уявленні “комплекс меншовартості” рідної мови. Задля досягнення цієї мети вбачається за доцільне розв’язати такі **завдання**: 1) обґрунтувати поняття національного стереотипу в контексті сучасних досліджень; 2) розглянути гендерні проблеми як феномени культури й стереотипи поведінки представників обох народів; 3) подати приклади лексем, що є втіленням моральних засад національних світоглядів росіян і українців.

Передусім слід відзначити, що питання про стереотип є досить складним, адже означений феномен, як засвідчив аналіз теоретичних джерел, розглянуто дослідниками в різних галузях знань: психології, соціології, когнітології, етнографії, лінгвістики, етнолінгвістики (Ю.Апресян, Є.Бартмінський, А.Байбурін, Г.Батигін, Л.Гусякова, І.Кон, В.Красних, Ж.Коллен, А.Міхеєв, Ю.Прохоров, В.Рижков, Ю.Сорокін тощо). Усвідомлено звуживши коло проблем, пов’язаних із досліджуваними поняттями, ми зупинимося лише на принципово важливих для нас моментах.

Так, у більшості праць, що розглядають поняття “стереотипу”, потрактовано його в контексті соціальної взаємодії, як певну “модель” поведінки, яка пов’язана з національно детермінованим вибором тієї чи іншої тактики й стратегії поведінки у певній ситуації, вибір якої зумовлений системою потреб і мотивів. Тобто, стереотип інтерпретується як комунікативна одиниця етносу, яка здатна спонукально впливати на свідомість особистості, формуючи в ній відповідні мотивації (за В.А.Рижковим). У контексті сучасних досліджень чимало вчених пов’язують стереотип з концептосферою тієї чи іншої національно-лінгвокультурної спільноти.

Так, за визначенням “Короткого словника когнітивних термінів”, концепт – це “оперативна змістова одиниця пам’яті, ментального лексикону, концептуальної системи і мови мозку, всієї картини світу, що відображена в людській психіці” [3;90]. А.Вежбицька визначає концепт як об’єкт зі світу “Ідеальне”, яке має назву і відображає певні культурно зумовлені уявлення людини про світ “Дійсність”. Дослідження, що проводять у царині когнітивної лінгвістики, доводять, що концепт щільно пов’язаний з асоціативним полем назви, в якій виявляється. Асоціативна організація зв’язків репрезентує одну з моделей зберігання знань у пам’яті людини. Вона розуміється як певна форма семантичних мереж, що існує у свідомості. З кожним вузлом семантичних мереж у довготривалій пам’яті людини пов’язані відомості, асоціативно з ним разом збуджувані. Услід за В.Красних, тлумачимо стереотип як певне “уявлення” фрагменту довкілля, фіксовану ментальну “картинку”, що є результатом відображення у свідомості особистості “типового” фрагменту реального світу, певний інваріант картини світу [4: 17]. На наш погляд, стереотип поведінки – це сценарій ситуації, що виконує прескриптивну функцію: визначає поведінку і дії, які треба виконувати. Стереотипи поведінки, зберігаються “у свідомості у вигляді штампів і відіграють роль канонів. Вони становлять інваріанти діяльності, визначають комунікативну (зокрема – вербальну) поведінку в тій чи іншій комунікативній ситуації” [4: 179]. Отже, під *національними стереотипами поведінки* ми розуміємо певні національно-культурно марковані правила, що відомі будь-якому представнику певної національно-лінгвокультурної спільноти, які входять до національно-когнітивної бази знань, і є нормою національно-соціокультурної поведінки.

Як відомо, проникнення в етнічну картину світу вимагає знання “основних припущень чи передбачень, що на побутовому рівні мало усвідомлюється та обговорюється, але суттєво впливає на зміст і спрямованість діяльності та поведінки представників етнічної спільноти” [Етнічний довідник]. Так, ми б хотіли приділити окрему увагу традиційним стереотипним уявленням про соціальну роль і поведінкові характеристики чоловіків і жінок у російській та українській спільнотах. Уважаємо, що найяскравіше це можна висвітлити шляхом перекладу пар лексем “*женщина – жінка*” та “*мужчина – чоловік*”, який здійснюватимемо із залученням етнокультурологічних відомостей.

Порівняймо змістове наповнення слів “*женщина – жінка*”. Звернення до позамовних знань дозволяє дійти висновків, що кожна з двох культур має власні, глибоко національні і

абсолютно не тотожні уявлення про стереотипи поведінки представників жіночої статі. Зокрема, українська жінка споконвіку мала набагато більше прав, аніж її російська сусідка: право вибирати собі чоловіка, право на особисте майно та земельний наділ, право очолювати сім'ю, нести повну відповідальність за економічну спроможність господарства і сплату податків у разі смерті чоловіка. Натомість, російська жінка протягом тривалого періоду історії знаходилася у повній залежності від свого чоловіка. Так, аналізуючи велику кількість паремій обох народів, що зберігають багатовікові уявлення про національні стереотипи поведінки, з'ясуємо, що у переважній більшості вони навчають росіянок виключно хитрощами керувати своїм чоловіком: *“Муж голова, жена – шея: куда захочу, туда и поворочу; Жена мужа не бьет, а под свой нрав ведет; У хорошей жены и плохой муж будет молодцом”*. Ці прислів'я також засвідчують нерівноправність становища жінки і чоловіка: *“Птица крыльями сильна, жена мужем красна; Муженек хоть всего с кулачок, да за мужниной головой не сижу сиротой; Стерпится - слюбится”*. До речі, щодо останнього прислів'я, то слід нагадати, що російські жінки досить часто виходили заміж, жодного разу не бачивши в очі свого нареченого, – весілля влаштовувалося через сваху. Натомість, українські дівчата майже завжди на власний розсуд та за особистими уподобаннями могли подати нареченому рушники, або ж піднести молодому гарбуза чи макогона. Окрім того, в Україні досить поширеним був звичай “сватання дівчини”, тоді як в інших країнах він зник ще за середньовіччя, то в нас зберігся аж до XVIII ст. Полягав цей звичай у тому, що дівчина сама могла запропонувати “хлопцеві руку, не заручаючись його згодою, причому їй дуже рідко відмовляли, бо це могло накликати нещастя на його дім” [9: 172]. Українські прислів'я навчають саме чоловіка, а не жінку, шанувати, берегти та опікуватися своєю половиною: *“І в лиху годину не кидай дружину; Жінка за три угли хату держить, а чоловік за один; Не потрібен клад, якщо у чоловіка з дружиною лад”*.

Щодо ілюстрації національних стереотипів поведінки українських чоловіків, то зазначимо, що обсяг цієї статті не дозволяє ґрунтовно висвітлити цю проблему. Тому, зупинимося лише на одному аспекті цього питання. Так, на Україні традиційно склалося, що чоловіка передусім оцінювали за тим, чи є він справжнім хазяїном, чи прагне зміцнити і вдосконалити своє господарство, збільшити земельні наділи. Українській культурі, зокрема, притаманна любов і повага до праці, що сприяло виробленню несвідомої ментальної настанови, яка дозволяє сприймати працю як засіб самореалізації і самовираження людини. Також відомо, що Україна є передусім сільськогосподарською державою, а слово “земля” стало концептом української культури. Так, земля завжди вважалася святою, при найвищій клятві українці їли землю або цілували її. Окрім того, найбільшого співчуття в суспільстві зазнавали “безземельні” чоловіки через те, що вони не могли реалізувати себе в праці на власній землі. Натомість, у системі концептів національної свідомості росіян [3] не представлено жодного слова, яке б так чи інакше перетиналося з російською лексемою “труд”: “душа, тоска, судьба, задушевность, удаль, воля, поле, даль, авось” (“поле” тут розглядається як символ безкрайнього простору, а не як об'єкт праці).

Наведемо приклади перекладу кількох лексем, що втілюють моральні засади національних світоглядів росіян і українців. Зокрема, розглянемо чи є пара слів *“гостеприимство”* і *“гостинність”* абсолютними семантичними відповідниками. Так, С.К. Богдан відзначає, що “Гостинність – це одна з унікальних рис українців, про яку в давнину із захопленням писали навіть чужинці” [1: 198]. Авторка також додає, що гостинність є елементом української ментальності, а, отже, одним зі стереотипів національної поведінки. Зокрема, гостинність полягала не лише в тому, щоб прийняти та почастивати бажаного або неочікуваного гостя, а й поширювалася на старців, жебраків, прочан, калік, що жили милостинею. Їх вважали “божими людьми”, жаліли, не відпускали без подання. Українська гостинність позначилася на чисельних приказках: *“Гість лави не засидить, ліжка не залежить; Чим хата багата, тим і гостям рада”*. Що ж до російського *“гостеприимство”*, то йому не властиве таке ж семантичне забарвлення, що має українська лексема *“гостинність”* (пор.: *“Хто в гості не їздить і до себе не зве, той недобрим сливе. –*

В гости ходитъ – надо и к себе водитъ”). У семантиці російського “гостеприимство” виокремлюється певне емоційне забарвлення нещирості почуття радості з приводу появи гостя на порозі дома: *“Гость не кость, за дверь не выкинешь; Гостям два раза рады: когда они приходят и когда уходят; Не вовремя гость хуже недруга”*. Ще до однієї з найістотніших відмінностей українського національного світогляду належить його яскраво виражене релігійне спрямування. Зокрема, у 1932 р. швейцарський мандрівник Г.Цбінден під час своєї подорожі на Гуцульщину писав, що там не було власновільної, індивідуальної розгнуданості, яка панує в Західній Європі, хоч є більше оригінальності, більше сильних особистостей, які ґрунтуються на живій основі релігійного життя [2]. Отже, до національних стереотипів поведінки українців, на наш погляд, доречно залучити ті загальнолюдські засади моралі, що сповідує християнство: совість, всепрощення, терпіння, любов до ближнього, співчуття до знедоленого, взаємодопомога. Натомість, для росіян не є характерним такий потяг до релігії. Так, якщо проаналізувати російський обрядовий фольклор, то цікаво дізнатися, що “серед пісень, які нагадують наші колядки й щедрівки і були записані серед росіян сто років тому, нема жодної в якій згадувався би Бог, Христос, Богородиця і святі” [10: 118]. Пригадаємо також загальновідомий російський вислів *“Пока гром не грянет, мужик не перекрестится”*. Така відмінність у сприйнятті християнської релігії обома народами підтверджує також і докорінну протилежність національних стереотипів поведінки українців і росіян. Так, перекладаючи пару слів *“взаимопомощь”* і *“взаемодопомога”*, варто зауважити, що їх семантичний обсяг не однаковий в обох мовах. Це, зокрема, підтверджується даними асоціативного експерименту проведеного серед 25 респондентів – студентів-першокурсників – на слово – стимул *“взаимопомощь”*. Виявилось, що в 14 випадках першою реакцією на це слово був штамп радянських часів *“касса взаимопомощи”*. Водночас, поняття *“взаемодопомога”* належить до світоглядних категорій українського менталітету, проявляється у чисельних формах і обрядах, що засновані на відповідальності членів громади один за одного.

Резюмуючи викладене, висловимо припущення, що навчання російсько-українського перекладу може суттєво вплинути на формування у свідомості студентів “україномовної картини світу”, а також сприятиме засвоєнню ними національних стереотипів поведінки, адже було з’ясовано, що: 1) національні стереотипи поведінки – це національно-культурно марковані правила, що відомі будь-якому представнику певної національно-лінгвокультурної спільноти, які входять до національно-когнітивної бази знань і є нормою національно-соціокультурної поведінки; 2) гендерні стереотипи поведінки обох народів переважно є схожими, однак для поведінки українських жінок є більш виразною незалежність у вчинках, розум, свобода, власна гідність, а для чоловіків – працьовитість, хазяйновитість, прагнення здобути добробут; 3) стрижнем національних стереотипів поведінки є такі поняття як *“гостинність”*, *“взаемодопомога”*, які не притаманні “російськомовній картині світу”; 4) ідея міжкультурної комунікації ґрунтується на звичайному постулаті, що всі ми є різними, але будучи різними, є одночасно частиною єдиного соціокультурного простору. Задля того, щоб у студентів різної етнічної приналежності, які мешкають в Україні, сформувалась стійка загальноукраїнська ідентичність, необхідно, щоб вони не лише усвідомлювали й поважали свою різність, але й свою єдність, або, принаймні, навчились ставитись до цього толерантно і з розумінням.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богдан С.К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. – К.: Рідна мова, 1998. – 475 с.
2. Брайчевський М.Ю. Утвердження християнства на Русі. – К., 1989 – 139 с.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: “Русские словари”, 1996.–406 с.
4. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М.: УТДГК.Гнозис, 2002. – 284 с.
5. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: МГУ, 1996. – 247 с.

6. Селіванова О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). – К.: Фітосоціоцентр. – 1999. – 148 с.
7. Сербенська О. Мовна ментальність та шляхи її формування // Записки перекладацької майстерності. – Львів: Простір. – М. – 2003. – Т.3. – С. 64-74.
8. Трошина Н.Н. Лингвистический аспект межкультурной коммуникации // Лингвистические исследования в конце XX в.: Сб.обзоров/ Березин Ф.М. – М., 2000. – С. 56-67.
9. Українська минушина: Ілюстрований етнографічний довідник. – 2-н вид. / А.П.Пономарьов, П.Ф. Артюр, Т.В. Космічна та ін. – К.: Либідь, 1994, – 256 с.
10. Українське народознавство: Навч. посібник. – Львів.: Фенікс, 1994. – 608 с.
11. Ющук І. Українська мова як навчальний предмет у вищій школі // Урок української. – 2004. – №1 (59). – С. 32-33.
12. Етнічний довідник: поняття та терміни. [http:// www.socd.oniv.Kiev.ua/ PUBLICAT/ SOCIJEVTUKH/](http://www.socd.oniv.Kiev.ua/PUBLICAT/SOCIJEVTUKH/).

УДК 378. 147

Дубовик Л.П.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ВИРОБІВ ІНТЕР'ЄРНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ

Характерною ознакою сьогоденної підготовки вчителя є його підготовка не тільки до організації навчально-виховного процесу, а також до пошуково-дослідної, методичної діяльності, що дає йому можливість створювати, опановувати, використовувати різноманітні нововведення. Перед вчителями трудового навчання поставлено важливе перспективне завдання оновити зміст трудового навчання і виховання молоді на основі проектно-технологічного підходу, “який інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту” [3: 4].

Проблемі застосування проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання присвячені роботи Т.О.Антонюка, В.І.Бондаря, О.В.Киричука та ін. Слід зауважити, що окремі питання використання методу проектів на уроках трудового навчання розглядалися у дослідженнях О.М.Коберника, Г.А.Кондратюка, В.К.Сидоренка, В.Д.Симоненка, С.М.Ящука та ін. Проте питанням професійної підготовки майбутніх фахівців до впровадження методу проектів присвячена обмежена кількість робіт. Основну увагу в них спрямовано на підготовку студентів до розробки проектів технічних об'єктів: інструменти, устаткування, пристрої тощо; моделей: авіамоделювання, судномоделювання, автомобільний моделізм та ін.; виробів декоративно-ужиткового мистецтва. У роботах В.Д. Симоненка, О.М. Коберника, С.М. Ящука [1] наводиться орієнтовний напрям творчих проектів, серед яких є і виробу інтер'єрного призначення. Проте вони не виділяються в окрему групу, не акцентується увага на специфічних особливостях їх проектування. Тому метою нашої роботи було обрано розробка та обґрунтування змісту підготовки студентів інженерно-технологічного факультету до проектування виробів інтер'єрного призначення на основі визначення структури та особливостей проектно-технологічної діяльності учнів спрямованої на навколишнє архітектурно-предметне середовище. Означена підготовка відбувалась у межах дослідної роботи з підготовки до створення естетичного середовища в шкільних приміщеннях студентів інженерно-технологічного факультету Херсонського державного університету.

Організація підготовки вимагала врахування виключно важливого значення положення щодо необхідності цілісного підходу до підготовки майбутнього вчителя, що обґрунтовується у науково-педагогічній літературі (С.Глазачев, Л.Даниленко, В.Ільїн та ін.). Він передбачає тісний взаємозв'язок у формуванні проектної, естетичної і педагогічної культури студента, що забезпечує формування розвинутої особистості, здібної до технічної і естетичної творчості, здатної залучити до неї учнів.

Підготовку майбутніх учителів трудового навчання до проектування виробів інтер'єрного призначення ми розуміємо як цілеспрямований, науково організований, планомірний, систематичний, обмежений в часі та спрямований на кінцевий результат педагогічний процес. Він характеризується включенням майбутніх учителів в активну різнопланову діяльність протягом усіх років навчання, формуванням у них необхідних конструкторсько-технологічних знань, умінь, особистих якостей, а також збудженням протиріч між досягнутим і необхідним рівнем підготовки до проектування виробів інтер'єрного призначення, що виступають як рушійна сила у професійному розвитку фахівця.

Розробка змісту підготовки майбутніх учителів трудового навчання до проектування виробів інтер'єрного призначення проходила поетапно та спиралась на теоретико-наукові досягнення техніки, технології, психології, педагогіки, зокрема на принципи й методи конструкторсько-раціоналізаторської, методичної, естетичної підготовки спеціаліста. На першому етапі було визначено коло науково-теоретичних положень, що було взято за основу підготовки. На другому етапі розроблялись механізми і засоби підготовки, тобто визначалась педагогічна технологія. На третьому етапі здійснювався пошук умов, за яких підготовка мала бути ефективною.

Особливу увагу приділено пріоритетним напрямкам зазначеної підготовки, що визначались із урахуванням таких факторів, як стан і перспективи:

- розвитку наукових досліджень безпосередньо або побічно пов'язаних з проблемою підготовки студентів до проектування виробів інтер'єрного призначення;
- вирішення проблем організації проектно-технологічної діяльності, що актуалізуються у практиці навчально-виховних закладів;
- діяльності системи підготовки майбутніх учителів трудового навчання, що склалася.

Звернення до матеріалів Концепції педагогічної освіти дозволило визначити, що підготовка студентів до проектування виробів інтер'єрного призначення відноситься до фахової підготовки, яка передбачає набуття студентами теоретичних знань з основ наук зі спеціальності “Педагогіка та методика середньої освіти. Трудове навчання” та “вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної педагогічної діяльності” [2: 15].

Особливого значення протягом роботи ми надавали взаємодії з навчально-виховними закладами – загальноосвітніми школами, будинками технічної творчості молоді тощо. Це дозволяло встановлювати та пояснювати причини недоліків, протиріч у підготовці майбутніх учителів трудового навчання; переводити концептуальні задачі на задачі, що вирішуються при вивченні конкретних дисциплін, проведенні певних виховних заходів.

Урахування нових соціальних вимог до діяльності школи з естетико-трудової освіти і виховання молоді, критичний аналіз діяльності вчителів трудового навчання зумовили необхідність нового підходу до структури, змісту і методів підготовки студентів до означеної діяльності. Обґрунтовуючи зміст і структуру підготовки, ми враховували думку С.Максименко, О.Пелеха, В.Симоненко, Н.Тализіної та ін. про те, що не можна її зводити до простого набору знань, вмінь, дій, об'єктів тощо, і намагалися на основі уявлення про цілісний, комплексний характер проектно-технологічної діяльності визначити певну її логіку та логіку професійної підготовки, складовими якої виступають мета, завдання, функції, структура, зміст, принципи, педагогічні умови та етапи впровадження, форми і методи контролю за результатами діяльності. Треба зауважити, що ефективність реалізації підготовки залежить від ступеня опрацювання, узгодження, взаємодії та гармонічного функціонування вище перерахованих складових.

Було визначено, що головною метою підготовки майбутніх учителів праці до проектування виробів інтер'єрного призначення є формування спеціаліста, здатного до розв'язання комплексних завдань з організації проектно-технологічної діяльності молоді та естетико-трудового виховання, розвитку і освіти учнів у процесі цієї діяльності.

Основні завдання професійно-педагогічної підготовки полягають в орієнтації інтересів, потреб, діяльності студентів на засвоєння конструкторсько-технологічних знань і навичок, перетворення виробів інтер'єрного призначення та примноження їх естетичних цінностей; у озброєнні студентів знаннями з дизайну, архітектури, теорії і методики естетико-трудоного виховання та освіти, з основ різноманітних видів мистецтв, синтез яких відбувається у процесі проектування і виготовлення виробів інтер'єрного призначення; у формуванні естетичного ставлення студентів до архітектурно-предметного середовища; у формуванні в них навичок і вмінь, необхідних для діяльності у напрямі, що розглядається.

У процесі підготовки було реалізовано такі функції: інтегративну, контрольну-організуючу, навчально-виховну.

Реалізація інтегративної функції забезпечувала цілісність процесу підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі через інтеграцію і диференціацію навчальних програм з дисциплін психолого-педагогічного циклу та спеціальних професійно-спрямованих дисциплін через взаємозв'язок теоретичної і практичної підготовки. Крім того, вона спрямована на безперервність у формуванні професійних знань, умінь, якостей протягом навчальних занять, позанавчальної роботи та проходження навчально-виробничих практик. Інтегративна функція забезпечувала координацію діяльності адміністрації вищого навчального закладу на рівні деканату, кафедр та суспільних, наукових, просвітницьких організацій.

Контрольно-організуюча функція забезпечувала чітке, науково-обгрунтоване планування навчальної аудиторної і самостійної діяльності студентів, спрямованої на оволодіння знаннями, вміннями, навичками необхідними під час проектування виробів інтер'єрного призначення, організацію та контроль за результатами проектної діяльності.

У роботі ми спиралися на положення щодо провідної ролі навчально-виховної функції для вищого навчального закладу, яка забезпечує єдність освіти і виховання. Система наукових знань, умінь і навичок в області дизайну, естетико-трудоного виховання набувалась, перш за все, у різноманітних формах навчального процесу: на лекціях, практичних і семінарських заняттях із фундаментальних, фахових, спеціальних, педагогічних дисциплін, у спецкурсах і спецсемінарах, при виконанні курсових і дипломних робіт, під час педагогічних практик та позанавчальної роботи.

Визначення структурних складових підготовки студентів до проектування виробів інтер'єрного призначення відбувалося на основі врахування існуючих складових професійної підготовки майбутнього вчителя трудоного навчання у вищому навчальному закладі. Це спонукало нас виділити у внутрішній структурі такі чотири складові: навчальна, науково-дослідна, позанавчальна діяльності та виробничо-педагогічні практики.

Дослідження питань підготовки майбутніх учителів у процесі навчальної діяльності, що розглядалися у роботах М.Гончаренко, Б.Грицюка, С.Добровольського, А.Комарової, Н. Крилової та ін. дозволило дійти таких висновків: підготовка і реалізація навчальної діяльності (аудиторної та самостійної) займає більшу частину робочого часу викладачів і студентів; великий ступінь регламентації нормативними документами забезпечує високий рівень її організації; в межах навчальної діяльності (під час вивчення таких дисциплін як "Інженерна і комп'ютерна графіка", "Основи художнього конструювання", "Практикум у навчальних майстернях" тощо та спецкурсу "Основи естетики шкільного інтер'єру") майбутні вчителі оволодівають основним обсягом знань і практичними навичками; навчальна робота володіє великим потенціалом інтелектуального та емоційного розвитку майбутніх учителів.

Слід відмітити, що науково-дослідна діяльність студентів у сучасних умовах стає обов'язковою й органічно пов'язаною з їх навчальною, предметно-перетворювальною, професійною діяльністю. Залучення студентів до участі у науково-дослідній діяльності, що ускладнюється протягом навчання у педагогічному закладі, сприяє оволодінню нормами і науково-методичними принципами експериментальної, дослідницької і дослідно-конструкторської діяльності.

Виходячи з цього, у комплекс організаційних і спеціальних дій, спрямованих на підготовку майбутніх учителів трудового навчання до проектування виробів інтер'єрного призначення, ми ввели систему науково-дослідної діяльності студентів у конструкторському бюро, гуртку "Діоген", яка забезпечує найвищий рівень використання майбутніми вчителями системи конструкторсько-технологічних знань.

Логічним продовженням навчального процесу є позанавчальна діяльність, що відрізняється різноманітністю і гнучкістю змісту та форм, широкими можливостями для виявлення самостійності й ініціативності.

Не менш важливу роль відіграють виробничо-педагогічні практики. Вони включають студентів у реальний педагогічний або виробничий процес, актуалізують систему теоретичних знань з педагогіки і методики, спеціальних дисциплін, озброюють системою спеціальних вмінь і навичок. Організація навчально-виховного процесу у визначених напрямках вимагала обґрунтованого вибору принципів діяльності. Нами було виділено такі принципи і підходи:

- гуманізації навчально-виховного процесу, що забезпечує особистісний розвиток студента;
- діалогізації та індивідуалізації педагогічної взаємодії, що забезпечує підготовку студента до співтворчості, співробітництва з учнями під час організації їх проектно-технологічної діяльності;
- професійно-діяльнісного підходу, що забезпечує включення студента у діяльність з проектування та виготовлення виробів інтер'єрного призначення для навчально-виробничих приміщень школи (особливо під час проходження педагогічної практики), вищого навчального закладу та для побутових потреб (протягом навчання);
- безперервності і систематичності, що забезпечують достатній рівень підготовки та наступність між окремими її ланками.

Під час підготовки студентів було відібрано методи організації навчально-виховної діяльності з урахування її мети. До найважливіших нами віднесено наступні: методи організації сприймання та оцінки навколишнього архітектурно-предметного середовища (показ, демонстрація зразків, еталонів виробів інтер'єрного призначення, спостереження прикладів естетичної організації архітектурно-предметного середовища, розповідь про враження, відгук, рецензія, обговорення); методи передачі знань про проектування виробів інтер'єрного призначення (лекції, бесіди, пояснення, ділові ігри, конструкторські бюро, проблемні ситуації); методи залучення студентів до проектування виробів інтер'єрного призначення факультету, гуртожитку, школи (творчі завдання, метод проектів, продуктивна діяльність).

Форми організації навчання і виховання визначались як засоби організації навчально-виховного процесу. Серед них ми виділяємо такі: екскурсії, бесіди, диспути, вечори, зустрічі з конструкторами, архітекторами, дизайнерами, рейди, огляди, конкурси, виставки робіт студентів та ін.

У процесі роботи нами були визначені оптимальні педагогічні умови підготовки студентів до проектування виробів інтер'єрного призначення:

- орієнтування професійної підготовки на науково обґрунтовану модель діяльності вчителя трудового навчання з проектування виробів інтер'єрного призначення;
- систематичне включення до змісту навчальних предметів елементів конструкторсько-технологічних знань, питань організації навчально-виховної проектно-технологічної діяльності учнів та встановлення міжпредметних зв'язків;
- впровадження педагогічних технологій, заснованих на використанні індивідуально-особистісного підходу до формування професійних конструкторсько-технологічних знань і вмінь.

Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до проектування виробів інтер'єрного призначення вимагала створення комплексної програми що базувалась на програмно-цільовій, інформаційній та діяльнісній основі. Програмно-цільова основа передбачала:

1. Визначення актуальності підготовки майбутніх учителів трудового навчання до проектування виробів інтер'єрного призначення на рівні факультету.
2. Розробку і включення заходів, спрямованих на підготовку студентів у означеному напрямі, до планів роботи факультету, кафедр, індивідуальних планів викладачів за основними напрямками діяльності (навчальна, методична, організаційно-виховна, наукова робота). Важливими, на нашу думку, є: розробка програм нових спецкурсів, факультативів; визначення тем наукових досліджень; розробка комплексу заходів виховного і розвиваючого характеру.
3. Розробку і включення у програми педагогічних практик завдань проектування виробів інтер'єрного призначення, переліку рекомендованих форм і методів організації проектно-технологічної діяльності учнів, які повинен реалізувати студент протягом практики, оцінних шкал виявлення конструкторсько-технологічних знань і вмінь студентів.
4. Розробку програми співробітництва зі школами, професійно-технічними училищами, позашкільними навчальними закладами міста, укладення трудових угод між кафедрами і навчально-виховними закладами з питань конструкторсько-технологічного виховання і розвитку молоді.

У процесі роботи інформаційну основу підготовки складала сукупність заходів, спрямованих на передачу студентам системи конструкторсько-технологічних знань і вмінь.

Реалізація діяльнісної основи підготовки вимагає своєчасної актуалізації набутих знань, використання сформованих вмінь і навичок студентів у реальній і змодельованій професійно-педагогічній діяльності.

Підготовка студентів до проектування виробів інтер'єрного призначення повинна носити систематичний і послідовний характер. Керуючись принципами комплексності і систематичності, наступності і послідовності необхідно забезпечити єдність та взаємозумовленість складових частин підготовки, поетапне підвищення рівня складності навчального матеріалу, а також уникнення тривалих перерв у її протіканні.

Педагогічне керівництво підготовкою студентів до проектування виробів інтер'єрного призначення повинна здійснюватися поетапно. Кожен з етапів повинен стати частиною єдиного цілого, але бути відносно самостійним і наділеним специфічними особливостями. Реалізацію роботи на кожному з етапів бажано починати з визначення мети, задач (навчальних, виховних, розвиваючих), змісту педагогічного процесу та методів його організації і проведення.

Наприклад, перший етап передбачав роботу зі студентами з метою зацікавлення їх проектно-технологічною діяльністю, орієнтацію їх на проектування виробів інтер'єрного призначення, спонування їх до оволодіння необхідними конструкторсько-технологічними знаннями, ознайомлення з переліком професійних вмінь, необхідних для означеної діяльності, переконання у необхідності саморозвитку і самоосвіти.

Наступний етап передбачав оволодіння студентами фундаментальними знаннями з технології конструкційних матеріалів, технічної механіки, технології обробки матеріалів та ін.; осмислення змісту, форм, методів організації проектно-технологічної діяльності учнів; формування навичок конструкторсько-технологічної діяльності.

Завершальний етап передбачав узагальнення, систематизацію, закріплення та поглиблення конструкторсько-технологічних знань і умінь та реалізацію їх під час проходження навчально-виробничих та виробничо-педагогічних практик, написання курсових і дипломних робіт, виконання пошуково-дослідних робіт.

Таким чином, виконання вище означених умов забезпечувало сталість, цілісність і продуктивність процесу формування у студентів конструкторсько-технологічних знань і

вмінь, їх логічне і природне проникнення у систему професійної підготовки (навчання, виховання, розвитку), у сферу спілкування викладачів і студентів.

У процесі підготовки формувалися такі особистісні якості студентів: самостійність, ініціативність, творчість, прагнення до збереження і примноження архітектурно-предметного середовища навчання і побуту. Адже сформувати з учнів освічену особистість, здатну швидко адаптуватися до стрімких змін у сучасному техногенному середовищі, здатен лише вчитель, який володіє достатнім рівнем конструкторсько-технологічних знань і вмінь, які набуває під час підготовки до проектування виробів інтер'єрного призначення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коберник О.М., Ящук С.М. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання. – Умань, 2001. – 82 с.
2. Концепція педагогічної освіти. – К.: Вид-во Національного педагогічного ун-та ім. М.П.Драгоманова, 1998. – 21 с.
3. Сидоренко В.К. Проектно-технологічний підхід як основа оновлення змісту трудового навчання школярів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – №1. – С. 2-4.

УДК 378

Заболотська О.О.

АКМЕОЛОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТА

Нова гуманістична парадигма освіти вплинула на творчі пошуки викладачів вищих навчальних закладів. У збірниках тез доповідей різних конференцій, нарад і семінарів із проблем професійної підготовки майбутніх учителів, у наукових статтях міститься величезна кількість конкретних пропозицій щодо нової організації навчально-виховного процесу. Відзначається, зокрема, що необхідно створювати умови, у яких особистість майбутнього вчителя буде, не вдаючись до шаблонів і стереотипів, сприймати й оцінювати інших людей, керуючись настановою точно “схопити” індивідуальну своєрідність людини.

Дослідження особистості, індивідуальності людини як системи, що постійно розвивається, вимагає необхідності застосування процесуально-динамічного підходу, тобто виявлення фаз і етапів періоду юності, протягом яких відбуваються новотвори психіки, зміни в індивідуальності людини. З психологічної точки зору в дослідженні розвитку індивідуальності важливим є розуміння індивідуального шляху становлення як багаторазових переходів від однієї стадії до іншої, від більш простого рівня функціонування до більш складного, важливо розкрити зв'язок пройдених особистістю стадій із системною організацією сформованої особистості, а також визначити типи зв'язків між послідовно пройденими нею стадіями. *Актуальність* данної проблеми зумовило наш інтерес до поданої теми дослідження та визначило його *мету* – дослідити проблему формування індивідуальності студента з погляду нової науки – акмеології.

У процесі розвитку індивідуальність формується, набуває визначеної форми. Ця форма становить цілісну систему психічних і соціальних властивостей, що дозволяє громадському життю людини функціонувати не тільки в колективній, а й індивідуальній формі.

Важливим для розуміння закономірностей розвитку індивідуальності є вироблене в психології положення про новотвори, що характеризують процес розвитку та його результати. Новотвори кожної стадії – властивості, якості, риси – схематично та досить умовно можуть бути представлені як розташовані в горизонтальній площині її психологічної організації, але аж ніяк не однорядні в ній. Перед особистістю все частіше й частіше постає завдання психологічного зміцнення, доповнення, збагачення цих властивостей, усунення та переробки тих психологічних механізмів, що перешкоджають успішній життєдіяльності

індивіда у важливих сферах громадського життя. Чим далі просувається людина життєвим шляхом, тим більше значне місце в структурі особистості починають займати конфігурації властивостей або рис, що сформувалися як реакції індивіда на свої власні якості або форми поведінки. Виникають комплекси захисних, компенсуючих, посилюючих, доповнюючих, акцентованих та інших властивостей особистості. Особистість, таким чином, діє, творить себе. На всіх ступенях свого становлення особистість формується й розвивається, вирішуючи життєво важливі, соціально детерміновані, усе більш ускладнені завдання – пізнавальні, моральні, ціннісно-сміслові, комунікативні, світоглядні.

Кожна стадія ставить індивіда перед новим типом завдань. Ефективні способи їхнього вирішення закріплюються у формі специфічних психологічних механізмів, психологічних стратегій і тактик, у вигляді узагальнених рис особистості. Ці гетерохронно виникаючі властивості, а отже, і психологічні стратегії і тактики, що входять до їхньої структури, проходять ряд етапів розвитку відповідно з усе більш багатогранним включенням індивіда в соціальну структуру суспільства, з ускладненням зв'язків індивіда зі світом [2: 14].

Положення про новотвори в процесі розвитку індивіда дозволяє визначити підхід до розгляду новотворів в індивідуальності людини визначеного віку та статусу. Різні наукові підходи до виділення таких комплексів, розмаїтість комплексів властивостей і якостей свідчать, що їх розробка – складна проблема. Разом із тим необхідність у науково обґрунтованому вирішенні даної проблеми очевидна – вона дозволяє з достатньою визначеністю підійти до діагностики новотворів індивідуальності, до проектування формування та розвитку індивідуальності студента.

Значний внесок у вирішення проблеми формування та розвитку індивідуальності зроблено такими новими галузями знань, як андрагогіка, акмеологія, аксіологія, соціоніка.

Новою наукою, що вивчає закономірності розвитку дорослої людини, є акмеологія. Акмеологія, виникнувши в 1928 році як вікова психологія зрілості або дорослості (Н.А.Рибников), пізніше стала диференціюватися на креативну, професійну, прикладну й інші види. Акмеологія – наука про досягнення вершин (“акме” у перекладі з грецького означає “вершина”).

Теорія акмеології (А.А. Бодалєв, Н.Ф. Вишнякова, Ю.А.Гагін, Н.В.Кузьміна й ін.) – одна з відносно молодих теорій, але вже нині у ній визначилися основні елементи у вигляді категорій, цілей, принципів і інших положень, що розкривають її зміст. Так, системоутворюючими факторами розвитку в теорії акмеології розглядаються еталони або ідеали “акме”, рушійною силою – смислоутворення, потреби в самореалізації. До основних акмеологічних принципів відносяться: 1) необхідність вивчення людини в процесі її розвитку як індивіда, особистості, суб'єкта праці й індивідуальності (Б.Г.Ананьєв); 2) необхідність одночасного вивчення двох рівноцінних з акмеологічної точки зору об'єктів – людини й діяльності. В акмеології не можна вивчати діяльність у відриві від людини, що її виконує, і людину поза її діяльністю.

Психолого-акмеологічні дослідження базуються на методологічних принципах, що застосовуються в психологічних дослідженнях, і передусім принцип розвитку і принцип психологічного детермінізму (К.А.Абульханова, Л.І.Анциферова, Т.І.Артем'єва, А.В.Брушлинський, В.С.Мерлін, С.Л.Рубінштейн і ін.). Дана обставина підтверджує, що індивідуальність в акмеології – це насамперед психічний, внутрішній світ людини.

Акмеологічне дослідження, як і будь-яке (психологічне, педагогічне) наукове дослідження, спрямоване на пошук фундаментальних закономірностей, визначення акмеологічних умов, факторів, детермінант. Сформована на базі загальної акмеології педагогічна акмеологія в основному вивчає проблеми удосконалювання педагогічної майстерності, становлення педагога як професіонала, розвитку педагогічної компетентності. На наш погляд, інтерес становлять виявлені вченими акмеологічні умови досягнення професіоналізму: наявність системних якостей, що відповідають можливості професійного росту й розвитку; індивідуальна ресурсність людини; відповідність об'єктові керування, динамічність, тобто уміння своєчасно враховувати й передбачати зміни, що відбуваються в

сфері відповідальності людини; репутація надійного елемента системи з добре організованим зворотним зв'язком.

Цінність акмеології для вирішення проблеми розвитку індивідуальності зумовлена тим, що індивідуальність у ній розглядається як вища сутність людини [2: 15], це є один із предметів акмеології, на який спрямовані наукові пошуки в даній галузі. Говорячи про індивідуальність, представники акмеології відмежовують її від особистості, вважають, що особистість і індивідуальність є “верхніми модусами суб'єктної реальності людини”. Акмеїзм становлення індивідуальності – у ствердженні своєї Віри і своєї Творчості, у волі до влади над собою, у безупинному русі до справжності й досконалості. У даній тезі нас цікавить те, що в людині визнається вищою цінністю його людська сутність, котра характеризується волею, цілями, прагненнями, почуттями й іншими внутрішніми психічними станами та процесами. На думку акмеологів, чим більше людина виявляє розуму, емоційної витривалості, волі, відгукуєчись на голос своєї совісті та свого покликання, тим більше в неї шансів наблизитися до своєї “акме”. Вершиною життя кожної людини повинна стати така ступінь його розвитку, на якій він є справді вільним, – це і є вищий рівень індивідуальності; сенс життя – у розвитку людського потенціалу, у постійному самовдосконаленні, у становленні індивідуальності.

Психологічні закономірності професійної зрілості дорослої особистості на всіх етапах її професійного становлення вивчає професійна акмеологія (А.А. Бодалев, Н.Ф. Вишнякова, Ю.А. Гагін, Н.В. Кузьміна й ін.). Предметом професійної акмеології є процеси професійного становлення, саморегуляції і самоактуалізації особистості в професійній сфері діяльності на різних вікових етапах онтогенезу особистісної зрілості фахівця: від професійного самовизначення, одержання професійної освіти до самоактуалізації в самостійній професійній діяльності й розвитку творчої індивідуальності. Цінність професійної акмеології для вирішення проблеми формування індивідуальності майбутнього вчителя в тому, що в ній сконцентровані всі питання, пов'язані з розвитком людини як професіонала. Поряд із тим, що виділяються вікові періоди, вивчаються вікові особливості функціонування психічних і особистісних властивостей і якостей на окремих життєвих етапах, у кожному життєвому циклі у віковій динаміці виділяються новотвори особистості як головні критерії вікової періодизації.

Акмеологія, спираючись на психологічні дослідження (А.Н.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін), вважає, що основним фактором домінуючих змін у психіці та свідомості людини є ведуча діяльність. Новотвори реалізуються в основному виді діяльності та є визначальними в визріванні особистості. Основна діяльність має найбільш велике значення на даному етапі вікового розвитку, формує усі основні новотвори й визначає передумови інших видів діяльності, супроводжує основні зміни в психіці та свідомості [2: 16]. Рання дорослість (17–25 років) виявляється в оволодінні роллю дорослої людини. Кожен юнак або дівчина опановують цією роллю у визначених соціальних умовах. Для студента дорослість пов'язана, по-перше, з новим соціальним статусом, коли він вступає до вищого навчального закладу, а потім із залученням до професійного світу, до самостійної педагогічної діяльності, коли він проходить шкільну практику. У майбутніх учителів дорослість визначається почуттям відповідальності та значущості для своїх учнів.

Вивчення закономірностей розвитку дорослої людини дозволило акмеологам оцінити сучасну вищу освіту: 1) метою в основному є повідомлення відомої, соціально апробованої й однакової для всіх суми знань, 2) вона не завжди сприяє розвитку талантів, творчої індивідуальності. Особливістю сучасної професійної освіти є наявність протиріччя між масовим характером передачі теоретичних знань у процесі навчання та необхідністю індивідуального застосування отриманих знань у непередбачених життєвих обставинах. Результатом традиційної професійної освіти є особистість знаюча, але не творча. Тому зростає потреба в продуктивно-якісному освоєнні наукових знань з метою їхньої практичної реалізації в непередбачених обставинах.

Акмеологічний підхід знаходить широке застосування в педагогічних дослідженнях останніх років, особливо в зв'язку з вивченням інноваційної діяльності вчителя, "що дозволяє осмислити закономірності розвитку особистості педагога в період його розквіту, співвіднести індивідуальне та творче начало, стимулювати рефлексивне виконання дій" [1: 59], а також у зв'язку з розробкою проблем підвищення кваліфікації вчителя.

Джерела становлення всіх сучасних поглядів на людину, на індивідуальність і її розвиток, гуманізацію освітніх процесів лежать у педагогічних поглядах класиків педагогіки минулого і теперішнього (К.Д.Ушинський, П.П.Блонський, П.Ф.Каптерев, В.О.Сухомлинський). Так, В.О.Сухомлинський та К.Д.Ушинський в основу роботи вчителя поставили антропологічний принцип, що передбачає визнання цілісності людини, органічної єдності в ньому духовної та тілесної природи.

Ця обставина знаходить своє вираження в тому, що вищою цінністю в педагогічному процесі є людина, а для вчителя першочергового значення набувають уміння пізнати людську природу, навчитися керувати нею на благо самої людини й народу в цілому. Однак, для вирішення настільки відповідальних завдань педагогічна діяльність повинна бути психологічною, оскільки вчитель постійно обертається в галузі психологічних явищ: вивчає здатності й нахили вихованців, помічає розвиток розуму, діє на волю, розкриває розум тощо. Педагог може не бути глибоким психологом, але все-таки саме цій професії властиве вивчення психічної сфери людини, саме для неї надзвичайно важливі знання психології особистості, що імпліцитно ведуть до розуміння сутності людської природи та її цілеспрямованої зміни [2: 18-19]. У педагогіці, що має за мету повноцінний розвиток людської особистості, формування самобутньої індивідуальності, необхідно йти від самої людини до її природи, реально спираючись на спадкоємний потенціал, психофізіологічні можливості, особистісні якості індивіда [1: 131].

Таким чином, зробимо **висновок**: у сучасних умовах виникла потреба й разом із тим назріли об'єктивні можливості для дослідження нової проблеми – проблеми формування індивідуальності студента в процесі професійної підготовки. Методологічним підґрунтям побудови якої є: загальнонаукові принципи системності, цілісності, інтеграції, психологічні принципи особистісно-діяльнісного підходу, єдності свідомості й діяльності, психологічні закономірності розвитку людини та розвинені нами ідеї про цілісність індивідуальності студента, про цілісний підхід до процесу професійної підготовки студента, про взаємозв'язок навчальної та професійної діяльності, про процес формування індивідуальності студента як цілісності, що і є метою нашої **подальшої роботи**.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гребенюк Т.Б. Деятельность преподавателя вуза по формированию индивидуальности студента – будущего педагога // Вуз – XXI и культура // Науч. ред. проф. В.В.Скворцов – Казань: Изд-во КГТУ, 2000. – 96 с.
2. Меньшикова Л.В. Психологические закономерности развития индивидуальности студентов в ВУЗе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 19.00.04. Новосиб. гос. пед. ин-т. – Новосибирск, 1998. – 36 с.
3. Ю.М.Орлов. Восхождение к индивидуальности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 256 с.
4. О.М.Пехота. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1994. – №4. – С. 106-113.
5. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования // Директор школы, №6. – 1999. – 171 с.

ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКА ПІДГОТОВКА ЯК ОДИН ІЗ АСПЕКТІВ УДОСКОНАЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Враховуючи рух нашої країни до європейського простору і спрямованість освітніх програм на інтеграцію та взаємообмін досягненнями сучасних методик розвитку особистості, дана стаття охоплює один з аспектів підготовки студентів до їх майбутньої практичної діяльності, а саме: роботу з формування в учнів художньо-конструкторських знань та вмінь.

Однією з найважливіших умов ефективного формування та розвитку художньо-конструкторських здібностей студентів є ознайомлення їх з основними відомостями з художнього конструювання. У зв'язку з цим дуже важливо встановити, які теоретичні знання повинні набути студенти в процесі навчання у вузі, а потім, на основі аналізу програм різних дисциплін, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду вчителів трудового навчання та викладачів вищих навчальних закладів рекомендувати для вивчення конкретного теоретичного матеріалу з основ художнього конструювання (дизайну). Зрозуміло, що зміст цього теоретичного матеріалу буде відповідати переліку спеціальних знань, що необхідні вчителю трудового навчання для формування художньо-конструкторських здібностей учнів.

Конкретизуємо зміст теоретичних знань з основ художнього конструювання, що входять у перелік необхідних знань майбутнього вчителя трудового навчання.

Використання можливостей формування у майбутніх вчителів художньо-конструкторських знань та вмінь під час занять з дисциплін навчального плану був визначений за допомогою їх аналізу. Так, під час занять з практикуму в навчальних майстернях в структуру навчального матеріалу закладено конструкторсько-технологічну систему підготовки, а це означає, що ефективність формування знань і вмінь студентів, в першу чергу, буде залежати від правильного підбору суспільно-корисних виробів, що виготовляються на практичних заняттях в майстернях.

У свою чергу це дає можливість викладачам пропонувати студентам не тільки виготовляти ті чи інші об'єкти, що відповідають вимогам художнього конструювання, але й самим студентам брати участь в їх конструюванні, удосконаленні конструкції з точки зору дизайну. Потрібно відмітити, що програма дисципліни включає таку важливу вимогу: студент повинен повністю виготовити заданий виріб, при обробці якого виконуються різні види робіт з обробки матеріалів. І що основними завданнями практикуму в навчальних майстернях є також розвиток творчих здібностей студентів, виховання працелюбності, загальної трудової культури, економності, творчого відношення до трудової діяльності в цілому.

У зв'язку з цим, для розвитку творчих здібностей студентів програма передбачає необхідність пропонувати їм розв'язок технічних задач, розробку конструкцій та технології виготовлення виробів, знайомитись із сучасними досягненнями техніки і технології, методами праці новаторів виробництва і т.п.

Підтвердженням великих можливостей даної дисципліни для формування художньо-конструкторських здібностей студентів є і той факт, що вона включає в себе роботу з ручної та механічної обробки конструкційних матеріалів і ведеться в достатньому об'ємі на першому і другому курсі [1; 5].

Як було відмічено раніше, художнє конструювання можна успішно здійснювати тільки за умови, якщо студенти мають достатньо високу конструкторську підготовку і, значить, перед тим, як залучати їх до даної діяльності, потрібно надати їм можливість набути відповідні теоретичні знання та практичні уміння з основ технічного конструювання.

Велике значення в підготовці майбутніх вчителів трудового навчання до формування та розвитку художньо-конструкторських здібностей учнів відіграє дисципліна "Технічна

творчість учнів”. Вона вивчається студентами на третьому та четвертому курсі. У пояснювальній записці до програми цього курсу дано перелік знань і вмінь, які мають набути студенти в процесі його вивчення. Так, поряд з іншими відомостями студенти повинні знати: характер розвитку та сучасний стан технічної творчості учнів, основні методи пошуково-конструкторської діяльності учнів – методи модельно-технічного та навчально-виробничого технічного експерименту. Студенти повинні вміти: використовувати методи і прийоми розробки технічних завдань, оформлювати технічну документацію на об’єкти технічної творчості; самостійно конструювати моделі технічних об’єктів відповідно до змісту діяльності технічних гуртків різного профілю, конструювати обладнання, прилади, малогабаритні верстати та пристрої для навчальних та позакласних занять з техніки [3; 4; 5].

Але, звертає на себе увагу той факт, що в пояснювальній записці нічого не сказано про необхідність в процесі цього курсу розвивати у студентів саме художньо-конструкторські здібності, а на тему “Художньо-конструкторські розробки виробів” відведено всього одну годину теоретичних занять, де рекомендується тільки ознайомити студентів з такими поняттями як “Художнє конструювання”, “Архітектурно-художні закономірності формування технічних об’єктів”, “Основні вимоги ергономіки в художньому конструюванні”. А до змісту лабораторних та практичних занять з тем “Моделювання об’єктів техніки” та “Конструювання об’єктів навчально-виробничого призначення” не входять питання, що спрямовані на формування художньо-конструкторських здібностей студентів. А якщо враховувати, що на ці теми відведено значну кількість часу, то стає зрозумілим необхідність його використання в цьому напрямку, а також доцільність корегування самої програми в аспекті що розглядається нами [6].

Таким чином, курс “Технічна творчість учнів” як ніяка інша дисципліна при відповідних умовах, має дуже великі можливості формування художньо-конструкторських здібностей студентів. Адже, по суті, основний час відведено в ньому розробці конструкції та технології виготовлення різноманітних моделей та технічних об’єктів. І якщо перед вивченням цього курсу студенти будуть мати відповідний об’єм знань та вмінь з художнього конструювання, то вони успішно будуть використовувати його на практиці, тим самим розвивати свої здібності.

Вже на прикладі цих двох навчальних дисциплін видно їх тісний зв’язок з художнім конструюванням. Але систематичного використання принципів художнього конструювання підчас занять не спостерігалось.

Студентам не вистачало опорних знань з основ композиції та формування виробів, методики розробки художньо-конструкторського проекту.

Звернемо увагу на питання: якими теоретичними знаннями та практичними вміннями повинен володіти майбутній вчитель трудового навчання для розвитку художньо-конструкторських здібностей учнів?

Формування художньо-конструкторських здібностей учнів відбувається у відповідній діяльності. Дидактичні основи формування художньо-конструкторських здібностей містяться в різних видах діяльності, суть якої визначається рівнем розвитку відповідних здібностей. Знання психофізіологічних основ розвитку художньо-конструкторських здібностей учнів передбачає оволодіння студентами теоретичними відомостями про типи нервової системи, види темпераменту і характеру дитини, про визначення її задатків, які полегшують розвиток художньо-конструкторських здібностей [2].

Методика діагностування рівня розвитку художньо-конструкторських здібностей учнів передбачає знання методів спостереження, опитування, самоопитування, тестування, проведення експериментальних досліджень шляхом розв’язання художньо-конструкторських задач, що відповідають різним рівням розвитку цих здібностей.

Мотивація діяльності відіграє велику роль в організації процесу художньо-конструкторської діяльності. Вчитель повинен створити таку ситуацію, щоб в учнів з’явився інтерес, допитливість, самостійність, необхідність, потреба, радість від усвідомлення

потреби та суспільної корисності виробу, краси, які надає художньо-конструкторська діяльність.

Основними методами пошуково-конструкторської діяльності учнів є графічний пошук і пошук форми в об'ємі. Але для цього треба знати закони образотворчої діяльності, креслення: види, розрізи, перерізи, аксонометричні зображення, перспективні зображення, рисунки. Об'ємний пошук передбачає знання матеріалів і видів макетів, їх функцій, вимог до їх виготовлення [3; 6].

Знання основ композиції, їх видів і категорій, властивостей і якостей є основою створення будь-якого виробу. Тому вчитель повинен знати такі види композиції: фронтальну, об'ємну, об'ємно-просторову, їх взаємозалежність; мати поняття про головні категорії композицій, такі як тектоніка форми і об'ємно-просторова структура, які закладають основи побудови гарної форми. Також для створення красивої форми вчитель повинен знати такі властивості і засоби композиції, як пропорція і пропорційність, масштаб і масштабність, симетрія та асиметрія, статичність та динамічність, метричні та ритмічні повторності, контраст і нюанс, кольорові гармонії. Знаючи основи композиції, вчитель повинен чітко уявляти собі, що процес формоутворення є фактором розвитку основ композиції. Тому всі поняття і засоби композиції є основою формоутворення.

З поняттям формоутворення в художньому конструюванні тісно пов'язані і такі поняття як архітектоніка машин: гармонійна побудова форми верстатів, приладів та інших технічних виробів, що виражає їх функціональні та конструктивні особливості; комбінаторика: конструювання об'єктів з типізованих елементів; хіротехніка: наукова дисципліна, яка вивчає функціональні та естетичні закономірності формоутворення рукояток інструментів і органів керування машин. Визначним фактором в хіротехніці є будова руки людини, трудові рухомі процеси і цілі роботи. Також на формоутворення виробів впливають ергономічні і естетичні вимоги. До ергономічних вимог відносять: психофізіологічний вплив виробу на людину, антропометричні вимоги, що пов'язані з вимірами людського тіла, робочою позою при користуванні виробом. Фізіологічні вимоги – це відповідність виробу особливостями зору, слуху, тактильності та нюху людини. Естетична відповідність – це емоційне задоволення людини від зорового сприйняття з позицій естетики (гармонійність, пропорції, колір, масштабність) [6].

Знання методики художнього конструювання дозволить вчителю проводити аналіз об'єктів творчої діяльності на всіх етапах проектування виробів: загальний попередній аналіз перед початком проектування, аналіз етапів підготовки виробу до виробництва і після його випуску. Для цього вчитель повинен знати методику функціонального аналізу, що дозволить йому оцінювати соціальне значення виробу, тобто врахувати і оцінити всі якості виробу, які визначаються зв'язками "людина – предмет". Тут треба звернути увагу на відповідність форми за своїм характером і стильовим напрямком. Тобто, функціональний аналіз потрібно розглядати як оцінку зручності, раціональності і відповідності середовищу.

Композиційний аналіз пов'язаний з поняттям образності виробу та його художньої виразності, що є кінцевою фазою художньо-конструкторського аналізу і до якого приходять після всебічного аналізу всіх утилітарних і функціональних вимог, що ставляться до виробу.

Важливе значення для формування знань, умінь і здібностей студентів у художньому конструюванні має знання принципів та етапів розробки художньо-конструкторських проектів виробів. Основні принципи можна виразити так: корисність виробу, зручність його використання і краса. А весь процес проектування поділяється на такі етапи послідовної методичної проробки виробу:

- художньо-конструкторський аналіз;
- художньо-конструкторська пропозиція;
- компонування виробу та ескізний пошук оптимальної форми;
- художньо-конструкторський проект (документування);

- робоче проектування (виконання робочих креслень деталей і креслень загального вигляду виробів, макетування або дослідний зразок) [6].

Знання цих етапів та їх особливостей допоможе систематизувати знання студентів про процес художнього конструювання.

Увесь процес художнього конструювання – це постійний творчий пошук технічного рішення. Тому значення художніх задач у формуванні художньо-конструкторських здібностей учнів є дуже важливим фактором. Знання змісту і шляхів розв'язання цих задач допоможе майбутньому вчителю класифікувати їх за рівнем складності, використовувати дидактичний принцип у навчанні і виконувати пошук рішення від простого до складного.

Вчителю необхідно в своїй роботі з художнього конструювання спиратись на шкільну програму з основ дизайну та методику його викладання, оскільки програмою передбачаються різні напрямки діяльності, такі як: декоративно-прикладний, художнє конструювання, основи графічної грамоти та інші.

Велике значення в підвищенні якості навчання є стимулювання творчої діяльності учнів. Тому студент повинен набути вміння знаходити в процесі художнього конструювання учнів шляхи до їх зацікавленості в роботі. Це може бути посилене завдання на розробку і виготовлення виробу, що має соціальне призначення і який повинен мати привабливий вигляд. Наприклад, розробку і виготовлення іграшки для дитячого садка або інтернату, подарунків для близьких і т.п. Також стимулом може бути і сам творчий процес розробки художньо-конструкторського проекту виробу, його оцінка компетентним журі, вчителем; розробка інтер'єру шкільних кабінетів, майстерень тощо. Уміння розробляти і вирішувати художньо-конструкторські задачі повинні стати невід'ємною частиною творчості майбутнього вчителя. Вона передбачає врахування закономірностей формоутворення і принципів художнього конструювання в складанні задач, що несуть у собі два напрямки: художній та конструкторський. Якщо вчитель буде вміти розробляти і творчо розв'язувати технічні задачі, то спираючись на шкільну програму трудового навчання та програму гуртків технічної творчості учнів, він зможе визначити доступність для учнів технічного рівня художньо-конструкторських розробок. Для цього він повинен вміти підбирати об'єкти для розробки згідно з тими даними, які наведені у відповідних програмах.

Важливе значення в художньо-конструкторській підготовці студентів має їх вміння підбирати об'єкти праці, відповідні технічному рівню підготовки учнів. Тобто вироби, що пропонуються для виготовлення, мають бути доступні учням.

Одним з важливих факторів, що впливає на якість виробів є вибір відповідних його призначенню, конструкції і характеру експлуатації конструкційно-оздоблювальних матеріалів. Отже, ці вміння дуже необхідні майбутньому вчителю трудового навчання.

Таким чином, готовність майбутніх вчителів до розвитку художньо-конструкторських здібностей учнів може забезпечити спеціальний курс, який стане системоутворюючим. Це може бути спецкурс “Основи художнього конструювання” та розділ курсу теорії та методики трудового навчання – методика художньо-конструкторського проектування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гетта В.Г., Плуток А.М. О комплексном характере подготовки студентов к руководству техническим творчеством учащихся // Школа и производство. – 1987. – № 4. – С. 59-60.
2. Знамеровська Н., Гедвілло О. Готуємо викладачів основ дизайну // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1996. – № 1(2). – С. 23-27.
3. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.
4. Моляко В.А. Техническое творчество и трудовое обучение. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
5. Плуток А.Н., Тхоржевский Д.А. Методические рекомендации по подготовке студентов факультета общетехнических дисциплин к руководству техническим творчеством школьников. – Чернигов, ЧГПИ, 1984. – 50 с.
6. Шпара П.Е. Техническая эстетика и основы художественного конструирования. – 2-е изд. перераб. и доп. – К.: Вища школа. Головное изд-во, 1984. – 200 с.

ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ОСНОВА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У ХХІ столітті міжлюдського спілкування стає мова культури – високої культури суспільної свідомості, загальної культури особистості, культури міжнародного співробітництва, культури суспільства в цілому.

В останні два десятиліття у зв'язку з активізацією міжнародних контактів підвищилась увага до вивчення національних особливостей мовної свідомості комунікантів – представників різних лінгвокультурних спільнот.

Мова, як відомо, – це символічна структура, що об'єднує і зберігає усі досягнення певного суспільства. Одночасно мова – це продукт культури, частина культури, умова культури. Звідси, “мовний світогляд” лежить в основі кожної сукупності людей, що підкреслює їх самобутність.

Однією із функцій мови є зберігання і передача культурної інформації. У той же час, мовна система – це своєрідний код, за допомогою якого здійснюється спілкування між людьми. Мовні і культурні коди розрізняються у різних народів. На початку ХХІ століття реалізація шляхів успішної комунікації представників різних країн багато в чому залежить від засвоєння “чужих кодів”, від зацікавленості в адаптації до них, у необхідності подолання мовного бар'єру, тобто в умінні сприймати інформацію, що передається, й передавати власні думки, знання та інформацію. Сучасній цивілізованій людині властиво усвідомлювати взаємозв'язок, цілісність світу і необхідність міжкультурної співдружності народів. Різноманітні аспекти культури – спосіб життя, менталітет, національний характер, система цінностей, вірування – відіграють значну роль у сфері міжнародної комунікації.

Тому процес засвоєння іноземної мови студентами полягає не лише у тому, щоб дати їм певний багаж знань, продемонструвати систему чужої мови у її функціонуванні, але і в тому, щоб показати різноманітність стилів іноземного мовлення та познайомити студентів із культурою країн, мову яких вивчають, оскільки лише у процесі засвоєння культури, звичаїв і традицій інших народів людина здатна пізнати їх образ думок, національний характер, стереотипи поведінки і мовного спілкування. Усе це у подальшому надає особистості змогу спільного спілкування з представниками інших культур. Крім того, причетність індивіда до “чужої” культури дозволяє йому самореалізуватися і стати дійсно творчою особистістю.

У той же час формування соціокультурної компетенції студента, навчання шляхом розвитку його комунікативних можливостей не повинні відбуватися за рахунок зниження засвоєння національної культури, соціопсихологічного усвідомлення власного “Я” студента. Для того щоб цей складний процес не був однобічним, важлива і наявність власного національного культурного запасу, подальшого вивчення, засвоєння та усвідомлення його своєрідності і певна гнучкість мислення.

Таким чином, викладання мов як рідної, так і іноземної, доцільно проводити на широкому фоні соціального, культурного, політичного життя народів, тобто у тісному взаємозв'язку зі світом мови, у нерозривній єдності з культурами народів, що використовують мови в якості засобу спілкування.

Згідно з новими підходами до структурування і організації навчального процесу необхідною умовою оволодіння іноземною мовою є той рівень, який дозволяє тому, хто її вивчає, брати участь у міжкультурній комунікації уже в період навчання мови.

Можна виділити модель, призначену для аналізу специфіки іншомовної культури:

- 1) інформаційну (чи фактичну) культуру (знання з історії, географії);
- 2) поведінкову культуру (особливості взаємин у суспільстві, норми, цінності, розмовні формули);
- 3) традиційну культуру з “великої букви” (художні цінності).

На сучасному етапі навчання лінгвокраїнознавство слід вести на усіх етапах навчання іноземній мові. Лінгвокраєзнавчий аспект вплітається у власне лінгвістичний аспект, і в

результаті взаємодії мовної структури і країнознавчої інформації створюється органічна система комунікативних навичок і умінь.

Лінгвокраїнознавчий матеріал включає національні реалії і фонову лексику, без якої неможливо домогтися адекватного взаєморозуміння між комунікантами в ситуаціях міжкультурної комунікації. У навчальних цілях необхідно виділити лінгвістичний компонент, куди увійдуть лексичні одиниці, що найбільш яскраво відбивають культуру країни конкретної мови.

Лінгвокраїнознавчий компонент робить процес засвоєння мови більш ефективним і легким, допомагаючи формувати лінгвокраїнознавчу компетенцію, під якою розуміється цілісна система уявлень про національні звичаї, традиції, реалії країни виучуваної іноземної мови, що дозволяє знаходити в мові приблизно ту інформацію, як і його носії їй домагатися тим самим повноцінної комунікації. Використання лінгвокраїнознавчої інформації в навчальному процесі сприяє свідомому засвоєнню матеріалу, забезпечує підвищення пізнавальної активності студентів, створює позитивну мотивацію, дає стимул для самостійної роботи над мовою, розвиває образно-художню пам'ять, мовне мислення, здатність до здогаду і логічного викладу думки, до порівняння і зіставлення, а також стимулює трудове і морально-естетичне виховання.

Одним із способів формування лінгвокраїнознавчої компетенції є читання текстів лінгвокраїнознавчої тематики. В умовах відсутності мовного оточення саме текст дозволяє штучно створити "атмосферу іншомовного спілкування". Найважливішим фактором при виборі тексту з метою формування лінгвокраїнознавчої компетенції є інтерес. Якщо тематика тексту нецікава для студентів, їх мотивація щодо читання цього тексту значно зменшується. Ступінь зацікавленості текстом залежатиме від того, чи розповідатиметься в ньому про те, чого ще не знали; чи ознайомить із новими актуальними ідеями, примусить думати над питаннями, над якими ще ніколи не замислювалися; чи допоможе зрозуміти почуття та думки інших людей (з іншими проблемами, походженням, з різними точками зору); чи зацікавить читати самостійно далі. Будучи продуктом комунікації, такий текст може бути використаний як зразок при побудові вторинного тексту усного монологічного висловлювання чи творчого завдання при навчанні письмової мови. Отже, при комунікативно-орієнтовному навчанні іноземної мови, коли необхідно формувати в студентів лінгвокраїнознавчу компетенцію, саме за допомогою тексту на цю тематику доцільно розвивати уміння читання і, згодом, на основі фактологічної і лінгвістичної інформації тексту для читання – уміння монологічної мови і письма.

Незалежно від характеру країнознавчого тексту для читання, робота з ним проходить на трьох етапах: передтекстовому, текстовому і післятекстовому.

На передтекстовому етапі дається фонова інформація до тексту або активізуються фонові знання у вигляді творчої діяльності, пред'являються фотографії чи малюнки, пов'язані зі змістом тексту, пропонуються передтекстові завдання, наприклад, використовуючи опори, малюнки, фотографії, заголовок тексту, передбачити його зміст; прочитати текст про ті ж реалії але рідної країни, щоб потім порівняти з текстом для читання; обговорити питання, пов'язані з темою тексту для читання.

На текстовому етапі можливо використовувати такі завдання, як: відповіді на питання, формальна трансформація тексту; конспектування; складання паспорта лінгвокраїнознавчого коментаря, використовуючи фактологічну і лінгвістичну інформацію тексту.

На післятекстовому етапі студентам пропонується висловити своє ставлення до прочитаного; знайти додаткову інформацію по темі; драматизувати текст; використовувати його інформацію в рольовій грі; написати лист уявлюваному чи реальному другу в зв'язку з отриманою з тексту інформацією.

Ще один спосіб формування лінгвокраїнознавчої компетенції – вивчення та засвоєння граматичного матеріалу. Прийнято вважати, що найбільшу складність для тих, хто вивчає іноземну мову, представляє граматична система. А її засвоєння необхідне для глибокого

розуміння процесів виникнення і сприйняття іноземного мовлення. З метою полегшення процесу засвоєння та зацікавлення студентів можна використовувати елементи лінгвокраїнознавства: в процесі пояснення теми (наводити приклади на культурологічну чи країнознавчу тематику), при виконанні завдань під час закріплення або повторення матеріалу. Але у цих випадках необхідно уважно і обережно підбирати матеріал (щоб він відповідав дійсності) та завдання до нього.

Так, наприклад, при поясненні теми “Умовний спосіб дієслів”, яка вважається складною для засвоєння її студентами, можна використати при поясненні матеріалу поведінкову модель, тобто перелічити розмовні формули англійців на позначення умовного способу. Для порівняння слід пригадати, як утворюється умовний спосіб дієслів у рідній мові і з’ясувати різницю у різноманітних дієслівних відтінках в англійській мові та лише одному способі вираження – в українській. Важливо, подаючи приклади, користуватися конструкціями умовного способу в лінгвокраїнознавчому аспекті:

If I were an English **I would** live in West End.

I wish I would see the Highlands of Scotland.

I insist that we **should visit** the Tower of London.

You **should know** that the Tower of London was the Royal Residence – and a prison too.

It is necessary that you **should** see the Tower Bridge.

На матеріалі подібних речень студенти можуть спостерігати різноманітність конструкцій Subjunctive Mood, а також розширити світогляд з географії Британії та її столиці.

Завдання на закріплення також бажано підібрати на цю ж тематику. Тим самим це сприятиме розвитку зацікавленості та інтересу студентів до вивчення такої нелегкої теми.

Прикладами таких завдань можуть бути:

1. Write a short story or composition on the theme:

“I wish I were the Queen (King) of Britain...”

“If I were the Princess (Prince) of Buckingham Palace”

2. Find the ending of the sentences:

1. If you visit the Tower ...
2. You should know that the Royal residence is at...
3. I wish the weather of Britain were...
4. It is important that the Tower shouldn't be left ...
5. You are so aristocratic, punctuated as if ...

Для довідок:

1. more shabby.
2. the Queen (King) of Great Britain.
3. You shouldn't miss Tower Bridge.
4. by the ravens.
5. the Buckingham Palace.

3. Write, What would you like to see in London? Or

What would you like to see in New York? Та

Що б я хотів побачити у Києві?

4. Translate using the constructions of Subjunctive Mood:

1. Якби ми жили у Британії, то святкували б Різдво 26 грудня.
2. Я хотів би подивитись усі острови Великої Британії.
3. Мені хотілося б потрапити на королівський прийом до палацу Британської королеви.
4. Якби я став би студентом Національної академії наук у Вашингтоні.
5. Чи не могли б ви розповісти про “янків” з Америки.
6. Я б хотів знати більше про першого президента США – Джорджа Вашингтона.

5. Compose your own sentences with Subjunctive Mood constructions in English and Ukrainian.

Отже, враховуючи усе вищесказане, ми можемо дійти висновку, що з культурологічної точки зору лінгвокраїнознавство збагачує знання про країну, мову якої вивчають, конкретними і переконливими відомостями про різноманітні сфери життя суспільства; слугує джерелом інформації для мовленнєвої та мислительної діяльності; показує реальне функціонування мовленнєвих засобів у автентичних документах і країнознавчих текстах; дає можливість не лише ілюструвати і систематизувати, а й активізувати комунікативно цінний лексичний і граматичний матеріал у висловлюваннях, що мають країнознавчий характер.

Лінгвокраїнознавчий підхід дає можливість проникнути у таємниці слова і думки чужої мови, що допомагає розвитку спостережливості, мислення і уяви.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белякова Т.А. Лингвострановедческий подход при обучении французскому языку. <http://www.isuct.ru/etc/antnopos/section/4/belyakova.htm>
2. Веденина Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностранные языки в школе, 2000. – № 5.
3. Верещагина Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
4. Миньяр-Белоручев Ф.К., Оберемко О.Г. Лингвострановедение или иноязычная культура? // Иностранные языки в школе. – 1993. – №6.

УДК 378 + 159.947.5

Кавєріна О.Г.

МОТИВАЦІЙНЕ ПРОГРАМНО-ЦІЛЬОВЕ УПРАВЛІННЯ ЯК ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ВИРІШЕННЯ ПЕДАГОГОМ ДИДАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ ІЗ ЗАСВОЮВАННЯ СТУДЕНТАМИ МОВНОГО ПРОСТОРУ В НЕМОВНОМУ ВУЗІ

Актуальність ідеї мотиваційного програмно-цільового управління освітою на даний момент часу не потребує якихось спеціальних обґрунтувань. Втім, перш за все, є сенс звернути увагу на одну дуже важливу обставину, яка створює певні труднощі у розумінні суті проблеми, що розглядається.

Сьогодні не склалася єдність поглядів на основі форми реалізації управлінського підходу в освіті. Як нам уявляється, це пов'язано з порівняно недовгою історією застосування програмно-цільової методології. Як відомо, програмно-цільовий принцип почав входити до практики управління освітою, починаючи з 90-х років.

У науково-педагогічній літературі є ряд праць, у яких автори виклали свою точку зору на проблему, що розглядається. Серед них – монографічні роботи І.К. Шалаєва, С.А. Рєпіна, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, А.М.Моїсєєва, Г.Н. Серикова та ін.

Вони цікаві, перш за все, тим, що містять розгорнуте обговорення методичних і технологічних проблем реалізації програмно-цільових підходів в освіті.

Розглядаючи педагогічну діяльність як процес управління, дослідники підкреслюють, що її головними складовими стають такі процеси міжособистісної взаємодії, які створюють найкращі умови для розвитку навчально-професійної мотивації, сприяють розвитку студентів, дозволяють педагогу підвищувати свій професійно-педагогічний потенціал і забезпечують досягнення цілей освіти.

Разом з тим, слід вказати на той факт, що досвід реалізації програмно-цільового принципу в мовній освіті немовного ВНЗ порівняно малий.

У цій роботі здійснюється спроба обґрунтувати положення програмно-цільового управління немовного ВНЗ, зокрема, такого його рівня, як педагогічне управління.

Педагогічне управління розглядається нами як змістовний рівень програмно-цільового управління, основним координатором якого є викладач, який реалізує свій оригінальний алгоритм управління.

Система управління навчальною діяльністю студентів як педагогічна система дефінується як множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям освіти, виховання і навчання.

Управлінська діяльність викладача складається з планування власної діяльності і діяльності студента, організації цих діяльностей, стимулювання активності і свідомості діяльності студентів із засвоєння знань і засобів діяльності, з контролю регуляції якості навчання і виконання навчальних дій, аналізу результатів навчання і прогнозування подальших зрушень у лінгвістичному розвитку студента.

У цьому контексті під терміном “педагогічне управління” ми розуміємо педагогічний вплив, який носить не тільки і не стільки коректувальний, скільки формувальний характер і має своєю метою перетворення самого суб'єкта дії і формування в нього різних структур розумової діяльності і структур особистості.

Для управління цією діяльністю викладачеві необхідно перш за все чітко уявити механізм навчальної діяльності, її продукт, вміти чітко формулювати ціль забезпечити внутрішню і зовнішню регуляцію діяльності.

У процесі реалізації педагогічного управління важливим фактором є особистість викладача як суб'єкта менеджменту навчально-пізнавального процесу.

Комунікативний аспект діяльності викладача визначає характер педагогічного управління.

Ключовою характеристикою педагогічного управління є його зосередженість на вирішенні педагогом дидактичних завдань, спрямованих на досягнення навчальних цілей. Ми розглянемо особливості дидактичних завдань, які педагог вирішує безпосередньо у процесі управління пізнавальною діяльністю студентів в системі мовної освіти.

Перше завдання пов'язане з побудовою моделі студента. Для вирішення цього завдання необхідно визначити навчальні цілі та тенденції його розвитку і саморозвитку, для чого потрібні дані про його початковий стан.

Для опису процесу спілкування застосовується чотирьохелементна модель, у якій структуру спілкування утворюють когнітивно-інформаційний, регулятивно-поведінковий, афективно-емпатийний і соціально-перцептивний компоненти.

Зовнішнім проявом процесу навчання є інформаційні процеси, якими забезпечений комунікативний аспект системи “викладач – студент”. Внутрішньою сутністю навчання є інформаційні процеси, що протікають при виконанні студентами певної пізнавальної діяльності і визначають змістово-організаційний бік педагогічного менеджменту.

При класифікації функції керуючого застосовуються різні критерії. Багато дослідників, говорячи про ці функції, послідовно розглядають стадії управлінського циклу.

До таких функцій відносяться: а) організація керуючої системи; б) вибір цілі; в) прогнозування; г) планування; д) інформація; е) рішення; ж) організаційна і масова діяльність; з) контроль; і) оцінка ефективності управління. Визначені основні управлінські функції: а) вироблення і прийняття управлінського рішення; б) організація; в) регулювання і коректування; г) облік і контроль. Підкреслено відносність виділення вказаних функцій на основі членування управлінського циклу, оскільки в реальній практиці усі функції нерозривно пов'язані і взаємопереплетені одна з одною.

На нашу думку, одною з перших функцій управляючого ОП (освітній процес) є функція, пов'язана з інтеграцією керованих, що здійснюється за допомогою їх ознайомлення

з загальним завданням, визначення засобів і умов досягнення цілі, планування, координації спільної діяльності, обліку, контролю і т.д.

Зміст діяльності керуючого розкривається в таких його функціях: цілевизначальній (визначення цілей ОП і засобів їх досягнення), організаційній (узгодження дій керованих і контроль виконання дії), комунікативно-регулюючий, виховній (створення сприятливих умов виконання діяльності, розвитку здібностей).

Кожна функція описується певним набором ознак, причому в кожній з них виділяється центральна ознака (ядро функції), яка тісно корелює зі всією рештою ознак даної функції.

У контексті нашого дослідження виділимо три найбільш розповсюджені моделі управління об'єктами освітнього процесу, умовно назвавши їх як адміністративну, програмно-демократичну і діалогічну.

В адміністративній системі управління відношення між керуючим і керованим будується за типом: начальник – підлеглий. Адміністративна система управління передбачає відсутність ініціативи, самостійності в прийнятті рішень.

Програмно-демократична система управління передбачає встановлення відносин рівноправного партнерства за типом: організатор діяльності – виконувач. Керуючий ставить завдання, керований визначає спосіб його виконання, керуючий оцінює засіб, виходячи з поставлених завдань, до того, як керований приступить до його реалізації.

Діалогічна система управління припускає самостійне визначення керованими змісту власної діяльності. Керуючий виступає і як фасилітатор, який надихає керованих на досягнення нових завдань. Діалогічна форма управління формує самостійність, сумлінність, сприяє розвитку різних засобів пізнавальної активності, призводить до самостійності мислення і креативності.

Інше завдання спрямоване на встановлення основних етапів управлінського циклу (наприклад, етапів формування способу дії, засвоєння якої виступає у якості найближчої навчальної цілі).

Із цих позицій процес навчання здійснюється на основі співвіднесення дальніх, середніх і близьких цілей (стратегічних, тактичних, оперативних завдань). Розкриваючи процес навчання, виділяються етапи його організації як процесу управління: формування цілей; формування інформаційної основи навчання; прогнозування; прийняття рішення; організація виконання; комунікація; контроль і оцінка результатів; корекція.

Наступним кроком педагогічного управління є розробка керуючої програми, яка складається з ряду послідовних дій: багаторівневого планування, багаторівневої організації, багаторівневого контролю, багаторівневого регулювання.

Третє завдання визначає вибір навчальних впливів, що забезпечують функціонування системи мовної освіти в циклі управління. Реалізація цього завдання потребує творчого підходу, який дозволяє здолати шаблонність у викладанні.

Право вибору методів навчання визнається за викладачем вже з давніх пір, однак, питання про розширення його самостійності у сфері відбору змісту навчання опинився в центрі уваги науки порівняно недавно. Аналіз існуючого у педагогіці теоретичного і практичного досвіду призводить до того, що посилення розвиваючого і виховувального ефекту навчання сьогодні пов'язується з відбором відповідного змісту.

У психології навчання і педагогіці сформульовано фундаментальне положення про визначальну роль змісту навчання стосовно організаційної сторони засвоєння знань. Як відомо, дослідники виділяють чотири основних засоби викладання навчального матеріалу залежно від змісту і конкретних цілей навчання. Ці засоби викладання умовно називаються: а) догматичний, б) пасивний, в) активний і г) дослідницький.

Догматичний метод викладання матеріалу потребує від педагога жорсткого регулювання пізнавальної активності, обмежуючи гностичну активність, яка, в даному випадку, носить репродуктивний характер. Коректуюча функція педагога тут є невеликою, вона носить репродуктивний характер. Специфіка управління пізнавальною діяльністю

студентів полягає у тому, що в нашому контексті мовні знання передаються в готовому вигляді і нівелюють індивідуальні відмінності студентів. Інформаційна надійність прямого зв'язку посилюється, практично знімається проблема відбіркової неоднорідності об'єкту управління. Звідси – вирішення проблеми управління пізнавальною діяльністю студентів на рівні догматичного методу викладання навчального матеріалу слід шукати в теорії прямого регулювання процесом навчання.

Слідуючи названій класифікації, механізм управління навчанням в умовах “пасивного” викладання навчального матеріалу передбачає його пояснення з подальшим поясненням. На відміну від догматичного методу пасивне викладання матеріалу вимагає від студентів безпосереднього розуміння поставлених навчальних завдань. В управлінні пізнавальною діяльністю студентів на цьому рівні підвищується роль коректуючого фактора педагога, що визначає його інформаційні запити через канал зовнішнього зворотного зв'язку. Це можуть бути включення у вигляді бесіди, постановки питань з метою з'ясування рівня розуміння матеріалу, що викладається і т.д.

Управління пізнавальною діяльністю при пасивному методі викладання здійснюється шляхом прямого регулювання при періодичному зворотному зв'язку для коректування керованої системи.

Управління пізнавальною діяльністю студентів у випадку активного методу викладання зводиться до самостійного пошуку засобу вирішення навчального завдання на ґрунті вже відомої моделі вирішення.

При творчому (дослідницькому методі) викладання перед студентами ставиться проблема і формуються загальні умови її вирішення. Управління пізнавальною діяльністю передбачає управління її повним циклом – від постановки проблемної ситуації до знаходження конкретного засобу її вирішення.

Найбільш доцільною структурою навчального матеріалу, що забезпечує ефективне засвоєння лексично-граматичних норм іноземної мови, є така послідовність викладання, яка ґрунтується на широко відомому в психології положенні про позитивний вплив старих часових зв'язків на процес формування нових асоціацій.

Відправною позицією для визначення способу викладання навчального матеріалу є характер зовнішньої і внутрішньої діяльності, який призводить до формування відповідних знань, вмінь, навичок. Звідси йде подальша робота зі структурування навчального матеріалу, яка пов'язана з його членуванням на логічно завершені відрізки з формулюванням проміжних завдань для контролю і самоконтролю.

Вирішення проміжних завдань передбачає активне оперування засвоєним мовним матеріалом і застосування його згідно з його функціональним призначенням.

В управлінні процесом пізнавальної діяльності постановка і вирішення проміжних завдань сприяє формуванню заходів розумової активності, надходженню достатньо повної і об'єктивної інформації про стан процесу управління.

Реалізація програмно-цільового управління у системі мовної освіти потребує перегляду не тільки змісту навчання, а також технології викладання (тобто організаційних форм і методів). Таким чином, виникає необхідність планувати і зміст, і засоби його “доведення” до студентів. Тому під багаторівневим плануванням ми розуміємо розробку змісту навчання і засобів комунікації між керуючим і керованим, спрямованих на ефективне досягнення цілей кожного етапу мовної підготовки.

При цьому важливу роль відіграють форми організації учбових занять, спрямованих на оволодіння студентами знаннями, навичками і вміннями, їх співвідношення до об'єму, чергування, а також форми контролю, що сприяють закріпленню знань.

Управління ґрунтується на систематичному знанні суб'єктом того, як протікає керований процес. Для цього створюється система моніторингу – постійного відстеження ходу освітнього процесу з метою вияву і оцінювання його проміжних результатів, чинників, що вплинули на них, а також прийняття й реалізації управлінських рішень з регулювання і коректування освітнього процесу.

Для управління освітнім процесом необхідно мати систему отримання інформації про його результативність, щоб бачити відхилення або позитивну динаміку в цьому процесі. Але моніторинг – це не тільки процес вияву відхилень від певних норм (стандартів). Він передбачає оцінювання самих норм. А це означає, що моніторинг може розглядатися як механізм коректування освітніх і управлінських цілей та шляхів їх досягнення [3].

Необхідний контроль якості знань. Але будь-який контроль є не тільки джерелом зворотної інформації, він має ще ряд найважливіших функцій.

Перш за все, мова йде про діагностичну функцію контролю. Саме вона є основою контролю, бо передбачає аналітичний зріз і оцінку стану якості знань на основі порівняння з попереднім рівнем засвоєння студентом знань і рівнем вимог навчальної програми до засвоєння навчального матеріалу.

Контроль повинен носити навчальний характер, і цю функцію виконує або викладач, або сам студент, що контролює себе.

Контроль здатний відіграти велику роль в освітньому процесі, якщо спиратися на самопізнання студента, яке здійснюється на основі рефлексії.

Рефлексія забезпечує підвищення якості освітнього процесу за рахунок того, що кожний його учасник, оцінивши досягнутий рівень, може визначити сам подальшу траєкторію свого руху до цілі [2].

Важливе місце в управлінні ПД студентів займає забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії студентів.

Організація навчання за індивідуальною траєкторією потребує особливої методики і технології. Вирішення цього завдання передбачається двома шляхами. Перший – диференціація навчання. Другий засіб – власний шлях освіти йде від кожного студента стосовно будь-якого навчального предмета. Кожному надається можливість створення власної освітньої траєкторії освоєння навчальних дисциплін.

Індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті [1].

Управління пізнавальною діяльністю студентів за індивідуальною освітньою траєкторією здійснюється поетапно.

Діагностичний етап визначає рівень розвитку і ступінь вираженості особистісних якостей студента, необхідних для здійснення обраної навчальної діяльності. На цьому етапі визначаються змістові ознаки матеріалу, що вивчаються, виявляються індивідуальні засоби роботи студента. Управлінська функція викладача також орієнтована на вияв мотивів діяльності студентів до освітньої області.

Змістово-цільовий етап характеризується спільною діяльністю керуючого і керованого з позначення предмета пізнання, зі складання вихідного концепту тематики, яку він має освоїти.

Планово-діагностичний етап пов'язаний з плануванням студентом індивідуальної освітньої діяльності з визначенням підсумкового освітнього продукту. На цьому етапі встановлюється система контролю й оцінки діяльності.

Організаційно-виконавчий етап орієнтований на реалізацію освітньої програми, а рефлексивно-оцінювальний, як завершальний, визначає демонстрацію особистих освітніх продуктів і їх оцінки керуючим (викладачем) і самооцінки керованим.

Аналіз наведеного дослідження дозволяє нам висловити ряд вихідних постулатів, спираючись на які, ми викладаємо свій підхід, своє бачення проблеми і шляхи їх вирішення:

1. Психологічний підхід в управлінні мовною освітою у немовному ВНЗ сьогодні увійшов до стану інтенсивного розвитку і прямо пов'язаний з особистісно орієнтованим підходом.
2. Студент, як суб'єкт освітнього процесу, узгоджує систему своїх особистісних якостей з системою об'єктивних умов і вимог вирішуваного завдання з оволодіння інформаційним мовним простором.

3. Найважливіша ціль педагогічного управління полягає у тому, щоб досягти організаційної єдності усіх учасників освітнього процесу на основі спільності цілей і завдань, що ними вирішуються.
4. Процес педагогічного управління становить цілісну інформаційно відкриту систему. Основними функціональними компонентами системи управління мовною освітою є: прийнята всіма учасниками освітнього процесу мета діяльності, програма виконавчих дій, система критеріїв досягнення мети, контроль і оцінка реальних результатів, рішення про корекцію системи управління.
5. Усі компоненти управлінського процесу є діалектично пов'язаними й отримують свою змістову і функціональну визначеність лише в структурі цілісної системи управління.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Свенцицкий А.Л. Социальная психология. – М.: ООО “Велби”, 2003. – С. 96.
2. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2001. – С. 234-235. – С. 148.

УДК 378.14

Корнілов О.А.

ПРО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ОПОРУ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Згідно навчальних планів майбутні інженери-педагоги в педагогічних, а в останні роки і деяких технічних вузах, вивчають порівняно короткий курс опору матеріалів (чи як окрему дисципліну, чи як складник загальнішого курсу технічної механіки). Кількість навчальних годин на цю важливу дисципліну невелика. Тому бажано їх використати якнайраціональніше. І з методичного погляду, і за змістом.

Інженерам-педагогам адресовані навчальні посібники [2] і [4]. Їхній зміст не в повній мірі відповідає сучасному рівню науки про міцність та потребам сучасної інженерної практики. Методичні проблеми викладання коротких курсів частково розглянуті в [3]. Але значна частина рекомендацій її автора як мінімум дискусійна і не відповідає сьогоднішнім вимогам.

Наша робота присвячена проблемі оптимізації змісту і методики викладання опору матеріалів для майбутніх інженерів-педагогів.

Класична концепція опору матеріалів історично складалася головню під впливом потреб будівельної справи. І в основних своїх рисах сформувалась у кінці ХІХ століття. Через це в традиційних курсах переважають статичні розрахунки стрижнів і стрижневих систем. На сьогодні розрахунки на міцність і жорсткість стрижнів за розтягу–стиску, кручення та гнутті досягли високого рівня досконалості. Важливість їх як і раніше безсумнівна. Вони складають обов'язкову абетку в усіх курсах опору матеріалів незалежно від кількості навчальних годин і рівня акредитації навчального закладу: від ПТУ до механіко-математичного факультету класичного університету.

Разом з тим за останні сімдесят років виникли надзвичайно важливі нові проблеми міцнісної надійності конструкцій, які або недостатньо, або й зовсім поки що не знайшли необхідного відображення в курсах опору матеріалів.

Еволюція його змісту в напрямі актуальних задач машинобудування, енергетики, транспорту та інших сучасних галузей техніки хоч і відбувається, але неприпустимо повільно. В результаті чого ця навчальна дисципліна суттєво відстала від запитів сучасної інженерної практики, а також досягнутого рівня науки про міцність.

На наш погляд, зміст сучасного курсу опору матеріалів як навчальної дисципліни повинен визначатися потребами інженерної практики, досягнутим рівнем науки про міцність матеріалів і конструкцій та обсягом лекційних годин. Оскільки остання обставина завжди є жорстким лімітуючим чинником, то природно, що відбір і включення в курс того чи іншого навчального матеріалу вимагає достатньо переконливого обґрунтування. Визначальними критеріями при цьому, вочевидь, повинні служити основні механічні причини відмов у роботі машин, апаратів та механізмів.

Такі відмови зумовлені переважно або пошкодженнями поверхонь, або поломами елементів конструкцій. Усереднено близько 85% виходів з ладу машин відбувається внаслідок пошкодження поверхонь (зношування, викришування, контактної втоми, фретинг-корозії тощо). Ці пошкодження спричинює дія контактних напруг. Тому розгляд **контактної задачі** необхідно поставити в опорі матеріалів на одне з перших місць.

Назагал контактна задача є основою всього машинобудування.

Основною причиною іншої частини відмов є **руйнування**. В свою чергу, лівова частка руйнувань – близько 90% — має **втомний** характер і переважно пов'язана з **концентрацією напруг**. Розрахунки на втомну міцність треба проводити не за застарілою методикою 40–х років (як у багатьох підручниках), а на основі наукових досягнень останніх десятиліть, які відображені в діючих стандартів та нормативах. Не зайвою буде й одна задача на втому в курсовій (розрахунковій) роботі.

Надзвичайно гострою є також проблема крихкого і квазикрихкого **руйнування** (не обов'язково втомного характеру), пов'язаного з наявністю і поширюванням тріщин. Це зумовлено великою масою багатьох сучасних конструкцій, широким застосуванням зварювання і нових високоміцних малопластичних матеріалів, роботою конструкцій за низьких температур тощо. Руйнування таких конструкцій (ядерні реактори, літальні апарати, нафто- і газогони, енергетичне обладнання та багато інших) може мати катастрофічний характер з найтяжчими наслідками [8]. В той же час у металомістких конструкціях важко уникнути наявності різноманітних ганджів металургійного, технологічного і експлуатаційного походження (тріщини, непровари, шпарини, інеродні вкраплини тощо). Практична і наукова важливість порушених проблем диктує безсумнівну необхідність вивчення основ **механіки руйнування** (механіки тіл з тріщинами) в лекційних курсах опору матеріалів. Окремі підручники поки що обмежуються на цю тему переважно поверховими заувагами без конкретних розрахунків. Між тим немає ніяких особливих математичних і дидактичних протипоказань акуратному доказовому викладові теорії Гріффітса з подальшим введенням ключової величини лінійної механіки руйнування – напруженості тріщини та формулюванню силового критерія руйнування (Ірвіна). Для засвоєння розрахункових методик механіки руйнування є можливість не лише розв'язувати на практичних заняттях відповідні задачі на статичну тріщино-тривкість стрижнів [5; 8], а й включити аналогічні задачі в курсову (чи розрахункову) роботу [9]. Треба відзначити, що ці задачі не складніші розрахунку консольної балки з силою на кінці. На практичних заняттях і в самостійній роботі студентів важливо з кожного розділу VI–VIII розв'язати 8–10 прикладів і задач, щоб діалектично кількість перейшла в якість. В контактній задачі слід акцентувати увагу на практично-інженерному нюансі: на яку конкретно глибину необхідно здійснити зміцнювальну обробку контактуючої поверхні, щоб відшаруванню її поверхневого шару внаслідок дії на певній глибині найбільших дотичних напруг, де саме зароджується джерело підповерхневого пластичного пошкодження матеріалу. Його треба перекрити глибиною зміцнення. У протилежному разі вказана додаткова обробка буде даремною втратою коштів.

Стисло кажучи, наведене обґрунтування необхідності вивчення перелічених питань спирається на **принцип пріоритету місцевих напруг** – універсальний дидактичний принцип для опору матеріалів. Незважаючи на вельми невелику кількість годин, яку витратимо на знайомство з проблематикою місцевих напруг, в кінцевому рахунку практична ефективність підготовки в царині міцнісної підготовки фахівців зростає на **порядок** (нагадаю, що саме від

місцевих напруг приблизно на 85% залежить від міцності надійності елементів конструкцій). Важливо не багато знати, а знати **найголовніше** та вміти його застосовувати.

Назавжди ж, **принцип пріоритетів** можна вважати універсальним дидактичним принципом (ще одним у дидактиці) для відбору змісту в будь-якій навчальній дисципліні. Як його формулювати для кожної дисципліни – задача дуже не проста. І це тема окремої розмови.

Незважаючи на те, що інженери-педагоги готуються для викладацької роботи переважно в навчальних закладах I та II-го рівнів акредитації (але нерідко і для вищих), зміст опору матеріалів не повинен примітивізуватися до рівня лише стрижнево-епюрної абетки, про яку йшлося вище, а випускники цієї спеціальності повинні чітко орієнтуватися в пріоритетах проблематики забезпечення міцності надійності сучасних машин, апаратів та механізмів. Тим більше, що певна частина випускників намічається для магістратури і аспірантури (незалежно від того, буде це педагогіка чи якісь природничі, технічні дисципліни). А для цього концепцію пріоритету місцевих напруг перш за все повинні твердо засвоїти вузівські викладачі ОМ. І послідовно неодноразово підкреслювати в навчальному процесі та, зокрема, наполягти, щоб студенти законспектували це на заключній лекції. Ще й з тих міркувань, щоб майбутні педагоги з тих самих методологічних позицій підходили до викладання власних курсів з будь-яких дисциплін. Такий підхід засадничо полегшує працю і викладача, і студента.

Автор протягом 25 років викладав короткі курси ОМ для різних спеціальностей за кількості годин від 68 до 22 год. (та майже 30 років – достатньо повні курси на 112, 140, 170 годин). Для конкретності наведемо повністю навчальну програму короткого курсу ОМ за максимальної кількості 68 годин.

Вступ.

I. РОЗТЯГ І СТИСК. Напруги в перерізах прямого стрижня. Деформування стрижня за розтягу або стиску. Механічні характеристики матеріалів за розтягу. Діаграма розтягу. Змінення довжини стрижня за розтягу і стиску. Запас міцності і допускна напруга. Потенційна енергія пружного деформування за розтягу і стиску. Статично невизначені задачі розтягу і стиску.

II. КРУЧЕННЯ. Зсув. Кручення стрижнів круглого попереччя. Полярні момент інерції і момент опору. Міцність і жорсткість стрижнів при крученні. Розрахунок циліндричної гвинтової пружини з малим кроком витка.

III. ГЕОМЕТРИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРЕРІЗІВ. Статичні моменти перерізу. Моменти інерції перерізу.

IV. Гнугтя. Основні типи опор і балок. Різновиди обтягів. Нормальні напруги в попереччі балки при чистому гнугті. Про дотичні напруги при поперечному гнугті призматичних нетонкостінних балок. Епюри гнучих моментів і поперечних сил. Розрахунок балки на міцність. Диференційні залежності між гнучим моментом, поперечною силою та інтенсивністю розподіленої навантаги. Переміщення при гнугті. Метод Мора.

V. СКЛАДНЕ НАПРУЖЕННЯ. Різновиди напружень. Узагальнений закон Гука. Залежності між напругами у двовісному напруженні. Розрахунки за критеріями міцності.

VI. КОНТАКТНІ НАПРУГИ І ПЕРЕМІЩЕННЯ. Задача Герца: стиск двох циліндрів з паралельними осями. Контактна міцність тіл, що стикаються.

VII. КОНЦЕНТРАЦІЯ НАПРУГ. Розтяг тонкої пластинки з малим круглим отвором. Концентрація напруг. Коефіцієнт концентрації напруг.

VIII. ОСНОВИ МЕХАНІКИ РУЙНУВАННЯ. Різновиди руйнування. Приклади крихкого руйнування конструкцій. Крихке руйнування. Теорія Гріффітса. Напружено-пошкоджений стан в околі вістря тріщини. Напруженість тріщини і межа тріщинотривкості. Критерій крихкого руйнування. Практичне застосування механіки руйнування.

IX. ВТОМА МЕТАЛІВ. Основні характеристики змінного обтяження. Різновиди циклів обтяження. Крива втоми. Межа витривалості. В'язь циклічної і статичної міцності.

Вплив різних чинників на межу витривалості. Розрахунки на міцність при регулярному багатоцикловому обтягуванні.

X. СТІЙКІСТЬ СТИСНУТИХ СТРИЖНІВ. Визначення критичної сили. Метод Ейлера. Критична напруга. Межі застосування формули Ейлера. Вибір раціональної форми попереччя і матеріалу стиснутого стрижня.

XI. МІЦНІСТЬ ПРИ УДАРНИХ НАВАНТАГАХ. Удар жорсткого тіла по пружній системі з нехтовно малою масою. Удар при крученні.

XII. ТОНКОСТІННА ОБОЛОНКА. Розрахунок осесиметричних оболонок за безмоментною теорією.

Ця програма повністю відтворює зміст підготовленого автором до друку підручника “Короткий курс опору матеріалів”. І саме так автор читав односеместрові курси ОМ в Київському політехнічному інституті (68 годин).

За будь-якої кількості навчальних годин абсолютно обов’язковими є перші 9 розділів. Для того, щоб це здійснити, складання робочої програми краще починати з “Втоми металів”, відводячи на неї від 4 до 2 годин. Далі на кожний з розділів VI–VIII від 2 до 1 год. А потім уже зайнятися першими п’ятьма розділами.

Важливе питання: чого не треба викладати?

По-перше, треба істотно скоротити **вступ** (буквально до 10–15 хвилин), обмежившись в ньому лише формулюваннями, що таке міцність та опір матеріалів (ОМ не наука. У навчальних закладах викладають лише навчальні дисципліни. Наука Педагогіка це давно вже встановила. ОМ – *навчальна дисципліна, в якій вивчають основи інженерних методів розрахунків на міцність*) і дві вихідні передумови: про однорідність–суцільність та ізотропність матеріалу. І більше нічого. Всі інші речі, які зазвичай виносять у вступ: класифікацію геометричних моделей (навіть якщо навчальний матеріал обмежується розглядом стрижнів), навантаг та внутрішніх зусиль, метод перерізів, шість рівнянь рівноваги якогось незугарного умовного тіла, втиканого стрілками і часто схожого на шмат ліверної ковбаси, принцип Сен-Венана, гіпотези плоских перерізів і ідеальної пружності матеріалу, закон Гука, принципи незмінності початкових розмірів та незалежності дії сил, довгий список (інколи до 50 і більше) вчених, які щось зробили для розвитку опору матеріалів (серед них часто просто цінні для автора живі впливові люди з певним адміннауковим ресурсом) не потрібно давати у вступі. Треба якнайшвидше переходити до конкретного навчального матеріалу, на основі якого можна розв’язувати задачі. Застосування такого підходу дозволило авторові викладати вступ і розділ “Розтяг і стиск” (за наведеною вище програмою) рівно за 6 лекційних годин без будь-якого перенапруження, з нормальним повноцінним конспектом. В той час як за прийнятими в переважній більшості підручників методами пересічний викладач добре якщо вправляється за 10 годин.

Не треба:

Малювати ніяких епюр для розтягу і стиску; розглядати стрижні, обтяжені кількома осьовими силами, стрижень рівного опору та гнучкі нитки. Все це – другорядні речі не лише для короткого, а й для будь-якого повного курсу. Гнучкі нитки потрібні лише електрикам.

Давати будь-яке графічне визначання геометричних характеристик і напруг. Ніхто, ніде, ніколи і ні за яких обставин в інженерній практиці не робить цього через повну непотрібність. Це є абсолютна схоластика і прояв педагогічного садизму відносно студента.

Балки рівного опору і з проміжним шарніром. Плоскі та просторові рами. Зарисковувати будь-які епюри (адже в математиці ми не зарисковуємо поле під графіком якоїсь функції), економлячи дорогоцінний студентський час і свій теж. Траєкторії головних напруг. Формулу Журавського, бо для металевих призматичних нетонкостінних балок, “...вона грубо наближена з одного боку і практично непотрібна – з іншого” [11: 6]. Для таких балок дотичні напруги зазвичай не враховують.

Так званий повний розрахунок прокатної двотаврової балки. Якщо не передбачається в “Деталях машин” вивчати розрахунок вала з косозубою шестернею, то на практичних заняттях можна обійтись без скупчених моментів (хоч в теорії нехай буде) – тоді студентові

буде трохи легше засвоювати найскладнішу для нього в опорі матеріалів процедуру побудови епюр для балок. Якщо ми не враховуємо дотичних напруг в розрахунку балки на міцність, то в більшості випадків можна навіть обійтись без епюри поперечних сил – теж буде ще одне полегшення для студента. (Не в епюрах щастя! Проглянувши десятки підручників зі спецдисциплін, де зустрічаються розрахунки на міцність, ми не натрапимо на епюри поперечних сил).

Несиметричне гнуття. Позацентровий розтяг і стиск.

Першу, другу та четверту “теорії” (критерії) міцності, бо в інженерній практиці, стандартах і нормативних документах переважно обходяться критеріями найбільших дотичних напруг та критерієм Мора.

Підбір поперечця стиснутого стрижня методом послідовних наближень за допомогою коефіцієнта Ясинського φ [1: 442].

У разі зменшення годин (з 68 послідовно до 22) можна скорочувати програму приблизно в такому порядку: розділ XII; Удар при крученні; XI; Вибір раціональної форми поперечця – з розд. X; Диференційні залежності... Переміщення при гнутті. Метод Мора. Про дотичні напруги... – з розд. IV. Розд. III – на самостійне вивчення; Диференційні залежності... Переміщення при гнутті. Метод Мора – з розд. IV. Потенційна енергія... Статично невизначні задачі... – з розд. I. Пружина – з розд. II.

Висновок: розв’язана важлива науково-методична проблема оптимізації змісту і створення композиції курсу опору матеріалів для інженерів-педагогів; ця розробка впроваджена в навчальну практику та написано підручник “Короткий курс опору матеріалів”.

Можливі подальші напрями вдосконалення короткого курсу ОМ: як зробити викладання теоретичної частини розділів “Контактні напруги” та “Концентрація напруг” дидактично доказовим.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Биргер И.А., Мавлютов Р.Р. Сопротивление материалов. – М.: Наука, 1986. – 560 с.
2. Гришкова Н.П. Опір матеріалів. – К.: Радянська школа, 1959. – 295 с.
3. Ицкович Г.М. Методика преподавания сопротивления материалов в техникумах. – Минск: Высшая школа, 1974. – 336 с.
4. Корець М.С., Тригуб В.І. Опір матеріалів. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – 312 с.
5. Корнілов А.А. Основы механики разрушения. – К.: КПИ, 1984. – 40 с.
6. Корнілов О.А. Інженерні застосування плоскої задачі теорії пружності в розрахунках на міцність. – К.: НМК ВО, 1991. – 280 с.
7. Корнілов О. Прикладна механіка руйнування. – К.: Опір, 1999. – 177 с.
8. Опір матеріалів. Курсові та розрахункові роботи. Методичні вказівки. – Ч. 2.
9. Бабенко А.Е., Заховайко О.О., Корнілов О.А. та інші. – К.: КПИ, 1999. – 50 с.
10. Корнілов О. Опір матеріалів. – К.: Логос, 2003, 3-е вид., випр. і доп. – 552 с.
11. Работнов Ю.Н. Некоторые современные идеи механики разрушения и курс сопротивления материалов // Сопротивление материалов, строительная механика и теория упругости. Сб. науч.-метод. статей. – Вып. 2. – М.: Высш. школа, 1975. – 111 с.

УДК 371.8.062

Корольова О.П.

КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ

Оновлення всіх сфер життя і діяльності українського суспільства, національно-культурне відродження нашої держави вимагають докорінної перебудови організаційно-освітньої роботи серед учнівської та студентської молоді. Освіта в Україні має

гуманістичний характер і ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності. Але гуманізація полягає не в тому, щоб збільшувати об'єм гуманітарних дисциплін. Важливо в якій мірі та як представлена культура в загальному розумінні поняття.

Головним завданням сучасного вчителя є виховання свідомого громадянина, патріота, інтелектуально розвиненої особистості, якій притаманні висока духовність та фізична досконалість, моральна, художньо-естетична, трудова, екологічна культура. Вирішення цих завдань забезпечується не лише високим професіоналізмом вчителя, а і його власною внутрішньою культурою, духовністю, інтелігентністю, толерантністю. Загальновідомо, що залучення дитини до суспільно-історичного досвіду людства відбувається лише завдяки спілкуванню з дорослим, з учителем, з наставником. Саме спілкування висувається як найважливіша умова виховання. Завдання виховання та навчання продуктивно та творчо дозволяє вирішувати так званий своєрідний соціально-психологічний фундамент, тобто висока культура педагогічного спілкування вчителя з учнем.

Незважаючи на достатню кількість публікацій, що присвячені формуванню культури педагогічного спілкування (Д.Балдинюк, В.Грехнєв, О.Киричук, І.Комогорцева, Т.Левашова, К.Левітан), а також наявності окремих монографій (Т.Іванова, С.Мусатов), значна кількість питань з проблеми змісту та структури культури педагогічного спілкування не висвітлювалась на сторінках сучасних педагогічних видань. Цим і зумовлюється актуальність пропонованої статті, необхідність з'ясування сутності поняття “культура педагогічного спілкування” як важливого елементу педагогічного спілкування через призму педагогіки, психології та соціології і окреслення структури культури педагогічного спілкування (особистісні та професійні якості, які повинні бути наявними у кожного сучасного вчителя для здійснення ефективного педагогічного процесу).

У результаті критичного аналізу вітчизняних і зарубіжних праць, що мають межі перетину з досліджуваною проблемою, можемо стверджувати, що й досі не існує єдиного визначення та розуміння поняття “культура педагогічного спілкування”. Дослідники (педагоги та психологи) недостатньої уваги надають поняттю як самостійному явищу, тому визначення носять скоріше описовий характер і не розкривають сутності та специфіки утвору.

Зміст категорії “культура педагогічного спілкування”, на нашу думку, доцільно з'ясовувати шляхом визначення особливостей його структурних складових, а саме: культура й педагогічне спілкування. Термін “культура” – це загальнофілософська категорія, яка використовується в багатьох дисциплінах. Дане поняття має латинське походження і перекладається як “виховання”, “освіта”, “розвиток”, “пошана”. Навіть з перекладу очевидно, що поняття багатозначне і використовується для визначення багатьох явищ. Одне із значень, які пропонує словник С.Ожегова це – “ступінь суспільного та розумового розвитку, який притаманний кому-небудь” [6: 252]. Соціологічний словник дає такі визначення, як “рівень оволодіння тією чи іншою галуззю знань чи діяльності; форми соціальної поведінки людини, які обумовлені рівнем її виховання й освіти” [9]. Філософ Б.Гершунський вважає, що культура – це “найвищий вияв людської освіченості й професійної компетентності. Саме на рівні культури може у найбільш повному вигляді виявитися людська індивідуальність” [1: 74]. Резюмуючи проаналізоване, можемо стверджувати, що даний термін відображає певний рівень освіченості, вихованості, інтелігентності, інтелектуальності, делікатності людини в окремій галузі діяльності.

Оскільки нас цікавить педагогічний аспект діяльності людини, а така діяльність належить до системи “людина-людина”, вона реалізується шляхом спілкування. У педагогічній науці спілкування представлено окремим видом, що має назву “педагогічне спілкування”. У визначенні даного терміну науковцями простежуються деякі суперечності, ймовірно тому, що вчені по-різному трактують термін “спілкування” й часто замінюють його терміном “комунікація”, вважаючи їх синонімічними лексичними одиницями. Тому вважаємо за доцільне розтлумачити наведені поняття.

Поняття “спілкування” у загальному контексті має міжпредметне значення. Воно теж належить до філософських категорій, тому що йому притаманний високий рівень узагальнення. Теоретичне осмислення дане поняття отримало й у соціології, психології, педагогіці, логіці та в інших наукових галузях. Йдучи за словниковими джерелами, спілкування – це “взаємодія індивідів чи соціальних груп, яка складається в неопосередкованому обміні діяльністю, навичками, вміннями, досвідом, інформацією, яке задовольняє потреби людини в контактах з іншими людьми [9]. Педагогічне спілкування як вид спілкування має спільні риси цієї форми взаємодії й специфічні для освітнього процесу. Так, О. Леонтьєв вказує, що педагогічне спілкування – це таке “спілкування вчителя з учнями в процесі навчання, яке створює найкращі умови для правильного формування особистості школяра, сприяє емоційному клімату навчання, сприяє управлінню соціально-психологічними процесами у дитячому колективі та дозволяє максимально використовувати у навчальному процесі особистісні якості вчителя” [5: 8]. Відтак, специфіка педагогічного спілкування полягає в тому, що воно здійснюється: 1) під час вивчення навчальних предметів; 2) характеризується зацікавленістю рівних партнерів (вчителя та учнів) один в одному з метою особистісного розвитку та вдосконалення обох партнерів.

Щодо поняття “комунікація”, то воно має більш вузьке значення. Skorистуємось визначенням П.Підкасистого, який зазначає, що комунікація – це “спілкування, в якому інформація, яка передається, має суттєве значення та особистісний смисл” [7: 266]. Тобто, найважливішими ознаками комунікації на відміну від спілкування є: 1) смисл інформації; 2) зверненість до адресата.

Аналіз понять показує, що вони досить близькі за значенням, визначаються один одним, а термін “педагогічне спілкування”, на нашу думку, є більш відповідним щодо визначення багатоплановості взаємодії вчителя й учня у сучасній системі освіти, яка спрямована на гуманізацію. Отже, поняття “педагогічне спілкування” розуміємо як форму взаємодії двох суб’єктів навчального процесу (вчителя та учнів) з метою спільної переробки інформації, особистісного розвитку та вдосконалення обох партнерів за допомогою різноманітних комунікаційних засобів.

Узагальнюючи зазначимо, що поняття “культура педагогічного спілкування” – це наявність відповідного рівня професійних та особистісних властивостей учителя, які забезпечують ефективні організацію й протікання навчального процесу, спрямованого на духовне збагачення обох сторін (вчителя та учнів).

Проблема спілкування вчителя та учнів не нова й завжди цікавила прогресивну педагогічну думку. Уперше у навчанні та вихованні діалог як ефективну форму спілкування використовував давньогрецький мислитель Сократ. Діалог було покладено й у основу сократівсько-платонівської педагогіки, де провідна роль відводилася самостійності учня. Сократ замість відповідей на питання учнів ставив зустрічні запитання. Система цих питань будувалася таким чином, щоб співбесідник-учень входив у протиріччя зі своїми початковими твердженнями. Так, учні мали змогу зрозуміти діалогічний шлях пізнання істини. Тому можемо зробити висновок, що вже в давні часи педагоги намагалися побудувати навчальний процес так, щоб учні були зацікавлені у самовдосконаленні та розвитку, а керувала цим процесом глибокоосвічена та творча людина.

Аналізуючи історичний процес розвитку культури педагогічного спілкування, доречним буде звернення до “народної” та “батьківської” педагогіки. Батьківський альтруїзм чітко виступає у намірах старших навчити прийдешнє покоління того, чим вони самі оволоділи, застерегти від помилок та негараздів на яскравих прикладах минулого. Своєрідними зразками педагогічного спілкування є повчання, проповіді, заповіді, посилення, які розповсюджувалися у часи Київської Русі. Звичаї та традиції, представлені у “батьківській” педагогіці, також широко було використано і в “народній” педагогіці. Народні звичаї, ігри, байки несуть виразно окреслену мету щодо цілеспрямованого морального впливу. Отже, “народна” та “батьківська” педагогіка складає значний етап розвитку культури педагогічного спілкування.

Новий виток розвитку знань про культуру педагогічного спілкування з'явився у зв'язку з появою класно-урочної системи навчання. Ще на початку XVII століття Я. Коменський наполягав на тому, щоб стосунки вчителів та учнів були наповнені батьківською любов'ю. Дане твердження вказує на той факт, що вже в ті часи вчені-педагоги звернули увагу не тільки на професіоналізм вчителя, а й на його особистісні духовні якості.

У XX столітті, продовжуючи дослідження питання про визначення сутності поняття “культура педагогічного спілкування”, слід звернутися до появи окремих наукових теорій. У 80-х роках О.Леонт'єв окреслив культуру педагогічного спілкування як культуру сприйняття та розуміння особистості учня, культуру стосунків й звертання повідомлення та переконання, впливу й взаєморозуміння [5]. В.Кан-Калик запропонував спілкування вчителя “від партнера”, а не “від себе” і підкреслив, що вдосконалення культури педагогічного спілкування є реальна умова підвищення ефективності навчального процесу [3]. Т.Левашова однією з найперших з'ясувала дане поняття неописовим шляхом. Вона дає таке визначення: “культура педагогічного спілкування припускає оволодіння глибинним змістом та різноманітними засобами педагогічного спілкування на перехресті науки, мистецтва та техніки спілкування, інтегрованим результатом чого є професійна майстерність і педагогічна творчість [4: 8]. Дане визначення було прогресивним на той час, але недостатньо поцінувалася увага до особистісних якостей вчителя.

У сучасній педагогічній науці вчений С.Мусатов, не вживаючи термін “культура педагогічного спілкування” стверджує, що “перебудувати на гуманістичних засадах педагогічний процес... можуть вчителі з відповідними поглядами, гуманістично-педагогічною філософією, професійний хист яких прилучено до педагогічних технологій співробітництва, культивування взаємної довіри та поваги між учнями та учителями” [8: 26]. Його думку поділяють Д.Балдинюк, В.Грехнев, О. Киричук, І.Комогорцева та ін. Таким чином, вчені підкреслюють важливість й особистісних якостей вчителя, і його професійного хисту, але не звертають увагу на певний рівень розвитку таких якостей. Подібні твердження спонукають до осмислення сутності, напрямів формування, розвитку культури педагогічного спілкування вчителів.

Сутність поняття “культура педагогічного спілкування” не обмежується тільки визначенням його обсягу. Важливою умовою існування культури педагогічного спілкування є не тільки зміст, але й структура змісту. Структура культури педагогічного спілкування характеризується достатньою кількістю компонентів, які взаємодіють та взаємозумовлюються. Аналізом структури поняття займалися І.Зарецька, В.Кан-Калик та ін. Одним з перших вчених, хто запропонував власне бачення структури культури педагогічного спілкування, є І.Зимня [2]. Визначний психолог зазначила, що структура культури педагогічного спілкування має свої складові, які взаємодіють та взаємно обумовлюються:

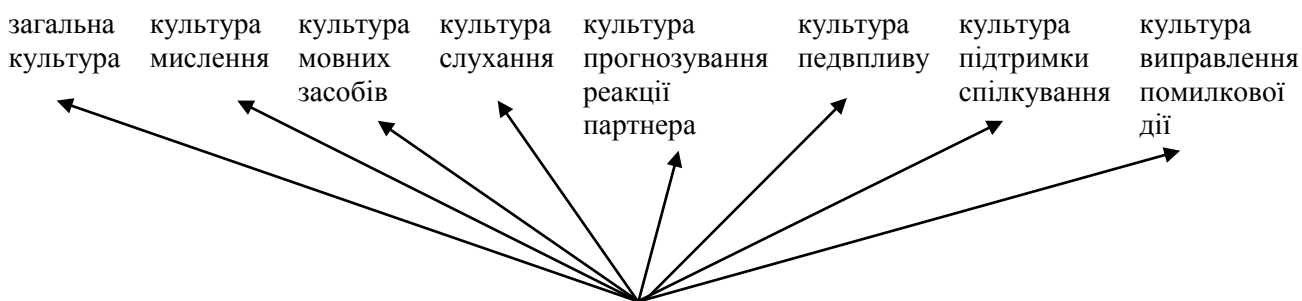


Рис.1. Культура педагогічного спілкування.

Сутність наведених компонентів витікає із розуміння їх назви. Перші три належать до особистісних якостей вчителя, останні – до його професіоналізму. Треба відмітити, що на перше місце науковець поставила загальну культуру вчителя, що є, на нашу думку, ключем до розуміння сутності культури педагогічного спілкування. Якщо педагог не володіє високим рівнем інтелігентності, інтелектуальності, освіченості, толерантності, самоповаги та

ін., культура педагогічного спілкування не може бути реалізована під час навчального процесу.

Отже, в умовах гуманістично спрямованого навчання, основними рисами якого є суб'єкт-суб'єктна взаємодія та залучання до культурних надбань людства, стає зрозумілим, що культура педагогічного спілкування – це найважливіша частина професійно-педагогічної культури вчителя, бо виступає показником його схильності здійснювати свої взаємостосунки з учнями, уміння сприймати та засвоювати зміст, думки, почуття у процесі вирішення конкретних педагогічних задач за допомогою комунікативних засобів спілкування.

З'ясування сутності культури педагогічного спілкування та окреслення її структури дозволяє глибоко усвідомити кожному вчителю завдання щодо ефективної реалізації навчального процесу, а також особистісного розвитку та самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образоват. концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр., перераб. – М.: Логос, 1999. – 480 с.
3. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.
4. Левашова Т.Н. Культура педагогического общения. – Л.: НИИ ООВ, 1984. – 16 с.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1988. – 750 с.
7. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 640 с.
8. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації: науково-методичний посібник/ За ред. С.О. Мусатова. – К.: Наукова думка, 2003. – 96 с.
9. www.rusword.org.

УДК 378.1

Красильникова Г.В., Голодинська О.В.

ОНОВЛЕННЯ СТАНДАРТІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ – ШЛЯХ ДО ЄВРОПИ

Система освіти як важлива компонента соціально-економічного розвитку України жваво реагує на тенденції створення світового ринку. В Європі інтеграційні освітянські процеси відбуваються в рамках Болонської декларації [1].

Основою модернізації освіти, підготовки її до входження до європейської освітянської спільноти, безумовно, є регулювання нормативно-правової бази країни. Велике значення для системи освіти мало прийняття закону “Про вищу освіту” [2]. Певна кількість прийнятих наказів, постанов, директивних листів Міністерства освіти і науки України наблизили нашу освіту до вимог Болонської декларації [2; 7]. Зокрема, впроваджено освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра [4], здійснюються заходи до впровадження у 2006 році двоциклової системи вищої освіти “бакалавр/магістр” [8], завершується розробка складових стандартів вищої освіти [5], розпочато педагогічний експеримент щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМС) [6; 7] тощо. Зроблено багато.

Однак, однією з основних причин гальмування розвитку системи освіти в Україні, поряд з економічними, на нашу думку, є неадекватність існуючих освітніх стандартів сучасним вимогам. Відставання у термінах розробки галузевих складових стандартів вищої освіти з певних напрямів і спеціальностей призвело до того, що на сьогодні розроблені лише 70% стандартів [9], не всі з них однакової якості, в повному обсязі або пройшли експертизу

та доведені до впровадження. І це в той час, коли вже існуючі стандарти вимагають термінової модернізації у зв'язку з планами приєднання України до Болонської декларації.

До речі, Російська Федерація, яка приєдналась до Болонського процесу у 2003 році, швидкими темпами реалізує державну Програму розробки освітніх стандартів третього покоління [10], що базуються на нові концепції їх побудови – компетентісні моделі фахівця [11].

Все вищесказане підтверджується і першими результатами проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в Хмельницькому національному університеті. Запровадження в університеті КМС провадиться з 8 спеціальностей, 6 напрямів, із загальною кількістю 254 студенти.

Переваги застосування модульних технологій навчання та рейтингової системи оцінювання під час модульного та підсумкового контролю знань студентів експериментальних груп виявились зрозумілими як самим студентам, так і основній частині викладачів. Хоча ми розуміємо, що для подальшого проведення педагогічного експерименту в університеті слід перебудувати психологічну, дидактичну, наукову та методичну діяльність професорсько-викладацького складу, розробити навчально-методичне забезпечення дисциплін за новими вимогами на основі усвідомлення зміни пріоритетів у навчальному процесі відповідно до напрямку його індивідуалізації, і, як наслідок, збільшення частки індивідуально-консультативної роботи викладача зі студентами.

На сьогоднішній день навчально-методичне управління університету здійснює заходи з оптимізації структури і змісту навчальних планів спеціальностей одного напрямку, споріднених напрямів; укрупнення навчальних дисциплін з метою уникнення дублювання змісту та зменшення кількості мало кредитних дисциплін; розширення обсягу вибіркової частини змісту освіти фахової підготовки для формування індивідуальних робочих навчальних планів студентів з урахуванням вимог ринку праці і задоволення індивідуальних потреб випускників.

Більшість проблем, з якими стикнувся наш навчальний заклад, як учасник експерименту, подолати неможливо без втручання Міністерства освіти і науки України, а саме:

У пункті 1.6 Програми дій щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в рамках педагогічного експерименту [7] заплановано розроблення проекту нормативних документів, що регламентують ступеневість системи вищої освіти. Потрібно визначити статус освітньо-кваліфікаційних рівнів (ОКР) “спеціаліст” та “магістр” з позицій співставлення їх з відповідними освітніми рівнями європейських країн.

У пункті 1.7 вищезгаданого документа [7] планувалось завершити розробку стандартів вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу. Необхідно уточнити це завдання: державні стандарти першого покоління потребують термінової доробки, а для урахування вимог Болонського процесу слід розпочати роботу над створенням стандартів вищої освіти другого покоління на основі компетентісного підходу, які б враховували вимоги кредитно-модульної системи. На базі стандартів 1-го покоління неможливо організувати навчально-виховний процес за кредитно-модульною системою через невідповідність змісту національного освітнього кредиту європейському та перенасиченість освітньо-професійних програм діючих державних стандартів (до 70%) дисциплінами загальним обсягом 54–81 година тощо.

Зрозуміло, що розробка стандартів нового покоління є відповідальною і трудомісткою роботою і може затягнутись на певний час. Тому пропонуємо на перехідний період скористатись досвідом російських колег щодо розробки переліків дисциплін державної компоненти стандартів і їх змісту для всіх напрямів (спеціальностей) підготовки фахівців. Доцільно б було підтримати реалізацію такої державної програми економічно.

Для забезпечення єдиного підходу до реалізації циклу гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової підготовки у ВНЗ України розробити державну програму

видань підручників з грифом МОНУ всіх нормативних дисциплін. Реалізація такої програми дозволить значно підняти рівень науково-методичного забезпечення навчального процесу у вищій школі.

З метою усунення існуючих перепон для підвищення мобільності студентів слід на рівні МОНУ визначити для кожного напрямку підготовки однозначні терміни навчання за ОКР “бакалавр”, які закріпити в стандартах освіти. На наш погляд, цей термін має складати 3 (3; 5) роки, а на ОКР “магістр” (“спеціаліст”), відповідно, 2 (1; 5) роки. Діючі освітні стандарти з чотирьохрічним терміном навчання на ОКР “бакалавр” передбачають близько 40 відсотків вибіркового дисциплін, які формують безпосередньо вищі навчальні заклади, виходячи з власних інтересів. Ці дисципліни відрізняються не лише в межах спеціальності, а й у межах напрямку підготовки. При такому підході унеможлиблюється мобільність студента для продовження навчання в інших ВНЗ у зв'язку з великою академічною різницею.

При розробці комплексу нормативних документів з урахуванням вимог КМС, слід уточнити існуючі нормативні документи, зокрема такі як Наказ № 285 зі змінами та доповненнями [5], щодо загального навчального часу за програмами підготовки різних освітньо-кваліфікаційних рівнів та розподілу його за циклами підготовки та інші.

Удосконалити класифікатор професій на базі діючого переліку напрямів підготовки і спеціальностей з метою визначення посад на ринку праці для випускників ОКР “бакалавр”, а також доповнення нових спеціальностей, за якими раніше не здійснювалась підготовка фахівців у країні.

Виявлена неузгодженість між змістовими частинами галузевих стандартів вищої освіти підготовки ОКР бакалавра щодо гуманітарної та соціально-економічної освіти (Нарада фахівців МОН та ВНЗ України, що відбулася в м. Дніпропетровську 10-13 квітня 2001 року) [12] і затвердженими галузевими стандартами вищої освіти (зокрема, таких спеціальностей: 7.050108 Маркетинг, 7.050107 Економіка підприємства, 7.091501 Комп'ютерні системи та мережі тощо). При погодженні стандартів слід вимагати чіткого дотримання діючих нормативів та рекомендацій, розроблених Міністерством освіти і науки України.

Полеміка про необхідність входження України в європейський освітянський простір має сьогодні, на нашу думку, перейти в конструктивне обговорення шляхів реформування вітчизняної освіти з урахуванням вимог часу при безумовному збереженні своїх кращих освітянських традицій і здобутків та на основі досвіду передових вищих навчальних закладів Європи і світу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. Кременя В.Г. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Закон України про вищу освіту від 17.01.2002 р. № 2984-III // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. – К.: Міносвіти і науки України, 2003. – С. 175-231.
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 24.05.1997 № 507 Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. – К.: Міносвіти і науки України, 2003. – С. 119-152.
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 року № 65 “Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. – К.: Міносвіти і науки України, 2003. – С. 153-159.
5. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартизації вищої освіти (додаток 1 до наказу Міністерства освіти України від 31.06.98 р. №285 зі змінами та доповненнями) // Інформаційний вісник. – К.: Вища освіта. – 2003. – № 10. – 82 с.
6. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу / Наказ Міністерства освіти і науки України № 48 від 23 січня 2004 р.

7. Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки / Наказ Міністерства освіти і науки України № 49 від 23 січня 2004 р.
8. Жовта І. 120 тисяч студентів сьогодні навчаються за кредитно-модульною системою організації навчального процесу // Освіта України. – № 9. – 1 лютого 2005 р.
9. Кремень В.Г. Шляхи модернізації вищої освіти України // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2004. – №3(9). – С.4-7.
10. Пузанов Д.В. и др. Оптимизация перечня общепрофессиональных дисциплин федеральных компонентов для третьего поколения ГОСов высшего профессионального образования и их содержания для технических и технологических направлений подготовки // Материалы Всероссийской конференции “Образовательная среда: сегодня и завтра” (Москва, ВВЦ, 29.09-02.10.2004)
11. Каликинский Ю.А., Кива А.А. Компетентный подход – основа разработки образовательных стандартов второго поколения // Профессиональное образование. – 2004. – № 7. – С. 12-13.
12. Змістові частини галузевих стандартів вищої освіти підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та бакалавра щодо гуманітарної, соціально-економічної та екологічної освіти та освіти з безпеки життя і діяльності людини й охорони праці. Додаток до інструктивного листа Міністерства освіти і науки України від 19.06.2002р. №1/9-307 // Інформаційний вісник. – К.: Вища освіта, 2003. – №11. – 60 с.

УДК 378

Красножан Ж.В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ (НА МАТЕРІАЛІ КУРСУ “ВСТУП ДО МОВОЗНАВСТВА”)

Мова для філолога – основне знаряддя його діяльності, засіб передачі інформації, засіб виховання молодого покоління.

Майбутній філолог повинен освоїти всі навички культури мовлення, вміння використовувати все багатство рідної мови для виховання учнівського колективу, для передачі знань, тобто стати професійно компетентним.

Отже, актуальною у наш час є проблема виховання майбутнього словесника, здатного засобами мови сформувати нове покоління України – національних патріотів, знавців і любителів рідної мови, засобу консолідації народу. На жаль, у методиці вищої школи немає спеціальних розробок, присвячених формуванню професійного мовлення у студентів-філологів, формуванню їх професійної мовленнєвої компетенції.

Спираючись на власний досвід багаторічної роботи у вищій школі, ми маємо можливість запропонувати деякі шляхи підвищення мовленнєвої культури майбутніх учителів-словесників.

Починати слід з пропедевтичних курсів на філологічному факультеті, бо “мовна освіта – основа формування духовної культури, національної свідомості та світогляду молодшої людини” [4; 17].

На практичних заняттях з курсу “Вступ до мовознавства” у першокурсників виникають труднощі при відтворенні тексту лекції чи рекомендованої наукової літератури. Вони не вміють правильно, логічно і точно відповісти на питання, поставлені викладачем, не володіють нормами літературної мови, допускають помилки інтерферентного характеру. Це в основному недоліки шкільної підготовки абітурієнтів, що обрали майбутню професію філолога.

Мовленнєва діяльність учителя-словесника пов’язана з природним даром слова, а цей дар можна виявити на вступних іспитах, які слід проводити в усній, а не писемній формі.

Викладач вузу повинен бути взірцем для майбутнього словесника. Його мова на лекціях, практичних і семінарських заняттях має бути грамотною, логічною, точною і

стислою, доступною для студентської аудиторії. Лекція викладача вузу формує майбутнього учителя і пропагандиста краси людського слова. Студент-філолог оволодіває навичками культури мовлення, сміливого і правильного використання краси і багатства рідного слова на практичних і семінарських заняттях. Тому викладач вузу повинен не тільки слідкувати за мовленням студента в аудиторії, а й поза її межами (під час індивідуальної бесіди студента і куратора, на екскурсії, під час відвідання й обговорення вистави в театрі тощо), виправляти їх помилки орфоепічні (*галава, с'иній, н'ебо*), лексичні (*неділя* – у значення *тиждень, справка* – *довідка, боліла* – замість *хворіла*), граматичні (*по вулицям* – замість *по вулицях* чи *вулицями, на дошкі* – *на дошці, приймати участь* – замість *брати участь*), розвивати у нього професійно-педагогічне мовлення.

Слід учить першокурсника не тільки науково-грамотно, логічно, з дотриманням норм літературної мови відповідати, а й готуватися вдома до свідомого засвоєння теоретичного матеріалу, до грамотної, точної відповіді на питання.

Для цього необхідно порекомендувати студентів:

1. Уважно прочитати текст лекції.
2. Ознайомитися з рекомендованою науковою літературою з теми практичного заняття.
3. Використовувати термінологічні словники, які допоможуть осмислити і запам'ятати лінгвістичні терміни.
4. Доповнити конспект лекції додатковою інформацією, зробити виправлення написаного на лекції.
5. Ще раз прочитати виправлений і доповнений конспект лекції.
6. Знайти відповіді на питання практичного заняття.
7. Скласти план відповіді.
8. Підготувати приклади до теоретичних положень.
9. Осмислити і сформулювати відповіді, переказавши їх.
10. Сформулювати висновки.

Така підготовка до практичного заняття дасть позитивні результати.

Тому викладач вузу, куратор першокурсників повинен вчити студента вчитися.

Можна рекомендувати студентам готуватися і до лекцій, використовуючи методичні рекомендації викладачів з певних дисциплін, ознайомившись з планом, науковою літературою, з тезисами лекції. Це дає можливість студентів краще сприймати і засвоювати новий матеріал, що подається на лекції.

Свідоме засвоєння теоретичного матеріалу на лекції і ретельна підготовка до практичних та семінарських занять допомагає студентів краще засвоювати матеріал і давати точні, логічні відповіді на поставлені викладачем питання. Тоді не будуть казусні репліки: “Вчила, вчила, а сказати не могу”.

На практичних заняттях слід вимагати не лише точної, грамотної, за нормами літературної мови відповіді, а й з використанням лінгвістичних термінів. “Вступ до мовознавства” – це той пропедевтичний курс, який готує майбутнього філолога до лінгвістичної і комунікативної компетентності спеціаліста, формує професійне мовлення лінгвіста. Студенти знайомляться не тільки з новими для нього лінгвістичними проблемами, а й з філологічними термінами, які слід не тільки усвідомити, запам'ятати, а й доречно використовувати у своєму професійному мовленні. Для цього майбутній філолог повинен навчити розрізняти поняття: мова і мовлення, слово і лексема, звук і фонема, асиміляція і дисиміляція, диференціація та інтеграція. Для кращого засвоєння і запам'ятовування лінгвістичних термінів рекомендуємо не тільки посилати студентів до словників лінгвістичних термінів, а й вимагати від першокурсників ведення індивідуальних словників, складених самостійно після прослуховування лекції викладача, після опрацювання рекомендованої літератури, в процесі підготовки до практичного заняття. Таким чином, викладач не тільки знайомить студентів з різними типами лінгвістичних словників, а й привчає майбутніх словесників до роботи зі словниками – основними джерелами

лінгвістичних знань, які допомагають піднесенню культури усного і писемного мовлення і загалом інтелекту людини.

Отже, навички роботи зі словниками повинні удосконалюватися вже на пропедевтичному етапі вивчення лінгвістичних дисциплін.

Виховуючи вчителя словесності, викладачі вищої філологічної школи повинні розвивати у студентів професійне мовлення, яке характеризується багатством словникового складу, умінням емоційно, образно висловлюватися, вмінням спілкуватися з учнівським колективом.

Тому на практичних заняттях зі “Вступу до мовознавства” та інших пропедевтичних курсів викладач ставить перед аудиторією студентів проблемні питання, залучає їх до бесіди, до дискусії; до написання реферативних робіт.

Наприклад, можна поставити такі питання і запропонувати завдання:

1. У чому різниця між мовою і мовленням?
2. Розмежувати поняття звук і фонема.
3. Як ви розумієте поняття слово і лексема?
4. Які гіпотези про походження мови вам відомі?
5. Які словники слід використати, щоб пояснити значення слів: п’єдестал, ін’єкція, гіпербола, гіпнологія, ономастика, дієз, асиміляція, глотогенез, ланіти, чоло, гіпербола, гетьман, плахта?

Слід запропонувати студентам точну, логічну, правильну відповідь на поставлені питання. До розв’язання цих завдань можна залучити студентську аудиторію, якій запропонувати оформлювати питання до відповідаючих. А далі студенти аналізують відповіді товаришів, указують на мовленнєві помилки. Особливу увагу слід звернути на правильне вживання лінгвістичних термінів, граматичних категорій, на орфоепічні норми літературної мови.

На практичному занятті зі “Вступу до мовознавства” можна провести диспути з таких тем:

1. Мова – система систем. Як це довести?
2. Чому мова – загальне явище, а мовлення – індивідуальне?
3. Доведіть, що мова – душа народу.

Під час таких бесід чи диспутів студенти вчаться доводити свої переконання, точно і логічно мислити, а також передавати свої думки засобами мови. Таким чином, розвивається, удосконалюється і шліфується професійно-педагогічне мовлення майбутнього словесника.

Письмове мовлення студента-філолога можна формувати й удосконалювати при написанні рефератів та обговоренні їх на практичних заняттях зі “Вступу до мовознавства”. Першокурсникам пропонуються такі теми рефератів:

1. Роль мови в естетичному вихованні школярів.
2. Роль мови в моральному вихованні школярів.
3. Інтелектуальне виховання учнів засобами рідної мови.
4. Зв’язок мовознавства з іншими науками.
5. Історія і функції письма в суспільстві.

Таким чином, під час вивчення пропедевтичних курсів на філологічному факультеті створюються мовленнєві ситуації, які дозволяють удосконалювати культуру професійного мовлення і педагогічну підготовку майбутнього вчителя.

Звичайно, основна лінгвістична підготовка філолога здійснюється в процесі засвоєння курсів: “Сучасна українська літературна мова”, “Історія української мови”, “Діалектологія” тощо, а також під час проходження педагогічної практики.

Основним завданням фахових дисциплін на філологічному факультеті є формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх спеціалістів, тобто бездоганне володіння мовленнєвими засобами всіх підсистем мови та особливостями професійного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства. – К.: Академія, 2002.
2. Красножан Ж.В. Пропедевтична підготовка першокурсників до вивчення лінгвістичних дисциплін // Актуальні проблеми викладання філологічних дисциплін. – Херсон, 2003. – С. 123-125.
3. Красножан Ж.В. Актуальні проблеми мовленнєвої діяльності студентів-філологів // Печатное слово. – Херсон, 2004. – С. 49-51.
4. Пентилюк М.І. Концептуальні засади мовної освіти як засоби інтелектуального і духовного розвитку особистості: Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон, 1998. – С. 14-18.
5. Тропіна Н.П. Роль навчального курсу “Вступ до мовознавства” у підготовці викладачів іноземних мов // Печатное слово. – Херсон, 2004. – С. 62 – 64.

УДК 37.013.77

Кулик С.М.

ВИДИ ТА ФУНКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Зміна поведінки людини у соціальній сфері, невідповідність своїм соціальним функціям, призводить до психологічного й емоційного зрушення; дисфункції між професійною роллю і особистісними якостями суб'єкта; “ефектів неадекватності”; професійного вигорання як різновиду професійного стресу; агресивності як прояву дезадаптації [4–6].

Важливо знати та усвідомлювати всім, що проблема професійної адаптації актуальна для різних сфер соціального життя. Вона має широкий спектр об'єктів, тому, на наш погляд, вирішення цієї проблеми можна вважати важливим процесом досягнення ефективності узгодженості і гармонійності функціонування особистості у соціальній і професійних сферах. Ця нагальна проблема виступає предметом нашого дослідження.

Питаннями адаптації особистості вченими приділялось багато уваги, відображують сутність адаптації особистості (О.Г.Балл, Ю.А.Урманцев, А.В.Фурман), вивчення особливостей професійної адаптації (А.А.Алдашева, Н.П.Лукашевич, О.О.Русалінова, А.А.Ясюкова та ін.) специфіки професійної адаптації вчителів (С.В.Овдей, В.А.Семиченко, О.Г.Солодухова, Н.О.Чайкіна та ін.). Аналіз психолого-управлінської літератури свідчить, що проблема адаптації особистості знайшла досить широке відображення в роботах, присвячених адаптації працівників у промисловості (А.А.Алдашева, В.Н.Безносіков, М.П.Будякіна, Т.Н.Вершиніна, І.А.Георгієва, Г.Д.Долинський, О.М.Зотова, І.О.Мілославова, Н.П.Лукашевич, Л.М.Растова, О.О.Русалінова, Н.А.Свиридов, Н.А.Сирнікова, Є.В.Таранов та ін.), науці (П.Г.Белкін, С.О.Кугель, Т.Л.Кончанін, О.М.Нікандров, А.А.Ясюкова та ін.) та інших сферах діяльності.

Адаптація – пристосування будови і функцій організму, його органів і клітин до умов середовища, яке спрямоване на збереження гомеостазу. Це одне з центральних понять біології, що широко застосовується у теоретичних концепціях і трактує взаємини індивіда й оточення як процес гомеостатичного урівноваження гештальтпсихологія, теорія інтелектуального розвитку Ж.Піаже [5]. Вивчення фізіологічних регуляторних механізмів адаптації має велике значення для рішення прикладних проблем психофізіології, медичної психології, ергономіки та інших психологічних дисциплін.

Адаптація розуміється як процес урегулювання і гармонізації взаємодій особистості із зовнішнім середовищем шляхом поступового зменшення ступеня неузгодженості між людиною та зовнішнім оточенням. Адаптація значною мірою обумовлена рівнем особистісної саморегуляції і відбувається у формі взаємообумовлених змін у внутрішньому та зовнішньому середовищі під впливом факторів адаптації (зовнішні вимоги, умови діяльності, соціально-психологічні фактори тощо).

Адаптацію у широкому значенні трактують як процес пристосування індивідуальних та особистісних якостей до життя та діяльності людини в умовах, що змінюються; як активну взаємодію особистості та середовища залежно від ступеня її активності або як перетворення середовища згідно з потребами, цінностями й ідеалами особистості, або як переваги залежності особистості від середовища; як зміни, що супроводжують на рівні психічної регуляції, становлення (та відновлення), збереження динамічної рівноваги у системі “суб’єкт праці – професійне середовище” [4].

У соціальній психології виділяють два види адаптації. *Професійна адаптація* – це визначений рівень оволодіння професійними навичками й уміннями, формування професійно необхідних якостей особистості, розвиток стійкого позитивного інтересу і відношення до обраної спеціальності. *Соціально-психологічна адаптація* – це включення працівника у систему взаємин, що характеризують конкретну групу. Соціально-психологічна і професійна адаптації пов’язані між собою і впливають одна на одну. Дослідження показують, що швидкість і якість засвоєння професійних знань і навичок обумовлені особливостями соціально-психологічної адаптації на підприємстві [5].

Професійна адаптація – це складний, багатоплановий процес, в якому беруть участь і сам індивід, і колектив як елемент середовища його життєдіяльності. Під час професійної адаптації формуються деякі специфічні професійно важливі якості особистості, які є необхідною умовою успішного оволодіння даною спеціальністю. У цьому випадку відбувається адаптація до підприємства, яка пов’язана: з включенням нового робітника у загальний ритм праці, з узгодженням своїх трудових зусиль з діями інших членів колективу; з встановленням необхідного психологічного контакту і взаєморозуміння; з виробленням нового життєвого стереотипу особистості, що зумовлений її входженням у новий колектив; із засвоєнням норм, цінностей і традицій цього колективу; а також, з подоланням протиріч між очікуваннями особистості, її професійною підготовленістю, з одного боку, та характером реальних вимог, конкретними умовами праці, щоденною практикою, з іншого [2; 6].

Результатами нашого дослідження, що було зосновано на вивченні та узагальненні наукових джерел є класифікація основних видів професійної адаптації та функції професійної адаптації, що представлені у таблицях 1-2. Перелік основних видів професійної адаптації представлений нами у вигляді класифікації на основі вивчення джерел у таблиці 1. Таблиця 1 свідчить про складний багатогранний процес професійної адаптації до організації. Різні види адаптації здійснюються одночасно та взаємовпливають один на одного.

До критеріїв видів професійної адаптації ми віднесли наступні: етапи включення, спрямованість, механізми здійснення, сфери діяльності особистості в організації, ступінь перебудови, форми активності, типи пристосувальних реакцій (ступінь активності впливу на середовище), тривалість, ступінь пристосованості.

Таблиця 1.

Перелік основних видів професійної адаптації

№	Критерії для виділення видів адаптації	Види адаптації	Автори, що досліджували
1	2	3	4
1.	Етапи включення	– первинна – вторинна	М.В.Дмитрієва, О.І.Зотова, Р.У. Ісмаїлов, Н.К. Кряжева, Г.С.Нікіфоров, А.Л.Свенцицький, В.М.Снеткова Л.А.Ясюкова та ін.
2.	Спрямованість	– прогресивна (регресивна) – гомеостатична – прагматична	В.Г.Крисько та ін.
3.	Механізми здійснення	– добровільна – примусова	В.Г.Крисько та ін.

4.	Сфери діяльності особистості в організації	<ul style="list-style-type: none"> – суспільно-політична – соціально-економічна – виробнича – культурна – міжособистісна – особистісна 	М.Дамідавічюс, Р.У.Ісмагілов, О.Л.Журавльов, Л.Г.Коваль, Є.С.Кузьмін, Б.Ф.Ломов О.Г.Мороз, С.В.Овдей О.О.Похатілов, А.Н.Свиридов, М.І.Скубій, В.О.Сластьонін, О.Г.Солодухова, Є.В.Таранов, М.І.Педаяс, Р.Х.Шадріков, Т.С.Яценко та ін.
1	2	3	4
5.	Ступінь перебудови	<ul style="list-style-type: none"> – переадаптація – переадаптація – реадаптація – дисадаптація – дезадаптація 	К.А.Альбуханова-Славська, А.Л.Мацкевич, І.О.Сабанадзе, В.А.Семіченко та ін.
6.	Форми активності	<ul style="list-style-type: none"> – активна – пасивна 	Д.О.Андрєєва, С.В.Овдей, Н.А.Леонтєєв, О.Г.Мороз, І.О.Милославова, П.О.Просецький, О.Л.Свенцицький, В.Ф.Сержантов, Т.В.Снегерьова, Ж.Піаже, А.А.Ухтомський, N.A.Brady та ін.
7.	Типи пристосувальних реакцій (ступінь активності впливу на середовище)	<ul style="list-style-type: none"> – формальна – конформна – творча 	О.Ф.Лазурський, А.Л.Мацкевич, М.І.Педаяс, Т.І.Ронгінська, О.Г.Солодухова та ін.
8.	Тривалість	<ul style="list-style-type: none"> – довготривала – миттєва 	Ф.З.Меєрсон та ін.
9.	Ступінь пристосованості	<ul style="list-style-type: none"> – внутрішня (генералізована) – зовнішня (інструментальна) – змішана 	В.Г.Крисько та ін.

Огляд літератури дає можливість виділити групи функцій професійної адаптації (таблиця 2).

Проаналізувавши різні підходи авторів до функцій професійної адаптації, ми виділили такі основні групи функцій професійної адаптації: внутрішні (розвиток особистості) та зовнішні (включення у загальну організаційну систему).

З психологічної точки зору професійна адаптація – це розвиток особистості, який у гносеологічному ракурсі виступає як функція усвідомлення невідповідностей, у аксіологічному – як функція стимулювання змін і узгодження цінностей, установок тощо, у праксеологічному – формування навичок, в афективному – досягнення емоційної сталості і збалансованості. У зовнішньому – формування комплексу знань, вмій та навичок, відношень, активності, які забезпечують підвищення загальної ефективності організації, досягнення рівня компетентності необхідного для організаційної системи.

Будь-яка зміна оточення звичного для людини або перехід індивіда до іншого середовища – причина виникнення адаптивної потреби, яка водночас і стимул, і результат усвідомлення необхідності адаптації, і початок реалізації професійної та виробничої адаптації [1]. Отже, професійна адаптація – це переривчастий покроковий процес досягнення особистістю в організації нового внутрішнього стану, кожний з яких у більшості випадків ініціюється ситуативною проблемою або завданням.

Функції професійної адаптації

№	Функції професійної адаптації	Автори, що досліджували
I.	Внутрішні	
1.	Підвищення потужності функціональних систем для досягнення майбутньої ефективності, що виявляється у поступовому підвищенні рівня складності проблем, з якими особистість може успішно справитися	А.А.Алдашева, Ф.Б.Березін, Р.М.Грановська, М.Г.Дяченко, М.Єрмоленко, А.Г.Ковальов, Л.Н.Корнєєва, О.Г.Мороз, В.І.Натаров, С.В.Овдей, В.Ю.Селін, В.А.Семіченко, М.І.Скубій, А.Шпак та ін.
2.	Усвідомлення сукупності і системної цілісності завдань саморозвитку, що відповідають і забезпечують професійну адаптацію та особистісних невідповідностей наявного рівня розвитку потребам діяльності (гносеологічний аспект)	
3.	Стимулювання, взаємопроникнення узгодження на особистісному рівні психосемантичних систем: цінностей, соціальних установок, суб'єктивних конструктів (аксіологічний аспект)	
4.	Формування загальних та спеціальних навичок необхідних конкретній організації, переведення типових дій та операцій на рівень автоматичного виконання, що у граничному розумінні відповідає досягненню професійної майстерності (праксеологічний аспект)	
5.	Досягнення особистістю у ході виникнення емоційно-стресових ситуацій нового рівня внутрішньої емоційної збалансованості більш відповідної потребам діяльності (афективний аспект)	
II.	Зовнішні	
1.	Переорієнтація особистісних цілей та пріоритетів робітника на цілі організації	Ю.Е.Волков, Н.О.Єршова, К.М.Завадський, Г.І.Заславська, О.І.Зотова, Г.А.Китвель, А.І.Кітов, Е.С.Кузьмін, Н.П.Лукашевич, О.Г.Мороз, В.П.Моченов, М.Ю.Наумова, В.В.Новиков, Б.Д.Паригін, М.І.Педаяс, С.Н.Пустовалов, А.М.Растова, Е.Й.Рогов, М.С.Рубажябічене, А.А.Русалінова, В.А.Семіченко, Н.Дж.Смелзер, Е.В.Таранов, І.О.Ходаков, Г.І.Хорошев, Т.Шибутані, А.В.Филипов, Г. Югай, В.А.Ядов та ін.
2.	Включення особистості у систему офіційних, неофіційних, рольових і статусних відносин	
3.	Стимулювання та засвоєння професійних і психологічних компонентів діяльності у межах конкретної посади	

Кінцева мета процесу професійної адаптації може бути окреслена наступним збірним переліком характеристик: включення в організацію; освоєння нових видів соціальної та професійної діяльності; досягнення професійної соціальної компетентності; узгодженості і пристосованості до її умов, потреб і цілей; активне пристосування до соціальних і професійних характеристик організації, включення у систему організаційних відносин; досягнення внутрішньої рівноваги, емоційної стійкості, розвитку кар'єри, адекватного реагування; орієнтацій в особистісні погляди, переконання, установки та цінності; пристосування до нових умов; адекватне сприйняття довкілля; вироблення системи ставлень, форм спілкування з оточуючими; здатності до навчання праці, творчості; задоволеність працею та діяльністю; розвитку стійкого позитивного відношення до професії; вироблення адекватних діяльності способів реагування; перетворення організаційних норм та ідеалів.

Підсумовуючи, професійну адаптацію можна визначити, як процес врегулювання взаємодій, обумовлений рівнем особистісної саморегуляції, процес зниження ступеня неузгодженості між людиною та середовищем у біологічному, фізіологічному, екологічному, операційному, інформаційному, комунікативному, особистісному та соціально-психологічному аспектах, шляхом одночасних змін у внутрішньому та зовнішньому середовищі.

На нашу думку, професійна адаптація – це складний, багатоплановий процес, в якому беруть участь і сам індивід, і колектив як елемент середовища його життєдіяльності, оволодіння професійними навичками й уміннями, формування професійно необхідних специфічних професійно важливих якостей особистості, які є необхідною умовою успішного оволодіння спеціальністю, розвиток стійкого позитивного інтересу і відношення до обраної спеціальності, узгодження вимог професії, які змінюються, із сукупністю знань, умінь і навичок особистості, що формують у неї гнучку соціально-професійну позицію у системі формальних і неформальних відносин у трудовому колективі. Аналіз різних підходів до функцій професійної адаптації дав змогу розділити їх на внутрішні (розвиток особистості) та зовнішні (включення у загальну організаційну систему).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ершова Н.А. Творческая активность педагогической деятельности молодых учителей как фактор профессиональной адаптации. Дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.07. – М., 1987. – 204 с.
2. Кокун О.М. Моніторинг та корекція психофізіологічної адаптації спортсменів вищої кваліфікації. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.02. – К., 1997. – 218 с.
3. Кулик С.М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 224 с.
4. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза. Дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01. – К., 1983. – 430 с.
5. Словарь-справочник по психологической диагностике / Сост. Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – К.: Наукова думка, 1989. – 200 с.
6. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. Монографія. – Донецьк.: ТОВ “Лебідь”, 1996. – 176 с.
7. Семиченко В.А. Психология деятельности. – К.: Издатель Эникс А.Н., 2002. – 248 с.

УДК 378

Кух А.М.

СИСТЕМНО-ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

Розглядаючи дидактику фізики як невід'ємну компоненту педагогічної освіти студентів фізико-метематичних спеціальностей і як складову фізичної підготовки з таких

дисциплін як “Загальна фізика”, “Теоретична фізика”, “Астрономія”, необхідно конкретизувати поняття “мета навчання” стосовно шкільного курсу фізики і методики її викладання. Зазначимо, що це поняття органічно поєднується з метою вивчення фізичних дисциплін і регламентується освітньо-професійною програмою вищої освіти за професійним спрямуванням бакалавр фізики. Для цього необхідно:

- ознайомити студентів з основами фізико-математичного апарату, необхідного для розв’язання практичних задач з фізики;
- виробити навички фізичного дослідження явищ, процесів і постановки та розв’язування експериментальних задач;
- прищепити студентам уміння самостійно вивчати навчальну літературу з фізики, методики фізики та її прикладних питань;
- дати необхідну підготовку з фізики та знання для вивчення інших предметів фізико-математичного циклу;
- розкрити можливості застосування фізичних знань для опису моделей мікро- та макросвіту;
- забезпечити вивчення студентами основних методів розв’язування задач у широкому спектрі фізико-теоретичних та практичних проблем;
- забезпечити розвиток навичок та умінь експериментальної діяльності студентів.

Отже, виникає необхідність сформулювати мету навчання дидактики фізики, виходячи із стратегічних цілей вивчення дисципліни “Шкільний курс фізики і методика його викладання”, тому що саме від визначення мети навчання залежать всі методичні дії викладача: побудова окремого навчального заняття (лекції, практичного, лабораторного тощо); підбір фізичних вправ і завдань; організація самостійної та індивідуальної роботи студентів, цільові рівні тестування ступеня оволодіння студентами фаховими знаннями тощо.

Методична стратегія викладача вважається ефективною, якщо його дії допомагають студентам досягти достатньо високого рівня практичної реалізації навичок та вмінь при розв’язанні певних завдань як у контексті даної навчальної теми, так і за її межами. У той же час, дії викладача потребують корегування, якщо вони не відповідають меті навчального курсу, а методичні рішення вступають в протиріччя із стратегічними цілями навчання.

Навчання дисциплінам фізико-математичного циклу у педагогічному вищому навчальному закладі – досить складний процес і, як показує практика, не є предметом особливого захоплення для більшості студентів, які переконані, що педагогічна освіта – це різновид гуманітарної. І тому виникає проблема запобігання конфлікту цілей між тими, кого навчають, і тими, хто навчає (студенти-викладачі) та узгодження цих цілей з потребами суспільства. Ми поділяємо думку Зязюна І.А. [4] та інших дослідників освіти [1; 2; 6; 8], які підкреслюють, що, розглядаючи проблеми сучасної освіти, перш за все, необхідно мати на увазі людину, особистість, індивідуальність, тому що існуюча система освіти неспроможна йти в ногу з розвитком суспільства. Крім того, вона не здатна задовольнити і особисті інтереси більшої частини молоді, що часто призводить до погіршення якості освіти, наприклад, функціональної підготовки випускників для майбутньої роботи в нових умовах ХХІ століття [4: 58].

Слід особливо відзначити, що серйозною проблемою фізико-математичної освіти була і є орієнтація на узагальнену освіту та навчання абстрактними поняттями, які хоча періодично і модернізуються за рахунок нових ідей, теорій, методів, але все ж таки не направлені на формування навичок застосування знань до конкретних практичних ситуацій. Тому фізико-математичні знання мають носити більш прикладний, прагматичний характер, що сприятиме формуванню раціонального мислення молодих людей, майбутніх фахівців, в умовах ринкової економіки і відповідно відобразатись цілями навчання фізико-математичних дисциплін.

Зауважимо, що це зовсім не означає, що прикладний характер є пріоритетна ціль навчання фізико-математичним дисциплінам, тому що мова може йти тільки про оптимальну реалізацію в навчальному процесі її складових, а саме: прагматичної, виховної, освітньої і розвиваючої відповідно до виховання, навчання і розвитку та розуміння їх значущості для формування особистості спеціаліста педагогічного фаху згідно соціальних потреб суспільства. Ігнорування будь-якого аспекту призводить до негативних наслідків, тому що пізнавальний аспект не сприятиме розвитку мотивації, розвиваючий аспект не спрощуватиме процес оволодіння вміннями аналізу реальних природних процесів і явищ, фізичні знання (навички, вміння) самі по собі (без виховного аспекту, відповідних стратегій навчання) не впливатимуть на формування творчої особистості.

Характерною рисою сучасного фізичного мислення є цільові аспекти пов'язані із здатністю студента знаходити і сміливо приймати оптимальні рішення та активно впроваджувати їх у життя, тобто із володінням творчим мисленням на фоні високої індивідуальної професійної компетентності [3].

У реалізації цих вимог суттєву роль відіграють фізичні знання, які є підґрунтям для фахових дисциплін, що формують професійний рівень спеціаліста. У цьому контексті доцільно згадати Б. Серве, який писав: *“Серед інтелектуальних властивостей, що розвиваються фізикою, найбільш часто згадуються ті, котрі належать до логічного мислення: дедуктивне міркування, спроможність абстрагування, узагальнення, спеціалізації, спроможність думати, аналізувати, критикувати. Вправа у фізиці сприяє придбанню раціональних якостей думки та її вираження: порядок, точність, ясність. Вона потребує уяви й інтуїції. Вона дає чуття об'єктивності, інтелектуальну чесність, смак до дослідження, і тим самим сприяє створенню наукового розуму. Вивчення математики і фізики потребує постійної напруги, уваги, спроможності зосередитися і закріплює гарні навички роботи”*.

Таким чином, математика і фізика виконує важливу роль як у розвитку інтелекту, так і у формуванні характеру” [8: 37].

Крім того, не слід забувати і про універсальність методичного інструментарію фізики, який може надати одній і тій же математичній структурі різноманітну змістовну інтерпретацію в різних галузях знань. Це становить реальну можливість узагальнювати різного роду знання та формувати навички і уміння, що вдосконалюють стратегії мислення.

За рівнем ефективності та за рівнем складності розв'язання різноманітних проблем та прийняття управлінських рішень психологи розрізняють три підходи, а саме: випадковий перебір, раціональний перебір, систематичний перебір [7].

Суть *стратегії випадкового перебору* полягає в тому, що випадковим чином формується гіпотеза або здійснюється вибір, оцінюється їх правомірність, і у випадку негативної оцінки висувається інша гіпотеза, і процес повторюється, доки не буде знайдено хоча б одне рішення, яке задовольняє початковим умовам. Методологічною базою стратегії випадкового перебору є метод проб і помилок, якому нерідко віддають перевагу індивіди зі слабо структурованим мисленням, з обмеженими уявленнями про повноту вибору.

Розглядаючи *стратегію мислення у вигляді раціонального перебору*, досліджують деяке найменш ризиковане припущення, а вже потім, змінюючи кожний раз або величину певного фактору, або сам фактор, відкидають неправильно вибрані з позицій певного критерію, напрям і рішення.

Найбільш досконалою стратегією мислення є *стратегія систематичного перебору*, при якій індивідуум, залежно від рівня інтелекту та ступеня структуризації мислення, охоплює всю множину можливих гіпотез і, систематично їх аналізуючи, намагається знайти оптимальне рішення. Стратегія подібного типу є єдиною стратегією, яка може бути віднесена до оптимізованих стратегій абстрактного мислення і покладена в основу стратегічного планування певної діяльності. Слід зауважити, що реалізація стратегії систематичного перебору практично неможлива без попередньої підготовки (постійних тренувань).

У зв'язку з цим особливу актуальність набувають деякі специфічні задачі фізико-математичних дисциплін в якості полігону для відпрацювання різноманітних стратегій мислення, тому що навіть проста задача може мати достатньо велику кількість варіантів чи способів розв'язання. У реальних фізичних ситуаціях-задачах з одного боку, для індивідуума, в силу особливостей його особистого мислення, кожна задача багатоваріантна, а з іншого повний варіант необхідних даних для розв'язування досліджуваної проблеми невідомий і тому відсутня реальна можливість оцінки наслідки того чи іншого вибору. Саме тут з'являється реальна можливість відпрацювання стратегій мислення в умовах інформаційної невизначеності (часткової або повної).

При цьому, якщо студенту притаманне конвергентне мислення, що є типовим для більшості особистостей і орієнтує на існування та знаходження тільки одного правильного варіанту розв'язання, то він і буде концентрувати всі свої знання, навички та вміння на його знаходження.

У випадку дивергентного мислення студент, навпаки, починає шукати розв'язання в усіх можливих напрямках, щоб проаналізувати якнайбільше варіантів (реально – не більше п'яти) і визначити оптимальний.

Слід зауважити, що чітко спрогнозувати поведінку студентів при розв'язанні певних проблем (навчальних, науково-пошукових, ситуаційних, дослідницьких) досить складно. Це обумовлено, перш за все, характером індивідуальної доступності інформації. Відомо, що вона визначається як генетичне запрограмованою фізіологічною межею чуттєвості рецепторів людського організму, так і межею сприйняття і залежить від рівня активації мозку в даний момент та його уваги до сигналу, що подолав фізичну межу. Це, в свою чергу, призводить до необхідності урізноманітнювати способи подання необхідної інформації і формувати асоціації як необхідну умову засвоєння нових знань [2].

Крім того, необхідно враховувати, що залежно від способів прийняття рішень розрізняють наступні типи особистостей:

- *свідомо-мислячий*, для якого характерна стандартність мислення без елементів ризику, логічна послідовність від причин до наслідків у процесі прийняття рішення;
- *інтуїтивно-мислячий*, схильний до інновацій, відкриттів, гравець по натурі;
- *свідомо-чуттєвий*, комунікабельний по духу з чітким аналізом можливих дій, віддає перевагу короткостроковим видам діяльності;
- *інтуїтивно-чуттєвий*, орієнтується на інтуїцію, стратегію з нестандартним мисленням [6], що узгоджується з відомими у сучасній психології поняттями репродуктивного, продуктивного та творчого мислення.

Зазначимо, що в силу існування індивідуальних психологічних тактик педагогічного спілкування особистостей “викладач-студент”, необхідне коректне управління навчальною діяльністю, яке безпосередньо виявляється в рівні готовності студентів до розв'язування проблем.

Згідно означення управління, як реалізації певних цілей, можна стверджувати, що воно не буде ефективним без людської свідомості, без усвідомлення студентом завдань, які необхідно розв'язати, щоб реалізувати поставлені цілі, тобто мова йде про необхідність позитивної психологічної корекції особистості студента.

У зв'язку з цим, доцільно згадати про найбільш поширені у педагогічній діяльності методи психологічної корекції індивіда, а саме: сенсомоторне, вербальне, комбіноване управління та самоуправління.

Сенсомоторне управління здійснюється безпосередньо з використанням певних рухів, міміки, жестів в комбінації з усною мовою, і при цьому вважається, що “механізми сенсомоторного управління внутрішньо притаманні функціонуванню фізіологічних систем та людській психіці, тому що базуються на самоорганізації інформаційних процесів у нервовій системі людини” [1: 27] і умовно об'єднуються поняттям “наочної демонстрації”

певної поведінки як системи дій, основою яких є синдром психологічного наслідування, результатом якої є підсвідома реакція індивіда на поведінку інших людей у співтоваристві (в академічній групі, на лекційному потоці, у звичайній юрбі тощо).

Тому викладачам вищого навчального закладу необхідні знання та практичні навички з аналізу міжособистих проблем і пов'язаних із взаємовідносинами типу “викладач-студент”, “студент-студент”, “викладач-викладач” в контексті самооцінювання – усвідомлення викладачем своїх цілей, можливостей, дій, вчинків як демонстрації певного типу соціальної поведінки гідної наслідування студентами.

Слід зауважити, що у вищих навчальних закладах освіти більш поширені *вербальні способи управління*, серед яких особливо виділяються вербальні аналоги демонстрацій, які управляють рухами та діями у вигляді прохань, наказів або досягненням певних психоемоційних станів, завдяки введенню у навчальний матеріал додаткової цікавої та корисної для студента інформації, штрихових зарисовок оптимістичної перспективи майбутнього як реалізації потенційних можливостей студентів тощо.

Основними засобами вербального психологічного управління вважають навіювання та переконання.

Навіювання – це дія на підсвідомість людини з метою мимовільного, некритичного сприймання, засвоєння навіюваної інформації [6]. Прикладом навіювання є численні повтори рекламних роликів засобами масової інформації, результатом яких є занурення людини у світ рекламованої продукції під тиском багаторазового її сприймання та глибокий вплив на підсвідому сферу, незважаючи на критичність свідомості.

Щодо переконання, то тривалий час воно трактувалось вітчизняними психологами як властивість особистості, і тільки недавно отримало статус процесуального поняття розуміння як засобу вербального психологічного управління [7].

Для навчального процесу особливо важливе розуміння, що вербальне переконання реалізується у вигляді пояснення та переорієнтації, в разі необхідності, існуючого в індивіда переконання. Зауважимо, що переорієнтація існуючих у індивіда переконань потребує значно більших зусиль викладачів у зв'язку з необхідністю спочатку піддати сумніву доцільність існуючих та довести до свідомості важливість формування нових переконань; це призводить до меншої результативності психологічного впливу на особистість.

Пояснення вважається функцією наукового пізнання і інтерпретується як розкриття суті досліджуваного об'єкта, його витоків, законів функціонування, розвитку та взаємозв'язків з іншими об'єктами. Однак, управлінська роль пояснення не обмежується рамками наукового пізнання і виходить за його межі, реалізуючись у сфері людських комунікацій та безпосередньо в процесі навчання.

Крім того, будь-яке пояснення (на лекції, на практичному занятті, на індивідуальному, консультаціях тощо) має бути поєднанням вербального та чуттєвого, сенсомоторного управління. При цьому, згідно з теорією психічних обертів, створених М. Гротом, та теорії поетапного формування розумових дій та понять, розробленої П. Гальперіним, для отримання результатів управління необхідні власна виконавча сенсомоторна та мовна діяльність індивідуума.

Для того, щоб досягти бажаного ефекту, наприклад, на лекції, вербальне пояснення викладача має бути обґрунтованим, логічним, інформативним, красномовним та інше, що вважається важливим засобом організаторської функції. Але наповнення лекції різноманітною інформацією, що не відповідає темі лекції, хоча і може бути цікавою для студентів та деякою мірою активізувати їх увагу, має бути обов'язково дозованою і не перетворюватись в ситуацію, “коли за деревами лісу не видно”. Крім того, дуже важливе розуміння, що вдала лекція – це не тільки самоціль реалізації педагогічної майстерності викладача, а ще й стимуляція студентів до необхідності переробки отриманої інформації, тобто переходу до дійсного розуміння ідей, покладених в інформаційну основу лекційного матеріалу.

Отже, тільки триада – наочність (демонстрація), пояснення викладача та цілеспрямована активна діяльність студента є необхідною умовою засвоєння нових знань та методологічною установкою для комбінованого управління та самоуправління, мета якого заохотити студентів думати та діяти за принципами позитивних перетворень.

Кожен викладач, розробляючи свою особисту тактику психолого-педагогічного спілкування зі студентами, має вибирати, перевіряти її дієвість та використовувати в конкретних умовах різноманітні комбінації сенсомоторних та вербальних способів психологічного управління, закріплюючи одержаний ефект впровадженням в навчальний процес різноманітних ділових ігор, моделювання виробничих та конструкторських ситуацій тощо. При цьому організація навчання студентів відбувається шляхом раціонального поєднання комбінованого психологічного управління та самоуправління.

Комбіноване самоуправління базується на аналогічній триаді, яка в цьому випадку формується як:

1) самопоказ шляхом демонстрації;

2) самопояснення, яке є важливим елементом навчання, тому що:

– *по-перше*, в цьому процесі активізуються фактори, які концентрують увагу індивідуума на необхідності перетворення. Це, в свою чергу, викликає орієнтовну реакцію, яка і дозволяє настроїти всі чуттєві органи на сприймання суті інформації шляхом асоціації невербальних та вербальних образів у більш складний мислений образ, що і буде модельним відображенням об'єктивного причинного зв'язку інформаційного фрагмента з його назвою;

– *по-друге*, в цьому процесі автоматично використовуються, так звані, рекурсивні техніки, суть яких полягає в неодноразовому повторі певних дій або мовних фрагментів. Наприклад, можна задавати собі або іншим одне і те ж питання не тому, що не одержано відповіді, а для того, щоб отримати всі можливі варіанти відповідей на задане питання. Ідея рекурсивних процесів полягає в тому, що повторний розгляд через інтервал часу досліджуваної проблеми (задачі) вимагає аналізу різноманітних її аспектів і ніби прояснює її глибинну суть та допомагає індивіду здійснити вибір оптимального рішення;

– *по-третє*, наявність директивних елементів перетворюється в самонавіювання з досить високим ефектом дійовості;

3) власна діяльність з метою формування певних навичок та вмінь, необхідних для розуміння та навчання індивіда основним поняттям, означенням, теоремам, правилам дій певної навчальної теми, що особливо актуально в умовах реалізації принципу диференціації навчання.

При цьому використовуються різноманітні тренувальні вправи великого обсягу, різних видів, диференційовані за рівнем складності, які пропонуються студентам для самостійної роботи та індивідуальних завдань.

Розглядаючи проблеми психологічного управління та самоуправління, доцільно згадати правила автодидактики (технології самоосвіти) за В. Куринським [5: 43], які корисні як студентам, майбутнім учителям фізики, так і викладачам.

1. Освіта має бути завжди незакінченою.
2. Факт усвідомлення є мірою доступності.
3. Навчання має розвиватись від монологу до діалогу.
4. Робити те, що цікаво.
5. Потрібно робити насправді і справжнє.
6. Не робити спроб одразу досягти повного засвоєння і досконалого знання.
7. Прагнути до самоспостереження.
8. Потрібно завжди завищувати стратегічне надзавдання і занижувати тактичне.
9. Для автодидакта більш важливими є не стільки знання, скільки процес їх здобування.
10. Асоціювання як спосіб запам'ятовування необхідної інформації.

На перший погляд важко погодитись із четвертим правилом автодидактики, тому що опанування фізичною інформацією не завжди і не для всіх є цікавою роботою. Інша справа,

що необхідно намагатись знаходити позитивні моменти в будь-якому складному для виконання або просто рутинному процесі.

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує третє правило, яке акцентує увагу на одному із головних принципів розвиваючого навчання “від монологу викладача – до діалогу “студент-викладач-студент”, що набуває особливої актуальності при розгляді проблемних ситуацій, які виступають як каталізатори творчого мислення особистості.

Такий підхід до навчання передбачає також систему гнучкого управління, в якому враховані всі можливі взаємозв'язки та переходи від зовнішнього керування викладача у формах його контролю і об'єктивного оцінювання до самооцінки та самоконтролю студентів. Крім того, виникає необхідність чіткого визначення самостійної роботи: 1) за часом; 2) за місцем; 3) за характером розв'язання навчальних проблем; 4) за формами контролю; 5) за метою та предметом.

Виходячи із загального бюджету навчального часу студентів на самостійну роботу з дисциплін “Робочого навчального плану спеціальності...” особливо в адаптаційний період, при обов'язковій її регулярності вона “... має становити три-чотири години на день, виключаючи неділю” [4: 60].

Місце проведення поза аудиторної самостійної роботи визначається студентами індивідуально. При цьому доцільно рекомендувати їм віддати перевагу науковій бібліотеці або, якщо є така можливість, її електронному аналогу – електронній бібліотеці, яка запрограмована на систематизацію навчального матеріалу, що значно полегшує пошук необхідної літератури за допомогою електронного каталогу.

За характером розв'язання навчальних проблем управління самостійною роботою студентів може реалізуватись за принципом: типовий варіант – частково-пошукова його модифікація (продуктивна форма) – нестандартна задача (творча версія) тощо.

Залежність управління самостійною роботою студентів від форм контролю в значній мірі визначається ефективністю системи контролю.

Методичний ланцюг: лекції – стартове тестування – практичні заняття – самостійна робота – самоперевірка – поточне тестування – консультації – підсумкове тестування сприяє якісному засвоєнню кожного розділу (певної теми) фізики взагалі та пов'язаних з дидактикою фізики зокрема.

Для управління самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів необхідно на основі системно-особисто-діяльнісного підходу організувати початкові умови для здійснення цієї діяльності, які мають сприяти процесу поступового накопичення індивідуальних знань та формувати у студентів власне уявлення про можливості їх творчого застосування, що призводить до розвитку внутрішньої мотивації навчання та вдосконалення якості їх професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Атаманчук П.С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності. – Кам'янець-Подільський: К-ПДПУ, 1997. – 136 с.
2. Волков И.С. Много ли в школе талантов? – М.: Знание, 1989. – 80 с.
3. Головка М.В. Загальні тенденції та психолого-педагогічні проблеми запровадження сучасних технологій навчання // Нові технології навчання. Наук.-метод. зб. – Вип. 30. – 2001. – С. 89–98.
4. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 58-61.
5. Іваницький О.І. Сучасні технології навчання фізики в середній школі. Монографія. – Запоріжжя: Прим'єр, 2001. – С. 109-110.
6. Никитин Б.Л. Ступеньки творчества или развивающие игры. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
7. Основи інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів / Авт. кол. за ред. Ю.І. Машбиця. – К.: ІЗМН, 1997. – 264 с.

8. Самойленко П.И., Сергеев А.В. Развитие дидактики физики как интеграционный процесс // Среднее профессиональное образование. – 1998. – №11-12. – С. 39-45; 1999. – №1. – С. 36-40.

УДК 371.8, 378.853.53

Кух О.М., Кух А.М.

САМОСТІЙНА ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Самостійна робота студентів (СРС) передбачає в традиційному розумінні заняття поза аудиторією, тобто, так звана, друга половина дня. Однак, на сучасному етапі складається інша ситуація і самостійна робота повинна пронизувати всі форми організації навчального процесу.

Освіта в сучасному суспільстві дедалі більше стає способом безпечного і комфортного існування особистості, її саморозвитку в мінливому світі. Якщо ми заявляємо, що в центрі освітнього процесу знаходиться особистість, то ми повинні давати їй освіту з орієнтацією на чотири обов'язкові підсистеми:

- держава;
- виробнича система;
- природне середовище;
- суспільство.

Будь-яка освіта повинна навчити людину правил використання або алгоритмів користування тим, що його оточує. Людина повинна відчувати душевний комфорт від того, що він зростає в своїй діяльності, вона повинна володіти ефективними моделями взаємодії з тим, що її оточує, перетворюючи цей світ.

Складність такого підходу полягає в тому, що все змінюється. Звідси слідує, що:

- освіта має стати неперервною;
- освітня система повинна дозволяти людині вибирати власну “дружню” їй освітню територію, бо в центрі освіти стоїть особистість з визначеними вихідними можливостями;
- освіта повинна бути світоглядною.

За час “офіційного” навчання всьому навчитися неможливо, це зрозуміло, отже, необхідно навчитися вчитися, зробити людину самостійною в навчанні. Для цього людину необхідно навчити:

- приймати рішення;
- робити вибір із наявних альтернатив;
- знаходити критерії вибору.

Дамо визначення самостійної роботи студентів: “самостійна робота студентів є форма активності особи, що забезпечує можливість прискорення природного переходу випускника вузу від навчально-пізнавальної до самостійної професійної діяльності” [3: 58].

Звідси вимоги до вдосконалення навчально-виховного процесу:

- відтворення в умовах кафедр і факультетів імітаційних моделей реального виробництва і виробничих відносин;
- перенесення у виробничі умови тих форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які забезпечують її практичну, професійну спрямованість.

Тут дуже важливим є взаємозв'язок різних дисциплін. Забезпечуючи цей взаємозв'язок, можна створити студентам таке середовище навчання і виховання, в якому кожний з них не тільки пізнає основи наук і своєї майбутньої професійної діяльності, але й знайде і займе свою активну особисту позицію в професійній діяльності та розкриє свої потенційні можливості.

Різноманітність СРС можна звести до чотирьох видів:

1. Самостійна робота за зразком вимагає перенесення відомого способу розв'язання теоретичних і практичних задач в аналогічну ситуацію. Цей спосіб може розглядатися як основа для пізнавальної самостійності, але не забезпечує її.

2. Самостійна робота, що вимагає деякої модифікації і перенесення відомого способу в незвичну ситуацію. При цьому отримуються способи продуктивної діяльності. Пізнавальна самостійність набуває практичної спрямованості.

3. Самостійна робота, що вимагає знання декількох можливих способів розв'язку задач, уміння їх комбінування у пошуках оптимального варіанту стосовно тієї або іншої ситуації (частково-пошукова пізнавальна самостійність).

4. Самостійна робота з формування теоретичних знань як інструменту наукового пізнання, що передбачає включення студентів у професійну науково-дослідну діяльність.

На жаль, у більшості студентів формуються здібності до виконання СР за зразком, тобто такої, що не вимагає творчості.

Ефективність і якість процесу навчання буде тим вища, чим вищий рівень самостійності роботи студентів він забезпечує. Проте, недостатньо формувати тільки високий рівень пізнавальної самостійності. Сучасне виробництво вимагає від випускника вузу високого рівня самостійності з організації і управління діяльністю інших людей, яку можна назвати *комунікативною самостійністю*. Тому студентів необхідно залучати до спільної діяльності, що припускає навчання на "мові" спеціальності, якою є, наприклад, діяльність педагога.

Очевидною стає необхідність організації навчально-пізнавальної діяльності студентів на такому рівні, який забезпечив би можливість самостійного підходу до аналізу проблем, що вивчаються, їх наукового аналізу, уміння орієнтуватися в ситуаціях різного характеру і успішно розв'язувати їх з урахуванням конкретних умов. А це можливо за умови створення відповідної психологічної атмосфери навчального заняття, що мобілізує емоції, відчуття, розум і волю студента.

Реалізація принципу проблемності на лекції як основному виді навчальних занять створює умови виникнення і передумови для розвитку пізнавальної самостійності студентів. Але лекція як одна з форм спільної діяльності має обмежені можливості реалізації умов пізнавальної діяльності.

Для розвитку самостійності студентів дидактично доцільним є використання всього різноманіття організаційних форм колективної діяльності.

Дистанційне навчання (ДН) – нова організація освітнього процесу, що базується на принципі самостійного навчання студента. Середовище навчання характеризується тим, що студенти в основному, а часто і зовсім, віддалені від викладача в просторі і (або) в часі, в той же час вони мають нагоду у будь-який момент підтримувати діалог за допомогою засобів телекомунікації.

У зв'язку з цим зростає інтерес до проблеми активізації пізнавальної діяльності студентів в умовах ДН. Питання організації самостійної діяльності розглядаються в роботах Дмитренко П.В., Пасічник Ю.А. [2], Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. [4]. Психолого-педагогічні аспекти активізації діяльності студентів розглянуті в роботах Головка М.В. [1]. Загальний філософський аспект активізації діяльності студентів в умовах нових технологій навчання розкритий в роботі Зязюна І.А. [3]. Організаційні питання самостійної роботи студентів аналізуються в роботах А.В.Хмеля, Ю.А.Дорошенко [5].

Щоб узагальнити досвід активізації самостійної роботи студентів необхідно вказати відмітні від традиційних форм навчання характерні риси ДН, серед яких наступні:

Гнучкість. Можливість здійснювати загальну підготовку в зручний для себе час, в зручному місці і темпі (нерегламентований відрізок часу для освоєння дисципліни).

Модульність. Можливість з набору незалежних учбових курсів (модулів) формувати навчальний план, що відповідає індивідуальним або груповим потребам.

Паралельність. Паралельне з професійною діяльністю навчання, тобто без відриву від виробництва.

Охопленість. Одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, банків даних, баз знань і т.д.) великої кількості студентів. Спілкування через мережі зв'язку один з одним і з викладачами.

Економічність. Ефективне використання навчальних площ, технічних засобів, транспортних засобів, концентроване і уніфіковане представлення навчальної інформації і мультидоступ до неї знижує витрати на підготовку фахівців.

Технологічність. Використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних і телекомунікаційних технологій, сприяючих просуванню людини в світовий постіндустріальний інформаційний простір.

Таким чином, ДН розширює і обновляє роль викладача, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати курси, що викладаються їм, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень і інновацій. Якість ДН не поступається якості очної форми отримання освіти, а поліпшується за рахунок залучення видатного кадрового професорсько-викладацького складу і використання в навчальному процесі якнайкращих навчально-методичних видань і контролюючих тестів з тих або інших дисциплінах.

Позитивний вплив здійснює ДН і на студента, підвищуючи його творчий і інтелектуальний потенціал за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, уміння взаємодіяти з комп'ютерною технікою і самостійно ухвалювати відповідальні рішення.

Виходячи з того, що дистанційна освіта не зводиться до якоїсь особливої технології, швидше, він описує спосіб навчання, який дозволяє студенту вийти за вузькі рамки навчання в класі, розглянемо докладніше характерні його моменти:

- існування викладача і студента і, як мінімум, наявність домовленості між ними;
- просторова розділеність викладача і студента;
- просторова розділеність студента і навчального закладу;
- двонапрямлена взаємодія викладача і студента;
- підбір матеріалів, призначених спеціально для дистанційного вивчення.

Це визначення охоплює ряд форм навчання – від заснованих на друкованих матеріалах, коли спілкування здійснюється поштою і телефону, до двосторонніх відеокурсів, коли студент і викладач “зустрічаються” на телевізійних екранах.

В основному в дистанційній освіті існує два підходи в забезпеченні підтримки навчання – *розширення* і *трансформація*. Ці підходи можуть бути описані таким чином.

Модель розширення має місце тоді, коли викладач веде урок, технологічно мало відмінний від традиційного, розширюючи його до нових просторових і часових рамок. Діяльність педагога, сукупність навчальних матеріалів, навчальне середовище дозволяє імітувати ситуацію навчання в умовах класу, а також компенсувати втрачені канали спілкування і отримання навчальної інформації. Дана модель навчання припускає проведення лекції і подальше обговорення в класі навчального матеріалу.

Модель трансформації характеризує такі форми організації дистанційного навчання, які не імітують традиційне навчання, а є чимось новим, специфічно пов'язаним з використовуваними технологіями зв'язку викладачів. Використання нових технологій передачі інформації, як вже наголошувалося, істотно впливає на весь процес навчання, заснований на цих технологіях. Він вимагає перегляду як номенклатурного і наочного змісту одержуваних дистанційно спеціальностей, так і методики навчання, моделі діяльності і взаємодії викладачів і студентів.

Дидактичні особливості ДН обумовлюють нове розуміння і корекцію цілей його впровадження, які можна позначити таким чином:

- стимулювання інтелектуальної активності студентів за допомогою залучення у відбір, опрацювання і організацію матеріалу;

- посилення навчальної мотивації, що досягається шляхом чіткого визначення цінностей і внутрішніх мотивів навчання;
- розвитку здібностей і навичок навчання і самонавчання, що досягається розширенням і поглибленням навчальних технологій і прийомів.

Дидактична специфіка дистанційного навчання в значній мірі направлена на особливі пізнавальні стратегії (ПС) і стратегії навчання, що мобілізує пізнавальні ресурси (наприклад, довготривалу пам'ять і увагу) для досягнення мети навчання.

Характеристики пізнавальних стратегій в ДН такі:

- цілеспрямованість;
- сформованість;
- посиленість завдань;
- прив'язані до ситуації.

Найважливішими в дистанційному навчанні є:

- стратегії орієнтації;
- стратегії відбору;
- стратегії повторення;
- стратегії опрацювання;
- стратегії організації;
- метапізнавальні стратегії.

До числа дидактичних принципів, що торкаються комп'ютерних технологій передачі інформації і спілкування, в першу чергу слід віднести:

- принцип активності;
- принцип самостійності;
- принцип поєднання колективних і індивідуальних форм учбової роботи;
- принцип мотивації;
- принцип зв'язку теорії з практикою;
- принцип ефективності.

Щоб сприяти використуванню комп'ютерних мереж студентами викладачам рекомендується зробити наступні кроки:

- визначити мінімально допустиму кількість повідомлень в тиждень;
- добитися, щоб вся найважливіша інформація була доступна тільки через комп'ютер;
- довести до відома студентів, що випускний бал частково залежатиме від змісту надісланих повідомлень;
- здійснити повний перехід до безпаперової технології.

Для того, щоб підвищити активність і самостійність дистанційного навчання пропонується декілька прийомів.

По-перше, слід давати групі завдання (очевидно, для того, щоб кожен студент відчував відповідальність перед своїми колегами).

По-друге, студенти допускаються до отримання наступної порції знань тільки тоді, коли вони освоїли попередній матеріал.

По-третьє, комп'ютерний доступ до тієї або іншої діяльності допускається тільки в певний проміжок часу. Наприклад, читання матеріалів і їх обговорення відбувається в першій половині тижня, а здача заліків в режимі прямого доступу – в другій половині.

Існують певні рекомендації по вибору розміру групи (класу) для очного навчання. Він повинен бути таким, щоб з одного боку група була достатньо мала і кожний із студентів мав нагоду висловити свою думку, а з іншого – достатньо велика для організації плідної дискусії. Проблема вибору оптимального розміру групи стає особливо важливою при переході до стратегії ДН. Може виявитися, що при вибраній кількості учасників кількість одержуваних повідомлень недостатня, їм просто нічого читати і не на що відповідати. Дослідження показують, що 10% найактивніших студентів ведуть 50% всього листування, тоді як 20-25% є пасивними споглядальниками, тобто читають повідомлення, але самі не висловлюються.

Тому очевидно, що розмір групи при стратегії ДН повинен бути більше, ніж розмір групи при очному навчанні. Проте надмірне збільшення розміру груп вимагає дуже великих витрат часу від викладачів і методистів. Тому, щоб об'єм листування був достатнім, слід збільшувати не розмір групи, а активність студентів.

Важливим моментом при проведенні ДН є те, що залишається повний запис (протокол) всіх матеріалів, одержуваних в процесі навчання. Природно, що цього не відбувається при традиційному навчанні. Такі матеріали вельми цінні у багатьох відношеннях, зокрема:

Роз'яснення методиста, що дається студенту, доступне всій решті членів групи і може бути збережене в спеціальній базі даних відповідей. Це дозволяє визначити, які питання є найтипівішими і намітити шляхи вдосконалення курсу ДН.

Студенти одержують повну і точну інформацію для аналізу і осмислення. При традиційному способі навчання у них в кращому разі залишаються конспекти занять (якщо вони їх взагалі ведуть).

Протокол дозволяє оцінити активність студента або групи, наприклад, скільки разів на тиждень посилалися повідомлення. Проте у великих робочих групах оцінка конкретного внеску учасників утруднена.

Студентам можна дати завдання проаналізувати протокол з погляду оцінки динаміки обговорення, філософської і етичної позиції учасників та їх еволюції в процесі навчання.

Для розвитку навичок самостійної діяльності студентів при дистанційній формі організації навчального процесу можна використати найзагальніші і прийнятніші за своїми дидактичними можливостями форми навчальних занять: дискусія і диспут. Заняття такого типу можуть бути організовані в трьох варіантах:

- загальне обговорення питання;
- обмін думками між двома-трьома студентами про проблему з подальшим залученням всіх учасників;
- обмін думками між підгрупами з різними точками зору на проблему.

Форми співпраці студентів в груповій навчально-пізнавальній діяльності можуть бути реалізовані у вигляді конференції.

Заняття, в основі яких лежить розбір критичних екстремальних ситуацій, сприяють формуванню творчого пошуку, навчають умінню проявляти інтелектуальну ініціативу і створювати нове. Проблемне навчання припускає, що на одне і те ж питання може бути дана безліч однаково правильних відповідей (вибір найефективнішого).

Ще одним із шляхів формування самостійності студентів може бути навчання побудові алгоритмів. Оволодіння алгоритмічними процедурами сприяє вихованню системності мислення як структурної частини інтелектуальної діяльності.

Формування самостійності може здійснюватися і з використанням ігрових форм організації навчально-пізнавальної діяльності, яка володіє цілим рядом дидактичних і психологічних переваг.

Необхідним компонентом самостійної роботи студентів є самопідготовка, що включає опрацювання навчальної і наукової літератури, виконання різних розрахунків, різноманітних письмових завдань, перекладів іноземних текстів і ін.

Однак, необхідно спочатку навчити студентів способам організації СР з джерелами інформації, навчання прийомам розумової праці (формалізація учбового матеріалу, реферування, конспектування, раціональне читання, використання довідкових засобів ДН). Важливо, щоб студенти дотримувалися такого плану роботи з джерелами:

- постановка мети, задачі,
- виділення головного,
- знаходження відповіді на питання, що цікавить,
- виявлення логічної і смислової структури матеріалу.

Для ефективних індивідуальних самостійних занять студентам потрібні:

- наявність навчально-методичної і наукової літератури для самостійної роботи;
- необхідна кількість наочних посібників та ілюстративного матеріалу;
- висока забезпеченість комп'ютерною технікою;
- посилення консультативно-методичної, направляючої ролі викладача (тьютора);
- достатній рівень самодисципліни студентів;
- можливість спілкування в процесі роботи між студентами і викладачем.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу, приходимо до висновку, що сумісне дистанційне навчання є високоструктурованою, системною стратегією, коли студенти працюють в невеликих групах над однією загальною проблемою. Ця стратегія забезпечує активне навчання, позитивне відношення студентів до процесу навчання і збільшує їх незалежність. Збільшення незалежності є позитивною метою для студентів, оскільки впливає на навички міжособистісного спілкування, здатність до командної діяльності і самооцінки. Працюючи в групі, студенти не можуть залишатися пасивними спостерігачами, внесок кожного з учасників є значущим. Командна робота стає все більш широко використовуваною організаційною стратегією в більшості сфер людської діяльності.

Проблема активізації самостійної діяльності актуальна, можливими шляхами її рішення може бути дослідження мотиваційної сторони пізнавальної діяльності на базі принципів особистісно орієнтованих технологій навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Головка М.В. Загальні тенденції та психолого-педагогічні проблеми запровадження сучасних технологій навчання // Нові технології навчання. Наук.-метод. зб. – Вип. 30. – 2001. – С. 89–98.
2. Дмитренко П.В., Пасічник Ю.А. Дистанційна освіта: Аналітичний огляд. – К.: НПУ, 1999. – 25 с.
3. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти // Педагогіка толерантності. – 2000. – №3. – С. 58-61.
4. Кухаренко В.А., Рибалко О.В., Сиротинко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс. / За ред. В.М.Кухаренка. – Харків: НТУ “ХПІ”, “Торсінг”, 2002. – 320 с.
5. О.В.Хмель, Ю.О.Дорошенко. Структурно-функціональна схема організації дистанційного навчання інформатики. Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій технічній школі: Зб. наук. пр. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НметАУ, 2003. – С. 244-251.

УДК 378.147: 808.3

Кучерява О.А.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ (ТЕОРЕТИЧНИЙ І ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ)

У системі підготовки майбутнього вчителя особливе місце посідає мовленнєва підготовка. В першу чергу це зумовлюється специфікою професійної діяльності. З одного боку, мовлення вчителя повинно бути взірцем для учнів, з іншого – діяльність вчителя – це постійний процес спілкування на уроці і в позаурочний час, адже тільки в процесі спілкування відбувається обмін інформацією, знаннями, думками, досвідом, вміннями, результатами діяльності. А для педагога дуже важливо досягати успіху в комунікації. Крім того, навчально-виховний процес вимагає від учителя вміння адекватно діяти в різноманітних мовленнєвих ситуаціях.

Досліджуючи проблему формування мовної особистості вчителя, науковці, головним чином, торкаються проблеми формування культури мовлення майбутнього вчителя (О. Біляєв, Е.Г. Полотай, І.І. Тимченко), вивчають мовну підготовку вчителя (В.Г. Пасинок, А.Л. Годлевська), проблеми діалогічної комунікації в навчальному процесі (О.Л. Ткаченко), а

також такі різновиди мовлення, як професійно орієнтоване (І. Пахненко), дискусійне (Н.Махновська), монологічне (А. Величко, Н. Лебедєва).

Але рівень сформованості вмінь і навичок мовленнєвої поведінки майбутнього вчителя зумовлюється не лише вищеперерахованими компонентами. Спілкування завжди відбувається в певній ситуації і в межах конкретного ситуативного контексту, тому розвиток лише мовленнєвих умінь у майбутнього вчителя не завжди забезпечує здатність кваліфіковано діяти в комунікативних ситуаціях професійного спілкування. Поряд з цим слід відзначити, що в педагогічній діяльності виробилися особливі форми мовленнєвої поведінки, які утворюють педагогічний дискурс і характеризуються специфічними ознаками (екстралінгвістичними, лінгвістичними).

Отже, на разі постала потреба озброїти студентів не лише знаннями, вміннями і навичками зв'язного усного і писемного мовлення, а виробити в них уміння будувати висловлювання відповідно до ситуації спілкування, враховуючи і розуміючи контекст комунікативної взаємодії і досягаючи, таким чином, поставленої мети. На цій підставі ми і звертаємось до поняття "дискурс" (в нашому випадку до поняття "педагогічний дискурс"), використовуючи останній не як синонім поняттям "жанр", "стиль", "мовлення", а розуміючи під дискурсом складне комунікативне явище, що включає лінгвістичні й екстралінгвістичні чинники. Вирішення низки методичних проблем шляхом побудови педагогічного дискурсу – це не тяжіння до використання "модного" поняття, яке часто фігурує в наукових розвідках для підкреслення рівня їхньої сучасності, а об'єктивно зумовлена реальність, оскільки мета аналізу дискурсу – досліджувати продукти мовленнєвої діяльності на більш глибокому рівні (когнітивному), виходячи у позамовну площину.

У сучасній науковій парадигмі педагогічний дискурс не був об'єктом спеціального дослідження, хоча проблема типології дискурсів органічно порушувалась із з'ясуванням сутності поняття "дискурс" (П.В. Зернецький, О.Кучерова, М.Л. Макаров, Г.Г. Почепцов, О.О.Селіванова, К.С. Серажим). Загальні аспекти педагогічного дискурсу висвітлені у монографії В.І. Карасика.

У запропонованій статті ми поставили за *мету* на прикладі педагогічного дискурсу обґрунтувати доцільність уведення в систему операційних умінь майбутнього вчителя-словесника таких понять, як "дискурсивні вміння" і "дискурсивна компетенція".

Задля досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі *завдання*: 1) охарактеризувати аспекти педагогічного дискурсу, що визначають його сутність, і 2) побудувати поняттєвий ланцюжок дискурсивні вміння – дискурсивна компетенція, визначаючи їх місце в системі мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя-словесника.

У межах розв'язання першого завдання аналіз наукової літератури засвідчив авторитетність учення В.В. Красних щодо будови комунікативного акту, згідно з яким дискурс обов'язково включає екстралінгвістичний і лінгвістичний аспекти як "поверхові" компоненти комунікативного акту, а також пов'язані з ним когнітивний і семантичний аспекти. Конситуація (екстралінгвістичний аспект) диктує необхідність розглядати дискурс у зв'язку з тією ситуацією, в межах якої відбувається мовна взаємодія, і контекстом, на тлі якого він виникає. Контекст визначає час, місце, мету і причини спілкування, дійових осіб, а отже правила ведення розмови і відповідні їм форми вираження. Пресупозиція (когнітивний аспект) – це спільний фонд знань, який забезпечує взаєморозуміння на ситуативному і соціальному рівнях. Усі перераховані аспекти впливають на вибір потрібних форм словесного вираження (лінгвістичний аспект).

Проблема типології дискурсів на сьогодні ще недостатньо розроблена. Так, наприклад, педагогічний дискурс виділяється в системі інституційних дискурсів, якщо в основу класифікації покласти сферу їхнього вживання, і, відповідно, відрізняється низкою системоутворюючих його ознак.

Отже, розглянемо загальні аспекти педагогічного дискурсу.

Екстралінгвістичний аспект. Учасниками педагогічного дискурсу виступають учитель/учень, викладач/студент, вихователь/вихованці і т. ін. Так, В.І.Карасик чітко

розмежовує характеристики вчителя і учня як соціальних типів і наводить семантико-стилістичні ряди слів на їх позначення: вчитель, викладач, вихователь, наставник, педагог, доцент, професор/ школяр, студент, аспірант, семінарист [1]. У процесі спілкування мовець виконує певну соціальну роль вчителя або учня, що зумовлює використання усталених форм звертання, етикетних формул, видів мовленнєвої поведінки. На зміст і характер мовлення впливають й інші екстралінгвістичні чинники: час і місце спілкування або, за визначенням В.І. Карасика, хронотоп: “хронотоп педагогічного дискурсу чітко окреслений: це час, який закріплений за навчальним процесом (шкільний урок, університетська лекція), і місце, де відповідний процес проходить (школа, клас, аудиторія)” [1: 254].

Когнітивний аспект. Як відомо, когнітологія досліджує питання одержання, збереження і обробки отриманої людиною інформації. Ці знання зберігаються у вигляді фреймів, схем або сценаріїв, які забезпечують адекватну інтерпретацію ситуації спілкування, адже, як зазначає М. Мінський, фрейм – це “один із способів представлення стереотипної ситуації” [3: 289]. Досліджуючи проблему фреймової організації знань, Ч. Філлмор виділяє вроджені фрейми, “вони природно і неминуче виникають у процесі когнітивного розвитку кожної людини” [3: 65], і фрейми, що засвоюються з досвідом або у процесі цілеспрямованого навчання. Це в першу чергу стосується професійно зумовлених типів дискурсів, одним з яких і є педагогічний дискурс. Кожен з його підтипів (урок, лекція, бесіда з учнями, виступ на нараді, розмова з батьками) пов’язаний з групою фреймів, що зберігають інформацію про порядок комунікативних дій, типові соціальні ролі і мовленнєві формули. Відтак, педагогічний дискурс представлений структурою відповідних фреймів і сукупністю форм їх словесного вираження.

Згідно з вченням В.І. Карасика педагогічний дискурс характеризується і низкою цінностей, тому що, за його словами, “педагогічний дискурс є основою для формування світогляду, і тому майже всі моральні цінності закладені в цьому типі дискурсу” [1: 255]. Дана ціннісна інформація зберігається у свідомості мовця у вигляді концептів, які розгортаються, зберігаються і передаються в педагогічному дискурсі, підкреслюючи його своєрідність.

Когнітивний аспект дискурсу щільно пов’язаний із **семантичним аспектом**, який В.В. Красних визначає як “імпліцитно або експліцитно виражені смисли, що реально існують, виступають частиною ситуації, яка відображається в дискурсі” [2: 195]. Семантичний аспект педагогічного дискурсу становить ситуацію взаєморозуміння, в ході якої відбувається обмін думками, враженнями, ідеями, що пов’язано, з одного боку, зі знанням відповідних прецедентних текстів, формул звертання, покарання і заохочення, пояснення матеріалу, системи наказів та ін., а з іншого – зі знанням “системи концептів, які утворюють концептосферу “освіта” і включають такі оцінні концепти, як “школа”, “урок”, “іспит”, “відмінник” і “двієчник”, “щоденник”, “оцінка”” [1: 265]. Крім того, для вчителя дуже важливо розуміти і виокремлювати імплікатури у змісті повідомлення, що обов’язково вимагає знань правил і особливостей педагогічного спілкування.

Лінгвістичний аспект дискурсу – це безпосереднє мовлення. Він включає вербальні і невербальні засоби передачі задуму висловлювання, комунікативної мети. Стосовно педагогічного дискурсу лінгвістичний аспект постійно виступає об’єктом цілеспрямованого дослідження, в ході якого розглядаються такі питання, як лексична і орфоепічна правильність, техніка спілкування та ін.

Внаслідок аналізу нами було виокремлено загальні аспекти педагогічного дискурсу, які конкретизуються в окремій комунікативній ситуації, утворюючи, таким чином, підтипи педагогічного дискурсу, як-от: урок, лекція, семінар, практикум, виступ на нараді, засіданні, бесіда з батьками, бесіда вчителя з учнями та ін. Формування кожного типу дискурсу обумовлюється комбінацією, яку утворюють його складові: комуніканти та їх соціальні характеристики, мовленнєва ситуація, мета і тема спілкування та ін. Крім того, кожний тип дискурсу характеризується комплексом властивих йому ознак, комунікативних стратегій і мовленнєвих формул. На цій підставі ми можемо зробити висновок про те, що *педагогічний*

дискурс – це сукупність окремих підтипів дискурсів, які пов’язані з педагогічною діяльністю і навчально-виховним процесом і які сприймаються як цілісна система, а також пов’язані з концептосферою “освіта” і відповідною системою фреймів.

Об’єктивне виділення педагогічного дискурсу в системі інституційних дискурсів підтверджує можливість використання поряд з поняттям “мовлення вчителя” набагато ширшого поняття “педагогічний дискурс”. У зв’язку з чим розширюється і коло вмінь, якими повинен оволодіти майбутній учитель. Серед них уміння:

- 1) аналізувати ситуацію спілкування, швидко і правильно орієнтуючись в умовах спілкування;
- 2) розуміти і сприймати співрозмовника, враховуючи вікові та індивідуальні особливості, характер, темперамент, інтереси, знання;
- 3) проектувати спілкування відповідно до вибраного типу дискурсу, визначаючи його зміст і засоби для його передачі;
- 4) створювати ситуацію взаєморозуміння у ході спілкування;
- 5) враховувати контекст комунікативної взаємодії, добирати потрібні комунікативні стратегії для досягнення поставленої комунікативної мети;
- 6) реалізовувати задум висловлювання, підбираючи вербальні та невербальні засоби;
- 7) здійснювати контроль щодо вибору й оцінки адекватності висловлювання умовам спілкування.

Вищеперераховані вміння – дискурсивні вміння – допомагають на основі засвоєних знань і життєвого досвіду організувати і розуміти різноманітні типи дискурсів адекватно до комунікативної ситуації з метою досягнення успішної комунікації, бачити перешкоди в процесі спілкування, знаходити причини їхнього виникнення і шляхи подолання.

Рівень сформованості дискурсивних умінь визначає дискурсивну компетенцію мовця (в нашому випадку вчителя), що дозволяє йому ефективно здійснювати мовленнєву діяльність. Спираючись на словникову дефініцію “компетенція” як коло питань, в яких особа має знання, досвід маємо підстави для висновку про те, що дискурсивна компетенція включає знання різних типів дискурсів і їх організації. Але, як засвідчує аналіз педагогічного дискурсу, в його межах виділяється низка підтипів, які утворюються шляхом поєднання його складових. За таких умов виникає необхідність опанування загальними моделями дискурсів і відповідними вміннями – дискурсивними вміннями – які допомагають будувати нові типи дискурсів у кожній новій комунікативній ситуації на основі загального досвіду і знань.

Узагальнюючи вищесказане, дискурсивну компетенцію можна визначити як знання і володіння різними типами дискурсів і їх організацією, що передбачає вміння оцінювати і аналізувати ситуацію спілкування, враховувати контекст комунікативної взаємодії і добирати відповідні вербальні і невербальні засоби спілкування.

Таким чином, у ході дослідження ми дійшли таких **висновків**:

1. Педагогічний дискурс становить синтез екстралінгвістичних, лінгвістичних, когнітивних і семантичних чинників, які визначаються педагогічною діяльністю.
2. Педагогічний дискурс, як загальна модель професійної комунікації у сфері педагогічної діяльності, характеризується властивими йому правилами спілкування, мовленнєвими формулами, тобто зразками мовленнєвої і немовленнєвої поведінки.
3. З’ясувавши сутність поняття “педагогічний дискурс”, визначаємо кінцеву дидактичну мету мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя, а саме: формування готовності мовця (вчителя) кваліфіковано діяти в комунікативних ситуаціях професійної діяльності (педагогічної діяльності). Відповідно, в процесі мовленнєвої підготовки з-поміж комунікативних якостей, якими повинен оволодіти вчитель, належне місце посідають дискурсивні вміння, рівень сформованості яких забезпечує дискурсивну компетенцію мовця, яка визначається нами як мета процесу навчання мови і мовлення.

Перспективи подальшого дослідження, на нашу думку, повинні бути спрямовані на розробку методичних основ реалізації поняттєвого ланцюжка дискурсивні вміння – дискурсивна компетенція.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
2. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2001. – 270 с.
3. Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23. – 320 с.

УДК 378.14:792

Лимаренко Л.І.

МЕТОД “ФІЗИЧНОЇ ДІЇ” ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПСИХОТЕХНІКИ КЕРІВНИКА ТЕАТРАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ

У нинішніх умовах розвитку суспільства простежується підвищений інтерес до педагогічної роботи з використанням театрального виду мистецтва, який неодноразово доводив свій творчий потенціал у галузі навчання і виховання молоді.

Зміст опанування театральним мистецтвом, тобто системою знань, умінь, навичок із майстерності актора визначається програмами і державними документами, що регламентують роботу шкільних театральних колективів. Проте, значну роль у діяльності театрального колективу відіграє не тільки програмно-змістове забезпечення драматичних, театральних гуртків і студій, але й ефективно керівництво юними акторами під час навчально-виховного і творчого процесу роботи.

За останні роки на Україні в зв'язку з розвитком театральної самодіяльності підвищуються вимоги до кваліфікації керівника театрального колективу, який зобов'язаний добре знати історію і специфіку як самодіяльного, так і професійного театру, здійснювати дійовий вплив на формування особистості учасника колективу, керувати навчально-виховною і технічною роботою творчого гуртка, студії.

Вищезазначене ставить перед педагогічними і мистецькими вищими навчальними закладами завдання підготовки висококваліфікованих керівників театральних колективів.

Кожне мистецтво має свій інструмент, матеріал і виконавця. І у кожному мистецтві суть майстерності полягає в досконалому володінні матеріалом. Матеріал наполягає на техніці і вимагає інструмента. Але в театральному мистецтві матеріал і інструмент збігаються. Це сама особистість митця, а дії, які він здійснює, є матеріалом для створення образу [2: 62]. Тому й техніка володіння інструментом і матеріалом теж спільна. Для майбутнього театрального керівника вона не може обмежуватися кількома технічними вправами, вирваними з логічного контексту підготовки актора. Керівник театрального колективу повинен бути не тільки режисером-постановником, а, перш за все, прекрасним актором, володіти технологією акторського мистецтва. А пройти акторську школу – означає перевірити на собі закони творчості, які полягають в мистецтві переживання, тобто досягнути закони творчості на собі самому і, згодом, поступово на тих, з ким пов'язаний спільною справою у творчій діяльності.

К.С. Станіславський наполягав на вольовому процесі роботи актора над собою, над своїм внутрішнім і зовнішнім матеріалом, тому що творчість актора невід'ємно пов'язана з його особистістю, яка багато в чому себе формує. Все це стосується і режисера – керівника колективу. Щоб навчити учасників театру самостійно мислити, керівникові треба мати гнучкий, як у актора, психофізичний апарат, тобто тіло, емоції, голос. Психофізичний апарат – це та матеріальна основа за допомогою якої людина природно і творчо працює.

Згідно вчення К.С.Станіславського, для мобілізації творчого самопочуття, суттєвих сценічних знахідок актора, режисера, надто важливим є застосування методу “фізичних дій” – найкоротшого шляху формування психотехніки керівника театрального колективу.

Ефективне впровадження методу “фізичних дій” у педагогічний процес підготовки керівників театральних колективів є **метою даної статті**.

Зазначений метод знайшов застосування в підготовці студентів до професійного спілкування в Полтавському державному педагогічному інституті, в дослідженнях Г.В.Брагіної, М.М.Духовної, А.А.Іммамутдінової, Л.А.Савенкової, Н.Ф.Тализіної та інших.

З метою апробації впливу методу “фізичної дії” на формування акторської психотехніки керівників театрального колективу організовано експеримент на базі Херсонського державного університету на факультеті культури і мистецтв.

У ході експериментальної роботи передбачалося:

– розкрити зміст фізичної дії, логіки та послідовності, сценічної правди в акторському мистецтві;

– вироблення ефективної методики формування психотехніки режисера вправами, тренінгами на виконання фізичної дії;

– виявлення динаміки росту сформованості акторської психотехніки режисера-керівника театрального колективу методом “фізичної дії”.

В експерименті були задіяли дві підгрупи студентів спеціальності: психологія; спеціалізації: практична психологія, художня культура, режисура молодіжних театрів. На одній підгрупі частково застосовували запропонований метод, а на другій – в повному обсязі за системою К.С.Станіславського.

Детально зупинимось на курсі “Основи майстерності актора та режисури”, де майже з перших практичних занять використовувався метод “фізичної дії”. Основним завданням вправ і тренінгів ми вважали виховання психофізичних навичок і вмінь з елементів майстерності актора і, перш за все, – дії – головної і необхідної умови перебування актора на сцені, основного засобу вираження своїх почуттів при виконанні ролі, найважливішої передумови створення правдивого сценічного образу. Але, щоб гра актора була переконливою, необхідно по-справжньому, правдиво її виконувати, а щоб цьому навчитися, треба звернутися до методу “фізичної дії”.

При виконанні простих фізичних дій не можна допускати фальші. Момент зародження дії – це дуже відповідальний, важливий творчий процес актора. Саме фізична дія є засобом, “пристосуванням” для виконання будь-якої психічної дії ролі.

Отже, щоб актор діяв на сцені логічно, послідовно, переконливо, правдиво, потрібно в повному обсязі використати можливості методу “фізичної дії”, розпочинаючи з виконання простих, знайомих акторові фізичних дій, що поступово переростають у розминки на пам’ять фізичних дій, про які К.С.Станіславський писав, що “треба володіти цими маленькими правдами, тому що великої правди без них ніколи не знайдете... Правда ваша в логіці ваших найнезначніших дій. Треба, щоб ви самі відчули, що це логічно. Ця проста маленька дія наближає вас до правди” [3: 567].

Цей метод надає можливість відчувати кожен фізичну дію органічно та послідовно. Завдяки складній структурі цього методу, до якого входить: психологія ролі, психологічні дії, правда, віра, логічність і послідовність дій, внутрішнє та зовнішнє виправдання, з’являється можливість викликати необхідні емоції та почуття, яких вимагає робота над п’єсою.

Легше знайти правду в своєму тілі, яке відчуваєш, у елементарних діях і завданнях, які загартовують актора до віри в них, привчаючи його до правди. Правда займає важливе місце в системі К.С.Станіславського, так як в свою чергу підготовлює організм до логічності та послідовності виконання ролі. Цей алгоритм формує психіку актора до сприйняття виконання ролі, відчуттів, емоцій на рівні некерованої свідомості. Підсвідомість людини отримує інформацію про характер виконання ролі завдяки психотехніці. Весь цей комплекс формує майстерність актора і називається методом “фізичної дії”. Це не лише засіб розвитку

акторських здібностей, а й безпосередньо – шляхи вирішення проблеми виконання ролі, використовуючи при цьому не шаблони та штампи, а почуття, котрі створюють характер ролі. Певна система, яка створює образ і втілює його засобами художньої форми в життя.

Основою цього методу є закони органічної природи актора, що складаються з двох частин: 1) внутрішня й зовнішня робота актора над собою; 2) внутрішня й зовнішня робота над роллю.

Внутрішня робота над собою міститься в психічній техніці, яка дозволяє актору викликати в собі творчі почуття, при яких на нього діє вже інша сила, сила відчуття ролі, обумовлена фізичним апаратом і точною передачею внутрішнього життя. Робота над роллю є вивченням духовної частини драматичного твору, того ядра, яке відтворює та містить у собі зміст усього твору.

Метод “фізичної дії” створює свою мову, термінологію, яка є почуттям автора, для того, щоб відбилася необхідна звичка – друга натура актора, необхідні вправи, які виконує на репетиціях кожен танцюрист, музикант, співак. Існує ціла програма, що допомагає внутрішній та зовнішній техніці розвиватися, а також формувати дикцію, пластику, ритміку.

Вся сила цього методу міститься в тому, що його ніхто не придумував, не створював. Він належить сам собі та, перш за все, органічній природі актора. Людина як індивід, уже народжується із здатністю до творчості, а цей метод відкриває та розвиває цю здатність. Творчість – це природна потреба людини, але на сцені вона її втрачає і гра перетворюється в удавання гри.

Умови творчості, які ховаються в творчому потенціалі людини відкриваються при вправах і тренуваннях. Лише присутність здібностей від природи, ніколи не створить сама собою театрального генія, але завдяки вивченню своєї артистичної природи, законів творчості й мистецтва – сором’язливі таланти перетворюються в “геній”. Ця трансформація відбувається крізь призму виховних вправ методу “фізичної дії” [3].

В артистичній природі існують свої закони, вони обов’язкові для всіх людей, країн, народів. Зміст цих законів повинен бути досягнутий і прийнятий у програму виховання акторської майстерності. Це і є той єдиний шлях для створення майстрів мистецтва.

Але не завжди є можливість самостійно виховати в своїй техніці відчуття майстра. На жаль, привабливі хитрощі виконання ролі зваблюють актора до легшого шляху її виконання, і саме це, виховує в ньому штампи.

Штамп, з одного боку, дуже складна система, яка є трансформованою формою виконання ролі. Створена роль при постійному виконанні отримує автоматичне забарвлення і поступово перетворюється в штамп, він фіксує почуття, які колись були набуті, тому його дуже важко визначити в своїй техніці, він забруднює її, прикриваючись правдою виконання. Тому, коли актор намагається виконати роль, яка йому не по силах, він потрапляє до тенет зовнішніх механічних штамтів, як результату акторського безсилля. Психологія виконання створила про всяк випадок цілу систему знаків, виражень людських пристрастей, акторських дій, голосових інтонацій, сценічних трюків, які повинні створювати образ, найменш навантажуючи актора та виражаючи почуття й думки. Ці знаки, або штампи не існуючого почуття, стають механічними, підсвідомими, являючись при виконанні актором ролі, коли він на сцені найуразливіший, спустошуючи його душу. А з іншого боку, штамп – це дуже примітивне, формальне, зовнішнє вираження почуттів ролі, які не були продуктом психіки актора і тому не є логічно зрозумілими актором, це звичайне передражнявання. Лише один раз вистачить зафіксувати прийом штампу і він залишається традицією виконання. Саме метод “фізичної дії” своєю системою спрямований на те, щоб винищувати ретельно замасковані психікою штампи і вчити “справжнім” почуттям.

Готові механічні прийоми гри легко повторюються тренуваними акторськими м’язами, входять до звички і міцно тримаються при виконанні ролі.

Метод “фізичної дії” створює фундамент, на якому зароджується початок роботи актора над собою, відчуття ролі в собі, і себе в ролі. Поки актор не досяг цього рівня, не відчув себе в ролі, а ролі в собі, не можливо від нього вимагати майстерності, це буде

насилля над його психічними та фізичними можливостями. Лише після довгих фізичних вправ з'являється можливість відчуття “наскрізної” дії та “надзавдання” ролі – тоді з ним можна робити все, що заманеться режисеру, створювати з нього будь-кого, а поки цього не буде, він лише не реалізований потенціал.

Коли актор зрозуміє, що його внутрішнє і зовнішнє життя на сцені в оточуючих умовах протікає природно, за всіма законами, тоді глибокі схованки підсвідомості обережно почнуть відкриватися і в них будуть з'являтися не завжди зрозумілі почуття. Вони на короткий, або більш довший час опановують актора та ведуть його туди, де знаходиться початок оволодіння психотехнікою.

Найсучасніша акторська техніка не може рівнятися із найтоншим мистецтвом природи. Безперечно, що навіть технік-віртуоз в акторській майстерності не може досягнути тих висот, до яких несвідоме підіймає артистичне підсвідоме, яке діє під невидимим суфлером природи.

Більшість найважливіших частин нашої психіки не піддаються свідомому керуванню. Тільки природа має таку можливість, без її допомоги актор може лише частково володіти складним творчим апаратом перевтілення та відчуття. Кожний із цих елементів активізує до роботи всі інші елементи складової структури акторської майстерності. Якщо довести роботу всіх цих елементів до природної, людської, а не акторської умовності-дійсності, тоді можливо пізнання на сцені справжнього життя органічної природи. Актор навчиться пізнавати в самому собі правду образу. Так, через свідому психотехніку артиста, доведену до меж, створюється фундамент для початку оволодіння підсвідомим творчим процесом нашої органічної природи.

Свідомі психотехніка як інструмент, за допомогою якого можливо створювати умови для творчої роботи з підсвідомим. Аналіз цієї техніки впевнює нас у тому, що існує закономірність, за якою діє органічна природа, коли вона створює нову поведінку чи то явище біологічне, чи продукт людської фантазії.

Після того як актор опанує всі закони творчої природи та звикне підкорятися їм на сцені, тоді йому відкривається можливість творити все, що заманеться, але з певною умовою – дотримання всіх без винятку творчих законів своєї органічної природи.

Це мистецтво вимагає, щоб кожен, хто його вивчає, в першу чергу, не тільки теоретично, а й практично, щільно вивчав закони творчості. Митець забор'язаний також вивчати й практично оволодівати всіма прийомами нашої психотехніки, без цього він не має права виходити на сцену, інакше будуть створені в мистецтві не справжні майстри, а дилетанти та недоучки. Крізь свідому психотехніку актора, підсвідомі творчість починає створювати нові варіанти, кожного разу з різними характеристиками.

Загальнолюдські закони творчості не дуже багаті, вони доступніші для вивчення природних законів і повинні вивчатися кожним актором, так як тільки через них можна запускати творчий апарат, сутність якого для актора є метою. Ці елементарні психофізичні закони досі ще не вивчені досконало і для того, щоб вдосконалювати свою техніку необхідно загартовувати її фізичними вправами.

Станіславський зауважував, що тільки праця над собою створює відповідну техніку, підвалинами якої є, з одного боку, знання природи її законів, а з іншого – систематичні вправи і звичка, спочатку свідомі, але така, що поступово перетворюється на підсвідому або просто механічну. Техніка артиста є свідомою, її гасло – несвідоме через свідоме [1: 10].

На підставі зазначеного вище, стверджуємо, що необхідно прищепити студентам вміння збуджувати артистичну природу, для цього існують певні прийоми психотехніки. Їх призначення в тому, щоб свідомими шляхами спрямовувати особистість у творчу підсвідомість, тобто підсвідомі творчість природи крізь свідому психотехніку актора.

Психотехніка допомагає складати правильне та знищувати неправильне самопочуття, дає можливість акторові втримуватися в атмосфері ролі, огородитися від “гри на глядача”. Основне завдання – довести актора до самопочуття, при якому в ньому почне зароджуватися підсвідомий творчий процес органічної природи.

Так, кризь свідому психотехніку актора створюється основа поєднання внутрішнього з зовнішнім, тому що свідомо психотехніка вмє створювати прийоми й ідеальні умови для творчої роботи природи та її підсвідомості.

Психотехніка вчить свідомо виконувати в логічній послідовності всі моменти, стадії органічних процесів. Один бік техніки примушує працювати підсвідомість, інший – вміння не заважати підсвідомості, коли вона працює. Не існує мистецтва без віртуозності, без вправ, техніки. І чим крупніше талант, тим більше необхідно володіти ним. Заперечення техніки у дилетантів відбувається не від свідомого впевнення, а від невміння працювати над собою.

Сучасна манера виконання відрізняється двома ознаками: перша з них – це рішуча відмова від зайвих характеристик, використання зовнішніх рис; друга – це зростання дійової сценічної поведінки в протилежність архаїчному переказу. Перевтілення актора досягається засобом мислення, засобом бачення оточуючого світу. Необхідність вивчення психології акторської творчості диктується обставинами, які виходять за межі проблем театру.

Таким чином, вивчення психології майстерності актора відчиняє цікаві можливості для вирішення важливих проблем як прикладного, так і теоретичного характеру. Реалізація цих можливостей – достатньо складне завдання, першим етапом вирішення якого повинні бути опис і пояснення специфіки психотехніки та її застосування в акторській творчості.

Під час логічної побудови фізичних дій необхідно відчувати моменти, в яких треба використовувати паузи, а якщо актор вмє володіти психотехнікою, то відчуття психологічної паузи йому допомагає грамотно виконувати логічний ряд подій. Психологічна пауза надає життя ролі, думці, намагаючись передати підтекст. Безперечно, що без логічної паузи мова не грамотна, а без психологічної – нежива. Пауза передає ту частина підтексту, яка йде не тільки від свідомості, а й з підсвідомості, яка не піддається корекції та словесному вираженню. Вона не підкоряється ніяким законам, але їй підкоряються всі без виключення закони мови. Психологічна пауза може змінювати логіку, не винищуючи її. Тривалість психологічної паузи не визначена, вона необмежена часом і не затримує мову на стільки, на скільки це необхідно для виконання продуктивної та цілеспрямованої дії. Вона спрямована по лінії підтексту та “наскрізної” дії і тому не може бути нецікавою. В кожному випадку потрібно дотримуватися головної умови: повне виправдання пауз. Для цього необхідно керуватися внутрішніми намаганнями автора п’єси.

Отже, спеціально організована експериментальна робота, допомагала звільнити м’язи психофізичного апарату режисера від зайвих затисків, напруження, оволодіти сценічною свободою. Метод “фізичної дії” своєю системою винищив ретельно замасковані психікою примітивні, формальні штампи, зовнішні вираження почуттів ролі, які не були продуктом психіки актора і навчив “справжнім” почуттям.

Майбутні керівники театрального колективу навчилися діяти цілеспрямовано, логічно, послідовно, продуктивно і правдиво. Динаміка сформованості акторської психотехніки режисера показала, що метод “фізичних дій” має великі впливові можливості на формування акторської психотехніки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.
2. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А.Зязюн, И.Ф.Кривonos, Н.Н.Тарасевич и др. Под ред. И.А.Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
3. Станиславский К.С. Начало сезона // Статьи, речи, беседы. – М., 1953. – С. 194-195.

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ВИКОРИСТАННЯ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ ОСНОВНИХ ЗАСОБІВ ЕСТЕТИКО-ВИХОВНОГО ВПЛИВУ НА СТУДЕНТІВ

Естетичне виховання відіграє важливу роль у процесі формування особистості.

Активне пізнання навколишньої дійсності у студентському віці супроводжується складними процесами, зумовленими більш тісними зв'язками юнаків та дівчат із соціальною практикою, освоєнням цінностей художньої культури, набуттям необхідного професійного досвіду, а також становленням, розвитком і виявленням особистісних сил і можливостей. Урахування цього дозволяє зазначити, що естетичне виховання студентської молоді не може носити спрощений характер і зводиться до вирішення лише окремих аспектів формування естетичного ставлення до дійсності і мистецтва. Цей процес має бути системним і охоплювати складові компоненти: соціальний, культурологічний, професійний та особистісний. На сучасному етапі розвитку вищої школи в Україні постають складні завдання естетичного виховання студентської молоді. Для їх успішного вирішення потрібні зусилля всіх працівників вищих навчальних закладів, покликаних організувати навчальну, науково-дослідну, а також освітньо-дозвілєву діяльність студентів, послідовно залучати їх до світу прекрасного. Однією із форм естетичного виховання студентської молоді є клуби, які сьогодні створюються у вищих навчальних закладах з метою прилучення майбутніх спеціалістів до естетичних цінностей, збагачення їх естетичного досвіду та формування естетичної культури.

Основною метою використання у процесі клубної роботи основних засобів естетико-виховного впливу на студентів є проникнення в культуру народу у систему його світосприйняття, вивчення національного характеру країни, мова якої вивчається, суспільно-політичного устрою. Спрямованість навчально-виховного процесу клубної діяльності у сучасній вищій школі на розвиток особистості студента потребує від викладача працювати нестандартно, бути у постійному пошуку, розвивати творчі можливості студентської молоді та її вміння використовувати іноземну мову у діалозі з усіма культурами сучасного світу.

У зв'язку з реформуванням системи вищої освіти України в напрямі її адаптування до загальноєвропейської інтеграції та приєднання до Болонського процесу виникає питання переосмислення мети, завдань і змісту освіти, впровадження нових освітніх технологій для успішного опанування іншомовної комунікативної компетенції, здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. При цьому, за словами Георгія Крючкова, доктора філологічних наук, "... найбільш зацікавленим учасником Болонського процесу є українські студенти. Для них створюються умови та можливість навчання за кордоном, завдяки відкритості навчальних закладів для іноземців вони матимуть доступ до міжнародних ринків праці, а тому вимагають якості вищої освіти" [1].

Клубна робота у вищих навчальних закладах має достатні функціональні можливості щодо вирішення питання залучення студентської молоді до "діалогу культур", що передбачає, за визначенням О.Перушкової:

- знання особливостей і досягнень культури рідного народу, готовність представляти рідну культуру в умовах іншомовного оточення;
- вміння пояснювати факти рідної культури зарубіжному гостеві, досвід культурного посередника між представниками рідної та іншомовної культур;
- обізнаність з культурними особливостями основних націй і народностей, що населяють Україну, готовність докладно про них розповісти іноземною мовою [4].

Акумуляована в суспільній практиці система естетичних цінностей може бути успішно освоєна і використана лише за умови її програмно-цільової спрямованості. На прикладі клубної роботи відкривається реальна можливість досягнення бажаних результатів,

освоєння студентами естетичних цінностей лише тоді, коли буде визначена певна перспектива, яка носить об'єднуючий і генералізуючий характер.

Аналіз сучасної практики свідчить, що естетичне виховання студентської молоді у процесі клубної роботи може бути організоване по-різному і тому відрізнятися за своєю ефективністю та результативністю. З урахуванням критерію програмно-цільової спрямованості естетичного виховання студентів у процесі клубної роботи нами були розроблені конкретні показники, що дозволяють оцінити цей процес певним чином, тобто як такий, що відповідає високому, середньому і низькому рівню ефективності естетичного виховання.

Так, показником високого рівня ефективності естетичного виховання можна вважати те, що естетичне виховання студентської молоді здійснюється на основі окремого плану роботи клубу, чи його підрозділу, орієнтованої програми і достатнього методичного забезпечення.

Показником середнього рівня ефективності естетичного виховання є те, що естетичне виховання студентської молоді здійснюється на основі лише загального плану роботи клубу, його підрозділу, у якому виділено окремі напрями діяльності, пов'язані з освоєнням естетичних цінностей. При цьому, методичне забезпечення естетичного виховання студентів-учасників клубної роботи залишається недостатнім.

Для показника низького рівня ефективності естетичного виховання з урахуванням зазначеного критерію можна віднести те, що естетичне виховання студентів вищих навчальних закладів здійснюється в клубній роботі ще спонтанно.

Засоби передачі естетичного досвіду під час клубних засідань повинні бути різними. У цьому виявляється суттєвий резерв підвищення ефективності естетичного виховання в клубі студентської молоді. Організатори клубної роботи не повинні зосереджуватися на використанні лише окремих засобів естетико-виховної роботи. У їх арсеналі мають знаходитися різні засоби впливу на естетичну свідомість і поведінку молоді. Найбільш важливими і необхідними у цьому відношенні можна вважати вербальні, наочні та практичні засоби естетико-виховного впливу.

Вербальні засоби естетико-виховного впливу. Їх роль і значення у формуванні естетичної культури особистості є надзвичайно великою. На цьому наголошує Н.Миропольська у своєму дослідженні. Вона зазначає, що “почуття формуються у тісному зв'язку з пізнавальними процесами і пов'язані з діяльністю людини. Зміст почуттів визначається як відмінністю об'єктів, що впливають на людину, так і різною їх значущістю для їх життя. Люди висловлюють свої почуття, передають їх іншим людям, дізнаються також про емоційний світ тих, з ким вони спілкуються через мовні засоби. Усі багатогранні сфери людської діяльності пов'язані з використанням мови” [2].

У процесі клубної роботи виявляється доцільним використання вербальних засобів естетико-виховного впливу, які можна поділити на дві групи: монологічні та діалогічні. До монологічних вербальних засобів ми відносимо такі, як повідомлення, розповідь, інформування, опис, переконання, бесіда лекція, декламування віршів тощо. Під час клубних засідань використання викладачами зазначених вербальних засобів дозволяє передати студентам необхідну інформацію, емоційні враження, асоціації, уявлення про прекрасне в дійсності і мистецтві. Естетико-виховні можливості цих засобів залежатимуть у значній мірі від викладача, який проводить засідання студентського клубу, його мовленнєвої культури, асоціативного багатства мови, вміння користуватися її естетико-виразними можливостями.

Діалогічні вербальні засоби використовуються під час обговорення на засіданні студентського клубу актуальних проблем естетичного змісту, обміну думками і враженнями, висловлювання оцінних суджень та естетичних міркувань, а також у процесі діалогу між учасниками “круглого столу”, дискусій та полемічних зустрічей. Зазначимо, що діалогічні вербальні засоби несуть у собі широкі можливості для актуалізації на засіданні студентського клубу естетичного ставлення до дійсності і мистецтва, обміну почуттями, враженнями, думками та творчими задумами. Завдяки діалогічним вербальним засобам

студенти привчаються до культури спілкування, вираження свого емоційно-чуттєвого ставлення до різних виявів естетичного в житті, навчанні та праці.

Наочні засоби естетико-виховного впливу. Необхідність їх використання викладачами зумовлена тим, що у своєму ставленні до прекрасного у житті і мистецтві студенти спираються на досвід, який дає можливість цілісно сприймати окремі предмети і явища. Формуванню такого досвіду емоційно-чуттєвого, образного, асоціативного сприймання світу прекрасного сприяє використання викладачами наочних засобів естетико-виховного впливу. Їх можна поділити на дві групи: сугестивні та інформаційні.

Сугестивні наочні засоби пов'язані із сприйманням художніх творів, яскравих прикладів та зразків з життя людей, розвитку природи. Ці наочні засоби розраховані переважно на активізацію естетичних почуттів, переживань, емоційних відчуттів людини. У процесі клубної роботи сугестивні наочні засоби можуть мати широке використання, ураховуючи, що під час клубних засідань використовуються твори мистецтва, приклади і зразки естетичного ставлення до дійсності.

Інформаційні наочні засоби (діаграми, схеми, моделі, конструкції та ін.) спрямовані на те, щоб розвивати мислення студентів, передавати їм зразки цілісного і багатоаспектного освоєння дійсності. Для формування естетичного ставлення студентів до навколишньої дійсності інформаційні наочні засоби є не менш важливими. Адже вони дозволяють впливати на розвиток оцінних суджень студентів, формують у них уміння сприймати і осмислювати естетичні предмети і явища у сукупності і взаємозв'язку складових компонентів.

Практичні засоби естетико-виховного впливу. Вони передбачають здійснення викладачами естетичного виховання студентів на основі їх безпосереднього залучення до практичних форм роботи. Ідеться про такі практичні засоби естетико-виховного впливу, як ділові ігри, пізнавальні дії, виконання певних доручень, участь у змаганнях, творчих конкурсах, виставках, прес-конференціях та ін. Усе це є важливими практичними засобами впливу на естетичну свідомість і поведінку студентів, і тому завдання організаторів клубної роботи полягає у тому, щоб якомога ширше залучати студентську молодь до участі у практичних формах взаємодії зі світом прекрасного.

Зазначене вище дозволяє зробити висновок, що для ефективної організації естетичного виховання студентської молоді у процесі клубної роботи потрібно створювати відповідні педагогічні умови. Вони пов'язані з тим, що студентська молодь повинна мати можливість збагачувати свій естетичний досвід, вибираючи для цього різні напрями діяльності клубу. У процесі клубних засідань студентам потрібно передавати знання, які б забезпечували самоорганізацію їх естетичної культури, а також сприяли оволодінню способами естетизації різних видів діяльності.

Сьогодні вища школа в Україні якісно змінюється і тому потребує радикальної модернізації. Як зазначено у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, головна мета української системи освіти полягає у тому, щоб “створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства” [3].

Студентський клуб може стати формою активного залучення молоді до світу прекрасного, якщо у ньому будуть майстерно використані основні наочні та практичні засоби естетико-виховного впливу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Крючков Г. Болонський процес в Україні. Іноземні мови в навчальних закладах. – № 3 (9). – 2004. – С. 7.
2. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 202 с.

3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с.
4. Петрушкова О. Переосмислити мету. Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання і щоденної мови в контексті діалогу культур. Іноземні мови в навчальних закладах. – № 3 (9). – 2004. – С. 121.

УДК 378.126

Окуневич Т.Г.

РОЛЬ КРИТЕРІЇВ НОРМИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У формуванні культури мовлення студентів-філологів та вивченні таких основних положень, як норма, система, структура, літературна мова, важливе місце посідають критерії нормативності. Сам факт їхнього існування (відповідності нормам літературної мови) може розглядатися як крок уперед в усвідомленні мовної сутності норми. У зв'язку з цим, метою нашої статті є детальне з'ясування ролі критеріїв літературної мови у формуванні культури мовлення студентів, оскільки найстрункніша система теорії норми залишається неповною, відірваною від практичних проблем кодифікації, яким вона в першу чергу повинна служити.

Незважаючи на те, що вже з античних часів у літературі зустрічаємо протиставлення мови досконалої, зразкової мови недосконалий, ознаки й причини такої “зразковості” й досі залишаються спірними. Більшість лінгвістів, що досліджує проблеми літературної мови, воліє уникати розгляду критеріїв мовної норми, принаймні у їх сукупності. Дехто вважає критерії позамовним явищем або вважає єдиним науковим критерієм статистичні дані (Б.Горнунг, О.Леонт'єв, Є.Петрищева, ВКР, АПКР); критерій ступеня поширення (Є.Петрищева); критерій традиційності (Л.Щерба, Ф.Філін); критерій авторитетності джерела (Є.Істріна).

Хоча більшість дослідників визнає щонайменше два критерії (поширеність і відповідність системі), чимало думок виникає щодо неоднорідності цих критеріїв і непослідовності їх застосування. З сучасних поглядів на норму впливають такі критерії, як відповідність системі, відповідність традиції і фактична поширеність явища, що іноді і пропонується враховувати, розв'язуючи питання про кодифікацію норми. Другою причиною є, очевидно, той факт, що з цілком слушної тези про важливість реального поширення мовного явища робиться висновок, за яким критерій уживаності чи статистичний критерій оголошується головним критерієм нормативності. У зв'язку з цим основна увага дослідників звертається на цей критерій, тим більше, що його застосування пов'язане з статистичним дослідженням мови. На відміну від інших дослідників К.Горбачевич вважає, що мовленнєвий факт можна визнати нормативним, якщо він відповідає трьом основним ознакам (критеріям): 1) регулярно вживається (відтворюється); 2) відповідає можливостям системи даної мови у певний історичний період; 3) знаходить суспільне схвалення [1, с.37].

М.Пилинський висуває цілий ряд критеріїв, серед яких перше місце належить критерію відповідності системі мови, включаючи залишки старої і паростки нової системи, тому необхідно “враховувати системність різних мовних рівнів, а також існування підсистем і мікросистем” [2]. Системі мови, на нашу думку, відповідають і ті норми, про які прийнято говорити, що вони “даються списком”, але встановлюються ці норми вже за допомогою інших критеріїв.

Найдавнішим і найбільш поширеним є критерій взірця (авторитетних письменників), що включає такі поняття як “узус”, “традиція”, “літературність”. Адже саме поняття літературної мови містить у собі поняття мови зразкової. Суть цього критерію можна сформулювати так: “Мовні факти слід уважати нормативними тоді, коли їх можна підтвердити посиланням на твори авторитетних письменників минулого і сучасного” [2,

с.104]. Крім посилання на твори тих чи інших письменників, на їх авторитет з метою підтвердження або заперечення певних мовних фактів як норми, в науковій літературі, а особливо у мовно-редакційній практиці, часто можна знайти посилання на вимову акторів академічного театру, дикторів радіо і телебачення. Навпаки, посилання на вимову конкретної особи – актора, диктора, письменника – для наукових праць є скоріше винятком аніж правилом, оскільки факту вживання якоїсь форми великим письменником ще не досить для визнання її зразковою. Однак, важливості кількісного підходу при встановленні норми за допомогою критерію авторитетних письменників ніхто ніколи не заперечував. Він повинен бути врахований ще й тому, що неабияке значення має поширеність, популярність творів письменників і загальний обсяг літературної продукції. А ці два моменти іноді важать більше, ніж сам талант письменника.

Після проголошення України незалежною державою українська мова була покликана активно виконувати державні, громадські, суспільно-політичні і культурно-освітні функції. На тлі неминучих на цьому етапі вагань і різних поглядів щодо державності української мови з'являються загальновизнані зразки літературного мовлення, які і стають визначальними в процесі формування культури мовлення особистості. Тому однією з ознак “літературності” критеріїв в Україні слід вважати приналежність мовних фактів до мови чітко окресленої території. Територіальний критерій нормативності можна охарактеризувати як культурно-історичний критерій, оскільки він пов'язаний з історією розвитку літературної мови і культури народу. Адже літературна мова не може ототожнюватися з жодним діалектом, бо вона є “якоюсь мірою консолідацією всіх діалектів певної мови” [2, с.97]. Тому для встановлення орфоепічних, акцентологічних, граматичних, лексичних норм лінгвісти широко користуються територіальним критерієм, оскільки він враховує як суто мовні, так і позамовні (культурно-історичні) фактори, бо “критерії норми, а також їх “надійність”, “безвідмовність” залежать від того, про норми якого рівня мови (фонетичного, морфологічного, лексичного та ін.) йдеться, також від дальшої класифікації мовної норми” [2, с.102].

У літературній практиці звертаються і до національного критерію нормативності, який най докладніше проаналізував В.Дорошевський [3]. Розглядаючи доцільність уживання іншомовних слів-запозичень, фактично викладає суть цього критерію і принцип його застосування А.Коваль.

Оскільки національним критерієм широко оперували в усі часи пуристи, він також згадується при описі пуристичних течій. Це стосується, наприклад, представників німецького пуризму (Е.Енгель), російського пуризму (А.Шишков, І.Давидов) та ін [4].

Разом з тим не слід забувати, що національний критерій використовували і вчені-мовознавці у боротьбі з макаронічною мовою, з варваризмами, що прагнення максимально використати ресурси насамперед рідної мови є цілком природним.

Національний критерій, таким чином, можна з успіхом використовувати при встановленні норм літературної мови, у поєднанні з іншими критеріями, особливо з критерієм відповідності системі, що має велике значення у формуванні мовної особистості. Він допомагає боротися за справжню чистоту рідної мови, виявляти випадки неправильного вживання іншомовних слів, зловживання ними, оцінювати іншомовні слова відповідно до функціонального стилю, мети висловлювання і аудиторії, до якої мовець звертається.

При наявності мовних факторів, які суперечать традиції, але мають значне поширення і є допустимими з погляду мовної системи доцільно застосовувати статистичний критерій, за яким, одержані результати (за умови правильного його застосування) можуть дати підстави для усвідомлення факту появи нової норми і її кодифікації як паралельної, також рекомендації щодо вибору одного з існуючих нормативних і кодифікованих варіантів [1]. На виникнення варіантів у вимові людей, які загалом володіють літературною мовою, впливають у першу чергу соціальні фактори: приплив сільського населення до міста, або віддаленість впливових культурних центрів, масове засвоєння літературної мови іншомовним населенням тощо. Тому саме для цих норм, засвідчене статистикою масове

поширення певних варіантів, може служити підставою для кодифікації цих варіантів. Статистичний критерій слід враховувати при дослідженні лексичних, фонетичних, граматичних норм. Але при оцінці результатів необхідно враховувати загальне поширення окремих слів, словосполучень (зумовлене масовим чи іншомовним впливом), особливо, коли вони виразно суперечать мовній системі. В Україні при статистичному обстеженні фактів української мови неминуче виникають труднощі, пов'язані з фактичною двомовністю значної частини населення.

У складній справі кодифікації не слід нехтувати й іншими критеріями: критерієм мовної традиції, формально-логічним критерієм, естетичним критерієм та ін. З приводу нормативності певного мовного факту естетичний критерій має виразний соціальний характер: гарна мова протиставляється мові “некультурній”, жаргонній або надмірно вишуканій; економії мови, а також територіальний і соціальний, що відіграють важливу роль у формуванні мовної культури в українсько-російському мовному середовищі. Соціальний момент в естетичній оболонці залишається важливим і для нашого часу, оскільки естетична оцінка тексту і окремих його елементів здійснюється з погляду функціональної доцільності і ситуативної виправданості і залежить здебільшого від стилю мовлення. Ми захоплюємося не тільки змістом, а й одержуємо естетичну насолоду, коли читаємо художні твори. Гармонійність, логічна стрункість текстів, точність у передачі думок, економічність у вживанні мовних засобів повинні стати зразками для студентів-філологів на шляху удосконалення їхньої мовленнєвої культури.

У становленні норм літературної мови необхідно звернути особливу увагу на соціальний критерій. Як відомо, вибір мовної норми пов'язаний із соціальним протиставленням існуючих норм, тому що “виражаючи оцінку мовлення, мовець не тільки ставить факт мовлення у світле поле свідомості (і своє, і того, хто слухає), але – що має важливе значення для культури мови – називає дану оцінку іншим мовцям”. Якщо в полі свідомості знаходяться не всі мовні варіанти, то такий критерій нормативності, як соціальна оцінка, використовується в усіх випадках хитання норми. “Мовний засіб буде відповідати своєму соціальному значенню тільки в тому випадку, якщо всі її елементи будуть сприяти найбільш легкому і швидкому спілкуванню”. Справа в тому, що відхилення від літературної норми майже так само заважає мовному спілкуванню, як і неграмотне письмо. Це пояснюється тим, що під час сприймання усного мовлення ми не фіксуємо увагу на її звуковій стороні, а безпосередньо сприймаємо зміст. “Між тим відхилення від стандартної літературної вимови відволікає слухача від змісту, примушуючи звертати увагу на зовнішню звукову сторону мовлення і тим самим це є перешкодою на шляху розуміння, на шляху мовного спілкування” [5]. Необхідність норми, перш за все, пов'язана з інтелективною функцією мови. Єдність вимови покликана підтримувати прозорість мовного знака, забезпечувати сприйняття змісту мовлення не привертаючи уваги до його оформлення. З цієї точки зору, оцінці повинні, можливо, підлягати всі мовленнєві варіанти, які мовець здатний сприйняти як різні і які неоднаково звичні для нього за певних умов.

Інтелективні завдання мовлення – не єдині. Існують також конкретні прояви норми, що не тільки пояснюються через зв'язок з інтелективною функцією мови, але й вступають у протиріччя з очікуваними наслідками цього зв'язку: поблажливе ставлення суспільства до помилок в усному мовленні погано поєднуються з намаганням підпорядкувати всі мовленнєві засоби передачі повідомлення без перешкод з прагненням до певної прозорості мовного знака, тим більше, що помилки утруднюють сприймання повідомлення.

Необхідно розрізняти норми “постійні” (групові соціальні) й “змінні” (стилістичні), але це розрізнення суттєве з точки зору окремих мовців і несуттєве з точки зору суспільства в цілому. Бувають випадки, коли індивід володіє тільки частиною змінних норм чи однією з них, користуючись нею як постійною під час спілкування. Норми “постійні” можуть розглядатися як змінні за умови, якщо враховувати, що для кожного мовця існує можливість користуватися різними груповими нормами. Інакше, “площина диференціації за типами діяльності соціального колективу”, що дає варіанти функціональних стилів, і “площина

диференціації за соціальними групами людей, їх суспільними шарами” можуть поєднуватися. Отже, норми літературної мови безперечно пов’язані зі здатністю мови позначати приналежність мовця до певної соціальної групи, і варіювання їх, обумовлені “різноманітними діями на мову, йдуть із соціального колективу” [5, с.347].

У зв’язку з тим, що властивість норми другого типу визначається їх соціально значимим протиставленням, то треба очікувати більшого усвідомлення цих норм порівняно з нормами першого типу. Проявом усвідомлення норми можна вважати випадки прямих оцінок окремих форм як “своїх”, так і “чужих” як тих, що відповідають чи не відповідають стосункам між мовцями в момент мовлення. Найважливішим наслідком усвідомлення норм другого типу є їх значна суворість порівняно з нормами першого типу, що нерідко трактується як неповне відображення їх у свідомості носія мови. Але з цим положенням не можна погодитися, якщо воно не стосується норми в цілому. З урахуванням проведеного вище розрізнення типів норми, необхідно говорити скоріше про слабе усвідомлення норми, що визначається інтелективною функцією й про повне відображення у свідомості мовця норм, пов’язаних зі здатністю мови служити символом соціальної єдності колективу. Цим визначається можливість і необхідність застосування соціальних оцінок як критерію нормативності, цим же встановлюються і межі використання даного критерію щодо норм другого типу.

Отже, у зв’язку зі складністю самого поняття літературної норми та її змінністю цілком природно існує багато критеріїв літературної норми, які в ідеалі повинні застосовуватися комплексно. Але складність норми, її специфічні особливості на різних мовних рівнях, їх зв’язок з історичним розвитком певної мови, залежність від різноманітних чинників, зокрема й таких, як мовна політика держави, зумовлюють той факт, що на перший план висуваються лише окремі критерії нормативності.

Усі критерії норми є абсолютними й однозначними, вони змінюються, модифікуються залежно від мови та умов її функціонування, а також типу норми. Усе це й викликає потребу врахування критеріїв нормативності у процесі удосконалення культури мовлення майбутніх учителів-словесників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. – М.: Просвещение, 1975.
2. Пилинський М.М. Мовна норма і стиль. – К.: Наукова думка, 1978.
3. Демченко В.М., Голобородько Я.Ю. Нариси з історії дослідження білінгвізму в Україні: Навчальний посібник. Ч.І. – Херсон, 1997.
4. Кононенко В.И. Синтаксическая норма и ее варианты // Культура русской речи в национальных республиках. – К.: Наукова думка, 1984.
5. Никольская Л.Б. Синхронная социолингвистика. Теория и проблемы. – М.: Наука, 1976.

УДК 372.461:81’373,311

Олексенко В.П., Волошин О.В.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕМОЦІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Переоцінювання цінностей, що відбувається на початку нового століття і тисячоліття в Україні, коли закладаються підвалини державності нового типу, особливо впливає на процес людського спілкування.

Такий стан справ вимагає якісно нового підходу у підготовці молоді до життя. Орієнтиром змісту освіти стала спрямованість на розвиток особистості [3: 109].

Сформуванню всебічно розвиненої багатогранної особистості неможливо без оволодіння мовою, як засобом спілкування, мислення, пізнання, самоствердження у суспільному житті. У зв’язку з цим особливо актуальною є проблема виховання мовної особистості, проблема

формування мовної культури. Спочатку поняття культури позначувало цілеспрямований вплив людини на природу, виховання і навчання людини. Нині культура — це “специфічний спосіб організації і розвитку життєдіяльності людей, який представлений у продуктах матеріальної і духовної праці, у системі соціальних норм і закладів, у духовних цінностях, у сукупності відношень людей до природи, між собою і до самих себе. В понятті культура фіксується як загальна відмінність людської життєдіяльності від біологічних форм життя, так і якісна своєрідність історично-конкретних форм цієї життєдіяльності на різних етапах суспільного розвитку у рамках певних епох, суспільно-економічних формацій, етнічних і національних особливостей. Культура характеризує також особливості свідомості, поведінки і діяльності людей у конкретних сферах суспільного життя (культура побуту, художня культура, культура мовлення)” [5: 293].

А.В.Суперанська дає більш компактне визначення культури: “культура — це історично визначений рівень розвитку суспільства і людини, що виражається у типах і формах організації життя і діяльності людей, а також у створених ними матеріальних і духовних цінностях” [4: 128].

Багатство національної культури забезпечує багатство національної мови, повноту її структури. Цілком очевидним є мовно-культурний зв'язок поколінь українського народу. Щоб цей зв'язок не обірвався, щоб не втрачилися мовно-культурні традиції, щоб вони мали сучасне і майбутнє, необхідно зміцнювати позиції української мови в суспільстві, активно сприяти всебічному розвитку української мови — неповторного засобу творення національної духовності та формування культури, життєдайної основи самосвідомості нації.

Проблема підвищення культури суспільства, формування моральних і матеріальних цінностей — це одна з найбільш важливих проблем сьогодення. Дієвим фактором становлення, формування і розвитку особистості, могутнім засобом духовного збагачення її є формування мовленнєвої культури.

Формування культури мовлення студентів-філологів пов'язане з усвідомленням ними витоків української національної культури, з осягненням ними історії українського народу, адже проблема розвитку мовлення — одна з актуальних у навчанні української мови, що зумовлено тим особливим значенням, яке має мовлення для кожної людини і суспільства загалом.

Мова — унікальне явище, важливий засіб спілкування і впливу, збереження і засвоєння знань, скарбниця культури народу, першоелемент художньої літератури як словесного мистецтва.

Мова — це елемент культури. За допомогою мови здійснюється будь-який вид діяльності на основі формування, функціонування і передачі відповідної інформації. Мовне відтворення культури охоплює явища різного роду: мовні категорії, значення слів, конотації та асоціації, форми існування мови, соціолінгвістичний статус людини, норми етикету тощо.

Головне завдання навчання мови полягає не в тому, щоб дати комплекс певних граматичних понять та граматичних категорій. Необхідно використовувати навчальний матеріал, який би знайомив з основними набутками рідного народу і людства загалом, розвивав духовну та естетичну сферу особистості, формувал сучасні уявлення про світобудову, природу, суспільство й людину в аспекті їхнього розвитку. Маємо на увазі і словникове багатство, і різноманітність синтаксичної будови, і виразність засобів, які виконують експресивно-оцінну функцію, виражають емоції, волевиявлення, почуття.

Культура вираження емоцій і волевиявлень є однією з важливих ланок процесу людського спілкування, необхідною умовою повноцінного розвитку особистості. Особистість із високою культурою почуттів і волевиявлень вбачає істинний зміст людського життя у творенні добра. Люди з талантом душевної культури завдяки використанню емоційної лексики здатні обдаровувати інших радістю, що створює почуття душевного піднесення. Психологи відзначають великий вплив емоцій і почуттів на життєдіяльність людини [2: 163]. Емоції і почуття допомагають долати перешкоди, визначають поведінку людини, спонукають до дії.

Проблемі емоційно забарвленої, експресивно-оцінної лексики присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних лінгвістів: Ш.Баллі, В.В.Виноградова, Є.М.Галкіної-Федорук, О.О.Потебні, Л.А.Лисиченко, М.Я.Сердобинцева та ін.

Ш.Баллі зазначав, що у будь-якому висловлюванні є дві основи: логічна та експресивна. “Мовлення виражає зміст розумових процесів, тобто думки і почуття” [1: 1].

На думку деяких дослідників, кожне висловлювання має певний суб’єктивний момент, який нашаровується на об’єктивну інформацію. У кожному реченні (отже, і в тексті) присутній мовець. Його ставлення до сказаного може бути тільки суб’єктивним (тобто емоційно забарвленим).

Розвинені мовленнєві навички, в тому числі й емоційного мовлення, тісно пов’язані з мисленням та всією діяльністю людини, є показниками інтелектуального й загальнокультурного рівня особистості і студента-філолога насамперед.

Сьогодні важливо у студента — майбутнього педагога сформувати саме такий підхід до рідного слова, щоб він зрозумів: ніколи вчитель не зможе прищепити любов до рідної мови дітям, якщо сам байдужий до неї, не усвідомлює, що це найдорожчий народний скарб, у якому акумульовані національна самосвідомість, характер, історія, культура. Адже професійна освіченість сучасного викладача, співробітника, фахівця не може не розглядатися крізь призму культури володіння державною мовою. Плекати соціально зрілі, духовно багаті особистості студентів для молодшої незалежної демократичної України неможливо без найважливішого елемента культури — національної мови.

Слово є не лише носієм певного значення, а й виступає засобом естетичного оформлення думки. За висловом В.Сухомлинського, слово — найтонше доторкання до серця... Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне — приносить біду. Словом можна вбити і оживити, поранити і вилікувати, посіяти тривогу і безнадію і одухотворити, розсіяти сумнівів і засмутити, викликати посмішку і сльозу, породити віру в людину і заробити невіру, надихнути на працю і скувати сили душі... За допомогою слова можна передати цілу гаму різних почуттів — презирства, зневаги, ненависті, з одного боку, любові, поваги, співчуття, з іншого. Ті ж слова, які надають висловлюванню виразності, образності, містять у собі стилістично-оцінний відтінок, є емоційно забарвленими. Тому одне із завдань, і чи не найголовніших — поповнення лексичного запасу студентів-філологів емоційними словами, вироблення умінь застосовувати знання з лексикології у щоденному мовленні. Важливу роль у лінгвостилістичній системі будь-якої мови відводять емоційній лексиці, тобто тим прошаркам словникового складу, які так чи інакше пов’язані з людськими почуттями. Люди виражають свої емоції, почуття, враження від споглядання навколишнього світу по-різному, або називають їх словами *радість, захоплення, бажання, туга, біль, горе, сум, смуток, тривога, печаль*. Щодо сучасної української загальнонародної мови, то в ній функціонують емоційні слова двох типів: 1) такі, що не мають понятійної основи й виражають лише емоції; 2) такі, що виражають і поняття, і емоції водночас.

До першого типу емоційних слів відносять емоційні вигуки, що є експресивними знаками (симптомами) найрізноманітніших психічних переживань людини та її реакцій на певні фізичні подразнення.

Емоційні лексеми другого типу в свою чергу поділяють на два розряди: 1) слова, які називають (позначають) певні емоції та переживання; 2) слова, в значенні яких є емоційно-оцінний інгредієнт.

Відносно нечисленні лексичні одиниці першого розряду на зразок *веселий, радіти, журба, гніватися, сумувати* виявляють свої виразові можливості в різних стильових умовах по-різному.

Лексичні одиниці другого розряду за будь-яких стильових умов не втрачають емотивної експресії, правда, якість оцінного інгредієнта їхнього значення (позитивне-негативне) може мінятися залежно від контексту й ситуації мовлення. Цих одиниць так

багато в українській мові, а тематично, граматично й стилістично вони настільки розмаїті, що детальна й абсолютно точна їх класифікація — справа дуже складна.

У системі мовних засобів, за допомогою яких посилюється образність, виразна цінність мови, важлива роль належить словотвірним категоріям демінутивності-аугментативності.

Серед зменшено-емоційних утворень у сучасній українській мові досить численну групу становлять субстантивні утворення із значенням зменшеності-пестливості, напр.: *бабуся, рученька, спатусеньки*. За своїм значенням вони співвідносні з супровідним предикатом *малий* базового словосполучення, що конкретизується як реальна зменшеність об'єктів позамовної дійсності. Воно невіддільне від значення пестливості, яке є позитивною суб'єктивною оцінкою мовцем цих об'єктів. Безперечно, що, крім предметно-логічного змісту дериваційних основ, значну роль у творенні демінутивів посідають зменшено-емоційні суфікси: **-к-, -ик-, -ок-, -ат-, -ц-, -ец'-, -иц-**.

Вони передають широку гаму людських почуттів — симпатію, ласкаву прихильність, захоплення, зворушеність, пестливість. Оцінні назви здебільшого підносять, звеличують, прославляють людину, бо вони виражають тільки позитивне суб'єктивне ставлення мовця до реалій. Емоційна інформація, яку вони передають, найчастіше важливіша за інформацію поняттєву, раціональну, тому в деяких випадках там, де використані форми з емоційно-забарвленими суфіксами, зміна їх нейтральними лексемами просто неможлива.

Значення реальної зменшеності властиве для тих утворень, які можуть вживатися паралельно з однорідними лексемами, які не мають зменшено-емоційного суфікса. Зіставляючи такі однорідні поняття, констатуємо, що саме через зіставлення підкреслюється зменшеність реалій, яка й відрізняє їх від звичайних однорідних лексем, наприклад, “Почала баронеса скидати ротонду, шапочку і “незчисленні хустки, хусточки, шарфи, шарфики” (Леся Українка).

До емоційної лексики належить велика кількість емоційних синонімів до слів, позбавлених емоційного відтінку: *вдарити* — *бахнути, влупити* та інші. Чималу групу становлять і слова з відтінком фамільярності: *грошва, гультіпака* та інші. Певна кількість емоційних слів належить до лайливих: *дурень, дурак, придурок, ледащо*, а також утворені від назв тварин і деяких страв: *баран, осел, козел, галушка*.

Із стилістичного погляду емоційна лексика поділяється на позитивну й негативну, ці особливі групи експресивної лексики настроюють слухача, співбесідника, викликаючи в них різне почуття: симпатії, любові, доброзичливості, по-перше, презирства, іронії, ненависті, по-друге. Емоційні за своїм лексичним значенням є також слова, які виражають позитивну чи негативну оцінку явищ і предметів дійсності або почуття й стан людини, наприклад: *добрий, милий, жахливий, тяжко, сумно, гарно*.

Словотвірна підкатегорія збільшеності іменників визначається значенням збільшеної величини супровідного предиката на зразок *великий*: *носище, ручище, ножище*. Сему збільшеності й згрубілості в одиницях формально-граматичного ярусу виражають суфікси — **ищ-, -иськ-, -уг-, -ук-, -ур-, -аг-, -ак-, -ар-** та інші у поєднанні з субстантивними та ад'єктивними основами. Ядро становлять утворення з суфіксом **-ищ-**. Деривати такого типу не рідко мають семантику збільшення у поєднанні з відтінками зневажливості, нехтування або чистою семантикою зневажливості, нехтування, лайливості. Це назви осіб: 1) за родинним станом: *дівчище, свекрушище*; 2) найменування за соціальним становищем, належністю до певного колективу: *солдатище, юрбище*; 3) назви тварин, риб: *коропище, вовчище*; 4) назви різних конкретних предметів: *вусище, лобище*; 5) абстрактні назви: *талантище, сміховище*. Суфікс **-ищ-** виступає виразником суб'єктивної оцінки автора, здебільшого згрубілої.

Вживання утворень із суфіксами-аугментативами помітне у мовленні молодих людей нашого часу (*пор. дід – дідусь – дідуган, дідусько; баба – бабуся, бабище, бабера, бабега*). Завдання студентів-філологів дбати про поповнення словникового запасу тими лексемами, які викликають позитивні емоції, виробляти і формувати чуття мови, тобто вміти добирати з

різноманітних мовних варіантів саме той, який найбільше відповідає певному відтінкові думки.

Суфіксальні морфемі *-уч-*, *-ук-*, *-ак-* характеризуються різко негативним значенням. Емоційна насиченість таких утворень обумовлена конденсацією негативної експресивності суфікса і негативного відтінку в лексичному значенні твірної основи.

Окрему групу утворень становлять ті, які належать до стилістично занижених категорій: вульгаризми, фамільярні, лайливі, іронічні та жартівливі слова: *жертви*, *розумник*, *жевжжик*. Студенти-філологи повинні усвідомити те, що стилістично знижену лексику не слід вживати у мовленні. Основне призначення негативно забарвлених слів — це експресивно-якісна характеристика особи, вираження негативного ставлення до неї.

Засоби словотвору великою мірою впливають на формування мовної культури особистості. Слід глибше вивчати суфікси із значенням пестливості, зменшеності. Так, нерідко чуємо форму звертання “ма” (замість *матусю*, *мамко*, *мамочко*, *мацю*, *матусенько*, *матусечко*), зрусифікована форма слова “па” (замість *татусь*, *татусик*, *татуню*, *татко*, *татенько*, *таточко*, *татунь*, *татуню*, *татусенько*, *татусик*, *татусьо*). Багато демінутивних утворень-відповідників можна підібрати до слова “дитина” (*дитинка*, *дитиночка*, *дитинча*, *дитя*, *дитятко*, *дитяточко*). До цієї лексеми паралельно вживають утворення *зайчатко*, *зайченя*, *крихітка*, *малесеньке*.

Однак, ще недостатньо уваги приділяється формуванню культури емоційного мовлення студентів-філологів.

Для сучасної української мови характерні ознаки естетизації, що виявляються у стилістичних функціях слів, які містять або передають експресію.

Ступінь емоційного забарвлення слова залежить від характеру стилістичного компонування лексем відповідно до виявлення в слові оцінок і почуттів.

Отже, емоційна лексика сучасної української літературної мови з погляду походження і формування неоднорідна. Слід звернути увагу на те, що в певній ситуації окремі слова можуть набути протилежно-емоційного забарвлення порівняно з тим, що за ними закріплено у лексичному складі мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. — М.: Издательство иностранной литературы. — 1955.
2. Крутецкий В.А. Психология. — М.: Просвещение, 1986.
3. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін. / За заг. ред. О.М.Пехоти. — К., 2001.
4. Суперанская А.В. Аппелятив—онома // Имя нарицательное и собственное / Под ред. А.В.Суперанской. — М.: Наука, 1986.
5. Философский энциклопедический словарь. — М.: Сов. энцикл., 1989.

УДК 377.44

Панченко С.М.

МОНІТОРИНГ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ

Постановка проблеми.

Термін “моніторинг” з’явився в сфері освіти порівняно недавно і витлумачується дослідниками як спеціальна система безперервного і тривалого спостереження, оцінювання стану середньої освіти, а також прогнозування на підставі об’єктивних даних динаміки та основних тенденцій її розвитку [2].

В. Горб [1] та М. Грабарь розглядають педагогічний моніторинг освітнього процесу як фактор підвищення рівня його результативності. Г. Гутник вивчає можливості моніторингу в контексті інформатизації освіти. Російськими дослідниками С.Шишовим та В. Кальнеєм [3]

був запропонований освітній моніторинг, як безперервне відстеження якості освіти. На моніторинг, як необхідний компонент ефективного управління, звертали увагу А. Севрук та К. Юніна. Ними була розроблена та апробована концептуальна модель моніторингу якості викладання у школі. Розглядалися й інші можливості моніторингу в освіті (А. Майоров, А. Орлов).

Основною метою моніторингу в системі післядипломної освіти є створення об'єктивної інформаційно-аналітичної бази управління, забезпечення його якості, гнучкості та оперативності. Моніторинг може торкатися різних сфер діяльності та різних складових освітньої галузі залежно від об'єкта вивчення та поставленої мети дослідження. В якості об'єктів моніторингових досліджень можуть виступати якість освіти чи якість викладання навчальних предметів, раціональність педагогічних засобів, що використовуються, їх відповідність поставленій меті, ефективність функціонування педагогічних технологій тощо. Широкої практичної апробації сьогодні досяг моніторинг якості освіти, а саме – рівня навчальних досягнень учнів із базових дисциплін. Та нагальними для теорії і практики освітнього моніторингу є розробка принципів і методів освітнього тестування, забезпечення валідності діагностичного інструментарію, вдосконалення технології проведення моніторингових досліджень.

У межах цільової програми “Організаційно-педагогічні основи підготовки вчителя початкових класів до переходу на новий зміст і структуру навчання”, науковці кафедри педагогіки та психології Сумського ОШПО започаткували моніторинг, **об'єктом** якого став процес реформування початкової школи, а **предметом** – психолого-педагогічні чинники ефективності реформування.

Важливими чинниками ефективності процесу реформування в початковій школі можна вважати психологічну готовність вчителів до переходу на новий зміст та структуру навчання, здатність педагогів до усвідомлення та самоаналізу психолого-педагогічних проблем у навчально-виховному процесі початкової школи та труднощів, що стають на шляху прогресивних змін. Їх вияв, оцінка та аналіз стали **метою моніторингу**.

В організації моніторингу бралась до уваги його важлива особливість – опора на рефлексію та спонукання досліджуваних до рефлексивного розвитку особистості. Дотримувались відпрацьовані етапи, які є невід'ємними частинами єдиного цілісного процесу дослідження та складають діагностичний комплекс моніторингу: створення відповідної інфраструктури з функціями та завданнями; розробка стандартизованих тестів та завдань; складання вибірки, схеми обстеження; аналіз отриманих даних, складання аналітичного звіту.

Задоволенню мети слугували різні методи психолого-педагогічної діагностики, формальні (тести, анкети) і неформальні (бесіди, спостереження) засоби. Відповідно до мети та завдань моніторингу були розроблені анкети, що дали змогу зібрати необхідну інформацію про характер освітянських інновацій в початковій школі та психолого-педагогічні проблеми процесу реформування. Був підготований пакет матеріалів моніторингу (анкети, бланки відповідей, інструкції, форми звітності тощо).

Основні результати моніторингу. В дослідженні взяли участь 402 респондента. Це вчителі початкової школи, серед яких 100% становили жінки. 85,8% вчителів мають вищу освіту, 14,2% – середню спеціальну, 6,7% працюють не за спеціальністю (вихователі дошкільних закладів, вчителі географії, фізичної культури, мовники). Стаж педагогічної роботи опитуваних коливався від 4 до 38 років.

Моніторинг охоплював усю систему початкової освіти, включаючи міські та сільські, державні та приватні навчальні заклади, загальноосвітні школи та школи нового типу, школи-садочки тощо. Зокрема 40,3% досліджуваних працюють у міських школах, 59,7% – у сільських, 18,5% – у школах нового типу.

Готовність учителя до здійснення інноваційної педагогічної діяльності великою мірою зумовлюється усвідомленням її цілей, типом емоційного ставлення до ідей реформи в початковій школі. Думки респондентів стосовно *цілей початкової шкільної освіти* розподілились наступним чином (табл.1).

Таблиця 1.

Пріоритети у цілепокладанні педагогів початкової школи

Рангове місце	Цілі початкової шкільної освіти	Кількість вчителів (у %)
1	Озброїти учнів навичками розумової та навчальної діяльності – навчити вчитись	78,4%
2	Забезпечити оволодіння учнями основами освітніх знань	57,5%
3	Допомогти дитині адаптуватись до нового етапу свого життя, стати школярем	50%
4	Сприяти забезпеченню емоційного та фізичного здоров'я учнів	38%
5	Інтелектуальний розвиток, формування критичного мислення	18%
6	Збереження та зміцнення оптимістичної Я-концепції школяра	4,5%

86,6% опитаних педагогів початкової школи позитивно ставляться до збільшення терміну навчання в початковій школі до чотирьох років, тоді як 10,4% з них висловили своє негативне ставлення до чотирирічної початкової освіти. Учителі зазначали, що не всі діти 6 років готові до шкільного навчання, нарікали на відсутність в їх селищі дитячого садка. Висловлювались пропозиції щодо додаткових канікул та скорочення навчального року для шестирічних учнів, необхідності створення належних санітарно-гігієнічних умов для навчання шестирічок.

Викликає занепокоєння той факт, що лише 26,1% опитуваних ствердно відповіли на запитання: “Чи створено у Вашій школі належні санітарно-гігієнічні умови для навчання шестирічок?”. 29% вчителів вважають, що в школі, де вони працюють, належні санітарно-гігієнічні умови для навчання шестирічок не створені, 44,9% респондентів вважають відповідні санітарно-гігієнічні умови створеними частково.

67,2% досліджуваних вважають, що навчання в школі шестирічних дітей дозволяє більш повно використати психологічні можливості шостого року життя для їх повноцінного розвитку. 21,6% респондентів піддають сумніву доцільність залучення шестирічок до шкільного навчання. 5,2% вчителів заперечують ідею та думку про більш повне використання психологічних можливостей шостого року життя завдяки їх шкільному навчанню.

Заслужують на увагу результати вивчення *проблем вчителів початкової школи у роботі з першокласниками (шестирічними учнями)*. Найбільшу проблему у першому класі, на думку респондентів, становить психологічно не готові до навчання шестирічки (59,7%). Очевидною є занепокоєність вчителів щодо проблем виховання та навчання недисциплінованих та нервових дітей (38%). На проблему психолого-педагогічного підходу до дітей з затримкою психічного розвитку вказали 30,6% досліджуваних. Досить часто проблемною для вчителів у першому класі є специфіка навчально-виховної роботи з фізично ослабленими (22,4%) та ліворукими школярами (14,2%). Не поодинокі зауваження щодо великої кількості серед першокласників дітей з дефектами мови і проблем корекційної та навчально-виховної роботи з ними.

Тематика психолого-педагогічних досліджень на основі власного досвіду роботи з шестирічними дітьми, яку ми просили досліджуваних сформулювати, виявилась досить різноманітною. Та найчастіше вчителі прагнули досліджувати такі теми: “Методика навчання ліворуких дітей”, “Зміст корекційної роботи з дітьми, що мають дефекти мовлення”, “Шляхи формування пізнавальної мотивації та інтересу до навчання”, “Діагностика психологічної готовності дитини до школи”, “Робота з недисциплінованими та нервовими дітьми”, “Особливості розвитку пізнавальних процесів у дітей шестирічного віку”.

39,6 % педагогів початкової школи не змогли визначитись з темою психолого-педагогічного дослідження на основі власного досвіду роботи з шестирічними дітьми.

Одним з напрямків моніторингового дослідження стало визначення вчителями початкової школи основних труднощів у своїй педагогічній праці та психологічних проблем навчально-виховного процесу початкової школи у період реформування. Узагальнення результатів вивчення труднощів у роботі педагогів початкової школи дозволило провести їх ранжування та виокремити загальні труднощі, що є провідними (табл.2).

Таблиця 2.

Основні психолого-педагогічні труднощі у роботі вчителя початкових класів у період реформування

Ранг	Психолого-педагогічні труднощі	Кількість вчителів (у %)
1	Застосування сучасних технологій навчання	52,2%
2	Створення умов для реалізації творчого потенціалу вчителя та учнів	43,3%
3	Застосування сучасних дидактичних концепцій	26,9%
4	Педагогічні умови моделювання та проведення інтегрованих уроків	23,1%
5	Вибір та застосування ефективних методів навчання у різновікових класах-комплектах	20,9%
6	Реалізація основних принципів особистісно зорієнтованого навчання в початковій школі	17,9%
7	Технологія спостереження та аналізу уроку в початковій школі	6%

Змістовним виявився самоаналіз педагогів початкової школи психологічних проблем навчально-виховного процесу в період його реформування (табл.3).

Таблиця 3.

Основні психологічні проблеми навчально-виховного процесу початкової школи

Рангове місце	Психологічні проблеми	Кількість вчителів (у %)
1	Особливості роботи з невстигаючими учнями	43,3%
2	Робота з дітьми, які потребують посиленої уваги педагога	41,8%
3	Формування особистості сучасного учня	41%
4	Формування у дітей пізнавальної мотивації навчання	23,9%
5	Діагностика психологічної готовності дітей до навчання в школі	23,1%
6	Врахування індивідуальних особливостей учнів	20,1%
7	Особливості роботи з обдарованими дітьми	19,4%
8	Вибір оптимального стилю педагогічного спілкування, засобів педагогічного впливу	17,2%
9	Розв'язання конфліктних ситуацій у навчально-виховному процесі	14,2%
10	Врахування вікових особливостей учнів при роботі в різновікових групах	11,9%
11	Регуляція власних емоційних станів	6%

Вагоме місце у дослідженні посіло вивчення самоаналізу педагогами едукативної (освітньої) готовності до переходу на новий зміст та структуру навчання, системи уявлень вчителів початкової школи про напрямки підвищення власної кваліфікації, їх зміст та організаційні форми.

Серед галузевих знань, в яких респонденти відчули та виразили найбільшу потребу, перші місця посіли психологія (48,5% називань), шкільні предмети й методика їх викладання (35%) та економіка (23,1%). Рідше називались педагогіка (7,5%) та філософія (5,2%).

В якості джерел, з яких опитувані переважно отримують психолого-педагогічні знання, найчастіше називались методичні посібники (76,9%) та періодичні видання (61,2%). У цьому відношенні курсам підвищення кваліфікації надають належне 47% опитуваних. 35,8% вчителів поповнюють психолого-педагогічні знання завдяки спілкуванню з колегами, а 4,5% – завдяки телебаченню. Шкільні та районні методоб'єднання як джерела психолого-педагогічної просвіти назвали тільки 2,2% вчителів.

Щодо форм організації занять на курсах підвищення кваліфікації, то слухачі вочевидь віддають перевагу практичним заняттям (65,7%), обміну досвідом роботи (53,7%), перегляду відеозаписів (45,5%). Лекцію, як привабливу форму занять вважають 21,6% вчителів. Ділові ігри, психолого-педагогічні тренінги, семінарські заняття обрали 18,9% опитуваних.

Висновки і перспективи дослідження.

Вивчення стану теорії та практики організації педагогічного моніторингу в системі післядипломної освіти вчителів дає підстави для висновків:

1. Результати започаткованого моніторингу стали об'єктивними показниками якості та стану окремих аспектів реформування початкової школи, засобом виявлення основних перешкод нововведенням, психологічних проблем педагогів початкової школи під час переходу на новий зміст та структуру навчання.

2. Вважати моніторинг діагностичним засобом підвищення якості післядипломної педагогічної освіти, оскільки він дозволяє вивчати проблеми, зауваження, пропозиції та запити вчителів-практиків.

Практичне значення проведеного моніторингу полягало перш за все у визначенні напрямків психологічного супроводу процесу реформування в початковій школі, оновленні змісту психологічного напрямку підвищення кваліфікації вчителів початкових класів (оновлення тематики лекцій, розробка спецкурсів), урізноманітненні форм роботи та напрямків психологічної допомоги вчителям початкової ланки у міжкурсовий період.

3. Вважати моніторинг механізмом реалізації технології адаптивного управління, оскільки кожний моніторинговий зріз є матеріалом для спільної роботи керованої та керуючої підсистем, сприяє процесам їх кооперації, взаємодії та взаємовпливу.

Зауважимо, що моніторинг передбачає тривале, безперервне і систематичне дослідження. Підвівши підсумки одного з його напрямків, перспективними завданнями започаткованого моніторингу ефективності реформування початкової школи можуть стати: створення системи тестів та технології їх використання з метою діагностики шкільної дезадаптації шестирічних школярів, вдосконалення інструментарію для вимірювання якості початкової освіти тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горб В.Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня результативности // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 5. – С. 33-37.
2. Чепелев П.Н. Образовательный мониторинг: формируется понятие // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 5. – С. 47-51.
3. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М., 2000. – 320 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГРАМОВАНОГО НАВЧАННЯ У НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІНАХ ПРОФІЛЮ “АВТОСПРАВА”

Програмоване навчання виникло на початку 50-х років ХХ ст., коли американський психолог Б.Скинер запропонував підвищити ефективність управління засвоєнням матеріалу, побудувавши його як послідовну програму подачі порцій інформації і їх контролю. Пізніше Н.Краудер розробив розгалужені програми, які залежно від результату контролю пропонували учню різний матеріал для самостійної роботи [5: 93.]. Значний вклад у розвиток програмованого навчання зробив В.П.Беспалько. Він стояв у витоків цієї технології в радянській педагогіці і методиці.

Аналіз наукових праць відомих педагогів (П.Я.Дзюба, В.К.Мишин, А.В.Лившиц), які досліджували програмоване навчання в автосправі, проведений нами експеримент, досвід, дає підстави стверджувати про ефективність цієї технології при вивченні навчальних предметів з автосправи.

Актуальність програмованого навчання на сьогоднішній день, в тому числі і в автосправі, зростає з появою комп'ютерної техніки та застосування кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ. Тому актуальним є застосування основних прогресивних надбань даної технології у навчальних предметах курсу “Автосправа”.

У теперішній час під програмованим навчанням розуміють кероване засвоєння навчального матеріалу за допомогою технічних пристроїв (ЕВМ, програмованого підручника, кінотренажеру та інше). Програмований навчальний матеріал являє собою серії порівняно невеликих порцій навчальної інформації (“кадрів”, “файлів”, “кроків”), які подаються в певній логічній послідовності [5: 96].

Принципи програмованого навчання розробив В.П.Беспалько. Серед них є такі: 1) виявлення ієрархії керуючих пристроїв; 2) дотримання зворотного зв'язку; 3) здійснення технологічного процесу навчання за кроковим принципом дозування; 4) проведення навчання з урахуванням індивідуальних можливостей кожного студента; 5) використання спеціальних технічних засобів для подачі програмованих навчальних матеріалів [1: 94-164].

До позитивних сторін програмованого навчання належить те, що існують різні види навчаючих програм, а саме:

- 1) лінійні програми являють собою послідовність змінних невеликих блоків інформації з контрольним завданням. Студент в такій програмі повинен дати вірну відповідь, інакше вибрати із деяких можливих. У випадку вірної відповіді він отримує нову навчальну інформацію, а якщо відповідь не вірна – то передбачається знову вивчати попередню інформацію;
- 2) у розгалуженій програмі на відміну від лінійної, студентам у випадку невірної відповіді, може подаватись додаткова навчальна інформація, яка дозволить йому виконати контрольне завдання, дати вірну відповідь і отримати нову порцію навчальної інформації;
- 3) адаптивна програма підбирає і надає студенту можливість самому вибирати рівень складності нового навчального матеріалу, змінювати його в міру засвоєння, звертатись до електронних довідників, словників, посібників.

В.П.Беспалько розробив психолого-педагогічні вимоги до пристроїв з програмованого навчання [1: 193-194].

1. Відповідність функціональних можливостей пристрою певним принципам програмованого навчання. До цієї групи вимог відноситься здатність працювати у режимі лінійних та розгалужених програм, контролерів та екзаменаторів, регулювати темп індивідуального навчання. При застосуванні комп'ютера одна сучасна навчальна програма може містити всі перераховані функції одночасно.

2. *Вирішення за допомогою технічних засобів таких дидактичних задач програмованого навчання, які не можна реалізувати без них.* Ця група вимог передбачає запобігання підгляданню кадру зворотного зв'язку, одночасний контроль всієї групи, регулювання і пристосування темпу навчання до можливостей студента, надання інформації в динаміці. Використання комп'ютерних систем на екзамені з Правил дорожнього руху (ПДР) забезпечує дотримання цих вимог. Інформацію в динаміці дозволяють спостерігати мультимедійні системи.

3. *Природність застосування пристроїв.* Це означає можливість їх використання без попереднього навчання. На даний час студенти достатньо володіють комп'ютерною технікою і тому немає загрози в тому, що вони не зможуть ним користуватися або комп'ютер певним чином вплине на відповідь.

4. *Відсутність педагогічних “шумів” в застосовуваних пристроях.* Ця вимога означає, що з найбільшим ефектом необхідно використовувати саме ті рецептори людини, які дозволяють отримувати по даному об'єкту найбільш вагомі інформативні повідомлення. І в цьому випадку комп'ютер дозволяє при повідомленнях поєднати текст, звук, графічні: статичні зображення (рисунок, фотографії, креслення) та динамічні зображення (анімація, відео).

Без детального розкриття кожної вимоги можемо сказати, що сучасні комп'ютерні системи та мультимедійні комплекси дають ширші можливості для навчання, ніж передбачав В.П.Беспалько. Застосування комп'ютера у автосправі можлива у різному вигляді. Виділимо окремі функціональні можливості персонального комп'ютера, які дають позитивний ефект в процесі підготовки майбутнього вчителя автосправи. Комп'ютер можна застосовувати як: 1) джерело навчальної інформації (частково чи повністю може замінювати вчителя та книгу); 2) засіб ілюстрації і мультимедія; 3) засіб індивідуалізації та диференціації навчання; 4) засіб моделювання і проектування (демофільми); 5) засіб збору, зберігання і обробки навчальної інформації; 6) робочий інструмент студентів; 7) робочий предмет викладача; 8) універсальна довідкова система (“електронний підручник”, Інтернет).

Як різновидність ідеї програмування в навчанні виникли блочне, модульне та кредитно-модульне навчання.

Блочне навчання здійснюється на основі чіткої програми, яка забезпечує студентів можливістю виконувати різноманітні інтелектуальні операції та використовувати отримані знання для вирішення навчальних задач.

Модульне навчання (з'явилося як розвиток блочного) – така організація процесу навчання, при якій студент працює з навчальною програмою, складеною з модулів. Навчальним модулем називають автономну частину навчального матеріалу, яка складається із таких компонентів: а) точно сформульована навчальна ціль; б) банк інформації; в) методичне керівництво з досягнення цілей; г) практичне заняття з формування необхідних вмінь; д) контрольна робота, яка строго відповідає цілям, які поставлені в даному модулі.

Кредитно-модульне навчання (з'явилося як розвиток модульного) – така організація процесу навчання, при якій враховується в порівнянні з модульним час необхідний для процесу навчання.

Технологія застосування програмованого навчання у вивченні навчальних дисциплін профілю “Автосправа” передбачає кілька етапів (В.П.Беспалько): 1) відбір змісту навчання для програмування; 2) структурування навчальної програми; 3) програмування засвоєння; 4) організація і методика проведення занять в умовах програмованого керування.

Наш досвід застосування елементів програмованого навчання при вивченні навчальних курсів профілю “Автосправа” показав, що програмуванню підлягає зміст всіх 6-ти навчальних предметів. Програмоване навчання можна застосовувати як на лекційних, лабораторно-практичних заняттях і під час проведення практичних занять із профілю “Автосправа”.

З дидактичної точки зору програмоване навчання включає в себе кілька складових: а) традиційне навчання – при повідомленні вступної інформації, інструктажу, для передачі

довідкової інформації; б) засоби, які забезпечують автоматизоване керування навчальною діяльністю; в) індивідуальна робота студента над завданням, робота викладача зі студентом.

Експеримент показав, що програмоване навчання особливо дає ефект при використанні його у засвоєнні знань з ПДР, охорони праці на автотранспорті (техніка безпеки, різного роду інструктажі і т.д.) та при контролі знань з усіх профільних предметів: “Автомобіль”, “Охорона праці на автотранспорті”, “Автомобіль і дорога”, “Основи автомобільних перевезень і їх економіко-правове забезпечення”, “Технічна експлуатація автотранспорту”, “Методика автосправи”. Застосування програмованого навчання підвищило строгість, послідовність, повноту та лаконічність відповідей студентів.

Програмоване завдання варто застосовувати у вигляді розроблених завдань для самостійної підготовки, самоконтролю та для контролю закріплення знань студентів з боку викладача.

Технологія застосування програмованого навчання у самостійній роботі проходить таким чином. Студент читає питання завдань і знаходить вірні відповіді. Якщо виникають сумніви, то можна перевірити свій варіант відповіді по таблиці, яка дана у вигляді кодів.

Для контролю знань викладач може застосовувати вже знайомі завдання. Ще ефективніше і об'єктивніше можна провести контроль знань, якщо для цього розробити окремі завдання, в яких і самі питання і таблиця відповідей буде незнайома для студента. Це запобігає бездумному вибору вірної відповіді по кодам (по пам'яті). Програмований контроль знань можна проводити як безмашинним способом, так і за допомогою технічних засобів. Головний сучасний технічний засіб – комп'ютер, повністю забезпечує процес контролю знань і дозволяє спростити та підвищити ефективність всіх процесів навчання (самостійна робота, самоконтроль, контроль) та отримати інтерактивну навчальну діяльність студентів. Звернення до програмованого контролю при безмашинному способі пов'язано з певними процедурами: студентам видаються завдання, контрольні аркуші, які пропонують заповнити. Визначається час на відповідь. Студенти під кожним питанням ставлять номер вибраної відповіді. Викладач, зібравши й перевіrivши контрольні аркуші, встановлює вірність відповіді.

На основі експериментальних досліджень було встановлено, що програмоване навчання, як спосіб контролю і закріплення знань має ряд переваг перед іншими. Воно дозволяє:

- охопити перевіркою всю групу студентів, або її більшу частину, можна за порівняно невеликий час;
- проводити індивідуальний, диференційований контроль знань при застосуванні різнорівневих завдань (на відміну від фронтального письмового опитування, якщо є навіть кілька варіантів; при фронтальному усному опитуванні необхідно досить багато часу);
- запобігати негативному явищу списування при контролі знань великої кількості студентів (група чи кілька груп).

За допомогою програмованих завдань можливо об'єктивно оцінити як формуються у студентів професійно важливі конструкторсько-технологічні якості майбутнього фахівця, а саме:

а) знання параметрів, які визначають технічний стан механізмів і агрегатів, їх призначення, розміщення та конструктивні особливості, їх взаємодію і т.д.;

б) вміння розрізняти конструктивні елементи за їх функціональними ознаками, співвідносити ознаки і найбільш ймовірні причини поломок та вибрати методи і засоби їх усунення і т.д.

Як приклад застосування контролю з профільних предметів можуть бути завдання показані в таблиці 1.

**Програмовані завдання для контролю знань з навчальних предметів профілю
“Автосправа” (вірні відповіді підкреслено).**

Навчальна дисципліна	Приклад програмованого завдання для контролю знань
Автомобіль	<p>I. Для чого призначений механізм газорозподілу:</p> <p><u>1. Для своєчасного впуску робочої суміші і випуску відпрацьованих газів;</u></p> <p>2. Для розподілу робочої суміші в циліндрах;</p> <p>3. Для розподілу робочої суміші між циліндрами.</p>
Основи автомобільних перевезень і їх економіко-правове забезпечення	<p>I. Продуктивність роботи вантажного автомобіля залежить від коефіцієнта використання вантажності. Цей коефіцієнт являє собою відношення маси перевезеного вантажу до:</p> <p><u>1. Повної вантажопідйомності;</u></p> <p>2. Повної маси;</p> <p>3. Фактичній масі автомобіля;</p> <p>4. Маси порожнього автомобіля.</p>
Технічна експлуатація автотранспорту	<p>I. Несправним є автомобіль у якого ...</p> <p>1. Хоча б один параметр вийшов за допустимі границі;</p> <p>2. Більшість параметрів вийшли за допустимі границі;</p> <p>3. Не відповідають нормі тільки ті параметри, які впливають на безпеку.</p>
Охорона праці на автотранспорті	<p>I. Автомобіль, на якому виконують операції технічного обслуговування, повинен мати табличку “Двигун не запускати – працюють люди”. Ця табличка закріплюється на ...</p> <p>1. Решітці радіатора;</p> <p>2. Капоті;</p> <p><u>3. Рульовому колесі;</u></p> <p>4. Вітровому склі.</p>
Автомобіль і дорога	<p>I. На які транспортні засоби не розповсюджує свою дію знак “Зупинка заборонена”?</p> <p>1. Легкові автомобілі;</p> <p>2. Мотоцикли без бокового причепа;</p> <p>3. Поштові автомобілі з білою смугою на бортах;</p> <p><u>4. Транспортні засоби загального користування, які рухаються за визначеним маршрутом</u></p>
Методика автосправи	<p>I. У шкільній слюсарно-монтажній майстерні повинно бути:</p> <p>1. Аптечка, протипожежне обладнання та інструменти;</p> <p>2. Аптечка, духова кабіна, вогнегасник;</p> <p><u>3. Аптечка, раковина для миття рук, протипожежне обладнання та інструменти.</u></p>

У подальшому необхідно дослідити порівняльні кількісні характеристики засвоєння студентами знань з різних навчальних предметів профілю “Автосправа” при безмашинному і машинному способі програмованого навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Программированное обучение (дидактические основы). – М.: “Высшая школа”, 1970. – 300 с.
2. Дзюба П.Я. Программированное изучение Правил дорожного движения сельскими автолюбителями. – К.: “Урожай”, 1987. – 280с.

3. Лившиц А.В. Устройство и основы эксплуатации автомобилей: Сб. заданий. – М.: “Транспорт”, 1991. – 318с.
4. Мишин В.К. Программированные задания для закрепления и контроля знаний по устройству автомобиля. – М.: ДОСААФ, 1974. – 112с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб.пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 378

Пентилюк М.І.

КОМУНІКАТИВНА ЛІНГВІСТИКА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Сучасне мовознавство, теоретичне і практичне, – багатокomпонентна наука. Поряд із його традиційними галузями (граматика, фонологія, діалектологія, ономаcіологія та ін.) на сучасному етапі сформувався нові, зокрема лінгвістика тексту, дискурсивна, когнітивна, функціональна, комунікативна лінгвістика. Остання займає особливе місце в системі наук про мову, оскільки вона пов’язана з комунікацією, теорією мовленнєвої діяльності і має важливе значення для теорії і практики спілкування. Проблемами комунікативної лінгвістики цікавиться багато сучасних учених (Ф.Бацевич, Б.Городецький, Г.Почепцов, Ю.Степанов, Ю.Апресян, Н.Арутюнова, М.Бахтін, Т.Винокур та ін.) Розв’язують ці проблеми і зарубіжні вчені (Дж.Серль, Дж.Остін, П.-Г. Грайс, Е.Берн, Т.Дійк, О.Дюкро, Е.Гросс).

Як наука, комунікативна лінгвістика активно розвивається впродовж останніх десятиліть літ. Вона вже чітко визначила предмет своїх досліджень – людське мовне спілкування у всіх його формах і видах. Завдяки предмету дослідження вона тісно пов’язана з психолінгвістикою – наукою про теорію і практику мовленнєвої діяльності. Простежується її зв’язок із семантикою, семіотикою та іншими галузями мовознавства.

Метою нашої статті є спроба з’ясувати сутність комунікативної лінгвістики, її теоретичну і практичну значущість для формування мовної особистості, для підготовки майбутніх спеціалістів.

Учені визначають комунікативну лінгвістику як розділ сучасного мовознавства, з одного боку, і як напрям науки про мову, з другого. Визначення комунікативної лінгвістики покищо зустрічаються рідко. Навіть у праці “Українська мова. Енциклопедія” (К., 2000) воно відсутнє.

На думку авторів “Короткого тлумачного словника лінгвістичних термінів”, комунікативна лінгвістика (лат. communicatio, від communico – роблю спільним, пов’язую, спілкуюсь і лінгвістика) – розділ мовознавства, який вивчає мову як діяльність, здійснення спілкування в певних ситуаціях, спрямованість мовних засобів на повідомлення певної інформації, передавання емоційного стану мовця, спонування до дії [7: 78]. Це визначення близьке до трактування психолінгвістами мовлення як діяльності (мовленнєвої), бо, справді, основу комунікативної лінгвістики становить спілкування як різні комунікативні акти, що реалізуються у певних ситуаціях.

Ф.Бацевич розглядає комунікативну лінгвістику як “розділ і водночас новий напрям сучасної науки про мову, предметом якого є процеси спілкування людей з використанням живої природної мови” [2: 8]. Автор акцентує на засобі спілкування й орієнтує читача на розуміння комунікативної лінгвістики як живого спілкування. Крім того, він вважає, що при спілкуванні слід урахувувати низку складових комунікації – фізичні, фізіологічні, психологічні, соціальні, контекстуальні, ситуативні та ін.

М.Кочерган називає комунікативну лінгвістику “напрямом сучасного мовознавства, що вивчає мовне спілкування, яке складається з таких компонентів, як мовець, адресат, повідомлення, контекст, специфіка контакту та код (засоби) повідомлення”. Автор цього

визначення конкретизує складові спілкування і цим самим наголошує на прагматичному аспекті мовленнєвої комунікації.

Як підсумок можемо констатувати: комунікативна лінгвістика – це наука про спілкування, що здійснюється мовцями з метою обміну (передачі) інформації шляхом використання мовних засобів.

Найголовніші питання, що досліджує комунікативна лінгвістика:

- загальні закони комунікації;
- специфіка комунікації залежно від умов, середовища, її учасників;
- мовний код (структура мови) у процесах комунікації;
- роль позамовних засобів у процесі спілкування;
- етапи й закономірності породження і сприйняття мовлення в різних комунікативних умовах;
- етика спілкування;
- причини комунікативних невдач (девіантна комунікація).

Комунікативна лінгвістика спирається на основні категорії лінгвістики і психолінгвістики. Для неї важливими є мова, мовлення, слово, речення, номінативна одиниця, комунікативна одиниця, стиль, рівні мовної системи, двомовність та полілінгвізм, культура мовлення, внутрішнє мовлення, смисл тощо.

Однак, як окрема галузь мовознавства, комунікативна лінгвістика оперує власним науковим апаратом і має свої базові поняття. На думку Ф.Бацевича, це комунікація, спілкування, комунікативний акт, інформація, комунікативний смисл, комунікативна діяльність, мовний код, вербальні і невербальні засоби спілкування, інтеракція, трансакція, комунікативний крок у діалозі та ін. [2: 9].

Порівняно недавно з'явилося ще одне базове поняття комунікативної лінгвістики – комунікативна компетенція, що визначається стандартом базової і повної середньої освіти як головна мета навчання мови [6: 76].

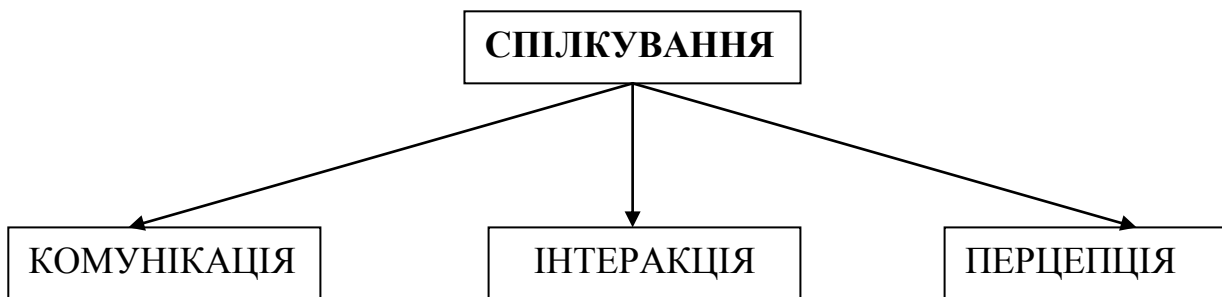
Умовою успішної комунікації є бажання учасників спілкування, їхня налаштованість на встановлення контактів, налаштованість на співпрацю. Відомий американський учений Г.Грайс доводить, що результативна комунікація можлива за умови дотримання чотирьох критеріїв:

- інформативності (змістовності висловлювання);
- істинності (справедливості);
- релевантності (відповідності темі висловлювання);
- якості, чіткості (лаконізму і зрозумілості).

Предметом комунікативної лінгвістики є вивчення мови в реальних процесах її застосування, тобто в спілкуванні (комунікації). Саме це становить прагматичний її аспект. “Спілкування людей – складний процес взаємодії особистостей у конкретному часовому й просторовому вимірі” [2: 26].

Часто спілкування ототожнюють з комунікацією. Однак ці поняття різняться між собою: поняття “спілкування” є загальнішим, а комунікація – конкретним, що позначає один із типів спілкування. Загалом спілкування можна трактувати як процес обміну інформацією, що включає складники обміну інформацією (інформаційний), зв'язки і впливи учасників (інтерактивний) і сприйняття органами чуттів (перцептивний). На думку вчених, спілкування – одна з необхідних і всезагальних умов формування і розвитку суспільства й особистості. Комунікація пов'язана лише з інформаційним зв'язком [2: 27].

Сутність спілкування можна показати схемою:



Спілкування – це складний і багатогранний процес, що одночасно виступає як процес взаємодії співрозмовників, інформаційний процес, ставлення людей один до одного і як процес взаємовпливу і співпереживання та взаєморозуміння.

Мовленнєве спілкування – це мотивований живий процес між учасниками комунікації, спрямований на реалізацію конкретної, життєвої настанови і проходить на основі зворотного зв'язку в конкретних видах мовленнєвої діяльності. Воно органічно включається у всі інші види діяльності людини (трудова, громадська, пізнавальна тощо).

Мовленнєве спілкування здійснюється між багатьма, кількома і двома комунікантами, кожний з яких є носієм активності й передбачає її у своїх співрозмовниках. Як і всяка соціальна активність людини спілкування свідоме і цілеспрямоване на взаємодію його учасників.

Формою вияву мовленнєвого спілкування є мовленнєва поведінка співрозмовників, а змістом – їх мовленнєва діяльність.

Поведінкою вважається перетворення внутрішнього стану людини в її вчинки щодо оточуючого середовища, людей.

Виділяють два види поведінки: вербальна (словесна) і реальна. Вербальна поведінка – це система висловлювань, думок, суджень, доказів та ін., що можуть фіксуватися як явні ознаки психічного стану людини. Реальна поведінка – це система взаємозв'язаних вчинків, здійснюваних людиною з метою адаптації до середовища.

Засобом мовленнєвої взаємодії (спілкування) є мова, а способом – мовлення. Немовленнєва взаємодія здійснюється з допомогою таких каналів спілкування, як зір, моторика, кінестезія (нюх, відчуття, дотик).

Соціальна взаємодія починається з установлення психологічного (немовленнєвого) контакту (побачив, кивнув, усміхнувся або різко відвернувся). Соціальна взаємодія (почав слухати і розуміти мету повідомлення очима партнера), а потім до смислового контакту (вищого рівня комунікації). Якщо особистісні смисли не збігаються, спілкування згортається і переходить на нижчі рівні – взаємодію і вплив.

У структурі міжособистісної взаємодії виділяють три взаємозв'язаних компоненти: поведінковий, афективний та інформаційний.

Поведінковий компонент включає результати діяльності (зокрема, її успішність (неуспішність), мовленнєві дії і немовленнєві вчинки кожного з учасників спілкування, а також міміку, жести тощо. Спостерігаючи поведінку певної людини, ми можемо інтерпретувати її особистісні особливості, в тому числі мотиви поведінки, характер, темперамент.

Афективний компонент включає все те, що пов'язане з вираженням емоційного стану певної особистості, наприклад, її задоволеність чи незадоволеність спілкуванням.

Інформаційний компонент можна визначити як усвідомлення співрозмовником цілей і завдань взаємодії, ситуації спілкування загалом. Смысловий аспект соціальної взаємодії – комунікація – єдність взаємного обміну інформацією і взаємодії співрозмовників один з одним з урахуванням стосунків між ними, настанов, намірів, цілей, усього того, що спричиняє не тільки рух інформації, але й уточнення та збагачення тих знань, відомостей, думок, якими обмінюються люди.

У структурі комунікації виділяються три взаємопов'язаних компоненти: процесуальний, знаковий, текстовий.

1. Процесуальний компонент включає всі види мовленнєвої діяльності учасників спілкування: слухання, говоріння, читання і письмо.

2. Знаковий компонент включає мову і мовлення. Мовлення розглядається як спосіб формування і формулювання думки (внутрішнє і зовнішнє, усне і писемне, діалогічне і монологічне).

Засобами комунікації можуть виступати різні знакові системи. Одним із найдавніших засобів є мова. Будь-яка мова, в якій би формі вона не виражалася, є знаковою системою.

У процесі спілкування знаки виконують певні функції. Насамперед вони вказують на приналежність особистості до тієї чи іншої групи, служать людині засобом показати, хто вона. “Знак є частина й умова процесів спілкування як однієї із сторін соціальної взаємодії людей як членів групи чи суспільства в цілому”, – писав О.Леонтьєв. Механізм використання знаків розглядається як ефект взаємодії мовця зі слухачем на матеріалі даного звукового комплексу. Саме в цьому виявляється значущість мовного знака. Тільки мовленнєве спілкування надає слову його значущості.

3. Текстовий компонент як результат комунікації включає зміст і смисл, оформлені певним чином (тип, стиль, жанр мовлення).

Виділяють два види комунікації: особистісна і метамовна. Особистісна комунікація – повідомлення певних відомостей про предмет чи явище, внаслідок чого у свідомості адресата не виникає ніяких перекручень ні в слові, ні в смислі. Наприклад: “Доброго ранку, діти! Чи всі в класі?” – запитує вчитель.

У метамовній комунікації лексичний фон обов'язково змінюється, до його складу входить нова інформація – метамовна, інформація, що з'являється внаслідок тлумачення значення того чи іншого слова. Метамовна комунікація передбачає пояснення, з'ясування значень слів, смислу речень, тексту.

За типом стосунків між учасниками спілкування розрізняють міжособистісну, групову і масову комунікацію; за засобами – мовленнєву (усна і писемна), паралінгвістичну (жести, міміка), знаково-речову (продукти виробництва, мистецтва тощо).

Результатом комунікації людей у процесі спілкування стають повідомлення різного ступеня ефективності.

Спілкування виконує різні функції. Найголовніші з них такі:

- інформаційно-комунікативні (пов'язані з прийомом і передачею інформації);
- регулятивно-комунікативні (регуляція людьми поведінки один одного, організація спільної діяльності);
- афективно-комунікативні (пов'язані з емоціями людини).

У реальному акті всі функції переплітаються. Спілкування в усіх випадках є процесом взаємовпливу комунікантів.

Типове для людини внутрішнє відображення інших людей називають стилем стосунків, а сукупність індивідуальних особливостей мовленнєвої і немовленнєвої поведінки людини, що впливають на своєрідність протікання спілкування, називають стилем спілкування.

Виділяють кілька таких стилів:

- спілкування-залякування (авторитет одного із співрозмовників держиться на страхі, який він викликає у своїх партнерів);
- спілкування-загравання (співрозмовник прагне сподобатися, “знімаючи” між собою й учасниками спілкування необхідну дистанцію);
- спілкування з чітко вираженою дистанцією (співрозмовники віддаляються один від одного, не розкриваючи себе, що негативно відбивається на їхніх стосунках);
- спілкування дружньої прихильності (між співрозмовниками встановлюються дружні стосунки);

– спілкування-спільне захоплення пізнавальною діяльністю.

Взаємодія і комунікація в ході спілкування стають можливими тільки тоді, коли його учасники можуть оцінити рівень взаєморозуміння й уявити, що собою являє співрозмовник.

Сприйняття, розуміння й оцінка співрозмовниками один одного – перцептивний компонент мовленнєвого спілкування. Пізнаючи інших, людина одержує змогу краще, надійніше визначити перспективи спільної діяльності з ними.

Під час спілкування сприйматися повинна інформація, саме вона викликає розуміння (ситуації спілкування, смислу мовлення), а потім інтерпретацію (тлумачення смислу і пристосування до своїх думок), і нарешті оцінку.

Ефективність спілкування залежить і від ситуації, в якій воно відбувається. Мовець повинен реально себе уявляти в тих умовах, в яких відбувається спілкування, і корегувати свою мовленнєву поведінку.

До зовнішніх обставин (ситуації) спілкування належать просторове і часове розташування комунікантів, зумовлене ситуацією спілкування.

Внутрішні обставини спілкування включають його причину (мотив, намір) і мету (причини й цілі). Усвідомлений мотив спілкування називається комунікативним наміром (задумом очікуваного висловлювання, стратегією мовленнєвого спілкування).

Стратегія мовленнєвого спілкування охоплює всю сферу побудови процесу комунікації, коли за мету ставиться досягнення певних довготривалих результатів. Стратегія мовленнєвого спілкування включає орієнтацію в ситуації спілкування, планування мовленнєвої взаємодії залежно від конкретних умов спілкування й особливостей комунікантів, реалізації планів, тобто лінії бесіди (розмови).

Метою розробки стратегії спілкування є завоювання авторитету, вплив на переконання співрозмовника, мовленнєва поведінка з метою спонукати до завершення певного вчинку, піти на співробітництво, утриматися від яких-небудь дій.

Тактика мовленнєвого спілкування – це сукупність прийомів ведення бесіди і ліній поведінки, спрямована на досягнення бажаного результату. Тактика включає окремі дії співрозмовників, що мають на меті на певному етапі:

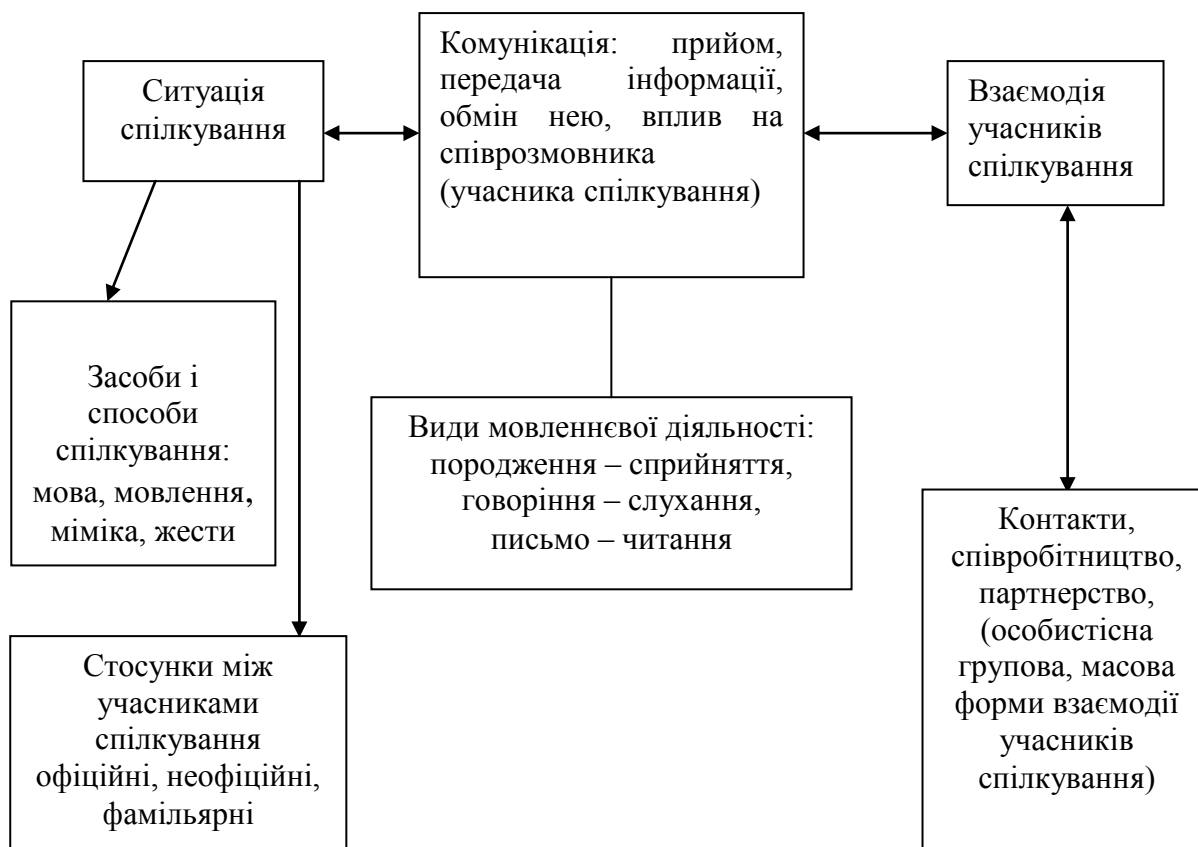
- привернути увагу;
- встановити і підтримати контакт;
- переконати або змінити переконання;
- довести співрозмовника до певного емоційного стану (позитивного);
- спровокувати співрозмовника тощо.

Щоб керувати ходом бесіди, необхідно навчитися тримати в голові загальну картину і можливі варіанти розмови, розпізнавати ключові моменти, коли можлива зміна теми, тону тощо.

Отже, мовленнєве спілкування забезпечується мовленнєвою діяльністю і мовленнєвою ситуацією. А людина стає мовною особистістю тільки в середовищі мовців, у спільній мовленнєвій діяльності з іншими людьми. Ця діяльність, що включає обмін інформацією, вироблення загальної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння людини, називається мовленнєвим спілкуванням.

Структуру мовленнєвого спілкування покажемо такою таблицею.

Мовленнєве спілкування



Таким чином, мовленнєве спілкування є результатом взаємодії мови і мовлення з виходом на всі види мовленнєвої діяльності, що забезпечують особистісні контакти між комунікантами. Комунікативна лінгвістика – це теорія і практика спілкування як процесу взаємодії людей з використанням мови, без якого неможливе існування будь-якого суспільства і життя кожного його члена.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранов А.Г. Функционально-прагматическая концепция текста. – Ростов-на-Дону, 1993.
2. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики. – К.: Академія, 2004.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М., 1974.
4. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М., 1978.
5. Горелов И.Н. Коммуникация // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
6. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Дивослово. – 2004. – №3. – С. 76-80.
7. Єрмоленко С.Я., Бибиц С.П., Тодор О.Г. Українська мова: Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. – К.: Либідь, 2001.
8. Леонтьев А.А. Психология общения. – М., 1999.
9. Радевич –Винницький Я.К. Етикет і культура спілкування. – Львів, 2001.
10. Шмелева Т.В. Кодекс речевого поведения // Русский язык за рубежом. – 1983. – №1. – С. 36-40.

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ МИСТЕЦТВ
У ФОРМУВАННІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Постановка проблеми. На сучасному етапі соціального розвитку визначений комплекс цілей і завдань педагогіки, спрямований на формування високопрофесійних навичок, умінь майбутніх фахівців, на виховання їх духовно-естетичної самосвідомості, оскільки від професійного і культурно-естетичного рівня вчителів багато в чому залежать майбутнє вітчизняної культури і долі прийдешніх поколінь України. У сучасних соціально-історичних умовах особливого актуального значення набуває проблема формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів.

Мистецтво є художньо-образною формою відображення дійсності, репрезентантом усіх ідей світу, у ньому відбивається не тільки різноманітність життя, але й вся розмаїтість взаємин світу і людини, втілена кожною епохою, кожною творчою індивідуальністю у всій можливій безлічі ідей, форм, матеріалів, творчих способів і художніх методів: “Мистецтво як цілісна система, що належить культурі, відбиває духовний світ часу, за допомогою багатьох диференційованих художніх мов. Але в глибині своєї зміст мистецтва у всіх його видах – єдиний. Така єдність і створює можливість взаємодії мистецтв і забезпечує визначену можливість перекладання їхніх мов” [3: 15]. Участь комплексу мистецтв у педагогічному процесі обумовлена розмаїтістю можливостей його духовно-естетичного впливу. Саме мистецтво і художні результати його інтеграційних процесів є міцним фундаментом формування ціннісних музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науково-методологічною базою дослідження є наукові праці сучасних дослідників аксіологічних проблем (В. Бутенко, В.Василенко, К.Горанов О.Дробницький, В.Дряпіка, А.Здравомислов, М.Каган, Л.Коваль, Л.Масол, Н.Миропольська, В.Ольшанський, Г.Падалка, Л.Столович, Г.Тарасенко, Н.Чавчавадзе, Ю.Шаров, Ю.Юцевич, В.Ядов і ін.). Методологічні проблеми інтеграційних процесів у мистецтві і педагогіці освітлені в наукових працях таких дослідників, як Л.Масол, Н.Миропольська, Г.Падалка, Г.Шевченко, Б.Юсов. Загальні проблеми синтезу, взаємодії та інтеграційних процесів мистецтва багатоаспектно представлені в працях сучасних дослідників (С.Аверінцев, А.Андріяускас, Ю.Барабаш, М.Бахтін, Ю.Борев, В.Ванслов, Н.Волков, В.Галеєв, Н.Герасимова-Персидська, Н.Дмитрієва, А.Зісь, Д.Лихачов, А.Лосєв, В.Михальов, І.Хангельдієва, Н.Миропольська, В.Суханцева, М.Стафецька, В.Медушевський, М.Каган, А.Гуревич, Б.Раушенбах і ін.). Музичне мистецтво з позицій взаємодії мистецтв досліджували М.Арановський, М.Бонфельд, А.Михайлов, М.Лобанова, Т.Ливанова, В.Холопова та ін.

Формулювання цілей статті. Формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів цілком залежить від сформованості емоційно-почуттєвої, потребнісно-мотиваційної, когнітивної сфери особистості, від досвіду художньо-естетичного сприйняття, що сприяє комплексному охопленню творчих реалій художнього поля світової культури людства, яка є великою скарбницею вищих духовних цінностей. Усвідомлення художніх принципів мистецтва, набуття навичок естетичного сприйняття, оволодіння ціннісно-аналітичними вміннями на основі вивчення творчої спадщини майстрів минулого і сьогодення в опорі на науково-педагогічні технології, дослідницько-методологічні принципи мистецтвознавства є необхідною базою для формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів. Музичне мистецтво не тільки є часткою художньої культури, а також є складним інтегрованим феноменом. На даному етапі немає єдиної думки в питанні термінологічної бази досліджень, присвячених проблемам синтезу, взаємодії та інтеграції

мистецтв у навчальному процесі, тому метою даної статті є визначення деяких теоретичних аспектів інтеграції мистецтв.

Результати дослідження. У духовно-естетичному вихованні величезну роль відіграють процеси отримання, обробки і засвоєння інформації, характерною ознакою якої в ХХ столітті є її візуалізація: “Зоровий характер був доданий усім засобам масової інформації: кіно, телебачення, відеозапис. Відеоорієнтація позначилася і на художній культурі, що використовувала нові технічні засоби” [6: 149]. Дослідники вважають, що сучасна соціокультурна ситуація відрізняється тяжінням усіх сфер культури й мистецтва до взаємовпливів, взаємозбагачень, до синтезу. Інтеграційні тенденції активно спостерігаються у жанрово-стильовій сфері мистецтва. Результатом цього є виникнення нових жанрів, видів мистецтва, в яких поєднуються, інтегруються візуальні та звукові форми креативного відтворення дійсності. Тому необхідно пильну увагу приділити феноменові інтеграції мистецтва в процесі формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів.

У мистецтвознавстві досліджено проблеми взаємодії, синтезу, інтеграції мистецтва з позицій комплексного й системного підходів. Треба зауважити, що багато понять і термінів використовуються як у музиці, так і в інших видах мистецтва не тільки метафорично, а як визначені терміни: тон, гама, ритм, лінія, малюнок, рельєф, фактура, колорит, фарба, архітектоніка, композиція, монтаж, колаж, калейдоскопічність, мозаїчність і т.п. На такого роду термінологічні поняття і специфіку їхнього запозичення звернув пильну увагу Є. Назайкінський: “Термінологічні запозичення або знову відсилають нас до першооснов музики, що народилася в синкретичній діяльності, або вказують на можливості нового синтезу. У деяких із запозичених термінів ясно видно їхнє джерело”, тому термінологічні запозичення у теорії музики можуть бути розцінені як відповідні природі музики й ті, що виявляють яскраві здібності цього мистецтва до абстрації і узагальнення [5: 171].

Багатобічна система взаємодії різних видів мистецтва як особливий тип художніх зв'язків, пов'язана з загальними законами пізнання і художнього мислення, з прагненням зрозуміти світ людини: “У мистецтві створюється модель цього світу, але модель настільки своєрідна, що тлумачення її найчастіше не менш складне, чим пізнання самої дійсності” [4: 18].

Предметно-просторові слухові представлення розкривають специфіку елементів музично-слухового матеріалу і його впливу на сприйняття, а також поширюють уявлення про семантичну структуру, мовленнєву значимість елементів музичної мови. М.Арановський розглядає питання про формування звуку як предмета і збереження його властивостей у звукоматеріалі [1: 253], це і доводить, що музичне мистецтво здатне викликати необмежену кількість асоціацій, здатно формувати предметно-просторові уявлення, активізувати перцептивний простір особистості.

Простір і час є нерозривними категоріями, що представляють об'єктивне буття матерії, матеріально-духовного світу. Дослідження цих нерозривно пов'язаних форм буття в ХХ сторіччі глобально розширили уявлення про існування Всесвіту, насамперед теоретично й емпірично довівши неконстантний, синергетичний, нелінійний характер взаємозв'язків простору-часу. Аналіз просторово-часових відносин у мистецтві зорового сприйняття, що пов'язують глядача, художника і твір мистецтва, також становить інтерес і для музиканта “як відтіняючий специфіку музики методом порівняння” [5: 10], бо він є дієвим засобом актуалізації сприйняття музики на підставі процесу візуалізації музичних образів.

Візуальність – категорія, що не є обґрунтованою до рівня обов'язкової дефініції в музикознавстві, але, однак, зустрічається часто і чітко формує уявлення про простір-час, певним чином відтворені у музиці. При цьому головним аспектом розуміння, усвідомлення зорової основи сприйняття є сам авторський задум, часто викладений у назві, підзаголовку твору (програмна музика), який розуміється в процесі “розкодування” у сприйнятті слухача, завдяки історично виробленій семантико-семіотичній спрямованості засобів музичної виразності.

Симультанність – це є “результат перетворення часового явища в просторовий образ”, цільний образ, що виникає в уяві одночасно [1: 264]. Згідно з даних психологічних досліджень, “симультанний зоровий образ виникає в результаті розгорнення, подібно тому, яке відбувається на телевізійному екрані” [1: 264]. Це дуже вагомий психологічний механізм, який також допомагає загально й цілісно відтворювати в уяві музичні феномени і сприяє більш якісному засвоєнню зразків музичного мистецтва.

Спатіальність, як переклад часових уявлень у просторові, відбувається в процесі сприйняття: “Слухове сприйняття в даному випадку спирається на виникнену в процесі філо- і онтогенезу здатність людської свідомості до спатіалізації часових явищ. Асоціативною підтримкою тому ж служить, мабуть, і “геометричне бачення”, якому властиво поєднувати однією лінією ряд крапок. Така “геометризація” досить властива і слуховому сприйняттю” [1: 263]. Спатіалізація, таким чином, є вагомим феноменом музичної форми, “що дозволяє підключити до сприйняття музичного твору найбагатший досвід усвідомлення зорових образів і зорово-просторову естетику” [6: 166].

Сенсибілізація завжди є підвищення чутливості у сприйнятті [2: 85]. Чутливість того або іншого аналізатора багато в чому залежить “від характеру діяльності людини, від вправ. Так, око художника набагато тонше помічає різні відтінки світлотіні, кольору, обрису форми в порівнянні з оком музиканта, тоді як у музиканта більш тонкий слух, ніж у художника” [2: 85]. Однак, особливий ефект утвориться від органічного злиття музики і візуального образу, від одержання в результаті цього “надзвичайно сильного враження, відчуття неподільності, єдності”, “єдиного оригінального відчуття”, яке і є синестезія [2: 85]. Саме сенсибілізаційні процеси і утворення єдиного результату сприйняття повинні зіграти визначену роль у процесі творчо-пізнавальної діяльності, у формуванні музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів. Дуже важливо, як пише Б.П.Юсов, слухаючи, наприклад, музику, вміти транспонувати її в образи або кольори, “у цьому, можливо, складається багатоскладність переживання мистецтва і переносу образів на навколишній світ, природні явища, історичні події, моральність, відносини і вигляд людей” [7: 14].

Висновки. Сприйняття музичного мистецтва й усвідомлення його духовно-креативної суті буде повним і глибинним, якщо воно буде засновано на аудіовізуальному матеріалі. Пізнання законів мистецтва у взаємодії слухового і зорового сприйняття є необхідним джерелом поглиблено-творчого розуміння світу і мистецтва, формування потреби до творчо-пізнавальної діяльності, розвитку інтересу до вивчення мистецтва, до становлення чіткої системи наукових знань у сфері мистецтва і педагогіки в процесі формування ціннісних музично-естетичних орієнтацій. Важливішим у цьому процесі є збагачення досвіду музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів, який формується на підставі здатностей, здібностей особистості, на базі її тезаурусу й вже отриманого досвіду спілкування з мистецтвом. Тому з'ясування термінів і понять, які відображають вплив інтеграційних процесів у сфері мистецтва та його сприйняття, є необхідною гностичною умовою розв'язання завдань, пов'язаних з формуванням музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арановский М.Г. О психологических предпосылках предметно-пространственных слуховых представлений / Проблемы музыкального мышления. Сборник статей. – М., 1974.
2. Кузин В.С. Психология. – М., 1982.
3. Курьшова Т. Театральность и музыка. – М., 1984.
4. Мейлах Б.С. Комплексное изучение творчества и музыковедение / Проблемы музыкального мышления. Сборник статей.– М., 1974.
5. Назайкинский Е. Понятия и термины в теории музыки / Методологические проблемы музыкознания: Сб. статей. – М., 1987.
6. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства: Учебное пособие. – СПб., 2000.
7. Юсов Б.П. О взаимодействии искусств в развитии детей на интегрированных занятиях / Когда все искусства вместе... – М., 1995.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Вивчення проблеми підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до естетичного виховання учнів стало передумовою розглядання як психолого-педагогічної проблеми самої підготовки, так і її мети – готовності до педагогічної діяльності з естетичного виховання учнів.

Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що в основі будь-якої діяльності лежить готовність людини до її виконання.

Протягом останніх років дослідження питань змісту педагогічної діяльності, визначення критеріїв професійної придатності та підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності, дозволили по-новому підійти до вивчення формування і розвитку як окремих якостей, які визначають готовність особистості до професійної діяльності, так і готовності як цілісного сполучення.

Є багато досліджень, в яких з різних точок зору розглядається готовність до певної діяльності. Наприклад, роботи Б.Ананьєва [1], С.Рубінштейна [11]. У них готовність уявляється як наявність здібностей. К.Платонов [9] визначає готовність до певної діяльності як якість особистості; Ю.Гільбух, М.Дробнохот [4] вважають її особистим утворенням; В.Крутецький [3], В.Васенко [2], О.Мороз [7] вважають її системою, яка складається з певних компонентів.

У наш час активно розробляється концепція готовності як важливої передумови цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. В основу цієї концепції покладено дослідження Д.Узнадзе та його послідовників, присвячені визначенню феномена “установка” як готовності до певної доцільної вибіркової активності, яка залежить від наявності та об’єктивної ситуації її задоволення [12]. Тому метою нашого дослідження і стало вивчення ролі і змісту установки у формуванні професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів трудового навчання до естетичного виховання учнів.

Завдання дослідження полягали у наступному:

1. Вивчити роль і зміст установки у формуванні професійно-педагогічної готовності.
2. Визначити поняття “установка”, її структуру.
3. Розробити складові елементи установки на оволодіння готовністю до здійснення естетичного виховання учнів.

З погляду психології життєдіяльність у її найбільш загальному вигляді являє собою активність, спрямовану на збереження і розвиток життя суб’єкта. Двигуном цієї активності є чуттєвість суб’єкта, сконцентрована в установці. Таким чином, установка виступає як стан, який попереджає поведженню.

“Установка – стійкий нахил індивіда, що складається на основі досвіду, до визначеної форми реагування, що спонукує його орієнтувати свою діяльність у визначеному напрямку і діяти послідовно стосовно всіх об’єктів і ситуацій, з якими воно зв’язано” [6; 10].

Первісний зміст поняття “установка” визначалося як позиція людини. Вона впливає на його діяльність, що здобуває залежно від позиції установки різний напрямок. Наступна розробка цього психологічного явища знайшла багато різних зв’язків, взаємин понять, що, в остаточному підсумку, вилилось у теорію установки. Змістовний стрижень розглянутого поняття визначилася як попередня психологічна готовність особистості до здійснення реакції, що впливає на духовну й моторну активність людини.

Найбільш розповсюдженою в психології є теорія установки Д.Узнадзе. Згідно цієї теорії, установка є не одним із психічних утворень, що дозволяють розкрити деякі психічні явища, а основою психічної діяльності людини. У взаємозв’язку людина-середовище,

поняття це здійснює роль посередника. Між установкою й свідомістю індивіда існує складний діалектичний зв'язок. Зафіксувавши й усталюючи, установка може перетворитися в безсвідомісний психічний стан. При визначених обставинах вона визиває доцільну активність людини без особливого втручання свідомості. Однак, свідомість контролює умови дії установки й у разі потреби коректує його. Отже, з одного боку, установка впливає на свідомість, але, з іншого боку, свідомість, знайшовши нові обставини в умовах дії установки, здійснює активний вплив на стару установку. При цьому вона піддається реорганізації або виникають умови для формування нової установки. Тому у кожному окремому випадку наявності в суб'єкта якої-небудь потреби й ситуації її задоволення, у нього з'являється тенденція, або, ще краще – установка, до визначеної активності, яка може дати йому задоволення. Відповідно до цієї теорії установка є не одним із психічних утворень, що дозволяють розкрити деякі психічні явища, а є основною психічною діяльністю людини. Установка – це стан особистості, момент його динамічної визначеності, оскільки спрямованість свідомості зв'язана з початковою реакцією людини на вплив ситуації, у якій йому приходится ставити й вирішувати завдання. Таке розуміння установки дозволяє визначити її ще як стан суб'єкта, що змінюється залежно від завдань, що він собі ставить, і умов, у яких він їх вирішує [12].

Установка акумулює минулий досвід, опосередковує стимулюючі впливи умов і врівноважує відношення суб'єкта із середовищем.

Структура установки містить емоційні, смислові (когнітивні) і поведінкові (готовність до дії) аспекти прихильності до сприйняття.

Установку можна уявити й у вигляді визначеної ієрархії, так названої диспозиційної системи.

Перший рівень даної системи – елементарні установки, неусвідомлювані особистістю і позбавлені модальності.

Другий рівень представляють соціально фіксовані установки. Для нього характерні наступні компоненти: емоційний (оціночний), когнітивний (розважливий) і поведінковий. Для формування установок даного рівня необхідні соціальні потреби і відповідні соціальні ситуації.

Третій рівень складають ціннісні орієнтації, у яких зафіксований світоглядний аспект відносин особистості.

Четвертий рівень характеризується як загальна спрямованість інтересів особистості. Саме вона представляє як активність суб'єкта соціальної групи в різних сферах діяльності актуалізується у визначених умовах [10].

Залежно від умов дії, установки в психології розглядаються на різних рівнях.

Перший рівень установок (фіксовані установки) пов'язані з елементарними потребами людини. Вони діють у найпростіших ситуаціях, регулюють протікання несоціальних поведінкових актів. Для даного рівня установок характерно несвідома-автоматична дія.

Другий рівень установок (диспозиція) – це соціально-фіксовані установки. І якщо перший рівень установок становить інтерес перш за все для психологів, то рівень соціальних установок – велика галузь не тільки психології, але і соціології, педагогіки.

Саме ці установки складають основу нашого дослідження.

Виділяють наступні основні характеристики установки:

– установка являє собою цілісний психологічний стан індивіда, що формується у вигляді готовності до визначеного;

– установка впливає на активність людини, додає їй доцільний характер;

– установці притаманні властивості іррадіації, генералізації, несвідомості.

Соціальна установка – це реальний феномен, що є присутнім у функціональній структурі будь-якої цілеспрямованої дії людини.

Таким чином, установка – необхідний елемент сьогодення, діючого поведіння. І разом з тим, установка – це й елемент майбутньої дії, особливий внутрішній стан носія установки, що передує й керує їм [10].

Будучи один раз зафіксованою, установка зберігається в психічній структурі людини й в аналогічній ситуації регулює діяльність.

Якщо в ситуації “індивід – діяльність” виникає проблема, що вимагає нового підходу до рішення, коли установка не здатна її вирішити, виникає акт об’єктивації [5].

Звертання до акта об’єктивації відбувається тоді, коли людині не вдається задовольнити свою потребу настановною активністю, коли його поведіння суперечить дійсності і втрачає доцільність.

Акт об’єктивації – протиріччя, що вимагає розв’язання. Предметом об’єктивації стає таке явище, яке не було відображено в установці. Через акт об’єктивації людина прагне розібратися в обставинах, що заважають повніше відображувати ситуацію і розширює, розвиває установку. При цьому виділяються наступні види акта об’єктивації:

1. Об’єктивація предмета.
2. Об’єктивація соціального впливу.
3. Об’єктивація “Я”.

Таким чином, через об’єктивацію йде розширення установки людини, збагачення його досвіду, що у даному випадку виступає як сума знань про предметну діяльність, основні прийоми мислення і т. ін. У подальшій діяльності, людина без особливих зусиль при ситуації необхідності об’єктивації співвідносить виниклий предмет, явище із системою знань, із прийомами мислення й інтелектуальна активність стає більш продуктивною.

У процесі об’єктивації виникає новий вид установки – теоретична. Вона викликана необхідністю аналізу ситуації, вироблення стратегії дії. За допомогою мислення усвідомлюються такі співвідношення дійсності, що раніше не були відображені в установці.

Через теоретичну установку виробляється соціальна установка (теоретична входить у неї як істотна частина, ядро), що є основою більш доцільного поведіння. Людське мислення виникає й реалізується на базі теоретичної установки. Потреба теоретичної установки викликана протиріччям, що є присутнім в акті об’єктивації, з одного боку, між потребою дії, а з іншої, незадоволеністю вже існуючої установки. Конфліктна ситуація, яка виникла, має пряме відношення до процесу пізнання, де теоретична установка є імпульсом мислення. Отже, у теоретичній установці повинні бути відбиті основні логічні прийоми мислення, напрямок пошуку і, звичайно, попередній пізнавальний досвід.

Не завжди акт об’єктивації приводить до зміни якості установки. Для установки характерним є і стійкість, ригідність, що виражені в тому, наскільки тривалий час визначена установка зберігає свою дію.

Тому для виникнення установки на новому рівні необхідний часто не один акт об’єктивації, а декілька. Кожен новий акт об’єктивації викликає потребу в більш аргументованих судженнях, що у свою чергу, є імпульсом розвитку теоретичної установки [8].

Отже, сформувавши основні константи установки можна направити діяльність свідомості студентів у напрямку, що відповідає завданням естетичного виховання учнів. Установка визначає стійкість і спрямованість діяльності в умовах, що змінюються.

Наші попередні дослідження свідчать про необхідність установки на оволодіння готовності до здійснення естетичного виховання учнів під час навчальних занять. Для цієї установки в навчальному процесі характерно те, що вона не визначає собою результат навчання, а є вихідною позицією і контролюючим фактором.

Тому у структурі установки, характерним для нашого дослідження, можна виділити такі аспекти:

- пізнавальний (знання і погляди);
- емоційний (емоційно-оціночне відношення, яке виявляється в емоціях, які виражені позитивно, нейтрально або негативно);
- дійовий (який спрямований на програму дій, обумовлену поведінку).

А установку визначити, як відносно стійкі структури відношень особистості до процесів (пізнавальних, емоційних, дійових), предметів (суб'єкту, об'єкту, погляду, переконань тощо) установки.

На основі цього підходу можна розробити такі складові елементи установки на оволодіння готовністю до здійснення естетичного виховання учнів:

– відношення до вивчення сутності процесу естетичного виховання на заняттях з технології приготування їжі, як частини цілісного виховного процесу;

– відношення до вивчення видів естетичної діяльності у процесі занять з технології приготування їжі;

– відношення до естетичного самовиховання і самоосвіти у процесі оволодіння готовністю здійснення естетичного виховання учнів основної школи;

– відношення до творчої праці з розширення естетичної діяльності на заняттях з технології приготування їжі;

– відношення до розвитку естетичних почуттів, ідеалів у процесі занять з технології приготування їжі;

– відношення до оволодіння вміннями та навичками естетичної діяльності у процесі занять з технології приготування їжі.

Трактована нами таким чином установка, виступає як ціннісна орієнтація особистості у професійно-педагогічному ставленні, у формуванні професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів трудового навчання до естетичного виховання учнів. Мета установки – домогтися того, щоб студенти, майбутні вчителі трудового навчання, знаходилися у стані прихильності до підготовки їх до естетичного виховання учнів, до певної естетичної активності.

Тому, на лекціях, лабораторних і практичних заняттях з технології приготування їжі та інших видів навчання студентам постійно надається установка на оволодіння готовністю до естетичного виховання учнів, яка, у свою чергу, буде стимулювати здійснення естетичного виховання учнів на заняттях зі шкільного курсу технології обробки харчових продуктів, основ кулінарії.

Проте, в подальшій розробці проблеми формуванні професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів трудового навчання до естетичного виховання учнів, необхідно продовжити дослідження установки студентів вищих навчальних закладів у процесі їх навчальної діяльності за її структурними елементами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Очерки психологии. – Л.: Просвещение, 1975. – 130 с.
2. Васенко В.В. Формування готовності студентів до трудового виховання молодших школярів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К.: 1992. – 18 с.
3. Вопросы психологии способностей: Сборник статей / Под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Педагогика, 1983. – 216 с.
4. Гильбух Ю.З., Дробнохот М.І. Інноваційний експеримент у школі. – К.: Вища школа, 1986. – 90 с.
5. Губченко Т.В. Формирование идейно-эстетических ориентаций подростков во внеурочной деятельности на материале музыкального искусства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К.: 1989. – 20 с.
6. Зотеева Т.А. Формирование готовности студентов пединститутов к эстетическому воспитанию дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К.: 1992. – 22 с.
7. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя. – К.: Вища школа, 1980. – 95 с.
8. Надирашвили Ш.А. Установка и деятельность. – Тбилиси: Мецнисреба, 1987. – 361 с.
9. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. – М.: Просвещение, 1987. – 138 с.
10. Прагвашвили А.С. Проблемная установка на современном уровне разработки грузинской психологической школой. – Тбилиси: АПН ГССР, 1973. – 192 с.
11. Рубинштейн С.А. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1986. – 426 с.
12. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: АПН ГССР, 1981. – 210 с.

ВИМОГИ ДО ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНИХ ВУЗАХ

Іноземній мові відводиться сьогодні суттєва роль у вирішенні важливого завдання, що стоїть перед сучасною вищою школою, а саме: забезпечення умов для формування у студентів адекватної сучасному рівню знань картини світу й інтеграції особистості того, хто вивчає мову, у систему світової і національної культур. Адже саме іноземна мова є елементом культури того або іншого народу/народів – носіїв даної мови і засобом передачі її іншим. Вона забезпечує доступ до величезного духовного багатства цього народу, служить важливим засобом взаєморозуміння людей. Це доводять у своїх дослідженнях Вишневецький О.І., Карпусь І.А., Ляховицький М.В., Михайлова О.Е., Плотников А.В., Соловейова Н.Д. та ін.

На заняттях іноземної мови відбувається не лише засвоєння певних знань, а й формування естетичних ідеалів, моральних норм та цінностей, культури розумової діяльності. Усе це відбувається опосередковано, тобто через зміст навчального матеріалу. Компонентами змісту на заняттях з іноземної мови виступають лексичний та граматичний мінімум, який необхідний для розвитку комунікативних умінь і навичок у певних сферах та ситуаціях спілкування, а також тексти країнознавчої та фахової спрямованості.

Виховний вплив на заняттях іноземної мови забезпечується використанням як виховних можливостей навчального матеріалу, так і спеціальних прийомів робіт з ним, завдяки чому у студентів формуються відповідні суспільно-політичні погляди, почуття, ставлення до морально-етичних категорій, до навколишнього світу і т.п.

У даній публікації ми поставили за мету визначити вимоги до занять іноземної мови, яких слід дотримуватись при організації навчального процесу в немовних вузах.

Треба зауважити, що у процесі навчання іноземної мови ознайомлення студентів з культурою народу, який користується цією мовою як засобом спілкування, підвищує не тільки практичну, але й виховну, освітню та розвиваючу роль вивчення іноземної мови, оскільки сприяє розширенню загального світогляду студентів, формування у них інтересу до оволодіння мовою, вихованню соціально активної особистості.

Проблема розвитку духовної сфери особистості є особливо актуальною у немовних вузах, де дисципліни гуманітарного циклу, на жаль, займають другорядне місце. Інколи процес накопичення знань зі спеціальності повністю віддаляє студентів від тих джерел інформації, які формують і збагачують духовні цінності та ідеали людини. Заповнити ці прогалини, на нашу думку, можна за рахунок правильної організації занять іноземної мови.

З огляду на це, викладач повинен мати загальнолінгвістичні знання про мову як суспільне явище, про її зв'язок з мисленням, культурою, про систему та рівні мови та вміння використовувати їх у процесі навчання іноземної мови, володіти знаннями і вміннями з психології та педагогіки, мати належну культурно-естетичну підготовку. Остання передбачає знання світової культури, в тому числі знання культури свого народу і культури народу тієї країни, мова якої вивчається [1: 89].

Навчання іноземної мови вимагає від викладача таких якостей, які забезпечили б реалізацію цілей навчання та його ефективність. Оскільки викладач є джерелом інформації, лідером колективу, взірцем морально-етичних норм поведінки, моделлю майбутньої мовленнєвої діяльності, організатором психологічного клімату і керівником взаємовідносин у студентському колективі, то він повинен володіти глибокими знаннями та професійним мисленням, що дає змогу розуміти суть педагогічних явищ та приймати оптимальні рішення в ході навчання студентів іноземної мови, вміння творчо використовувати передовий педагогічний досвід, мати індивідуальний стиль роботи.

Завдання курсу "Іноземна мова" в немовному вузі полягає насамперед у розвитку умінь і навичок спілкування та перекладу оригінальної фахової літератури. Крім практичної, загальна мета цього курсу включає освітню, розвивальну та виховну цілі. Можливості

викладача іноземної мови щодо комплексного досягнення цих цілей є досить багатими. Так, джерелами морального й естетичного виховання виступають художня література, музика, образотворче мистецтво, кіно. Тому в процесі ознайомлення студентів з культурою Великобританії чи Сполучених Штатів викладач особливий акцент повинен зробити на визначних постатях англійської та американської літератури, подати інформацію про твори, які б могли зацікавити молодь. Бажаною у вузі була б і тема для обговорення “Мій улюблений англомовний письменник” та ін.

Необхідність культурознавчої освіти засобами іноземної мови поступово починає набувати аксіоматичного звучання. Перед методистами стоять проблеми щодо культурознавчої освіти, яку реально можуть одержати студенти в умовах іншомовного навчального спілкування у вузах в аспекті сучасних вимог до культурознавчого наповнення навчальних програм і навчальної літератури з іноземної мови та рівня іншомовної соціокультурної компетенції.

Значно збагатить заняття з іноземної мови використання культурознавчих матеріалів і під час вивчення граматики. Так деякі теми є особливо сприятливими для залучення інформації, яка має великий виховний потенціал. Наприклад, під час вивчення модальних дієслів *can, must, should* можна використати завдання побудувати мікродіалоги, у яких студенти б радили один одному книжки для прочитання, п'єси та фільми, які варто переглянути.

Прикладами до граматичних правил можуть бути не просто зразкові у використанні мовного явища сторонні конструкції, а і речення, які є носіями важливої у виховному аспекті інформації. Саме так викладачеві вдасться за посередництвом граматики ознайомити студентів з фактами створення відомих творів мистецтва, подіями культурного життя.

У якості прикладів під час демонстрації граматичних явищ можуть служити вислови видатних письменників, політиків, філософів, народні прислів'я. Їх переклад на рідну мову буде не просто мовною вправою. На основі змісту цих висловлювань можна складати мікродіалоги або відпрацьовувати розмовні кліше (наприклад, ті, що виражають згоду або незгоду, здивування, сумнів). Це надасть змогу значно підвищити комунікативну спрямованість занять.

Екстралінгвістичні (фонові) знання повинні займати важливе місце на заняттях з іноземної мови, бо вони не лише відіграють провідну роль в організації морального та естетичного виховання, але й дозволяють реалізувати принцип зв'язку з життям, позитивно впливають на мотивацію вивчення іноземної мови.

Підготовка до занять з іноземної мови у такому напрямку вимагає від викладача ерудиції, спостережливості, творчості, умінь ефективно поєднувати теорію з практикою. Але не слід перевантажувати урок різними формами роботи, оскільки вони, так само як і одноманітні вправи, спричиняють швидку стомлюваність студентів. Викладач повинен прагнути розвивати активну розумову діяльність студентів, їх фантазію, кмітливість. Проте не слід забувати, що творчі завдання потребують старанної підготовки, точного відбору та дозування матеріалу, чіткої його організації, розробки прийомів стимуляції та активізації студентів. На мотивацію навчання позитивно впливає сприятливий психологічний клімат на уроці. Атмосфера спокійної врівноваженості, взаємної довіри, відчуття рівноправності, партнерства у спілкуванні викликає у студентів задоволення від навчального процесу, бажання брати в ньому участь.

Сьогодні, з розвитком та поширенням комунікативного підходу до навчання іноземних мов значно більше уваги приділяється використанню мови у певних соціальних і культурних ситуаціях. Тому виховання студентів немовних вузів у процесі навчання іноземної мови забезпечується підбором навчального матеріалу, в якому відображені загальнолюдські моральні цінності; застосуванням у процесі навчання проблемних завдань, вирішення яких потребує від студента висловлення своїх почуттів, поглядів, критичної оцінки і своєї власної думки щодо різних подій, стосунків, фактів, які відображені в інформативному навчальному матеріалі [2: 224].

Слід зазначити, що робота студентів немовного вузу з різноманітним навчальним матеріалом допомагає виховувати почуття поваги, відповідальності, співчуття, культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі, ціннісних орієнтацій, позитивного ставлення до іноземної мови, культури народу, який розмовляє цією мовою. Саме тому зазначена проблема потребує подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Скляренко Н.К. English through Communication. Книжка для вчителя. – К.: Освіта, 1986. – С.89.
2. Теория и практика в обучении иностранным языкам / Под ред. М.В.Ляховицкого. – К.: Рад.школа, 1970. – С.224.

УДК 378.14

Рускуліс Л.В.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДІЛОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Показником еволюції суспільства є розвиток ділового мовлення, бо в ньому сконденсована вся сукупність прийомів, характерних рис діяльності, поведінки, методів, що задовольняють адміністративно-господарське, політичне, економічне життя, ділові відносини між державами, організаціями та членами суспільства. Відтак особлива увага приділяється теоретичному вдосконаленню і практичному його застосуванню. Для майбутнього вчителя-словесника – це здатність виявити свої інтелектуальні здібності в спілкуванні з учнями, їх батьками, що, як відомо, носить здебільшого діловий, офіційний характер. Мова йде про розвиток комунікативних умінь студентів-філологів, що передбачає необхідність навчити їх правильно говорити і писати, уміло відібрати з величезної кількості мовленнєвих засобів найбільш доцільні в певній ситуації, а набуті знання використовувати для спілкування. Однак, на практиці дуже часто маємо протилежне: студенти добре володіють лінгвістичним матеріалом на усіх мовних рівнях, проте не спроможні побудувати елементарну телефонну розмову, провести бесіду, зробити доповідь.

Відповіді на цю проблему знаходимо у дослідженнях Н.Бабич, О.Біляєва, С.Карамана, Т.Ладиженської, М.Львова, М.Пентилюк, Л.Скуратівського, М.Стельмаховича, Г.Шелехової та інших. Науковці переконано доводять, що в основі розвитку комунікативних умінь – тісний взаємозв'язок усної та писемної форм мови, навчання діяльності спілкування, створення на заняттях таких умов, що сприяли б бажанню майбутніх учителів-словесників брати участь у мовленнєвій діяльності.

Значним кроком у вирішенні даного питання стало введення до вузівської програми курсу “Ділова українська мова” для студентів філологічного факультету.

З метою удосконалення ділового мовлення студентів-першокурсників ми пропонуємо систему практичних завдань, спрямованих на розвиток їх мовленнєвої компетенції.

Завдання 1. Прочитайте текст. Чи є він зразком ділового мовлення. З'ясуйте, які функції виконує, чи відповідає критеріям ділового мовлення, які сторони ділового мовлення йому притаманні?

Закріплення Конституцією України статусу української мови як державної зумовлює зростання її суспільного значення в державному, політичному, господарському житті, в ділових відносинах між організаціями та установами. Проте часто виникає невідповідність між високими професійним рівнем і низьким рівнем культури мовлення особи. Це потребує створення таких умов вивчення української мови, щоб учні засвоїли не тільки лінгвістичні поняття і граматичні правила, а й уміли активно послуговуватись мовою як засобом спілкування в усіх сферах громадського життя, зокрема в офіційній (ділові взаємини на

виробництві, між установами, окремою особою і установою, між посадовими особами), усвідомлювали значення мови для самовираження творчої особистості.

Реформа загальноосвітньої школи передбачає формування розвиненої особистості, фахового потенціалу держави, чому служить рання спеціалізація за інтересами і підготовка спеціалістів на всіх рівнях. Одним із шляхів здійснення поставлених завдань є введення з 2001–2002 н.р. курсу “Українське ділове мовлення” в обсязі 38 годин у групах ПТЗН без отримання загальної середньої освіти.

Курс українського ділового мовлення сприятиме засвоєнню державної мови відповідно до норм офіційного спілкування, формуванню особистості, зокрема її фахових мовленнєвих умінь, вихованню національно свідомих громадян України.

Завдання 2. Розгляньте декілька зразків документів. Охарактеризуйте ті, в яких наявний поділ на рубрики. Яка система нумерації у них використана?

Завдання 3. Станьте учасником діалогу, відповівши на подані питання.

1. У якому зі стилів мовлення найповніше реалізується професійна компетентність, знання справи, ділові якості? 2. Який зі стилів сучасної української літературної мови є одним із найдавніших? Думку доведіть. 3. У яких стилях вживаються терміни, фразеологізми, стандартні синтаксичні конструкції, професійні жаргони, суспільно-політична лексика.

Завдання 4. Пояснити зміст понять (і навести конкретні приклади на доказ своїх пояснень): побутовий мовленнєвий етикет, педагогічний етикет, службовий етикет. З'ясувати їх основні риси.

Завдання 5. Виконати в особах телефонну розмову: а) двох однокурсників, один з яких пропустив тиждень занять через хворобу; б) матері з дочкою, що навчається в іншому місті; в) старости групи з однокласником про підготовку відповідального заходу.

Завдання 6. Доберіть 8-10 професіоналізмів, що використовуються у мові вчителя.

Завдання 7. Підібрати українські відповідники до поданих запозичень. Скласти з ними твір про важливість обраного вами фаху.

Лінгвіст, авторитет, анонс, локальний, дебати, дефект, домінувати, експеримент, інцидент, лаконічний, стимул.

Завдання 8. Наведіть терміни, які ви опанували, засвоюючи поняття “ділове мовлення”, поясніть їх значення.

Завдання 9. Поясніть значення запропонованих фразеологізмів. Чи можна їх використати у діловому мовленні, думку доведіть. Із 5-6 з них складіть речення.

Бити в ціль, центр ваги, узяти до відома, вагомий внесок, знаходити спільну мову, давати задній хід, готовий до послуг, кермо влади, робити наголос, праведне діло, поставити на кін.

Завдання 10. Охарактеризуйте мовлення людини, використовуючи запропоновані фразеологізми.

Плетиво слів, живе слово, набір слів, розтікатися мислю по древу, солодкі слова, сипати словами, бути господарем свого слова.

Завдання 11. Поєднайте паронімічні прикметники з іменниками, що пропонуються.

Корисливий // корисний: людина, довідник, монографія, діяльність, зустріч, дядько, дівчина. Особистий // особовий: власність, майно, книжка, підпис, склад, посвідчення, назва, рахунок.

Завдання 12. Знайдіть у наведених реченнях штампи та канцеляризми, прокоментуйте їх, запропонуйте варіант без них.

1. Результати суттєво покращилися за рахунок добросовісного ставлення до виконання своїх обов'язків кожним членом колективу. 2. Станом на 1-ше вересня необхідні підручники для студентів філологічного факультету наявні в повному обсязі. 3. Включитися в обговорення питання дисципліни студента повинні усі члени групи. 4. Видача довідок зі стипендії здійснюється в кінці кожного місяця. 5. Мова йшла про роботу по піднесенню успішності навчання.

Завдання 13. Доповніть перелік парних слів.

Питання – гостре, актуальне, потрібне ... Завдання – реальне, почесне, велике ...
Допомога – дійова, активна, постійна ... Оцінка – належна, гостра, висока ... Критика – гостра, принципова ...

Завдання 14. Прочитайте подані речення, відредагуйте їх та запишіть правильні варіанти.

1. Він не мав ніякої уяви про те, що сталося. 2. Багатотисячний читач – культурний, доброзичливий – є тим постійним адресантом, до якого ми звертаємося кожним своїм твором. 3. Особиста справа – це сукупність документів, що містять найповніші відомості про працівника. До неї входять заява, особистий листок з обліку кадрів чи анкета, автобіографія, копії документів за освіту, витяг з наказу про зачислення на роботу та інші документи по особистому складу, що стосуються працівника. 4. Він має статус юридичного лица. 5. Я оцінила її делікатність. Що не говори, людина тактична.

Завдання 15. Пояснити функціонування назв осіб за професією. Які іменники можуть позначати осіб як чоловічої, так і жіночої статі, а які – ні. Чому?

Студент, декан, ректор, директор, секретар, лікар, ентузіаст, філолог, президент, лектор, журналіст, активіст, учитель, учений.

Завдання 16. Порівняйте, як зміна закінчень *-а, -я* та *-у, -ю* впливає на значення слів.

Акта – акту, апарата – апарату, бала – балу, гніта – гніту, звука – звуку, знака – знаку, органа – органу, папера – паперу, потяга – потягу, стана – стану, терміна – терміну, чина – чину.

Завдання 17. Виправте огріхи у наведених реченнях.

1. Перше питання було виправлене більш глибше і тому відповідь визнана більш кращою. 2. Міністерство освіти мало менш об'єктивніший підхід до середніх шкіл, ніж до інших навчальних закладів. 3. Новозбудована споруда університету гарніша всіх на цій площі. 4. На мою думку, цей ряд є найбільш антонімічним, ніж інші. 5. Дані про себе (більш повніші), якими мовами володіє, вік, освіта, місце проживання, номер телефону тощо – надішліть на адресу університету.

Завдання 18. Напишіть твір про свій факультет, максимально використовуючи кількісні числівники.

Завдання 19. Прочитайте текст, зверніть увагу на виділені слова. Що ви можете сказати про їх правопис.

Дорогий друже!

Перш усього пам'ятайте, що я *Вас* дуже люблю, а через те зробити *Вам* якусь прислугу – мені самому любо... Чи раніш, чи пізніш, а все робитиму, що *Вам* треба буде.

Фотографію свою охоче шлю й дуже-дуже буду радий одержати *Вашу*.

Бувайте здорові! Щиро *Вас* люблячий! (А.Кримський. 3 листа до І.Франка).

Завдання 20. Прочитайте зразок тексту ділового мовлення у завданні 1. Проаналізуйте, які форми дієслова зустрічаються у ньому найчастіше, формам якого часу та виду надається перевага.

Завдання 21. Перекладіть запропоновані словосполучення. Зробіть висновки про використання прийменників в українській мові.

По Вашему желанію, називать по имени, по требованію, сели по местам, в теченіи недели, обратиться по адресу, поставитъ в пример, по специальности, по необходимости, комиссия по вопросам, действовать по обстоятельствам, по возможности скорее.

Завдання 22. Зробіть аналіз тексту (завдання 1) за даною схемою.

1. До якого стилю належить пропонуванний уривок.

2. Прокоментуйте наявність чи відсутність у кожному з текстів: термінів, однозначних і багатозначних слів, лексем з конкретним та абстрактним значенням;

3. Зробіть граматичний аналіз тексту.

Пропоновані вправи сприятимуть теоретичному та практичному засвоєнню офіційного мовлення, забезпечуватимуть комунікативну спрямованість навчання ділового

мовлення, в основі якої – формування у майбутніх учителів-словесників умінь вирішувати комунікативні завдання з метою оволодіння спілкуванням у кожній конкретній ситуації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1990.
2. Біляєв О., Симоненкова Л., Скуратівський Л., Шелехова Г. Концепція навчання української мови. – С. 16-21.
3. Зубков М. Сучасне українське ділове мовлення. – Харків: Торсінг, 2001.
4. Кочан І.М., Токарська А.С. Культура рідної мови: Збірник вправ і завдань. – Львів: Світ, 1996.
5. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах за редакцією М.І. Пентилюк: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000.
6. Шевчук С.В. Ділове мовлення. Модульний курс: Підручник. – К.: Літера ЛТД, 2003.

УДК 378.147:681.3

Сейдаметова З.С., Темненко В.А.

РОЛЬ ДИСЦИПЛІНИ “КОНКРЕТНА МАТЕМАТИКА” В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАТИКИ І ПРИКЛАДНОЇ МАТЕМАТИКИ

Підходи до підготовки фахівців в області інформаційних технологій на пострадянському просторі і розвинутих країнах, зокрема США, в цілому сильно відрізняються. Очевидні відмінності в технічній базі наших і західних університетів. У пострадянській освіті превалює математична компонента, не пов'язана з програмістською підготовкою, а підготовка в частині програмування слабо пов'язана з математичними основами інформатики. В західних університетах на спеціальностях Computer Science, Computer Engineering, Software Engineering, Information systems, як впливає з професійних освітніх стандартів, широко відомих фахівцям [1–3], присутні математичні дисципліни, які тісно пов'язані з інформатикою. Ці дисципліни покликані посилити розуміння основ інформатики у студентів. У статті завідуючого кафедрою системного програмування Санкт-Петербурзького технічного університету А.М. Терехова [4: 1–2] наголошувалася необхідність перегляду всієї ідеології підготовки фахівців в області інформаційних технологій в пострадянських країнах. Проблема вдосконалення освітніх концепцій підготовки відображена в документі Computing Curricula 2001 [1], розробленому групою експертів різних країн, а також в його російському перекладі [5], названому “Рекомендації з викладання інформатики в університетах”. У цьому перекладі адаптовані пропозиції міжнародної групи експертів IEEE-CS (Institute for Electrical and Electronic Engineers – Computer Society) і ACM (Association for Computing Machinery) до навчання в університетах США.

Математичні методи і формально-логічні міркування складають фундамент більшості областей інформатики. Вони є теоретичними основами розуміння важливих ідей комп'ютерного світу. Враховуючи роль математики в інформатиці, в програму навчання студентів відповідних спеціальностей необхідно включати дисципліни, що містять математичні концепції.

Мета статті – участь в цьому всесвітньому процесі розробки загального методологічного підходу до формування математичної підготовки у студентів, що спеціалізуються в області інформатики – такого підходу, який сприяв би засвоєнню наукових методів роботи і розумінню способів використання обчислювальних методів на практиці. Для цього авторами пропонується включення в навчальні плани спеціальностей “Інформатика”, “Прикладна математика” дисципліни “Конкретна математика”, яку, на нашу думку, доцільно вивчати у другому і третьому семестрах.

Ця дисципліна з'явилася в навчальних планах деяких університетів США кілька років тому. Безпосереднім приводом для її введення стала публікація російського перекладу

відомої книги “Конкретна математика” [6]. Ініціатор створення цього учбового предмета і винахідник самого терміну “Конкретна математика” Дональд Кнут почав читати однойменний курс лекцій в Стенфордському університеті ще в 1970 році. У Стенфорді цей курс читається студентам-дипломникам. Проте наш власний педагогічний досвід, як і досвід учнів Д. Кнута, показує, що при певній адаптації цей предмет корисний, перш за все, для студентів 1-2 курсу спеціальностей, пов’язаних з інформаційними технологіями. Лекції і практичні заняття з “Конкретної математики” служать сучасним доповненням до традиційних математичних курсів з математичного аналізу, алгебри та геометрії, диференціальним рівнянням з їх консервативною структурою і формою подачі матеріалу. Домашні завдання і семестрові проекти з “Конкретної математики” стимулюють професійний ріст майбутніх фахівців з інформатики, вимушуючи їх інтенсивно освоювати обчислювальні і графічні можливості персонального комп’ютера, а також самостійно відшукувати широко представлені в мережі Інтернет ресурси з динамічних систем, фракталах, простих числах, числах Фібоначчі, розподілених обчисленнях і т.д.

Дональд Кнут і його співавтори так формулюють основні теми своєї книги [6: 8-13]: “числення сум, рекурентні співвідношення, елементарна теорія чисел, біноміальні коефіцієнти, похідні функції, дискретна теорія ймовірності і асимптотичні методи”. Список цей як неповний, так і, власне кажучи, необов’язковий: як відзначив В.І. Арнольд [6: 7] в передмові до російського видання, він відображає особисті смаки авторів, що є швидше гідністю, ніж недоліком книги. Більш суттєвим, ніж конкретний зміст цього курсу, представляється методичний підхід Д. Кнута і співавторів. Його головні особливості [6: 11-12]:

- “це суміш континуальної і дискретної математики”;
- “це перевага технічній стороні справи, а не теоремам існування”;
- це орієнтація на “осмислену операцію математичними формулами з використанням певного набору методів розв’язування задач”.

Основна мета учбової дисципліни “Конкретна математика”, за нашим розумінням, полягає в

- формуванні уявлення про привабливість математики і її корисності для майбутніх фахівців з інформатики;
- формуванні у студентів ясного уявлення про єдність континуальної і дискретної математики;
- створенні стимулів для інтенсивного вивчення обчислювальних і графічних можливостей комп’ютера, прийомів програмування;
- створенні мотивації для самостійного пошуку в мережі Інтернет інформації з сучасних проблем математики.

Після вивчення курсу “Конкретної математики” студент повинен знати набір методів рішення задач, продемонстрований викладачем, і уміти застосовувати ці методи при розв’язуванні нових задач.

Враховуючи наш власний педагогічний досвід, ми рекомендуємо наступний зміст дисципліни “Конкретна математика”.

Зміст курсу

2 семестр	
Розділ	Теми розділу
1. Аналітичні і чисельні методи дослідження динамічних систем.	Динамічні системи довільної розмірності з дискретним часом. Простір станів і простір параметрів. Нерухомі точки. Стійкість нерухомих точок. Мультиплікатори. Одновимірні динамічні системи. Лінійна система і її стандартизація. Квадратична (логістична) система і її стандартизація. Нерухома точка і її стійкість. Біфуркація нерухомої точки в нерухому парі точок. Стійкість нерухомої пари. Каскад біфуркацій. Постійна Фейгенбаума.

	<p>Острови порядку в морі хаосу. Надстійкі точки. Алгоритм пошуку надстійких точок. Лінійна оцінка ширини зони порядку в морі хаосу. Дробово-лінійна динамічна система (ДЛС). Стандартизація ДЛС. Дробово-лінійна структура точного рішення. Періодичні рішення. Нефейгенбаумовський хаос раціональних/ірраціональних значень параметрів в ДЛС.</p> <p>Одновимірна динамічна система з кубічною нелінійністю (КС). Стандартизація КС. Нерухома точка, мультиплікатор, стійкість. Каскад біфуркацій. Острови порядку. Надстійкі точки.</p> <p>Дробово-квадратична динамічна система (ДКС). Стандартизація ДКС. Окремі випадки ДКС в двовимірному просторі параметрів. Шарований хаос в ДКС. Надстійкі точки.</p> <p>Найпростіші приклади трансцендентних одновимірних динамічних систем. Нерухомі точки, каскад біфуркацій, хаос і острови порядку.</p> <p>Двовимірні лінійні динамічні системи. Стандартизація. Власні числа матриці системи і стійкість нерухомої точки.</p> <p>Конформна квадратична система. Множина Джулія. Множина Мандельброта.</p> <p>Система Хенона. Множини Джулія-Хенона і Мандельброта-Хенона. Двовимірні дробово-лінійні системи. Стандартизація. Окремі випадки в просторі параметрів. Множини Джулія і Мандельброта.</p>
<p>2. Рекурентні співвідношення і суми.</p>	<p>Джерела рекурентних формул. Задача про ханойську башту. Задача про розрізання піци. Задача Йосипа Флавія.</p> <p>Задача Якоба Бернуллі. Приватні рішення. Поліноміальна структура загального рішення. Алгоритм побудови матриці Бернуллі. Раціоналізація елементів матриці. Факторизація рішення. Арифметика “довгих чисел”.</p> <p>Найпростіші тригонометричні суми. Перехід до експоненціальних виразів.</p> <p>Рекурентне співвідношення для алгоритму швидкого сортування. Гармонійна прогресія. Число Ейлера. Дзета-функція Ейлера.</p>
<p>3. Диференціальні рівняння (ДР) і рекурентні формули.</p>	<p>Лінійне ДР першого порядку. Стандартизація. Побудова рішення методом ступеневих рядів. Функція і її N-струї. Обчислення при великих значеннях аргументу.</p> <p>Лінійне ДР другого порядку. Стандартизація. Залежність від початкових умов. Властивості парного і непарного рішення. Перший інтеграл. Побудова рішення методом ступеневих рядів. Обчислювальні аспекти. Висновок деяких тригонометричних співвідношень з ДР.</p> <p>Перемножування ступеневих рядів. Процедура побудови рішення у вигляді ступеневих рядів для ДР першого порядку з квадратичною нелінійністю. Оцінка межі збіжності ряду. Побудова рішення для ДР першого порядку з кубічною нелінійністю. Алгоритм оцінки періоду для періодичної функції, заданої у вигляді ступеневого ряду.</p> <p>ДР з дробово-ступеневими нелінійностями. Побудова рішень у вигляді дробово-ступеневих рядів. Алгоритм зведення ряду в дробовий ступінь.</p> <p>Процедура розподілу на ступеневий ряд. Рішення дробово-лінійного ДР першого і другого порядку методом ступеневих рядів.</p>
<p>4. Ряди Фур'є.</p>	<p>Ряди Фур'є і їх застосування для обчислення деяких значень дзета-функції. Операції алгебри над рядами Фур'є. Рішення рівняння Дуффінга за допомогою рядів Фур'є.</p>

5. Фазові портрети і графіки функцій.	Техніка аналізу і побудови фазових портретів і графіків функцій. Деякі класичні криві математичного аналізу XVII-XIX століть.
6. Цілочисельні динамічні системи.	Цілочисельні динамічні системи. Резидіум-системи. Супердіофантові рівняння. Квадратична резидіум-система. “Бідні числа”.
3 семестр	
7. Цілочисельні функції.	Пол /стеля: визначення, застосування, рекурентності, суми.
8. Елементи теорії чисел.	Подільність, ознаки подільності. Прості числа. Взаємна простота.
9. Неперервне і дискретне: задачі на власні числа і власні функції.	<p>Коливання струни. Постановка задачі. Хвильове рівняння. Розділення змінних. Спектр і власні функції. Задача Коші.</p> <p>Лінійні коливання нитки, повільно висячої в полі ваги. Постановка задачі. Хвильове рівняння. Розділення змінних. Сингулярні краєві задачі. Точне рішення. Властивості функцій Бесселя. Побудова рішення у вигляді ступеневого ряду. Рекурентні формули для коефіцієнтів ступеневого ряду. Поліноміальне представлення коефіцієнтів ступеневого ряду. Двохіндексні рекурентні формули для коефіцієнтів поліноміального представлення. Комп’ютерна реалізація умови збіжності ряду.</p> <p>Коливання прапора в потоці повітря (плоска задача). Постановка задачі. Побудова рішення у вигляді ряду з напівцілих ступенях координати. Рекурентні формули для коефіцієнтів ступеневого ряду. Поліноміальне представлення коефіцієнтів ступеневого ряду. Двохіндексні рекурентні формули для коефіцієнтів поліноміального представлення. Комп’ютерна реалізація умови збіжності ряду.</p> <p>Задача Мат’є. Побудова періодичних рішень у вигляді ряду Фур’є. Рекурентні формули для Фур’є-коефіцієнтів. Поліноміальне представлення Фур’є-коефіцієнтів. Двохіндексні рекурентні формули для коефіцієнтів поліноміального представлення. Комп’ютерна реалізація умови збіжності ряду Фур’є. Діаграма Айнса-Стретта.</p> <p>Задача про параметричне розгойдування маятника. Постановка задачі. Побудова періодичних рішень у вигляді ряду Фур’є. Рекурентні формули для Фур’є-коефіцієнтів. Поліноміальне представлення Фур’є-коефіцієнтів. Двохіндексні рекурентні формули для коефіцієнтів поліноміального представлення. Комп’ютерна реалізація умови збіжності ряду Фур’є. Діаграма стійкості в смузі параметрів. Техніка побудови рішення на межі смуги параметрів.</p> <p>Власні коливання і стійкість вертикальної колони. Диференціальне рівняння і краєві умови задачі. Граничні випадки в просторі параметрів: Задача Ейлера про критичну висоту колони і задача про коливання консолі. Побудова рішення у вигляді ступеневого ряду. Врахування граничних умов. Рекурентні формули для коефіцієнтів ступеневого ряду. Поліноміальне представлення Фур’є-коефіцієнтів. Двохіндексні рекурентні формули для коефіцієнтів поліноміального представлення. Спектральне рівняння задачі і його комп’ютерна реалізація. Діаграма рішень.</p>
10. Сингулярні краєві задачі.	Неозначеності, розкриті і нерозкриті за правилом Лопітала. Задача про біфуркацію форми нитки, що вертиться. Постановка задачі. Краєві умови. Техніка чисельного рішення при “розкритій неозначеності”. Техніка чисельного рішення при “нерозкритій неозначеності”. Діаграма пристрілки. Біфуркаційна діаграма.

Наведений тут набір питань, як і в підручнику Д.Кнута і його колег [6], “відображає особисті смаки авторів”; частина тематики ілюструється публікаціями авторів [7–11], що дозволяє першокурсникам, *фрешменам*, прищепити деякі навички роботи з малотиражними академічними виданнями і сформуванню здібності до розуміння академічних публікацій, суттєво відмінних від більш менш звичного для студента стилю підручників. Одна із згаданих тут статей [8], присвячена задачі Якоба Бернуллі, написана разом з одним з перших слухачів даного курсу (М.С. Айвазяном). Детально розібрана на одному з практичних занять, вона дозволяла вирішувати важливе педагогічне завдання: вселити слухачам віру у власні сили – “не боги горщики обпалюють”, *фрешмен* може розв’язати серйозну проблему. Попутно розібрана задача Якоба Бернуллі дозволяє звернути увагу майбутніх програмістів на важливу технічну відмінність в пріоритетах сучасної математики і класичної математики докомп’ютерної епохи: прозорість алгоритму може бути більш цінною річчю, ніж математична витонченість; збільшення розмірності задачі, неприйнятне для наших великих попередників через великий об’єм ручних обчислень, може бути необтяжливою платнею за спрощення структури програми, яка вирішує задачу – неприємну обчислювальну роботу все одно виконує комп’ютер.

Багато інших задач, розібраних в курсі “Конкретна математика”, дозволяють звернути увагу слухачів на відмінності в підходах “комп’ютерної” і “класичної” математики. Наприклад, вивчення теми “Диференціальні рівняння і рекурентні формули” дає можливість відзначити, що у багатьох випадках комп’ютерна реалізація т. наз. “точного аналітичного рішення”, яке представлено квадратурами, може бути набагато більш обтяжливою задачею, ніж написання і відладка програми побудови рішення у вигляді ряду Тейлора або іншого функціонального розкладання. При цьому, зрозуміло, повинна бути відзначена цінність аналітичних рішень як засобу тестування програм рішення диференціальних рівнянь. Цим питанням не надається звичайно увага ні при читанні традиційних математичних дисциплін (“математичний аналіз”, “диференціальні рівняння”), ні при навчанні обчислювальним методам. Курс “Конкретної математики” заповнює лакуну, існуючу – принаймні, в студентському сприйнятті – між цими дисциплінами.

Частина тем, що вивчаються в курсі “Конкретна математика”, дозволяє дати посилання на важливі і доступні *фрешмену* Інтернет-ресурси, наприклад, по розподілених обчисленнях, динамічних системах, хаосу (<http://distributed.net>, www.mathcad.com/library/constant/fdnbaum.htm, www.cut-the-knot.com/blue/chaos.shtml); останнім часом, втім, ми, як і багато наших колег, вважаємо за краще указувати студентам не адреси Інтернет-ресурсів, а набори ключових слів. Окрім виховання звички до пошуку необхідної інформації в мережі Інтернет, це дозволяє систематично звертати увагу майбутніх програмістів на необхідність вільного володіння англійською мовою як обов’язкової умови професійного росту.

Багато задач, які студентам доводиться вирішувати, вивчаючи курс “Конкретної математики”, мають стимулюючий характер, апелюючи до знань і навичок, наприклад, з комп’ютерної графіки, яка вивчається на старших курсах. Практика показує, що вступаючі до університету першокурсники мають дуже різний рівень комп’ютерної підготовки: деякі взагалі не мають ніяких навичок, деякі ж, навпаки, цілком упевнено працюють в середовищах програмування Delphi, C++ Builder і т.п. Запропонування “стимулюючих задач” дозволяє “вирівнювати” рівень студентів не по аутсайдерах, а по лідерах, “кристалізаторах і каталізаторах” навчального процесу: першокурсники охоче навчають один одного – пізніше, на жаль, цей ентузіазм гасне...

Висновки:

1. Представлено авторський варіант програми дисципліни “Конкретна математика”;
2. Сформульовані деякі методичні принципи викладання цієї дисципліни;
3. Відзначена необхідність використання “стимулюючих задач”, які дозволяють вирівнювати рівень студентів не по аутсайдерах, а по лідерах.

Надалі планується продовжити роботу із створення навчального посібника з дисципліни “Конкретна математика”, а також розробку методичного супроводу цього предмета.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Computing Curricula 2001: Computer Science / Final Report, December 15, 2001. – <http://www.computer.org/education/cc2001> – 240 p.
2. Software Engineering 2004. Computing Guidelines for Undergraduate Degree programs in Software Engineering / A Volume of the Computing Curricula Series, August 23, 2004. – The Joint task Force on Computing Curricula. IEEE Computer Society, ACM. – 135 p.
3. Gorgone J.T., Davis G.B., Valacich J.S., Topi H., Feinstein D.I., Longenecker H.E. Model Curriculum and Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Information Systems – ACM, AIS, AITP, 2002. – 60 p.
4. Терехов А.Н. Как готовить системных программистов // “Компьютерные инструменты в образовании”. – № 3-4. – 2001. – 16 с.
5. Рекомендации по преподаванию информатики в университетах: Пер. с англ. – СПб., 2002. – 372 с.
6. Грэхем Р., Кнут Д., Паташник О. Конкретная математика. Основы информатики: Пер. с англ. – М.: Мир, 1998. – 703 с.
7. Темненко В.А. Численно-аналитический метод решения некоторых сингулярных задач теории колебаний // Динамические системы. – Вып. 7. – 1988. – С. 123-132.
8. Айвазян М.С., Темненко В.А. 450 секунд Якоба Бернулли // Ученые записки Крымского государственного инженерно-педагогического университета. – Вып. 3. – Симферополь: Доля, 2002. – С. 32-36.
9. Макарьин В.И., Темненко В.А. Численно-аналитический метод исследования свободных колебаний вертикальной колонны // Динамические системы. – Вып. 10. – 1992. – С. 8-14.
10. Темненко В.А. Бифуркация формы вращающейся нити // Динамические системы. – Вып. 11. – 1992. – С. 80-84.
11. Темненко В.А. Эффективная техника построения периодических решений для нелинейных осцилляторов: итерационная реализация метода Фурье // Динамические системы. – Вып. 16. – 2000. – С. 76-85.

УДК 371.132

Серьожникова Р.К.

РОЗВИТОК ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасне суспільство зацікавлене у формуванні нових цінностей як в окремій особистості, так і в суспільстві в цілому. Специфіка ж професійної діяльності педагогів полягає у створенні і формуванні нових ціннісних орієнтацій для підростаючого покоління. Як цінність можна розглядати й інтерес до професійно-творчої діяльності, тому що діяльність при цьому здобуває для особистості особливий зміст.

Інтерес до предметного змісту виявляється у майбутніх викладачів яскраво, що не гарантує такого ж стійкого інтересу до професійно-творчої діяльності, тому що відомо, що “між мотивами навчання і мотивами вступу до вузу не завжди існує прямий зв’язок, а саме: бажання вчитися в даному інституті не є об’єктивним показником позитивного ставлення до професії. Частина студентів вступає до вузу з нейтральним і навіть негативним ставленням до професійної діяльності, що може зберегтися до закінчення інституту. Первісне позитивне ставлення до професії в процесі навчання може змінитися на нейтральне і навіть негативне” (1: 47).

Метою статті є розгляд питання про вплив педагогічних дисциплін на розвиток інтересу до творчої педагогічної діяльності у майбутніх викладачів економічної теорії.

На думку вчених (Балл Г.О., Фридман Л.М., Сухомлинська О.В., Зязюн І.А., Бех І.Д., Лещенко М.П., Помиткін Э.А., Пилипчук В.В. і ін.) серед багатьох причин, що виховують формалізм у навчанні, що придушують пізнавальні інтереси й активність учнів, варто виділити три головні, взаємозалежні: 1) імперативні, авторитарні стилі діяльності вчителя; 2) порушення внутрішніх контактів у діяльності і спілкуванні вчителя з учнями; 3) відсутність міжсуб'єктних відносин між учасниками навчального процесу. Кожна з причин взаємообумовлена іншими, тому їхня дія особливо впливає на самовідчуття, задоволеність спільною діяльністю, спілкуванням і власними результатами, що, природно, негативно впливає і на пізнавальні інтереси учнів, і на інтерес учителя до навчальної діяльності і свого статусу в навчальному процесі (4; 6).

О.О. Вербицький і В.І. Кругликов, вивчаючи формування мотивації в процесі контекстного навчання, дійшли наступного висновку: "... можна формувати рівень навчальної мотивації учнів протягом всього періоду, однак місце, час, спосіб впливу і досягнутий рівень навчальної мотивації на кожному конкретному етапі вимагають обґрунтування, а весь комплекс можливих впливів – серйозного вивчення" (2: 107).

Процес формування інтересів професійно-творчої діяльності, як правило, розглядається, як проходження його станів, що народжуються цілеспрямованою діяльністю викладача і відповідною діяльністю студента. Природа цього процесу як педагогічного явища вимагає його розчленовування на кроки, етапи, що відрізняються і за характером впливів викладача, і за характером станів тим, хто навчається.

Так, Н.М.Яковлева, розглядаючи професійний науково-педагогічний інтерес як творчу спрямованість особистості на професійну діяльність, виділила 3 стадії: пробудження, становлення і розвиток (7: 85).

Т.М.Калініна виділяє 3 рівні розвитку професійно-педагогічного інтересу: високий, середній і низький та 4 етапи його розвитку:

- 1) Діагностично-проективний;
- 2) Орієнтовно-адаптивний;
- 3) Діяльнісно-оціночний;
- 4) Коригувальний (3: 12).

Г.К. Селевко запропонував ідею так називаного навчання, що саморозвивається, (5: 212) цілями якого є: формування людини, що самоудосконалюється, формування самокеруючих механізмів особистості виховання домінанти самовдосконалення, саморозвитку особистості, формування індивідуального стилю навчальної діяльності.

Самокеруючі механізми особистості (СКМ), з погляду Г.К. Селевко, виглядають у такий спосіб:

СКМ

Потреба	Спрямованість	Я – концепція
Пізнавальні	Інтереси	Я подобаюся
Самовизначення	Погляди	Я здатний
Самоствердження	Соціальні установки	Я потрібний
Самовиховання	Ціннісні орієнтації	Я можу
Самоосвіта	Переконання	Я знаю
Самовдосконалення	Морально-етичні принципи	Я дію
	Світогляд	Я керую, я володію

Проаналізувавши інновації у навчанні, М.В. Кларин [7] порівнює два підходи до навчання, активно розроблювальні в теорії і практиці: технократичний і гуманістичний. Ці підходи принципово відрізняє характеристики навчань.

Технократичний (технологічний) підхід до навчання:
1) Навчальний процес-механізм
2) Особистісна нейтральність навчання по відношенню до вчителя й учнів
3) Функціонування

Гуманістичний підхід до навчання:
1) Навчальний процес – організм
2) Особистісна включеність вчителя й учнів
3) Розвиток

Для досягнення цілей розвитку інтересу до професійно-творчої діяльності більш прийнятним виявляється гуманістичний підхід до навчання.

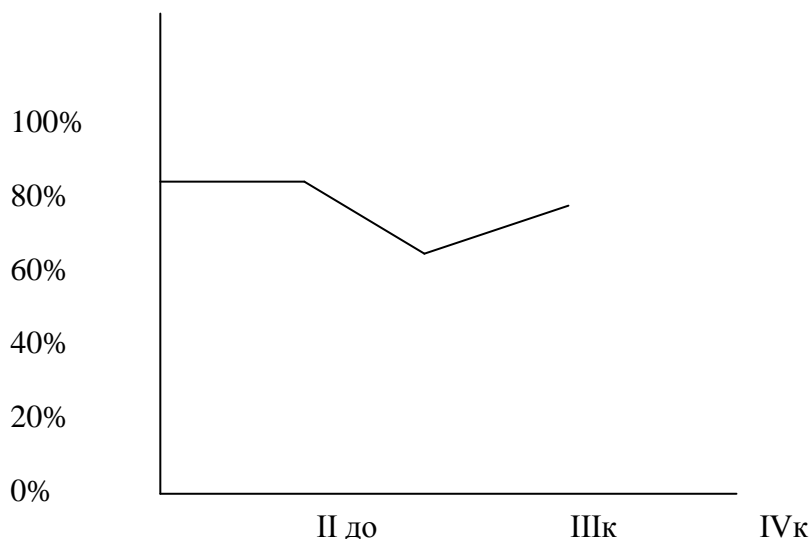
Отже, аналіз розроблювальних засобів і моделей навчання дозволяє зробити висновок про те, що процес навчання може бути значно збагачений за рахунок використання не тільки нових, але й сполучення відомих засобів, що відрізняються характеристиками.

Наш експеримент проходив на базі Донецького національного технічного університету в контексті бінарного підходу до навчання педагогічним дисциплінам майбутніх фахівців економічного профілю.

Студентам четвертого курсу було запропоновано на останньому занятті з педагогіки зробити самооцінку інтересу до предмета протягом трьох років навчання у вузі, по вертикалі відкладаючи силу інтересу у відсотках, а по горизонталі – час навчання в університеті. Після цього треба було зробити самоаналіз, що сприяло ростові або падінню інтересу до педагогіки.

Наші припущення підтвердилися: майбутні викладачі відзначили падіння інтересу до вивчення педагогіки до кінця третього курсу і підвищення, зростання – до кінця четвертого. Ось як виглядала крива інтересу:

II курс – 69%
III курс – 50%
IV курс – 66%.



Мал. 1.

На графіку представлені середні показники, підраховані за звичайною методикою: сума всіх самооцінок була розділена на кількість респондентів, що прийняли участь у цьому опитуванні. Це була група студентів четвертого курсу з 24 осіб.

Індивідуальні криві відрізнялися своєрідністю і варіативністю, середні ж показники, на наш погляд, підтверджують тенденцію.

Які фактори вплинули на плин процесу розвитку інтересу?

Справа в тім, що на третьому курсі вивчався новий предмет “Методика викладання”. Викладач був упевнений у тім, що “немає нічого практичніше, ніж гарна теорія”. Він прагнув забезпечити доступність, але боявся вульгаризації педагогічної теорії. У результаті студенти відзначали: “На третьому курсі було складно, тому що обсяг матеріалу дуже великий, значне навантаження, все прочитати не встигаєш... Нам давали занадто багато теорії і не давали чіткої установи на її застосування. Як показала практика в школі, практичні конкретні поради необхідні. Можливо, необхідно пом’якшити систему опитування на семінарі? Не вивчив зараз – вивчить до іспиту!”

На четвертому курсі вивчалися “Основи педагогічної майстерності”, де практична цінність була очевидною: як реагувати на вчинок, як запобігти конфлікту, як організувати педагогічне спілкування. А в другому семестрі була педагогічна практика, де студенти зустрілися і з аналізом уроку, і з проведенням педради, і з батьківськими зборами і багатьом іншим. Після повернення з практики в контексті вивчення студенти на семінарах проводили ділові ігри, що і викликало таку реакцію, такий ефект: “На четвертому курсі проводилися семінари у вигляді ділових ігор – це цікаво, другий семінар четвертого курсу був найцікавішим: було багато творчих завдань, ділових ігор”.

Розвиток, як відомо, містить якісні зміни, які так чи інакше впливають із принципових можливостей і припустимих станів системи, що саморозвивається, і цілком протікає в специфічних для неї вимірах. Але чи є у розпорядженні викладача об’єктивні критерії визначення наявності або відсутності інтересу у студентів?

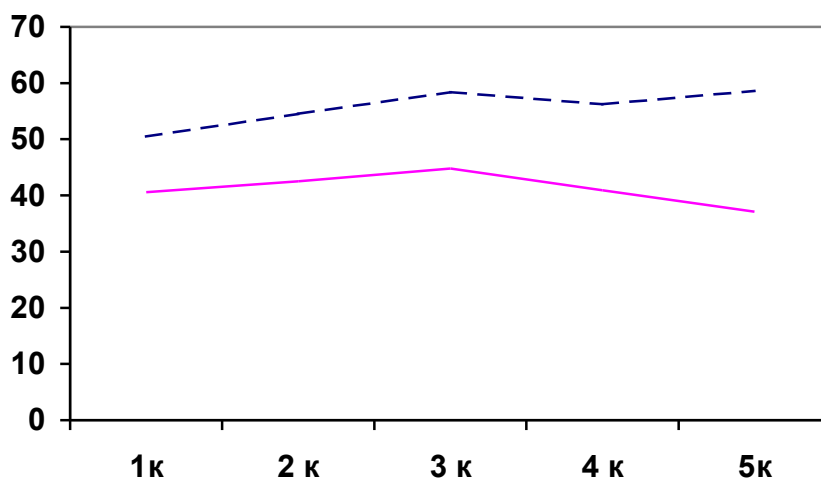
Ми попросили студентів IV курсу заповнити анкету наступного змісту:

1. Накресліть, будь ласка, криву інтересу до педагогіки (суцільною лінією) і криву інтересу до педагогічної діяльності в період педпрактики (пунктирною смужкою) протягом навчання в університеті, по вертикалі відкладаючи силу інтересу в %, а по горизонталі – курси.
2. Що сприяло зростанню (зниженню) інтересу? Розповісти про це докладніше.
3. Як співвідносяться інтерес до педагогічних дисциплін з інтересом до професійної діяльності? Чи є тут якісні зв’язки, залежність? В опитуванні взяли участь 67 випускників.

Обробка проведеної анкети показала, що 28% респондентів відзначають зростання інтересу до педагогіки, а до педагогічної практики 42%. На відсутність динаміки стосовно педагогіки вказало 12% опитаних, а до професійно творчої діяльності – 18%. Зниження інтересу (іноді падіння) до педагогіки відзначили 58% майбутніх викладачів, так само знизився й інтерес до професійно-педагогічної діяльності в 38% учасників анкетування. 2% студентів відмовилися заповнювати анкету, на чому ми, природно, не наполягали.

При підрахунку середніх показників сили інтересу (за середніми показниками, на наш погляд, можна зробити висновок про тенденції розвитку або вгасання інтересу) нами було зафіксоване наступне:

1. Інтерес до предмета підвищувався до III курсу, після чого почалося його зниження: I курс – 40,6%, II курс – 42,5%, III курс – 44,8%, IV курс – 40,9%, V курс – 37,1%.
2. Інтерес до професійно-творчої діяльності досягає свого апогею на III курсі і потім практично не знижується: I курс – 50,5%, II курс – 54,5%, III курс – 58,4%, IV курс – 56,2%, V курс – 58,6%. На схемі це виглядає так:



Мал. 2. Графік зростання (падіння) інтересу до предмета і професійно-творчої діяльності.

Що ж стало причиною зростання або падіння інтересу?

Майбутні викладачі бачили причину підвищення інтересу до предмета в наступному: зростання інтересу до педагогіки сприяв сам досліджуваний матеріал. Збільшенню інтересу до педагогіки сприяли заняття (вони проходили цікаво). Зростанню інтересу сприяло, з одного боку, поглиблення знань з предмету, з іншого боку – усвідомлення важливості цих знань і можливість застосувати їх на практиці. Зростанню інтересу сприяла, звичайно ж, можливість застосування на практиці отриманих теоретичних знань.

Виходячи з отриманих результатів, можна зробити висновок про те, що включенню у професійно-творчу діяльність передують підготовка до неї, що вимагає самоналаштування, самоорганізації, конструювання майбутньої діяльності, прогнозування можливих ускладнень, актуалізації наявних знань і ін.

Інтерес до професійно-творчої діяльності найбільший вплив має на інтелектуальні, емоційні і вольові процеси, тому і продуктивність діяльності вище при інтересі до неї.

Предметом задоволення інтересу є сам процес діяльності, у якому людина відчуває задоволення від інтелектуальної напруги, від позитивних результатів діяльності, від усвідомлення творчого характеру цієї діяльності.

Показником інтересу професійно-творчої діяльності може служити активність поведінки, емоційність суб'єкта, задоволеність результатами, захопленість процесом діяльності і бажання самостійно перебороти труднощі й одержати кращий результат.

Інтерес до професійно-творчої діяльності можна визначити як виборчу спрямованість особистості на педагогічну діяльність і ставлення до неї як до цінності, чому сприяє вивчення педагогічних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. М.: Высш.школа, 1991 – 207 с.
2. Вербицкий А., Кругликов В. Контекстное обучение: формирование мотивации // Высшее образование в России: 1991. – №1 – С. 101-107.
3. Калинина Т.М. Развитие профессионально-педагогического интереса у будущих учителей. – Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1998 – 185 с.
4. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти. – К., 2003. – 245 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998 – 256 с.
6. Серьожникова Р.К. Майбутній педагог у просторі творчого розвитку// Зб. наук. пр. Педагогічні науки. Випуск XXXVIII. – Херсон, 2005. – С. 349-354.
7. Яковлева М.Н. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. – Челябинск, ЧГПИ, 1991 – 128 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Самостійний вибір професії здійснений під впливом аналізу власних внутрішніх можливостей, в тому числі і своїх здібностей, і співвіднесення їх з вимогами обраної професії, являє собою процес професійного самовизначення. Тобто, під професійним самовизначенням розуміють самопізнання та об'єктивну оцінку особою власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією. Психологія розглядає професійне самовизначення як найбільш значущий компонент професійного розвитку особистості, а також як критерій одного з етапів цього тривалого і складного процесу. Завершується він тільки тоді, коли у людини сформується позитивне відношення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Тому свідомий вибір професії слід вважати показником сформованості професійного самовизначення і переходу його у нову фазу свого розвитку.

Професійне самовизначення – складний, часом суперечливий процес, в основі якого лежить цілком виправдане прагнення молодої людини до самостійності, в той час як вона ще не в змозі обійтись без кваліфікованої допомоги школи, сім'ї. Особистість школяра у цьому процесі виступає як поєднання найрізноманітніших протиріч. Це, перш за все, протиріччя між професійними прагненнями молоді, в яких переважає соціальна орієнтація на престижні професії і потребами держави в спеціалістах таких професій. Це і протиріччя між бажанням продовжувати освіту після закінчення школи, і зниженням інтересу до навчання, що останнім часом все більше поширюється у значної частини школярів. В особистому плані можна назвати протиріччя між професійними намірами молоді і можливостями їх реалізації, між професійними намірами і даними своєї особистості, зокрема здібностями між прагненням молоді до самостійності і відсутністю уміння обґрунтовано прийняти рішення у виборі професії.

У дослідженнях процесу професійного самовизначення людини підкреслювалась необхідність вивчення її особистісних передумов [12; 19; 20]. Найменш вивченими у цій проблемі є питання про особистісні (характерологічні) умови професійного самовизначення людини в конкретних сферах професійної діяльності [11; 20]. При такому підході психологічними критеріями професійного самовизначення можуть бути особливості характеру і темпераменту, що входять у внутрішньоіндивідуальну підсистему в структурі особистості [13], котрі зумовлюють утворення професійних намірів, інтересів, схильностей професійного вибору і т.д.

Професійний розвиток людини як компонент її загальноособистісного розвитку [8; 19] можна аналізувати в різних аспектах: соціально-психологічному, психолого-педагогічному, медико-психологічному [14; 15]. Професійне самовизначення також може вивчатися в цих аспектах. Різні утруднення в професійному самовизначенні молоді можна диференціювати за декількома напрямками. У нашому дослідженні ми розглядаємо: неузгодженість професійних намірів з інтересами і схильностями; несформованість професійних намірів; відсутність виражених інтересів і схильностей до відповідних сфер професійної діяльності. Можна припускати, що перераховані утруднення пов'язані з динамікою найважливіших показників професійного самовизначення.

На стадії формування професійних намірів, де через несформованість операційних компонентів професійної діяльності ще не можна говорити про психологічне входження в працю повною мірою (за Є.О. Клімовим), рівень професійного самовизначення характеризується специфічними психологічними показниками. Ми виділяємо наступні дихотомічні показники: сформованість-несформованість професійних намірів; виразність-невиразність інтересів і схильностей до відповідної сфери професійної діяльності; узгодженість-неузгодженість професійних намірів з інтересами і схильностями.

На стадії трудового навчання ми виділяємо такі показники, як виразність-невиразність інтересів і схильностей до обраної сфери професійної діяльності, задоволеність-незадоволеність професійним вибором, вибір визначеної сфери професійної діяльності-ухиляння від трудового навчання.

Ці показники характеризують типові риси професійного самовизначення як відношення. Вони є не тільки суттєвими, але й найбільш використовуваними і легко обумовленими в процесі психолого-педагогічної практики і професійної консультації.

Утворення стійких професійних інтересів, намірів і т.п. (самовизначення), що піддаються зовнішньому спостереженню, може обумовлюватися різними внутрішніми факторами – особливостями характеру, наявного в молодій людини досвіду тощо [8; 18]. Розвитку певних сторін характеру, а також безпосередньо самому акту вибору однієї з професій можуть перешкоджати чи сприяти особливості темпераменту. Ці особливості також можуть відігравати відповідну роль у професійному самовизначенні людини [9; 10; 16].

Таким чином, є підстави припускати, що професійне самовизначення може залежати від особливостей темпераменту і характеру.

При вивченні цих особливостей у зв'язку з професійним самовизначенням ми розглянули питання про їхню діагностику [2; 4; 7]. У своєму дослідженні діагностику індивідуально-психологічних особливостей, що обумовлюють професійне самовизначення, ми розуміємо двояко: як психопрогностику і як класифікацію (диференціацію). У зв'язку з цим ми розглядаємо психологічні прогностичні критерії професійного самовизначення, а також диференціюючі критерії. Прогностичні критерії в нашому дослідженні відносяться до прогнозу власне професійного самовизначення молоді – вибору визначеної сфери професійної діяльності і задоволеності цим вибором. Диференціюючі критерії відносяться до діагностики психологічних умов виникнення тих чи інших утруднень у професійному самовизначенні. Ці критерії можуть визначати психологічні умови виникнення виділених нами утруднень у професійному самовизначенні у соціально-психологічному, психолого-педагогічному і медико-психологічному аспектах.

У зв'язку з цим ми висунули гіпотезу про те, що прогностичними критеріями професійного самовизначення старшокласників, а також диференціюючими критеріями для діагностики психологічних умов виникнення в них деяких утруднень у професійному самовизначенні можуть служити комплекси особливостей темпераменту і характеру.

Для того, щоб виявити критерії прогнозу професійного самовизначення, ми обстежували групу молодих професіоналів (у віці 19-26 років) на стадії завершення професійного навчання в різних сферах професійної діяльності. У сфері “людина – техніка” це були водії транспортних засобів, у сфері “людина – людина” – вчителі, у сфері “людина – знакова система” – економісти, у сфері “людина – художній образ” – художники-модельєри і у сфері “людина – природа” – зоотехніки (всього 168 осіб).

Випробувані характеризувалися високим рівнем професійного самовизначення – у них були виражені професійні інтереси і схильності (за результатами диференціально-діагностичного опитувальника – ДДО), вони були задоволені обраною професійною діяльністю (виявлялося в процесі діагностичної бесіди). Особливості темпераменту і характеру діагностувалися за допомогою варіанта 16-факторного опитувальника Р. Кеттелла [21].

Були отримані наступні результати.

Професіоналам у сфері “людина-техніка” властиві такі особливості, як деяка замкнутість, боязкість у спілкуванні – ці якості можуть бути суттєвими для зосередженої роботи з технічними об'єктами. Виявлена також ригідність поведінки, як певна утрудненість зміни суб'єктом наміченої програми діяльності, що припустимо при відносно одноманітному наборі виконуваних операцій. У даній сфері виявлена слабка виразність конкуруючого з інтересом до техніки, активно-пізнавального відношення до культурних аспектів життя, емоційна урівноваженість, відсутність напруженості; характерне прагнення до розмаїтості в

діяльності, енергійність – ці якості свідчать про активність суб'єкта в подоланні відомої одноманітності виконуваних їм операцій, навіть незважаючи на деяку власну ригідність.

У сфері “людина – людина”, навпаки, виражена потреба в спілкуванні, легкість встановлення контактів, чуйність, м'якість і дружелюбність; для цієї сфери значимо виражена повага до існуючих ustalених норм, правил поведінки, а також деякий консерватизм.

У сфері “людина – художній образ”, так само як і в сфері “людина – техніка”, значимі замкнутість, ригідність поведінки, що може сприяти зосередженій роботі художника. Має місце деякий аутизм, цінуються продукти уяви; присутня естетична чутливість. Поряд з цими якостями значима тенденція до підвищеної самооцінки, честолюбство, прагнення домінувати, самодостатність. Також виражені емоційна нестабільність, низький вольовий контроль поведінки, внутрішня недисциплінованість; безпосередність і щирість у поведінці узгоджуються з деякою непрактичністю.

Результати, особливо у сфері “людина – людина”, багато в чому збігаються з наявним професіографічним матеріалом, отриманим у значній мірі на основі спостережень. У меншій мірі це стосується сфери “людина-техніка”, тому що такі якості, значимі для професіоналів цієї сфери, як боязкість у спілкуванні, що виникає, очевидно, від недостатнього розвитку відповідних навичок, ригідність поведінки, слабка виразність конкуруючого з інтересом до техніки активно-пізнавального відношення до культурних аспектів життя, раніше не висвітлювалися в літературі.

Сфера “людина – художній образ” характеризується високою престижністю. Щодо цієї сфери в літературі маються дані про важливість естетичної чутливості, про необхідність гарної уяви (інші дані стосуються спеціальних здібностей, вмінь і т.п.). Наявність таких психологічних якостей, як честолюбство, прагнення домінувати, емоційна нестабільність і інші, може пояснюватися гострою конкуренцією в процесі професійного навчання. У той час як, наприклад, для сфери “людина-техніка”, найбільш простий з погляду “попадання” у цю сферу, навпроти, характерні емоційна урівноваженість і низька напруженість.

Професіонали сфери “людина – знакова система” характеризуються відповідальністю, сумлінністю. У цій групі значимі деякі показники інтелекту: гарна навченість, здатність до абстрагування. Такі якості, як відповідальність і здатність до абстрагування, є важливими для проведення фінансових розрахунків, оцінки реальної вартості продукту на великому виробництві тощо. У літературі наявні дані, що фактично збігаються з нашими результатами [3].

У сфері “людина – природа” значимими виявилися низька тривожність, лагідність, соціальна обов'язковість. Ці дані важко інтерпретувати як специфічні для професіоналів даної сфери. Дослідження з цього питання зводяться в основному до опису кола обов'язків працівників і необхідних для роботи знань. Результати, отримані в нашому дослідженні, можуть бути пов'язані з тією обставиною, що всі обстежені фактично є сільськими жителями, і можна припустити, що такі особливості, як низька тривожність, лагідність, пов'язані з меншою напруженістю життя у сільській місцевості.

Отримані результати показують, що високий рівень професійного самовизначення в різних сферах діяльності людини на стадії завершеного професійного навчання може обумовлюватися конкретними комплексами особливостей темпераменту і характеру. Ми думали, що якщо ці комплекси виявляються у старшокласників на стадії формування професійних намірів, то їх можна розглядати як умови розвитку високого рівня професійного самовизначення на стадії професійного навчання.

Для перевірки цього припущення за методикою Р. Кеттелла були обстежені 230 учнів VIII-IX класів шкіл м. Херсона. Ми простежили професійні долі 115 учнів через 2,5 роки після проведення обстеження; рівень їхнього професійного самовизначення визначався за двома показниками: 1) вибір конкретної сфери професійної діяльності; 2) задоволеність цим вибором. Надалі зроблений учнями вибір професії залишався незмінним у рамках обраної сфери протягом не менше одного року.

У процедурі прогнозу професійного самовизначення учнів ми використовували один із методів математичної теорії розпізнавання образів з обробкою на ЕОМ-алгоритм обчислення оцінок (АОО), що є, на наш погляд, більш адекватним для застосування в психодіагностиці порівняно зі статистичним підходом.

За допомогою цього методу отримані наступні результати відповідності ЕОМ-прогнозу з фактичним вибором сфери професійної діяльності через 2,5 роки після діагностики (табл. 1).

Таблиця 1.

Відповідність ЕОМ-прогнозу з фактичним вибором сфери професійної діяльності (%)

Професійна область	Правильний прогноз	Не правильний прогноз	Відмова від розпізнавання
Людина – техніка	91	4	5
Людина – людина	88	7	5
Людина – художній образ	94	3	3
Людина – природа	81	19	0
Людина – знакова система	79	19	2

За допомогою АОО було також встановлено:

1. Найбільш тісний зв'язок між вибором сфери професійної діяльності з галузей “людина – художній образ”, “людина-техніка”, “людина – людина” і комплексами особливостей темпераменту і характеру, виявленими за методикою Р. Кеттелла у молодих професіоналів. У меншому ступені зв'язок виявляється для галузей “людина – природа” і “людина – знакова система”. Це пояснюється, очевидно, відносною неоднорідністю якостей професіоналів, що навчаються у відповідних навчальних закладах на економічних спеціальностях і спеціальності “зоотехніка”.

2. Дослідження чутливості методики Р. Кеттелла показало, що вона досить висока, так “як навіть невеликі відмінності в шкальних значеннях (2-3 “ненормованих” бали) значимі з погляду приналежності оптанта (тобто того, хто вибирає професію, термін Є. А. Клімова) до тієї чи іншої професійної групи.

3. Перевірка репрезентативності вибірок молодих професіоналів дала гарні результати у відношенні сфер “людина – техніка”, “людина – художній образ”, “людина-людина”.

У випадках правильного ЕОМ-прогнозу задоволеність вибором сфери професійної діяльності спостерігалася у 86% учнів.

Крім того, нами був складений прогноз фактичного вибору сфери професійної діяльності і задоволеності цим вибором без використання ЕОМ, на основі комплексів особливостей темпераменту і характеру, виявлених за методикою Р. Кеттелла. Строго говорячи, як показують дослідження [1, 15], для складання професійних прогнозів використовується методика повинна бути стандартизована на даній професійній групі. Хоча така процедура і не була нами пророблена, проте в педагогічній практиці можливий облік виявлених цією методикою професійно значимих особливостей [18]. Наш прогноз складався, виходячи із середніх значень факторів, значимих для професіоналів з різних сфер діяльності, результатів обстеження оптанта і даних про чутливість методики, отриманих на ЕОМ. Збіг прогнозу з фактичними виборами школярами сфер професійної діяльності таке: “людина – техніка” – 90 %, “людина – людина” – 75 %, “людина – художній образ” – 80 % (прогноз здійснювався тільки в цих сферах, тому що в них встановлено найбільш тісний зв'язок між комплексами особливостей темпераменту і характеру з вибором учнями сфери професійної

діяльності). Прогноз вважався правильним, якщо профконсультант указував сферу, яку згодом вибирав учень. Задоволені своїм вибором були 81 % школярів.

Таким чином, на даному етапі досліджень підтверджене наше припущення про існування комплексів особливостей темпераменту і характеру, що можуть бути допоміжними прогностичними критеріями професійного самовизначення старшокласників середніх загальноосвітніх шкіл.

На підставі отриманих критеріїв здійснювався задовільний прогноз для різних професій з відповідних сфер (музикант, автослюсар, медик і ін.). Це свідчить про відому однорідність психологічних якостей професій кожної сфери й обґрунтованості поділу професій за предметами праці, принаймні, у сферах “людина-людина”, “людина – техніка” і “людина – художній образ”.

На наступному етапі дослідження ми виявляли комплекси особливостей темпераменту і характеру, що можуть служити диференціюючими критеріями для діагностики умов виникнення деяких утруднень у професійному самовизначенні молоді. Для цього ми додатково відібрали 130 старшокласників, які мають виражені інтереси і схильності до тієї чи іншої сфери професійної діяльності (за результатами ДДО). Особливості темпераменту і характеру діагностувались за допомогою опитувальника Р. Кеттелла.

Старшокласникам, що виявляють інтерес чи схильність до сфери “людина-людина” (25 % учнів), виявилася властивою потреба в спілкуванні, чуйність, прагнення до спільної діяльності, доброзичливість; при цьому в них виявлена деяка тривожність, напруженість у спілкуванні. Інтерес до даної сфери, таким чином, обумовлюється наявністю мотивів спілкування і, імовірно, мотивуючим впливом тривожності.

Для учнів з інтересами до сфери “людина – техніка” (19 %) була характерна замкнутість, самодостатність, ригідність поведінки, слабка виразність активно-пізнавального відношення до культурних аспектів життя, радикалізм, схильність до аналізу явищ. Очевидно, ці якості не суперечать розвитку технічних інтересів, однак набагато менш сумісні з діяльністю в сфері “людина – людина” (менш виражена потреба в спілкуванні і ін.) і в сфері “людина-художній образ” (скептичне відношення до культурних аспектів життя).

Інтерес учнів до сфери “людина – художній образ” (25 % учнів) виявився в нашому дослідженні пов’язаний з потребою в спілкуванні, м’якостю, емоційною урівноваженістю; тут значима енергійність, прагнення до розмаїтості в діяльності. Потреба в спілкуванні в цих учнів обумовлювала відповідну складність у диференціюванні впливів по формуванню інтересів, тому що мотиви спілкування суттєві для розвитку інтересу і діяльності в сфері “людина – людина” і незначимі, за нашими даними, для діяльності в сфері “людина – художній образ”. Очевидно, інтереси до даної сфери в настільки значного числа учнів формуються за рахунок мотивів спілкування, причому ці інтереси, як показує практика, далеко не завжди адекватні їхнім реальним можливостям.

Для учнів, що мають інтерес до сфери “людина – знакова система” (22 %), були характерні замкнутість, аутизм, ригідність поведінки; у них також мала місце слабка виразність активно-пізнавального відношення до культурних аспектів життя поряд з естетичною чутливістю, що свідчить про деякий, особистісний дискордантності. Для педагогічної практики становить інтерес наявність у цій сфері якостей (в учнів), значимих для професіоналів зі сфери “людина – художній образ” (замкнутість, аутизм, естетична чутливість).

У школярів з інтересами до сфери “людина – природа” (9 %) виявилися значимі м’якість (жалісливість), емоційна врівноваженість. Інтерес до цієї сфери у міських школярів формується в основному не в процесі практично-діяльного відношення до природи, а у фрагментарних відносинах із тваринами і рослинами, дома, у школі і т.д. М’якість, жалісливість, вразливість, внутрішній спокій, очевидно, відповідають романтичному відношенню до природи, не апробованому в реальному житті.

Виявлення зв’язку професійних інтересів з іншими особистісними особливостями [18] має визначену новизну, тому що цей факт ставився під сумнів у вітчизняних і закордонних

дослідженнях [8]. Відсутність в учнів виражених інтересів і схильностей до визначених сфер професійної діяльності може обумовлюватися відсутністю відповідних комплексів особливостей темпераменту і характеру.

Виявлено зв'язок визначених комплексів особливостей темпераменту і характеру з рівнем професійного самовизначення по показнику сформованості – несформованості професійних намірів. Учні з несформованими намірами (62 % загального числа) властива підвищена тривожність у сполученні з високою самооцінкою; їм властива орієнтація на спілкування і на соціальні досягнення як у безпосередньому спілкуванні, так і в більш широкому смислі. Сполучення високих соціальних домагань з необхідністю вироблення конкретного професійного наміру, мабуть, рідко може бути цілком задоволено (за винятком, наприклад, тих відносно рідких випадків, коли маються виражені спеціальні здібності до престижної області і т.п.). Цим, очевидно, і обумовлюються утруднення в конкретизації професійних намірів.

Описані вище комплекси особливостей темпераменту і характеру ми розглядаємо як допоміжні орієнтири чи диференціюючі критерії, спрямовані на виявлення психологічних умов виникнення різних утруднень у професійному самовизначенні. У даному випадку ці критерії відносяться до психолого-педагогічного аспекту самовизначення.

Для дослідження зв'язку погодженості–непогодженості професійних намірів з інтересами і схильностями і з комплексами особливостей темпераменту і характеру учні (70 чоловік) були розбиті на дві відповідні групи – за результатами ДДО і діагностичної бесіди. Особливості темпераменту і характеру вимірялися за допомогою опитувальника М.Я. Іванова і О.Є. Лічко [5], а також за допомогою опитувальника Р. Кеттелла. В учнів першої групи (84 % загального числа учнів) професійні наміри були погоджені з інтересами і схильностями, а в учнів другої групи – непогоджені (16 % загальної кількості учнів). В учнів другої групи виявлені егоїстичні тенденції, висока самооцінка і честолюбство; для них значима невротичність, тривожність, виразність лабільно-істероїдних рис чи наявність відповідної акцентуації характеру. Властива цьому типу демонстративність і потреба в залежності, завищена самооцінка можуть спотворювати уявлення підлітків про свої можливості, схильності і т.п. і обумовлювати менш адекватне індивідуальним особливостям формування професійних намірів. Високе честолюбство і такий мотивуючий фактор, як тривожність, можуть, у свою чергу, забезпечити свідому постановку більш престижних, хоча і менш відповідних власним інтересам і схильностям, цілей.

Виділений комплекс особливостей темпераменту і характеру ми розглядаємо як допоміжний диференціюючий критерій, для діагностики психологічних умов виникнення відповідного утруднення в медико-психологічному аспекті професійного самовизначення, тому що отримані дані свідчать про невротизацію і виразність деяких патохарактерологічних рис [5]. Цей результат може мати значення як для корекції професійного самовизначення, так і для психопрофілактики [14, 17].

Підводячи підсумок проведеному дослідженню, слід зазначити, що комплекси особливостей темпераменту і характеру, виділені в дослідженні, є внутрішніми умовами розвитку професійного самовизначення молоді. Причому ці комплекси не можна розглядати як вичерпні психологічні критерії для диференціювання умов виникнення утруднень і прогнозу професійного самовизначення з метою психолого-педагогічної практики. Необхідно враховувати інтереси, цінності, особливості світогляду, міжособистісні відносини, здібності і ін.

Апробування адаптованого і модифікованого варіанту методики 16 факторів Р. Кеттелла і використання в процедурі прогнозу методу математичної теорії розпізнавання образів – алгоритму обчислення оцінок (АОО) на ЕОМ – показали високу прогностичність цієї методики в професійних сферах “людина-техніка”, “людина-людина”, “людина-художній образ” і можливість застосування її як допоміжного засобу для психодіагностики з метою профконсультації. У дослідженні за допомогою АОО також отримані результати, що

свідчать про психологічну обґрунтованість виділення сфер “людина-людина”, “людина-художній образ” і “людина-техніка” за предметом праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров В. А., Лукьянова Н. Ф. Личностные особенности пилотов и профессиональная эффективность // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. № 2.
2. Борисова Е. М. Диагностирование специальных способностей и профессиональных достижений // Психологическая диагностика: проблемы и исследования. – М., 1981.
3. Гвоздецкая Г. Т. К психологической характеристике профессий типа “человек-знаковая система” // Научные труды ВНИИ профтехобразования. – Л., 1979.
4. Забродин Ю. М. Проблемы разработки практической психологии (о научных основах психологической службы) // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. № 2.
5. Иванов Н. Я, Личко А. Е. Усовершенствованный метод патохарактерологического исследования подростков. – Л., 1983.
6. Климов Е.А. Человек и профессия. – Л., 1980.
7. Коссов Б. Б. Актуальные проблемы и перспективы развития психодиагностики // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. № 4.
8. Крягжде С. П. Психология формирования профессиональных интересов. – Вильнюс, 1981.
9. Левитов Н. Д. Психология характера. – М., 1969.
10. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986.
11. Орлов А. Б. Изучение психологических предпосылок развития склонностей к профессионально-трудовой деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1978.
12. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирования личности. – М., 1986.
13. Петровский А. В. Личность / Общая психология. – М., 1986.
14. Рожанец Р. В. Психологические аспекты профессиональной ориентации // Методические и теоретические вопросы трудового обучения, воспитания и профессиональной ориентации школьников. – М., 1980.
15. Рожанец Р. В. и др. Некоторые подходы к изучению проблемы профессиональной ориентации молодежи // Проблема формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. – М., 1981.
16. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. – М., 1982.
17. Сухарев А. В. Психологическая коррекция профессиональных намерений подростков в процессе профессиональной консультации // Гигиена и санитария. – 1985. – № 1.
18. Сухарев А. В. Психологические критерии профессионального самоопределения: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1987.
19. Чебышева В. В. Психология трудового обучения. – М., 1969.
20. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М., 1981.
21. Cattell R. B, Eber H. W, Tatsuaka M. M. Handbook for the 16 PF Questionnaire. Champaign, 1970.

РОЗДІЛ V
СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ В УЧБОВИЙ ПРОЦЕС КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У сучасній професійній діяльності необхідно вчитися діяти в умовах впровадження нових інформаційних технологій (НІТ) і опановувати новими галузями їхнього застосування, поглиблювати і розширювати навчання для одержання знань.

У цих умовах перед вищою і середньою професійною освітою стоїть завдання підготовки фахівців до професійної діяльності з використанням НІТ. Як показує аналіз вітчизняної і закордонної літератури, для успішного рішення цього завдання необхідне дотримання наступних умов:

1. Облік зміни особливостей професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства при постановці цілей і завдань навчання.
2. Забезпечення викладачів та студентів відкритим і зручним доступом до інформації та комунікаційних ресурсів усіх видів.
3. Створення умов для розвитку інтелектуальних та творчих здібностей студентів і творчої праці викладачів.
4. Зміст навчальних дисциплін повинен відповідати сучасному рівню розвитку науки і техніки в їхній предметній галузі і мати прогностичний характер.
5. Облік зміни характеру практичної та експериментальної діяльності в предметній галузі навчальних дисциплін в умовах НІТ.

Рішення перерахованих вище завдань неможливо без використання нових інформаційних технологій в освіті, серед яких у даний час головну роль займають комп'ютерні технології.

Впровадження комп'ютерних технологій у наочність навчання, відкриє широкий спектр можливостей спрямованих на підвищення якості знань. Комп'ютерна анімація дає змогу з'єднання на екрані тексту, звука та зорового образу, що сприяє ефективному засвоєнню вивчаємих процесів та явищ. Сила цього напрямку в тому, що він не вимагає перекладу на інші мови, сміливо прокладає найкоротшу відстань від думки до образу. Комп'ютерна анімація, розширюючи можливості традиційної, дозволяє робити усе, що завгодно фантазії людини, чи імітувати те, що існує в природі. Сьогодні в професійному і загальноосвітньому навчанні нерухоме зображення, "оживлене" комп'ютером, моделі та інші види комп'ютерної анімації застосовуються в учбово-випробувальних тренажерах-імітаторах для навчання пілотів, астронавтів, моряків і водіїв. Комп'ютерною анімацією користуються і вчені, якщо є необхідність замінити експеримент його модельною імітацією. Тобто досвід різноманітного прикладного використання комп'ютерної анімації в різних сферах досить великий. При цьому розвиток комп'ютерної індустрії в цілому поряд з комп'ютеризацією вузів, зробленої в останні роки, привів до істотного зростання числа юних користувачів персональних комп'ютерів. У результаті система освіти сьогодні знаходиться на новому етапі впровадження комп'ютерних технологій.

Значний вклад у розробку та обґрунтування понять "технологія навчання", "нова інформаційна технологія навчання" внесли: В.М.Глушков, А.П.Єршов, М.І.Шкіль (концептуальні положення щодо інформатизації освіти), П.Я.Гальперін, Б.С.Гершунський, Ю.І.Машбиць (психолого-педагогічні проблеми), В.П.Безпалько, Н.Ф.Тализіна, П.М.Олійник (дидактичні та методичні проблеми). У статті зроблена спроба роздивитись особливості впровадження в учбовий процес комп'ютерні технології. Відомо, що в умовах науково-технічного прогресу змінюється зміст освіти. Участь школярів і студентів у трудовій діяльності створює можливість ознайомити їх із сучасною технікою у тому числі

комп'ютерною. Хоча в трудовій діяльності учнів та студентів персональний комп'ютер (ПК) поки що часто не використовується, оскільки відсутня належна навчально-матеріальна база і немає спеціальних методичних розробок.

Вивчая можливості використання комп'ютерної технології в процесі підготовки вчителів трудового навчання та інженерів-педагогів ми переконалися, що вона дуже потрібна. По суті, люба із вивчаємих студентами на інженерно-технологічному факультеті технічна дисципліна, потребує використання персональних комп'ютерів.

Так, наприклад, при вивченні теми “Технологія механічної обробки металів”, саме комп'ютерна графіка й анімація здатна відтворити процеси різання металів у відмінності від креслень і малюнків, тобто навмисний переклад об'єкта у візуальну форму, найчастіше більш успішно виконує функцію інтерпретації, ніж приблизні і частково випадкові форми фотографій. Справа в тому, що бачити, припустимо, деформацію шару, що зрізується, і утворення стружки, тертя на передній і задній поверхні інструмента і деформацію металу в поверхневому шарі заготівлі – значить сприймати його як приклад втілення реальних процесів. Крім того, зрозуміло, що ніяку інформацію не вдасться безпосередньо передати спостерігачу, якщо не представити її в структурно ясній формі. А тим часом, у темі “Технологія механічної обробки металів” візуалізації процесів різання (як однієї зі структурно ясних форм), сучасна вузівська освіта майже не приділяє уваги.

Засоби комп'ютерної анімації, інтегровані в трудове навчання, дозволять студентам активно опанувати наочним матеріалом, оскільки це оволодіння можливе тільки в тому випадку, коли істотні властивості об'єктів мислення за допомогою образу наочно пояснюються.

Тут необхідно відзначити, що статичне зображення процесів різання (нерухомий оптичний лад) являє собою окремий випадок зображення, що змінюється (рухливого оптичного ладу). Нерухомий оптичний лад можливо одержати, якщо встати нерухомо і дивитися на застиглий світ одним оком. У цьому випадку око продовжує працювати, але працює воно у невластивому йому режимі. Оптичний спокій – це окремий випадок оптичного руху, а не навпаки. Отже, кінокартина – це більш загальний тип зображення, а живопис і фотографія – його різновиди.

Комп'ютерна анімація допомагає з'єднати цей більш загальний лад зображення з розширенням зору і, отже, розширенням свідомості, що дозволяють нам не тільки бачити очима іншого усе, що він не в силах передати нам на логічно-словесному рівні. Таким чином, ми можемо відтворити недоступні оку процеси, що відбуваються під впливом інструмента, що ріже (так звану віртуальну реальність).

Наведені вище специфічні освітні і когнітивні можливості комп'ютерної анімації дозволили припустити ефективність основних засобів досягнення цілей медіаосвіти (освіти з використанням комп'ютерних технологій) при комп'ютерному навчанні, апробовані нами в широкому спектрі педагогічних експериментів. Досвід показав, що практично при будь-якій формі комп'ютерного навчання так чи інакше досягається більшість цілей медіаосвіти, оскільки ці мети взаємопов'язані.

Зокрема, при всіх перевагах процесу комп'ютеризації освіти, існує реальна небезпека виникнення “псевдоінформаційної технології” навчання, коли робота з засобами комунікації в рамках різних вузівських дисциплін стає самоціллю, а не засобом досягнення освітніх цілей.

Ця проблема містить у собі і те, що поява моделюючих програм (simulations) привела до виникнення віртуальних керованих світів, у яких комп'ютер імітує деяку частину реального чи уявлюваного світу, забезпечуючи можливість впливати на нього і спостерігати, що при цьому відбувається. Імітаційні програми створюють багаті можливості для накопичення індивідуального досвіду тих, що навчаються роботі з ними. Однак, при постійному спілкуванні з екраном учень перестає адекватно відчувати реальну дійсність. Життя з'являється перед ними не таким, яким воно є, а таким, яким його створюють засоби комунікації.

Аналогічного ефекту досягає і телебачення, тому консультанти ЮНЕСКО з проблем регіональних зв'язків вважають украй корисним, якби школи і вузи навчали відрізняти реальність від тієї інформації, що надається телебаченням. У зв'язку з цим учені і досвідчені педагоги рекомендують використовувати засоби комунікації в навчальному процесі у дидактично доцільних сполученнях і співвідношеннях з об'єктами предметного світу (матеріальними засобами навчання), “уявною наочністю” і іншими дидактичними засобами, вбудовувати нові технології в розроблений інструментарій дидактичних прийомів і технічних засобів навчання.

Зазначені проблеми при спілкуванні з медіа становлять очевидну небезпеку для учнів. Ця небезпека пов'язана з визначеними традиціями не тільки української освіти, але західної освіти в цілому.

Так, наприклад, використання не тільки до логічного, але і до чуттєвої сторони пізнання характерно для східної системи освіти. Східні концепції пізнання і, як наслідок, система освіти в цілому традиційно приділяли велику увагу позалогічному досвіду. Так, наприклад, основний мотив світогляду дзен – це позамовний досвід, сприйняття світу поза логічним осмислюванням, без словесної комунікації. Вважалося, що реальність треба безпосередньо пережити – даремно намагатися виразити її в словах. У цілому дзеновське сприйняття реальності невимовно в дискретно-словесній формі. Це культура не дологічної, а надлогічної свідомості. Така система пізнання породила особливу модель навчання. Традиційна ситуація, коли вчитель, не прибігаючи до логіки і теоретичних побудов, намагається збудити в учня відгук на інтуїтивному рівні.

На відміну від японської системи навчання, де усе спрямовано у внутрішній, особистий світ кожного учня, спрямовано на самовираження цього світу, освітні системи не тільки України, але Європи й Америки, виявилися жертвами укоріненого уявлення, відповідно до якого мислення відбувається у відриві від перцептивного досвіду. Вважається, що почуття пов'язані з окремими конкретними явищами, тому їхня роль обмежена збором сировини для нагромадження досвіду. Подальша обробка сенсорних даних здійснюється “вищими” здібностями розуму. Щоб учитися на досвіді, розум повинний з подробиць виводити узагальнення, а царство узагальнень, як думають, не може мати нічого загального з прямим сприйняттям.

А тим часом візуальне мислення – це істотний компонент освітньої технології. Справа в тому, що відрив освіти від безпосереднього досвіду привів до розвитку “візуального навчання”, найвищою мірою корисного для того, щоб додавати зміст словам, що призначені для запам'ятовування і засвоєння учнями. Однак використання візуального матеріалу не може саме по собі привести до візуального мислення насамперед з двох причин. По-перше, візуальне мислення – це не тільки використання понять, для яких існують конкретні аналоги. Візуальне мислення, як його розуміють фахівці, – це мислення за допомогою візуальних операцій. Іншими словами, твір образотворчого мистецтва є не ілюстрацією до думок його автора, а кінцевим проявом самого мислення.

Всі й усюди прибігають до візуального мислення. І, проте, педагоги і психологи дотепер часто не зважають чи не хочуть визнати, що процеси перцептивного мислення настільки ж важкі і результативні, вимагають настільки ж великого розуму, що і використання інтелектуальних понять.

У вітчизняній педагогіці частково визнавалася важлива роль, що грають у мисленні зорові образи, однак було прийнято вважати, що мислення зоровими образами, чи “візуальне” мислення і без додаткового навчання добре розвинуто в більшості людей, оскільки джерела зорової інформації (книги, кіно, телебачення, різноманітна технічна документація) у сукупності є найбільше могутнім фактором в інтелектуальному розвитку сучасної людини. Ця позиція наочно демонструє, що ще не дуже давно необхідність медіаосвіти, навчання сприйняттю і роботі з медіа-інформацією не була зрозуміла не тільки вчителям, але і багатьом вченим-педагогам. Вважалося, наприклад, що оскільки створення образів і оперування ними вплетене безпосередньо в процес засвоєння понять, то разом із

введенням і відпрацьовуванням поняття виникає і система адекватних йому образів. Однак, цей процес не настільки простий і однозначний, що було досить давно експериментально показано у ряді вітчизняних і закордонних досліджень.

Мислення саме по собі ніколи не приводить ні до яких знань про зовнішні об'єкти. Вихідним пунктом усіх досліджень служить чуттєве сприйняття. Істинність теоретичного мислення досягається за рахунок зв'язку його з усією сумою даних почуттєвого досвіду. Більш того, описуючи процес власного наукового мислення, навіть Альберт Ейнштейн відзначав, що слова не грають, очевидно, ні найменшої ролі в механізмі власного мислення. Навпаки, психічними елементами його мислення є деякі більш-менш ясні знаки чи образи, що він міг досить довільно відтворювати і комбінувати. Ці елементи, за визнанням Ейнштейна, були звичайно візуального чи зрідка рухового типу. Слова чи інші умовні знаки йому доводилося з працею підшукувати тільки на другій стадії, коли ця гра асоціацій дала деякий результат і може бути при бажанні відтворена у формі тексту й умовних знаків.

Не тільки це визнання, але й багато інших фактів підтверджують первинність образного і візуального мислення і приводять до думки про необхідність розробки методики навчання роботі з візуальними медіа-образами (їхньому сприйняттю, вербалізації, аналізу і т.д.) і підтверджують необхідність впровадження цієї технології в систему освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гершунський Б.С. Компьютеризация в сфере образования. Проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.
2. Гуревич Р.С. Впровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес закладів освіти: Метод.Реком. – Вінниця. – 30 с.
3. Гуревич Р.С. Чи потрібен комп'ютер на уроках трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2001. – №2. – С. 6-10.
4. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках математики: Посібник для вчителів. – К.: Техніка, 1997. – 303 с.

УДК 372.851

Гончарова О.М.

ДИДАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАСОБІВ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Інформатизація як головна тенденція соціально-економічного прогресу розвинених країн є об'єктивним процесом у всіх сферах людської діяльності, у тому числі в освіті. Інформатизація освіти являє собою систему методів, процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, збереження, розповсюдження і використання інформації в інтересах її споживачів. Мета інформатизації освіти – глобальна інтенсифікація інтелектуальної діяльності за рахунок використання нових інформаційних технологій (НІТ).

Наше дослідження пов'язане з реалізацією основних положень закону України “Про освіту”, напрямками Державної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття) [1], Концепцією інформатизації освіти [2], Концепцією розвитку національної (після середньої) освіти України.

Як головні напрямки переходу до освітньої парадигми для умов початку ХХІ століття розглядають:

- фундаменталізацію освіти на всіх рівнях;
- реалізацію концепції випереджальної освіти, орієнтованої на умови існування людини в інформаційному суспільстві,
- формування системи освіти як невідмінної освіти протягом усього життя людини;
- впровадження методів інноваційної і розвиваючої освіти на основі використання перспективних інформаційних технологій;

- підвищення доступності якісної освіти шляхом розвитку системи дистанційного навчання і засобів інформаційної підтримки процесу сучасними інформаційними і телекомунікаційними технологіями.

Таким чином, одним з найважливіших механізмів, що стосується всіх основних напрямків реформування системи освіти на Україні, є її інформатизація. Основою переходу від індустріального етапу розвитку суспільства до інформаційного є нові інформаційні технології (НІТ). Інформатизація освіти дозволить в підсумку ефективно використовувати наступні найважливіші переваги НІТ:

- можливість побудови відкритої системи освіти, що забезпечує кожному індивіду власну траєкторію навчання;
- ефективну організацію пізнавальної діяльності студентів в ході навчального процесу;

- використання специфічних властивостей комп'ютера, до найважливіших з яких відносяться: можливість організації процесу пізнання, що підтримує діяльнісний підхід до навчального процесу, індивідуалізацію навчального процесу і можливість використання й організації принципово нових пізнавальних засобів,

- побудова, розвиток і удосконалення систем дистанційної освіти (ДО) різного рівня.

Крім того, нові інформаційні технології дозволяють вирішувати ряд принципово нових дидактичних задач, наприклад, вивчати явища і процеси в мікро- і макросвіті, всередині складних технічних і біологічних систем на основі використання засобів комп'ютерної графіки і комп'ютерного моделювання.

Науковий підхід до рішення проблем інформатизації освіти ставить найближчою метою інформатизації задачу оволодіння студентами комплексом знань, навичок, умінь, вироблення якостей особистості, що забезпечують успішне виконання задач професійної діяльності і комфортне існування в умовах інформаційного суспільства.

Відповідно до мети можна виділити наступні можливі напрямки її реалізації:

- впровадження засобів НІТ в освітній процес;
- підвищення рівня комп'ютерної (інформаційної) підготовки учасників освітнього процесу;
- системна інтеграція інформаційних технологій в освіті, що підтримує процеси навчання, наукові дослідження й організаційне керівництво (удосконалення організації і керівництва навчальним процесом на базі НІТ, проведення науково-дослідної роботи та ін.);

Позитивна реалізація цих напрямків дозволить успішно розвивати й удосконалювати засоби дистанційного навчання (ЗДО).

Найбільш повне дослідження НІТ стосовно ДО проведено А.Н. Тихоновим і А.Д. Іванниковим. У наведеній класифікації [4], на наш погляд, змішане поняття засобу інформаційних технологій, що є складовою частиною НІТ і саме поняття НІТ. Наприклад, лазерні диски і відеокасети є засобами, а трансляція лекцій по телебаченню вже технологією. Далі, список НІТ не структурований, не просліджуються і не виділені ознаки класифікації. Крім того, до теперешнього часу з'явилися нові можливості і засоби, тому список 1994 року можна вважати неповним. Отже, перед нами постала мета – провести аналіз засобів нових інформаційних технологій.

Для правильного й однозначного розуміння подальших міркувань і висновків необхідно дати визначення таким поняттям, як інформаційні технології, нові інформаційні технології, засоби інформаційних технологій.

Найбільш прийнятної для ЗДО, на думку автора, є трактування терміна, надане М.І. Жалдаком. Під інформаційними технологіями розуміється сукупність методів і технічних засобів збору, організації, збереження, обробки, передачі і представлення інформації, що розширюють знання людей і розвивають їхні можливості по керуванню технічними і соціальними процесами. Під засобами нових інформаційних технологій (ЗНІТ) традиційно прийнято розуміти поняття, сформульоване І.В. Роберт [3], – це “програмно-

апаратні засоби і пристрої які функціонують на базі мікропроцесорної техніки сучасних засобів і систем телекомунікацій інформаційного обміну, аудіо-, відеотехніки і т.п., що забезпечують операції по збору, продуктуванню, накопиченню, збереженню, обробці, передачі інформації”.

У даний час розроблене та експлуатується значне число ЗНІТ, парк яких міняється майже щорічно.

Педагогічні цілі використання ЗНІТ – це:

- Інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу;
- Багатоаспектний розвиток студента;
- Підготовка випускників вузів до життя в умовах інформаційного суспільства;
- Реалізація соціального замовлення, обумовленого процесами інформатизації сучасного суспільства.

Нами розроблений структурований список ЗНІТ. За підставу типологізації взятий спосіб передачі і представлення навчальної інформації. У списку засоби НІТ згруповані в групи за трьома підставами, умовно названим А-аудіо, V-відео, Р-текст. Тут же зазначені в дужках типові організаційні форми проведення занять, у яких доцільно використовувати зазначені засоби НІТ: лекції (л), семінари (с), настановні заняття (у), іспити (э), консультації (к), заліки (з), тести (т).

Приведені об’єкти класифікації є технологіями в “технократичному розумінні”, але не є технологіями навчання, тому що останні містять у собі як основу методи, засоби і форми навчання. У традиційному розумінні вузівської дидактики ЗНІТ – це аналоги ТЗН (технічних засобів навчання).

Засоби і системи нових інформаційних технологій у системі дистанційного навчання:

А: радіо (л); радіотрансляційна мережа (л, у); телефон (к); аудіозапис (л, у, с); аудіоконференція (з, у, к); голосова пошта (к).

V: телебачення з голосовим зворотним зв’язком (л, з, у); телебачення зі зворотним зв’язком по електронній пошті (л, з, до, у); телебачення повільного сканування (л, у); телевізійні відеоконференції (л, з, у); відеоконференцзв’язок (л, с); відеотелефон (л, э); відеозапис на магнітних носіях (с).

Р: електронна пошта (до, т); комп’ютерні конференції в реальному часі (т, л, з, к); факс (к); традиційна пошта (до, т); електронна дошка оголошень (з, к); ТВ-інформ (т, л, к).

Очевидно, що комп’ютери в мультимедійній комплектації входять в усі групи. Необхідно відзначити, що ЗНІТ по своїх дидактичних властивостях активно впливає на всі компоненти системи навчання; мету, зміст, методи та організаційні форми навчання і дозволяють ставити і вирішувати значно більш складні і надзвичайно актуальні задачі педагогіки – задачі розвитку людини, його інтелектуального, творчого потенціалу, аналітичного, критичного мислення, самостійності в придбанні знань, роботі з різними джерелами інформації.

Відсутність в достатній кількості у вузах у даний момент комп’ютерної і телекомунікаційної техніки явище тимчасове. Тому необхідно, випереджаючи масову практику і реальні можливості широкого впровадження ЗНІТ, визначати їхнє місце і роль у навчальному процесі, пропагувати унікальні педагогічні можливості, які можна вирішувати з їх допомогою.

Обмеження обсягу статті не дозволяє дати опис усіх наведених засобів НІТ. Ми обмежимося аналізом дидактичних характеристик засобів НІТ, що знаходять застосування в ЗДО при використанні комп’ютерних мереж і, крім того, використовувалися в дослідно-експериментальній роботі.

Електронна пошта.

Електронна пошта (ЕП, E-mail) відноситься до засобів дистанційного доступу. ЕП дозволяє користувачам (викладачам, студентам) обмінюватися текстовими і графічними

повідомленнями. ЕП дозволяє користувачам працювати асинхронно, тобто в зручний для себе час у “нереальному” (віддаленому, off-line) масштабі часу.

В узагальненій формі дидактичні властивості можна відбити в наступних можливостях ЕП:

- передача підготовлених безпосередньо за допомогою клавіатури чи комп’ютера заздалегідь повідомлень, що зберігаються в пам’яті у вигляді файлів чи комп’ютерних програм;
- збереження в пам’яті комп’ютера навчальної інформації з можливістю роздрукування її на принтері;
- демонстрація текстів і графіки на екрані дисплея;
- підготовка і редагування текстових повідомлень як прийнятих, так і для надсилання;
- використання і пересилання комп’ютерних навчальних програм.

З дидактичної точки зору, за допомогою електронної пошти можна організувати так звані “віртуальні навчальні класи”. Таким чином, ЕП може бути використана для невербального спілкування учасників навчального процесу. Крім того, ЕП можна використовувати для пересилання файлів, баз даних документів. Важливою властивістю ЗДО є те, що в процесі застосування пошти абоненти не обов’язково повинні знаходитися на місці в момент зв’язку, тобто реалізується асинхронний обмін інформацією. Щоб використовувати електронну пошту досить опанувати простим текстовим редактором і декількома командами для відправлення, прийому і маніпуляції з інформацією. Студенти при дистанційному навчанні можуть використовувати режим електронної пошти для одержання необхідної навчальної інформації з Інтернет для консультації з викладачем, для взаємонавчання при обміні інформацією один з одним.

Доцільно також використання ЕП для проведення електронної лекції, це коли студенту за допомогою електронної пошти пересилаються тексти лекції в електронному вигляді, а потім проводяться консультації по електронній пошті.

Таким чином, ЕП може знайти широке поширення в освітньому процесі.

Електронні конференції.

Електронні конференції (ЕК), чи, як їх часто називають, комп’ютерними конференціями, дозволяють одержувати на моніторі комп’ютера користувача, як мінімум, тексти повідомлень, переданих учасниками “конференції”, що знаходяться на різних відстанях один від одного. Дидактичні властивості визначаються можливістю обміну текстово-графічною інформацією між учасниками освітнього процесу.

Телеконференцзв’язок і відеотелефон.

Ці засоби НІТ забезпечують можливість двостороннього зв’язку між викладачем і студентом. При цьому відбувається одночасна двостороння передача відеозображення, звуку і графічних ілюстрацій. Усе це можна спостерігати одночасно в трьох вікнах на екрані кожного монітора абонентів (викладачів і студентів). При групових заняттях у великій аудиторії існує можливість проектувати зображення монітора комп’ютера на великий екран за допомогою, наприклад, рідкокристалічного чи іншого проекційного пристрою.

Дидактичні властивості НІТ цього класу містять у собі можливість передачі в реальному часі зображення, звуку, графіки і їхнє представлення студентам для навчальних цілей. Ці властивості дозволяють у повній мірі застосувати в навчальному процесі такі форми, що добре виправдали себе в традиційному навчанні, як лекції, семінари і контрольні.

Підводячи підсумки, можна зробити наступні висновки. Для ефективного застосування в навчальному процесі ЗНІТ необхідна їхня систематизація.

У зв’язку з бурхливим розвитком мікроелектроніки з’являється усе більше і більше засобів нових інформаційних технологій (ЗНІТ). Число засобів і систем НІТ, що застосовуються чи можуть бути застосовані в системі освіти більше сотні. Вони мають унікальні характеристики, що забезпечують дидактичні можливості для системи освіти:

- збереження, відтворення в діалоговому режимі текстової, графічної, аудіо/відеоінформації;
- передачі і прийому (обміну) цією інформацією між користувачами, об'єднаними телекомунікаціями по різних каналах зв'язку, при різних схемах зв'язку ("кожний з кожним", "один із усіма" і ін.), у реальному і віддаленому часі (off-line і on-line);
- використання програмних продуктів навчального призначення в навчальному процесі на робочому місці і передача їх на відстань;
- дистанційний доступ до віддалених баз даних і обчислювальних ресурсів.

У перспективі доцільно доповнити і відкоригувати створену систематизацію, тому що засоби нових інформаційних технологій постійно удосконалюються і поповнюються новими можливостями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття". – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
2. Концепція програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл //Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – №3. – С.3-10.
3. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 205.
4. Тихонов А.Н., Иванников А.Д. Технологии дистанционного обучения // Высш. образование в России. – 1994. – № 3.

УДК 378.14

Коржова Л.С.

НОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

Розвиток науки і техніки пропонує нові форми комунікації, нові типи розв'язання абстрактних і конкретних завдань, перетворюючи педагога з авторитарного транслятора готових ідей на натхненника інтелектуального і творчого потенціалу тих, хто навчається. Майбутнє за системою навчання, що вкладалася б у схему учень – технологія – педагог, за якої викладач перетворюється не педагога-методолога, технолога, а учень стає активним учасником процесу навчання.

Аналіз наукової педагогічної та методичної літератури свідчить, що В. Беспалько, Е. Бістерські, В. Бухвалов, Т. Ільїна, М. Кларін, В. Монахов, Т. Назарова, Е.Полат, Л. Салаї, Г. Селєвко, О. Філатов, Ф. Фрадкін Д. Чернілевський, М. Чошанов, С. Шаповаленко акцентували свою увагу на вивченні цього питання. Актуальність даної проблеми зумовлена вимогами сучасного суспільства. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті стверджує, що розвиток освіти повинен забезпечити зростання інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу нації. Завданням сьогодення є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості.

Метою статті є розкриття сутності сучасних освітніх технологій, що використовуються у вищій школі.

Соціально-економічні перетворення, що здійснюються в Україні, зумовили значні зміни у системі вищої освіти. Аналіз міжнародного досвіду показує, що успіх реформування освітніх систем і їх розвиток в умовах сьогодення визначається двома провідними тенденціями: гуманізацією і технологізацією освітньої діяльності. Технологічність освітнього процесу виступає сьогодні показником якості. Тому актуальними проблемами педагогіки вищої школи є: визначення концептуальних підходів до розробки психолого-педагогічних засад технологій навчання у ВНЗ; розробка і теоретичне обґрунтування змісту і структури особистісно орієнтованих педагогічних технологій; виявлення психолого-педагогічних умов ефективного функціонування педагогічних технологій в умовах неперервної освіти.

Аналіз наукових джерел з проблеми “технологія” стосовно до освіти, а також узагальнення зарубіжного і вітчизняного досвіду технологізації педагогічної діяльності дозволяє зробити висновок, що поняття “технологія навчання”, “педагогічна технологія” довгий час не мали однозначного тлумачення і використовувалися у теоретичних і практичних інноваційних педагогічних пошуках.

Сьогодні у психолого-педагогічній теорії і практиці вживаються різні поняття технології. П.І.Підкасистий зазначає, що основою для технологічного розуміння навчання, окрім програмованого навчання, стали інформатика, кібернетика і системний підхід. Процес навчання стали розглядати широко і системно, а головною ідеєю стала ідея відтворення технології навчання. Разом з тим, у вітчизняній літературі термін “педагогічна технологія” вживається дуже широко. Ним може позначатися напрям у дидактиці, технологічно розроблена система, що навчає, система методів і прийомів деякого викладача, методика і окремі методи виховання [6].

Технологія навчання, як відмічає Т.Н.Ільїна, часто ототожнювалася з використанням технічних засобів навчання і визначалася як “технологія-техніка навчання”. Н.Ф.Тализіна стверджує, що сутність сучасної технології навчання полягає у визначенні найбільш раціональних засобів досягнення поставлених цілей. При цьому навчальний процес розглядається комплексно, як система, в його єдності і взаємозв’язку. С.У.Гончаренко зазначає, що технологію навчання часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на діяльнісні цілі навчання, які допускають їх оцінювання. Він підкреслює, що ця галузь більше орієнтована на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв’язку з теорією навчання [3].

Технологія навчання визначається і як модернізація дидактичної системи на основі вивчення і дослідної перевірки елементів, що її утворюють (Ф.Янушкевич), як системний спосіб організації навчання, що базується на діяльнісному підході, і включає упорядковану множину дій та операцій, що забезпечують постановку педагогічних цілей, змістовні, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, набуття різного виду умінь, формування особистісних якостей тих, хто навчається (П.І.Самойленко), як комплексну інтегративну систему, яка включає упорядковану множину операцій і дій, що забезпечують педагогічне ціле визначення, змістовні, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей тих, хто навчається, відповідно до заданих цілей навчання; при цьому технології класифікуються на традиційні і технології активного навчання (Д.В.Чернілевський) [9].

Учені виокремлюють основні ознаки технології навчання, як то: сучасність; оптимізація навчального процесу; синтез результатів, одержаних у суміжних науках; науковість і можливість відтворення процесу навчання і його результатів. Ф.Янушкевич зазначає, що при побудові навчального процесу на перший план висувається викладач, як конструктор процесу навчання, а однією з основних вимог технологічного підходу до навчання є погляд на нього як єдиний взаємопов’язаний процес взаємодії педагога і учня [10: 35]. П.І.Самойленко вважає, що розробка проблеми сучасних технологій слугує передумовою науково обґрунтованих нововведень у сфері освіти, стратегічних рішень у цій багатогранній галузі і виділяє елементи сучасної технології навчання (розробка, створення і комплексне використання у навчальному процесі засобів навчання щодо перетворення навчальної інформації у знання й уміння учнів при будь-яких формах навчання), виділяє характерні риси сучасних технологій навчання (сучасність, інтегральність і оптимальність; можливість відтворення процесу навчання і його результатів; програмування діяльності викладачів і учнів; комплексне використання сучасних технічних засобів навчання і дидактичних матеріалів, методів, активізуючих діяльність тих, хто навчається; інтенсивність

і ефективність; оптимізованість матеріально-технічної бази навчання; якісна і кількісна оцінка результатів навчання; цілеспрямована активна взаємодія викладача і студента) [7].

Дослідники підкреслюють, що важливого значення у технологізації навчання має постановка цілей. П.І.Підкасистий зазначає, що діагностична постановка цілей навчання конкретної навчальної дисципліни полягає у тому, що мета навчання формулюється у термінах поведінки – дій студентів, які при перевірці викладачем, ЕОМ, експертом можуть бути визначені відповідним рівнем їх сформованості. Технологічний підхід передбачає, що метою навчання є зміна стану студента: його знань, думок, почуттів, поведінки. Тому загальні цілі навчання при розробці навчальної системи з предмета або курсу потребують конкретизації.

Н.В.Борисова на основі порівняльного аналізу застосування у педагогічній науці словосполучень із терміном “технологія” зробила висновок, що найбільшу педагогічну конструктивність має поняття “**освітня технологія**”. Вона зазначає, що у контексті гуманізації освіти освітні технології повинні мати особистісно орієнтований характер, формулює ознаки технологічності освітнього процесу та ознаки особистісної орієнтації освітніх технологій [2]. На її думку ознаками технологічності освітнього процесу є – *детальний опис освітніх цілей; поетапний опис (проекткування) засобів досягнення заданих результатів цілей; системне застосування психолого-педагогічних і технічних засобів представлення, сприйняття, переробки навчальної і соціокультурної інформації; системне використання зворотного зв'язку з метою коректування і оцінки ефективності освітнього процесу; гарантованість результатів; відтворення процесу незалежно від майстерності педагога; оптимальність ресурсів і зусиль, які витрачаються.*

Ознаки особистісної орієнтації освітніх технологій є – пріоритетність цілей особистісного, інтелектуального, діяльнісного і професійного розвитку; акцент на мотивацію досягнень і успіх, самопроекткування і самоуправління; партнерська взаємодія учасників освітнього процесу; діалог як форма і засіб обміну інформацією, особистісними оцінками і цінностями; свобода вибору і особиста відповідальність за вибір всіх учасників освітнього процесу; емоційна співзвучність і проживання освітніх ситуацій і подій; моделювання діяльності як організаційна основа проектування і реалізації освітнього процесу.

У навчальному процесі ВНЗ використовуються різні технології, але таке навчання потребує достатньої підготовленості професорсько-викладацького складу. Проведене анкетування (127 осіб) дозволяє зробити висновок, що, на думку студентів, зокрема 3-4 курсів, у навчальному процесі слід обов'язково використовувати активні методи навчання. Це дає можливість навчитися вислуховувати інших, сперечатися, дискутувати, приймати рішення, висловлювати свою думку тощо. Пропонуємо найбільш цікаві для студентів технології, що можуть використовуватися у ВНЗ.

Технології педагогічної творчості, де метою упорядкованих професійних дій педагога є створення адекватної до потреб та можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої розливальної навчально-виховної системи, яка при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників навчально-виховного процесу, гарантовано забезпечує реалізацію і самореалізацію творчих здібностей суб'єктів педагогічної взаємодії, позитивну динаміку їх особистісного і професійного творчого розвитку, можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога. За таких умов технології педагогічної творчості як особистісно орієнтовані є засобом професійного творчого розвитку суб'єктів освітнього процесу.

Технологія інтерактивного навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива участь у процесі пізнання: або кожен учень має конкретне завдання, за виконання якого він має публічно відзвітуватися, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання. Інтерактивні технології охоплюють чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, а також умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

На відміну від методик, інтерактивні технології не обирають для виконання певних навчальних завдань, бо вони своєю структурою визначають остаточний результат.

Технології навчання у грі. Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу шляхом включення до гри (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються). Використання гри у навчальному процесі завжди наражається на суперечність: навчання є процесом цілеспрямованим, натомість гра за своєю природою має невизначений результат (інтригу). Тому завдання педагога при застосуванні ігор у навчальний процес полягає в підпорядкуванні гри конкретній дидактичній меті. Ігрова модель навчання покликана реалізувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю виведення емоцій; надання можливості самовизначення; сприяння і допомога розвитку творчої уяви; надання можливості вдосконалення навичок співпраці в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свою думку.

Як правило, ігрова модель навчання має чотири етапи: орієнтація; підготовка до проведення гри; проведення і обговорення гри. Арсенал інтерактивних ігор доволі великий, однак найпоширенішими є моделюючі.

Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання у малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. Така модель навчання дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування.

Зарубіжні дослідження кооперативного навчання, конкурентного й індивідуального навчання мають тривалу історію і безперечно доводять, що співробітництво, на відміну від конкуренції та індивідуальних зусиль, зумовлює: а) вищий рівень досягнень і більшу продуктивність; б) панування позитивних емоційних взаємин; в) міцніше психологічне здоров'я.

Позитивний ефект співробітництва у досягненні багатьох важливих результатів робить кооперативне навчання одним із найцінніших інструментів в арсеналі педагога.

Технології навчання у дискусії є важливим засобом пізнавальної діяльності у процесі навчання. За визначенням науковців, дискусія – це широке публічне обговорення якогось питання. Вона значною мірою сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички утвердження своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми. Сучасна дидактика визначає велику освітню і виховну цінність дискусій, адже вони сприяють глибокому розумінню проблеми, формуванню самостійної позиції, оперуванню аргументами, розвитку критичного мислення, вмінню зважати на думки інших, визнавати доречні аргументи, краще розуміти іншого, а також уточненню власних переконань і формуванню власного погляду на світ.

У світовій практиці використання дискусії у навчанні набули поширення різні варіанти організації обміну думок між учасниками, різні технології проведення дискусії, опрацювання дискусійних питань.

Дистанційне навчання є технологією, за якою в освітньому процесі застосовуються кращі традиції та інноваційні засоби, як і форми навчання, що ґрунтуються на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях. У системі освіти дистанційне навчання відповідає принципу гуманістичності, згідно з яким ніхто не повинен позбавлятися можливості навчатися через бідність, географічну або тимчасову ізольованість, соціальну незахищеність та неможливість відвідувати освітні установи з інших причин. Дистанційне навчання буде поширюватися, оскільки воно є наслідком об'єктивного процесу інформатизації суспільства та освіти і об'єднує в собі кращі риси інших форм, як найбільш перспективна, синтетична, гуманістична, інтегральна форма здобуття освіти.

Дистанційне навчання закликає вирішувати специфічні завдання щодо розвитку творчої складової освіти, зокрема, підвищення активної ролі студента у власному навчанні при постановці освітньої мети, доборі домінантних напрямів, форм і темпів навчання в різноманітних освітніх галузях, різке збільшення обсягу доступних освітніх мотивів, отримання можливості спілкування студента з іншими, доступ до необмежених джерел інформації, збільшення евристичної складової навчального процесу завдяки застосуванню

інтерактивних форм навчання, більш комфортні умови, можливість демонстрації продуктів своєї діяльності, широкі експертні можливості оцінки творчих досягнень, можливість змагання з великою кількістю бажаючих, що мешкають у різних містах і країнах. Участь у конкурсах, дистанційних проектах та ін.

На сучасному етапі практично неможливо здобувати у вищому навчальному закладі знання на все життя. Актуальним стає гасло “навчання через усе життя”. І тому велику роль в освіті відіграє й буде відігравати дистанційне навчання.

Інтегрування української освіти в загальноєвропейський чи світовий контекст розпочинається з усвідомлення засад і принципів сучасної неперервної освіти та пошуку шляхів її практичної реалізації. Проблема максимального розкриття потенціалу кожної людини, її розвитку, формування як суб’єкта соціального життя, що прагне до удосконалення, саморозвитку та самореалізації значною мірою зможе реалізуватися використовуючи у системі вищої освіти сучасні освітні технології, які є ще одним системоутворюючим фактором освітнього процесу і освітньої діяльності.

Використання освітніх інноваційних технологій у вищих навчальних закладах дає змогу оптимізувати навчання, зробити його більш сприятливим для студентів, для яких пріоритетними є інтерактивні й дистанційні технології. У подальших своїх дослідженнях нами будуть розглянуті шляхи удосконалення системи використання інтерактивних методів навчання, створення відповідних умов для розкриття творчого потенціалу сучасного викладача, який впроваджує інноваційні технології у навчально-виховному процесі ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Борисова Н.В. Технологичность образовательного процесса как показатель его качества // Среднее профессиональное образование, 1998. – №3. – С. 17-20.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1992. – №6. – С. 10-11.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб.пособие для студ. педвузов и системы ПКПК / Е.С.Полат, М.Ю.Бухарина и др.; Под ред Е.С.Полат. – М.: “Академия”, 199. – 224 с.
6. Педагогічна технологія: Посібник/ І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокімова. – Харків: Основа, 1995. – 105 с.
7. Самойленко П.І. Методологічні підходи до розв’язання суперечностей педагогічного процесу // Шлях освіти, 1999. – № 2. – С. 5-10.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
9. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. Учебное издание. /Под ред. Д.В.Чернилевского. – М.: “Экспедитор”, 1996. – 288 с.
10. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования /Пер. с польск. О.В.Довженко. – М.: Высш. школа, 1986. – 136 с.
11. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2.

УДК 371.25

Мисловська С.К., Касьянова Г.В.

ЕЛЕКТРОННИЙ ДОДАТОК ДО ПІДРУЧНИКА З ФІЗИКИ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ЄДИНОГО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ

Постановка проблеми. Існують думки, ніби нові засоби масової інформації та масової комунікації витісняють підручник з інформаційного простору, замінюючи його.

Учені дійшли висновку, що в умовах становлення і подальшого розвитку інформаційного суспільства підручник залишається важливим засобом соціальної інформації і носієм людської культури, успішно конкуруючи і співпрацюючи із засобами масової інформації та масової комунікації. За уявою Д.Д. Зуєва та К.В. Корсака [5; 6] підручник виступає не лише в ролі носія певної суми знань, їх закріплення в пам'яті та відтворенні при потребі, а й носія змісту тих видів діяльності, які ведуть до розвитку творчого потенціалу учнів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел доводить, що підручник був та залишається ядром системи засобів навчання як носій основного змісту освіти і засіб керування засвоєнням цього змісту. Разом з тим, підручник поступово перетворюється на багатофункціональну книгу, яка поєднує в собі функції навчальних посібників різних видів: підручник в його традиційному сенсі, робочої книги, хрестоматії, довідника.

Для того, щоб підручник став універсальним засобом навчання, в умовах лавиноподібного збільшення потоку наукової інформації, потрібно "...створення комп'ютерної підтримки підручника як засобу посилення функціональності змісту й забезпечення мотивації навчання...", зазначає В.М. Мадзігон [7]. Тому останнім часом з'явилися електронні підручники і розгорнулася дискусія щодо створення електронних додатків до паперових підручників.

Все вище зазначене спонукає на запитання: "Яким же має бути підручник майбутнього?" Відповідь спробуємо знайти, проаналізувавши попередній досвід вирішення даної проблеми.

Аналіз публікацій. Перші спроби застосувати комп'ютер для навчання людей відносяться до кінця 50-х років. Вихідним пунктом було здійснення діалогу людина-комп'ютер. Але ідея навчання за допомогою машини існувала поза зв'язком із комп'ютерами задовго до їхньої появи.

Перші дослідження зі створення і застосування навчальних машин приходяться на 20-і роки, а в другій половині 50-х років з появою програмованого навчання конструювання реалізуючих його машин прийняло масовий характер.

Так зародилися, так звані, програмні педагогічні засоби (ППЗ). У ППЗ діалог людина-комп'ютер здійснювався приблизно в такий спосіб: комп'ютер видає питання, надаючи клавіатуру для введення відповідей; залежно від отриманої відповіді, програма, яку виконує комп'ютер, забезпечує реагування на дану відповідь і подальше продовження діалогу. Поряд з питаннями, комп'ютер може видавати будь-яку введену в його пам'ять інформацію. Таким чином, помилки учня повинні роз'яснитися і коректуватися, а порядок проходження і ступінь засвоєння навчального матеріалу – регламентуватися і контролюватися.

Але цілі, що поклалися на цю діяльність (удосконалювання системи освіти, підвищення ефективності навчання, модернізація школи на сучасній науково-технічній основі і т.п.) не були досягнуті.

Під час використання ППЗ та проведення різноманітних типів занять із школярами, студентами та учителями, з'ясувалось, що наявні ППЗ мають недоліки, виділимо найбільш суттєві:

1. Розрізненість матеріалу в ППЗ, його уривчастий та випадковий характер, що є причиною епізодичного використання в навчальному процесі.
2. Незручність і складність сприймання текстових частин ППЗ з екрана комп'ютера.
3. Суто послідовне відтворення текстової інформації на екрані, відсутність засобів зручного пересування по тексту.
4. Жорсткі предметні та методичні рамки ППЗ, що викликає обмеженість педагога в обранні свого методичного шляху.
5. Застарілі ідеї програмованого навчання, на які спиралися більшість авторів ППЗ, що мають негативну тенденцію до усунення педагога з дидактичного процесу.

Отже, вивчення створюваних ППЗ показує, що жорсткий алгоритм розв'язання, слабкий зворотній зв'язок та заздалегідь запропоновані варіанти відповідей – все це примушує учнів підлаштовуватися під комп'ютер. Як зазначає І. Василевський [2]: "В ідеалі

бачиться діаметрально протилежне становище, при якому людина знаходиться не при діяльності комп'ютера, а усередині неї, активно втручаючись в цю діяльність”.

Далі були зроблені спроби поєднання підручника з можливостями комп'ютера, які привели до появи “електронних підручників”.

Ці підручники ґрунтувались на переносі тексту і завдань традиційного підручника в комп'ютер і на послідовному відтворенні інформації на екрані комп'ютера. Навчальний матеріал подавався не у вигляді неперервної інформації, а ділився на невеликі логічно пов'язані частини. Доступ до них здійснювався лише за певною, визначеною автором послідовністю, що приводило до обмеженості учня у виборі свого шляху навчання. Тобто, при новій можливості подання інформації на неї переносилися звичні методи її викладення і передачі. “Електронним підручникам” були притаманні майже всі перелічені недоліки ППЗ [4].

Існують точки зору, що впровадження комп'ютерів веде до повного виключення підручника з системи навчання. Замість того, щоб прочитати текст у підручнику, учень читає його з екрана монітора.

На думку Є.А. Гельтіщевої [3], подібне “електронне перелистування” сторінок не тільки не має ніяких переваг, але й досить уразливе в гігієнічному і психофізіологічному відношеннях. Така автоматизація фактично не наділяє комп'ютер дидактичними перевагами в порівнянні з підручником.

Незважаючи на факти, які свідчать не на користь використання “електронних” підручників та ППЗ у навчанні, деякі автори все ж таки вважають, що для того щоб впровадження комп'ютерної техніки у навчання було більш ефективним, потрібна психологічна готовність людини до використання комп'ютера. Необхідна співпраця психологів та програмістів, оскільки виникла потреба врахування психологічних факторів, від яких залежить кінцева ефективність практичного використання комп'ютерних програм самого різного призначення. Отже, якщо притримуватись стратегії на гуманізацію комп'ютеризації, яка орієнтована на розкриття творчого потенціалу особистості, то стануть очевидними безумовні переваги комп'ютерних технологій навчання.

Перша спроба поєднання навчальної книги з комп'ютером була здійснена Н.П. Брусенцовим [1] в автоматизованій системі навчання “Наставник”. Система побудована за принципом “книга плюс комп'ютер”. Навчальний матеріал знаходиться у спеціальному чині структурованих книгах і ділиться на пронумеровані секції. Після кожної секції починаються вправи (основні, підсумкові та допоміжні). Комп'ютер керує навчанням, видаючи номери секцій матеріалу, які необхідно проробити, вправ, а також довідок, що коментують відповіді, які надходять від учня в процесі виконання вправи.

Таким чином, комп'ютер у системі “Наставник” виконує дві функції: 1) керування навчальною діяльністю учнів; 2) протоколювання процесу навчання. Недоліком системи є те, що вона виконує лише контролюючі функції. Крім того, автори вважають перевагою те, що навчання в системі може проводитись без участі викладача. Така організація навчального процесу гальмує просування учня в пізнавальному процесі і тому система не знайшла подальшого застосування.

Розв'язати негативну ситуацію намагались автори [9]. Враховуючи недоліки ППЗ, ними був розроблений “комп'ютерний підручник”, який включав у себе текстову та графічну частини.

Текстова частина являє собою брошуру з окремої теми (розділу) або звичайну навчальну книгу. Графічна частина – це комп'ютерна програма, що містить динамічні керовані ілюстрації. За допомогою керованих ілюстрацій учень (студент) має змогу змінювати параметри зображення та активно впливати на ілюстровані процеси. Автори вважають, що таке навчання менше стомлює, доступніше й успішніше порівняно з пасивним спостереженням, слуханням або читанням.

Отже, можна стверджувати, що були здійснені перші дослідження та виконані розробки із поєднання навчальної книги з ілюстраціями. В основному, в якості

ілюстративного матеріалу, слугували спеціально розроблені комп'ютерні програми. Але деякі автори вважають, що підручник може бути доповнений та поєднаний не тільки з допомогою комп'ютера. Дуже цікавим з цієї точки зору є дослідження В.В. Молодцової [8], яке присвячене питанню створення нового засобу навчання: підручник фізики плюс навчальний відеозапис, метою якого є максимальне полегшення ефективності самостійної роботи учнів з підручником фізики.

Така “відеохрестоматія” являє собою сукупність фрагментів з відеозаписом експериментів, опис яких включено у підручник, а також нових цікавих дослідів, необхідних для розуміння та засвоєння тексту, але які важко реалізуються в умовах фізичного кабінету. Відеозаписи строго прив'язані до матеріалу параграфів і побудовані таким чином, щоб найбільш ефективно керувати процесом самостійної роботи учнів.

У роботі Молодцової В.В. на основі психолого-педагогічних досліджень також висвітлене питання ілюстрування підручників. Доведена доцільність використання ілюстративного матеріалу та його важлива роль в дидактичному оснащенні підручника. Автори не заперечують, що комп'ютеризація підручника має більш широкі можливості, ніж навчальний відеозапис, але вважають її більш небезпечною для здоров'я, оскільки негативний вплив комп'ютера та телевізора на зір беззаперечно визнається медициною.

Деякі автори, розмірковуючи про стан сучасного підручника, протиставляють його електронним джерелам. На думку К.В. Корсака, традиційний підручник потрібно “розширити” додатковим матеріалом, наявність якого значно підвищує навчальний вплив на учня: “Підручнику необхідно стати істотно більшим за обсягом і досягнути рівня самодостатності – учень повинен мати можливість за його допомогою досягти мінімального (базового) рівня предметної компетентності, засвоїти необхідні знання і здобути первинні навички без обов'язкового звернення до безлічі інших джерел” [6]. Тільки такий “розширений” підручник зможе конкурувати з електронними джерелами, вважає К.В. Корсак.

Основний виклад матеріалу. Впровадження сучасної техніки в практику навчання – процес закономірний, він органічно пов'язаний із усім ходом науково-технічного прогресу. Сучасні технічні засоби навчання виступають як носії навчальної інформації, засоби її передачі, переробки і збереження, контролю і керування ходом засвоєння знань, тому для здійснення сучасного процесу навчання потрібні такі комплекси і системи, які мають універсальні дидактичні можливості. На нашу думку, традиційний паперовий підручник не повинен конкурувати з електронним і чи не варто їх об'єднати в один навчально-методичний комплекс?

Вихід із цієї складної ситуації автори вбачають саме у поєднанні традиційної навчальної книги з електронним додатком до неї. Тобто до підручника з фізики написаного науковцями-методистами повинен розроблятися додаток на компакт-диску узгоджений із змістом підручника. Такий електронний додаток до підручника з фізики для 7 класу уже створений і має назву “Фізика 7 + комп'ютер” та частково описаний у роботах [10; 11].

Електронний додаток до підручника створений на основі програмного продукту PowerPoint. Авторами розроблено відеоряди (презентаційні програми), які мають інтерактивну гіпертекстову будову. Додаток у своєму складі містить: фрагменти кінофільмів (науково-популярних та художніх), зняті на відео екскурсії, комп'ютерні анімації та моделі фізичних явищ, таблиці, схеми, довідкову інформацію тощо.

Оскільки ілюстрації – це дуже вагомий елемент в структурі електронного додатку, то основний акцент зроблено саме на них. Ілюстрації представлені у вигляді таких компонентів: образів, графіки, анімації, відео. У зв'язку зі зростанням ролі ілюстрацій обсяг текстових компонентів в додатку зменшується, потреба в додаткових та пояснювальних текстах майже зникає.

Описана презентаційна програма призначається для користування як учителем, так і учнем. Учитель може використовувати її на уроках вивчення нового матеріалу та узагальнення й систематизації знань. При цьому він може вибрати для демонстрування певні

слайди, може ввімкнути або вимкнути звуковий супровід і озвучити даний матеріал сам, є також можливість регулювати швидкість показу слайдів.

Учень може використовувати електронний додаток до підручника вдома (при наявності комп'ютера), у комп'ютерному класі або в інтернет-кафе разом із паперовим підручником при підготовці домашнього завдання або при самостійному опрацюванні матеріалу.

Звичайно, як кожний програмний продукт, електронний додаток має й недоліки, які автори намагатимуться усувати в процесі його подальшої розробки. Але, перш за все, звернемо увагу на основні переваги електронного додатка у вигляді презентаційної програми при використанні у навчальному процесі:

- 1) електронний додаток суттєво зменшує розміри паперового підручника;
- 2) робить традиційний підручник самодостатнім, тобто мінімізує звертання учня до додаткової навчальної інформації;
- 3) економить час підготовки учителя, а також і учня до уроку;
- 4) полегшує роботу учителя, оскільки вже не буде необхідності самому готувати наочний матеріал, шукати інформацію в науково-популярних джерелах, потрібно тільки методично правильно використати інформацію, що міститься в електронному додатку;
- 5) має велику інформативність і економічність щодо використання витратних матеріалів;
- 6) компактність зберігання в пам'яті комп'ютера або на зовнішньому магнітному носії, можливість оперативного внесення змін;
- 7) інтеграція гіпертексту і мультимедіа (поєднання аудіо-, відео- та анімаційних ефектів) у єдину презентацію дозволяє зробити викладання навчального матеріалу яскравим і наочним;
- 8) сполучення усного лекційного матеріалу з демонстрацією слайд-фільму дозволяє концентрувати увагу учнів на особливо важливих моментах навчального матеріалу;
- 9) подання навчального матеріалу у вигляді презентаційних програм у комп'ютерних класах дозволяє учням використовувати їх для додаткових занять у години, відведені для самостійної роботи.

Необхідно зазначити, що електронні додатки не повинні замінювати ані вчителя, ані традиційні підручники. Вони покликані надавати вчителю нові можливості в організації навчального процесу, а учню – у розвитку творчих здібностей.

Роблячи висновок, можна стверджувати, що виникла потреба у створенні підручників нового типу. Вони повинні поєднувати традиційний підручник, тобто бути подібними до тих, якими ми зараз користуємось, але мати електронні доповнення. Отже, створення сучасного підручника повинно передбачати можливості раціонального, гнучкого використання засобів нових інформаційних технологій і для досягнення цієї мети необхідно розробляти електронні додатки до традиційних паперових підручників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брусенцов Н.П. Микрокомпьютеры. – М.: Наука, 1985. – 206 с.
2. Василевский И.В. О содержании учебных программ // Информатика и образование. – 1988. – №4. – С. 25-26.
3. Гельтищева Е.А. Некоторые вопросы профилактики утомления при работе с ЭВМ в школе // Вопросы психологии. – 1986. – №5. – С. 88-91.
4. Гризун Л.Е. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. – Харків, 2001. – 210 с.
5. Зуев Д.Д. Проблемы структуры школьного учебника // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1974. – Вып.1. – С. 28-46.

6. Корсак К.В. Традиційний підручник в епоху цифрових інформаційних технологій // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. пр. / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2000. – Вип.2. – С. 18-21.
7. Мадзігон В.М. Підручник нового покоління: яким йому бути // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. пр. / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип.3. – С. 3-5.
8. Молодцова В.В. Развитие самостоятельной работы учащихся с учебником физики посредством учебной видеозаписи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одесса, 2000. – 192 с.
9. Моргун О.М., Підласий А.І. Комп'ютерний підручник як новий дидактичний засіб // Педагогіка і психологія. – 1994. – №1. – С. 117-124.
10. Сумський В.І., Мисловська С.К., Мисліцька Н.А., Чернійчук П.В. Електронний підручник майбутнього “Фізика 7 + комп'ютер” // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного університету. – Випуск 9: – Кам'янець-Подільський, 2003. – С. 157-160.
11. Сумський В.І., Мисловська С.К. Підручник “Фізика 7 + комп'ютер” буде дорожчий, але у десятки і сотні разів більш інформативний // Фізика та астрономія в школі. – 2004. – №2. – С. 43-46.

УДК 378.147.111:004.415

Носов П.С.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕСТОВИХ МЕТОДИК У АДАПТИВНОМУ НАВЧАННІ

Забезпечення об'єктивності процедури оцінки рівня засвоєння знань, є найбільш значимою дидактичною проблемою процесу тестового контролю. Основною позицією тестової методики ми вважаємо пізнавальну самостійність студента. Найбільш оптимальним у педагогіці визначено введення трьох рівнів пізнавальної самостійності студентів: репродуктивного, частково пошукового і дослідницького.

Дослідженнями цих питань займалися Г.А. Бордовский, А.М. Довгяло, И.Б. Горбанів, В.А. Извозчикова, С.В. Панюкова, А.В. Смирнова та інші. Ними було встановлено основні вимоги до структури комп'ютеризованих тестів. Так, при формуванні системи завдань традиційного тесту фіксованої довжини, завжди виникає проблема з тим, яку кількість запитань необхідно й достатньо для забезпечення такого показника ефективності тесту, як надійність. Найчастіше обмежена кількість питань не дозволяє об'єктивно перевірити знання окремої теми, а тим більше всього курсу. З іншого боку, наявність більш шести можливих відповідей на задане питання ускладнює процес тестування [5].

На основі спостережень нами було визначено, що виконання студентами контрольних тестових завдань із загальноінженерних дисциплін з використанням великої кількості питань, часто приводить до зниження їхньої впевненості у своїх силах. На нашу думку, така ситуація виникає через те, що більшість тестових методик не припускає зворотнього зв'язку, а також мало враховуються індивідуальні психологічні особливості особистості студентів.

Аналізуючи наукові праці Г.А. Бордовского, І.А. Румянцева, А.М. Слуцького, І.В. Роберт, П.І. Самійленко, можна зробити висновок, що існує достатня кількість дидактичних систем, що складаються з визначеного комплексу методів і засобів керування пізнавальною діяльністю кожного окремого студента [2]. Однак, не усі з них відповідають вимогам адаптивності навчання.

У зв'язку з цим, ми вважаємо за необхідне реалізацію індивідуального підходу до студента, врахування індивідуальних можливостей до сприйняття запропонованого навчального матеріалу, що визначається як вимога адаптивності. Виходячи з цього – забезпечення тестових методик різними засобами наочності (візуалізації), декількома рівнями диференціації змісту навчального і контрольного матеріалу за складністю й обсягом є реалізацією вимог адаптивності навчання.

На основі проведених нами досліджень було виявлено, що в ході поточного і підсумкового тестового контролю студентів з ряду загальноінженерних дисциплін у процесі професійного навчання, особливо важливе значення має констатація причин помилкових дій студента, оцінка його знань, умінь, навичок, визначення рівня його компетентності і рівня інтелектуального розвитку. Реалізація цих вимог можлива при впровадженні адаптивних тестових програм.

З огляду на вимогу забезпечення мобільності студентів при адаптивному навчанні, ми використовували розроблені нами комп'ютерні технології дистанційної спрямованості в локальній мережі навчального закладу і глобальної мережі Internet. Це дозволило візуалізувати процес навчання, поширити системи контролю, реєстрацію і збереження результатів у базі даних, що дає можливість передачі й обробки результатів через середовище Internet [7].

Таким чином, засобами і середовищем тестування у зв'язку з вищевикладеними вимогами були прийняті комп'ютерні і телекомунікаційні технології.

Виходячи з того, що при використанні тесту фіксованої довжини існують питання, що для студента будуть занадто легкими, також є питання, що будуть для нього занадто важкими. Правильні відповіді на легкі питання не несуть вичерпної інформації, аналогічно невірні відповіді на складні питання також не дають повної оцінки. Таким чином, традиційний комп'ютеризований тест не відповідає вимогам адаптивності і не може вважатися об'єктивним [1].

Також, ми вважаємо, варто врахувати, що навіть при рівноцінному підборі завдань за складністю і напрямку, не можна чітко визначити, чому студент вибрав саме цей варіант відповіді в якості правильного. Можливий і той варіант, коли студент при відповіді керувався репродуктивним відображенням навчального матеріалу, такий контроль теж не є об'єктивним.

Аналіз публікацій, що відображають використання сучасних комп'ютеризованих тестових методик, не дає впевненості в тому, що студент, у ході відповідей на питання, керувався логікою і мисленням.

Рівень мислення, пошук аналогій, використання міжпредметних зв'язків спеціальних дисциплін необхідний не тільки для об'єктивної оцінки студента, але й для загальної оцінки системи тестового контролю. На жаль, у даний час для об'єктивного рівня контролю мислення і логіки не можуть бути використані прикладні задачі творчої спрямованості з особистою участю викладача-контролера, оскільки не дуже важко організувати дистанційно в режимі реального часу для багатьох студентів.

Проаналізувавши, структуру і зміст раніше застосовуваних тестових методик, у процесі контролю загальноінженерних дисциплін ми дійшли висновку, що перелічені вище вимоги й умови необхідно враховувати при розробці адаптивних тестів [2].

У цей же час, удосконалення методики використання адаптивних тестів вимагає визначення рівня складності питань, при якому починають виникати труднощі у виборі правильної відповіді. Цей рівень дозволяє визначити якість знань студента. Система фіксує можливості студента у стандартному початковому вирішенні завдань та у ході тестування переходить до різних наборів питань відповідно до якості наведених відповідей.

Метою розглянутого у даній статті дослідження було створення системи тестового контролю, що працює у режимі усного екзаменатора:

1. Система ставить запитання середньої складності, і отриману відповідь негайно оцінює.
2. З кожною вірною відповіддю – система підвищує оцінку можливостей того, хто тестується.
3. На цій основі система підбирає і задає більш складне питання.
4. Якщо відповідь невірна, то система знижує оцінку можливостей того, хто тестується.
5. Тоді система підбирає і задає більш легке питання.

6. Відповідно до цього характеру подання нових питань, рівень оцінки знань того, хто тестується, стає більш точним.
7. Тестування закінчується у той термін, коли студентом буде вирішено максимальну кількість питань, або буде встановлено траскторію рівня, у цьому випадку точність оцінки досягає статистично прийнятного рівня.
8. Після завершення тесту програма виводить на екран вірні відповіді. Система виводить варіанти відповідей студента на кожне питання тесту, як окремий звіт, що можна роздрукувати.
9. У звіті приводиться докладна інформація, що обґрунтовує виставлену оцінку.

Особливістю адаптивного контролю є також те, що тест повинен складатися з перемінної кількості питань і 12 якісних рівнів оцінювання, що з урахуванням додаткових коефіцієнтів дозволяє скласти 100-бальну таблицю рейтингу. Мінімальна і максимальна кількість питань встановлюється заздалегідь викладачем.

У зв'язку з обраними цілями дослідження, система адаптивного тестування виконує безпосереднє представлення питань і варіантів відповідей тесту, а також аналіз відповідей і запис результатів аналізу в базу даних системи. Таким чином, питання може бути використано для контролю на інших курсах споріднених спеціальних дисциплін, для складання тестового контролю за курсом чи для складання підсумкових показників по всім курсам визначеної спеціальності або модулю у складі кредитно-модульної системи навчання. У зв'язку з цим, ми вважаємо доцільним введення єдиної бази даних адаптивних контрольних питань [4].

На основі зазначеного аналізу досліджень нами було запропоновано підвищити ефективність перевірки знань студента за рахунок розширення розмаїтості типів питань:

1. Вибір одного варіанта з багатьох (можливість представляти варіанти відповідей як у вигляді тексту або графічно)
2. Вибір багатьох варіантів із запропонованих.
3. Коротка відповідь (один рядок, що може бути оцінений комп'ютерною системою).
4. Розгорнута відповідь (текст у даному разі перевіряє викладач). Крім цього є можливість пересилати файли через Internet.
5. Вибір відповідності: Дано два списки (текст, чи картинки і те й інше). Студенту потрібно поставити у відповідність елементам першого списку елементи другого списку.
6. Переміщення елементів зображення, наприклад, на екрані зображуються елементи складального креслення (окремі деталі, вузли схеми і т.д.), при цьому студенту необхідно розташувати їх у правильному порядку.
7. Обчислення значення. Студенту пропонується набір аргументів функції, при цьому студент повинен визначити значення функції. У базі даних питань таке питання зберігається у вигляді таблиці з наборів значень аргументів і значень функції при даних аргументах.
8. Примітки, що доповнюють. Ми вважаємо, що необхідно давати можливість пояснювати своє рішення в ході утруднення вибору правильної відповіді студентом, що дає більш об'єктивну оцінку як студенту, так і схемі постановці питання викладачем. Примітки, що доповнюють, зберігаються разом з варіантом відповіді.

Наведені вище типи використовуваних питань задовольняють вимогам адаптивного тестового контролю в професійному навчанні.

У розробленій нами системі варіанти відповідей відповідають наступним вимогам:

1. Відповідність тестових завдань джерелам інформації, якими користуються студенти;
2. Чіткість і коректність формулювань, що не допускають двозначного тлумачення;
3. Відсутність необхідності звертання до довідкової літератури та складних обчислень при тестуванні.

Конструювання питань з використанням тексту у форматі HTML, дає можливість гарантовано застосовувати систему адаптованого тестового контролю в стандартних комп'ютерних операційних системах, використовуючи систему дистанційно [3].

У розробленій системі адаптивного тестового контролю ми виділяємо наступні форми адміністрування:

1. Виконується реєстрація кожного студента в загальній базі даних.
2. Для кожного студента в базі даних фіксуються оцінки за здані тести й іспити у створеній для цього віртуальній заліковій книжці.
3. Фіксується інформація про кількість спроб і про оцінки, отримані за ці спроби з реєстрацією дати проведення кожного тесту і витраченого часу.
4. Викладач не має право змінювати результати комп'ютерної оцінки тесту.
5. Кількість спроб задачі є фіксованим залежно від тесту, а також можуть призначатися додаткові спроби викладачем чи адміністратором адаптивного тестового контролю.
6. Крім цього є можливість вказувати термін, тривалості тесту (кількість часу доступу до системи).
7. Так само у віртуальній заліковій книжці фіксується тривалість задачі тесту, що в критерії оцінювання знань студента може позитивно відбитися на загальній оцінці студента.

Особливістю нашої розробки є застосування модуля автоматичної генерації питань адаптивного тесту. Завдяки можливості, формування спеціалізованих баз даних питань з кожної теми курсу, здійснюється універсальність в організації контролю знань з ряду технічних дисциплін у професійному навчанні різного профілю. Така процедура дає можливість конструктивно і швидко перевірити рівень знань студентів. Застосована організація адаптивного тестування дозволяє викладачу формувати тести різного рівня складності. У нашій розробці тести мають ієрархічну структуру, тобто можуть бути розраховані тільки на відтворення вивченого матеріалу за темою, за декількома темами, за цілим модулем або курсом [6].

З огляду на визначені особливості і вимоги адаптивного навчання в розробленій нами системі адаптивного контролю новими напрямками є:

1. Адаптивний механізм тестового контролю дозволяє прозондувати рівень знань студента у різних напрямках професійного навчання та виконує параметризацію модулів тестування, що дозволяє динамічно корегувати навчальну траєкторію рівня знань студента.
2. Створення бази даних відповідей студентів розроблення і включення алгоритмів переоцінки складності завдань, дозволяють реструктурувати зміст контролю.
3. Розроблена модель автоматизованого керування тестовою системою, при побудові алгоритмів адаптації, забезпечує об'єктивність контролю знань студентів.

Підводячи підсумок, можна констатувати, що в результаті створення й апробації розробленої нами параметричної адаптивної системи тестового контролю з'являється можливість на якісно новому рівні організувати та експериментально перевірити адаптивний навчальний процес з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Атанов Г.А., Пустельников И.Н. Обучение и искусственный интеллект или основы современной дидактики высшей школы. – Донецк: Изд-во ДООУ, 2002. – 504 с.
2. Бордовский Г.А., Извозчиков В.А., Румянцев И.А., Слуцкий А.М. Проблемы педагогики информационного общества и основы педагогической информатики // Дидактические основы компьютерного обучения. – Л., 1989. – С. 3-33.
3. Гомулина Н.Н. Компьютерные коммуникации и проектная учебная деятельность школьников по физике и астрономии // Материалы международной конференции “Информационные технологии в образовании”. – М.: МИФИ, 1999. – С.207-209.
4. “Державна програма інформатизації і комп'ютеризації вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації на 2005-2008 роки” Постанова Кабінету Міністрів України №1182 від 08.09.04 р.
5. Журавель В.Ф., Ільїн В.В., Кузнецов В.О., Сухарніков Ю.В. Рекомендована практика конструювання тестів професійної компетенції випускників вищих навчальних закладів – К.: Аграрна освіта, 2000. – 38 с.

6. Карпова И.П. Исследование и разработка подсистемы контроля знаний в распределенных автоматизированных обучаемых системах. – М., 2002.
7. Костюкова Н.И., Попков В.К. Математические модели, дидактические и экономические аспекты разработки автоматизированных обучаемых комплексов. Дистанционное обучение. – 1999. – №6. – С.19-22.

УДК 378.147

Тархан Л.З., Сейдаметова З.Н.

ІНФОРМАЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧІ ПРОГРАМИ – КОМПОНЕНТ ВДОСКОНАЛЕННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Зміни, що відбуваються у системі освіти в Україні за останнє десятиріччя, пов'язані з впровадженням в процес навчання інформаційних технологій в контексті загальноосвітніх комунікаційних трансформацій. Процес інформатизації освіти передбачає використання інноваційних інформаційних технологій, методів і засобів навчання для підвищення якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

Тепер при підготовці викладацьких кадрів для професійно-технічних навчальних закладів основні зусилля направлені не тільки на засвоєння певного об'єму знань і умінь, необхідних для виховання і навчання майбутніх фахівців, але й на формування вільної і відповідальної особистості, що володіє загальною культурою, світоглядним кругозором, етичною свідомістю і поєднує цивільну відповідальність, що накладає певні вимоги на рівень компетентності викладача, у т.ч. інженера-педагога.

Використання інформаційних технологій навчання, мотивоване завданнями, що змінилися, які стоять перед освітою, викликає корінну перебудову змісту освіти у всіх областях.

Задача сучасної професійної освіти – підготовка фахівця нового типу з перетворюючим інтелектом, здатного вирішувати професійні задачі в умовах технологій, що швидко міняються.

Якщо розглядати формування компетентності майбутнього інженера-педагога в рамках системи вищої освіти, то можна говорити про знання, уміння і навички, здібностях в досягненні цілей або досягнення позитивного результату в процесі навчально-виробничої діяльності, тобто про готовність фахівця. Значить, професійна компетентність може виявитися тільки в процесі його реальної виробничо-практичної діяльності.

При цьому потреба суспільства в кваліфікованих фахівцях, що володіють арсеналом засобів обчислювальної техніки, перетворюється у ведучий чинник освітньої політики. Адже діяльність людей все в більшій мірі залежить від їх інформованості і здатності ефективно використовувати інформацію. Для вільної орієнтації в інформаційних потоках сучасний фахівець будь-якого профілю повинен уміти отримувати, обробляти і використовувати інформацію за допомогою комп'ютерів, телекомунікацій та інших коштів зв'язку.

“У ХХІ віці кращі освітні структури будуть “вчити людей вчитися”, а тренажерами для досягнення таких цілей будуть різні предметні зрізи з дійсності знання” – Долгоруков Ю.М.

Необхідні якісно нові освітні технології, що дозволяють поліпшити якість підготовки інженерів-педагогів у сучасних умовах розвитку освіти, в зв'язку з входженням України в Болонський процес європейського простору.

Для того, щоб система освіти змогла готувати громадян інформаційного суспільства, вона сама повинна стати інформаційною. Тому важливим напрямом інформатизації суспільства є інформатизація освіти. Це процес забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки і використання сучасних або, як прийнято називати, нових

інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання і виховання фахівця [2].

Потенціал нових інформаційних технологій у виробництві виявляється багатопланово і відкриває ряд можливостей, сприяючих вдосконаленню технологічних процесів. Однак, у цей час широкого впровадження інформаційних технологій в практику швейного виробництва не спостерігається. Однією з головних причин такого положення є недостатня інформаційна підготовка фахівців. Особливу увагу потрібно приділити психологічній готовності техніків, інженерів, технологів, конструкторів до системного використання інформаційних технологій в професійній практиці, зокрема, перманентному формуванню у них свідомості необхідності інформатизації виробничих процесів. При цьому виникає проблема оволодіння фахівцем новими інформаційними технологіями найважливішого в сучасних умовах загальної інформатизації аспекту інформаційної культури [2].

Використання комп'ютера в навчальній діяльності дає можливість переосмислити традиційні підходи до вивчення багатьох питань навчальних дисциплін. Інформація навчання привносить в технології навчання не тільки нові комп'ютерні засоби навчання, але й методи, підходи інформатики до аналізу і моделювання систем навчання. Такий підхід до інформаційної підготовки студентів сприяє систематичному формуванню знань і навичок професійної роботи з використанням нових інформаційних технологій, дозволяє підвищити якість підготовки фахівців.

З позицій методологічних основ моделі професійної педагогічної компетентності інженера-педагога важливої складаючої дидактичної компетентності є інформаційна.

Впровадження інформаційних технологій у навчальний процес вивчаються в працях багатьох авторів. Наприклад, І. І. Іванов, В. І. Пісаренко в статті "Інформаційні технології в навчальному процесі при підготовці фахівців середньої професійної освіти" підкреслюють проблему недостатньої інформаційної підготовки фахівців швейної галузі. Необхідність розвитку і вдосконалення інформаційної інфраструктури у вищих навчальних закладах відмічають у своїй статті "Інформаційні технології в системі вищої освіти" А.М. Курбацький, Н.І. Листопад, Ю.І. Воротницький. Про цінність використання педагогічних програмних засобів у своїй роботі "Розробка програмних педагогічних засобів" роздумує В.В. Наумов. У статті "Межпредметні зв'язки на уроках інформатики" М.А. Іванова, І.Л. Карєєва, Н.В. Потехін, А.Н. Смірнова пропонують серію інтегрованих уроків на базі електронних таблиць MS Excel 7.0.

У даній статті аналізується досвід формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю з використанням інформаційно-розвиваючої комп'ютерної програми.

Аналіз розвитку комп'ютеризації навчання дозволяє виділити основні напрями цього процесу:

- широке застосування сучасних інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх фахівців не тільки технічних спеціальностей, але й гуманітарних професій;
- комп'ютеризація навчання носить комплексний характер і впроваджується не тільки в самостійні і лабораторно-практичні роботи, але й в лекційні заняття. Якість сприйняття лекційних занять дозволяють поліпшити мультимедійні курси лекцій, при створенні яких використовуються різні презентаційні програми;
- перехід від часткового до систематичного використання комп'ютера. На це вказує збільшення частоти використання комп'ютера на заняттях, а також створення цілих комп'ютеризованих курсів навчальних дисциплін.

Зміст освіти з ряду навчальних дисциплін пов'язаний з такими особливостями інформаційних технологій, як:

- значні обчислювальні, моделюючі, графічні, мультимедійні можливості сучасних комп'ютерів, що забезпечують розширення кола навчальних завдань, які можуть бути включені в зміст освіти;
- наявність можливостей по структуруванню інформації, занесенню її в бази даних практично необмеженого об'єму, швидкому пошуку необхідних відомостей і вибірці даних по запиту;
- розширення джерел отримання знань шляхом використання комп'ютерних телекомунікацій.

Позитивним досвідом використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі є застосування навчальних програм.

Використання цих програм привело до розуміння того, що комп'ютерне навчання спочатку йшло по стопах традиційного навчання, де головне передача знань від викладача (програми) до того, хто навчається. Зараз прийшло розуміння, що комп'ютер є унікальним технічним засобом і необхідно не копіювати на нього методи традиційного навчання, а виробляти нові. Одна з таких спроб – розглядати процес навчання не як перенесення знань, а як процес управління мисленням студента. Тоді навчальна програма повинна не передавати знання, а допомагати тому, хто навчається, ці знання відкривати [3].

Навчальні програми саме такого типу, що надають можливість вирішувати пошукові і дослідницькі задачі, ми стараємося використати у викладанні окремих курсів. Тут ми стикаємося з деякими проблемами. В останні роки на ринку програмного забезпечення з'явилися могутні прикладні продукти для рішення задач автоматизованого проектування швейного виробництва, з якими необхідно знайомити студентів швейного профілю. Але одна з основних проблем впровадження цих програм у процес навчання – їх висока вартість і недостатня оснащеність технічними засобами комп'ютерних лабораторій вузу. При проходженні виробничих практик на виробництві у студентів немає можливості працювати з цими програмами [3].

Рішення технологічних, технічних і конструктивних задач і, пов'язаних з ними, виконання лабораторно-практичних робіт студентами з використанням інформаційних технологій, спонукали нас до використання таблиць програми MS Excel 7.0. Їх складання не вимагає знань програмування, необхідні лише деякі навички і прийоми роботи в програмі.

На етапі виконання розрахунково-графічних робіт, курсових і дипломних проектів студентам швейного профілю запропоновано використання таблиць програми, що обчислюються MS Excel 7.0 для рішення технологічних задач зі складання зведення робочої сили і обчислення техніко-економічних показників потоку, що проектується з виготовлення виробу.

Програма MS Excel 7.0 призначена для створення таблиць, що обчислюються. Обчислювальною називається таблиця, вміст осередків якої розраховується з формулою залежно від вмісту інших елементів цієї таблиці. MS Excel 7.0 дозволяє естетично оформити таблицю, відсортувати, відформувати дані таблиці, що містяться в ній, побудувати за цими даними діаграми різних форм, роздрукувати підсумковий документ цілком або частково. Внести зміни в розрахунки і швидко отримати результат [4].

Робоче поле MS Excel 7.0 являє собою сітку, стовпці якої позначені буквами латинського алфавіту, а рядки – арабськими цифрами. На перетині рядків і стовпців утворюються клітини – осередку, що мають своє власне ім'я (адресу), що складається з імені стовпця і номера рядка – A2, B4, C78 і т.д.[5].

Нами на базі електронних таблиць Excel 7.0 розроблений пакет таблиць-програм для складання технологічної схеми розподілу праці, зведеної таблиці робочої сили, підрахунку техніко-економічних показників на виріб, що проектується в курсовому і дипломному проекті.

Принцип роботи в таблицях складається у введенні і обробці вхідної інформації в осередках матриці, що складають робоче поле і що характеризуються координатами стовпця і рядка (відповідно: буква латинського алфавіта і порядковий номер). Основна частина

осередків має вбудовану функцію у вигляді формул і зв'язок з іншими осередками робочих полів [1].

Сервісні можливості Excel дозволяють акцентувати увагу студента, працюючого з програмою, для посилення мислєдїяльності, передбачення результату [5]. Дозволяють розділяти режими інформації на робочому полі за допомогою кольору осередку, кегля і гарнітури шрифту. Так осередки, заповнені зеленим кольором, призначені для введення даних “вручну”, рожевим кольором відповідають важливому осередку, що автоматично розраховується.

Практична робота складається з чотирьох основних етапів її виконання. Робота студентом над кожним етапом проекту ведеться на окремих робочих полях “ЛИСТАХ” файла.

Кожний етап практичної роботи при правильному виконанні операцій має своє логічне рішення. Результат студент виводить на принтер у вигляді оформленої технічної документації.

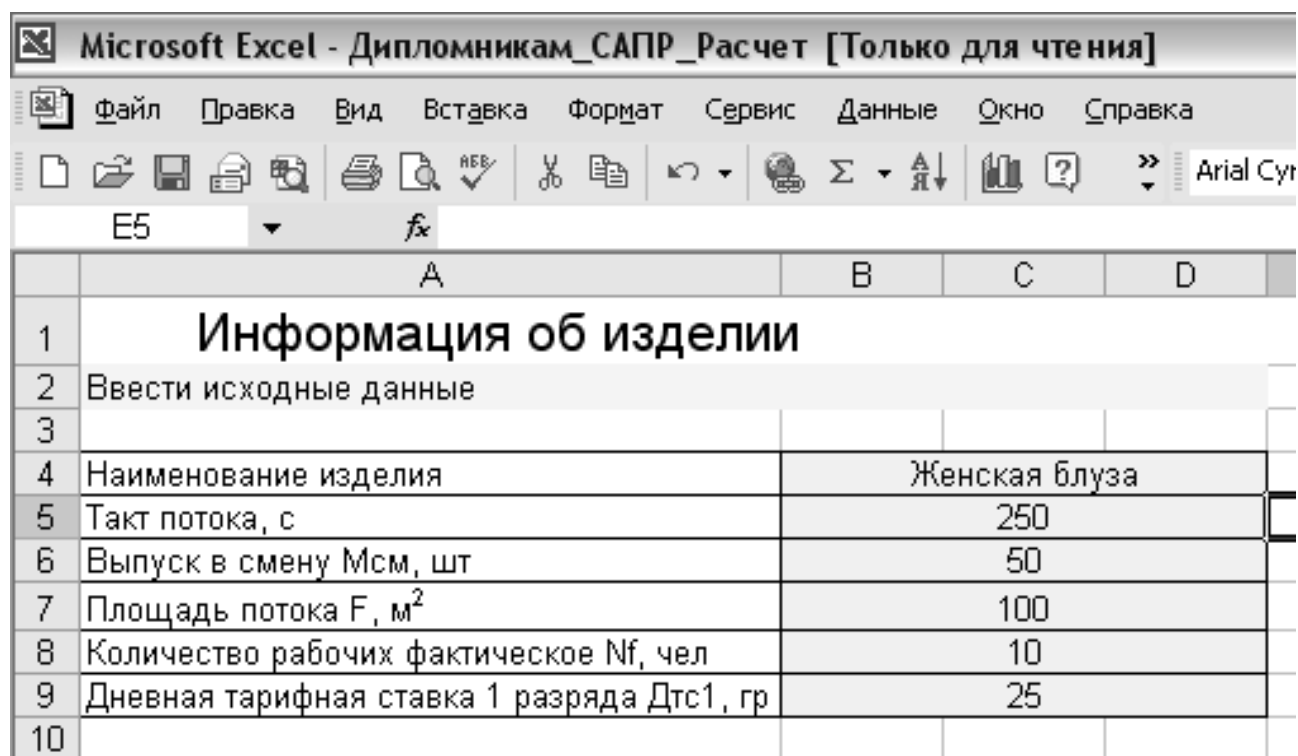
1 етап – введення інформації про виріб на його проектування.

2 етап – розрахунок і оформлення технологічної схеми розподілу праці.

3 етап – розрахунок і оформлення зведення робочої сили.

4 етап – розрахунок техніко-економічних показників.

На рис. 1 показано робоче поле “ЛИСТ 1 – Інформація про виріб”, який містить в собі інформацію про виріб, початкові дані на проектування потоку з його виготовлення і сітку тарифних коефіцієнтів по розрядах. Осередки зеленого кольору призначені для введення інформації про виріб, а також чисельних значень тарифних коефіцієнтів.



	A	B	C	D
1	Информация об изделии			
2	Ввести исходные данные			
3				
4	Наименование изделия	Женская блуза		
5	Такт потока, с	250		
6	Выпуск в смену Мсм, шт	50		
7	Площадь потока F, м ²	100		
8	Количество рабочих фактическое Nf, чел	10		
9	Дневная тарифная ставка 1 разряда Дтс1, гр	25		
10				

Рис. 1. Робоче поле “Листа 1” MS Excel.

Рис. 2. Фрагмент робочого поля “ЛИСТ 2 – Технологічна послідовність виготовлення виробу” призначений для оформлення студентами цього різновиду документа основи для комплектації схеми розподілу праці на потоку. У таблиці заготовлені шапка таблиці, декілька рядків, розкреслені кордони осередків і виділені особливим кольором деякі осередки. Виділені кольором осередки призначені для подальшого виконання операцій над ними в таблиці. Після того як технологічна послідовність виготовлення виробу готова,

студент виконує операцію фільтрації даних таблиці в стовпцях “РОЗРЯД” і “ЧАС”, використовуючи той, що є в арсеналі процесорів Excel операцію “АВТОФІЛЬТР”.

1	Технологическая последовательность изготовления изделия				
2	№ неделимой операции	Специальность	Разряд	Время, с	Применяемое оборудование, приспособления. Предприятие изготовитель.
3					
4					
5	1				
6	2				
7	3				
8					
9	и т.д.				

Рис. 2. Фрагмент рабочего поля “Листа 2”.

Технологічна послідовність виготовлення виробу.

Відбираючи необхідну серію даних за спеціальністю і розрядом студент з допомогою “АВТОСУМИ” (автоматичний підрахунок суми виділеного фрагмента чисел) підраховує витрату часу на всі комбінації розрядів і спеціальностей по чергово:

- час виконання робіт на універсальних машинах 3, 4, 5, 6-го розрядів (М3, М4, М5, М6);
- час виконання робіт на спеціальних машинах 4, 5, 6-го розрядів (С4, С5, С6);
- час виконання робіт на напівавтоматичних машинах 5, 6-го розрядів (А5, А6);
- час виконання робіт на пресах 3, 4, 5, 6-го розрядів (П3, П4, П5, П6);
- витрата часу на утюжені роботи 1, 2, 3, 4, 5-го розрядів (У1, У2, У3, У4, У5);
- витрата часу на ручні роботи 1, 2, 3, 4-го розрядів (Р1, Р2, Р3, Р4).

З допомогою “АВТОФІЛЬТРА” студент отримує можливість швидко відфільтрувати з таблиці всі комбінації за спеціальностями і розрядами, полічити витрату часу на кожен комбінацію. Загальний час на виготовлення виробу (трудомісткість обробки) студент підраховує “АВТОСУМОЮ” в осередку під таблицею, виділеною рожевим кольором. Отримані дані вводяться в таблицю “Зведення робочої сили” (ЛИСТ 3 “Зведення робочої сили” – рис. 3).

У цій таблиці отримані вхідні дані з витрат часу обробляються автоматично. І як підсумок обробки вхідної інформації студент отримує загальний час зі спеціальності і розряду, розрахункова кількість робітників зі спеціальності і розряду, питома вага зі спеціальності, суму розрядів і суму тарифних коефіцієнтів.

Техніко-економічні показники розраховуються в автоматичному режимі (ЛИСТ 4 – ТЭП), але студент має можливість перевірити отримані показники за формулами, даними в таблиці.

Як елемент самоконтролю в даній таблиці-програмі, що обчислюється, передбачено відстеження і видача помилок наступного вигляду:

- осередки, призначені для виведення отриманої, залишаються пустими;
- відсутність числових і текстових даних в адресах осередків;
- невідповідність числового значення в конкретних адресах осередків, виділених рожевим кольором. (Наприклад, загальний час зі спеціальностей і розрядів у

зведенні робочої сили повинен відповідати загальному часу обробки виробу в технологічній схемі розподілу праці).

Microsoft Excel - Дипломникам_САПР_Расчет [Только для чтения]

Введите вопрос

10 АналСур

Ж К У

NUM RU 16:01

Диск 3,5 (A:)

Microsoft Excel - Дип...

Сейдметова 3. укр...

ПУСК

Готово

Разряд	машин., М	специал. С	автомат., А	прессов., П	уточ., У	ручной, Р	Общее время обработки по разрядам, с	Расчетное количество рабочих по разрядам	Сумма тарифных разрядов	Сумма тарифных коэффициентов
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	0	0	0	0	0	78	188	0,169697	0,169697	0,169697
2	0	0	0	0	0	25	95	0,0959596	0,191919	0,105172
3	45	0	0	50	70	40	205	0,20707071	0,621212	0,25097
4	50	70	0	40	20	60	240	0,24242424	0,969697	0,326303
5	20	1	50	30	20	0	121	0,12222222	0,611111	0,190422
6	80	1	20	60	0	0	161	0,16262626	0,975758	0,294354
Итого										
Общее время по специальности	195	72	70	180	213	280	990			
Расчетное кол-во рабочих по специальности	0,1969697	0,072727273	0,07070707	0,18181818	0,21515152	0,26262626		1		
Удельный вес по специальности	19,69697	7,272727273	7,07070707	18,1818182	21,5151515	26,2626263		100		

Рис. 3. Рабочее поле ЛИСТА 3. “Зведения рабочей силы”.

Оволодіння студентами програми Excel 7.0 для рішення практичних задач, пов'язаних з проектуванням швейного виробництва на етапах виконання ескізного і робочого проекту підвищує творчий потенціал і науково-інформаційний рівень, а також зменшує час і трудомісткість розрахунків. Студенти також вчаться створювати і зберігати чітко оформлену технічну документацію. Практичні роботи з використанням Excel 7.0 були випробувані в поточному році з дисципліни “САПР одягу”.

Надалі придбані уміння практичного застосування інформаційно-навчальної програми дозволяють студентам, майбутнім інженерам-педагогам швейного профілю, використати їх при написанні бакалаврських, дипломних, науково-кваліфікаційних робіт з елементами комп'ютерного проектування. У професійній освіті особливе значення знаходить проведення досліджень в реальних програмах інформаційного простору.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бронз Г., Рыбина В. Нормирование сырья на выработку чулочно-носочных изделий с помощью электронных таблиц Excel // Текстильная промышленность. – 2000. – № 5. – С. 32-35.
2. Иванова И. И., Писаренко В. И. Информационные технологии в учебном процессе при подготовке специалистов среднего профессионального образования: Сб. науч. раб. – Секция 2. – 2002. – www.bitpro.ru.
3. Кречетников К. Г. Проектирование средств информационных технологий обучения: Сб. науч. раб. – Секция 2. – 2000. – mkrechet@tovmi.dvgu.ru.
4. Нессонова М. Н. Описание компьютерной обучающей системы “Задачи оптимизации в Excel”. Сб. науч. тр. Впровадження нових інформаційних технологій навчання: Симферополь, 2004. – С. 132-139.
5. Сильванович И. И. Уроки по Microsoft Excel 7.0 for Windows // Информатика и образование. – 2001. – № 2. – С. 11-15.

ЗМІСТ

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	3
-----------------------------	---

РОЗДІЛ I. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Федяєва В.Л.

Культура, освіта, традиції у сімейному вихованні як об'єкти наукових досліджень.....	10
--	----

Калініна Л.М.

Інформаційне забезпечення управління в практиці функціонування загальноосвітніх навчальних закладів: стан і реалії	14
--	----

Кузьменко В.В.

Питання формування в учнів наукової картини світу у творчому доробку В.О. Сухомлинського	21
--	----

Лопушинський І.П.

Закріплення статусу державної та мов національних меншин у Конституціях і конституційних актах на етнічних українських землях (ХІ – друга половина ХХ століття)	27
---	----

Проців Л.З.

Художній твір як засіб стимулювання професійного самовиховання майбутніх вчителів (на матеріалі творів В. Домонтовича і В. Підмогильного).....	33
--	----

Слюсаренко Н.В.

Трудове навчання дівчат у школах Херсонщини кінця 50-х – початку 60-х років ХХ століття	38
---	----

Степанова О.А.

Ретрансляція доброчесності у спадщині філософів українського відродження. 44
--

РОЗДІЛ II. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Варнавська І.В.

Формування виразності мовлення учнів 6 класу на уроках української мови ..	50
--	----

Горошкіна О.М.	
Реалізація комунікативної змістової лінії програми в профільній школі	54
Граненко Н.В.	
Чи можна управляти навчальним процесом за допомогою оцінок?	56
Гриценко І.В.	
Гра як один із провідних видів навчальної діяльності молодшого школяра	60
Дружененко Р.С.	
Національно-культурний текст – засіб формування мовленнєвих умінь і навичок учнів	63
Заболотна І.О.	
Естетичність як комунікативна ознака мовлення учнів	67
Засименко В.В.	
Комунікація як засіб навчання письма (на матеріалі офіційно-ділових текстів)	69
Казанчан А.К.	
Базові компоненти конструкторсько-технологічної підготовки учнів та місце креслення у цьому процесі	73
Корець О.М.	
Педагогічні умови формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами іноземної мови	78
Котик Т.М.	
Загальна характеристика і структура понятійної системи української дошкільної лінгводидактики	81
Ляшкевич А.І.	
Структура мовленнєвого спілкування	87
Матюха Г.В.	
Технологія формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами англomовної комунікації	91

Мельник Т.В.	
Інтерактивні прийоми у роботі з розвитку образномовленнєвих умінь і навичок учнів.....	93
Милостива О.І.	
Психологічні основи формування лексичних навичок в учнів 5 класів на уроках російської мови	97
Нікітіна А.В.	
Аналіз категорії комунікативності тексту в педагогічному дискурсі	100
Павлик О.А.	
Формування комунікативних умінь на уроках української мови як другої.....	104
Попова Л.О.	
Засвоєння мовленнєвих понять учнями 5-7 класів у процесі вдосконалення монологічного мовлення	108
Резніченко Н.О.	
Методичні передумови роботи з виразними засобами художнього тексту на уроках російської мови	111
Решнова С.Ф.	
Класифікація типових недоліків з хімії, що виникають в знаннях і уміннях учнів	114
Савельєва Н.В.	
Формування комунікативних умінь російськомовних першокласників на початковому етапі навчання української мови	119
Чепок Р.В.	
Міжпредметні зв'язки як умова реалізації конструкторсько-технологічного підходу в навчанні кресленню	125
Шор А.Л.	
Формування усного мовлення учнів 5-го класу на уроках рідної мови	129
Шоробура І.М.	
Методичне забезпечення шкільної географії	132

РОЗДІЛ III. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Бондарева Г.І.

Виховання соціальної стійкості як інтегративної якості особистості старшокласника 138

Волкова С.В.

Використання компаративного підходу до аналізу моральної проблематики українських та англійських фольклорних творів 141

Гайдамака І.Г.

Педагогічна культура батьків як основа сімейного укладу 145

Городинська І.В.

Змістовий компонент позакласної роботи з фізичного виховання в ліцеях та гімназіях 150

Кузьменко Ю.В.

Категорія “культура праці” в дослідженнях науковців 155

Татарінова С.О.

Міркування як мовленнєва категорія логічного мислення дітей старшого дошкільного віку 161

Чепела І.І.

Культуротворча діяльність та виховання студентської молоді: проблема самореалізації 164

Юркова Т.Ф.

Роль екологічного виховання у формуванні ціннісного ставлення підлітків до природи 168

Яцула Т.В.

Педагогічні умови реалізації виховних можливостей спілкування у клубному об’єднанні школярів 173

РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Артемова Л.В.

Національне виховання фахівців у процесі вивчення педагогічних дисциплін..... 179

Бондаренко Г.П.

Формування мовленнєво-комунікативних умінь студентів-економістів ВНЗ на термінологічній основі..... 185

Бородіна Н.С.

Психологічні чинники професійного засвоєння студентами-філологами лінгводидактичної термінології 189

Босак Н.Ф., Копусь О.А.

Формування комунікативної компетенції майбутніх словесників у циклі фахових дисциплін 193

Бутенко В.Г.

Сучасний стан та перспективи розвитку художньо-естетичної освіти і виховання молоді в Україні..... 197

Валько М.І.

Формування творчої особистості майбутніх інженерів у процесі їх практичної підготовки 200

Верещака М.П.

Методика модульної перевірки знань студентів при вивченні курсу “Електротехніка з основами радіоелектроніки” 203

Гедвілло О.І., Носова І.О.

Формування технологічних знань та вмінь майбутніх вчителів трудового навчання 206

Горіна Ж.Д.

Проблема автентичності тексту в аспекті культурологічно зорієнтованої лінгводидактики 211

Діневич Г.Ю., Малигін О.В.	
Проблеми й перспективи застосування САПР на кафедрі технології машинобудування Херсонського національного технічного університету.....	216
Довженко І.В.	
Лексичні особливості професійного мовлення студентів навчальних закладів сфери побутового обслуговування.....	220
Дроздова О.А., Халимоник Г.О.	
Національні стереотипи поведінки як проблема міжкультурної комунікації ..	224
Дубовик Л.П.	
Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до проектування виробів інтер'єрного призначення.....	228
Заболотська О.О.	
Акмеологічна концепція формування індивідуальності студента.....	233
Знамеровська Н.П.	
Художньо-конструкторська підготовка як один із аспектів удосконалення готовності студентів до майбутньої діяльності.....	237
Іванова О.В.	
Іноземна мова як основа міжкультурної комунікації.....	241
Кавєріна О.Г.	
Мотиваційне програмно-цільове управління як інтеграційний засіб вирішення педагогом дидактичних завдань із засвоювання студентами мовного простору в немовному вузі.....	244
Корнілов О.А.	
Про викладання курсу опору матеріалів для інженерів-педагогів.....	249
Корольова О.П.	
Культура педагогічного спілкування: сутність, структура поняття	253
Красильникова Г.В., Голодинська О.В.	
Оновлення стандартів освіти України – шлях до Європи.....	257

Красножан Ж.В.	
Формування професійного мовлення у студентів-філологів (на матеріалі курсу “Вступ до мовознавства”).....	260
Кулик С.М.	
Види та функції професійної адаптації особистості.....	263
Кух А.М.	
Системно-особистісно-діяльнісний підхід до формування системи фахової підготовки учителів фізики	267
Кух О.М., Кух А.М.	
Самостійна освітня діяльність студентів в умовах дистанційного навчання ..	274
Кучерява О.А.	
Педагогічний дискурс у сфері професійної комунікації (теоретичний і дидактичний аспекти)	279
Лимаренко Л.І.	
Метод “фізичної дії” як засіб формування психотехніки керівника театрального колективу	283
Максимчук Ю.В.	
Підготовка викладачів іноземних мов до використання у процесі роботи основних засобів естетико-виховного впливу на студентів	288
Окуневич Т.Г.	
Роль критеріїв норми у формуванні культури мовлення студентів-філологів	291
Олексенко В.П., Волошин О.В.	
Формування культури емоційного мовлення студентів.....	294
Панченко С.М.	
Моніторинг у системі післядипломної.....	298
Педорич А.В.	
Застосування програмованого навчання у навчальних дисциплінах профілю “Автосправа”	303

Пентиліук М.І.	
Комунікативна лінгвістика: теорія і практика	307
Пономарьова О.М.	
Деякі аспекти художньої інтеграції мистецтв у формуванні музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів	313
Разумна Г.І.	
Формування професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів трудового навчання до естетичного виховання учнів	316
Расова Т.М.	
Вимоги до занять з іноземної мови у немовних вузах	320
Рускуліс Л.В.	
Формування комунікативних умінь студентів-філологів на заняттях із ділової української мови	322
Сейдаметова З.С., Темненко В.А.	
Роль дисципліни “Конкретна математика” в підготовці фахівців з інформатики і прикладної математиці	325
Серьожникова Р.К.	
Розвиток інтересу до професійно-творчої діяльності майбутнього викладача в процесі вивчення педагогічних дисциплін	330
Сидоренко В.К., Саух О.М.	
Психологічні критерії професійного самовизначення	335

РОЗДІЛ V. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Гедвілло О.І., Василенко О.О.	
Особливості впровадження в учбовий процес комп'ютерних технологій.....	343
Гончарова О.М.	
Дидактичний аналіз засобів нових інформаційних технологій.....	346

Коржова Л.С.

Нові технології навчання у сучасній вищій школі 350

Мисловська С.К., Касьянова Г.В.

Електронний додаток до підручника з фізики як складова частина єдиного навчально-методичного комплексу 354

Носов П.С.

Особливості розробки комп'ютерних тестових методик у адаптивному навчанні 359

Тархан Л.З., Сейдаметова З.Н.

Інформаційно-розвиваючі програми – компонент вдосконалення дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів 363

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічні науки

Випуск XXXIX

Коректор	– Олексенко Н.М.
Технічний редактор	– Слюсаренко Н.В.
Комп'ютерне макетування	– Блах Е.І.

Підписано до друку 24.06.05
Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. 47,5 арк. Наклад 300.

Видруковано у видавництві ХДУ,
вул. 40 років Жовтня, 4, м. Херсон, Україна, 73000.
Тел. (0552) 32-67-95.