



Міністерство освіти і науки України  
Херсонський державний університет

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**  
**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Випуск XXXXII

Херсон – 2006

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 3.07.2006 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, доцент, 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 42. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – 410 с.

© ХДУ, 2006

© Видавництво ХДУ

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

## ***ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ***

**Абдураманов Зіннур Шевкетович** – викладач кафедри інформаційно-комп'ютерних технологій Кримського інженерно-педагогічного університету.

**Александрова Ганна Михайлівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Атаманчук Петро Сергійович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання фізики і дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського державного університету.

**Бакум Зінаїда Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету.

**Балашова Олена Станіславівна** – концертмейстер кафедри мистецтвознавства Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Барabanова Галина Василівна** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Севастопольського національного університету ядерної енергії і промисловості.

**Бистрицька Світлана Олександрівна** – асистент кафедри хореографії Херсонського державного університету.

**Блах Валерія Сергіїна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Богомолова Ірина Володимирівна** – вчитель Херсонської вечірньої (змінної) школи № 12.

**Бурун Ірина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри політології і права Херсонського національного технічного університету.

**Бутенко Володимир Григорович** – дійсний член Міжнародної академії проблем людини, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Бутенко Людмила Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Бухтій Микола Володимирович** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янських мов та методик їх викладання Херсонського державного університету.

**Василюк Тетяна Олександрівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Вахницька Минодора Григорівна** – старший викладач кафедри рідної мови і літератури в початковій школі Придністровського державного університету імені Т.Г. Шевченка (м.Тирасполь).

**Веніг Наталія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри слов'янських мов та методик їх викладання Херсонського державного університету.

**Вергазова Лариса Георгіївна** – здобувач кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

**Владимирова Алла Леонідівна** – викладач кафедри педагогіки дошкільного виховання та початкового навчання Херсонського державного університету.

**Гіптерс Зінаїда Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук Львівського банківського інституту Національного банку України.

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

**Глушченко Ірина Іванівна** – асистент кафедри дефектології і основ медицини Херсонського державного університету.

**Голобородько Євдокія Петрівна** – доктор педагогічних наук, член-кореспондент АПН України, професор кафедри слов'янських мов та методик їх викладання Херсонського державного університету.

**Горбунова Наталя Павлівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Севастопольського національного університету ядерної енергії та промисловості.

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

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

**Довженко Інна Віталіївна** – аспірант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету, викладач Київського технікуму готельного господарства.

**Дружененко Раїса Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

**Д'яченко Галина Петрівна** – асистент кафедри філології Східноукраїнського національного університету імені В. Даля.

**Жорова Ірина Ярославівна** – заступник директора Херсонського професійного ліцею побутового обслуговування.

**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 Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Іванова Наталя Георгіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

**Іванова Оксана Вікторівна** – викладач кафедри загальнотехнічної підготовки Херсонського факультету Харківського національного автомобільно-дорожного університету.

**Казанішена Наталя Вікторівна** – аспірант лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання АПН України.

**Кириченко Лариса Григорівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

**Кириченко Олександр Васильович** – старший викладач кафедри фізичного виховання Донецького інституту автомобільного транспорту.

**Ковальчук Тетяна Петрівна** – старший викладач кафедри графіки, прикладного мистецтва та методики художнього навчання Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

**Кондратенко Галина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Корж Тетяна Миколаївна** – старший викладач кафедри іноземних мов Севастопольського національного університету ядерної енергії та промисловості.

**Коршун Тетяна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

**Косіхіна Оксана Сергіївна** – аспірант кафедри методики викладання фізики Барнаульського державного педагогічного університету.

**Кострубіна Ольга Валеріївна** – аспірант кафедри слов'янських мов та методик їх викладання Херсонського державного університету.

**Кравченко Юлія Євгенівна** – студентка факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

**Крутський Олександр Миколайович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри методики викладання фізики Барнаульського державного педагогічного університету.

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

**Кузьменко Галина Василівна** – старший викладач кафедри образотворчого мистецтва Київського міського педагогічного університету імені Б.Д.Грінченка.

**Кузьменко Юлія Василівна** – викладач кафедри виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

**Кучеренко Інна Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практичного мовознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Кучерява Оксана Анатоліївна** – аспірант кафедри української філології Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

**Лимаренко Лідія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри театральних дисциплін Херсонського державного університету.

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

**Мамчур Лідія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

**Марущак Оксана Василівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри машинознавства та основ виробництва Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Мегем Євген Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Мелконян Валентина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики англійської мови Херсонського державного університету.

**Мельник Тамара Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, декан філологічного факультету Севастопольського міського гуманітарного університету.

**Мендерецький Вадим Владиславович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри методики викладання фізики Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Миропольська Наталія Євгенівна** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання АПН України.

**Назаренко Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

**Нікітіна Алла Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторат кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

**Носова Ірина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання Херсонського державного університету.

**Оршанський Леонід Володимирович** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри декоративно-ужиткового мистецтва та основ дизайну Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

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

**Павлютенков Євген Михайлович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри управління розвитком освіти Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Парфентьєва Ірина Петрівна** – старший викладач кафедри мистецтвознавства Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Пастушкова Ірина Семенівна** – заступник директора Миколаївської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 26.

**Пентиліук Марія Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету, заслужений діяч науки і техніки України.

**Попова Людмила Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Пустовіт Наталія Афанасіївна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання АПН України.

**Разлівінських Юлія Юріївна** – старший майстер кафедри трудового навчання Херсонського державного університету.

**Резніченко Микола Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри графіки, прикладного мистецтва та методики художнього навчання Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

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

**Рідкоус Олеся Володимирівна** – викладач кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

**Сейдаметова Зарема Сейдаліївна** – кандидат фізико-математичних наук, доцент, докторант кафедри інформатики Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Сердотецька Яніна Миколаївна** – аспірант кафедри дошкільної педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

**Сидорович Марина Михайлівна** – кандидат біологічних наук, доцент кафедри фізіології людини і тварин Херсонського державного університету.

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

**Столярова Лариса Вікторівна** – старший викладач кафедри мистецтвознавства Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Тверезовська Ніна Трохимівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії інформаційних технологій і дистанційного навчання Інституту професійно-технічної освіти АПН України.

**Терещенко Наталія Віталіївна** – старший викладач кафедри хореографії Херсонського державного університету.

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

**Форостян Анатолій Федорович** – викладач кафедри української художньої культури Херсонського державного університету.

**Фелющенко Інна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української художньої культури Херсонського державного університету.

**Цоуфал Любов Сергіївна** – старший викладач кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету.

**Чабан Наталя Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української художньої культури Херсонського державного університету.

**Черних Ірина Олександрівна** – старший викладач кафедри соціально-гуманітарних, економічних наук та українознавства Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Шарко Валентина Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики Херсонського державного університету.

**Шипко Андрій Леонідович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

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

**Яковлева Світлана Дмитрівна** – кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології і основ медицини Херсонського державного університету.

## **Розділ 1**

# **Методологія та історія педагогіки**



## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В 50-60 РОКИ XX СТОЛІТТЯ В УКРАЇНІ**

*У даній статті досліджено питання сімейного виховання 50–60 роки XX століття в Україні. Розкрито принципи виховання за часів радянської педагогіки та роль комуністичного виховання у розвитку особистості.*

*In the article the questions of family upbringing in 50–60 years of the XX century in Ukraine are investigated. The main principles of education of soviet pedagogics are studied as well as the role of communist upbringing in children's development is analysed.*

У сучасних умовах розвитку суспільства зростає відповідальність батьків за підготовку майбутнього покоління і гідних громадян України. Тим більше, що сім'я особливо чутливо реагує на всі зміни, що відбуваються в державі. Оскільки реформаторські зміни та їх результати безпосередньо впливають на рівень життя кожної людини, завдання виховання сьогодні віддзеркалює нові політичні, соціально-економічні та соціокультурні умови українського суспільства. Всі ці чинники мають на меті побудову демократичного, правового, соціального суспільства. І у розв'язанні цих важливих завдань чільне місце посідає сім'я, адже вона є фундатором виховання всебічно розвиненого, духовно багатого, відповідального, морально стійкого молодого покоління.

На жаль, усі реформаторські процеси впливають як позитивно, так і негативно і актуалізують необхідність наукового педагогічного пошуку реалізації завдань виховання дітей у сім'ї. Допомагає розібратися в сучасних проблемах сутності та механізму виховного впливу сім'ї на дитину звернення до історії, а саме історичного досвіду українського народу.

Зрозуміло, що педагогічна наука та практика сімейного виховання пройшли через віки і покоління, що попередні парадигми виховання творилися в інших умовах, інший час і їх повне використання в сучасній виховній діяльності не вирішить проблем. Але ми повинні виходити з того, що в часовому вимірі українська родина пройшла довгий шлях розвитку, що бере початок у доісторичну епоху, а вершиною сягає сьогодення. Кожен народ має свої традиції родинного життя. Крім того, у кожній сім'ї складаються вже й свої правила.

Українська сім'я як осередок виховання дітей на всіх етапах історичного розвитку мала свою специфіку, свої особливості, які вибудовувалися як на реально людських, так і на національних цінностях.

У контексті нашого дослідження кожен історичний період з питань теорії та практики виховання дітей у сім'ї є вагомим, саме тому метою нашої публікації є висвітлення зазначеної проблеми у 50-60-х роках XX століття.

Останнім часом вчителі, вихователі, представники громадськості, вчені все частіше, звертаючись до феномену сім'ї, аналізують її виховну функцію з позиції історизму. У наукових працях В.Постового, О.Сухомлинської, М. Стельмаховича, Т.Щербань обґрунтовано окремі положення, особливості виховання дітей у сім'ї у контексті історії педагогіки, історії соціальної педагогіки, сімейної педагогіки. Окремих публікацій щодо теоретичних засад сімейного виховання в 50-60-х роках XX століття не було, що і визначило завдання нашої публікації.

Слід зазначити, що у цей час сімейне виховання було підпорядковане загальним завданням життя радянського суспільства. “Наші діти – господарі і будівники світлого майбутнього людства. Вони повинні бути людьми з великим серцем і підвищених комуністичних ідеалів. Вони повинні бути гідними послідовниками уславлених революційних традицій радянського народу, спадкоємцями великих соціалістичних надбань і досягнень, якими відзначений героїчний шлях, що пройшла першою в світі соціалістична держава” [3].

Сімейне виховання віддзеркалювало загальні положення діяльності школи “Підготовка нашого підростаючого покоління до життя, корисної праці, виховання у нашої молоді глибокої поваги до принципів соціалістичного життя – це головні завдання радянської школи і сім’ї” [3].

Таким чином, теоретичні засади сімейної педагогіки вибудовувалися переважно на працях А.С.Макаренка, Н.К. Крупської, П.П. Блонського, С.Т.Шацького, А.В.Луначарського та інших. Вивчення їхніх праць, архівних матеріалів, публікацій, періодичних видань дозволяє стверджувати, що центральне місце у новій соціалістичній системі виховання дітей у сім’ї посідає проблема загальної мети комуністичного виховання та розробка мети і завдань виховання дітей у новій соціалістичній сім’ї, що виходила із загальної мети.

Так, у працях А.С. Макаренка з питань сімейного виховання ми знаходимо поради вчителя щодо популярного роз’яснення батькам окремих, важливих, на його думку, теоретичних проблем загальної педагогіки, розуміння яких забезпечить більш правильне розв’язання завдань сімейного виховання. До таких питань А.С. Макаренко відносив: співвідношення ролі виховання і особливості виховання потреб, умов і засобів забезпечення єдності свідомості і поведінки. Основні питання сімейної педагогіки включали: загальноосвітнє і практичне значення педагогіки для батьків; вирішальну роль комуністичного виховання у розвитку дітей; основні принципи комуністичного виховання дітей у сім’ї.

До загальних питань сімейної педагогіки радянські вчені З. Равкін, П. Груздев, Болдирев, О.Волкова, **Збандуто**, Мар’єнко та інші відносили питання, що стосувалися відмінностей соціалістичної сім’ї від буржуазної, а також питання відповідальності батьків за комуністичне виховання дітей. У своїх наукових працях учені звертали увагу на те, що знання педагогіки сприяє кращому засвоєнню і розумінню батьками мети і завдань виховання підростаючого покоління, всебічним знанням вікових і психолого-фізіологічних особливостей дитини, знанням принципів і методів його виховання, сприяє розвитку педагогічного мислення батьків, дає змогу батькам зрозуміти мотиви поведінки дитини, що дозволяє обрати найбільш ефективні методи виховного впливу на дітей. Також акцентувалось на тому, що педагогіка узагальнює позитивний досвід сімейного виховання і визначає подальші шляхи його використання.

У 50-60-х роках особливу увагу приділяли розумінню батьками мети виховання. Батьки повинні чітко усвідомити, що хочуть виховати у своєї дитини і як вони можуть цього досягти. Радянська педагогіка стверджувала, що якості, якими повинен володіти громадянин нашої країни, не придуть самі по собі, не з’являться самостійно у юнака чи дорослого, – їх треба виховувати цілеспрямовано, послідовно та наполегливо. Тому батькам радили: заздалегідь готуватися до виховання, не розраховувати тільки на свій життєвий досвід; вивчати сучасну педагогічну літературу; спостерігати та вивчати практику виховання дітей в інших сім’ях, виокремлювати основне; позитивно ставитися до практики виховання; відвідувати батьківські університети, де вони мають змогу прослухати лекції з педагогіки і дитячої психології та обмінятися досвідом виховання в сім’ї. Така робота переконувала батьків у тому, що засвоєння педагогічних знань, вивчення кращого досвіду сімейного виховання сприяють кращому засвоєнню педагогічних знань; вивчення кращого досвіду сімейного виховання сприяє плідному вихованню дітей у сім’ї.

Радянська педагогіка обґрунтувала основні принципи комуністичного виховання дітей у сім’ї, які визначалися змістом і вимогами комуністичної моралі. Так основними принципами розвитку і формування особистості дитини в умовах радянської сім’ї були:

- зв’язок виховання з практикою соціалістичного будівництва;
- виховання в колективі і через колектив;
- перспективність виховання;
- вимогливість у поєднанні з повагою до особистості дитини, виховання через позитивне.

Ці принципи реалізувалися через конкретні форми роботи. Принцип зв'язку виховання з практикою соціалістичного будівництва просто витікав з органічної єдності понять “радянська сім'я” і “радянське суспільство”. В історії педагогіки безліч прикладів, які є свідченням того, що єдність встановлювалася через батьків, які були зайняті на виробництві, у сільському господарстві і дітей, які займалися суспільно-корисною працею на цих заводах, фабриках, у колгоспах та радгоспах. Цей принцип доводив, що батьки вводили дітей у світ своїх професійних та суспільних інтересів

Діти разом з батьками були свідками політичних подій і привчалися відчувати себе учасниками життя всього соціалістичного суспільства. Тому перед батьками ставилося завдання – систематично розвивати і виховувати у дітей інтерес до праці батьків і розуміти його значення. Така робота проводилася шляхом залучення дітей до проведення спільних заходів за участю дітей на підприємствах, установах, через систему бесід, які включали розповідь про місто, село, де діти живуть з батьками, про трудовий колектив, де працюють батьки. Можна навести й інші форми роботи, але всі вони мали за мету показати єдність дітей і батьків у визнанні правильної політики уряду щодо соціалістичних перетворень в Україні.

Виховання у колективі і через колектив було провідним теоретичним положенням радянської педагогіки. Радянська сім'я була колективом, якому притаманні всі характерні ознаки колективу соціалістичного суспільства. Наголошувалося на тому, що саме в сім'ї можна виховати людину-колективіста, людину майбутнього. Вважалося, що та нескінченність колективних зв'язків і дружніх стосунків, що складалася у радянській сім'ї, може у подальшому сприяти творенню трудових, навчальних, творчих та інших колективів. Реалізація принципу виховання учнів у колективі і через колектив передбачала тісний зв'язок батьків зі школою, з піонерськими та комсомольськими організаціями. Вся робота вибудовувалася на тому, що батьки мали змогу впливати на своїх дітей через колектив, наприклад, піонерський загін, комсомольську групу класу. Вважалося, що така форма впливу корисна, коли в сім'ї одна дитина. Наприклад, у підручниках з педагогіки зазначалося, що дитячий колектив привчає своїх членів підкорювати свої інтереси і поведінку загальним вимогам колективу.

На сторінках періодичних видань можна було причитати матеріали, в яких батьки просили органи учнівського самоврядування дати оцінку проступкам, негативній поведінці і вчинкам своїх дітей у колективі класу, піонерських зборах. Дуже цінувалася суспільна і громадська думка, це був важливий фактор виховання. “Обговорення поведінки учня в колективі загартовує характер дитини, виховує волю, закріплює суспільно корисні навички особистої поведінки” [1, с.25].

Не менш важливим принципом радянської педагогіки є принцип перспективності виховання. Розробив і теоретично обґрунтував методіку перспективних ліній А.С.Макаренко. На його думку, виховати людину означає виховати в нього перспективні шляхи, на яких розташовується його завтрашня радість. Можливо написати цілу методіку цієї важливої роботи. Вона заключається в організації нових перспектив, у використанні тих, які вже є, у подальшій постановці більш ціннісних. Спочатку необхідно організувати саму радість, викликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, необхідно переконливо перетворювати більш прості види радощів у більш складні і більш значущі для людини. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь пряником до глибокого почуття обов'язку” [1, с.567]

Зрозуміло, що ці слова стосувалися принципу комуністичного виховання дітей у школі, сім'ї, громадськими організаціями, але вони на той час були конкретизовані для батьків, які мали спрямовувати життя і діяльність дітей на перспективу, щоб діти в сім'ї не нудьгували, не засмучувалися, не займалися такими справами, що приводило б до розбещення, а займалися корисними справами і бачили подальшу перспективу, щоб зростало коло їх інтересів, проявляли активність і самостійність.

Обґрунтовуючи цей принцип, А.С.Макаренко надавав великого значення таким константам, як “радість сьогодення” та “радість майбутня” і наголошував, що радість майбутнього спрямовує дитину на правильну дорогу під керівництвом дорослих. При цьому доводив, що досягнення поставленої перспективи вимагає значних зусиль, творчості, майстерності. Визначаючи методику перспективних ліній у комуністичному вихованні дітей та молоді, А.С.Макаренко визначив ближню, середню і подальшу перспективу. Що стосується перших двох, то вони використовуються практично в багатьох формах роботи сімейного виховання (спільне відвідування кінотеатру, театру, виставки, екскурсії в музеї). При цьому це мало бути, наприклад, батьками заздалегідь і одночасно близька перспектива ставала ближньою і середньою. Цінним у виховному значенні були і сімейні традиції, зокрема дні народження, підготовка до новорічних свят, до червоних дат календаря. Діти заздалегідь готують подарунки батькові, матері, іншим членам сім’ї, один одному.

Аналіз архівних матеріалів свідчить, що батькам рекомендували займатися з дітьми не тільки вихованням дітей на традиціях сім’ї, сімейних інтересах, а переключати ці традиції, особисті перспективи на суспільно значущі, колективні, організовувати такі форми роботи, результат яких би був корисний школі, громаді, медичній естанові тощо. Наприклад, діти відпочивають і збирають рослини для гербарію шкільного кабінету, лікарські рослини для аптеки, прочитанні періодичні видання для подальшої операції по збору макулатури, відвідують бібліотеку і беруть участь у акції “Збережи книгу” тощо.

Радянська педагогіка 50-60-х років ХХ століття вибудовувала виховну роботу на принципі вимогливості в поєднанні з повагою до особистості дитини. Що стосується сімейного виховання, то цей принцип в переважній більшості був спрямований на виховання дисциплінованості й організованості у дітей. Це давало змогу батькам реалізувати завдання морального виховання, оскільки вимогливість визначалась основним її принципом. Адже повага до людини і вимогливість до неї – характерна риса соціалістичних відносин. Визначались і шляхи реалізації цього принципу.

Виховання дітей у сім’ї на основі цього принципу є провідним тому, що сприяє подоланню упертості і недисциплінованості, а також формує характер, тверду волю і переконання.

Все це відбувалося за певних умов:

- батьки, всі члени сім’ї повинні були відпрацьовувати одну спільну і постійну лінію вимогливості до дітей і один до одного. Не можна бути вимогливим тільки до дітей;
- ця вимогливість не повинна бути разовою. Багато зустрічалось і сьогодні існує багато прикладів, коли батьки місяцями не цікавляться успішністю учнів, а потім “батько обурився, розгнівався і почав вимагати”, і все забулося;
- вимогливість повинна відповідати певній логічній послідовності, бути системною і систематичною, неперервною. При цьому дитині повинні бути зрозумілими вимоги школи і сім’ї з питань подальшого життя вихованця. Наприклад, зовнішній вигляд, ставлення до навчання та виконання домашніх завдань, роздратованість у спілкуванні з однолітками та дорослими, зухвала поведінка тощо. Слід зазначити, що вимогливість визначалась у “великому і малому”.

Реалізації цих завдань сприяла також і форма вимогливості – поєднання вимогливості з повагою до дитини, а не умовляння, сюсюкання, яке зрештою могло звестися до образи, грубощів, обурення, нервового зриву тощо.

Саме педагогічний такт і є тією формою вимогливості, через яку виявляється повага до дитини.

Важливе місце в системі сімейного виховання за радянських часів посідав принцип виховання через позитивне. Цей принцип визначався принципом соціалістичного оптимізму і соціалістичного гуманізму, що були основою взаємовідносин людей у соціалістичному суспільстві.

Теоретик гуманістичного виховання А.С.Макаренко розробив і обґрунтував положення про те, що вихователь, вчитель зобов'язані “проекувати” в дитині світле, радісне і разом з дитиною реалізувати означену життєву перспективу. А.С. Макаренко доводив, що в кожній людини, а особливо у дитини є обов'язково щось позитивне, треба його побачити, взяти за основу, просто зачепитися за це позитивне і будувати відповідну виховну роботу. Цьому буде сприяти віра в дитину і передача їй цієї віри; уміння бачити в ній кращі якості, поважливе ставлення й уміння сформувавши у дитини розуміння особистісної ваги, глибоке переконання в позитивних результатах виховної роботи.

Не має сумніву, що всі принципи комуністичного виховання загалом так і у вихованні дітей зокрема були тісно пов'язані. Відповідали ідеологічному, соціально-економічному розвитку України у складі СРСР. Ці принципи були основою виховання підростаючого покоління – майбутніх будівників суспільства. Вся робота сім'ї виходила з єдності сімейних інтересів, інтересів державних, мала загальнонародне значення. У цей час в країні здійснювалися серйозні заходи КПРС, Компартією України щодо укріплення зв'язку школи, сім'ї і громадськості, подальшого розвитку системи народної освіти та виховання. Партійні, профспілкові, комсомольські та піонерські організації дбали про подальші кроки удосконалення виховної роботи з дітьми. Це знайшло відображення у багатьох партійних документах, а також у контрольних цифрах розвитку народного господарства ССРСР, Української РСР на 1959-1965 рр.

Чільне місце у цих заходах відводилось сім'ї. Не стояли осторонь від розв'язання завдань комуністичного виховання молоді вчителі-практики, науковці. Виходячи з того, що батьків глибоко хвилюють питання виховання дітей у сім'ї, вони працювали над теоретичним обґрунтуванням і реалізацією основ радянської сімейної педагогіки. Насамперед, у 50-60-х роках ХХ століття було визначено теоретичні основи і основні положення педагогіки сім'ї. У нашому дослідженні ми розглянули не всі аспекти загальних питань сімейної педагогіки 50-60 років ХХ століття, подальшого вивчення вимагає, наприклад, така проблема, як вирішальна роль комуністичного виховання у розвитку дітей та інші, що і можуть бути предметом окремого наукового пошуку.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Макаренко А.С. Твори. Т 1. – Вид-во: АПН РСФСР. – 1950. – С. 567.
2. Махова К.В. О воспитании в семье. – Учпедгиз. – М., 1954. – С. 115-116.
3. Воспитание детей в семье. Книга для родителей / Под ред. З.И. Равкина. – Госпедиздат Министерства просвещения РСФСР. – М., 1959. – 423 с.
4. Резолюции XIX съезда Коммунистической партии Советского Союза. – 5-14 окт. 1952 г. – М.: Госполитиздат, 1952. – 63 с.
5. Сухомлинский В.А. Важная сторона родительского авторитета // Семья и школа. – 1952. – № 10. – С. 11.

**УДК 37.013.77**

**Александрова Г.М.**

### **ФЕНОМЕН ЧЕСТІ У ДАВНІЙ ГРЕЦІЇ**

*У статті представлено характеристику основних складових феномену честі у Давній Греції.*

*The article represents the characteristic of the main parts of such a phenomenon as honor in Ancient Greece.*

Ускладненість соціально-політичної та економічної ситуації у нашій країні в останні роки негативно впливає на розвиток суспільної свідомості людей у сфері їх духовних і

моральних відносин. В життєвому просторі простежується зниження значущості етичних норм і принципів, які врегульовують поведінку, помітними стали прояви деформації в системі ціннісних орієнтацій. Досить „розмитими” є суспільні орієнтири молоді стосовно моральних пріоритетів, знижується рівень розвитку моральних почуттів, посилюються егоїстичні тенденції. Все це зумовлює поширення ненормативних форм поведінки. Така ситуація вимагає від суб’єктів виховання активного впливу на процес становлення моральної самосвідомості особистості, особливо на формування таких її форм, як почуття честі, гідності, совісті, відповідальності, через які відбивається у взаємодіях особистості ціннісне ставлення до себе і до оточуючого світу.

Дослідження феномену честі розвивалися у філософсько-етичному напрямку ще з античних часів. Аристотель писав про якість шляхетної людини, заклавши їх у „кодекс честі” давньогрецького суспільства. У середні віки П.Ломбардський визначав особистість крізь призму честі як індивідуальну істоту з почуттям власної гідності. В епоху Відродження Дж. Піко делла Мірандола репрезентував честь як достоїнство зразкового громадянина правової держави, і це бачення відбилося в епоху Просвітництва у договірних теоріях Ж.Ж.Руссо і Т.Гоббса: категорія честі пов’язувалася в них із правами й обов’язками громадян. У цей час честь прирівнюють до совісті. “В кому честь жива, не винесе неправди”, - стверджує Ф.Шіллер, і в такому самому ключі вирує суспільна думка. Честь і совість, “незаплямована” репутація і шляхетність – опиняються на вістрі суспільних думок і суспільних діянь [4, 159]. У середині XVIII століття Г.В.Ф.Гегель обґрунтовує діалектичний зв’язок між честю та гідністю: „В державі... людину визнають і з нею поводяться як з вільною, як з особистістю; і кожна окрема людина зі свого боку робить себе гідною цього визнання... В державі громадянин одержує належну йому честь завдяки посаді, на яку його поставлено, завдяки професії, якою він займається, і завдяки будь-якій іншій своїй трудовій діяльності. Його честь набуває внаслідок цього субстанціонального, всезагального, об’єктивного, від пустої суб’єктивності вже незалежного змісту” [6, 243]. Враховуючи цю діалектику, у Новітні часи А.Шопенгауер, Ф.-В.Ніцше, С.К’еркегор, Г.Марсель визначають честь як певне ставлення суспільства до людини, її суспільне визнання. Марксистсько-ленінська етика трактує сутність поняття честі, спираючись на конкретно історичний класовий характер. У період існування СРСР честь інтерпретується як сукупність позитивних моральних якостей особистості, як мотив практичної діяльності людини, що стимулює її моральну поведінку у суспільстві [5, 27]. Феномен честі, його місце в системі моральних цінностей досліджували філософи Л.Архангельський, Г.Бандзеладзе, В.Блюмкін, В.Лісовий, В.Малахов, Т.Стремякова, О.Спіркін та ін. У психолого-педагогічному напрямі певні аспекти феномена честі знаходили своє відбиття в дослідженнях моральної самосвідомості (І.Чеснокова, В.Столін, Т.Флоренська), самоповаги, самооцінки і Я-концепції (Т.Шібутані, В.Куніцина), саморегуляції моральної поведінки особистості (С.Рубінштейн, В.Чудновський, Б.Братусь), моральних почуттів (Б.Ананьєв, А.Ковальов, В.М’ясищев, П.Якобсон). В ракурсі інноваційних ідей особистісно орієнтованого підходу до виховання, честь підрастаючої особистості розглядається як провідний критерій її розвитку (І.Бех).

Проте, науковцями визнано, що категорія честі, в силу полісемії значень, досить важко описується і піддається аналізу, сутність цього феномену вичерпно не висвітлено в історико-філософському та психолого-педагогічному напрямках, подальшого вивчення вимагають концептуальні питання змісту і структури честі.

Метою нашого дослідження є висвітлення феномену честі у такому національно-культурному утворенні як Давня Греція, завданнями – визначити компоненти честі, обґрунтувати та довести, що уявлення про честь складала основу моралі давньогрецького громадянина і посідали чинне місце у системі державотворення і виховання.

Визнаючи, що „феномен честі можна розглядати стосовно до життя особистості, до життєдіяльності конкретно-історичного типу соціального організму, до суспільного класу або соціально-етнічної спільності” [7, 64], у своєму дослідженні ми виходимо з того, що

„основою сучасних уявлень про феномен честі є концепт честі у Давній Греції з домінантною громадянською складовою” [11, 59].

Відомо, що честь як форма моральної самосвідомості санкціонує певний моральний статус людини, певний стандарт її оцінки, враховуючи належність до тієї чи іншої конкретної групи людей – соціальної, національної, професійної тощо. Саме слово „честь” етимологічно пов’язане з „частиною”: в надбаннях даної групи, матеріальних і моральних, в її славі та доброму імені, в повазі, яку вона викликає до себе, кожна людина має свою частку [12, 711]. Ці уявлення про честь мала антична людина, адже в умовах формування міста-держави її цінність визначалась виключно належністю до конкретного полісу, а власне індивідуальне буття розглядалось крізь призму надбань спільноти. Для громадян Давньої Греції поліс був неначе політичним мікрокосмосом зі священними формами політичного устрою, громадянської честі, традиціями, правом тощо. Можна сказати, що полісна честь розвивалася у стародавніх греків на уламках родового ладу.

Честь античного громадянина впливала із системи взаємних прав і обов’язків між суспільством та особистістю, найважливішими з яких були: право на земельну власність, участь у захисті рідних рубежів, участь у політичному житті, тобто в керуванні суспільством [10]. Людина, яка мала всі ці права, вважалася громадянином. Власне, як і сам поліс, античний громадянин був єдиний у трьох особах: власник, воїн і володар політичних прав. Права громадянина були і його обов’язками, знехтування ними могло спричинити позбавлення громадянства або інше покарання, пов’язане з обмеженням його прав і позбавленням честі. Зауважимо, що у Давній Греції існувала глибока прірва між свободою і повноправністю громадян та жахливим безправ’ям рабів: честь для жителя полісу – прерогатива лише вільного громадянина.

Однак, науковцями визнано, що честь, як чеснота, відбита в цивільному статусі Давньої Греції – одне з найвищих досягнень античної цивілізації, повторене лише західноєвропейським суспільством нового часу. В інших суспільствах стародавності та середньовіччя ступінь залучення населення до власності, військової справи і керування суспільством була обумовлена суворо фіксованим становим статусом або прилученням до державного апарату [9]. В античному цивільному колективі саме суспільство виступало в ролі апарату керування, становий розподіл був ледве намічений, а рівність членів цивільної громади (тобто їхня єдність), навпаки, підкреслювалася правом і суспільною психологією.

Цілком зрозуміло, що уявлення про честь вимагали від громадянина давньогрецького полісу турботи про підтримку життєздатності своєї громади. Сократ, стверджуючи, що полісні закони розумні й раціональні, пропагував їх неухильне виконання усіма афінянами, а грецька аристократія (*kaloi kagathoi*), що приписувала себе до тимократії – влади честі, зобов’язувалася виконувати відповідний кодекс честі. Крім того, майже з дитинства у греків виховувалося почуття поваги не тільки до законів, але й до встановлених полісних порядків. Їх непорушність забезпечувалася згуртованістю співгромадян і вірністю попереднім поколінням. Взагалі, честі й ментальності античних громадян був властивий свого роду діалектизм: кожна людина узгоджувала свої особисті інтереси і спрямування зі суспільною думкою, про що красномовно свідчить афоризм: „Помилятися властиво людині, але нерозумно упиратися у своїх помилках”.

Полісне суспільство високо оцінювало честь особи, яка витратила частину своїх особистих коштів на користь співгромадян. Саме любов до честі (*philotimia*) була тим дієвим чинником до виконання особливої політичної та соціальної ролі, який не тільки не дозволяв заможним громадянам приховувати податки, а навпаки спонукав до добровільних внесків на користь держави. Як приклад можна зазначити, що виконання афінськими громадянами літургії-хорегії вимагало від хорєга значних витрат часу і особистих коштів, за що він очікував честі від співгромадян. В одній із промов Лісія таке прагнення до пошани і честі виражене особливо чітко: „Я споряджав трієри п’ять разів, чотири рази брав участь у морських боях, податків під час війни я платив багато й взагалі всі літургії виконував не гірше інших громадян. Але я зазнавав витрати у значно більшому розмірі, ніж цього

вимагала держава, з тією метою, щоб цим заслужити честь і славу доброго громадянина у ваших очах” [9, 202]. Отже, здійснення патріотичних вчинків на користь державі було характерним для загального уявлення громадянина давньогрецького полісу про честь цивільного колективу.

Для античної людини важливою інстанцією розподілу політичних, економічних і соціальних можливостей була сім'я, продовження роду громади було покладено на громадянина як його вищий обов'язок. У Аристотеля поліс складається не із індивідів, а із сімей (oikoi) [3, 134]. До обов'язків індивіда щодо сім'ї додаються й обов'язки щодо держави, однак сім'я, сімейні цінності та ідеали у жодному разі не втрачають свого центрального місця. Саме сім'я гарантує індивідові його правовий статус, його економічну позицію, його соціальну роль, а тому й можливості доступу до влади. До того ж соціалізація, виховання й освіта у сім'ї та через сім'ю є тими чинниками, які підвищують власні шанси окремого індивіда. Отже, громадянин полісу почувався глибоко зобов'язаним своїй сім'ї і своїй державі. Він усвідомлював, що без поваги громади існує реальна загроза його власному існуванню, і тому готовність до самопожертви задля держави була для нього найбільшою чеснотою. Приватні інтереси, навіть особисті страждання не мали затьмарювати інтереси держави: розтрачення своєї власності засуджували як провину перед громадою, адже громаді потрібен був капітал; у суспільстві, яке народжувало дітей для держави, майже не давали змоги вирости покаліченим або хворим немовлятам. Аморальну поведінку також розглядали як загрозу громаді.

Честь врегульовує моральну поведінку, впливає на формування усєї системи цінностей громадянина полісу: у поняття „добро” вкладається схвалення оточуючих людей, а в поняття „зло” - ганьба і безчестя. Як зауважує Г.В.Драч, „такого роду уявлення про честь ставлять людину в центр суспільних зв'язків, зобов'язуючи оточуючих враховувати ранг героя, його силу і доблесть” [8, 65]. У розумінні Аристотеля, служіння чесноті - заняття політикою й війною: „Потрібно турботу про військові справи вважати прекрасною” [3, 160]. Отже, честь, військова доблесть, мужність, сміливість - необхідні риси культурної людини античності. Саме тому перед отриманням статусу повноправного громадянина, юнаки проходили обов'язкову військову підготовку і службу в допоміжних частинах, а потім залишалися військовозобов'язаними до 60 років. У результаті участі в малих і великих війнах, а також завдяки добре налагодженій системі підготовки у мирні часи, афінянин поступово перетворювався, по суті, у професійного воїна. Безперечно, у військовій службі була закладена ідея захисту честі всього колективу, честі своєї родини і свого власного майна: античний воїн захищав не виокремлені від нього самого державні інтереси, а безпосередньо свої власні. З цієї причини армія представляла собою цивільне ополчення, її основу складали важкоозброєні піхотинці – гопліти, і принцип рівності громадян у власності й цивільних правах проявлявся на полі бою, коли ополчення будувалося в зімкнуту пліч-опліч шеренгу, і кожен громадянин поруч зі своїми сусідами захищав не абстрактну ідею держави, а честь конкретних, добре знайомих йому співгромадян, з якими пов'язувало його безліч особистих відносин. З погляду грека класичної епохи, справа честі чоловіка - стояти в строю фаланги гоплітів, і це одне єдине, що достойне честі повноправного громадянина. Зауважимо, що честь воїна-гопліта значно відрізнялася від честі гомерівського героя, який боровся окремо від інших за свою славу. Честь гопліта полягала не в героїчному пориві окремих воїнів, а у збереженні бойових рядів, вона по самій своїй суті була колективістською.

Полісна система цінностей, відбиваючи майже безперервне ведення військових дій, заходила в суперечність із потребами окремих родин, оскільки загибель хазяїна загрожувала й загибеллю господарства. Засобом усунення протиріччя поставали почесні, у результаті з'явилася система виховання сиріт за рахунок держави. Турбота про дітей громадян, які з честю загинули в бою, сприймалася як одна із форм посмертної подяки цим громадянам. Така подяка пов'язана з важливим комплексом уявлень про честь давньогрецького суспільства взагалі й афінського зокрема. „Глашатай, вийшовши вперед і поставивши перед



вами сиріт, батьки яких загинули на війні, і юнаків у всеозброєнні, робив прекрасне оголошення - найкраще, що схиляє до доблесті. А саме, що народ утримував до повноліття юнаків, батьки яких загинули на війні, а тепер, повністю їх озброївши, надає їм право у добру годину займатися своїми справами й запрошує їх на почесні місця в театрі” [1, 653]. Таким чином, з колективістським компонентом військової честі пов'язаний розвиток установлених порядків полісу: суспільні похорони загиблих, списки полеглих воїнів тощо.

У класичний період Давньої Греції відбувається раціоналізація честі, єднання політичного ідеалу з естетичним: тріумфує принцип арете - ідеал гармонійно розвиненого громадянина полісу, який поєднує в собі честь і гідність політичного діяча, якості знавця мистецтв, досконалість фізично розвиненого воїна. Вершини свого розвитку антична культура досягає саме в уявленнях про честь людини - ідеал, до якого прагне сама людина й це прагнення заохочує цивільне суспільство. Для громадянина Давньої Греції ідеал честі культурної людини „по праву гордої” сформулював Аристотель у „Нікомаховій етиці”: це та людина, яка вважає себе достойною великого, будучи сама того гідною [4, 116]. На думку філософа, така людина має високий зріст, адже „краса буває у великому тілі, а малорослі...не прекрасні”, у рухах вона стримана, говорить спокійно. Велике задоволення їй приносять лише почесні, віддані людьми шляхетними, тобто рівними. Незаслуженим безчестям можна й знехтувати, однак не дозволяючи при цьому нікому зачіпати себе. В „Політику” Аристотель вводить додаткові ознаки людини честі: їй необхідні шляхетна поведінка й багатство, „адже люди безрідні народжуються для підпорядкування, люди шляхетного походження - для панування”; вона повинна бути „вільнонародженою” [3, 153]; у жодному разі не досягати досконалості в заняттях, тому що це доля професіоналів, людей залежних. Але для вміння користуватися дозвіллям людині потрібно „дечому вчитися, де в чому виховуватися” - уважав Аристотель [3, 142], і демонструючи свою обізнаність перед людьми, викликати в них здивування і повагу: яких висот міг би досягти цей громадянин, якби займався справою всерйоз. Наявність дозвілля, забезпеченого гарантованим мінімумом з боку цивільного колективу, і свободи від жорсткої регламентації поведінки індивіда в межах співтовариства своїх громадян були необхідними передумовами розвитку честі і гідності античного громадянина.

Епоха становлення полісного устрою залишила у спадщину античній цивілізації дух змагальності (агон) у різних сферах діяльності. Агоністичні засади виражалися в прагненні захистити свою честь, бути не гірше, а краще інших, вирізнитися у тих сферах діяльності, які краще відповідають особистим здібностям. За вченням Аристотеля, в ряду зовнішніх благ честь є вище благо, але вона має таке значення тому, що дає людині відчуття своєї власної переваги, а це останнє, по суті, слід цінити більше, ніж саму честь. Отже, замість анонімності творчих досягнень, властивих іншим давнім цивілізаціям, античність славилася особисту творчу індивідуальність. Відомо, що „гуманітарії” Платон, Піфагор та Еврипід були атлетами, прагнучи до честі й слави, сиракузький тиран Діонісій Старший вигадував трагедії, а Пісістрат перетворив скромні сільські свята у Великі Діонісії. Під час проведення цих свят, честь громадян засвідчували урочистими оголошеннями про нагородження вінками. На оркестру виводили синів громадян, із честю загиблих у військових діях і проголошували, що поліс бере на себе обов'язок по утриманню сиріт до пори їхньої змужнілості; на оркестру виходили і сироти, які вже досягли повноліття, у всеозброєнні гопліта, отриманого від держави. Таким чином, афінський поліс не тільки формував свою систему цінностей а й, проголошуючи її, включав відповідний ритуал в одне з найважливіших свят, проте прагнучи виховувати громадян у відповідному дусі честі та доблесті [1, 430]. Великі Діонісії були одним з найважливіших інститутів, за допомогою яких здійснювалося виховання честі як норми полісної демократичної моралі, звідси і прагнення охопити їхнім впливом якнайбільше широкі кола громадян.

Отже, у Давній Греції честь визнавалася найвищою соціальною цінністю і благом, основу моралі людини складали уявлення про громадянську честь. Громадський устрій міст-держав визначав всю систему компонентів честі, її складовими частинами були: **автономія** –

життя за власними законами, що проявлялася не тільки в прагненні полісів до незалежності, але й у намаганні окремих громадян жити своїм власним розумом; **автаркія** – самозабезпеченість, що виражалася в прагненні кожної цивільної громади мати повний комплекс життєзабезпечуючих професій і стимулюванні окремого громадянина до орієнтації на натуральне виробництво для власного споживання у своєму господарстві; **патріотизм** – любов до своєї батьківщини, у ролі якої виступала рідна цивільна громада, оскільки саме вона була гарантом добробуту громадян; **свобода**, що виражалася в незалежності приватного життя громадянина та у розкритості його суджень щодо суспільного блага, оскільки воно було похідним від зусиль кожного. Це давало відчуття цінності своєї особистості. **Рівність** – орієнтація на помірність у побуті, що формувала звичку співвідносити свої інтереси із сторонніми, зважати на думку та інтереси колективу. **Колективізм** – відчуття суцільності з колективом своїх співгромадян, свого братерства, оскільки участь у суспільному житті вважалася обов'язковою. **Традиціоналізм** – шанування традицій і їхніх хоронителів – предків і богів, що було умовою стійкості цивільної громади. **Повага до особистості** – що виражалася у відчутті впевненості у собі й у своїх силах, яка античному громадянину давала гарантоване цивільною громадою існування на рівні прожиткового мінімуму. **Працьовитість** – орієнтація на суспільно корисну працю, у якості якої виступала будь-яка діяльність, що прямо або опосередковано (через особисте благо) приносила користь колективу. Безумовно, феномен честі у Давній Греції значно вплинув на подальше розуміння честі у країнах Європи.

Незважаючи на помітні спроби дослідити проблему честі, вона залишається однією з найдискусійніших, надаючи достатній простір для наукових досліджень. Саме комплексний розгляд феномену честі в соціокультурному контексті може надати більш змістовне уявлення про досліджуваний об'єкт.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Античная литература. Греция. Антология // Сост. Федоров Н.А., Мирошенкова В.И. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1988. – 720 с.
2. Аристотель. Никомахова етика. – М.: Знание, 1990. – 407 с.
3. Аристотель. Политика. – М.: Знание, 1990. – 310 с.
4. Блощинська В.А. Етика. Практикум: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 248 с.
5. Блюмкин В.А. Категории достоинства и чести в марксистской этике. – М.: Знание, 1964. – 76 с.
6. Гегель. Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Философия духа. – Т.3. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.
7. Давидович В.Е. Жданов Ю.А. Сущность культуры. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1979. – 137 с.
8. Драч Г.В. Проблема человека в древнегреческой философии. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1978. – 246 с.
9. Иванов Б.П. Истоки гражданской правовой мысли. – М.: Грейдос, 1992. – 352 с.
10. Нерсисянц В.С. Политические учения Древней Греции. – М., 1979. – 216 с.
11. Слышкин Г.Г. Концепт чести в американской и русской культурах (на материале толковых словарей) // Языковая личность: культурные концепты. Сб. науч. тр.-Волгоград-Архангельск: Перемена, 1996. – С. 54-60.
12. Філософський енциклопедичний словник. – Київ: Абрис, 2002. – 744 с.

**ПРОФЕСІЙНА ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА В ГАЛИЧИНІ  
(КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

*Як історико-педагогічна проблема розглядається професійна економічна освіта та зміст навчання кооперації у навчальних закладах Галичини наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Обґрунтовано виховну роль економічної освіти та її вплив на формування національної самосвідомості української молоді.*

*The article regards the vocational economic education as a historical pedagogical problem. It also deals with the contents of teaching cooperation at the educational establishments of Galicia at the end of XIX th – the first half of the XX th century. The pedagogical role of economic education and its influence on the formation of the national self-consciousness of the Ukrainian youth is substantiated.*

Історія професійної економічної освіти на західноукраїнських землях у ХІХ – на початку ХХ століття характеризувалась традиціями і зародженням нових форм громадської самопомоги в побуті українського народу, виникненням перших споживчих товариств, кредитових спілок, кооперативного руху, їхньої боротьби з лихварством і темнотою.

Актуальність історико-педагогічного дослідження розвитку і становлення фахового шкільництва та економічної освіти молоді в Галичині у ХІХ – на початку ХХ століття зумовлена сучасними ідейно-політичними та ідеологічними проблемами. Це, зокрема, як зазначає академік О. Сухомлинська, “генеза ідей про національну школу, національне виховання, громадянське й патріотичне виховання, духовність та ментальність дитини” [12: 42]. Перелічені історико-педагогічні проблеми є конче потрібними для більш повного, глибокого розуміння сьогodнішніх освітньо-виховних проблем.

На етапі переходу до ринкової економіки, коли в Україні розвивається мережа освітніх закладів, які забезпечують навчання у сфері підприємництва, кооперації, торгівлі, банківської справи, актуальності набуває дослідження організаційних форм, навчальних, виховних, освітніх явищ підготовки фахівців економічного профілю у Галичині на різних історичних етапах. Вітчизняні вчені (С. Бабенко, С. Гелей, Я. Гончарук, С. Злупко, О. Ковальчук, Є. Лихолат, Я. Малик, Р. Пастушенко, В. Чайковський та ін.), науковці зарубіжжя (І. Витанович, В. Доманицький, А. Качор, Ю. Павликовський, Є. Храпливий) опублікували чимало праць, присвячених освітньо-економічним процесам на західноукраїнських землях та діяльності українських кооператорів і педагогів, їхньої педагогічної, наукової, громадсько-економічної та культурно-просвітницької подвижницької праці.

На прикладах кооперативного виховання молоді, запровадженого в систему шкільної освіти Галичини ще в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. шляхом організації шкільних кооперативів і вивчення основ кооперації в загальноосвітніх школах, простежується, якого вагомого значення кооперації, комерції, підприємству для господарського життя народу надавали у своїй діяльності видатні діячі кооперативного руху Ю. Дзерович, Д. Коренець, К. Коберський, І. Лучишин, Ю. Павликовський, М. Росткович, Є. Храпливий та ін. у процесі формування змісту національної економічної освіти.

У наукових підходах, що визначали соціально-економічний розвиток держав, не відразу прийшли до розуміння ролі психологічних чинників у господарській діяльності. Водночас аналіз економічної, політичної, психологічної, педагогічної літератури свідчить, що багато вітчизняних та зарубіжних філософів, педагогів, економістів вбачали у духовно-моральних аспектах ринкових відносин засоби не лише підвищення ефективності виробництва, а й морального удосконалення людей.

До мислителів того типу, які надавали великого значення економічній проблематиці, зокрема політичній економії, належить Іван Франко. “Ця наука, – писав він, – є найважчою і найважливішою з усіх, які ми пізнали дотепер, тому що досліджує між іншим причини злиднів і багатства людей; вчить про працю, про плоди праці та їх поділ”. У листі до О. Рожкевич у вересні 1878 року він писав, що “наука економії (господарки народовой) ... безперечно найважливіша з усіх наук” [5: 260].

Зауважимо, що батьківщиною модерних шкільних кооперативів вважають Францію (1881), хоча найстаріший кооператив як спеціальну школу господарства при гімназії в Холмі створив Микола Левитський (1878). Далі ці дитячі організації поширилися в Італії (1892), Бельгії (1896) і на початку ХХ ст. – в Англії, Німеччині, Швейцарії, Польщі, Болгарії, Румунії, Канаді. Вони були різноманітними за організаційними формами і за родом діяльності. У Франції шкільні кооперативи діяли як малі споживчі крамнички і продукційні (виробничі) кооперативи. В Польщі з 1906 р. при школах постали кооперативи кредитного і споживчого типу. Цікаво, що організовували і підтримували їх не самі школи, як у Західній Європі, а місцеві кооперативи. Союз польських кооперативів створив у 1924 р. комісію для поширення кооперативного руху на всі ділянки шкільного життя, і діяльність шкільних кооперативів Польщі набула соціального характеру [8: 13].

На західноукраїнських землях позаминулого століття, що входили до складу Австро-Угорської імперії, кооперативний рух з самого початку мав національний характер.

“Аграрний край – бідний край !” – якось висловився відомий український економіст Володимир Навроцький. У цих словах була багатовимірна правда, адже певний поступ промисловості в Галичині охоплював переважно легку, харчову і видобувну галузі. Порівняно швидко розвивалися дві галузі економіки: це видобуток нафти і залізничне будівництво. Проте економічне зростання мало однобічний характер, бо давало вигоду передусім власникам чужинецьких капіталів, що були вкладені у нафтовидобуток та залізничне будівництво, і посилювало колоніальний статус Галичини. Феодальною оздобою селянської розпуки було монопольне право поміщиків випускати спиртні напої, якими спювали населення. Це право передавалося переважно корчмарям, які немов п’явки висмоктували живі сили народу. За підрахунками Володимира Навроцького, наприкінці ХІХ ст. у Галичині на кожне село в середньому припадало чотири корчми, кожна з яких, як правило, була осередком визиску і ширенням темноти навколишніх селян [9: 54–55].

Таке становище спонукало українське населення, його інтелектуальних лідерів шукати вихід із колоніального пригнічення, використовуючи економічні та суспільно-політичні важелі. Виявом пасивного спротиву злидням, податкам, соціальному і національному гнітові стала еміграція селянства, яке спочатку спрямовувалось у східноукраїнські губернії, окуповані російською імперією, а відтак еміграція інтенсивно відбувалася на захід, до США, латиноамериканських країн.

У 1870–80-х рр. у Галичині нуртували думки, в яких містилися конструктивні поради, спрямовані на залучення збіднілих селянсько-ремісничих верств до економічної самочинності [4: 74–94]. Щоразу більше ці поради доходили до свідомості широкого загалу, який підтримував господарські ініціативи своїх провідників. Особливо рельєфно окреслилися ці ініціативи в розвитку кооперації, перші паростки якої виникли в 70-х роках, а набрали більшої потуги на зламі ХІХ–ХХ століть.

Це сталося завдяки новій генерації українського громадського життя, яку очолили сини священників, учителів, а трохи згодом і сини селян. Вони, як пише І. Витанович, віч-навч зустрічалися з чорною дійсністю народного життя, їм доводилося стискати зуби від болю, часто шаленіти від сорому за безпорадність, докладати зусиль для збереження власної моральної сили, амбіції, гордості за приналежність до того народу, що з ним вони духом і долею були найтісніше пов’язані. “Переконавшись, що без визволення головного носія національності з духового й соціального полону, з темноти й лихви марні й нереальні будь-які дальші культурні й політичні амбіції”, вони упевнилися, що “з бідним політики робити не можна”. Вони виразніше, ніж хто інший, побачили тісну пов’язаність національного й

соціального переплетення “шлункових” і національно-політичних інтересів. Побачили також, що доведеться почати і витримати важку боротьбу з супротивними силами, і спиратися в ній на власні, хоч і дрібні, але об’єднані сили [2: 134].

Розуміння ситуації заставляло всупереч будь-яким перешкодам організуватися у боротьбі за добробут. В контексті формування економічного світогляду української молоді і подальшого розвитку фахового шкільництва в Галичині варто передусім згадати про організацію товариства “Сільський Господар” і кооперативного молочарства.

Ідея створити товариство “Сільський Господар” виникла у 1898 р. у селі Олесько на Золочівщині. Її висунули брати священики Тома і Юліян Дуткевичі. Збори заснування товариства відбулися 23 березня 1899 р. і першим його головою був обраний Тома Дуткевич. З Олеська товариство перенесло свій осідок спочатку до Золочева, а у 1905 р. – до Львова і стало центральним крайовим товариством. Розвиток товариства відбувався повільно. У 1908 р. воно мало лише 226 членів, у 1909 р. – було вже 5 філій і 700 членів [2: 152].

Що стосується кооперативного молочарства, то його започаткував 1904 р. у селі Завадові на Стрийщині О. Нижанковський. За його прикладом і порадами почали засновуватися такі молочарські спілки у селах Стрийського і сусідніх повітів. У 1905 р. виникло об’єднання молочарень у Стрийській філії товариства “Просвіта”, а з 1907 р. цей відділ став самостійною статутною союзною молочарською організацією “Крайовий Молочарський Союз” у Стрию.

Успіхи в розвитку кооперації на початку ХХ ст. були й в інших сферах економічного життя по всій Україні – від Херсонських степів і Кубані до Перемишля – західного бастиону українства. Першим загальним підсумком цих успіхів став “Просвітньо-економічний конгрес” у Львові 1909 р. з нагоди 40-ліття товариства “Просвіта”, у ньому взяли участь 763 учасники із різних суспільних верств усієї України. Відкриваючи урочистий вечір, К. Левицький сказав: “Стаємо нині на велику раду, щоб наскрізь пробити тверду скалу народної неволі і вказати добрі шляхи просвітку до народного добробуту” [2: 163].

Активізація кооперативного руху сприяла утворенню в регіоні різних форм кооперативних об’єднань: споживчих, кредитних, сільськогосподарських, промислових та ін., які включали до свого складу громадян за національною ознакою. Метою їх діяльності була конструктивна творча співпраця, спрямована не лише на покращення матеріального добробуту, захист соціальних, культурно-освітніх потреб громадян, але й на збереження та духовний розквіт українського соціуму. За висловом одного з організаторів українського шкільництва в Галичині Д. Коренця, кооперативний рух став дорогою піднесення українського народу. Важливою формою його реалізації було створення фахових закладів освіти кооперативного спрямування.

Завдання навчально-виховного процесу Д. Коренець вбачав у тому, щоб молодь перейнялася кооперативним духом. Адже ж кооперація, як твердив Юліан Павликовський, “виховує людину-громадянина, людину характеру, людину, яка гідно, без принципового чи чванькуватого вивищування, без затрати власного “я”, але й без розчавлювання “я” свого співгромадянина стане двигуном, носієм і співучасником справжньої демократії в господарському і духовному житті народу”. Тому, вважав цей вчений, зміст вишколу лежить у площині трикутника, основою якого є загальна освіта, однією з сторін виховання людини-громадянина та кооператора, другою – спеціальний вишкіл техника, кооператора-практика, який працюватиме кооператором-економістом чи пропагандистом, ревизором, інструктором [10: 308]. Отже, підготовка спеціаліста йшла в 3-х напрямках – як громадянина, як людини з високим загальноосвітнім і культурним рівнем і професіонала у відповідній спеціалізації.

Становлення українського торговельно-кооперативного шкільництва в регіоні відбувалося в умовах жорстоких утисків, заборон як австро-угорських, так і польських можновладців. У той же час, незважаючи на відсутність держави, авторитарність системи освіти, прогресивні культурно-освітні діячі Східної Галичини кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. сприяли становленню системи торговельно-кооперативного шкільництва на національних засадах, використовуючи передусім громадсько-педагогічне сподвижництво,

яке найбільш яскраво виявилось у діяльності товариств “Просвіта”, “Рідна школа”, “Ревізійний Союз Українських Кооперативів”, “Народна Торгівля”, “Сільський Господар”, “Маслосоюз” та ін.

Розглядаючи фахову економічну освіту української молоді як важливий чинник соціальної незалежності людини, а в майбутньому – творення незалежної держави України, теоретики і практики кооперативної ідеї підкреслювали ще одну дуже важливу справу, коли йдеться про “добре налагодження хліборобського шкільництва: це справа фахових учителів хліборобства”. З цього приводу Євген Храпливий писав: “Далеко легше бути добрим техніком-агрономом, як учителем у хліборобській школі, це тому, бо учитель хліборобської школи мусить бути бездоганим фахівцем, мусить мати довшу хліборобську практику, щоби не вчити тільки книжкової мудрости, і мусить бути добрим педагогом. ... А скільки треба праці, щоби стати дійсним агрономом-педагогом ...” [13: 24–25]. У той час, коли у 30-х роках ХХ ст. у нас було, як зауважує автор, “хліборобське шкільництво ледве на початках”, за кордоном вже був відповідний досвід. До прикладу, в Німеччині для одержання диплома агронома потрібно було закінчити середню школу, після чого навчатися три або чотири роки у “високій агрономічній школі”. “Щоби бути фаховим учителем у нижчій або середній хліборобській школі, треба по середньошкільній maturі (*матура* (лат.) – іспит зрілості після закінчення середньої школи, учительської семінарії або ліцею) аж 8-ох літ праці, а саме: 1) 4 років практики в господарстві; 2) 3–4 років студій у високій агрономічній школі; 3) одного року педагогічних студій в окремих педагогічних школах (семінаріях). При цьому практика мусить бути переведена впродовж двох років у селянських господарствах, а впродовж других двох років у більших маєтках і то на відповідальних становищах ... З цього видно, як солідно приготувляють тих, що мають вчити хліборобську молодь” [13: 25–26].

Хліборобське шкільництво, вважав Євген Храпливий, треба розглядати “як один із складових чинників цілої нашої суспільної агрономії”. Для порівняння стану фахового шкільництва на західноукраїнських землях із зарубіжжям наводяться приклади інших країн. Так, у США в 30-х роках було 3 100 чотирилітніх хлоп’ячих хліборобських шкіл із 80 000 учнів і 1 023 дівочих хліборобських середніх шкіл з майже 42 000 учениць. У Чехословаччині, хліборобське населення якої дорівнювалося хліборобському населенню наших західних земель, було 976 хліборобських шкіл різних типів, які в рік навчали 30–40 тисяч учнів.

На наших західних землях у 30-х роках ХХ ст. була 1) однорічна хліборобська (садівничо-городнича) школа товариства “Просвіта” у Милованні; 2) школа “Сільського Господаря”, яка вела 1–4-місячні курси різних напрямків, у Коршеві; 3) спеціальна молочарська школа “Масло союзу” у Стрию, яка здійснювала щороку 6-місячний молочарський курс з “енциклопедією господарських предметів”; 4) спроба вищих агрономічних курсів “Сільського Господаря” в маєтку Мирона Луцького в Янчині біля Перемишля (у майбутньому – однорічні, для тих, що мають середню освіту) [13: 27–28].

Особливу роль в популяризації ідей кооперативного руху відіграли товариства “Просвіта” і “Рідна школа”, стараннями яких здійснювалися: організація економічних спілок, крамниць, кас взаємодопомоги, громадських фондів кредитування; підготовка та випуск періодичних видань і літератури господарсько-економічного спрямування (як на популярному, так і науковому рівнях); відкриття економічних курсів, фахових шкіл, бібліотек.

Одним із напрямів діяльності товариства “Рідна школа” в галузі економічного виховання української молоді стало створення учнівських кооперативів і запровадження теоретичного курсу з кооперації. Економічні товариства “Народна Торгівля”, “Сільський Господар”, “Маслосоюз” мали свою специфіку роботи, яка полягала у підготовці кваліфікованих кадрів для власних потреб. “Ревізійний Союз Українських Кооперативів” виконував інформаційно-координуючі функції в процесі поширення та реалізації кооперативних ідей. Уся діяльність національних культурно-освітніх та економічних товариств, громадських організацій, спілок та об’єднань сприяла не лише піднесенню

української громадської культури краю, але й формуванню національної самосвідомості й гідності автохтонного населення Східної Галичини [6: 9].

Запровадження економічного шкільництва, зокрема торговельно-кооперативного, пов'язане з діяльністю українських товариств “Просвіта” і “Народна Торгівля”. Саме вони розпочали навчання наших кооперативних працівників, залучаючи мандрівних вчителів-інструкторів.

Діяльність “Просвіти” завжди була тісно пов'язана з Українською Церквою. “Греко-католицька церква на Галичині, маючи глибокі національні традиції духовного життя, стала не тільки ініціатором створення “Просвіти”, її впливу на економічний розвиток краю, а й повсякчас підтримувала, плекала цей рух – духовно і матеріально. Адже була мета одна – духовне і національне відродження нації. “Просвіта” у хвилинах радості і смутку горнеться до церкви, в ній шукає помочі і цим дає самотності сильну заперуку кращої майбутності”, – ці слова Андрія Шептицького знаходили реальне втілення у діяльності багатьох діячів “Просвіти” і організаторів кооперативного руху в Галичині – священників або ж вихідців із священницьких родин [1: 109–115].

Українські громадські економічні та культурно-освітні товариства пробуджували в народі розуміння необхідності створення фахових шкіл, як одного із засобів порятунку від злиднів. Галичина в другій половині XIX – на початку XX ст. була однією з найвідсталіших провінцій Австро-Угорщини, а згодом і Польщі. Серед робітників різних галузей промисловості українці становили найбільшу частину некваліфікованих і малокваліфікованих працівників. У сільському господарстві панувала рутинна, прадідівські методи обробітку землі. До середини XIX ст. у Галичині не було жодної сільськогосподарської школи. Ті школи, які відкривалися в 60–90-х роках XIX ст. (Дубляни, Городок, Ягільниця, Городенка, Бережниця), приносили мало користі селянам. Їх випускники, зазвичай, влаштовувались на роботу в панських маєтках. Зокрема, з 12 випускників Ягільницької рільничої школи у 1891 р. тільки 3 пішли працювати у свої господарства, а решта – у фільварки або виїхали до Америки, а з 14 випускників Бережницької школи у 1911 р. 12 влаштувались у маєтках [3: 106–112].

Аналізуючи причини надзвичайно низького рівня розвитку сільського господарства в Галичині, Головний відділ “Просвіти” бачив вихід з цього становища у заснуванні українських рільничих шкіл.

Першою українською фаховою школою була Господарська школа у Милованню на Станіславщині, яку відкрило товариство “Просвіта” у 1909 р. Засновуючи її, “Просвіта” мала намір створити вогнище господарського заняття, влаштувати дослідні поля, хіміко-рільничу лабораторію, майстерню, пасіку, шкільку фруктових дерев, метеорологічну лабораторію тощо. До цього часу в Галичині не було ще такої школи – ні польської, ні української. Навчання розпочалося у 1909 р. Спочатку це був шеститижневий господарський курс, але досвід виявив, що за такий термін неможливо дати необхідні знання. У 1910/11 н.р. навчання було продовжено до трьох місяців. Але і цього виявилось недостатньо. Тому вже 1912 року було встановлено п'ятимісячний термін навчання. До школи записувались діти селян з різних кутків Галичини, а після першої світової війни – із Холмщини, Підляшшя, Волині, Полісся та інших місць. Однак, не зважаючи на безоплатність навчання, набір до школи проходив з великими труднощами. Наприклад, у жовтні 1912 року з 72 філій товариства “Просвіта” зголошення до школи надіслали лише 7. А з таких повітів, як Жовква, Турка, Жидачів, Мостиська, Рогатин не можна було знайти хоча б одного кандидата до школи у зв'язку з надзвичайною бідністю селян.

На 1914 р. передбачалося термін навчання довести до одного року, але війна перешкодила це здійснити. В роки війни господарству школи було завдано величезних збитків. Тільки у 1922/23 н.р. було організовано перший післявоєнний тримісячний курс, який закінчило 14 осіб. Збільшився і термін навчання у 1926/27 н.р. – 7 місяців, а на початку 30-х років – однорічний курс. Навчання кожного року починалося 20 січня і тривало до 20 грудня. Згідно із статутом школи на навчання приймалися хлопці віком 15–24 роки, які мали

закінчену народну школу. При школі був інтернат. Хоч школа була приватною, але навчання було безоплатним, вносились лише плата за харчування та утримання в інтернаті. Всі видатки на школу брала на себе “Просвіта”. Навчальні програми школи були затверджені Міністерством освіти. Навчальний план передбачав теоретичну і практичну підготовку юнаків до праці у власному господарстві, а також до діяльності в хліборобських та кооперативних організаціях (“Сільський господар”, “Молочарня”, “Маслосоюз” та ін.). Теоретичний курс складався з двох частин – загальноосвітньої та фахової.

Навчальним планом передбачалося вивчення таких предметів як українська мова, історія України, географія, арифметика, хімія, ботаніка, зоологія, гігієна, фізкультура, релігія, малювання. З фахових дисциплін – рослинництво, городництво, тваринництво, птахівництво, організація господарства, кооперативні справи тощо. Практичні заняття проводилися так, щоб кожен учень практично засвоїв усі види робіт, які йому будуть потрібні в майбутній діяльності. Викладання велось українською мовою. Заняття у школі відбувалися щоденно з 8 до 18 год. Вечорами декілька разів на тиждень проводилися заняття шкільного хору. У вільний від навчання час з учнями велися бесіди, дискусії на різні теми. До 1939 року Господарську школу у Милованню закінчило понад 800 юнаків. Значну увагу звертала “Просвіта” на забезпечення школи добре підготовленими учителями, які давали б учням високу фахову підготовку та патріотичне виховання [3: 108].

У 1912 році у селі Угерці Винявські (Самбірщина) була відкрита українська жіноча школа домашнього господарства. У Статуті школи (1913) зазначалося, що її мета: виховання фахового свідомого патріотичного та роботящого селянського жіноцтва. До жіночої школи зараховували дівчат від 16 років, які закінчили народну школу. Термін навчання – 8 місяців. За програмою вивчалися арифметика, українська мова, географія та оповідання з рідної історії, основи гігієни і виховання, основи домашнього господарства, годівля худоби, птиці, молочарство, городництво і садівництво. Практичне навчання охоплювало різні ділянки селянського домашнього господарства. Школа знаходилася на забезпеченні “Просвіти”, бо Краєвий віділ Галичини асигнував лише 2000 крон. Окрім постійних курсів, у школі влаштовувались літні двомісячні курси крою та шиття. До 1914 року школу і курси закінчило понад 60 дівчат.

Товариство “Просвіта” брало активну участь у кооперативному русі Галичини, який набув широкого розмаху наприкінці XIX – на початку XX ст. Воно дбало про підготовку кваліфікованих національних кадрів. У жовтні 1911 р. у Львові “Просвіта” відкрила першу українську Торговельну школу з дворічним терміном навчання.

Крайова шкільна рада, даючи “Просвіті” дозвіл на відкриття цієї школи, поставила вимогу, щоб слово “українська” було замінено на “руська”. Школа ставила за мету підготовку фахових діловодів для економічних спілок, а також приватних купців і підприємців. До першого класу записалось 40 дітей, а вже у 1912/13 н.р. було 75 учнів.

З початку першої світової війни і до 1915 року школа не працювала. З приходом у 1917/18 н.р. нового директора Дениса Коренця, відомого громадського діяча і педагога, поживилася діяльність навчального закладу. У 1918 році школа одержала від української кураторії “Народного дому” приміщення із більшою кількістю класних кімнат, що сприяло зростанню кількості учнів.

Торговельна школа у 1925 році за ухвалою Головного віділу “Просвіти” перейшла під управу “Рідної школи”, зберігши існуючу назву “Торговельна школа “Просвіти” у Львові”. Зусиллями Д. Коренця у 1926 р. школа з дворічної була реорганізована в середню з трирічним терміном навчання. При школі працювали: а) однорічний вищий кооперативний курс для тих, хто не мав відповідної освіти і працював у кооперативних установах; б) однорічний торговельний курс для випускників гімназії; в) однорічний торговельний курс для тих, які закінчили гімназію, але не склали випускного іспиту. Кількість учнів у різні роки була неоднаковою. Зокрема, у 1928/29 н.р. у трирічній школі навчалось 168 учнів (102 хлопці і 66 дівчат), на курсі абітурієнтів – 47 учнів (39 хлопців і 8 дівчат), на однорічному торговельному відділі – 35 учнів (26 хлопців та 9 дівчат), 30 слухачів відвідувало



кооперативний курс. У 1935/36 н.р. у трирічній Торговельній школі було 120 учнів (70 хлопців і 50 дівчат), а на однорічному курсі абітурієнтів – 87 слухачів. Окрім того, при школі працювали платні курси стенографії, англійської та французької мов [3: 110].

Реформа загальної і професійної освіти 1933 р. у Польщі передбачала створення різних типів фахових шкіл із різним терміном навчання, умовами зарахування і правами. Дво- і трирічні середні професійні школи реорганізовувались у фахові гімназії з чотирирічним терміном навчання. В результаті реорганізації трирічної Торговельної школи у 1937 році почала функціонувати купецька гімназія товариства “Рідна школа” у Львові. У 1938/39 н.р. у цьому навчальному закладі здобували фахову освіту 265 юнаків і дівчат. Незважаючи на високу плату за навчання (250 злотих у рік), майже 35% учнів становили діти селян.

У 1938 р. товариство “Рідна школа” утримувало, окрім купецької гімназії у Львові, ще чотири фахові школи: приватний однорічний курс адміністративно-торговельної підготовки у Львові (100 учнів), приватний однорічний торговельно-кооперативний курс для абітурієнтів у Львові (116 учнів), приватна купецька гімназія у Станіславові (46 учнів). З 1 вересня 1938 р. однорічна торговельна школа у Яворові була реорганізована у однорічну кооперативно-торговельну школу.

Відкриття фахових приватних шкіл потребувало значних коштів, а тому товариства “Просвіта”, “Рідна школа”, “Труд”, Союз українок та інші бачили вихід у створенні фахово-доповнюючих шкіл для працюючої української молоді, а також різних курсів і бурс. Фахово-доповнюючі школи були безоплатними. До них могли вступити хлопці і дівчата віком від 14 до 18 років, які закінчили щонайменше чотири класи народної школи. Вони працювали у вечірні години у приміщенні українських гімназій та народних шкіл. Навчання тривало три роки (по 12–16 год. щотижня). В 20-х роках товариство “Рідна школа” мало на своєму утриманні шість фахово-доповнюючих шкіл. У цих школах навчалось 644 учні, серед них 455 дітей селян. УПТ “Рідна школа” неодноразово зверталось з відозвами до української молоді, щоб вона користалася з того, “що має можливість вчитися своєю рідною мовою в українській фахово-доповнюючій школі “Рідної школи”.

Важливого значення “Рідна школа” надавала введенню в рідних школах кооперативного навчання і виховання. У матеріалах Першого педагогічного конгресу, який відбувся у Львові 1935 р., наголошувалося, що “завдання хліборобської школи – це не тільки вишколення доброго фахівця-хлібороба, це також виховання доброго громадянина. Нація потребує не тільки людей, що вміли б використати рілля, – вона потребує громадян, що творили б її основу не лише тим, що вони будуть матеріально незалежні, а й передусім тим, що на їх характері й волі збудуємо основи для загальнонаціонального життя”. У резолюції конгресу було записано, щоб створити при Комісії для промислового шкільництва “Рідної школи”, яка існувала ще з 1924 р., секцію хліборобських шкіл, яка би дбала про українські рільничі школи [11: 155–156]. При Головній управі товариства “Рідна школа” 1932 р. у Львові було засновано “Українську пораду для вибору звання”. У “Порадні” досліджувалися психофізичні особливості молоді, яка прагнула обрати фах. За результатами досліджень давалися рекомендації юнацтву, в якій спеціальності кожен може досягти найбільших успіхів.

Українські приватні фахові школи через малочисельність не могли суттєво вплинути на розвиток професійної підготовки молоді в Галичині, але вони відіграли значну роль у поширенні фахових знань серед українського населення краю.

Отже, якщо наприкінці ХІХ ст. у свідомості мас панувала думка, що цінується лише класична освіта, то вже на початку ХХ ст. спостерігаємо зміну світогляду, у якому поступово вкорінюється розуміння ролі фахового, зокрема торговельно-кооперативного шкільництва для розвитку суспільства. Одночасно з тим розбудовується мережа державних і приватних торговельно-кооперативних шкіл різного рівня, де поряд з вивченням загальноосвітніх та фахових предметів значна увага приділяється виробленню практичних навичок. Завдяки подвижницькій праці досвідчених фахівців-авторів студій, добродійній діяльності

культурно-освітніх товариств краю, жертвності української прогресивної інтелігенції на західноукраїнських землях активно діяли українські фахові школи, котрі змогли дати “так потрібних нашому народові незалежних і засібних людей, творців і організаторів нашого господарського життя; виховати не тільки добрих бізнесменів, а й свідомих своїх народних обов’язків та з умовами нашого життя і його потребами ознайомили народних робітників” [7: 6].

Представники української, а заодно і світової кооперативної класики зробили акцент на моральних засадах кооперації. І це давало великі практичні результати. В сучасних умовах, коли зростає престиж економічної освіти серед молоді, важливо наголосити, що виховання особистості громадянина – це комплексний і безперервний процес, який має спиратися на історичний досвід, національну ідею, традиції, звичаї, ментальність народу, не відкидаючи при цьому загальнолюдські духовні цінності і надбання.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Беднаржова Т. Августин Волошин – державний діяч, педагог-мислитель. – Львів: “Основа”, Львівська Богословська Академія, 1995. – 248 с.
2. Витанович І. Історія українського кооперативного руху. – Нью-Йорк, 1964. – 624 с.
3. Добрянський Б. Роль українського педагогічного товариства “Рідна школа” у розвитку фахової освіти в Галичині / Товариство “Рідна школа”: історія і сучасність: Наук. альм. Ч.1. / Упоряд. і наук. ред. Д. Герцюк, С. Ярема. – Львів: Вид-во Львів. край. т-ва “Рідна школа”, каф. педагогіки ЛНУ ім. Івана Франка, 2001. – Ч. 1. – 269 с.
4. Злупко С.М. Економічна думка на Україні. Нариси історії економічної думки на західноукраїнських землях у другій половині XIX ст. – Львів, 1989. – С. 74 – 94.
5. Злупко С.М. Економічна думка України: Навчальний посібник. – Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2000. – 496 с.
6. Ковальчук О.Д. Освітня діяльність і педагогічні погляди Дениса Коренця в контексті розвитку українського кооперативного шкільництва у Галичині (кін. XIX – перша пол. XX ст.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2000. – 19 с.
7. Коренець Д. Нові типи торговельних шкіл і їх значення для нас // Діло. – 1923. – Ч. 7. – С. 6.
8. Кущинський А. Шкільні кооперативи // Наша школа. – 1937. – №2–3. – С. 8–15.
9. Навроцький В. П’янство і пропінація в Галичині // Громада. Українська збірка. – Женева, 1882. – Ч. V. – С. 54 – 55.
10. Павликовський Ю. Становище та завдання інструкторів // “Кооперативна республіка”. – №5. – Львів, 1937. – С. 308.
11. Перший Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів, 1938. – С. 155 – 156.
12. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 41–45.
13. Храпливий Є. За наше хліборобське шкільництво. – Львів: Накладом красового господарського товариства “Сільський Господар” у Львові, 1933. – 50 с.

**УДК 373.1: 140.8**

**Кузьменко В.В.**

### ***ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ НАВЧАЛЬНОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ***

*У статті на основі аналізу архівних матеріалів представлено стан забезпечення загальноосвітніх шкіл незалежної України навчальною літературою.*

*Based on the analysis of archival materials the state of supply of general schools with training appliances in independent Ukraine is represented.*

Історичний розвиток суспільства вимагає постійної зміни світосприйняття і світобачення людини, а це, в свою чергу, потребує вдосконалення змісту освіти, розробки та впровадження в навчальний процес загальноосвітньої школи нових навчальних планів, програм, підручників. Значний вплив на якість засвоєння школярами наукових знань та на формування у них наукової картини світу мають підручники, посібники тощо. Тому в останні десятиріччя з'явилося чимало сучасної навчальної літератури. Однак, вона потребує подальшого вдосконалення за рахунок відображення в її змісті стану розвитку відповідної науки, провідних психолого-педагогічних надбань конкретного історичного періоду. Певну допомогу у цьому плані може надати також звернення до досвіду розробки навчальної літератури, набутого у попередні роки.

Останнє десятиріччя ХХ століття було досить складним як для творення українських навчальних книг, так і для забезпечення ними шкіл. Ці процеси проходили на тлі перемін, що відбувалися у світогляді суспільства і в змісті освіти загальноосвітньої школи. Останній тепер було спрямовано передусім на формування у дітей національної картини світу. З цією метою здійснено перехід на українську мову викладання, розпочато видання відповідної навчальної та методичної літератури, широкий пошук новацій і запровадження їх у педагогічний процес школи тощо. Але швидка зміна програм і навчальних планів та незадовільне фінансування системи освіти створювали труднощі в оснащенні шкіл необхідною начальною та методичною літературою.

У той самий час, як доводять наукові розробки українських учених (С. Гончаренко, О. Сухомлинська, Т. Завгородня, Б. Ступарик та інші), шкільна книга значно впливає не лише на якість знань, які отримують учні, а й на сприйняття ними оточуючої дійсності.

Метою даної статті є аналіз навчальної літератури кінця ХХ століття щодо впливу на формування у школярів наукової картини світу та забезпечення нею загальноосвітніх навчальних закладів України.

Передусім нагадаємо, що до 1991 року система освіти нашої країни перебувала в умовах російськомовного пресингу, інтернаціонального виховання та формування комуністичного світогляду. Як наслідок, кількість учнів, які навчалися у школах України українською мовою була незначною, потреби у великій кількості підручників, виданих українською мовою, не було, а отже, їх тиражі були відповідними. Окрім цього основна частина навчальної літератури була перекладена з книг, написаних у Росії, і не враховувала особливостей українського життя і оточуючого середовища. Слід підкреслити, що патріотична інтелігенція незважаючи на ідеологічні, політичні та інші труднощі, розробляла і видавала підручники і навчальні посібники рідною мовою, а матеріал у них був направлений на формування національної картини світу школярів.

Після отримання Україною незалежності почали вирішувати питання масового видання власних підручників. Значна кількість фахівців з різних навчальних предметів взялася писати їх та готувати до видання, і знову, як і в попередні десятиріччя, перед освітянськими керівними органами гостро постали питання розробки якісних підручників і посібників українською мовою та забезпечення ними шкіл.

Про незадовільну поставку і якість програм, підручників, навчальних посібників тощо свідчать численні архівні матеріали. Так, у рішенні Колегії Міністерства освіти України від 23 вересня 1992 р. (протокол № 4/12) „Про початок нового 1992/93 навчального року в навчальних закладах України” відмічено, що видано понад 180 назв підручників та навчальних посібників загальним тиражем 28,1 млн. примірників та створено ряд альтернативних підручників для загальноосвітніх шкіл. Разом з цим звернуто увагу на недоліки в організації оснащення шкіл навчальною літературою та вказано на необхідність своєчасного відображення оновленого змісту освіти у програмах і підручниках.

У рішенні також сказано, що видавництво із запізненням випустило ряд підручників (українська та російська мова для 4/3 класу, українська література для 5 класу, математика для 3/2 класу, історія України для 5 класу російськомовних шкіл тощо) та поставлено завдання внести корективи у видавничу діяльність з метою вилучення і заміни у школах

підручників радянських часів, розробки та видання картографічних посібників з історії і географії українською мовою тощо [1].

Міністерство освіти України, враховуючи потреби суспільства в удосконаленні змісту навчання, формуванні у дітей наукового світосприйняття та світобачення, приділяло особливу увагу розробці і впровадженню в освітній процес нових підручників. Так, 22 червня 1993 року видано наказ № 210 „Про експериментальне випробування навчальної літератури”, в якому сказано, що з метою створення умов для оновлення змісту освіти та впровадження у практику загальноосвітніх шкіл України оригінальних підручників і навчальних посібників нового покоління слід провести у 1994/95 навчальному році експериментальне випробування навчальної літератури [2].

Труднощі існували як у створенні і виданні підручників і посібників, так і у забезпеченні ними загальноосвітніх навчальних закладів. Тому колегія Міністерства освіти України 27 липня 1994 року прийняла рішення „Про стан видання і доставки підручників навчально-виховним закладам освіти на 1994/95 навчальний рік” (протокол № 27/1-20), де вказано на необхідність застосування радикальних заходів щодо випуску всіх підручників, згідно з укладеними договорами, до початку 1994/95 навчального року. Деяка категоричність з даного рішення зумовлена тим, що у 1994 році для загальноосвітніх шкіл заплановано видати 106 назв підручників загальним тиражем 16,6 млн. примірників. Це значно менше, ніж у попередні роки, бо не було належного фінансового забезпечення, але станом на 25 липня 1994 року випущено лише 26 назв підручників (39,4%) загальним тиражем близько 4,8 млн. примірників (36,9%). Ще 63 назви підручників планували видати у серпні, а отже, до шкіл вони поступили з великим запізненням. А про решту (17 назв підручників) на засіданні колегії навіть не згадували. Звісно нестача навчальної літератури ускладнювала організацію навчального процесу [3].

Аналіз ситуації з навчальною літературою показав, що з урахуванням бібліотечних фондів у 1994/95 навчальному році можна повністю забезпечити підручниками учнів початкових класів, достатньо було також навчальної літератури з рідної мови і літератури, історії і географії України для 5–11 класів. Але не вистачало підручників з математики (6–9 класи), біології (7–8 класи), географії (7,8,10 класи), зарубіжної літератури (9–11 класи) та інших. З огляду на це та враховуючи труднощі, які виникали у виданні та забезпеченні школярів підручниками, Міністерство освіти звернулося до керівників органів освіти та вчителів з проханням приділити під час підготовки до нового навчального року належну увагу обліку і збереженню наявних у бібліотечних фондах підручників, раціональному розподілу нових книг та передати зайві підручники школам, у яких їх не вистачало. До того ж, щоб покращити доставку підручників школам, ці обов'язки передали від торгівельних організацій постачальницьким службам Міністерства освіти [3].

Разом з вирішенням проблеми забезпечення шкіл підручниками та посібниками Міністерство освіти продовжує дбати про їх оновлення. Так, передбачалося випустити нові підручники з рідної мови для 5, 7 і 8 класів, зарубіжної літератури для 5–8 класів, географії для 6 класу, географії України для 9 класу, історії світу (середні віки) для 7 класу, всесвітньої історії (епоха становлення сучасної цивілізації) частини I і II для 8 і 9 класів, всесвітньої історії (новітні часи) для 10 класу, фізики для 7 і 10 класів, математики для 7 і 8 класів, іноземної мови (англійської, французької, німецької та іспанської) для 5–6 класів, англійської мови для 8 класу, практикум з правопису української мови для 10–11 класів. Планували також видати пробні посібники з рідної мови, правознавства, соціально-економічної географії для 9 класу, економічних знань для 10–11 класу, основ хімії для 11 класу, математики для 5 класу, геометрії для 7–9 класів, органічної хімії для 10 класу та інші [3]. Тобто керівні органи освіти дбали про оновлення наукових знань, а отже, і про формування наукової картини світу.

На жаль, проведені заходи не допомогли забезпечити школи необхідною навчальною літературою, адже в цей період спостерігалося погіршення фінансового становища в країні і, як наслідок, в освіті. Про це йдеться в доповідній записці колегії Міністерства освіти про

початок 1994/95 навчального року у навчально-виховних закладах України, де звернуто увагу також на те, що за останні два роки видано підручників та посібників на 28 млн. менше, ніж потрібно. Тому з наступного року необхідно у 1,5–2 рази збільшити їх випуск [4].

Не дивлячись на численні спроби упорядкувати ситуацію щодо задоволення потреб шкіл у підручниках і посібниках, вона і в подальшому залишалась незадовільною. Це підтверджують рішення колегії Міністерства освіти України: „Про стан видання підручників для навчально-виховних закладів освіти на 1995/96 навчальний рік та затвердження положення Переліку видань навчальної літератури на 1996/97 навчальний рік” (від 28 червня 1995 року, протокол № 7/5-18), „Про початок 1995/96 навчального року у навчально-виховних закладах України” (від 27 вересня 1995 року, протокол № 9/1-6) та інші. У них знову наголошено на необхідності вжиття конкретних заходів щодо випуску всіх підручників до початку 1995/96 навчального року згідно з укладеними угодами та забезпечення ними шкіл.

У рішенні від 27 вересня 1995 року сказано, що до початку навчального року для загальноосвітніх шкіл видано 92 назви підручників із 112 запланованих (82%) загальним тиражем 31 млн. примірників (72%), пробних та експериментальних посібників – 20 назв із 27 запланованих (74%), навчальних книг для молодших школярів – 21 назву із 28 запланованих [6]. Тобто, значна частина учнів не була забезпечена новими підручниками. Вони користувалися застарілою навчальною літературою, яка часто не відповідала затвердженим програмам, що ускладнювало роботу вчителів і негативно впливало на якість засвоєння учнями знань.

Рішенням від 28 червня 1995 року затверджено перелік видань навчальної літератури для закладів освіти на 1996/97 навчальний рік, до якого, на жаль, не включена значна кількість нових, альтернативних навчальних посібників [5]. Як наслідок, більшість з них не була надрукована і не надійшла у школи. Тому вчителі формували наукову картину світу дітей тільки на основі навчальної літератури, рекомендованої Міністерством освіти та виданої відповідно його рішень. У той самий час, без сумніву, процес навчання може стати більш ефективним тільки за умов вибору таких навчальних посібників, які найбільше враховують наявну в учнів картину світу, їх індивідуальні особливості, типи шкіл тощо. Можливості для здійснення такого вибору виникають коли є багато різноманітної навчальної літератури, а не один підручник або посібник.

Мабуть тому, не дивлячись на зазначені труднощі, процес удосконалення та створення нової навчальної літератури в 90-ті роки продовжувався. З'явилися нові оригінальні підручники з української мови та літератури для старших класів, зарубіжної літератури (5–7, 9 класи), математики, фізики (7, 10, 11 класи), хімії (8–10 класи), новітньої історії України (10, 11 класи), основ економіки, іноземної мови та інші; навчальні посібники для шкіл нового типу (ліцеїв та гімназій), шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів (українська література для 9 класу, алгебра для 8, 10, 11 класів, фізика для 10, 11 класів та інші). Лише протягом 1994–1995 років видано понад 50 назв пробних та експериментальних посібників [6]. Отже, диференціація підручників за типом шкіл поступово набирала обертів.

Однак, не дивлячись на запровадженні відповідними службами Міністерства освіти заходи, доставка школам підручників лишалася незадовільною, а саме: не вирішувалася проблема доставки підручників безпосередньо до навчальних закладів. Як наслідок, до 20% підручників в окремих регіонах залишалася на базах. У багатьох областях (Київській, Дніпропетровській, Харківській, Запорізькій та інших) не вистачало від 30–50% підручників з математики, фізики, хімії, зарубіжної літератури, новітньої історії, а в Одеську область протягом кількох років не поступило жодної книги для читання (1–3 класи) для російськомовних шкіл. У той же час у Вінницьку область поступило 4 тис. примірників підручника „Історія України” для російськомовних шкіл, хоча потреби у такій їх кількості не було [6]. Тобто, Міністерство освіти так і не знайшло ефективних шляхів організації постачання навчальної літератури школам.

У 1996 році з метою вдосконалення діючих програм і підручників та створення навчально-методичних комплексів започатковано роботу з апробації 78 назв навчальної літератури (з гуманітарної освіти – 27, природничо-математичних дисциплін – 29 тощо) [11: 11].

Створення навчально-методичних комплексів характеризувалося пошуками нових форм та методів навчання, розробкою варіативних програм та підручників, які б найбільше враховували можливості учнів та потреби суспільства. Так, у 1997 році Міністерство освіти розпочало роботу, пов'язану зі створенням програмного забезпечення комп'ютеризації навчального процесу загальноосвітніх шкіл. У наказі міністерства № 20 від 20 січня 1997 року „Про створення лабораторії комп'ютерного підручника” сказано, що з метою розвитку нових інформаційних технологій навчання та більш широкого запровадження педагогічних програмних засобів в освітній процес створити на базі Інституту змісту і методів навчання та Інституту штучного інтелекту спільну лабораторію комп'ютерних підручників, завданням якої визначити розробку концептуальних засад побудови і методики використання цього нового дидактичного засобу, створення конкретних комп'ютерних версій навчаючих програм та електронних підручників з різних навчальних предметів і курсів для різних ланок освіти [7]. Цей наказ мав неабияке значення, адже широке впровадження комп'ютерів допомагає унаочнювати процес навчання, робить його більш цікавим для учнів, сприяє розвитку у них мислення, формуванню адекватної наукової картини світу тощо.

Наприкінці ХХ століття оснащеність шкіл навчально-методичною літературою залишала бажати кращого, бо державне фінансування шкіл було незадовільним. Пропонували різні шляхи подолання такого стану. Наприклад, Кабінет Міністрів прийняв постанову про стягнення плати з учнів за користування підручниками, а Міністерство освіти 27 січня 1997 року видало наказ № 28 „Про затвердження Інструкції про порядок плати за користування підручниками в загальноосвітніх школах”. У наказі сказано, що на виконання постанови Кабінету Міністрів України від 31 серпня 1996 року № 1931 „Про встановлення плати за користування підручниками в загальноосвітніх школах” затверджено Інструкцію про порядок плати за користування підручниками в загальноосвітніх школах, а її зміст необхідно довести до відома директорів, учителів і бібліотекарів усіх загальноосвітніх шкіл України та батьків учнів [7].

Запровадження даного наказу у життя, як свідчить історія, не покращило стан забезпечення шкіл навчальною літературою який з кожним роком продовжував погіршуватися. Так, у підготовленій до наради в Кабінеті Міністрів довідці від 11 серпня 1997 року „Про додаткові джерела погашення заборгованості із заробітної плати, пенсій, стипендій та інших соціальних виплат” зазначено, що склався вкрай важкий стан з виданням підручників: „На сьогодні: із 335 передбачених планом назв підручників та посібників загальним тиражем 24 млн. примірників видано лише 51 назву (15,2%) тиражем 3,1 млн. примірників (12,9%)” [8, арк.81].

Аналогічні дані знаходимо у рішенні колегії Міністерства освіти України від 18 серпня 1997 року „Про підготовку закладів освіти до нового 1997/98 навчального року” (протокол № 16/2-5), де відзначено, що продовжувалася робота над створенням нового покоління підручників, у загальноосвітніх закладах почали вводити варіативні програми і підручники з ряду навчальних дисциплін, але через відсутність належного фінансування із 335 передбачених планом назв шкільних підручників видано лише 51 [8].

Відміна плати за користування підручниками не змінила незадовільний стан цієї справи. Як і в попередні роки видання підручників і забезпечення ними шкіл залишилось незадовільним, оскільки знову ж таки не було належного фінансування. У той самий час у доповіді Міністра освіти України на підсумковій колегії міністерства в 1999 році зазначено, що якість освіти прямо залежить від нового покоління підручників. Міністр звернув увагу на значні труднощі у цій справі. Він відзначив, що з одного боку, напрацьована велика кількість навчальної літератури, щороку видаються нові й нові експериментальні підручники, а з іншого, книжок весь час не вистачає. Тому, враховуючи реальний стан фінансування, було

вирішено видавати лише найкращі і найнеобхідніші книжки для дисциплін інваріативної (обов'язкової) частини навчального плану та забезпечувати ними весь учнівський контингент [9]. Тобто у міністерстві розуміли, що підручники мають неабияке значення для отримання школярами якісних знань, для підготовки їх до життя і формування у них наукової картини світу, але через об'єктивні причини не завжди могли ефективно вирішувати ці проблеми.

Варто відзначити, що оновлення змісту освіти у загальноосвітніх школах України в кінці ХХ століття йшло на основі впровадження у навчальний процес нової навчальної літератури. Про це йдеться у доповідній записці колегії Міністерства освіти „Про початок 1999/2000 навчального року в закладах освіти України” та в доповіді Міністра освіти „Про початок 1999–2000 року в закладах освіти”. Зокрема в доповіді сказано, що відповідно до Закону України „Про загальну середню освіту” реалізація змісту освіти здійснюється школою через навчальні плани, діючі навчальні програми та підручники, які потребують постійного вдосконалення з метою досягнення пріоритетних цілей кожного предмету. Кожного року у загальноосвітніх закладах використовувалося майже 1 тис. назв підручників і навчальних посібників. Більша половина (570 назв) з яких – основна навчальна література. Серед них чималу частку склали альтернативні книжки. На жаль, не вся література була належної якості, зокрема книги з біології, історії, фізики, хімії викликали справедливі нарікання [10].

На початку останнього навчального року ХХ століття, як і раніше, існувала напруга із забезпеченням шкіл підручниками адже, все ще не було відповідного фінансування. До того ж протягом попереднього року призупинено випуск навчальних книг для загальноосвітніх навчальних закладів і лише після Указу Президента України від 6 серпня 1999 року „Про невідкладні заходи щодо своєчасного і організованого початку нового 1999/2000 навчального року” справа дещо поліпшилася. Організовано додрук гостродефіцитних навчальних книг і вони до 25 жовтня мали надійти в регіони [10].

Не дивлячись на Указ Президента стан із забезпеченням шкіл підручниками залишався досить складним. Про це свідчить доповідна записка колегії Міносвіти України „Про стан видання підручників та навчальних посібників для навчальних закладів освіти в 1999 році та затвердження Плану видань навчальної літератури для загальноосвітніх закладів України на 2000/2001 навчальний рік”, де зазначено, що у 1999 році планували видати 173 назви навчальної літератури загальним тиражем 6,8 млн. примірників. До нового навчального року учні отримали 635 тисяч примірників нових букварів, нові підручники з української літератури (5, 6, 11 класи), фізики (7, 8 класи), всесвітньої історії (7, 9–11 класи), англійської мови (10, 11 класи), хімії (9–11 класи), біології (10, 11 класи) та інші. Однак, заклади освіти продовжували відчувати гостру потребу в підручниках. Причини були такі: недостатнє фінансування випуску навчальної літератури у 1996–1998 роках, коли друкувався 1 підручник на 4-5 учнів; погана якість навчальних книг, які були у бібліотечних фондах у 1994–1995 роках та вже зносилися і підлягали списанню; недостатня кількість нових примірників підручників та посібників, які школи отримали в поточному році.

Значна кількість учнів не мала змоги користуватися новими підручниками і відповідно отримувати на більш сучасному рівні знання. Тому на розгляд Колегії Міністерства освіти було винесено план видання навчальної літератури для загальноосвітніх закладів України на 2000/2001 навчальний рік. При його складанні враховано рівень забезпечення шкіл підручниками та навчальними посібниками, стан підготовки навчальної літератури до видання, а також те, що ця навчальна література повинна забезпечити всебічний розвиток дитини, умови для засвоєння нею певного обсягу знань про людину, природу і суспільство; формування здорового способу життя та професійне самовизначення. При розробці плану враховували і такі критерії: забезпечення навчальною літературою дисциплін державного компоненту освіти, видання в першу чергу літератури з дисциплін, які незадовільно забезпечені новими підручниками та інші.

До Плану увійшло 519 назв підручників (з них для інваріативної частини 409 назв, а для варіативної – 110). Підручники нового покоління запланували створити як за діючими,

так і за оригінальними програмами. При їх підготовці звертали увагу на структурування навчального матеріалу, його змістовне наповнення, прагнули досягти максимальної ефективності процесу навчання, а також дотримувалися принципу послідовності, намагалися здійснити плавний і вмотивований перехід від простого до складного, спрямовувати зміст навчальної літератури на вдосконалення мовної, літературної, суспільствознавчої, природничо-математичної та художньо-естетичної освіти учнів [10]. Усе це дозволяло формувати у школярів більш цілісну наукову картину світу.

Отже, аналіз архівних матеріалів доводить, що в останнє десятиріччя ХХ століття забезпечення шкіл навчальною літературою не відповідало реальним потребам через такі причини:

- плани видання підручників не враховували реальних потреб закладів освіти;
- недостатнє фінансування видавничої діяльності (фінансування було дуже обмежене і проводилось переважно у другому півріччі, що створювало утруднення при здійсненні розрахунків за навчальну літературу, а отже, остання з'являлася у школах не на початку навчального року, а значно пізніше);
- не раціональний розподіл підручників і посібників у процесі їх постачання (при складанні плану завозу підручників Міністерство освіти не завжди враховувало заявки обласних відділів освіти, а тому надлишки підручників в одній організації не усували дефіциту книг в іншій) тощо.

У той самий час після отримання Україною незалежності створено чимало нових програм, підручників і посібників з усіх навчальних предметів, які мали новий зміст, враховували надбання відповідних галузей науки, нові вимоги суспільства та були спрямовані на формування у школярів правильних уявлень про навколишній світ та підготовку їх до життя. Подальші дослідження даної проблеми можуть бути пов'язані з вивченням питань еволюції змісту навчальної літератури у ХХ столітті.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Архів Міністерства освіти України. – Ф.166. – Оп.18. – Сп. 9. – 102 арк.
2. Архів Міністерства освіти України. – Ф.166. – Оп.18. – Сп. 40. – 112 арк.
3. Архів Міністерства освіти України. – Ф.166. – Оп.18. – Сп. 86. – 252 арк.
4. Архів Міністерства освіти України. – Ф.166. – Оп.18. – Сп. 86. – Арк. 99–105.
5. Архів Міністерства освіти України. – Ф.166. – Оп.18. – Сп. 122. – 213 арк.
6. Архів Міністерства освіти України. – Ф.166. – Оп.18. – Сп. 123. – 316 арк.
7. Архів Міністерства освіти України. – Ф.166. – Оп.18. – Сп. 188. – 200 арк.
8. Архів Міністерства освіти України. – Ф.166. – Оп.18. – Сп. 207. – 120 арк.
9. Архів Міністерства освіти України. – Ф.166. – Оп.18. – Сп. 299. – 257 арк.
10. Архів Міністерства освіти України. – Ф.166. – Оп.18. – Сп. 303. – 200 арк.
11. Вісник державної інспекції закладів освіти № 4-5/96. – К.: МНВП „ІТГ”, 1996. – 64 с.

УДК 378.147

Пастушкова І.С.

### ***ШЛЯХИ ТВОРЧОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ТРАДИЦІЙ ПОЧАТКОВОГО СПІВАЦЬКОГО НАВЧАННЯ РУБЕЖУ ХІХ–ХХ СТ. В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ (НА МАТЕРІАЛІ ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕРКОВНОПАРАФІЯЛЬНИХ ШКІЛ)***

*У статті визначено шляхи творчого впровадження традицій початкового співацького навчання в церковнопарафіяльних школах України рубежу ХІХ–ХХ ст. у контексті завдань сучасної освіти через сприймання та інтерпретацію творів української духовної музики, введення якої можливе на культурологічно-просвітительській основі.*



*The ways of the creative introduction of traditions of the elementary singing training at parochial schools of Ukraine of the boundary of XIX–XX-th centuries in a context of tasks of the modern education through the perception and the interpretation of products of the Ukrainian sacred music which introduction is possible on a culturological-educational basis are determined in the article.*

**Вступ.** Одним із важливих чинників шкільного процесу навчання дисциплінам художньо-естетичного циклу виступає творче впровадження вітчизняних традицій початкового співацького навчання в контексті завдань сучасної музичної освіти.

На основі цілісного наукового аналізу системи початкового співацького навчання у церковнопарафіяльних школах України на рубежі XIX–XX ст. нами доведено їх позитивне значення як провідних осередків цілеспрямованого навчання співу та збереження національних музично-просвітницьких традицій в дореволюційній освіті. До останніх ми відносимо в першу чергу гуманістичну спрямованість змісту, пріоритет духовного і морально-релігійного компоненту, загальнообов'язковість музичного навчання учнів. Спираючись на результати історико-педагогічного дослідження і враховуючи, що у змісті навчальних програм загальноосвітньої школи посилено увагу до вивчення предметів естетичного циклу, ми дійшли висновку, що творче використання досвіду початкового співацького навчання в церковнопарафіяльних школах України відкриває широкі можливості для особистісно орієнтованого виховання учнів.

Під традиціями співацького навчання в широкому плані ми розуміємо увесь практичний педагогічний досвід нашого народу, що включає національні християнські естетично-освітницькі цінності, шляхи, засоби, форми, методи і прийоми співацької практики, які склалися історично і передавалися з покоління в покоління через звичаї, обряди, свята, ритуали. Ці традиції не тільки відігравали протягом багатьох століть роль соціальних установок і ціннісних орієнтацій, а й передбачали педагогічний механізм їх передачі наступним поколінням.

З плином часу через певні історичні обставини вони, на превеликий жаль, фактично були занедбані. Така ситуація є характерною і для загальноосвітньої школи, де українська духовна музика тривалий час була представлена майже символічно. Однак незаперечним є те, що виховний потенціал традицій початкового співацького навчання – важливий і невід'ємний компонент національної школи, яка нині відроджується. Автор діючої державної програми з музики для загальноосвітньої школи I ступеня, доктор педагогічних наук О.Ростовський зазначає: "...питання щодо традицій (зв'язку з минулим) і новаторства (спрямованості в майбутнє) для музичної педагогіки дуже важливе. Забуття історичного досвіду музичної освіти таке ж згубне для сучасної практики музичного навчання і виховання, як і відсутність бачення перспектив її розвитку" [7: 17].

**Аналіз наукових досліджень та публікацій.** Шляхи реформування та перспективи подальшого розвитку вітчизняної музичної освіти визначено в працях Д.Болгарського, Л.Масол, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької та ін. Проблеми становлення музично-естетичного виховання у навчальних закладах України розглядаються в історико-педагогічних роботах О.Апраксіної, С.Горбенка, Т.Грищенко, Л.Іванової, М.Маріо, О.Овчарук, А.Омельченко, Л.Проців, Є.Федотова та ін. Про значний виховний потенціал духовної музики писали В.Антонюк, Б.Асаф'єв, Д.Болгарський, М.Бражніков, Н.Герасимова-Персидська, Ю.Келдиш, О.Левашова, П.Маценко, В.Медушевський, Л.Пархоменко, О.Ростовський, О.Сухомлинська та ін.

Визначаючи концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей, доктор педагогічних наук, академік О.Сухомлинська відводить особливе місце формам і методам, "які залучають дітей до художньо-музичного, мистецького світу християнських цінностей, де поєднуються традиційні методи з художньою діяльністю самих дітей" [10: 12].

Об'єктивні потреби сучасного стану розвитку освіти України підштовхують до інноваційних перетворень в галузі музично-естетичного виховання школярів. В умовах усвідомлення наростаючої загрози бездуховності, що опанувала певною часткою учнівської молоді, браку естетичної культури особистості, виключної ролі набуває педагогічний потенціал української духовної музики. Її споконвічна спрямованість до людської душі, глибока моральність релігійних заповідей, піднесена краса обрядів і ритуалів донині не втратили своєї виховної цінності. Великий культурно-педагогічний досвід українського народу, його християнські музично-просвітницькі традиції спроможні відіграти значну роль у розв'язанні проблеми подолання сучасної духовної кризи. Тому правомірно постає питання про можливість збагачення емоційно-естетичного виховання школярів через сприймання та інтерпретацію творів української духовної музики. Оскільки основним у нашій освіті залишається принцип світськості і церква відділена від школи, то її введення в державних навчальних закладах можливе тільки на культурологічно-просвітительській основі.

Отже, **ціль статті** полягає у вивченні проблеми збагачення емоційно-естетичного досвіду учнів загальноосвітніх шкіл незалежної України в контексті завдань сучасної освіти через сприймання та інтерпретацію творів української духовної музики, введення якої можливе на культурологічно-просвітительській основі.

**Результати досліджень.** Духовна музика є цінною не тільки як важлива частина обряду, але й як загальнолюдська культура, яка несе нам через віки світло Істини, Добра і Краси. Відповідно до цього, авторська програма навчального курсу для учнів загальноосвітньої школи I ступеня “Українська духовна музика” має світський, науковий, загальноознайомлювальний характер і позбавлена будь-яких конфесійних пріоритетів. Духовна музика вводиться в рамках пропонованої програми як один із напрямів вітчизняної і світової музичної культури. Це не тільки особливий світ образів, мислення, але й особлива інтонаційна сфера зі своїм тематизмом і законами його розвитку. У розкритті змісту відібраних творів варто підкреслювати їх загальнолюдський зміст, поєднувати філософсько-естетичну оцінку змісту твору з мистецтвознавчою і богословською, але з акцентом на мистецтвознавство та необхідність духовно-естетичного самовдосконалення.

У побудові програми ми спиралися на вітчизняний досвід початкового співацького навчання, накопичений протягом Х–XX ст., а також досягнення сучасних російських педагогів, зокрема І.Кошміної, Т.Шмагіної та ін.

Методологічною основою програми є Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Державний стандарт початкової загальної освіти; Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, Концепція загальної мистецької освіти, Концепція формування діяльності особистості в процесі музичного виховання, що ґрунтуються на основних положеннях Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) і спрямовані на реалізацію Національної доктрини розвитку освіти в Україні; доцільність творчого використання в сучасних умовах науково узагальненого позитивного історико-педагогічного досвіду навчання і виховання підростаючого покоління на віковичних традиціях української культури.

Мета курсу “Українська духовна музика”: відродити знання духовної музики українського народу і прилучити до неї учнів загальноосвітньої школи I ступеня, дати дітям загальні уявлення про духовно-релігійну культуру, допомогти їм орієнтуватися в її образах, сюжетах, символіці, навчити усвідомлено слухати духовну музику – і тим самим закласти основу для їхнього майбутнього саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, сприяти розвитку співацької культури та зміцненню моральності підростаючого покоління.

Завдання курсу:

- ознайомити учнів зі скарбами української духовної музики, створеної для оформлення богослужіння протягом IX–XX століть і до сьогодення, показати традиції, авторські надбання, взаємозв'язки з іншими видами релігійного мистецтва, з вітчизняною історією;

- надати знання щодо змісту, значення текстів піснеспівів, визначити їх роль і місце в богослужбовому колі;
- сприяти розвитку вокально-хорових навичок учнів;
- виховувати повагу до релігійних традицій, шанобливе ставлення до сакрального мистецтва та ритуалів.

Основні принципи викладання курсу:

- добровільність вибору, оскільки необхідно враховувати волю учнів, їх інтерес до курсу;
- усвідомлене сприйняття інформації, що дозволяє істотно полегшити процес пізнання сакрального хорового мистецтва, закономірностей його розвитку, етичних норм і принципів;
- толерантність з метою формування терпимого відношення до людей із протилежними світоглядними установками і релігійними віруваннями;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей – попередній добір педагогом методів, прийомів і форм роботи, що відповідають інтересам учнів даної вікової категорії;
- поступове ускладнення матеріалу;
- послідовність викладу матеріалу, що відбиває внутрішню логіку і закономірності релігійно-духовної культури;
- системність у викладі матеріалу;
- природний зв'язок нового матеріалу з уже відомим, опора на рівень розвитку учнів і їх знання;
- опора на церковний текст, канонічне Слово як основу духовної музики;
- “лінійний” виклад матеріалу в сполученні з “концентричним”;
- зіставлення української православної культури з західноєвропейською християнською культурою (передбачається коротке знайомство також із культурою буддизму та ісламу);
- зіставлення духовної, класичної і народної музики на основі культурологічного підходу до духовної музики та особливостей її історичного розвитку;
- інтегративний підхід до введення духовної музики в єдності з усіма напрямками релігійного мистецтва і вітчизняною історією.

На курс “Українська духовна музика” відводиться 272 години (по 68 годин в 1, 2, 3, 4 класах). Передбачається проведення занять два рази на тиждень.

Матеріал курсу розташований у системному порядку. Складається він із восьми розділів, зміст яких відповідає віковим особливостям учнів, специфіці можливостей і потреб школи:

1. Про що розповідає духовна музика.
2. Про що і як розповідає духовна музика.
3. Духовна музика в церковному богослужінні.
4. Фольклорні духовні традиції.
5. Життя людини та церковні служби.
6. Духовні піснеспіви і світська музика.
7. Українські православні музичні традиції і сучасність.
8. Між духовною музикою різних народів світу немає непереборних меж.

Пропонується ознайомлення учнів з духовними піснеспівами Давньої України, творами М.Дилецького, Г.Сковороди, М.Березовського, Д.Бортнянського, А.Веделя, І.Лаврівського, В.Матюка, О.Нижанківського, М.Вербицького, М.Лисенка, М.Леонтовича, К.Стеценка, а також Й.Баха, В.Моцарта, Л.Бетховена, Р.Шумана та інших великих митців минулого, а також наших сучасників Л.Дичко, М.Дремлюги, В.Степурко, Б.Фільц, ієромонаха Іонафана та ін. Кожен розділ, кожен твір програми художньо значимий, несе в собі загальнолюдські цінності, сприяє розвитку в учнів соціалізованих умінь і навичок,

формуванню гуманного відношення до навколишніх, розвитку життєвого досвіду, вихованню милосердя, любові, підвищенню рівня загальної культури.

Контроль за навчанням здійснюється на основі експрес-опитування по закінченні кожної теми, практичних робіт по розспівуванню і слуханню піснеспівів.

У результаті засвоєння запропонованої програми учні повинні знати:

- основні напрямки української духовної музики;
- піснеспіви, як основний компонент богослужіння: за назвою, за змістом, за жанрами, за гласовою належністю, за місцем у богослужінні та святковому колі;
- відомості про визначних творців та виконавців української духовної музики;
- найважливіші особливості духовної музики різних народів.

Учні повинні вміти:

- виконати (розспівати) вивчені піснеспіви;
- пояснити зміст прослуханих творів духовної музики, визначити їх жанр, гласову належність, місце у богослужінні та святковому колі.

Передбачається застосування таких навчальних технологій: художньо-естетичне сприймання (прослуховування духовної музики і перегляд богослужінь за допомогою аудіо-, відео- та комп'ютерних технічних засобів, екскурсії в музеї і храми, відвідування богослужінь) та художньо-педагогічний аналіз (інтерпретація інтонаційно-образного змісту прослуханих творів), практичне засвоєння основних понять співацького мистецтва та необхідної музичної термінології, усвідомлення особливостей музичної мови, специфіки вираження художньої інформації в українській духовній музиці, набуття вокально-хорових навичок у процесі її виконання (практичне засвоєння піснеспівів, підготовка та проведення ранків, концертів до Різдва, Стрітєння, Великодня, Покрови Пресвятої Богородиці, Святого Миколая та інших свят). Проводячи їх, учні зможуть реалізувати себе як творчі особистості у музичній діяльності через спів або гру на музичних інструментах.

Для того, щоб українська духовна музика гармонійно увійшла у шкільне життя, необхідно приділяти їй достатньо уваги в процесі професійної підготовки учителів, і зокрема педагогів, які працюють з молодшими школярами. Перш за все, варто поглибити знання вчителів про українське сакральне музичне мистецтво, роблячи акцент на його потужні виховні можливості, розуміння його символічно-образної мови, конкретизацію педагогічних умов, доцільність його використання у навчально-виховному процесі, технології викладання. Цим питанням присвячені наукові дослідження І.Григорчука, Л.Москальової, Л.Столярової та ін., які відтворюють вітчизняний досвід розвитку музично-педагогічних спеціальностей в контексті Болонського процесу.

Повернення знання духовної музики, безумовно, тривалий процес і буде охоплювати не одне покоління. Цікавим є приклад Західної України і діаспори, де учні в школі вже сьогодні вивчають псалми, духовні гімни і пісні. Міжрегіональні подорожі учнів та творчі відрядження вчителів сприятимуть ознайомленню дітей і викладачів інших областей з цим прекрасним досвідом та його поширенню по всій країні. В дитячих серцях назавжди залишаються не тільки спогади про чудовий прикарпатський край та ландшафти зарубіжжя, але й ці дивовижні мелодії.

Ми пропонуємо різні варіанти введення української духовної музики в школі: щотижневі факультативні або гурткові заняття, що дозволяють впровадити запроповану програму в навчальний курс цілком; уведення програми в основні уроки музики (частково, як використання окремих тем і творів із програми); збагачення репертуару дитячих хорових колективів за рахунок звернення до вітчизняного сакрального музичного мистецтва (одноголосні духовні піснеспіви, партесні концерти, сучасні духовні пісні та ін.). Головним для нас залишається при цьому створення сприятливих умов для подальшого розвитку українського співацького мистецтва, прищеплення учням любові до нього, стимулювання бажання розкрити себе в процесі активної музично-творчої діяльності.

“Розбудова незалежної Української держави відкрила широкий простір також і для педагогічної творчості вчительства та плюралізму думок, стимулювала прагнення до

відродження й розвитку автентичної педагогіки в Україні” [8: 6]. Більш досконалих форм набуває просвітницька діяльність духовенства. “Відродження церковної освіти відбувається вражаючими темпами. Якщо в рік святкування 1000-ліття хрещення Русі (1988 р.) на Україні не було ще жодної недільної школи, то в ювілейному для християнства 2000 р. їх було засновано близько 3000!” [3: 43]. Отже, спостерігається тенденція до збільшення навчальних закладів такого типу, що дозволяє прогнозувати подальшу динаміку цього процесу. Тут діти слухають розповіді вихователів, вчать хорového співу, читають і просто розважаються. Серед навчальних дисциплін – сольфеджіо та церковний спів. При визначенні змісту, організаційних форм, методів викладання враховується досвід церковнопарафіяльних шкіл минулого, але на відміну від державних шкіл, зберігається релігійний підхід до початкового співацького навчання. При храмах з’явилися окремі дитячі церковні хори. У багатьох єпархіях України на обласному і Всеукраїнському рівнях проводять різноманітні конкурси та вікторини з метою виявлення найталановитіших дітей, у тому числі фестивалі духовної пісні, наприклад, молодіжні фестивалі сучасної духовної пісні “Відлуння” у м. Львові, Всеукраїнський фестиваль дитячої духовної пісні “О, Мати Божа, о, Райський Цвіте” в м. Тернополі, фестивалі хорОВОЇ музики “Від Різдва до Великодня” в м. Івано-Франківську, фестиваль духовної пісні “Воскресіння розбудило ніч” на Волині тощо.

**Висновки.** Таким чином, творче використання традицій початкового співацького навчання церковнопарафіяльних шкіл України в контексті завдань сучасної музичної освіти можливе як у загальноосвітніх школах на культурологічно-просвітительській основі, так і в духовно-релігійних закладах. Сподіваємося, що практична реалізація запропонованої автором програми “Українська духовна музика” наблизить реальне вирішення даної проблеми. Подальші дослідження передбачається провести у напрямку апробації даної програми.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Горбенко С. Розвиток музичної освіти і виховання в Україні в контексті гуманістичної спрямованості // Рідна школа. – 2003. – №3. – С.38–42.
2. Григорчук І.С. Формування морально-ціннісного відношення до духовної музики в процесі підготовки вчителів музики (на матеріалі православної християнської традиції): Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський державний університет культури і мистецтва. – К., 1998.– 20 с.
3. Король В. Просвітницька діяльність Української Православної Церкви в 90-х рр. ХХ ст.// Історія в школі. – 2001. – №8. – С.39–44. – С.43.
4. Кошмина И.В. Русская духовная музыка: Пособие для студентов музыкально-педагогических училищ и вузов: В 2 кн. Кн.2: Программы. Методические рекомендации. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 160 с.
5. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій // Мистецтво та освіта. – 2001. – №1. – С.2–5.
6. Москальова Л.Ю. Моральне виховання особистості майбутнього вчителя музики і художньої культури засобами українського сакрального хорОВОГО мистецтва: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 23 с.
7. Ростовський О. Українська музична педагогіка: стан і перспективи // Рідна школа. – 2000. – №8. – С.17–18.
8. Стельмахович М. Школа і педагогіка в умовах становлення Української держави // Рідна школа. – 1996. – №5–6. – С.5–8.
9. Столярова Л.В. Використання творів української духовної хорОВОЇ спадщини в системі підготовки майбутнього вчителя музики / Науковий вісник Миколаївського державного університету: Зб. наук. пр. – Випуск 10. Педагогічні науки: У 2-х т. – Миколаїв: МДУ, 2005. – Т.2. – С. 214–217.
10. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Позакласний час. – 2004. – №19–20. – С.7–12.
11. Церковний спів: Робоча програма для студентів спеціальності 7.020205 “Музичне мистецтво” спеціалізації “Диригент хору, регент церковного співу” / Укл. Л.В.Терещенко-Кайдан. – К.: ДАКККіМ, 2004. – 18 с.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ДІВЧАТ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ В 50-60 РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ**

*Стаття присвячена висвітленню питань організації виробничого навчання дівчат у загальноосвітніх школах України в 50-60 роки ХХ століття.*

*The article considers the questions of organization of industrial training for girls in general schools of Ukraine at the 50-60 of the XX century.*

В умовах реформування системи освіти України, запровадження в загальноосвітніх школах профільного навчання особливого значення набуває звернення до досвіду вітчизняної школи, набутого у попередні десятиліття, зокрема до досвіду організації трудової підготовки. Найбільш значущими у цьому плані були 50–60-ті роки ХХ століття – період пошуку нових форм трудового навчання і виховання. Це підкреслюють у своїх дослідженнях багато науковців (Ю.Аверічев, П. Атутов, С.Батишев, А. Вихрущ, Д. Тхоржевський та інші).

Ученими детально висвітлено питання змісту трудового навчання і виховання в даний період, визначені проблеми, які виникали в ході організації та здійснення трудової підготовки, але із загального процесу майже не виділяли підготовку дівчат до трудової діяльності.

Мета даної публікації – проаналізувати, як було організоване виробниче навчання дівчат у загальноосвітніх школах України в 50–60-ті роки ХХ століття.

Зауважимо, що виробниче навчання в 50-60-ті роки ХХ століття було невідомою складовою трудової підготовки дівчат. Це особливо стосувалося 1958–1959 – 1965–1966 навчальних років, коли ця дисципліна входила до навчальних планів загальноосвітніх шкіл України.

Введення виробничого навчання в загальноосвітніх школах України розпочалося у 1954 році після того, як 13 вересня Міністерство освіти УРСР видало наказ № 429 „Про організацію виробничого навчання в 6 загальноосвітніх середніх школах республіки для набуття учнями спеціальності кваліфікованого робітника”. Для організації виробничого навчання в 8–10 класах середніх шкіл відділи освіти повинні були розробити і подати на затвердження навчальні плани та програми, забезпечити школи підручниками і навчальними посібниками зі спеціальних дисциплін, допомогти підготувати відповідну базу на виробництві [13].

Запровадження виробничого навчання було сприйнято в переважній більшості шкіл з радістю. Учнів приваблювала можливість паралельно із загальною середньою освітою отримати професію. Тому кількість шкіл, у яких здійснювалося виробниче навчання постійно збільшувалася.

9 березня 1956 року Міністерство освіти Української РСР видало наказ № 128 „Про додаткове запровадження виробничого навчання учнів VIII класів у школах УРСР”, і, відповідно до наказу, воно було запроваджене ще у 600 школах республіки [12].

Введення виробничого навчання до навчальних планів загальноосвітніх шкіл вимагало створення належної матеріально-технічної бази, але в окремих регіонах України зовсім неоднозначно поставилися до цієї справи. Деякі керівники різного рівня ставили під сумнів необхідність і доцільність трудової підготовки молоді. Тому створення матеріальної бази у школах йшло повільно. Серед чинників, які гальмували справу, були погана організація шефської роботи, відсутність централізованого забезпечення шкіл необхідним обладнанням, інструментами та матеріалами [3].

Іншим недоліком, як сказано в наказі Міністерства освіти № 60 від 18 лютого 1957 року „Про підготовку початкових, семирічних і середніх шкіл Української РСР до нового,

1957/58 навчального року”, було те, що не завжди продумано запроваджувалось виробниче навчання в середніх школах (не завжди враховувались матеріальна база, наявність необхідних фахівців, профіль виробничого навчання тощо) [14].

Кардинальні зміни в організації виробничого навчання відбулися після прийняття в 1958 році в СРСР та УРСР законів про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти.

У „Законі про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР” зазначено, що школа має серйозні недоліки, а головними з них є певний відрив навчання від життя, слаба підготовленість тих, що закінчують школи, до практичної діяльності. Від Рад Міністрів СРСР та союзних республік вимагали здійснити заходи по зміцненню матеріальної бази шкіл та по створенню навчальних місць для проходження виробничого навчання і виробничої практики на підприємствах [1].

Аналогічний Закон було прийнято і в Українській РСР. У ньому у статті 12 сказано, що „визначення професій, за якими повинна здійснюватись підготовка учнів середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням, проводиться виконками обласних, міських і районних Рад депутатів трудящих спільно з радами народного господарства, міністерствами і відомствами, в погодженні з Міністерством освіти УРСР, виходячи з наявності виробничої бази і потреби в кадрах для народного господарства. Визначаючи професії, враховувати особливості роботи міських і сільських шкіл, а також праці дівчат” [2: 6].

Однак, визначення профілів виробничого навчання учнів у більшості випадків було пущено на самоплив. Це підтверджує стенограма Республіканської наради активу працівників народної освіти, що відбулася 18–19 серпня 1960 року, де про визначення професій, за якими має здійснюватись виробниче навчанням, написано так: „Є, скажімо, під боком швейна майстерня, ну і добре – будемо готувати швей, а токарів і слюсарів ми готуємо в республіці стільки, що не відомо де їх влаштувати на роботу” [20, арк. 40].

У всіх школах республіки, як правило, організовували виробниче навчання на базі місцевих підприємств. З одного боку це дещо обмежувало вибір старшокласників, а з іншого – надавало можливість отримати професії, необхідні народному господарству даного регіону. Останнє було досить важливим, адже більша частина людей живе і працює саме в тій місцевості, де народилися та отримали освіту.

За таким принципом організовано виробниче навчання учнів Ужгородської СШ № 2. Для них створено учбову ділянку на 14 робочих місць у взуттєвому цеху Ужгородської взуттєвої фабрики. Тут набували спеціальності заготовників (учениці) і пошивників (учні і учениці). До того ж у заготовчому цеху фабрики для навчання школярів виділено дві машини.

Учениці Чернівецької СШ № 5 проходили виробниче навчання на шкарпетковій фабриці Чернівецького панчішного комбінату, де набували спеціальності в'язальниць на круглопанчішному устаткуванні. На фабриці була створена учбова ділянка, на якій розташовано 20 машин. На них в різні дні працювали 52 учениці. Теоретичні і практичні заняття проводили чотири інженери і один технік. Під час занять дівчата виготовляли планову продукцію (наприклад, за два квартали 1961 року і перший квартал 1962 року вони виготовили понад 90 тисяч пар шкарпеток). За виконану роботу учениці отримували зарплату [19, арк. 99].

Отримували гроші за свою роботу і учениці 9–10 класів Вінницької СШ № 17. Вони шили халати, дитячі костюмчики, постільну білизну, занавіски для вікон і дитячих ліжок підшефних дитячих садків, а також у 1961–1962 н. р. виконали велике замовлення з пошиву фартухів для підприємств Вінницького раднагоспу на суму 4469 крб.

Учениці 9 класу Липовецької СШ Вінницької області, виконуючи замовлення промкомбінату, шили рукавиці та халати для працівників легкої промисловості, а зароблені ними гроші йшли на збільшення матеріальної бази шкіл та ремонт швейних машин [22, арк. 144].

Оскільки обладнані при школах майстерні не завжди надавали змогу організувати на їх базі виробниче навчання, то для виконання старшокласниками практичних робіт було задіяно матеріально-технічну базу промислового і сільськогосподарського виробництва, інших установ. Наприклад, у Голопристанському районі Херсонської області швей практичну підготовку проходили на базі райпромкомбінату, радіотелеграфістки – на базі райконтори зв'язку, лаборанти маслозаводу – на базі маслозаводу тощо [4, арк. 39].

Кількість спеціальностей, за якими здійснювалося виробниче навчання, постійно і швидко збільшувалася. Так, наприклад, у 1958–1959 н. р. їх було понад 200 шт., у 1959–1960 н. р., коли виробниче навчання запроваджене в усіх середніх школах України, – понад 300 [15; 16].

Але, не дивлячись на те, що перелік профілів виробничого навчання був досить великим і різноманітним, у регіонах України учні, як правило, мали можливість обирати одну з небагатьох запропонованих їм професій. Тому часом вибір був не до вподоби учневі. Це, насамперед, стосувалося дівчат, оскільки більшість спеціальностей не відповідали їх уявленням про майбутню професію. Часто проти свого бажання (за рознарядкою) вони отримували професії тракториста або комбайнера, які в подальшому житті далеко не всім дівчатам були потрібні. Так, у Нововоронцовському районі Херсонської області в 1958–1959 н. р. всі учні 9–10 класів (хлопці та дівчата) отримували спеціальність механік-комбайнер, а всі дівчата, які вчилися в 8-х класах, опановували швейну справу [11, арк. 47].

Учениці неохоче вивчали комбайнову справу та механізацію трудомістких процесів у тваринництві, висловлювали бажання вчитись шити і кроїти [6, арк. 22]. У той самий час виробниче навчання дівчат здійснювалося за обмеженою кількістю спеціальностей, які традиційно вважалися суто жіночими. На щастя серед них була швейна справа. Її дівчата вивчали з великою активністю і наполегливістю, набуваючи навичок з підготовки тканини до розкрою, зняття мірок, розкроювання тканини та виготовлення швейних виробів. Після складання екзаменів вони мали можливість отримати кваліфікацію швачки [7, арк. 33]. Наприклад, учениці Вадимської СШ Херсонської області у 1960-1961 н. р. разом з атестатом про середню освіту отримали посвідчення швачки [10, арк. 51].

За цією спеціальністю навчали старшокласниць у багатьох школах України, але в них виробниче навчання було поставлене по-різному та спостерігалось різне ставлення до нього. Наприклад, у В.-Лепетиській СШ №2 Херсонської області справу організовано на належному рівні. Протягом року програмовий матеріал виконано повністю. За навчальний рік кожна учениця пошила 3–4 одиниці верхнього одягу, а під час літньої практики дівчата виготовляли дитячі сорочки, сукні, білизну, простирадла та виконували замовлення райпромкомбінату – масове пошиття купальних костюмів [5, арк. 36].

Дівчата разом із хлопцями проходили виробниче навчання на базі промислових підприємств, сільськогосподарського виробництва, на підприємствах транспорту, зв'язку, будівництва, торгівлі, громадського харчування, в установах освіти, культури, охорони здоров'я, комунальному господарстві, державних та науково-дослідних установах, вищих та середньо-спеціальних навчальних закладах. Але на підприємствах торгівлі та громадського харчування, в установах освіти та охорони здоров'я навичок з певної спеціальності набувало значно більше дівчат (близько 90 % від загальної кількості учнів), ніж хлопців [23–25]. Більш повне уявлення про співвідношення кількості дівчат і хлопців, які здобували певні професії в різних галузях народного господарства, дає інформація, наведена в таблиці 1. Як бачимо, дівчата були широко представлені майже в усіх галузях народного господарства окрім транспорту.

На початку 60-х років Міністерством освіти УРСР та науково-дослідним інститутом педагогіки і психології було створено і видано „понад 187 назв спеціальних навчальних програм, підручників, навчальних і методичних посібників з виробничого навчання, якими забезпечено всі школи республіки” [17, арк. 3]. Серед них 101 програма, 45 підручників і навчальних посібників [21].





Програми складено для підготовки школярів за багатьма спеціальностями різних галузей народного господарства. Дівчата мали можливість отримати такі професії: медсестра-вихователь дитячих ясел та молодших груп ясел-садків, машиністка-стенографістка, оператор поштово-телеграфно-телефонного зв'язку, кондитер, кулінар, швачка, кравець, слюсар, токар, тваринник, виноградар, садівник, животновод-механізатор, механізатор-полевод, тракторист, комбайнер, муляр, лаборант хімік-аналітик, кіномеханік та багато інших.

У наступні роки, як свідчать звіти середніх шкіл з виробничим навчанням, виробниче навчання отримує дальший розвиток. У школах створено відповідні кабінети, виділено навчально-дослідні ділянки, зібрано необхідну техніку та інвентар, обладнано робочі місця для учнів. Наприклад, на Херсонщині у Музиківській СШ обладнано кабінет виноградарства, де зібрано плакати, колекції, гербарії, муляжі, необхідний інвентар, а також оформлено виставку сортів винограду; в Чорнобаївській СШ створено прекрасну матеріально-технічну базу для виробничого навчання; в Кіровській СШ площу шкільної майстерні розширено вдвоє та обладнано 20 робочих місць для слюсарних робіт тощо [9, арк. 95–96].

Разом із тим у багатьох випадках вивчення учнями теоретичного матеріалу відбувалося у підсобних приміщеннях, червоних куточках, технічних кабінетах та інших непристосованих для навчання приміщеннях. Так, учениці Київських СШ № 77 та 95, які проходили виробниче навчання за спеціальністю „телеграфіст” на поштамті, працювали на 10 зношених апаратах у кімнаті, виділеній за рахунок надмірного ущільнення виробничих приміщень. Як наслідок, якість підготовки школярів була низькою, і тому, в більшості випадків, коли вони після закінчення навчання приходили на роботу, їм знову треба було вчитися [19, арк. 94].

На жаль, аналіз відомостей про забезпечення учнів базою для виробничого навчання не дозволяє зробити висновок про те, в яких саме підприємствах, колгоспах, радгоспах, установах здійснювалося набуття трудових навичок дівчатами, скільки для них було створено робочих місць, дільниць, майстерень і скільки старшокласниць не мали окремих робочих місць, працювали спільно з робітниками, оскільки із загального процесу підготовки молоді до майбутньої трудової діяльності не завжди викремлювали виробниче навчання дівчат. Це пов'язане з тим, що учні одного класу в багатьох випадках вивчали один профіль, адже запровадження кількох профілів (конче необхідне з огляду на те, що в будь-якому класі, як правило, навчалися хлопці і дівчата) створювало додаткові труднощі.

Серед недоліків виробничого навчання слід назвати і такі: відсутність належної уваги до теоретичної підготовки школярів, до планового постачання шкільних майстерень інструментами, матеріалами, сировиною; відбір для виготовлення учнями на практичних заняттях одноманітних об'єктів праці; незадовільне матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення навчального процесу; відсутність фахівців з того чи іншого профілю, справної техніки; формалізм з боку керівників навчальних закладів та підприємств та інші [8; 18; 26].

Протягом багатьох років так і не вдалося створити належні умови для здійснення виробничого навчання. Тому в 1966 році його відмінили в тих школах, де не було відповідної матеріальної бази (постанова колегії Міністерства освіти УРСР від 27 травня 1966 року „Про часткову зміну і удосконалення трудової підготовки учнів у школах Української РСР”).

Однак, досвід організації виробничого навчання дівчат, набутий у досліджуваній період, має неабияке значення, а тому потребує подальшого вивчення та впровадження у практику роботи сучасної школи.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР. Прийнято Верховною Радою СРСР 24 грудня 1958 р. – К.: Держз видав УРСР, 1958. – 20 с.

2. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1959. – № 8. – С. 2–10.
3. ДАХО. – Ф.р-2139. – Оп. 1. – Сп. 154. – 59 арк.
4. ДАХО. – Ф.р-2139. – Оп. 1. – Сп. 191. – Арк. 39–40.
5. ДАХО. – Ф.р-2217. – Оп. 1. – Сп. 79. – 44 арк.
6. ДАХО. – Ф.р-2239. – Оп. 1. – Сп. 954. – 138 арк.
7. ДАХО. – Ф.р-2684. – Оп. 1. – Сп. 69. – 52 арк.
8. ДАХО. – Ф.р-2684. – Оп. 2. – Сп. 15. – 80 арк.
9. ДАХО. – Ф.р-3260. – Оп. 1. – Сп. 33. – 110 арк.
10. ДАХО. – Ф.р-3363. – Оп. 1. – Сп. 101. – 111 арк.
11. ДАХО. – Ф.р-3428. – Оп. 1. – Сп. 68. – 61 арк.
12. Про додаткове запровадження виробничого навчання учнів VIII класів у школах УРСР // Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1956. – № 6. – С. 12–14.
13. Про організацію виробничого навчання в 6 загальноосвітніх середніх школах республіки для набуття учнями спеціальності кваліфікованого робітника // Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1954. – № 18. – С. 10–15.
14. Про підготовку початкових, семирічних і середніх шкіл Української РСР до нового, 1957/58 навчального року // Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1957. – № 3. – С. 3–6.
15. Тхоржевський Д.О. Принцип політехнічної освіти в трудовому навчанні // Радянська школа. – 1970. – № 12. – С. 14–22.
16. ЦДАВО України. – Ф.2. – Оп. 9. – Сп. 7969. – Арк. 26-36.
17. ЦДАВО України. – Ф. 2. – Оп. 9. – Сп. 9319. – Арк. 1-79.
18. ЦДАВО України. – Ф.2. – Оп. 10. – Сп. 1060. – 223 арк.
19. ЦДАВО України. – Ф. 2. – Оп. 10. – Сп. 1061. – 265 арк.
20. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Сп. 2711. – 249 арк.
21. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Сп. 3196. – 123 арк.
22. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Сп. 3533. – 252 арк.
23. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Сп. 3714. – Арк. 1.
24. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Сп. 4110. – 68 арк.
25. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Сп. 4811. – Арк. 1.
26. ЦДАВО України. – Ф.337. – Оп. 10. – Сп. 334. – 208 арк.

УДК 37.015.2:371.383(477.7)

Форосян А.Ф.

### **МИСТЕЦЬКІ ТОВАРИСТВА ПІВДНЯ УКРАЇНИ (II ПОЛОВИНА XIX СТОЛІТТЯ) ЇХ ОСВІТНЯ ТА ВИХОВНА РОЛЬ**

*У статті розкриваються умови становлення та розвитку товариств мистецького спрямування, таких як “Товариство ізяцних мистецтв” в м. Одесі, “Одеського відділення товариства любителів музики” в м. Миколаєві, “Російського музичного товариства” та інші. Завдяки діяльності цих товариств відбувалось поширення професійної мистецької освіти, здійснювався виховний вплив на учнів різних навчальних закладів та відбувалося розповсюдження загальних культурних цінностей серед населення Південного регіону.*

*The following features are described in the article: establishment and development of societies that leads to development and spread of culture, such as: Society of graceful arts in Odessa, Odessa branch of music lovers society in Nikolaev, Russian music society and others. Due to their activities in the south of Ukraine professional art, music and theatre education was started. Besides, special care was directed to educational work among students of different types of*

*educational institutions of Southern Ukraine, which helped to increase the overall cultural level of regional population.*

На сучасному етапі розвитку української державності характерним є процес переоцінки історичного досвіду. Саме сьогодні людство знову звертається до осмислення своїх досягнень і цінностей, особливо культурних. Тому, збереження здобутків національної культури дає можливість відкрити нову перспективу духовної консолідації українців. Водночас зростає рівень морально-етичного, інтелектуального, емоційного розвитку суспільства й окремої особистості, а вивчення історії освіти та культури допомагає формуванню патріотичних почуттів молодшого покоління в сучасній Україні.

Особливе місце в загальному розвитку особистості займає мистецтво, яке покликано наблизити та залучити людину до навколишнього світу, розкрити красу всесвіту. За допомогою естетичного виховання людина не лише здобуває знання з певного мистецького напрямку, а й здатна усвідомлювати себе частиною культурного простору.

Яскравим прикладом цього є становлення та історичний розвиток мистецьких товариств Півдня України в II половині XIX століття, які виконували як освітню, так і виховну роль.

II половина XIX ст. визначалась стрімким економічним та соціальним ростом країни. Перехід на нові умови виробництва, підтримані урядом, призвів до змін у суспільному житті держави, що певною мірою вплинуло на культурний рівень населення. В цей період активізувалося концертне, театральне, художнє життя провінції, що сприяло загальному культурному розвитку населення Півдня України, який в той період входив до складу Російської імперії.

Першим кроком на Півдні України з виникнення професійних установ, які б впливали на розвиток естетичної освіти, було відкриття у 1864 р. в м. Одесі “Товариства ізящних мистецтв” та “Товариства аматорів музики”. В доповідній записці одного з товариств зазначалося: “У березні 1864 р. шість чоловіків, пройняті любов’ю до музики, переважно вокальної зібралися за ініціативою місцевого нашого композитора П.П.Сокольського, щоб обміркувати, чи не можна якогось-то влаштувати з розрізними у місті співаків і співачок... хор” [10: 3]. Наприкінці 1860-х рр. “Товариство аматорів музики” злилося з колишнім філармонічним товариством і стало називатися “Одеським музичним товариством”. При цьому товаристві були відкриті музичні класи, які ставили за мету розповсюдження музичної освіти серед населення, тим самим розвиваючи естетичні смаки і вподобання.

Дещо інакша історія була у “Товаристві ізящних мистецтв”, якщо “Одеське музичне товариство” у 1886р. увійшло до складу Одеського відділення РМТ, то перше проіснувало до революційних подій 20-х рр. XX ст.

“Товариство ізящних мистецтв” було засновано у 1864 р., а у 1865 р. була відкрита при ньому художня школа, хоча статут цього товариства був затверджений міністром внутрішніх справ Валуєвим лише у 1866р. [3: арк. 1а]. За статутом, до товариства приймалися “художники різної статі і йменувалися дійсними членами, любителі мистецтв не залежно від статі – членами “соревнователями”. Почесними членами обирали за вибором, за особливі послуги товариству. Число членів необмежено. Іногородні художники та любителі мистецтв, не залежно від статі, називалися членами кореспондентами” [3: 2]. Таким чином, з відкриттям “Товариства ізящних мистецтв” суспільне життя пожвавішало. До лав товариства входили різні верстви населення (виняток нижчий прошарок), хоча переважну більшість становили митці в тій чи іншій культурній галузі [4: 72].

Товариство, за своїм статутом, повинно було сприяти розповсюдженню та підйому нравственного, естетичного рівня населення регіону [3: 1].

Відкрита у 1865 р. школа малювання, за перші 10 років свого існування дала певні результати, так у 1865 р. в школі нараховувалось 108 учнів, у 1866 р. – 90, у 1867 р. – 118, у 1868 р. – 124, у 1869 р. – 204 і т.д. [5: 11]. Як бачимо, зберігається динаміка росту бажаючих

навчатися у такій школі, хоча поряд з цим зберігається і велика кількість дітей яким відмовлено у зарахуванні в учбовий заклад [5: 11].

До художньої школи приймалися діти незалежно від статі та віросповідання. Зберігалась також і регіональність; з 204 учні лише 157 були з м.Одеси, інші з різних міст регіону (Херсон, Миколаїв, Севастополь, Ананьєв та інші міста Півдня України) [5: 12]. У створених умовах віковий сенс коливався від семи років до 32–33 років. Однак, не дивлячись на такі розбіжності, школу відвідують в середньому діти 9–14 років.

Створена художня школа стала початком розвитку учбових закладів естетичного напрямку на Півдні України. До того ж, слід зауважити, що “діти у вільний від занять або навчальний час приходили самі без... настанови батьків мало піклуючихся о дозволі своїх дітей і умовляли дозволити відвідувати школу” [5: 12]. Створені умови дали поштовх для більш гармонійного розвитку учнів середніх учбових закладів. З 204 учні у 1869 р. закінчили, або навчалися більшою частиною в різних учбових закладах, а саме: в гімназії – 32; повітовому училищі – 24; в грецькому училищі – 12; лютеранській школі – 11; реформатській – 2; католицькій – 13; народних училищ – 23; міських училищ – 20; німецьких училищ – 2; духовних училищ – 3; комерційне училище – 1; семінарії – 5; єврейських училищ – 2; Херсонське училище торгівельного мореплавства – 1; з елінського училища – 2; матроського – 1; училища наглядного навчання – 1; приходських училищ – 4; школи сирітського дому – 18; жіночої гімназії – 2; приватного пансіону – 4; домашнього виховання – 21 [4: 12]. Як бачимо, серед учнів переважають діти які закінчили, чи навчаються в середніх учбових закладах. З іншого боку, в створених державою умовах, саме вони ставали елітою суспільства.

Крім вище згаданої художньої школи, радою товариства, за бажанням багатьох її членів, була відкрита у 1867 р. музична школа. Відкриваючи її, рада зауважувала, що “...музика, як і малювання сприяють розвитку... “естетичних” відчуттів, пом’якшує нрави та розвиває потяг до прекрасного” [4: 12]. У школі викладались: гра на фортепіано, скрипці, співи та теорію музики, з часом кількість вивчаємих предметів зростає. Кількість учнів та учениць в рік коливалось від 30 до 47 чоловік.

Дії “Товариства ізящних мистецтв” не обмежувались відкриттям шкіл. Протягом свого існування воно влаштовувало публічні виставки художників як м. Одеси, так і тих, хто мешкав на Півдні України, виставка творчих робіт учнів художньої школи. До того ж, влаштовували публічні музичні концерти, інструментальні та вокальні музичні вечори. Завдяки зусиллям членів товариства виконувались руські, німецькі та французькі п’єси, сімейні вечори та спектаклі. Про ці події неодноразово писала місцева преса, визначаючи талант (як постановника) Лук’янова, Пруссе, Фюльчанка, (як викладачів) Сукмана, Хайнацко, Іоріні тощо.

Культурне життя інших міст Півдня України у II пол. XIX ст. дещо відрізнялося від Одеського. Так, з II пол. XIX ст. в губерньському місті Херсоні було відкрито “Товариство любителів ізящних мистецтв”, яке час від часу влаштовувало виставки картин художників І.Айвазовського, М.Скадовського, М.Кузнецова та інших [6: 84]. Члени цього товариства влаштовували екскурсії для учнів середніх учбових закладів міста, з метою підвищення їх естетичної освіти.

У 70-х рр. XIX ст. в м. Миколаєві було відкрито відділення Одеського “Товариства ізящних мистецтв”. Це відділення об’єднало провідну спільноту міста, яка впливала на розвиток естетичних почуттів та смаків молодшого покоління. Однак, у 1888 р. приймальний пункт філії було закрито у зв’язку з зупиненням занять у художній та музичній школах [7: 26].

80–90-ті рр. XIX ст. принесли нові зміни в духовне життя міст Півдня України, одним із шляхів якого було поширення естетичного виховання поза межі учбових установ.

ВУ цей період іде централізація розрізнених установ культурного напрямку та підпорядкування їх загальним державним організаціям. Так, відкрите в ці роки (1884 р.) Одеське відділення “Російського музичного товариства” (РМТ), завдяки активній діяльності

А.Рубінштейна, взяло під контроль майже всі музичні школи в місті. В 1886 р. на загальних зборах “Одеського музичного товариства” було вирішено розпустити цю організацію, а школу та усе майно передати Одеському відділенню РМТ [2: 17].

З іншого боку, ця централізація була необхідною, як вважали члени Одеського “Товариства ізящних мистецтв”: “існування кількох товариств і кружків, які культивують музичну справу, при скудності музичних сил Одеси, тягне за собою роздробленість цих сил, породжує шкідливе суперництво і нищить саме діло – у зв’язку з цим об’єднання музичних сил є невідкладною необхідністю” [7: 3].

Завдяки зусиллям музичного гуртка було відкрите РМТ у Херсоні (1885 р.), хоча фактично воно стало діяти лише наприкінці 80 рр. Проте, відділення РМТ не могли задовольнити потреби слухачів всіх верств населення, як писав В.Сокольський, це була – установа аристократичного типу, по суті, вона працювала для не багатьох обраних. Так, відкриття у 1892 р. відділення Імператорського Російського музичного товариства в Миколаєві проходило в приміщенні жіночої гімназії, де були присутні всі високопоставлені чиновники і заможні громадяни міста [8: 1–2]. Звертаючись до них з промовою, П.Єлонський наголошував на виховному впливі музичного мистецтва [8: 3].

Навіть професор Рашинський зазначав, що “той, хто прагне у світ прекрасного – тому будуть доступні всі шаблі музичного мистецтва, тому стануть зрозумілі Бах та Паєстина, і самі світлі натхнення Моцарта та самі містичні одчайдушності Бетховена та Глінки” [8,3].

На новий шабель розвитку, в цей період, виходить художня освіта в містах Півдня України. Товариство ізящних мистецтв та приватні школи підтримує створене “Товариство Південно-руських художників”. Вони здійснили вплив на становлення та розвиток спеціалізованої освіти, яка б розвивала культурні та естетичні смаки і вподобання учнів, незалежно від статі.

Значно покращилося і театральне життя в 80–90-ті рр. ХІХ ст. на Півдні України. В кожному місті півдня відкриваються театри, на сценах яких гастролювали трупи М.Карпенко-Карого, М.Садовського, О.Саксаганського, французькі та італійські трупи. Робили свій внесок у розвиток культури такі виконавці, як М.Мусоргський, Ф.Шаляпін, Л.Собінов, П.Орленов та інші видатні митці [6: 99].

Враховуючи великий попит та зацікавлення молоді драматичним мистецтвом, відкриваються театральні курси та гуртки. В цей час виходить низка підручників та програм, регламентовані міністерством, з виховання майбутніх фахівців. Так, наприклад, такі курси в м.Одесі читав Л.Самсонов [9: 4]. Зазначимо, що такі курси розділялися на “казенні” та приватні. “Казенні” прирівнювались до середньо-спеціальної освіти, а приватні, в своїй більшості, лише спеціальні знання з предметів, що необхідні при виступі на сцені [9: 52].

На курси драматичного мистецтва приймалися слухачі без іспитів, без статевої різниці. Але, чоловіки при вступі на курси, повинні були закінчити курс навчання середнього учбового закладу (за перевірочними знаннями, не нижче 5-го класу гімназії, реального училища чи інших дорівняних до цих установ закладів) [9: 27]. Жінки, в свою чергу, повинні закінчити курс інститутів чи гімназії відомства імператриці Марії, гімназії МНПР чи відповідний заклад, при цьому маючи звання домашньої наставниці або вчительки з російської мови та історії.

Незважаючи на жорсткі умови зарахування на драматичні курси, Л.М.Самсонов, вважає, що “ценз зарахування на ці курси повинен бути жорсткішим і зараховувати юнаків та дівчат, які закінчили середні учбові заклади” [9: 32]. Ю. Озаровський, в свою чергу, підтримуючи це твердження вважав, що “багато молоді захоплюється театральною справою, натомість не маючи, середньої освіти. Недостатність в освіті виливається в те, що їм потрібно проходити курс середнього навчального закладу самостійно, на що витрачається додатковий час” [9: 39]. До того ж в 80–90-ті рр. ХІХ ст. спостерігається тенденція, коли молодь кидала середні учбові заклади за ради кар’єри актора, що, в свою чергу, негативно відображалось на професійній підготовці цих фахівців.

Викладачами на цих курсах були провінційні актори, іноді корифеї театру, які гастролювали в тому чи іншому місті Півдня України запрошувались для викладання тимчасових лекцій.

Драматичні курси були дуже популярні наприкінці XIX ст., це пояснюється можливістю отримати роботу. Хоча, здебільшого малий відсоток слухачів ставали акторами, інші хоча й не йшли в театр, однак мали можливість увібрати та познайомитись з культурною спадщиною минулого. Ці курси безперечно мали великий вплив на учнів середніх учбових закладів. З одного боку, допомагаючи в обранні професій, з іншого, навчали сприймати навколишній світ через призму предметів художньо-естетичного циклу.

Таким чином, розвиток позашкільних закладів спрямованих на розвиток культури, де основними предметами викладання були музика, малювання, танці, театральні дійства пройшли доволі тяжкий шлях. За сприянням провідної громадськості Півдня України, в містах цього регіону у II половині XIX ст. відкриваються “Товариства ізящних мистецтв”, а згодом відділення “Російського музичного товариства” (РМТ). Відкриті школи при цих закладах сприяли підвищенню культурного рівня населення. Зазначимо, що освіту в цих установах мали змогу отримати діти заможних батьків, тобто ті, хто навчався в середніх учбових закладах. Висока платня за навчання не давала можливості простій верстві населення здобути елементарні знання.

У цей період саме м. Одеса стає культурним центром на Півдні України. Тут були відкриті перше музичне училище, а згодом консерваторія і відкрито художнє училище, яке стало базою художньої освіти на Півдні України. Інші міста Півдня України намагалися не відставати, тому закономірним було поширення відділень РМТ по іншим містам, відкриття музичних і художніх училищ та шкіл, що безумовно впливало на культурне життя регіону і сприяло росту духовних та естетичних смаків населення.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Афанасьев В.Л. Товарищество Південно – руських художників. – Київ, 1961.
2. Бемоль В. Материалы для истории музыкального развития в Новороссийском крае // Одесский вестник. – 1895. – № 29-31.
3. Державний архів Одеської області (далі ДАОО). – Ф.367. – Оп. 1. – Спр. 2. – Арк. 1а.
4. ДАОО Ф.367. – Оп. 1. – Спр. 53. – Арк. 72.
5. ДАОО Ф.367. – Оп. 1. – Спр. 1. – Арк. 1-12.
6. Історія міст і сіл України. Херсонська область. – К., 1972. – 688 с.
7. Отчёт Одесского Императорского русского музыкального общества (1892–1893 гг.). – Одесса: Тип. “Одесский листок”, 1894. – 66 с.
8. Открытие в г. Николаеве отделения Императорского русского музыкального общества. (Речь О.П.Еланского о воспитательном значении музыки). – Николаев: Тип. Литография, 1893. – 8 с.
9. Озаровский Ю. Наше драматическое образование. – СПб: Тип.труд, 1900. – 187 с
10. Центральний державний історичний архів України. – Ф. 409. – Оп.1. – Спр.109. – Арк. 3.

**УДК 37.03**

**Юркова Т.Ф.**

### ***СТАВЛЕННЯ ЛЮДИНИ ДО ПРИРОДИ В ЙОГО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИМІРІ***

*У статті, що пропонується, в історичному аспекті висвітлюється проблема формування у школярів ціннісного ставлення до природи.*

*The article lights the process of formation of schoolchildren's appreciative attitude to nature in historical aspect.*

Сучасний стан взаємодії людини і природи характеризується різким загостренням локальних, регіональних, планетарних конфліктів, викликаних безвідповідальним, споживацьким ставленням до природи. Сьогодні ми маємо констатувати, що у своїх стосунках з природою людство дійшло до такої межі, за якою загроза загибелі цивілізації стає цілком реальною. небезпечні для всього живого наслідки взаємодії людини і природи настільки загострилися, що можуть набрати необоротного характеру. За такої ситуації і суспільство, і людина мають захищати себе і своє середовище від власного впливу на них.

Реальність небезпеки, що загрожує людству, посилює необхідність всебічного погляду на проблему стосунків у системі людина – суспільство – природа. Адже стосунки, за висновками вчених, – це складне динамічне утворення, яке не є раз і назавжди даним, абсолютним, у процесі історичного розвитку вони еволюціонізуються, розвиваються як у онтогенезі, так і в соціогенезі.

З огляду на це і постає мета нашого пошуку – періодизація ставлення людини до природи та завдання: розгляд досліджуваного питання в історичному ракурсі. З числа дослідників, які зробили значний внесок у дослідження цієї проблеми слід відзначити: Д.Анучін, І.Бородін, В.Вернадський, С.Дерябо, І.Зверев, Д.Китайгородов, М.Мойсеєв, Л.Печко, Г.Пустовіт, К.Рулє, А.Семенов-Тян-Шанський, М.Северцева, Т.Суравегіна, В.Сухомлинський, Г.Філіпчук, В.Хесле, В.Ясвін та ін. Прийнятними уявляються періодизації, запропоновані югославським дослідником Д.Марковичем і російським філософом і біологом М.Холодним [7: 332–334].

Д.Маркович виокремлює три періоди кожен з яких відзначається своїм ставленням до природи. У першому з них людина втручається в життя природи, створюючи так звану “нову природу” (антропогенне середовище). Але водночас вона гостро відчуває свою залежність від природи, страх перед її владними силами [3].

У другому, більш пізньому періоді переважає створене людиною антропогенне середовище. Внаслідок цього у неї з’являється переконаність у тому, що вона панує над природою. При цьому насильство над природою розглядається як нормальний стан співіснування людини і навколишнього середовища.

Третій період – сучасний. Зміни, що їх людина привносить у природу, загрожують її існуванню. Усе ширшою стає пастка між людиною і природою. Наявні всі ознаки екологічної кризи.

Варіант періодизації, запропонований М.Холодним, сформульовано з урахуванням результатів аналізу пам’яток релігійної, художньої і наукової творчості. Вчений виділяє чотири періоди еволюції поглядів людини на природу. Особливість підходу дослідника до проблеми полягає в тому, що він поділяє антропоцентричний етап на два періоди – третій і четвертий. У третьому людина остаточно протиставляє себе природі, у четвертому – антропоцентризм поступово рушиться під тиском нового мислення і філософії. Випереджаючи час, учений стверджує: “Антропоцентризм уже не володіє цілком умами, але все ще існує, часто неусвідомлено як історичний пережиток, продовжуючи чинити вплив на свідомість широких мас і навіть окремих представників інтелігенції” [7: 336].

Більш повний аналіз еволюції ставлення до природи зробив С.Дерябо. Він підійшов до періодизації процесу ставлення людини до природи з культурологічної позиції: визначив сприйняття природи у таких типах культури, як міфологічний, фольклорний, античний, середньовічний, Ренесанс, барокко, класицизм, романтизм, реалізм, авангардизм – це дозволило вченому дійти до висновку, що “чим сильніше у тому чи іншому типі культури людина відчуває себе як суб’єкт, тим більш об’єктивно вона сприймає природу протиставляючи себе їй” [1: 10].

З огляду на позиції інших учених (В.Хесле, В. Ясвін та ін.) найбільш прийнятною уявляється точка зору Г.Пустовіта, який в основу пошуку ефективних шляхів взаємодії людини з природою кладе методологічний принцип, що розкриває практичну діяльність людини у довіччлі як головну в взаємостосунках людини з природою на різних етапах історичного розвитку суспільства [5: 18–19].



Відповідно з цим дослідник виокремлює і обґрунтовує сутність трьох концепцій становлення та розвитку процесів взаємодії людини і довкілля в системі природа – людина – суспільство. У стислому викладі суть кожної з цих концепцій можна розкрити так:

- Перша концепція уособлює у собі такий тип відносин, в основі яких лежить пряма залежність людини від природи, звідси пошуки таких форм поведінки і діяльності, які б не порушували гармонії довкілля і не протирічили політеїстичним уявленням про довкілля і місце людини в ньому.
- В основі другої із представлених Г.Пустовітом концепцій взаємодії людини з навколишнім середовищем на різних етапах культурно-історичного розвитку людства лежить інший тип діяльності в природі, орієнтований на задоволення прагматичних потреб суспільства, на панування над природою.

Заснована спочатку на релігійних поглядах на людину як на “вінець творіння”, підкріплена потім успіхами науки і техніки, прогресом виробництва ідея і практика підкорення сил природи залишилася провідною у поглядах людини на природу, у стосунках з нею аж до другої половини ХХ ст. і в значній мірі є переважаючою і тепер.

Водночас у міру посилення згубного впливу результатів господарської діяльності людини в природі поряд з ідеєю антропоцентризму все більш чітко виявляє себе тенденція до пошуків і використання таких форм взаємодії людини з природою, які б не спричиняли їй шкоди. Однією із спроб вивести ставлення до природи на непрагматичний рівень став етико-естетичний підхід, який у кінці ХІХ ст. пропагували такі вчені, як Д.Анучін, І.Бородін, Д.Китайгородов та ін. У своїх роботах вони не лише розкривають етико-естетичну цінність природи, але й доводять необхідність формування гуманного ставлення до всіх природних форм незалежно від їх матеріальної цінності.

Розвитком нового погляду на взаємодію людини з природою стало вчення про ноосферу видатного вітчизняного вченого В.Вернадського. На основі незаперечних фактів він довів, що вплив людини на оточуюче середовище зростає так швидко, що незабаром прийде час, коли вона перетвориться в основну геологічну силу, яка формуватиме обличчя Землі: біосфера перейде до свого нового стану, сфери розуму – ноосфери. Розвиток оточуючого середовища і людського суспільства здійснюватиметься нерозривно: почнеться їх коеволюція, тобто спільна еволюція, яка передбачає рівність інтересів сторін.

Ці напрацювання знайшли свій подальший розвиток у третій із виокремлених Г.Пустовітом концепцій. Вона містить ряд ідей, які, за висновками вчених, мають визначати характер взаємодії людини з природою в сучасних і майбутніх умовах розвитку суспільства і особистості.

Визначальною з них є ідея коеволюції (В.Вернадський, М.Мойсеєв, С.Дерябо, Г.Пустовіт, В.Ясвін та ін.). Вона слугує інструментом пізнання і діяльності, що сприяють гармонізації взаємозв'язку людини і оточуючого середовища для подолання екологічної кризи. Витоки останньої ґрунтуються не на зовнішніх стосовно людини факторах, а в ній самій, у її установках, цінностях, системі сформованих знань про оточуючий світ, її місце в цьому світі, про можливі взаємостосунки між людиною і оточуючим середовищем, у її активній діяльності.

У руслі цих вимог трактуються сьогодні і основні постулати біоцентризму. Прихильники й дослідники його (Аллен, Кетлін, Неш та ін.) виступають за збереження “незайманої дикої природи”, яка відзначається цінністю, незалежно від перспектив її продуктивного використання. Біоцентристи розглядають природу як найбільш досконале і наділене високими духовними якостями сутне, що втілює в собі основоположні принципи життєдіяльності всього живого і розумного.

На новий тип екологічної поведінки і свідомості орієнтує нас так звана універсальна етика (Торо, Ганді, Швейцер та ін). Як зазначають С.Дерябо і В.Ясвін: “Вона не проводить у ціннісному відношенні розмежування між людиною та іншими живими істотами... представники природи такі ж повноправні суб'єкти, як і людина... Її найважливіший

постулат полягає у ствердженні необхідності поширення сфери дії людської етики і на все природне” [2: 2].

З огляду на результати розвитку ідей коеволюції і біоцентризму стверджується сьогодні і ідея екоцентризму. Її відзначає більш глибока наукова обґрунтованість, орієнтація на екологічну доцільність, відсутність протиставлення людини природі, суб’єктивне сприйняття природи, баланс прагматичної і непрагматичної взаємодії з нею.

Разом з тим, з огляду на реалії сучасності слід визнати, що антропоцентричні погляди на природу до цього часу превалюють у масовій свідомості, а екоцентричні являють собою, скоріше, етапи розвитку філософських і конкретно-наукових ідей та відповідних ним суспільних рухів.

Серед розмаїття соціальних інституцій, покликаних формувати екоцентричну свідомість і поведінку особистості, школа посідає особливе місце. Її виховний вплив не тільки тривалий і цілеспрямований, він відбувається саме у той період життя людини, який відзначається особливою сензитивністю до сприйняття природних цінностей.

Короткий екскурс у історію української школи засвідчує, що в ній, як і в інших частинах Російської імперії, систематичне вивчення природознавства в народних училищах було започатковано в другій половині XVIII ст. у часи правління Катерини II.

У підручнику, який було укладено академіком Зуєвим містилися відомості про живу і неживу природу. Вартий уваги той факт, що при доборі природознавчого матеріалу автор віддав перевагу тим представникам рослинного і тваринного царства, які відіграють значну роль в житті та діяльності людини і з погляду на це відзначаються незаперечною цінністю.

Число закладів, у яких вивчалися природознавчі курси, поступово збільшувалося, програма розширювалася, але у викладанні природознавства довгий час превалював споглядальний підхід і орієнтація на заучування чисто словесного матеріалу.

Однак поступово під впливом розвитку капіталістичного виробництва і соціально-економічних змін, викликаних цим розвитком, усе більш очевидною ставала потреба переходу у стосунках людини з природою до так званого “нового знання”, яке орієнтувало не тільки на необхідність глибокого пізнання багатств природного світу, але й передбачало панування людини над природою, споживацький характер ставлення до неї. Разом з тим, за розвідками Г.Пустовіта, саме праці таких представників “нового знання” (К.Рулє, М.Северцева та ін.) стали першими в Росії і Україні екологічними дослідженнями, а їх автори – пропагандистами природоохоронних ідей [5: 39].

Першою в Україні громадською природоохоронною організацією, за результатами пошуків учених (Г.Пустовіт, Г.Філіпчук та ін.) було Хортицьке товариство охорони природи, засноване 21 травня 1910 року в селі Верхня Хортиця Катеринославської губернії. Свідченням того, якого значення члени товариства надавали залученню молоді до природоохоронної діяльності стало те, що його засновником був шкільний вчитель природознавства П.Бузук [5: 40].

У кінці XIX – на початку XX століття у пропаганду ціннісного ставлення до природи активно включилися прихильники етико-естетичного підходу до її поцінування (Д.Анучкін, І.Бородін, А.Семенов-Тян-Шанський та ін.). При цьому реалізацію своїх ідей вони безпосередньо пов’язували з природознавчою підготовкою шкільної молоді. “Потрібно, – наполягав А.Семенов-Тян-Шанський, – розвинути в самому народі нашому почуття любові до природи і поваги до її творинь... Це завдання мають поставити перед собою всі народні школи... Викладання в них елементарного природознавства необхідне, але ще необхідніший гуманітарно-етичний вплив учителя на сприйнятливі дитячі душі... Школа має виховувати підрастаючі покоління так, щоб зовсім зникли дикі руйнівні нахили [6: 70–71].

Як один із дійових засобів прилучення учнів до спілкування з природою на початку XX ст. в практику роботи школи почали широко впроваджуватися екскурсії. Одним із перших до їх організації у цілісному освітньому і виховному процесі закликав їх великий шанувальник В.Половцев. “Потрібно, – стверджував він, – усвідомити, що екскурсії безумовно необхідні не тільки як підмога до курсу природознавства, але й як одне з

найбагатших джерел, пов'язаних з емоційними переживаннями, а тому сильних, яскравих, незабутніх. Тільки такі, пов'язані з емоціями уявлення, створюють душевну бадьорість і дають ґрунт до творчості [4: 79–80].

У зв'язку зі збільшенням чисельності екскурсій, значно розширилася практика відображення їх результатів у практичних, дослідницьких, лабораторних роботах школярів. На допомогу школі створюються екскурсійні біологічні станції, педагогічні біостанції, станції юних натуралістів, перша з яких була організована в 1918 році Б.Всесвятським [1].

Починаючи з 50-х років, увага до спілкування школярів з природними об'єктами та до їх поцінування дещо зросла. Причини цього – розширення сфери виробничої діяльності людей, міцність позицій споживацького підходу до взаємодії в системі природа – суспільство – людина, усвідомлення необхідності змін на краще.

Відповіддю на вимоги часу став науковий доробок і досвід організації спілкування учнів з природою, представлений у педагогічній спадщині видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського. Погляди його на досліджувану проблему відповідали не лише сучасним йому вимогам, але й набагато випередили свій час.

Але незважаючи на широке визнання заслуг педагога в галузі екологічного виховання молоді ні його ідеї, ні досвід не знайшли широкого впровадження в практику роботи масової школи України та інших республік колишнього СРСР. Це багато в чому пояснюється тим, що початкові і середні школи Союзу керувалися у своїй діяльності прийнятою у 1932 році постановою уряду, яка, по-перше, закріплювала науково-природничу базу біологічної освіти, по-друге, диктувала просвітницькі її цілі. Постанова здебільшого націлювала вчителя на допомогу учням у оволодінні знаннями, ніж на формування у них конкретних способів і вмінь, прагнення до природоохоронної діяльності.

З огляду на це період з 50-х до 70-х років можна назвати періодом природоохоронної просвіти, яка здійснювалася в процесі заучування чисто словесного матеріалу. Але вимоги життя, наукові висновки вчених, досягнення світової практики організації екологічної освіти учнів спричинили значний вплив на розвиток цього напрямку діяльності радянської школи і призвели в 80-х роках до певних змін. Вони ознаменувалися розширенням функцій природознавчої освіти і появою нового терміну для її позначення “екологічна освіта”.

Посилення екологічної кризи, розуміння її планетарного характеру, перегляд ідеології у зв'язку з набуттям Україною незалежності, інтеграція її у світове співтовариство зумовили протягом кінця ХХ – початку ХХІ ст. активізацію пошуків нових стратегій розвитку екологічної освіти та чинників реалізації її завдань.

Базовим документом для розробки пакету законодавчих і підзаконних актів організації екологічної освіти в країні стала Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). Продекларовані в ній вимоги націлювали на визначення і використання дійових шляхів удосконалення організації та змісту екологічної освіти і виховання учнівської молоді. З цією метою в 1992 році при Українському науково-дослідному інституті теорії і історії педагогіки було відкрито Лабораторію екологічної освіти, а при Міністерстві охорони навколишнього природного середовища – Управління з екологічної освіти.

1997 роком датується створення Всеукраїнської екологічної ліги – неурядової громадської організації, яка ставить собі за мету радикальну зміну екологічної ситуації в державі. Вона об'єднує видатних учених, громадських діячів, педагогів, політиків у всіх регіонах України. Саме ВЕЛ стала засновником Всеукраїнської дитячої спілки “Екологічна варта”, що об'єднує учнівську молодь, яка піклується проблемами довкілля та досліджує навколишнє середовище. Важливим напрямом діяльності “Екологічної варті” є залучення дітей до практичної природоохоронної роботи, зокрема до проведення таких акцій, як: “Не рубай ялинку”, “Первоцвіт”, “Посади своє дерево”, “Нове життя джерел” тощо.

Ці та інші кроки, спрямовані на укріплення позицій української національної системи екологічної освіти і виховання учнівської молоді, сприяли пошуків наукового пошуку, і тому необхідна подальша концентрація зусиль учених і практиків на визначення

методологічних основ і новітніх технологій та чинників розв'язання досліджуваної проблеми.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Дерябо С.Д. Психологические особенности восприятия природных объектов школьниками и студентами. Дисс. ... канд.психол. наук. – М., 1993.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология: Ростов-на-Дону: Из-во “Феникс”, 1996. – 269 с.
3. Маркович Д.Ж. Социальная экология. – М., 1991.
4. Половцев В.В. К вопросу о загородных экскурсиях // Природа в школе. – 1907. – №2. – С.79–80.
5. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних закладах: Монографія. – К.-Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
6. Семенов-Тян-Шанский А.П. Свободная природа как великий живой музей требует неотложных мер ограждения // Этико-эстетический подход в охране дикой природы и заповедном деле / Сост. В.Е.Борейко. – К., 1997. – С.69–76.
7. Холодный Н. Т. Мысли натуралиста о природе и человеке // Русский космизм: Антология философской мысли. – М., 1993. – С. 332–336.

## **Розділ 2**

# **Теорія і практика навчання**

## **СИСТЕМНО-СТРУКТУРНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ СИСТЕМНОСТІ ЗНАТЬ УЧНІВ**

*У статті розглядаються вимоги, котрі психологія та дидактика висувають до сучасного уроку. Найважливішою вимогою є досягнення системності знань учнів. Метою запропоновано статті є визначення змісту, ролі та взаємозв'язків системно – структурного підходу в загальній структурі психодидактики, виявлення його дидактичних можливостей для забезпечення системності знань учнів.*

*The psychology of teaching and didactic produce of schools process of teaching row of demands from which the important is systematization of knowledge's.*

*The systematic are named knowledge's, which equivalent to the structure studying of scientific theory: scientific facts, hypothesis, ideal objects, sieges, laws, practical applications.*

*In the process of studying we are taking analysis of the content's materials, we select its elements, reveal functions the element's knowledge's end delivers them in special table, which is named structural scheme. Such approach to the systematization of knowledge's is named "Systemic – structural".*

Дослідження, орієнтовані на удосконалення процесу навчання, спираються на вимоги, котрі психологія та дидактика висувають до сучасного уроку. Серед найбільш пріоритетних для нашого дослідження слід виокремити наступні: ефективного навчання розумовим діям, творчій діяльності при засвоєнні змісту навчального матеріалу; стимулювання учнів до активного засвоєння знань, оволодіння навчальними уміннями; навчання засобам отримання знань, виділенню головного в змісті матеріалу, структурі наукового знання, оптимального планування навчальної діяльності і самостійного її здійснення, “згортанню” та “розгортанню” елементів знання, перенесенню раніше засвоєних знань та умінь у нові ситуації тощо. Як видно з вище означеного, серед окреслених вимог особлива увага концентрується на операціональній компоненті, оволодіння якою дозволяє учням раціональними засобами засвоювати зміст навчального матеріалу. Результати нашого дослідження та багаторічний практичний досвід дозволяють стверджувати, що традиційна організація навчального процесу, побудована на класичній схемі уроку з попараграфною системою вивчення матеріалу і домінуванням словесно-репродуктивних методів, не забезпечує виконання вище перерахованих вимог, пов'язаних з діяльнісним підходом і засвоєнням операціональної компоненти, що є першочерговою умовою вирішення основної задачі педагогіки – “перетворення об'єкта навчання в суб'єкт”. В результаті не забезпечується потрібна якість знань і, зокрема, їх системність. У зв'язку з цим і виникла ідея вирішити основні проблеми дидактики, сконцетровані у вище перерахованих вимогах до уроку і якості знань, за технологіями, які забезпечують, перш за все, системне засвоєння знань. Особлива увага таким технологіям приділяється в змісті нової галузі психолого-педагогічних знань – психодидактиці, побудованій на засадах системи методологічних підходів до навчання (О.М.Крутський [3], А.Г.Подольський [6], С.Д.Поляков [7], А.З.Рахімов [8,9], Е.Стоунс [11], Г.Ю.Фокін [12], Л.М.Фрідман [13]).

Вище викладене актуалізує потребу більш широкого та глибокого дослідження змісту та методів реалізації кожного з виокремлених нами методологічних підходів у навчанні [1; 2; 3; 4]. Тому метою запропонованої статті є визначення змісту, ролі та взаємозв'язків системно-структурного підходу в загальній структурі психодидактики, виявлення його дидактичних можливостей для забезпечення системності знань учнів.

Зазначимо, що вперше ідея розробки спеціальної галузі наукового знання, зміст якої полягає в інтеграції педагогіки та психології за назвою “психодидактика”, висувається учасниками “круглого столу”, виступи яких опубліковані в журналі “Вопросы психологии”

№1 за 1981 рік. Так Ю.К.Бабанський підкреслює, що "... в сучасних умовах досить категоричне розмежування функцій педагогіки і психології вже не відповідає реальному стану цих наук. За останні десятиліття помітним став процес взаємного наближення задач багатьох конкретних педагогічних та психологічних досліджень, намагання вчених глибше сягнути саме до взаємозв'язків зовнішніх впливів і внутрішніх процесів розвитку психіки" [5: 15]. І.Д.Зверев зазначає, "що досить продуктивним було співробітництво колективу психологів під керівництвом Н.А.Менчинської з методистами початкової школи науково-дослідного інституту змісту і методів навчання". Б.Г.Ананьєв оприлюднив ідею щодо нової "прикордонної" дисципліни – психодидактики, котра асимілює дві науки" [там само, с. 22]. Т.В.Кудрявцев підкреслює, що "...за окремими великими напрямками психологічної і педагогічної науки є ті чи інші вузли зв'язків, за іншими – вони лише позначаються. І в той же час слід зазначити, що справжнього синтезу поки що не досягнуто. Психодидактика (а тим більше психопедагогіка) залишається поки що перспективною, хоч може і не дуже далекою [там само, с. 30]. Термін "психодидактика" використовується також І.Я.Лернером: "І якщо психодидактика отримує право на громадянство, то це ні в якому випадку не усуваючи специфічних проблем дидактики" [5: 33]. Підсумовуючи результати "круглого столу" на тему "Педагогіка і психологія", В.В.Давидов та М.Н.Скаткін стверджують, що в "пошуках шляхів інтеграції педагогіки та психології була обговорена ідея створення нового психолого-педагогічного напрямку досліджень, котра може дати поштовх до створення нових дисциплін – психопедагогіки, психодидактики, подібно тому як в галузі природознавства виникли біофізика, біохімія, біофізична хімія та ін." [5: 42].

Учасники "круглого столу" наголосили на необхідності створення психопедагогіки і психодидактики, але ніяких рекомендацій щодо їх структури та предмета висловлено не було. Однак оголошені ідеї слугували могутнім імпульсом до пошуку інтеграції психології і педагогіки та розвитку відповідних наукових напрямків.

Ідеї психодидактики розвиваються зусиллями й інших учених, в тому числі – українських. Так, наприклад, В.Я.Сліпак пише, що до тих пір, доки психічне як процес не стане органічною частиною педагогічного процесу, будь-які реформи освіти приречені на половинчастість. Психологізація педагогічного процесу – це, в першу чергу, максимальна активізація основних психічних процесів особистості учня. Як одну з основних прерогатив психодидактики автор висуває психофізіологічне обґрунтування навчальних технологій [10: 16–17].

Теперішнього часу в структурі психодидактики виокремлюються чотирнадцять методологічних підходів, серед яких є блок системного засвоєння знань. Цей блок містить чотири підходи: дискретний, системно-функціональний, системно-структурний, системно-логічний. Визначені методологічні підходи можуть використовуватися при вивченні будь-якого навчального предмета, але за різних обставин в найбільшій мірі вони розроблені для навчання і засвоєння знань з фізики.

Сутність дискретного підходу полягає в тому, що на кожному уроці сумісно з учнями здійснюється аналіз структури матеріалу, який вивчається. У цьому матеріалі виокремлюються елементи знань, котрі дозволяють запропонувати учням навчальну інформацію у вигляді запитань і відповідей.

Дискретний підхід має функції: формування умінь самостійного аналізу навчального матеріалу, виокремлення елементів знання в процесі аналізу і конструювання відповідей, засвоєння навичок навчально-пізнавальної діяльності, самостійного пошуку знань, закріплення і довготривалого запам'ятовування навчального матеріалу.

Системно-функціональний підхід ґрунтується на об'єднуванні елементів знань у систему на основі спільності їх функцій в структурі наукової теорії, порівнянні, пошуці аналогій і побудові технології засвоєння систематизованих елементів, яка здійснюється за допомогою правил, які отримали назву правил системного засвоєння. Оскільки об'єднання знань в систему в межах змісту розділів навчального предмета здійснюється на засадах аналогічності їх функцій в структурі наукових теорій, що вивчаються, то підхід отримав

назву системно-функціонального. Так як єдиної думки відносно структури наукової теорії немає, то в якості робочого варіанту ми запропонували наступну логіку вивчення наукової теорії: наукові факти → гіпотези → ідеальні об'єкти → величини → закони → практичне використання.

Системно-структурний підхід – це підхід, пов'язаний з аналізом загальної структури змісту навчального предмета, виокремленням його елементів і їх функцій, систематизацією за загальністю функцій і класифікацією відповідно до структури теорій, що вивчаються. Після реалізації перших двох підходів (дискретного та системно-функціонального) з'являється можливість розмістити всі елементи навчального матеріалу за логікою структури наукової теорії, що вивчається. Відомо, що кожна наукова теорія може зародитися тільки у тому випадку, коли дослідник зіткнеться з невідомими раніше науковими фактами, які неможливо пояснити з позицій уже відомих теорій. Тому виникає необхідність висунення принципово нової теорії, котра б пояснила ці факти. Після експериментального підтвердження гіпотези розпочинається перехід до кількісного етапу вивчення явища. Для цього вибирається ідеальний об'єкт з мінімумом тільки суттєвих властивостей. Потім вводяться величини, котрі дозволяють здійснювати вимірювання. Між параметрами, що вимірюються, встановлюються кількісні співвідношення, залежності, які мають назву законів, постулатів, правил, що являють собою знання нормативного характеру і можуть мати практичне використання.

Вважаємо, що за логікою, відповідно якої розкривається наукова теорія, доцільно будувати і процес її вивчення. Навчальна інформація аналізується в процесі дискретного підходу, виявляються елементи знань, конкретизуються їх функції. Систематизація за спільністю функцій здійснюється у процесі системно-функціонального підходу, після чого елементи знань занотовуються у відповідній колонці спеціальної таблиці (структурної схеми), в результаті чого вони структуруються згідно логіці, що відповідає логіці наукової теорії: наукові факти, гіпотези, ідеальні об'єкти, величини, закони, практичне використання. Таким чином, навчальний матеріал матеріалізується в структурній схемі. За аналогією можна розглянути кожне фізичне явище, що дозволяє вирішити дидактичну проблему навчання учнів структурі наукової теорії. Поділ знань на елементи надає можливості розгортати навчальну діяльність у відповідності з вище зазначеною логікою та структурою.

Побудова структурних схем дозволяє виконувати вимоги педагогіки і психології до процесу навчання. Структурні схеми використовуються наступним чином: для усного відтворення цілісної розповіді в межах усієї наукової теорії та для складання тексту письмової розповіді. Важливо підкреслити, що зміст наукових теорій змінюється у процесі вивчення навчальної дисципліни, однак незмінною залишається структура їх вивчення. В результаті досягається одна з найважливіших дидактичних задач – осмислення і засвоєння структури наукової теорії.

Системно-логічним підходом називається психолого-дидактична структура навчальної діяльності, що ґрунтується на виокремленні завершальних блоків у змісті наукової теорії, їх послідовному розміщенні, створенні логічних схем та інших засобах представлення логіки та ієрархії розміщення елементів. Психологічним підґрунтям системно-логічного підходу є аналітико-синтетичний характер розумових операцій при роботі з особливо складними структурами знання, об'ємними словесними, математичними, знаковими та іншими конструкціями. Системно-логічний підхід дозволяє плідно реалізувати принцип доступності при вивченні найбільш складних розділів навчальної дисципліни.

Цей підхід реалізується у вигляді послідовності операцій, логічних схем, логічних конспектів, моделей, класифікаційних ієрархічних схем та інших засобів представлення знань у “згорнутому” вигляді. У нашій практичній діяльності системно-логічний підхід використовується тільки для аналізу матеріалу, який виявляється найбільш складним для учнів. Зразки різноманітних логічних схем запропоновані в роботах О.М.Крутського, О.С.Косихіної, О.В.Аржаннікової [1; 2; 4]. Наш досвід свідчить, що технологія системного засвоєння знань допомагає ефективній реалізації низки психолого-педагогічних завдань,



зокрема таких як забезпечення системності та систематичності знань, навчання методам засвоєння структури наукової теорії, а також підвищення рівня якості знань учнів загалом.

Вбачаємо, що перспективи подальшого дослідження можуть полягати у створенні нових дидактичних матеріалів, що ґрунтуються на кожному з методологічних підходів психодидактики, адаптованих до конкретної теми з фізики. Такі матеріали, які ми плануємо створити у найближчому майбутньому, матимуть назву “психодидактичного пакету”.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Косихина О.С. Психодидактика фізики. Системно-структурний підхід к усвоєнню знань (на матеріалі фізики 9 класу). Ч. 5.1.: Учебное пособие / О. С. Косихина, А. Н. Крутский. – Барнаул: БГПУ, 2003. – 196 с.
2. Крутский А.Н. Психодидактика фізики. Системно-структурний підхід к усвоєнню знань (на матеріалі фізики 11 класу). Ч. 5.3.: Учебное пособие / А. Н. Крутский, О. В. Аржанникова. – Новосибирск–Барнаул: БГПУ, 1998.–165 с.
3. Крутский А.Н. Психодидактика: в 7 ч./ А. Н. Крутский. – Барнаул: БГПУ, 1994–2005.
4. Крутский А.Н. Психодидактика фізики. Системно-структурний підхід к усвоєнню знань (на матеріалі фізики 10 класу). Ч. 5.2.: Учебное пособие / А. Н. Крутский. – Барнаул: БГПУ, 1994. – 129 с.
5. Педагогика и психология // Вопросы психологии. – 1981. – № 1.– С. 15-43.
6. Подольский А.И. Системная психодидактика / А.И. Подольский. – Магнитогорск: “Творчество”, 2005. – 328 с.
7. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии / С. Д. Поляков. – М.: Новая школа, 2003. – 304 с.
8. Рахимов А.З. Психодидактика: Учебное пособие / А. З. Рахимов. – Уфа: Изд-во “Творчество”, 1996. – 191 с.
9. Рахимов А.З. Психодидактика / А. З. Рахимов. – Уфа-Москва: Изд-во “Творчество”, 2003. – 400 с.
10. Слипак В.Я. Теоретико-практические аспекты компьютерной психодидактики / В. Я. Слипак // Компьютерные программы учебного назначения. – Донецк, 1993. – С. 16-17.
11. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения (Текст) / Э. Стоунс. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
12. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшего образования/ Ю. Г. Фокин. – М., 2002.
13. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. Пособие для студентов и учителей / Л.М. Фридман. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 228 с.

**УДК 371.3**

**Пентилюк М.І., Горошкіна О.М., Нікітіна А.В.**

### ***ОСНОВИ КОГНІТИВНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ***

*Стаття присвячена актуальній проблемі когнітивного підходу до вивчення української мови. Когнітивна методика базується на концептах-носіях етнокультурної інформації, закладеної в мовних одиницях. Провідним засобом когнітивної методики є робота з текстом, орієнтована на засвоєння мовних одиниць і формування комунікативної компетенції учнів.*

*The article is devoted to the actual problem of cognitive approach to the Ukrainian language studying. Cognitive methodology is based on the concepts-means of ethno-cultural information which is grounded in the language units. The main mean of cognitive methodology is work with a text which is oriented on perception of speech units and formation of students' communicative competence.*

Оновлення змісту мовної освіти вимагає трансформації технологій навчання української мови, розробки інноваційних методик, спрямованих на формування мовної

особистості, яка адаптована до конкретних соціальних умов. Система мовної й мовленнєвої підготовки сучасного випускника, зумовлена станом і тенденціями розвитку суспільства, повинна відповідати його запитам. На часі теоретична розробка й практичне втілення антропоорієнтованих методик, зокрема когнітивної методики навчання української мови, під якою розуміємо сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного учня.

Ця ідея знайшла відображення у Державному Стандарті базової і повної середньої освіти, де зокрема відзначено, що “зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності [2: 76]. Пізнавальна діяльність є однією з провідних у навчанні української мови.

Актуальність когнітивної методики навчання української мови зумовлена все ще недостатнім рівнем комунікативної підготовки учнів та сформованості в них умінь застосовувати мовні знання в конкретних життєвих ситуаціях.

Когнітивна методика передбачає посилення практичної спрямованості змісту предмета “Українська мова”; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей тощо та способів і засобів їх вербального відтворення.

Когнітивна методика навчання мови зумовлена необхідністю переосмислення основних завдань засвоєння учнями української мови, переакцентацією мети мовної освіти з формування лінгвістичної компетенції на комунікативну, що є головною метою мовної освіти в Україні. Своєрідність цієї методики полягає в тлумаченні навчальних мовних одиниць як концептів – носіїв етнокультурної інформації, особливих сигналів конкретного світу.

Метою когнітивної методики є опанування учнями мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні та етичні норми спілкування.

Для реалізації когнітивної методики навчання мови провідними постають соціокультурний, комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний підходи, упровадження яких можливе за умови навчання на текстовій основі, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в учнів національно-мовної картини світу

Засвоєння учнями позалінгвальної інформації спричиняє усвідомлене, мотивоване опанування лінгвістичних програмових відомостей, і навпаки, засвоєння мовних одиниць у їхніх функціях в умовах дискурсу допомагає адекватному сприйняттю дійсності.

Розробка когнітивної методики здійснюється у двох аспектах – теоретичному й технологічному

Теоретичними засадами розробки концепції когнітивної методики навчання української мови є загальнометодологічні положення когнітивної науки про взаємозв'язок мислення й мовлення, функції мови й мовлення, структуру та рівні мовної особистості, визначення особистості як носія індивідуальних рис та національного менталітету.

Становлення когнітивної методики навчання української мови зумовлене досягненнями сучасної психологічної та лінгвістичної науки, зокрема когнітивною психологією, теорією мовленнєвої діяльності, когнітивною й комунікативною лінгвістикою. Когнітивна методика спирається на педагогічні розробки К.Ушинського, В.Сухомлинського,

М.Стельмаховича, лінгвістичні студії Ф.Бацевича, В.Дроздовського, С.Єрмоленко, А.Зеленька, В.Кононенко, М.Кочергана, Л.Лисиченко, О.Селіванової, К.Серажим, О.Федик, Г.Яворської та багатьох зарубіжних учених. Теоретичні засади когнітивної методики спираються на положення когнітивної лінгвістики, “яка розглядає мову не як “систему в самій собі і для самої себе” (вислів Ф. де Соссюра), а у зв’язку з людиною, без якої виникнення і функціонування цієї системи було б неможливим” [5: 24]. У когнітивній лінгвістиці (від англ. cognition – знання, пізнання, пізнавальна діяльність) функціонування мови розглядається як різновид пізнавальної діяльності, а людська свідомість, її механізми і структури досліджуються через мовні явища. Основним у когнітивній лінгвістиці є концепт як своєрідне уявлення про об’єкт, що відбите в психіці людини й відображене в мові. На думку О.О.Селіванової, “упорядковане поєднання концептів у свідомості людини становить її контекстуальну систему” [10: 71]. Для когнітивної методики важливою є ідея фреймів, що, на думку вчених, є компонентами концептосистеми [5: 26].

Фрейм (англ. frame – каркас, будова, система) – це своєрідна структура, шаблон, що відображає в свідомості людини певні ситуації, за якими творяться нові. Цей процес пов’язаний з мовою, тому має стосунок і до її навчання.

Лінгводидактичні засади окремих аспектів когнітивної методики навчання української мови висвітлені в роботах О.Біляєва, М.Вашуленка, Т.Донченко, Г.Онкович, Л.Мацько, В.Мельничайка, Л.Паламар, М.Пентиліук, Л.Скуратівського, Г.Шелехової та ін.

До теоретичних засад когнітивної методики відносимо положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, зокрема про діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови, урахування загальнорекомендованих рівнів володіння мовою, комунікативних мовленнєвих компетенцій та когнітивних чинників відбору дидактичного мовного матеріалу, насамперед текстового: рекомендації розглядати такі характеристики тексту, як лінгвістична складність, тип тексту, мовленнєва структура, фізична презентація, довжина тексту, релевантність (рівень мотивації розуміння) для учнів [3: 164–165].

Характеризуючи концепції учня, автори Загальноєвропейських рекомендацій виділяють когнітивні чинники: обізнаність із завданням, уміння виконувати завдання і вміння справлятися з вимогами процесуального характеру.

Різні концепції учня пов’язані з індивідуальними характеристиками його когнітивної природи, що повинні враховуватися у визначенні потенційної складності завдання, поставленого перед конкретним учнем, у чому й полягає особистісно орієнтований підхід до навчання мови.

Обізнаність із завданням (теоретичного чи практичного характеру) передбачає зменшення чи збільшення когнітивного навантаження відповідно до ступеня обізнаності учня з типом завдання, темою, типом тексту, фреймами, фоновими та соціокультурними знаннями.

Уміння виконувати завдання залежить від здатності учня застосовувати організаційні та міжособистісні вміння, навчальні вміння і стратегії, міжкультурні вміння тощо. Знання може забезпечити збільшення або зменшення вимог залежно від підготовки учня здійснювати певну кількість когнітивних операцій, що формує вміння справлятися з вимогами процесуального характеру, тобто виконувати завдання відповідно до мети і технології.

Відзначимо, що ідеї когнітивної методики закладені в Концепції мовної освіти 12-річної школи [8: 59–70], зокрема в пріоритетах мовної освіти. Так, найпершим пріоритетом автори Концепції визначають особистісну орієнтацію та світоглядну основу мовної освіти. Перша “знаходить свій вияв у меті, змісті, підходах, способах, організаційних формах, передбачає забезпечення оптимальних умов для різнобічного розвитку кожного учня, ... пізнавальних потреб, інтересів”, а друга – це “оптимістична філософія безперервного еволюційного поступу українського народу, земного суспільства й особистості на шляху духовного вдосконалення за умови цілісного світосприйняття, орієнтації на загальнолюдські, національні й особистісні ціннісні пріоритети” [8: 59].

Когнітивна методика ґрунтується на загальнодидактичних та лінгводидактичних принципах навчання, серед яких провідними визначаємо особистісний, етнокультурологічний, інтегративності, емоційності, креативності та активної пізнавальної спрямованості.

Основним засобом навчання української мови в когнітивній методиці є текст. Він розглядається в умовах сучасного педагогічного дискурсу як результат мовленнєвої діяльності, явище лінгвістичне й позалінгвальне (позамовне). Текст є посередником між учасниками спілкування, важливим компонентом у структурі комунікативного акту між адресантом (тим, хто висловлюється) та адресатом (тим, хто сприймає висловлювання).

У тексті функціонують одиниці всіх мовних рівнів, об'єднані відповідно до законів текстотворення, що передбачають збереження логічно-змістової єдності висловлювання з урахуванням жанрово-стильових особливостей. Змістова єдність тексту втілена у своєрідних структурно-сміслових згустках – концептах. Поняття концепту актуалізувалося в лінгвістичних та психолінгвістичних студіях у зв'язку з переходом до сучасної антропоорієнтованої наукової парадигми, основою якої є людина, яка сприймає, зберігає, розвиває, ретранслює мову й мовлення в конкретних соціально-історичних умовах. У контексті когнітивної методики під концептом розуміємо сформоване у свідомості учня поняття про складові реального й уявного світу, виражене за допомогою мовних одиниць, пов'язане з мотивами мовлення й комунікативними намірами автора висловлювання та реципієнта. Семантика концепту містить комплекс позамовних відомостей, що ґрунтуються на знаннях про світ, отриманих у результаті колективного досвіду людства. Концепти поєднують процеси пізнання й емпіричний досвід учня, формують концептуальну й мовну картини світу. Концептуальна картина світу є універсальною, пов'язаною з сукупністю знань про світ та відображається в мовній картині світу. Мовна картина світу пов'язана з особливостями національного світосприйняття і є індивідуальним витвором кожної особистості. У структурі кожної мовної картини світу виділяються такі протиставні тенденції: стійкості – динаміки, стандарту – експресії, економії – надлишковості. Метою когнітивної методики навчання української мови є формування в учнів умінь і навичок виділяти, розуміти значення мовних одиниць – носіїв концептів та комунікативно виправдано використовувати їх у власній мовленнєвій практиці. Навчання української мови має бути спрямоване на виховання мовної особистості, здатної сприймати, розвивати й збагачувати мовну картину світу в різних ситуаціях спілкування.

Технологічний аспект когнітивної методики навчання української мови, не впливаючи на зміст чинних програм, стосується насамперед вибору й ефективного поєднання форм, методів, прийомів, засобів навчання і спільної діяльності вчителя та учнів.

Використання форм навчання спрямоване на створення атмосфери співпраці учителя й учнів, активізацію пізнавальної діяльності кожного учня, його творчої самостійності, посилення відповідальності за результати навчання, взаємозв'язок навчання й виховання, здійснення виховання засобами предмета “Українська мова”, посилення ролі знань як інструмента для вирішення практичних завдань, активізацію мовленнєвої діяльності учнів. Проте традиційних уроків замало для раціональної організації навчання, зважаючи на обсяг навчального матеріалу, його об'єктивну складність, малу кількість годин. Тому урок, як і вся система навчання мови, останнім часом зазнає істотних змін. Інноваційні процеси, що відбуваються сьогодні в освіті, спричиняють виникнення нових підходів до організації й проведення уроку української мови. У шкільній практиці з'являються **нетрадиційні або нестандартні уроки**. До нетрадиційних уроків відносимо *інтегровані уроки, уроки-лекції, уроки-семінари, уроки-колоквиуми, уроки-заліки, уроки-практикуми та дидактичні ігри*. Такі уроки дозволяють реалізувати когнітивну методикау навчання, оскільки вони створюють умови для розвитку пізнавальної активності школярів, їхнього самовираження й самовдосконалення.

Когнітивна методика спирається на педагогічні інновації, пов'язані із застосуванням інтерактивних методів навчання, під якими розуміємо методи, що спонукають учнів до

взаємодіяльності, діалогу з іншими суб'єктами навчального процесу (учителем, учнями) та засобами навчання, зокрема комп'ютером.

Сучасна педагогіка визначила учня суб'єктом, рівноправним партнером процесу навчання. Нова педагогічна парадигма спрямовує вчителя на діалог з учнем. Отже, є всі підстави говорити про діалогізм навчання, необхідність розширяти межі діалогового поля, залучати учнів до діалогу з автором підручника чи тексту, учителем, однокласником. Спонукають до діалогу завдання на зразок: станьте співавтором тексту, дописавши його; співавтором підручника, запропонувавши власні вправи чи опорні конспекти тощо.

Як бачимо, істотно збагачується зміст за рахунок роботи з позалінгвальною інформацією, робота з лінгвістичним і культурологічним матеріалом здійснюється за допомогою вправ, які ми називаємо *когнітивно-розвивальними*. Вони складаються на основі тексту з фоновим національним компонентом таким чином, щоб поряд із удосконаленням знань, умінь і навичок учнів забезпечити одночасно формування української мовної картини світу, соціокультурної компетенції. Провідними є такі типи вправ:

- *аналітичні*, пов'язані з аналізом текстового матеріалу;
- *комунікативні*, що передбачають залучення учнів до активної комунікативної діяльності, спрямовані на формування інтелектуально-креативних здібностей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уяви, уваги, спостережливості тощо;
- *асоціативні*, що спонукають учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу, що досліджується на його тлі;
- *дослідницькі*, що передбачають залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій.

Пропоновані вправи характеризуються такими основними особливостями: *багатовекторністю*, що дає змогу враховувати різноманітні чинники їх використання в навчальному процесі, цілеспрямовано формувати складові комунікативної компетентності учнів; *цілісністю*, зорієнтованою на розвиток всіх аспектів розвитку мовлення учнів; *органічністю*, вираженою в тому, що пропонована система завдань є складовою системи вищого рівня, спрямованої на виховання мовної особистості.

Текст як основний засіб навчання в когнітивній методиці дає змогу визначити завдання на всіх рівнях, повторити мовленнєвознавчі відомості (визначити тип, стиль мовлення, способи об'єднання речень у межах складного синтаксичного цілого, засоби зв'язку речень у тексті, здійснити актуальне членування речення тощо). Для вчителя текст – це засіб формування ціннісних орієнтацій, комунікативної, лінгвістичної, культурологічної (українознавчої) компетенцій учнів, для школярів текст – джерело інформації, об'єкт розуміння й вивчення. Саме на рівні тексту відбувається з'ясування семантики слова, його понятійних зв'язків, усвідомлення стилістичної диференціації моделювання зв'язного висловлювання.

Мовний аналіз тексту передбачає виділення й характеристику мовних одиниць щодо їх ролі в структурно-семантичній організації тексту. Схема аналізу регіонального тексту відрізняється яскравим вираженням суб'єктивно-оцінного чинника, значною вагою питань евристичного характеру (а не тільки репродуктивного). Аналіз тексту має слугувати підґрунтям творчих робіт учнів, адже вміння створювати власні висловлювання знаходяться в залежності від умінь аналізувати чуже мовлення, сприймати й відтворювати його.

Урахування основних положень когнітивної методики навчання української мови в сучасній загальноосвітній школі, засвоєння мовних одиниць не тільки як елементів мовної системи, а і як носіїв етнокультурної інформації, пізнавально-комунікативне спрямування різних видів роботи з текстовим дидактичним матеріалом сприятиме вихованню мовної особистості учня – особистості творчої, комунікабельної, розкутої у своїх мовленнєвих учинках.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Біляєв О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – № 1. – С.16 – 22.
2. Державний стандарт базової і повної середньої школи // Дивослово. – 2004. – №3. – С.76–80.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Зеленько А.С. Роль і місце мовної картини світу у навчально-виховному процесі // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 4. – С.145–149.
5. Кочерган М. Мовознавство на сучасному етапі // Дивослово. – 2003. – №5. – С.24–29.
6. Мацько Л.І. Українська мова і формування національної свідомості // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 67–71.
7. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2005.
8. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – №8. – С.59–70.
9. Пентилюк М.І. Особливості технології уроку мови // Дивослово. – 1998. – № 4. – С. 16–18.
10. Селіванова О.О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики. – К.: Фітосоціоцентр, 1999.

УДК 371.3

Бакум З.П.

### **КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ**

*У статті висвітлена проблема вивчення когнітивного аспекту у формуванні лінгвістичної компетенції учнів, розроблена модель її введення у практику вивчення фонетики.*

*In the article the problem of cognitive aspect in the forming of student's linguistic competence was lightened, a model of its implantation to the practice of phonetics study was worked out.*

Модернізація української освіти передбачає створення моделі національної школи, що орієнтується на органічну єдність нового змісту освіти, сучасних форм організації освітнього процесу, інноваційних освітніх технологій, а також новітніх форм оцінки якості освіти.

Чільне місце нині посідає проблема *розвитку особистості*, її *пізнавальних* можливостей, “реалізації особистісного потенціалу кожного школяра” [6: 22].

У дослідженнях сучасних лінгводидактів (О.М.Біляєв, М.І.Пентилюк, Л.В.Скуратівський, Г.Т.Шелехова, С.О.Караман, О.М.Горошкіна) наголошується на тому, що “...основною метою в навчанні мови є формування й розвиток *мовної особистості* – людини, яка виявляє високий рівень *мовної* та *мовленнєвої компетенції*” [7: 192]. Зауважимо, що термін *мовна (лінгвістична) компетенція* трактується як обізнаність із мовою, знання мовних одиниць, їх виражальних можливостей; володіння мовними вміннями й навичками. Її змістом передбачається також засвоєння основ науки про українську мову, відомостей про мову як знакову систему і суспільне явище, понятійної бази курсу, певного комплексу одиниць і категорій мови: фонема, графема, морфема, словосполучення та ін. Окрім того, мовна компетенція сприяє формуванню уявлень про устрій мови, її розвиток і функціонування, усвідомленню тих відомостей про значення та роль мови в суспільстві, на яких виховується постійний інтерес до предмета, почуття любові й поваги до рідного слова. Нарешті, лінгвістична компетенція включає знання про мовознавство як науку, елементи історії науки про українську мову, відомості про її видатних діячів, про методи лінгвістичного аналізу.

Отже, поява терміна *мовна компетенція* в лінгводидактиці не випадкова й обумовлена досягненнями сучасної психологічної та лінгвістичної науки: теорії мовленнєвої діяльності; комунікативної лінгвістики, предметом дослідження якої є загальні закономірності спілкування і функціонування мовних засобів у реальних актах спілкування; *когнітивної* лінгвістики, яка пропонує системний опис і пояснення механізмів засвоєння мови та розглядає її “як *пізнавальне* утворення, що використовується в комунікативній діяльності і має для цього необхідні одиниці, структури, категорії й механізми” [3: 11–12].

Та все ж найважливішою теоретичною передумовою введення поняття *компетенція* вважається розмежування мови і мовлення. Основою шкільного курсу української мови є лінгвістика – досить розгалужена система знань про мову, її структуру, основні одиниці і способи поєднання цих одиниць у тексті. Проте, виходячи із сучасних потреб мовної освіти, необхідно виділити й обґрунтувати такі поняття, як мова, мовлення, функції мови, мовленнєва діяльність, літературна мова та її норми, особливості усного та писемного мовлення. Усе це “спрямоване на ґрунтовне вивчення рідної мови, що створює великі можливості для *розвитку мислення* і мовлення учнів...” [6: 12].

“Я стривожений, – пише відомий методист М.Р.Львов, – перебільшенням комунікативної функції мови і недооцінкою, навіть ігноруванням її внутрішніми функціями: формування думки, внутрішнього мовлення; емотивною, естетичною функцією вираження почуттів, *когнітивною* функцією, творчою роллю мовних засобів у розумінні людини людиною” [4: 20].

Отже, в навчанні необхідно дотримуватися положення про те, що оволодіння мовою в її *когнітивній* функції відбувається на підставі “загального пізнавального механізму, який є одним із інструментів набуття мовних та позамовних знань, їхньої обробки та використання в мовленні” [8: 66]. Іншими словами, лінгвістична компетенція передбачає послуговування способами дії, що забезпечують розпізнавання мовних явищ і вживання їх у мовленні. Важливими в її формуванні є оволодіння навичками самоаналізу, самооцінки, цілеспрямоване формування лінгвістичної рефлексії як процесу усвідомлення школярами власної діяльності, її сутності.

Сучасна методика мови виграє, якщо враховуватиме теоретичні доробки *когнітології* – “інтегральної науки про пізнавальні процеси у свідомості людини, що забезпечують оперативне мислення та пізнання світу” [2: 426]. Адже взаємозв’язок між мовою і мисленням очевидний. Сутність його полягає в тому, що мова є не лише засобом людського спілкування, але й важливим знаряддям пізнання, дозволяє людям накопичувати знання, передавати їх від одного покоління до іншого, завдяки чому вважається основним засобом розвитку людського мислення.

Когнітивний аспект, як зазначалося вище, детермінується у процесі формування лінгвістичної компетенції учнів, що дає можливість розглянути синтетичний підхід до мови, виховати в них цілісне бачення мови разом з її внутрішньою психічною стороною. Фонетика, у свою чергу, дає можливість зрозуміти, що мова – єдина, струнка, внутрішньо погоджена цілісність; знайомить, як утворюються звуки мовним апаратом людини, які рухи органів мови вимагаються для утворення кожного звука; вона пояснює факти літературної вимови, зводить їх у єдину систему, встановлює поняття літературної і нелітературної вимови.

Дійсно, без знайомства з фонетичною системою мови неможливе її теоретичне чи практичне вивчення. Адже звуки мови – це природна матерія мови, “поза якою не мислиться саме існування мови слів” [1: 17]. Тому вивчення мови – її граматичної будови і словникового складу – передбачає вивчення його фонетичної системи.

Формування мовної компетенції в навчанні фонетики передбачає не лише засвоєння охарактеризованих знань, але й удосконалення навчально-мовних умінь і навичок, дій з матеріалом, що вивчається і раніше вивченим. До цих навчально-мовних умінь належать передовсім *пізнавальні вміння*: розпізнавати звуки і букви, звуки і фонемі, визначати склади, розрізняти явища: фонетичне слово, такт, фраза та ін; друга група вмінь – *класифікаційні*: вміння розподіляти мовні явища на групи (приголосні: за місцем творення, за участю голосу

й шуму, за способом творення тощо); третя група – *аналітичні*: вміння виконувати розбір, аналіз (фонетичний, фонематичний, орфографічний, фоностилістичний та ін.).

Очевидно, варто конкретизувати основні положення у формуванні мовної компетенції під час навчання фонетики.

1. Знання про фонетичну систему української мови:

а) система знань про сегментний та суперсегментний рівні фонетики; б) відомості про роль одиниць і засобів фонетики у мовній картині світу; в) часткові відомості про методи артикуляційних та акустичних досліджень; г) довідки про видатних фонетистів.

2. Навчально-мовні вміння і навички:

а) розпізнавальні; б) класифікаційні; в) аналітичні; г) синтетичні.

### **Система знань про сегментний та суперсегментний рівні фонетики.**

На початку вивчення фонетики дуже важливо, щоб учні усвідомили поділ звукових одиниць на сегментні й суперсегментні (лінійні та нелінійні).

**Сегментними** одиницями називають такі, які розташовані в лінійній послідовності. Такими одиницями є передовсім **звуки**, що вимовляються один за другим.

Сполучення звуків утворюють іншу сегментну одиницю – **склад**. Склади входять до складу слова, або інакше: слова складаються зі складів. Будь-яка людина, що розмовляє українською мовою, може поділити слова на склади (наприклад, *ві-до-мий*), хоча в природному мовленні слово не ділиться ні на склади, ні на звуки.

**Суперсегментними** одиницями прийнято називати такі, які характеризують не окремі звуки або склади, а більш складніші одиниці – **слова** і **фрази**. Суперсегментні одиниці забезпечують звукову цілісність слів. Такими одиницями прийнято вважати **наголос** та **інтонацію**. Якщо сегментні одиниці (наприклад, звуки) можна виділити з більш складних одиниць і вимовити окремо, то суперсегментні вимовлятися окремо не можуть. Так, наприклад, характеризуючи інтонацію чи наголос, ми можемо сказати: “У поданих словах наголос падає на закінчення” або “ця фраза характеризується розповідною інтонацією”.

### **Відомості про роль одиниць та засобів фонетики у мовній картині світу.**

Мову необхідно вивчати з кількох позицій: трактувати її утилітарно, розглядати як систему відношень і сприймати як джерело естетичних відчуттів. Словесникам не слід обмежувати себе в цьому останньому, в захопленні мовою, її красою і чаром; “... на жаль, чи не найменше уваги ми приділяємо саме красі мови” [9: 19].

У процесі формування лінгвістичної компетенції під час навчання фонетики важливо звернути увагу на роль звуків у мовній картині світу, запропонувавши учням для аналізу поданий нижче текст.

*Азбука наша починається з А. А – найясніший, найголосніший звук, що без усякої перегороди виходить з рота... А – перший основний звук розкритого людського рота, як М – закритого. М – болісний звук глухонімого, стогін затриманої, здавленої муки. А – голосіння надмірного страждання. Два первні в однім слові, що повторюється трохи не у всіх народів – Мама. Два первні в латинському ама – люблю. Захоплене дитяче гукаюче а, і в глибині мовчання, прямуюче, німіюче м. М'яке м, воложне а, сумне м. Медове м і а – як бджола. У м – мертвий шум зими, в а – чарівна весна... Як камінь, а – не жаркий рубін, а в місячнім чарі опал, іноді, частіше, діамант, що виграє всіма барвами дня.*

*О – це горло. О – це рот. О – звук захоплення. Урочистий розлог, просторінь єсть о: поле, море, обшир. Все величне, хоч і темне, визначається через о: горе, похорон, сон, море, стогін. Гострозоре око ворога і вовка. Бездонне о.*

*У – музика шумів, вигукування жаху... Гук мідяних труб. Грубе по матерії своїй: стук, бунт, тупо, круто, рупор.*

*Белькотання хвилі чуємо в л, щось воложне любовне – Ліана, Лілея. Переливне слово Люблю. У самій природі л має певне розуміння, так само, як паралельне р, що стоїть поряд. Стоїть поряд – і протилежне. Два брати – отже, один світлий, а другий темний. Р – скоре, мережане, грізне... Р – один із тих звуків, що беруть участь і в мовах різних народів, і в*



*рокатах всієї природи. Як з, с і ш чуємо в свисті вітру, так і р є в нашому роті й горлі, є і в гарчанні тигра, й у воркуванні горлички, і в кряканні крука, і в рокотанні бурхливих вод...*

(За К. Бальмонтом).

### **Часткові відомості про методи артикуляційних досліджень.**

У процесі засвоєння знань про звукову систему мови вчителеві потрібно пам'ятати, що артикуляцію звуків доцільно вивчати *методом самоспостереження*. Можна аналізувати своє м'язове чуття і таким чином визначати способи творення звуків. Легко зрозуміти, як працюють губи під час вимови різних звуків: коли вони витягуються трубочкою вперед (при утворенні звуків [o], [y]), коли нижня губа змикається з верхньою (творення [b], [n] або наближається до верхніх зубів [e]).

Можна виявити рух і положення язика у процесі вимови звуків, особливо, якщо порівнювати попарно артикуляцію різноманітних звуків. Наприклад, задньоязикові приголосні [r], [k], [x] творяться при проходженні повітряним струменем перепони, що її утворює задня спинка язика при зімкненні чи зближенні з м'яким піднебінням; середньоязиковий [j] твориться за активної участі середньої частини спинки язика, що піднімається вгору і зближується з твердим піднебінням.

Проведений нами експеримент дає підстави стверджувати, що учні значно краще усвідомлюють творення звуків мовлення, коли застосовувати метод самоспостереження:

1. Назвіть голосний звук, який має таку артикуляцію:

- 1) голосові зв'язки дрижать; задня частинка язика високо піднята до м'якого піднебіння; губи сильно заокруглені і витягнуті вперед;
- 2) голосові зв'язки дрижать; задня частина язика трохи піднята до м'якого піднебіння; рот широко розкритий, губи не заокруглені;
- 3) голосові зв'язки дрижать; язик середньо піднятий до передньої частини піднебіння; губи дещо розтягнуті в обидва боки;
- 4) голосові зв'язки дрижать; язик піднято до передньої частини піднебіння трохи вище від середнього положення; губи трохи розтягнуті.

Дзеркало допоможе подивитися на себе з боку: побачити артикуляцію губ, заглянути собі в рот. Запалена свічка вкаже на силу видиху, його місце: рот (посередині чи збоку) або ніс.

Акустичний бік мовлення вивчається *інструментальними методами*. За допомогою апаратури, яка записує звуки, усне мовлення можна побачити на екрані комп'ютера у вигляді відображення акустичних характеристик звукових сигналів.

### **Довідки про видатних фонетистів.**

“Про математику, фізику, хімію, біологію як науках, пише Н.М.Шанський, – учні знають чимало, знайомі з видатними вченими тієї чи іншої галузі, з їх відкриттями і працями, словесність же для випускників суцільна terra incognita” [9: 25]. Тому в процесі формування мовної компетенції учням доцільно подавати відомості про відомих мовознавців.

**Курило Олена Борисівна** (06. 10. 1890, м. Самбір, тепер Львівської області). Український мовознавець, педагог. Через репресії змушена була на початку 30-х років виїхати до Москви, де займалася викладацькою роботою. 1938 року була заарештована, засуджена до 8-ми років таборів і в квітні 1939 вислана в Казахстан, звідки звільнена 1946 року. Подальша її доля невідома. Реабілітована 1989 року.

Уклала фонологічну систему української мови, яка лягла в основу розвідки “До поняття “фонема” (1930) (Українська мова. Енциклопедія).

**Тоцька Ніна Іванівна.** (25. 06. 1923 р., с. Озерна Білоцерківського району Київської області). Український мовознавець, доктор філологічних наук. З 1950 року працює в Київському університеті; з 1963 – завідувач лабораторії експериментальної фонетики української мови; з 1994 – професор Києво-Могилянської академії. Основні дослідження: “Голосні фонемі української літературної мови” (1973 р.); “Сучасна українська літературна мова. Фонетика, орфоенія, графіка, орфографія” (1981 р.); розділ “Голосні звуки” у праці “Сучасна українська літературна мова” (1969 р.). Автор посібників для

вищих навчальних закладів: “Фонетика української мови та її вивчення в початкових класах” (1976 р.); “Збірник орфоепічних вправ з української мови для 1–3 класів” (1980 р.) та ін. (Українська мова. Енциклопедія).

Отже, лінгвістична компетенція забезпечує удосконалення пізнавальної культури особистості школяра, розвиває логічне мислення, пам'ять, формує сучасне мислення громадянина.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Аванесов Р.И. Русская литературная и диалектная фонетика. – М.: Просвещение, 1974 – С.17.
2. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2003. – С.426.
3. Кубрякова Е.С. Об актуальных задачах теории словообразования // Материалы Международной конференции, посвященной научному наследию М.Д.Степановой. – М., 2001. – С. 11–12.
4. Львов М.Р. Роль родного языка в становлении духовного мира личности // Русск. яз. в школе. – 2001. – №4. – С. 20.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005. – С. 12.
6. Методичні рекомендації щодо викладання української (рідної) мови в 2005 – 2006 н.р. // Українська мова і література. – Число 33 (433). – Вересень, 2005. – С.22 – 24.
7. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / За ред. М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – С. 192.
8. Селіванова О.О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). – К.: Вид-во Українського фітосоціологічного центру, 1999. – С. 66.
9. Шанский Н.М. Школьный курс русского языка // Русск. яз. в школе. – 1993. – №2. – С. 25.
10. Шиприкевич В.В. Питання фоностилістики. – К.: Вид.-во Київськ. ун-ту, 1972. – С. 19.

**УДК 37.018.42**

**Богомолова І.В.**

### ***РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ВЕЧІРНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ***

*У статті наведено етапи особистісно орієнтованого навчання учнів вечірньої загальноосвітньої школи та окреслено форми роботи, які можна використовувати на даних етапах з метою розвитку особистості учнів.*

*The article deals with stages of learner-centered education of pupils of night school of general education and defines work forms, which can be used at these stages for the purpose of individual development of pupils.*

Розвиток ідей гуманістичної педагогіки сприяв виникненню нової освітньої парадигми, яка вимагає розроблення особистісно орієнтованих технологій навчання. Основою даних технологій є ставлення до учня як до суб'єкта навчання, виховання та життя. В Україні у цьому напрямку працюють І. Бех, М.Богданова, В.Рибалка, О.Савченко, С.Сисоєва та інші.

Вони розглядають проблеми особистісно орієнтованого підходу до різних аспектів педагогічного процесу у загальноосвітній та вищій школах. Серед них: професійно-педагогічна підготовка та психологічна готовність вчителя до особистісно орієнтованого навчання (В.Бочелюк, О.Пехота); дослідження умов реалізації особистісно орієнтованого навчання іноземної мови студентів нефілологічних факультетів вищої школи (Р.Гришкова), при навчанні фізики у педагогічних класах (Л.Благодаренко), у профільному навчанні старшокласників (С.Подмазін) та інші.

Однак, сьогодні недостатньо уваги приділяється питанню реалізації особистісно орієнтованого навчання в умовах вечірньої загальноосвітньої школи. Тому метою нашої публікації є визначити послідовність реалізації особистісно орієнтованого навчання учнів вечірньої загальноосвітньої школи, оскільки, бажаним результатом особистісно орієнтованого навчання є розвинена, соціально зріла особистість, здатна до практичної діяльності. В основі розвитку та становлення соціальної зрілості будь-якої людини є формування певного набору особистісних якостей. Ці якості формуються у певній послідовності у процесі діяльності. Умовно можна виділити такі етапи особистісно-орієнтованого навчання: діагностики, планування, діяльності, корекції та оціночно-рефлексивний.

Специфікою навчання у вечірній школі є те, що за шкільними партами сидять молоді люди різного віку, з різними здібностями, різним рівнем засвоєння вивченого матеріалу, іноді вони мають перерву у навчанні. Як суб'єкти навчання вони вже є особистостями зі своїми поглядами, переконаннями, системою цінностей та знань, досвідом пізнання та перетворення дійсності, певним рівнем розвитку. Тож успішна організація навчального процесу, кожного навчального року, з учнями нового набору вечірньої загальноосвітньої школи, із перших днів потребує проведення комплексної діагностики, яка має задовольняти наступним вимогам до проведення: чітке ціле покладання, тобто чітке уявлення про те, які конкретні цілі має на меті дана діагностика; наукова обґрунтованість, розробленість прийомів і засобів конкретної діагностики, їх доцільність; всесторонність, тобто охоплення прийомами і засобами діагностики всіх методів та засобів, що їх обслуговують і включені до технології навчання; об'єктивність; логічна послідовність здійснення; доступність для любого викладача, який використовує конкретну навчальну технологію, і будь-кого, хто перевіряє якість процесу й результатів навчання (за умови наявності у них відповідного професійного кваліфікаційного рівня); наявність прийомів та засобів контролю якості конкретної технології навчання [4: 11].

Тож, метою проведення діагностики є з'ясування наявного рівня знань, умінь, навичок та індивідуально типологічних особливостей учнів. На даному етапі можна використовувати такі форми роботи та методи дослідження: анкетування, тестування, спостереження, бесіди, вивчення документації, виконання учнями різноманітних завдань. У результаті діагностики в учнів мають бути виявлені: фізіологічні вади учнів (порушення опорно-рухового апарату, знижений рівень зору чи слуху, хронічні захворювання), з метою правильної організації навчального процесу з ними; психофізіологічні якості учнів (властивості їх нервової системи), з метою прогнозування їх успішності у подальшому навчанні; суб'єктний досвід учнів (когнітивний, соціальний та професійний досвід особистості); освітні потреби учнів (для чого вони збираються вчитися, які дисципліни їм необхідно знати для вирішення власних життєвих проблем); когнітивний і навчальний стилі учнів (індивідуальні особливості сприйняття і опрацювання інформації).

Ці відомості є важливими не тільки для вчителя, а й для самих учнів, оскільки вони мають оволодіти самоосвітніми навичками, технологіями самостійної діяльності та самодіагностики, постійно прагнути до самовдосконалення.

Наступним етапом особистісно орієнтованого навчання учнів вечірньої загальноосвітньої школи є планування діяльності учасників цього процесу. Ми враховували думку С. Змійова про те, що при плануванні процесу навчання дорослих учнів, по-перше, всі операції даного етапу, як правило, реально здійснюються при навчанні кожного учня, по-друге, сам учень приймає активну участь у всіх операціях планування свого навчання [2: 116].

Досвід показує, якщо людина самостійно, з власної волі й ініціативи приймає рішення про включення в ту або іншу діяльність, то вона відчуває себе відповідальною за її здійснення та отримані результати. Навпаки ж, якщо до навчання примушують, нав'язують його, то в учня спостерігається зниження (або взагалі відсутність) відповідальності. Це приводить до пасивності й неефективності всієї роботи. Отже, з метою підвищення

відповідальності учнів вечірньої школи варто залучати їх до планування власної навчальної діяльності, спонукати їх до складання і виконання індивідуальної програми навчання.

До операцій планування відносять:

1. Цілепокладання. Ціллю навчання кожного конкретного учня є задоволення його освітніх потреб, тобто оволодіння тими знаннями, навичками, уміннями, якостями, котрі необхідні йому для вирішення життєвих проблем. Операція цілепокладання є важливою для подальшого вибору форм і методів навчання. Виділяють такі цілі навчання: а) набуття нових знань, отримання нової інформації; б) опанування інформацією на новому рівні; в) набуття навиків та умінь; г) вироблення переконань й ціннісних орієнтацій; д) вироблення нових особистісних якостей; е) задоволення пізнавальних інтересів [7].
2. Розроблення системи задач навчання (навчальні, розвивальні), що відповідають цілям навчання. Вони мають поступово приводити до досягнення цілей навчання. На практиці це вироблення етапів оволодіння тими чи іншими знаннями, уміннями, навичками, якостями.
3. Відбір змісту освіти. Психолого-андрагогічний підхід до навчання передбачає створення нестандартного індивідуального змісту освіти з урахуванням життєвого досвіду, рівня попередньої підготовки, соціально-психологічних особливостей учнів.
4. Структурування змісту освіти так, щоб підвищити ефективність навчання, адже головна мета навчання учнів вечірньої школи – допомогти їм оволодіти такими уміннями, які б сприяли вирішенню певних життєвих ситуацій.
5. Планування видів, джерел, засобів, форм і методів навчання, які необхідно використовувати при опануванні навчальним матеріалом.
6. Визначення критеріїв, форм, методів і процедур оцінювання досягнень учнів [2: 117].

Спільна діяльність педагога й учнів на етапі планування навчання у вечірній загальноосвітній школі сприяє розвитку у школярів таких особистісних якостей: покладання мети, проблемне бачення, прогнозування, ініціативність, цілеспрямованість, творчість, самостійність, комунікативність.

Основна задача вчителя вечірньої школи – організувати діяльність самого учня, а саме: включити його у самостійну навчальну діяльність, поставити його в позицію суб'єкта цієї діяльності, направити й організувати цю діяльність таким чином, щоб учень сам приходив до відкриття тих чи інших фактів, залежностей та законів, виробляв переконання і оцінки, засвоював методи розв'язання задач, які пропонуються при вивченні того чи іншого навчального предмета.

Відомо, що при організації пізнавальної діяльності учнів вечірньої школи треба враховувати їх провідну трудову діяльність. Навчання, яке раніше було центром життя молоді людини, стає тепер складовою частиною більш широкого контексту її життєдіяльності. Це приводить до зміни особистісної позиції дорослої людини в навчанні тому, що вона переносить на процес навчання своє ставлення до практичної діяльності. Вона є активним суб'єктом суспільного і трудового життя і в навчанні також бачить себе самостійним суб'єктом, через що процес навчання в її очах набуває сенсу самоосвітньої діяльності, в яку вона включається через внутрішні спонукання, де вона має право на вибір форм та засобів навчання і виявляється здатною до самоуправління і саморегуляції [3].

Навчання школяра може відрізнятися метою, прийомами, засобами організації, ступенем його розумової активності, характером емоційно-ціннісних стосунків, які актуалізуються в умовах цієї діяльності, а також функціональними й психологічними результатами процесу [6].

На діяльнісному етапі вчителю доцільно використовувати наступні форми та методи роботи: формування загальнонавчальних умінь як основи для самоосвітньої діяльності; забезпечення розвитку монологічного, діалогічного, письмового мовлення і культури

спілкування; використання бесід, взаємоопитування, диспутів, семінарів, учнівських повідомлень, доповідей з метою розвитку комунікативних навичок; орієнтувати школярів на раціональний вибір інформації в ЗМІ; стимулювати звернення учнів до додаткових джерел інформації; залучати учнів до активної пізнавальної діяльності та сприяти формуванню у них навичок дослідницької роботи; залучення учнів до роботи консультантами з метою стимулювання прагнення до самоосвіти; використання нетрадиційних методів навчання (проведення інтегрованих, нестандартних уроків, уроків-досліджень, КВК, подорожей та ін.); проведення усного опитування; використання індивідуальної роботи; роботи у парах, у групах; проведення позакласної роботи з метою розвитку всіх особистісних якостей.

Психологи виділяють три типи показників, які характеризують просування людини в процесі її пізнавальної діяльності: розвиток когнітивної орієнтації – просування людини в пізнавальній сфері (знання і розуміння навколишнього світу на основі уявлень і понять, які формуються, про його властивості і зв'язки); розвиток емоційно-ціннісної орієнтації – просування людини у процесі ціннісного опанування світу (встановлення особистісного ставлення до явищ і фактів дійсності на основі інтеріоризації суспільних норм, ідеалів та оцінок); розвиток операційної орієнтації – просування людини в уміннях практичної дії з об'єктами (оволодіння операційними структурами діяльності на основі методів, способів, прийомів, які формуються) [3: 45].

Однією із важливих функцій учителя є ефективне управління процесом розвитку особистості школяра. Здійснювати таке управління можливо за умови, коли вчитель має об'єктивну інформацію про рівень досягнень учнів. Така інформація відіграє важливу роль під час планування та підготовки до наступних занять, підборі навчальних завдань з метою цілеспрямованого розвитку особистості школяра.

Практика показала, що часто при оцінюванні навчальних досягнень учнів, насамперед оцінюється їх пам'ять, а не реально набуті знання, уміння, навички, якості. Хоча досвід свідчить, що у процесі оцінювання доцільно з'ясовувати реальний рівень і об'єм засвоєного навчального матеріалу, визначати не засвоєні частини й сприяти їх засвоєнню з метою досягнення поставленої разом з учням навчальної мети, що слугує подальшому розвитку освітніх потреб учнів і визначенню їх нових цілей навчання. Досягнути цього можливо проводячи діагностику рівня засвоєння знань і умінь на кожному етапі навчання і за її результатами обирати оптимальні методи і форми навчання, а також форми корекції помилок й прогалин у процесі засвоєння і застосування знань та вмінь [5].

Для з'ясування рівня опанування знаннями, уміннями, навичками і якостями можна використати певні навчальні ситуації. Наприклад, щоб з'ясувати міцність знань, можна використовувати проведення усних доповідей, анотованих бібліографій. Для оцінки глибини розуміння вивченого матеріалу й уміння застосовувати його на практиці, у процесі вирішення деяких проблем, можна запропонувати учнями виконати наукові проекти. Також під час оцінювання набутих знань, умінь, навичок важливо виконувати вправи, розв'язувати різного роду задачі (якісні, кількісні, експериментальні), застосовувати рольові ігри, дискусії, розгляд окремих ситуацій та ін.

Вчителю вечірньої школи варто враховувати те, що у процесі формування вмінь в учня завжди є ймовірність помилитися. Зробивши помилку й усвідомивши її, школярі переживають, а це затримує процес продуктивного навчання. Тож педагогу варто виявляти прогалини в знаннях, уміннях, навичках учнів, які являються причиною їх помилок. Бажано, щоб помилки виправлялися спочатку вчителем, а потім самими учнями, що сприяє виробленню навиків корекції та самокорекції їх розвитку. Практика доводить, що уміння учнів проводити самоконтроль, самокорекцію підвищує якість засвоєння знань та надає змогу переглянути питання організації навчального процесу [1]. Для благополучного розвитку особистості у процесі навчання, необхідно, щоб школяр відчув своє успішне просування у навчанні. Тоді виникає віра у свої сили і бажання вчитися. Для стимулювання цього відчуття педагогу варто вдаватися до заохочувальних оцінок, до оцінок за старанність тощо.

Отже, підсумовуючи вищезазначене можна зробити такий висновок: особистісно орієнтоване навчання у вечірній школі складний, багатоетапний процес, який реалізується під час навчальної діяльності учнів. При цьому кожен етап має значну кількість складових частин і виконує важливу роль у розвитку особистості школяра.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої нами проблеми і передбачає подальший пошук, який може бути пов'язаний з дослідженням умов реалізації особистісно орієнтованого навчання учнів вечірньої школи.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Борова Т. Шляхи формування вмінь самокорекції в учнів загальноосвітніх шкіл // Рідна школа. – 2003. – №1. – С. 37-39.
2. Змеєв С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 207с.
3. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию. – М.: Педагогика, 1977.– 152 с.
4. Полутина С.П. Жизненное самоопределение и самореализация как критерии эффективности технологий обучения взрослых // Гуманистические основы технологий обучения взрослых в различных образовательных системах / Материалы конференции.– СПб.: ИОВ РАО, 1999.– С.10.
5. Семенов А.В. Гибкий индивидуальный контроль // Завуч. – 1999. – №2. – С. 62-69.
6. Турянська О. Методи особистісно орієнтованого навчання в школі // Історія в школах України. – 2002. – №1. – С.27-32.
7. Knowles M. S. The modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980. – p.240.

**УДК 371.3**

**Бургун І.В.**

### ***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ФУНКЦІЇ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ***

*У статті визначені умови реалізації методологічної функції наукової картини світу у навчанні фізики, серед яких узагальнення знань до рівня філософських принципів, що складають ядро наукової картини світу, і дедуктивний підхід до введення цих знань.*

*The terms of realization of methodological function of scientific picture of world, among which, are certain in the article: generalization of knowledge's to the level of philosophical principles, which make the kernel of scientific picture of world; deductive approach to introduction of these knowledge's.*

Сьогодні українська держава потребує виховання самостійної особистості, здатної до свідомого вирішення життєвих, професійних і суспільних проблем. Часто розв'язання цих проблем супроводжується необхідністю здобуття нових, невідомих для людини знань. Виграють при цьому, насамперед, люди, які можуть самостійно здобувати такі знання, котрі володіють методами знаходження й оцінки знань.

У зв'язку з цим, серед головних завдань загальноосвітньої школи виділяють завдання щодо ознайомлення учнів із такими знаннями, які б у подальшому слугували їм інструментом у пізнанні і перетворенні навколишньої дійсності, тобто методологічними знаннями.

Проблема методологічних знань знайшла широке висвітлення у філософській, педагогічній, методичній літературі.

У працях таких філософів, як В.С. Біблер, Д.Ж. Валеев, Е.В. Ільєнков, В.В. Краєвський, Ю.А. Петров, О.Л. Сіманов, П.Н. Федосєєв та ін., присвячених питанням методології науки, виділені основні підходи до визначення сутності й змісту методологічних знань.

Про плідність методологізації навчання свідчать результати педагогічних досліджень. Це роботи З.А. Решетової, М.Н.Алексєєва, І.І. Ільєсова, І.В. Усачьової, Л.В.Ковальчук та інших. В усіх цих роботах відзначається позитивний вплив методологічних знань на процес навчання.

Проблема формування методологічних знань у навчанні фізики розглядалася в роботах С.У. Гончаренка, В.М. Мощанського, Б.І. Спаського, В.Ф. Єфіменка, В.А. Любичанського, Г.М. Голіна, С.А. Вольштейна та інших.

Високо оцінюючи значення цих робіт для теорії і практики удосконалення процесу формування методологічних знань у навчанні фізики, вважаємо за необхідне відзначити, що ряд аспектів цієї проблеми ще чекає на своє вирішення.

Зокрема, у роботах С.У.Гончаренка [2], В.Н. Мощанського [6], Б.І. Спаського [7], В.Ф. Єфіменка [4], Г.М. Голіна [3] відзначається, що наукова картина світу (НКС) належить до методологічних знань, і робиться акцент на необхідності формування в свідомості учнів уявлень про НКС. Проте, автори не визначають, за яких умов реалізується методологічна функція НКС у навчанні фізики. Існує *проблема*: визначити психолого-педагогічні умови реалізації методологічної функції НКС у навчанні фізики. Вирішенню цієї проблеми присвячується дана стаття.

Отже, *ціль статті*: окреслити психолого-педагогічні умови реалізації методологічної функції наукової картини світу у навчанні фізики.

Для досягнення цілі статті необхідно розв'язати наступні завдання:

- розкрити сутність методологічних знань і методологічної функції НКС;
- виявити сутність і структуру НКС;
- проаналізувати існуючі підходи до формування загальних світоглядних знань, зокрема НКС;
- обґрунтувати доцільність застосування дедуктивного підходу до формування в свідомості учнів уявлень про НКС з метою реалізації її методологічної функції;
- окреслити основні етапи реалізації дедуктивного підходу у практиці навчання фізики.

Наукову картину світу ми розглядаємо як об'єктивний компонент наукового світогляду особистості, його ядро, що являє собою філософське знання про світ, яке визначає не лише місце людини в цьому світі і ставлення до нього, але й виступає як зброя до його перетворення, як засіб, що приводить її до нових результатів у пізнанні. Ядро НКС утворює система філософських принципів: матеріальної єдності і пізнаваності світу, взаємозв'язку і взаємодії матеріальних об'єктів, руху матерії. Саме на рівні філософських принципів, на думку багатьох науковців [5; 8; 9; 10], у найбільшій мірі виявляється методологічна функція наукової картини світу. Це пояснюється тим, що система визначених принципів є ядром не лише НКС, але й наукового світогляду. Окрім цього, даний рівень узагальнення знань розглядається як така форма пізнання, яка забезпечує цілісний зв'язок між фактами, поняттями та теоріями, яка спрямовує процес усвідомлення дійсності і виконує роль керівника у практичній і перетворювальній діяльності [5: 3–4]. Принципи дозволяють уявити будь-який об'єкт у цілому і в цій цілості є специфіка рівня принципів у порівнянні з іншими рівнями. Це дає їм можливість функціонувати на різних рівнях узагальнення і здійснювати конкретизацію принципів філософського рівня НКС через принципи конкретно-наукового рівня.

Філософи вважають, що методологічна функція НКС, на рівні визначених принципів, виявляється в тому, що саме на даному рівні вона "...може випереджувати пізнавальну діяльність буденної світоглядної свідомості, теоретично визначати світоглядні проблеми, які відбивають історичні зрушення у суспільній практиці ще до їх відбиття поза філософським

світоглядом” [9: 21]. Дійсно, кожна навчальна дисципліна розкриває закономірності, що притаманні певній формі руху матерії. Однак у свідомості учнів має бути сформовано цілісне відображення об’єктивного світу. Відомо, що самі по собі знання, що складають зміст навчального процесу, навіть систематизовані, не можуть сформувати цілісний світогляд особистості. Не отримуємо ми такого світогляду і шляхом механічного сумування окремих наукових знань. Щоб цілеспрямовано формувати науковий світогляд, потрібно чітко визначити, які елементи і принципи наукового світогляду ми формуємо, озброюючи учнів тими чи іншими конкретними знаннями. Це означає, що формування світогляду, а саме його об’єктивного компонента (НКС), має відбуватися не шляхом засвоєння усього об’єму знань сучасної науки, але перш за все шляхом засвоєння системи принципів, що складають ядро НКС.

Отже, для того, щоб було реалізовано методологічну функцію НКС у навчальному процесі потрібно, по-перше, досягти філософського рівня узагальнення знань. По-друге, підхід до введення цих знань має сприяти становленню в учнів уявлень про НКС як всезагальний метод пізнання навколишньої дійсності. Даній умові задовольняє дедуктивний підхід до формування загальних світоглядних знань, до яких належить і наукова картина світу.

Основна особливість дедуктивного підходу до формування уявлень про НКС – це попереднє ознайомлення учнів із системою філософських принципів НКС, та подальше її застосування як методу пізнання навколишньої дійсності.

Сутність дедуктивного підходу можна розкрити за допомогою схеми, що наведена на рис.1.

Згідно з цією схемою, світоглядну ідею (5\*) визначають у підручнику фізики, потім розглядають її прояви в рамках фізичної форми руху матерії (2\*), потім конкретизують під час вивчення різних питань фізики. Знання, що одержують при цьому учні, узагальнюють на рівні фізичної форми руху матерії (1) і, нарешті, знов визначають світоглядну ідею (5). Міркування на стадії 5 та 2 відрізняються від 5\* та 2\* тим, що вони не спираються на конкретний матеріал курсу фізики.

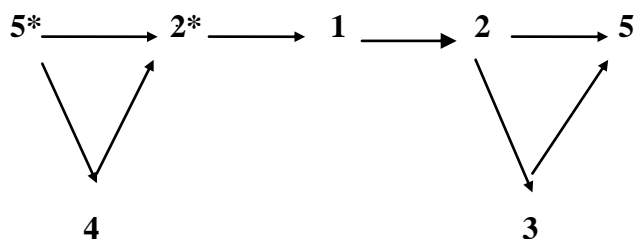


Рис. 1. Схема дедуктивного підходу до формування загальних світоглядних знань у навчанні фізики.

Примітки:

- 1 – конкретний матеріал курсу фізики;
- 2 – поняття, узагальнення, висновки рівня фізичної форми руху матерії;
- 3 – загальні природничонаукові поняття, узагальнення, висновки;
- 4 – філософські поняття, положення, закони;
- 5 – світоглядні ідеї.

Відповідно до схеми дедуктивного підходу (див.рис.1) можна виділити три етапи реалізації дедуктивного підходу до формування уявлень про НКС у навчанні фізики.

**Перший етап (ознайомлювальний)** у теорії пізнання називають етапом первинного синтезу знань. Він охоплює стадії 4, 5\* та 2\* (див. рис. 1). На цьому етапі учні отримують початкове, цілісне уявлення про наукову картину світу, тому його часто у педагогічній і методичній літературі називають етапом орієнтації. Уявлення утворюється через доступне ознайомлення учнів із філософськими принципами, що складають ядро НКС. Причому, на



думку Г.М. Голина [3] та В.М. Мощанського [6], вже на цьому етапі загальні світоглядні, методологічні знання мають бути визначені в явному вигляді.

Ознайомлювальний етап формування в свідомості учнів уявлень про наукову картину світу слід реалізувати при вивченні вступного розділу курсу фізики 7-го класу. Вибір курсу фізики обумовлений її статусом як фундаменту природничих наук, а також тісним зв'язком фізики з філософією. А психічні особливості розумового розвитку учнів підліткового віку, за результатами досліджень психологів (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.В. Занков, Г.С. Костюк та ін.), при відповідній організації навчання (урахування під час психолого-педагогічного проектування процесу формування початкових уявлень про наукову картину світу психологічних, дидактичних і логічних чинників доступності навчання) сприяють успішному опануванню філософських принципів наукової картини світу [1].

**Другий етап (конкретизації)** охоплює стадію 1 (див. рис. 1). Це етап поступового розкриття філософських принципів НКС на матеріалі курсу фізики. Результатом реалізації даного етапу є широта, глибина, системність, систематичність, усвідомленість, осмисленість та повнота уявлень про НКС. На етапі конкретизації філософські принципи застосовують як метод пізнання предметів та явищ природи, зокрема фізичних. У теорії пізнання даний етап називають етапом аналізу. Він частково висвітлений у працях П.О. Вещицького, С.У. Гончаренка, Г.М. Голина, В.М. Мощанського та ін.

**Третій етап (систематизації та узагальнення)** охоплює стадії 2, 3, 5 (див. рис 1). Він характеризується поверненням до світоглядних ідей під час заключного узагальнення у випускному класі. Це, так званий, етап вторинного синтезу. На даному етапі загальні світоглядні ідеї виводяться на основі міжпредметних зв'язків фізики з узагальнюючим курсом філософського характеру та усіма природничими дисциплінами. При цьому світоглядні ідеї застосовують як методологічну основу узагальнюючого повторення. У загальноосвітній школі даний етап має реалізуватися на заключних уроках з природничих дисциплін (фізики, хімії, біології) у випускному класі і під час вивчення дисципліни філософського узагальнюючого змісту. Етап систематизації і узагальнення, на жаль, не знайшов належного розв'язання у методиці навчання фізики, і потребує подальшої розробки.

Отже, із визначеного вище, можна зробити *висновок*: дедуктивний підхід до формування в учнів уявлень про НКС є необхідною умовою реалізації методологічної функції НКС у навчанні фізики, оскільки передбачає формування в свідомості школярів уявлень про НКС як всезагальний метод пізнання і перетворення навколишньої дійсності.

З метою упровадження даного підходу у практику навчання фізики, *дослідження варто продовжити* у напрямку розробки змісту і методичного забезпечення третього етапу дедуктивного підходу, а саме етапу систематизації та узагальнення знань.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бургун І.В. Формування наукового світогляду учнів основної школи у навчанні фізики: Автореф.дис. ...канд.пед.наук. – К., 2001. – 20 с.
2. Гончаренко С.У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики: Посібник для вчителя. – К.: Рад.школа, 1990. – 207 с.
3. Голин Г.М. Вопросы методологии физики в курсе средней школы. – М.: Просвещение, 1987. – 126 с.
4. Ефименко В.Ф. Методологические вопросы школьного курса физики. – М.: Педагогика, 1976. – 153 с.
5. Мостепаненко М.В. Философия и физическая теория. Физическая картина и проблемы происхождения и развития физических теорий. – Л.: Наука, 1969. – 239 с.
6. Мощанский В.Н. Формирование мировоззрения учащихся при изучении физики. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
7. Спаский Б.И. Вопросы методологии и историзма в курсе физики средней школы. – М.: Просвещение, 1975. – 192 с.
8. Остапенко В.В. Роль философских категорий в генезисе научной картины мира: Автореф.дис. ...канд.фил.наук. – Львов, 1979. – 18 с.

9. Философия, наука, мировоззрение //Диалектический и исторический материализм – философская основа коммунистического мировоззрения / Под ред В.И. Шинкарука. – К.: Наук. думка, 1977. – С. 54–78.
10. Черволенко В.Ф. Мировоззрение и научное познание. – К.: Изд-во КГУ, 1970. – 174 с.

УДК 371.315.6

Веніг Н.М.

## **ПІЗНАВАЛЬНІ ЗАВДАННЯ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

*Стаття розкриває роль пізнавальної діяльності у процесі набуття учнями вмінь і навичок, уточнює сутність пізнавальних завдань. Результатом такого підходу повинно бути формування творчого мислення, вміння створювати самостійні висловлювання з різноманітної тематики.*

*The given article reveals the role of pupil's cognitive activity in the process of mastering skills. The investigation specifies the essence of cognitive tasks. The result of such approach should be the formation of creative thinking, abilities of pupils from their own statements on different topics.*

Пізнавальна активність учнів у процесі навчання російської мови це прояв дидактичного принципу активності у навчанні. Актуальність досліджуваної проблеми підкреслюється в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті: “розвиток у дітей і молоді творчих здібностей, підтримка обдарованих дітей і молоді, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості”. Проблема формування в учнів умінь і навичок пізнавальної діяльності розкривається у психолого-педагогічній літературі досить широко. Вони стали предметом досліджень таких відомих вчених, як П.Гальперін, А.Громцева, Н.Лошкарьова, К.Платонов та ін. У науково-педагогічній літературі визначено два шляхи формування пізнавальних вмінь та навичок – прямий і непрямий. Перший характеризується ознайомленням учнів з природою кожного із способів пізнавальної діяльності і послідовним відпрацюванням всіх операцій, із яких кожний із них складається. Непрямий шлях пов’язаний із спеціальним доббором текстів, вправ з метою становлення розвитку необхідних вмінь та навичок. Обидва шляхи застосовуються в шкільній практиці

Мета статті полягає в уточненні сутності пізнавальних завдань, у розкритті ролі пізнавальної діяльності в процесі оволодіння учнями вмінь і навичок навчальної праці. Прагнути вчитися – ще не означає могли. Для цього учень повинен оволодіти уміннями і навичками, способами пізнавальної діяльності.

Вони полягають у самостійній пізнавальній діяльності, спрямованій вчителем, в оволодінні учнями вмінь і навичок навчальної праці.

Пізнавальна активність учнів є важливою умовою у процесі викладення нового матеріалу, закріплення, повтору, успішного виконання вправ.

У педагогічній науці розроблені рівні пізнавальної активності й самостійності учнів у навчанні.

Це дозволяє говорити про ступінь самостійності та пізнавальної активності учнів і з цієї точки зору оцінювати методичні прийоми й типи вправ заданих учню. Для того, щоб вирішувати складні дидактичні завдання у процесі навчання учнів в основній школі, необхідний якісно новий підхід до побудови всієї системи навчання.

Сучасний викладач має конкретну мету – навчити школярів умінню здобувати знання, розвивати в них пізнавальну потребу вчитися, забезпечувати пізнавальними засобами, необхідними для розвитку їх інтелектуальних здібностей. За час навчання в школі учні

повинні оволодіти різними видами як теоретичної, так і практичної діяльності. Що потрібно розуміти під теоретичною діяльністю особистості? Теоретична діяльність особистості сама по собі не приводить до змін у предметах і явищах зовнішнього світу, але дозволяє передбачати їх, завчасно прогнозувати їх наслідки. Отже, теоретично-пізнавальні види діяльності займають не тільки провідне місце в інтелектуальному розвитку, а й визначають успіх у практичній праці.

Для розуміння теорії педагогічної технології важливо знати певні закономірності формування нових розумових дій, уміти передбачати різні види пізнавальної діяльності.

Формування розумових дій відбувається під впливом дій зовнішніх, матеріальних, бо вони мають можливість невидимі внутрішні дії зробити видимими і зрозумілими для кожного.

У навчальному процесі школи центральною ланкою є знання. Якість знань залежить від особливостей тієї пізнавальної діяльності, в яку вони включені. Педагогічна технологія передбачає застосування конкретної програми пізнавальної діяльності (види пізнавальних умінь), яка визначається метою навчання. Ця закономірність ґрунтується на розвитку логічного мислення учня, його умінні оцінити свої дії.

Головна особливість процесу засвоєння пізнавальних дій полягає в тому, що такі дії завжди є активними: знання можна передати тільки тоді, коли їх беруть, тобто коли учні виконують певну творчу діяльність. Отже, процес засвоєння знань – це завжди виконання певних пізнавальних дій, усвідомлення їх суті. Викладач повинен бути впевнений, що учні володіють всією необхідною системою пізнавальних навичок, реальних дій, які складають уміння здобувати знання на уроках російської мови в основній школі, а також на уроках з будь-яких навчальних дисциплін.

Дія – це одиниця аналізу праці учнів. Мета дії нерозривно пов'язана з таким важливим компонентом, як мотив. Мотив спонукає учнів ставити і досягати різноманітних результатів, виконувати відповідні дії. Коли мотиви не обґрунтовані, не усвідомлений кінцевий результат, навчання – як вид пізнавальної діяльності – втрачає сенс.

У структуру будь-якої дії входить та чи інша система операцій, за допомогою яких ця дія виконується. Так, для дії порівняння необхідно виділити ознаку (основа для порівняння), на базі якої будуть порівнюватися предмети або явища. Потім робиться висновок, одержаний за результатами порівняння, який дозволяє завершити пізнавальну дію.

Наступний компонент – орієнтувальна основа дії. Це система умов, на яку реально спирається учень при виконанні певних дій.

У процесі дії учні проявляють свою індивідуальність, яку треба враховувати в ході організації навчально-пізнавальної діяльності. Пізнавальна діяльність – це цілісна система взаємопов'язаних між собою елементів, які в процесі реалізації навчально-пізнавальної мети забезпечують виконання трьох основних функцій:

а) орієнтувальної; б) виконавчої; в) контрольної-коригувальної.

Основою є орієнтувальна частина діяльності. Вона забезпечує успіх дії, її особливості можна представити як складний психологічний процес використання орієнтувальних операцій. Особливості пізнавальних операцій полягають у реалізації таких основних компонентів:

а) матеріальна форма дії; б) перцептивна форма дії (фіксація предметів за допомогою зорового сприймання); в) словесна форма дії (бесіда, пояснення та обґрунтування дидактичних завдань); г) розумова форма дії (попереднє виконання дії у свідомості, розвиток абстрактного мислення).

З метою удосконалення умінь та навичок самостійно мислити та робити власні висновки на уроках з розвитку зв'язного мовлення ми пропонуємо вправи та завдання які учні виконували у зв'язку з вивченням кожної нової теми. Будувалися вони на принципі поступового ускладнення і ставили учнів перед необхідністю застосовувати набуті знання та вміння. Наведемо приклади таких завдань:

1. Прочитайте (прослушайте) текст. Переведите на русский язык, обратите внимание на правописание слов с НЕ и НИ. Составьте план. Напишите изложение с продолжением, выскажите свою точку зрения на сложившуюся ситуацию.

#### Запізніле каяття

Коли великому італійському художникові Леонардо да Вінчі запропонували зробити стінний розпис у конвенті, він спинився на “Таємній вечері”, зобразивши Ісуса Христа з дванадцятьма апостолами за пасхальним столом. Картина була вже майже закінчена – залишалось написати обличчя Христа та Іуди. Леонардо відійшов назад, оцінююче оглянув свою роботу, потім повільно опустився в крісло. Він не знав, що робити: ніяк не вдавалось знайти натурщиків для Ісуса та Іуди. Ніде не зустрічалось такого досконалого, прекрасного і благородного обличчя, яке відповідало б його високим уявленням про Христа, і не вдавалось побачити обличчя настільки похмурого і зловісного, з рисами гріховності, аби реалістично зобразити Іуду Іскаріота. Але він вирішив будь-що знайти їх.

Це була нелегка справа. Минали дні за днями, місяці за місяцями, і ось одного разу великий художник зайшов у маленьку церкву і сів на лаву. Оглянувши присутніх парафіян, він не побачив нічого незвичайного. Тоді відкинувшись на спинку лави і закривши очі, він почав слухати хор хлопчиків. Раптом його погляд упав на стрункого молодого диригента. Сон ніби рукою зняло. Це був той самий натурщик, обличчя якого він часто бачив уві сні.

Наступного дня молодий музикант уже сидів перед Леонардо. День у день він позував перед художником, аж поки прекрасні риси його обличчя не було перенесено на картину. Стоячи перед картиною, юнак зачаровано дивився на неї, тихо повторюючи: “Як би я хотів бути схожим на Нього!”

Шедєвр з однією ненаписаною постаттю залишався незакінченим майже чотири роки... Нарешті, в 1498 році, холодного вечора, поспішаючи додому, Леонардо зіткнувся з жебраком. Придивившись до обличчя людини в лахмітті, художник звернув увагу на глибоко посаджені розумні, але затьмарені нечистою совістю очі, які в поєднанні з рисами обличчя, заплямованими гріхом, виражали ниці тваринні інстинкти. Це був той Іуда, якого він так довго шукав.

Страшенно зрадивши, Леонардо запросив жебрака додому. Із забутої картини було знято покривало, і тепер вона чекала останніх штрихів. Бродяга сидів перед художником – грубий, обірваний, – і його риси швидко вписувалися в обличчя хриstopродавця.

Картину було закінчено. Обірванець стояв перед нею, і злісна посмішка викривила його обличчя. “Доля зловіща, чи не правда?” – звернувся він до художника. Коли художник запропонував йому плату, невідомий сказав: Ні, я такий пропащий, що витрачу гроші відразу на найдешевше вино. Чому тоді я не послухав вашої поради. “Я давав вам раду?” – здивувався Леонардо. “Авжеж, ви... хіба не пам’ятаєте мене?” – запитав жебрак тремтячим голосом. Леонардо пильно придивився до обличчя і раптом, побачивши на ньому сльозу, не повірив своїм очам. Це справді був той талановитий диригент, з обличчя якого художник змалював образ Христа і якому він дав на прощання раду: “Ти можеш бути схожим на Нього, якщо робитимеш так, як робив Він...” Проте музикант обрав собі інший шлях, з якого вороття майже не буває (В.Чухліб).

2. Познакомьтесь со статьей Дмитрия Сергеевича Лихачева и ответьте на вопросы: 1) Почему проблема, затронутая автором, интересна людям разного возраста? 2) Какова цель вашей жизни? 3) Испытываете ли вы чувство патриотизма? 4) Любите ли вы свою страну?

А в чем самая большая цель жизни? Я думаю: увеличивать добро в окружающем нас мире. А добро – это прежде всего счастье всех людей. Оно складывается из многого, и каждый раз жизнь ставит перед человеком задачу, которую важно уметь решать. Можно и в мелочи сделать добро человеку, можно и о крупном думать, но мелочь и крупное нельзя разделять. Многое, как я уже говорил, начинается с мелочей, зарождается в детстве и в близком.

Ребенок любит свою мать и своего отца, братьев и сестер, свою семью, свой дом. Постепенно расширяясь, его привязанности распространяются на школу, село, город, страну. А это уже совсем большое и глубокое чувство, хотя и на этом нельзя останавливаться и надо любить в человеке человека.

Надо быть патриотом. Нет необходимости ненавидеть каждую чужую семью, потому что любишь свою. Нет необходимости ненавидеть другие народы, потому что ты патриот (Д. Лихачев).

3. Прочитайте перечень умений, необходимых для формирования и совершенствования умений и навыков в процессе развития устной и письменной форм монологической речи. Подготовьте связное высказывание на тему: “ Какие требования необходимо учитывать при подготовке к устному (письменному) экзамену?”.

1. Умение осмыслить тему, определить ее границы;
2. Умение выразить основную мысль высказывания;
3. Умение собрать необходимый материал;
4. Умение группировать накопленный материал и располагать его в определенной последовательности;
5. Умение отбирать языковые средства в соответствии с условиями и задачами общения;
6. Умение исправлять речевые ошибки, улучшать написанное.

4. Проанализируйте ответы на уроках ваших товарищей, отметив следующие качества: ясность, доступность изложения материала; выделение главных моментов; логическую последовательность в изложении; культуру речи; громкость и темп; интонацию. Если есть возможность, запишите свою речь на магнитофон, прослушайте и проанализируйте по тем же параметрам.

5. Выберите одну из тем и составьте устное развернутое высказывание в форме рассуждения, учитывая полученные рекомендации.

Так за допомогою різних завдань та вправ створюються можливості для кожного учня формувати творче мислення, самостійно створювати власні тексти – висловлювання, тобто самореалізовуватися на кожному уроці як особистість.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин: Автореферат дис. ...докт.пед.наук. – М., 1971. – С.7–8.
3. Освітні технології: навчально-методичний посібник / За ред. Пехоти О.М. – К.: “А.С.К.”, 2001.

**УДК 37246:81233**

**Глущенко І.І.**

### ***ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СЕМАНТИКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ***

*Розглядається проблема розвитку лексичної семантики в учнів першого класу загальноосвітньої школи. Наведені результати діагностичного дослідження сформованості механізмів засвоєння лексичної семантики, лексико-семантичних понять у дітей даної категорії.*

*The problem of lexical semantics development is discussed for first-form pupils of general education school. The results of diagnostics of lexical semantics mastering mechanisms, lexical-semantic phenomena and peculiarities of lexical concepts understanding in given category of children are considered.*

У зв'язку з переходом дітей молодшого шкільного віку до навчальної діяльності, особливого значення набуває вивчення лексичної компетенції. Перед молодшими школярами

постає задача – оволодіння необхідною лексикою для розуміння і засвоєння писемного мовлення, і шкільної програми в цілому.

Досліджуючи словник дитини, варто враховувати таку особливість як розуміння значення слів. Правильне називання предмета ще не означає, що дитина вмє вірно вживати це слово в мовленні, знає його значення. Тому важливо, спостерігаючи мовлення дитини в цілому, з'ясовувати як вона користується словами, чи правильно використовує їх або замінє іншими.

Для отримання об'єктивних даних про стан лексичного запасу учнів першого класу загальноосвітньої школи нами було організовано спеціальне експериментальне дослідження, спрямоване на виявлення особливостей розуміння і використання лексики, визначення найбільш характерних для дітей даного віку мовленнєвих утруднень.

При розробці методики вивчення лексичної семантики та аналізі результатів дослідження ми спирались на науково-методичне трактування цих проблем, представлених у роботах Е.Ф.Соботович [3].

Нами досліджувалося вміння встановлювати різного виду системні відношення в різних лексичних групах, здатність до уточнення їх понятійних і семантичних зв'язків. На наш погляд, це ті показники, які визначають рівень сформованості семантичного компонента мовленнєвих здібностей дітей даної категорії

У задачі нашого дослідження входило:

- уточнити особливості розуміння дітьми відношень між різними елементами лексичної системи: узагальнень, асоціативних зв'язків та лексико-семантичних явищ (синонімія, антонімія, переносне значення слів);
- проаналізувати особливості використання в мовленні даних лексичних відношень.

В основу методики дослідження було покладено серію мовленнєвих завдань, які були розподілені за трьома блоками:

- I. Механізм засвоєння лексичної семантики.
- II. Лексико-семантичні явища.
- III. Сформованість розуміння лексичних понять (табл. 1).

Таблиця 1.

### Схема дослідження

Блок	Показники	Завдання
1	2	3
I. Механізм засвоєння лексичної семантики	1.1. Сформованість рівня лексичних узагальнень	- Визначення узагальнюючих понять ( <i>автобус, пароплав, тролейбус, літак</i> ) – Конкретизація понять (якості та дії людини)
	1.2. Дериваційне значення слова на рівні морфеми	- Вибір слова з відповідною до контексту морфемою ( <i>У зайчика... (хвіст, хвостик, хвостиче)</i> ) – Пояснення значення похідних слів ( <i>Настала осінь. Дні покоротшали</i> )
	1.3. Асоціативні зв'язки між словами	- Вільні асоціації ( <i>олівець, вимити, солодкий</i> ) – Підбір парних аналогій ( <i>школа-учень, лікарня...</i> ) – Вибір парних аналогій (соціально-побутові, функціональні, суттєва частина чогось, матеріальна, за принципом порівняння)
II. Лексико-семантичні явища	2.1. Антонімія	- Доповнення словосполучення антонімами ( <i>лимон кисліше, а цукор...</i> ) - Підбір антонімів ( <i>добро, довгий, бігти</i> і т. д)
	2.2. Синонімія	- Підбір синонімів ( <i>малюк, гарний, веселитися</i> )
	2.3. Переносне значення	- Розуміння переносного значення слів ( <i>Губки ягідки вишневі, щічки-як квітки рожеві, а волосся льон – тоненький, біле, біле та м'яченьке.</i> )

1	2	3
III. Сформованість розуміння лексичних понять	3.1. Розуміння і пояснення слів	- Словник визначення та пояснення слів ( <i>урок, сильний, поспішати</i> ) – Диференціація слів, близьких за значенням (На картинках показати, що може бути м'яким, що пухнастим) – Розуміння збірних лексичних узагальнень ( <i>посуд, величина</i> )

Закономірність засвоєння лексичної семантики ми визначали на різних мовленнєвих рівнях; аналіз слів, словосполучень та речень. Складність деяких завдань передбачала специфіку їх подання. Завдання давались дітям дозовано і в максимально доступній формі, при необхідності супроводжувались прикладами і поясненнями.

Методика вивчення кожного з параметрів охоплювала:

- повідомлення учневі конкретного завдання,
- інструкція щодо виконання даного завдання, включаючи стимульний матеріал,
- критерії оцінювання завдання, за якими визначався рівень сформованості певних показників.

Нами були виявлені та проаналізовані деякі закономірності лексико-семантичного розвитку молодших школярів.

Завдання першого блоку мали за мету визначити ступень сформованості в дітей узагальнюючої функції слова.

Наше дослідження підтвердило, що всі досліджувані діти розуміють і використовують в своєму мовленні узагальнюючі слова, оперують цими поняттями під час класифікації предметів, виділяють типові ознаки, які визначають зміст зазначених узагальнюючих понять різного ступеня складності. Наприклад, для характеристики внутрішніх якостей і дій людини учні в достатній мірі підбирали і використовували прикметники та дієслова. При конкретизації понять вони підбирали від 5 до 10 слів. Вміння дітей правильно користуватись словами різного ступеня узагальненості свідчить про певний рівень розвитку мислення й мовлення (В.В.Тищенко, [5]).

Лексико-семантичний розвиток визначається в засвоєнні семантичного простору мовлення. Джерело поповнення словникового запасу є словотворча система. Розвиток дериваційних відношень передбачає формування розуміння здатності слова вступати в різні словотворчі ряди, це можливо у дітей молодшого шкільного віку в результаті проведення структурно-семантичного аналізу складу слова з використанням прийомів порівняння і узагальнювання мовленнєвих одиниць.

Аналіз відповіді показав, що процес пошуку потрібного до запропонованого контексту не викликає труднощів, успішність виконання завдання склала 100%.

У різноманітних текстах вживається багато похідних слів самостійно і у відповідному контексті. Деякі діти засвоюють слово переважно у його прямому значенні, не усвідомлюючи всієї системи морфологічного аналізу словотвору, семантичних зв'язків з іншими словами. Недостатнє пояснення цих слів та виразів веде до неповного розуміння тексту.

Наші дослідження свідчать про те, що діти молодшого шкільного віку практично розуміють і пояснюють значення похідних слів, які використовуються як на уроках мовного циклу так і в повсякденному житті. Так, наприклад, при поясненні слів *Настала осінь. Дні покоротшали* були отримані наступні відповіді: *Пришла осінь і дні стали коротші, а ніч. довша. На пояснення виразу ніжки-ходунці, ручки – ляпунці, давались відповіді; Ніжки можуть ходити, а ручки плескати долоньками.*

Таким чином, 90% опитаних дітей дали правильні відповіді.

Серед численних досліджень мовленнєвих функцій велике діагностичне значення має асоціативний експеримент, оскільки асоціація є одним із механізмів формування мовленнєвих понять. Об'єктивною оцінкою словника дітей, одним із показників розвитку

лексики є характеристика смислових зв'язків між словами, які встановлює дитина (Є.Ф.Соботович, [4]).

Для дослідження вільних асоціативних зв'язків між словами дітям було необхідно до слів-стимулів, (іменники – *олівець, сорочка, лікар*, прикметники – *солодкий, червоний, чарівний, розумний*., дієслова – *вимити, співати, малювати, писати*) підібрати слова-реакції. Слова-стимули підбирались з врахуванням віку дітей і змісту шкільної лексики.

При підборі слів до іменників у дітей переважали:

- синтагматичні асоціативні зв'язки (сорочка – одівати, спати; лікар – лікує; олівець – писати, малювати; соловей – співати, літати);
- слова одного семантичного поля (соловей – пташка, літо; лікар – доктор; сорочка – кофта, піджак);

Для прикметників у дітей спостерігались асоціації, які виражають:

- відношення ознаки та об'єкта (червоний – лампа, олівець, лист, яблуко; солодкий – цукерки, груша, сік; чарівний – ковер, стіл);
- протилежні значення (солодкий – гіркий; розумний – глупий, тупий);
- подібні чи однорідні ознаки (червоний – жовтий);
- одне семантичне поле (розумний – книжка; молодець, багато знає; чарівний – красивий, гарний, магія).

При підборі вільних асоціацій для дієслів виділялись:

- реакції, що виражають узгодження (співати – голос; вимити – посуд; писати – букви, другу, письмо; малювати – дерево);
- спосіб виконання дій (писати – рукою, малювати – пензлем на бумазі);
- ситуативні (вимити – одягатись; співати – танцювати);
- подібність дій (малювати – малюнок; писати – розмальовувати; писати – малювати, співати – говорити, співати; вимити – покупатися, чистити);
- кінцевий результат (вимити – мити, помити);
- випадкові асоціації (співати – скакати).

Дані відповіді вказують на те, що семантичне поле у дітей молодшого шкільного віку ще недостатньо структурно організоване і знаходиться на стадії формування.

Самостійний підбір парних аналогій слів одного семантичного поля дозволяє оцінити сформованість логічного зв'язку між поняттями за аналогіями. Дитина повинна підібрати і пояснити свій вибір. Найбільш легким для виконання було завдання, де зв'язок слів і понять визначається як соціально-побутовий (*лікар – доктор, школа – учень.*), 100% дітей дали правильні відповіді.

Більш складними для виконання виявились ті завдання, при виконанні яких простежуються просторово-часові відношення (*день – обід, вечір – ніч*), отримано 40% правильних відповідей.

Дослідження операції відбору парних аналогій із запропонованих слів за різноманітною семантичною ознакою дало змогу визначити долю правильних відповідей дітей:

- соціально-побутові аналогії (*ложка, – каша*) – 80%;
- функціональні аналогії (*рукавиця – рука*) – 80 %;
- суттєва частина чогось (*вовк – паща*) – 70%;
- матеріальні аналогії (*ніж – залізо*) – 70%;
- аналогії за принципом порівняння (*камінь – важкий*) – 90%.

У другому блоці завдань дітям пропонувались лексичні вправи, спрямовані на виявлення вмінь добирати синоніми до слів (*малюк, доктор, доріжка, невеликий, гарний, сильний, говорити, веселитися, йти*). Аналізуючи результати, ми прийшли до висновку, що учні ще не мають навичок роботи зі словами, близькими за значенням, підбирають в основному слова найпростіші й активізовані в їхньому словнику.

Найчастіше діти вживали:



- слова, схожі за звучанням до запропонованих (малюк – малий, веселитися – веселий, сильний – силач);
- споріднені слова (йти – іду);
- асоціативно пов'язані слова (сильний – мускулистий, накачаний);
- антоніми (говорити – мовчати, веселитися – скучати);
- слова із часткою “не” (сильний – несильний, говорити – не говорити, йти – не йти).

Правильні відповіді становили приблизно 30% від загальної кількості. Наведені цифри свідчать про наявність значних труднощів при доборі слів-синонімів, деякі діти не усвідомлюють вимог завдання, або спираються на певні зв'язки, які не завжди виражаються в синонімічних відношеннях.

Вправи на добір антонімів у молодших школярів не викликають ускладнень, діти розуміють значення цих слів і вміють ними оперувати, використовуючи свій словниковий запас. Суть антонімії як лексичного явища достатньо засвоєна молодшими школярами.

Визначення та пояснення переносного значення слова, як відомо, відбувається на основі асоціацій слова з одним із його функціональних значень. Слабкість семантичного асоціювання, обмеженість запасу слів які входять до складу лексичних одиниць даного семантичного поля, затриманий темп переходу від одного конкретного значення до іншого, все це може викликати ускладнення під час виконання діагностичних завдань.

Аналіз відповідей показав, що розуміння переносного значення слів і словосполучень діти експериментальної групи не змогли пояснити самостійно і потребували певної допомоги. На наш погляд ці труднощі пов'язані з процесом формування у дітей мовленнєвих здібностей в цілому.

При диференціації слів близьких за значенням (використовувались спеціально підібрані дидактичні картинки) учні 100% дали правильну відповідь. Діти не тільки диференціюють поняття, але й пояснюють свій вибір.

Дослідження особливостей розуміння збірних лексичних понять насамперед сформованість операцій по виділенню найбільш суттєвих ознак пропонованих понять у дітей (наприклад: *меблі – це предмети, які використовують для сидіння, зберігання чогось*).

При відповіді на запитання у дітей дослідженої групи спостерігається як функціональний рівень пояснення (*одяг – носять, перуть, оддягають*), так і пояснення на рівні конкретизація понять (*тварини – кішка, собака, кінь*). При висловлюванні своїх думок 85% учнів користувалися розгорнутими мовленнєвими виразами, 15% відповідей була аграматичною.

Аналізуючи результати виконання експериментальних завдань, ми дійшли до висновку, що у дітей молодшого шкільного віку досить широко представлено лексико-семантичне поле іменників, прикметників, дієслів. Труднощі, які виникають у дітей при групуванні, пошуку і відбору деяких лексичних одиниць, на наш погляд, пов'язані з слабкою орієнтацією учнів в змістовній стороні слова, що обумовлено мовленнєвим дефіцитом, або порушеним мовленнєвим середовищем у дошкільному віці.

Результати дослідження особливостей побудови лексико-семантичних групувань свідчать про недостатню сформованість пошуку і відбору необхідних лексем, здатністю виділення найбільш суттєвих ознак слова, співвідношення його з різними поняттями.

На наш погляд, все це потребує оволодіння операціями синтезу, аналізу, узагальнення і співвідношення. У дітей молодшого шкільного віку, які навчаються у першому класі, ці показники знаходяться на стадії фізіологічного формування.

Отже, розуміння значення слів дітьми з нормальним мовленням залежить від їхнього загального рівня розвитку, від розвитку мислення, багатства та різноманіття знань, вмінь, досвіду і умов виховання. Все це варто враховувати при розробці, плануванні і проведенні корекційно-методичної роботи по розвитку мовлення дітей даної категорії.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Крутій К.Л. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку. – Запоріжжя: ТОВ “ЛПС” ЛПД, 2004. – 390 с.

2. Малярчук А.Я. Дидактичний матеріал для виправлення мовних недоліків: Навч. посібник для вчителів-логопедів, вчителів і вихователів шкіл та дитсадків. – К.: Райдуга, 1995. – 408 с.
3. Соботович Є.Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. – К.: ІЗМН, 1997. – 44 с.
4. Соботович Е.Ф., Тищенко В.В., Бартенева Л.И., Данилавичюте Э.А и др. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. – К.: Актуальна освіта, 1997.
5. Тищенко В.В. Особливості засвоєння мови дошкільниками з нормальним та порушеним інтелектом // Теорія і практика сучасної логопедії. – Вип.1. – К.: Актуальна освіта, 2004. – 43 с.

**УДК 37.011.33**

**Горошкіна О.М.**

### **КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ**

*У статті розглядаються лінгводидактичні основи комунікативно-когнітивної методики вивчення української мови у профільній школі. Подається визначення комунікативно-когнітивної методики, особлива увага приділена принципам, підходам до вивчення української мови.*

*In the article linguistic and teaching bases of communicative and cognitive method of study of Ukrainian at school are examined. Definition of communicative and cognitive method is given, the special attention is paid to approaches and principles of studying Ukrainian.*

Оновлення змісту мовної освіти вимагає трансформації технологій навчання української мови, розробки інноваційних методик, спрямованих на формування мовної особистості, яка адаптована до конкретних соціальних умов. Альтернативою традиційній методиці вважаємо комунікативно-когнітивну методику навчання української мови, що посилює практичну спрямованість змісту предмета “Українська мова”, передбачає зміну акцентів у навчальній діяльності з перевагою її креативних видів. Комунікативно-когнітивна методика навчання української мови побудована на положеннях, висвітлених у працях Т.Донченко, В.Мельничайка, Г.Онкович, Л.Паламар, М.Пентилюк, лінгвістичних студіях Ф.Бацевича, В.Дроздовського, С.Єрмоленко, А.Зеленька, М.Кочергана, Л.Лисиченко, Л.Мацько, М.Плющ, О.Потебні, О.Федик, Г.Яворської.

Реалізація обґрунтованих нами концептуальних положень зумовила виділення таких часткових лінгводидактичних принципів, як принцип стимулювання самоосвіти й самостійності в навчанні, принцип проблемно-ситуативної організації навчання, принцип урахування життєвої перспективи, принцип комплексного розвитку всіх сфер особистості учня – когнітивної, емоційно-вольової, етичної, принцип спільної діяльності педагога й учнів, принцип актуалізації результатів навчання, принцип урахування позалінгвальних чинників.

Актуальність комунікативно-когнітивної методики навчання української мови зумовлена все ще недостатнім рівнем комунікативної підготовки учнів та сформованості в них умінь застосовувати мовні знання в конкретних життєвих ситуаціях, насамперед професійних.

Сучасні дослідники приділяють значну увагу теоретичним і практичним пошукам, пов’язаним з підготовкою комунікативно компетентного випускника, зокрема: диференціації змісту навчання української мови залежно від типу освітнього закладу (О.Біляєв, С.Караман, Л.Паламар, М.Пентилюк, М.Плющ, В.Тихоша, В.Цимбалюк); визначенню принципів, форм, методів і прийомів організації навчально-виховного процесу в школі, спрямованих на

формування комунікативної компетентності випускника загальноосвітньої школи (О.Біляєв, Т.Донченко, Н.Остапенко, Л.Паламар, М.Пентилюк, К.Плиско, Л.Рожило, В.Теклюк, В.Шляхова та ін.); упровадженню комунікативно-діяльнісного підходу до навчання української мови (А.Богуш, М.Вашуленко, Т.Донченко, Л.Мацько, Г.Онкович, М.Пентилюк, Г.Шелехова); розвиткові мовленнєвої діяльності учнів шляхом засвоєння комунікативної природи мовних одиниць (Є.Голобородько, Н.Голуб, Т.Ладиженська, Л.Мацько, В.Мельничайко, Г.Михайловська, М.Стельмахович, І.Хом'як та ін.).

Разом з тим у профільній ланці спостерігається недостатній рівень мотивації вивчення української мови як засобу професійної самореалізації особистості, відтак і володіння українською мовою з метою спілкування, пізнання, неперервного здобуття знань. Потребує подальшого розв'язання проблема трансформації мовної та мовленнєвознавчої теорії в уміння й навички, що забезпечують становлення вербального складника професійної компетентності особистості. Зазначене свідчить про необхідність наукового обґрунтування й удосконалення комунікативно-когнітивної методики навчання української мови в профільній ланці.

Основні цілі публікації: визначити мету комунікативно-когнітивної методики; виділити принципи відбору навчального матеріалу з української мови для старших класів профільної ланки; виокремити й обґрунтувати критерії відбору змісту для цієї категорії учнів; подати перспективні положення щодо подальших наукових розвідок у напрямкові вирішення проблеми формування мовної особистості випускника профільної школи.

Концептуальна ідея пропонованої методики базується на комунікативно-діяльнісній основі навчання й полягає в тому, що мова є важливим чинником у світоглядному виборі кожної особистості, одним з найважливіших засобів профільного спрямування, розвитку особистісної та професійної самореалізації старшокласників. Провідна ідея концепції реалізується через створення умов для формування комунікативної компетентності випускника профільної школи, що передбачає вміння вільно, комунікативно доречно користуватися мовою в різних життєвих ситуаціях, насамперед у професійному спілкуванні, акумулювати в собі національні мовні традиції, комунікативну етику, поважати й шанувати мову свого народу.

В основі змісту навчання української мови в середніх освітніх закладах природничо-математичного профілю лежать базові положення концепції навчання державної мови в школах України, Державного стандарту базової і повної середньої освіти. Своєрідність нашої концепції відбору змісту навчання складають такі чинники: обов'язкове вивчення української мови в старших класах на комунікативно-когнітивній основі; перерозподіл навчального матеріалу в межах курсу з метою уникнення перевантажень учнів і дублювання навчального матеріалу; послідовна реалізація системного, психологічного, особистісного, психолінгвістичного, комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного, професійно спрямованого, соціокультурологічного підходів до навчання; експліцитна та імпліцитна професіоналізація курсу; впровадження регіонального компонента, під яким розуміємо систематичне й послідовне включення в навчальний процес місцевого мовного матеріалу з метою кращого засвоєння лінгвістичного програмового матеріалу; підвищення інтересу учнів до вивчення української мови. Наголошуємо, що в навчанні мови, як і інших предметів, опора робиться на інтелектуальний потенціал учнів, важливим критерієм відбору лінгвістичного матеріалу стає його потенціал у формуванні мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності учнів.

Ефективним видом роботи є читання професійно орієнтованих текстів, науково-популярної лінгвістичної літератури, що, з одного боку, сприяє поглибленню знань учнів, з іншого – удосконаленню читацьких умінь, і відповідно забезпечує реалізацію міжпредметних зв'язків та формування мовної компетентності учнів. Однією з умов формування стійких читацьких умінь і навичок є систематичність упровадження цього виду мовленнєвої діяльності на уроках української мови у процесі спеціальних вправ, що

вдосконалюють зорове сприйняття текстового матеріалу під час різних видів читання, складання конспекту, плану, реферату, тез тощо.

Одним з основних професійних умінь є вміння спілкуватися. Психологи (І.Зимня, О.Леонтьєв, Н.Менчинська та ін.) відзначають, що його формуванню 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 розвиток цих здібностей повинен стати провідним напрямом взаємодіяльності вчителя й учнів.

Важливе місце на уроках української мови посідає імітаційне моделювання професійно орієнтованих ситуацій, завдяки чому учень потрапляє в умови, наближені до реальних, де він має змогу об'єктивно оцінити свої знання й можливості, переконатися в необхідності їх збагачення й поглиблення. Імітаційне моделювання ситуацій сприяє зміцненню інтересу учнів до майбутньої професії. У цьому випадку навчання здійснюється за допомогою чергування різноманітних зразків монологічного й діалогічного мовлення, побудові на основі одного тексту монологічного й діалогічного висловлювання з різними комунікативними настановами. Старшокласники в кожній конкретній ситуації повинні радитися один з одним, погоджуватися, заперечувати, слухати співрозмовника тощо. Формування в учнів умінь відстоювати власні погляди, висловлювати припущення, аргументувати думки сприяє удосконаленню монологічного мовлення.

Залучення учнів до імітаційного моделювання ситуацій, що вимагає від них толерантності, гнучкості, мобільності, дотримання норм етикету тощо, розвиває діалогічне мовлення.

Рольові інтерактивні ігри, що орієнтують на різноманітні життєві ситуації, допомагають 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, вміння її розподіляти, спостережливість, пам'ять, увага, здатність аналізувати діяльність партнера, бачити її мотиви, мету тощо. У процесі спілкування виховується культура емоцій і почуттів, здатність керувати своєю поведінкою. Отже, необхідно вибрати правильну стратегію навчання української мови в старших класах, основну ознаку якої визначаємо як діалогізм. 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. Під час організації діалогу, орієнтуючи учнів на участь у ньому, педагог використовує різноманітні форми, методи й прийоми колективної праці (робота в парах, робота в групах, метод проектів тощо), що стають одним із шляхів індивідуалізації навчання.

Останнім часом у зв'язку із соціальними перетвореннями в країні особливий інтерес викликає ділова риторика. До найбільш значущих риторичних жанрів належать ділові переговори та ділова бесіда в усіх своїх різновидах. 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.

У старших класах, коли учні вже опанували систематичний курс мови в основній школі, є всі підстави для організації комплексної роботи з текстом, наприклад: пояснить відомі вам орфограми й пунктограми; сформулюйте самостійно завдання, спрямовані на повторення орфографії; пояснить важкі орфограми тощо. У цьому випадку учень справді стає співавтором уроку, отже, є всі підстави говорити про співтворчість учителя й учнів. Крім того, текст дає змогу виявити функції того чи іншого мовного явища.

Особливе місце серед засобів навчання української мови в профільній школі посідають вправи, що створюють для учнів умови пошуку, дослідження, розв'язання проблеми. До них належать такі типи вправ: аналітичні, пов'язані з аналізом функцій мовних одиниць на основі текстового матеріалу; асоціативні, що спонукають учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу, що досліджується на його тлі; когнітивно-розвивальні, що складаються на основі тексту з фоновим національним компонентом таким чином, щоб поряд із удосконаленням знань, умінь і навичок учнів забезпечити одночасно формування української мовної картини світу, соціокультурної компетенції; креативно-дослідницькі, що передбачають залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій, спрямовані на формування інтелектуально-креативних якостей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уваги, спостережливості тощо.

Одним із широко вживаних засобів навчання української мови є текстовий дидактичний матеріал, тематично орієнтований на майбутню професію учнів. Робота з професійно орієнтованими текстами дозволяла залучити учнів до продуктивних видів мовленнєвої діяльності, що допомагають сформувати професійно орієнтовану особистість.

Перспективними щодо окресленого питання є положення, що потребують спеціального дослідження та розробки, а саме: питання диференціації вивчення української мови й навчання мовлення та усвідомленої їх інтеграції у практиці викладання.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І. Пентилюк: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.

**УДК 371.3**

**Дружененко Р.С.**

### ***РЕАЛІЗАЦІЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ В МЕЖАХ КОГНІТИВНОЇ МЕТОДИКИ***

*У дослідженні пропонується вивчення рідної мови через етнопедагогічний підхід. Автор вважає, що максимально ефективні результати у даному напрямі можна отримати, якщо враховувати особливості когнітивної методики вивчення мови. Остання зумовлює процес комунікації через пізнання і оволодіння учнями концептосферою самої мови.*

*Studying of the native language through the ethno pedagogical approach is proposed in the investigation. An author considers one can get extra effective results in the given way if he minds the peculiarities of cognitive methodology of language studying. It means the process of communication through students' learning and mastering the concept layer of the language itself.*

Пізнання світу і набуття знань про оточуюче з метою трансформації їх засобами мови наступному поколінню – основа життя і розвитку людського суспільства. Саме процес пізнання передуює духовному чи матеріальному відображенню довкілля.

Найважливішим засобом пізнання світу, існування та формування знань про нього є слово. Відображаючи в процесі життя і діяльності об'єктивно існуючий світ, людина фіксує в слові результати пізнання. З іншого боку, вивчаючи мову, вона глибше пізнає світ, особливості мислеоформлення, отримує нові знання. Таким чином, у діаді мова – пізнання спостерігається двосторонній зв'язок; крім того, пізнавальна діяльність не може існувати як річ сама у собі, вона існує для передачі певної інформації, забезпечує зв'язок поколінь на основі процесу комунікації.

Особливо важливим це є в сучасній методиці викладання мови, оскільки пізнавальна діяльність накопичення знань про світ є базою формування мовної особистості учнів.

Мета нашого дослідження – вивчити шляхи реалізації етнопедагогічного підходу до навчання української мови в межах когнітивної методики. Серед завдань – визначити необхідність та важливість опори на знання з когнітивної лінгвістики під час опрацювання проблем сучасної методичної науки.

Актуальність дослідження не викликає сумнівів, оскільки на сучасному етапі розвитку все більшої зацікавленості набувають питання, в основі яких лежить категорія етнічності.

Відомо, що теоретичною основою когнітивної методики служать наукові відкриття з когнітивної лінгвістики, для якої ключовими є поняття інформації та її обробки людським розумом, поняття структур знань та їх репрезентації у свідомості людини і мовних знаках.

Серед основних проблем когнітивної лінгвістики – проблема концептуальної та мовної картин світу. Мовна картина світу – це сукупність знань, що фіксуються засобами мови, це є результат переробки інформації про оточуюче і саму людину. На її формування впливають такі чинники, як мова, традиції, природа, ландшафт, виховання, навчання (В. Маслова).

Мовна картина світу носить національний характер, оскільки кожен народ пізнає та відображає світ по-своєму. Про це писав О.Шпенглер: “Кожній культурі характерний суворо індивідуальний спосіб бачити і пізнавати природу..., у кожного є її власна своєрідна природа, якої в тій же мірі не може мати ніякий інший тип людей” [3].

У лінгвістичній літературі поширені поняття фольклорної та національно-художньої картини світу, які виявлені на основі аналізу мови фольклорних та літературно-художніх текстів і є результатом пізнання етносом світу, відображення етнічної ментальності й базових констант народної культури.

Основою мовної картини світу є концепт як репрезентована в мові одиниця свідомості, яка культурно зумовлена і відображає комплекс усіх уявлень та асоціацій, що виникають у носіїв мови в ході пізнавальної діяльності. Сприймаючи світ, людина виділяє актуальні для неї елементи, а потім мислить цими елементами.

На думку багатьох дослідників, концепти носять національно-культурну специфіку. Вони складають інформаційну основу національно-мовної картини світу і відіграють першочергову роль у формуванні етнознань та передачі інформації. Через концепти відбувається мисленнева діяльність особистості.

Концепти відображаються в мові та текстах як зразках мовленнєвої діяльності, а значить сам процес текстотворення можна розглядати як когнітивний процес, тобто реалізацію свідомості через пізнання та отримані знання у мовні знаки та у мовні тексти.

Проектуючи основні дослідження когнітивної лінгвістики на методику навчання мови, основною метою якої є комунікативна компетенція учнів, визначаємо напрям роботи: в основі навчання має лежати пізнавальна діяльність учнів, вивчення мовної системи, оволодіння елементами мовної картини світу (концептами); через пізнавальну діяльність у заданому напрямі необхідно формувати їх уміння адекватно сприймати світ та активно послуговуватися в практичному житті сформованими мовленнєво-мисленневими навичками.

У межах когнітивної методики цінним є реалізація етнопедагогічного підходу до вивчення мови, що передбачає діяльність з оволодіння учнями національно-культурним компонентом мови, елементами національно-мовної картини світу українського народу, формуванню вмінь оцінювати оточуюче середовище засобами рідної мови. Опора на етнопедагогіку забезпечує розвиток школяра в кращих традиціях українського етносу на основі народнопедагогічних принципів, методів, засобів навчання та виховання. Система народної педагогіки відображає моральні й естетичні орієнтири народу, особливості етнічної психології і є втіленням національних рис характеру, ментальності.

Народнопедагогічний дискурс є цінним з боку функціонування в ньому системи концептів. На нашу думку, надзвичайну вагу для осмислення учнями мають концепти *мати, земля, вода, гостинність, шана, душа, слово, доля, край, вітчизна, родина* та інші.

Формування мовленневих умінь і навичок школярів на основі етнопедагогіки починається з оволодіння концептосфери української національно-мовної картини світу, що

пов'язане з вивченням мови як оригінального феномена етносу, специфічного способу оцінювання довкілля. Це своєю чергою сприяє поглибленню етнознань учнів та виробленню національного колориту їхнього мовлення.

Засобами реалізації етнопедагогічної основи є рідна мова та рідна культура, що знаходять відображення в національно-культурних текстах.

Рідна мова як основний засіб навчання та виховання в народній педагогіці допомагає усвідомити ідеали та цінності рідного народу, пізнати досвід багатотисячолітньої історії його життя, культурних цінностей, виробити власну оцінку сприйняття світу, сформувати вміння відображати його, наслідуючи традиції використання мовних засобів у ситуаціях спілкування.

Для реалізації етнопедагогічного підходу в межах когнітивної методики провідним стає принцип культуровідповідності, що диктується необхідністю пізнання світу та оволодіння мовою в широкому контексті етнічної культури. У текстах засобами мови відображається весь культурний світ нації, її етичні та естетичні цінності, ідеали. Переймаючи культурний досвід рідного народу, учень набуває високої культури особистого мовлення на основі ознайомлення з українськими традиціями, звичаями спілкування. Різні народи відображають світ неоднаково, що впливає на специфічність мовних засобів і втілюється в оригінальності національно-мовної картини світу.

На провідній ролі рідної мови в естетичному та етичному вихованні наголошує М.Пентилюк. На її думку, через засоби рідної мови учень формує морально-етичні та естетичні ідеали, що існують у культурі етносу, виробляють ціннісні орієнтири, розвивають чуття прекрасного – усе це “виявляється в якостях мовлення, які учні засвоюють разом з нормами літературної мови” [1: 19]. Естетичний критерій культури мовлення пов'язаний із відбором понять і фактів, спрямованих на розкриття прекрасного в мові й мовленні, на формування в учнів естетичного смаку й потреби естетичного вдосконалення свого мовлення. Формування в учнів етики спілкування передбачає оволодіння ними правилами мовленнєвої поведінки, дотримання моральності у відборі тем для спілкування. Основні концепти етики та естетики широко представлено в засобах народної педагогіки – творах фольклору й художньої літератури (національно-культурних текстах).

Усна народна словесність є вагомим засобом пізнання особливостей світосприйняття та світовідтворення українського народу, оволодіння елементами національно-мовної картини світу та формування мовленнєвих умінь і навичок. Фольклорні твори найяскравіше відображають і зберігають традиції культури мовлення, спосіб етномислення українського народу.

Українська етнопедагогіка саме фольклору надає перевагу у вихованні мовної особистості, у виробленні навичок культури мовлення (О.Духнович, І.Огієнко, С.Русова, М.Стельмахович, В.Сухомлинський, К.Ушинський та інші). Як стверджують В.Вугрич, П.Ігнатенко, М.Струнка, “без створення фольклорної основи дидактичного мовного матеріалу викладання мови буде неповним, учень не зможе повною мірою засвоїти мову як духовний, найдорожчий скарб народу, сформуватися як повноцінна мовна особистість, користуватися мовою як природною мовою у природних умовах свого життя” [3: 85]. Особливого значення в оволодінні рідною мовою слід надавати прислів'ям, приказкам, загадкам, казкам, пісням, думам тощо.

Твори художньої літератури також мають великі пізнавальні та навчальні можливості, оскільки є зразком високого стилю національної мови, еталоном національної свідомості та національного способу мислення. Поет чи письменник є мовною особистістю, яка прагне до використання повного арсеналу засобів рідної мови, показує можливості функціонування національно-культурного мовного компонента в різних висловлюваннях, виховує чуття рідного слова. Пізнання світу та навчання учнів на зразках творів художньої літератури забезпечує формування їх мисленнєво-мовленнєвої діяльності, національного колориту мовлення.

Маючи за мету оволодіння учнями концептосферою української національно-мовної картини світу, слід дотримуватися певних критеріїв добору дидактичного матеріалу (національно-культурних текстів етнопедагогічного змісту):

- 1) *соціокультурного та етнокультурного спрямування* (використання текстів, які несуть інформацію про історичний та культурний розвиток українського етносу, його місце серед інших народів світу, а також норми, які регулюють стосунки між поколіннями одного етносу та міжетнічні стосунки);
- 2) *лінгвокультурологічний* (забезпечує використання такого навчального матеріалу, який є зразком функціонування національно орієнтованих одиниць, він сприяє вивченню рідної мови як оригінального, специфічного способу пізнання і відображення світу українським етносом);
- 3) *національно-культурної мотивації* (дидактичний матеріал сприяє виробленню мотиву необхідності вивчення рідної мови як культурного коду нації, ознаки належності до українського етносу та рідної культури як одного із шляхів збереження національних цінностей);
- 4) *етичний* (навчальний матеріал забезпечує засвоєння і формування морально-етичних цінностей українського народу: стосунки в сім'ї, відношення до батьків і рідних, ставлення до старших, відповідальність за майбутнє Батьківщини тощо);
- 5) *естетичний* (відбір таких текстів, які виховують естетичне чуття слова).

Засвоєння концептосфери національно-мовної картини світу відбувається на основі вправ і завдань, дібраних учителем. В основному це вправи на глибоке вчитування в текст, виділення в ньому ключових слів, визначення смислового навантаження того чи іншого концепту, аналіз мовної одиниці на основі всієї сукупності смислів (семантичного простору), відтворення чужого мовлення із збереженням смислового навантаження вказаних мовних одиниць, крос-культурний аналіз, побудований на осмисленні значення мовних одиниць різних культур, бесіда на основі отриманих знань, створення власних висловлювань за зразками чи за власним життєвим досвідом.

Відповідно можна запропонувати триетапну систему роботи з оволодіння елементами національно-мовної картини світу та формування умінь і навичок учнів до породження власних висловлювань.

Метою першого етапу навчання є формування в учнів мовної компетентності, яка передбачає оволодіння засобами національно-мовної картини світу як своєрідного і специфічного пізнання українцями довкілля, що є відмінним від національно-мовної картини інших народів. Учням пропонуються національно-культурні тексти етнопедагогічного змісту на основі творів усної народної творчості та художньої літератури. Робота над текстами сприяє вирішенню завдань з формування вмінь пізнавати елементи національно-мовної картини світу, пояснювати їх значення, спостерігати за їх функціонуванням у художньому та розмовному стилях, робити частковий етнолінгвістичний аналіз текстів, добирати синоніми, здійснювати заміну виділених слів власне українськими елементами. Цей етап спрямований на формування лексичних умінь та навичок, що зумовлює збагачення мовлення учнів національно орієнтованими лексичними, фразеологічними, граматичними, образно-тропеїчними одиницями, а також формулами етнотикету. Для більшого запам'ятання текстової інформації та розширення етнознань учням пропонується дати відповіді на питання за змістом.

Пропоновані національно-культурні тексти допомагають школярам з'ясувати основні оцінні характеристики, моральні орієнтири рідного народу та сприяють поглибленню етнознань. Вправи етнопедагогічного змісту вимагають формування умінь бачити в знаках рідної мови оцінно-культурні мисленнєві одиниці. В основному робота ведеться над оволодінням учнями такими концептами, як земля, рідний край, рідна мова, козак, хліб, добро, милосердя та інші.

Другий етап навчання має на меті поглиблення знань учнів про рідну мову як специфічний спосіб відображення етносом довкілля, зокрема морально-етичних норм і



цінностей. На основі текстів-взірців учні 6, 7, 8 класів розширюють знання про ціннісні орієнтири, концептосферу української нації. Особливої уваги слід надати засвоєнню норм українського етноетикету, що сприяє розширенню етнокультурної компетентності та подальшому розвитку особистісних рис характеру. Мовленнєві вміння вдосконалюються в процесі активної систематичної роботи над навчальними текстами (виразне читання, аналіз, бесіда за змістом, переказування, імітація, реконструювання, конструювання, моделювання, трансформація), а також створення монологів та діалогів на основі здобутих знань етнопедагогічного змісту.

Третій етап зумовлює систематизацію знань, активізацію мовної, мовленнєвої та етнокультурної компетентності учнів. Основні напрями навчальної роботи забезпечують удосконалення мовленнєвих умінь і навичок активного використання набутих етнознань на основі аналізу національно-культурних текстів, оволодіння концептосферою української нації, активне застосування здобутих знань у власних монологічних та діалогічних висловлюваннях етнопедагогічного змісту різних типів, жанрів і стилів мовлення.

Таким чином, когнітивна методика має важливе значення для сучасного уроку української мови, оскільки передбачає навчання мови, формування національно-мовної особистості, починаючи з пізнання та досконалого оволодіння учнями концептами як елементами національно-мовної картини світу. Особливої цінності когнітивна методика набуває в реалізації етнопедагогічного підходу до вивчення мови, що спирається на ідеї етнізації навчально-виховного процесу, забезпечує широке використання народнопедагогічного дискурсу, який демонструє лінгвоментальну систему українського етносу.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. Пентилюк М.І. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
2. Традиції української педагогіки і їх використання в навчально-виховній роботі школи / За ред. В. Вугрич, П. Ігнатенко, М. Стрункої. – К., 1993. – 85 с.
3. Шпенглер О. Закат Европы. – Новосибирск, 1993. – С. 198.

**УДК 371.3**

**Заболотна І.О.**

### ***КОМПЛЕКСНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ ЯК ЗАСІБ ЗАСВОЄННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ ФУНКЦІЇ МОВИ***

*Стаття присвячена проблемам використання комплексного аналізу тексту на уроках української мови з метою засвоєння учнями естетичної функції мови. Автор пропонує трактовку поняття “комплексний аналіз тексту”, виділяє принципи проведення такого виду аналізу, пропонує варіанти схем комплексного аналізу тексту, обґрунтовуючи сутність методики, спрямованої на відпрацювання учнями умінь і навичок визначати естетичні функції мовних одиниць-репрезентантів визначених концептів.*

*The article studies the problems of using the complex analysis of the text at the classes of Ukrainian language with the purpose of learning by pupils the aesthetics function of the language. The author gives the interpretation of the concept “the complex analysis of the text”, distinguishes the principles of conducting of such type of analysis, and gives variants of schemes of the complex analysis of the text. The author proves the main points of methodic that are directed to learning by pupils the abilities how to determine the aesthetics functions of the language units that represent the definite concepts.*

Учні загальноосвітньої школи засвоюють українську мову в різноманітних функціях – комунікативній, пізнавальній, об'єднуючій, емоційно-експресивній, естетичній. Переваги тієї чи іншої функції в процесі навчання зумовлені ситуацією мовленнєвого спілкування та мотивацією використання мови. Зміст шкільного курсу української мови відповідно до чинних програм, стандарту та концепцій мовної освіти містить соціокультурний компонент, що посилює роль естетичної функції, спонукає до оволодіння естетикою слова. Програма передбачає “вироблення умінь сприймати мову як мистецьке явище, що має естетичну цінність” [2: 97].

Тому зростає важливість осмислення естетичної функції мови, особливо в художньому мовленні, де мовні одиниці викликають естетичні почуття людини, сприяють формуванню національно-мовної особистості. Учитель-словесник на уроках української мови має репрезентувати естетичну функцію мови, адже багатство й краса рідного слова допомагають учням оволодіти культурою спілкування, точно сприймати чужі висловлювання й правильно формулювати власні думки та почуття.

У науковій літературі розкриваються окремі питання репрезентації естетичної функції мови, зокрема сутності естетичної функції, її зв'язку з іншими функціями мови (В.Аврорін, Ф.Бацевич, Р.Будагов, О.Горшков, В.Дроздовський, Н.Мечковська та ін.), особливостей засвоєння учнями естетичної функції української мови (О.Кучерук, В.Марко, Н.Миронюк, Н.Миропольська, Л.Моїсєєва, Є.Пасічник, М.Пентилюк, В.Сухомлинський та ін.), психологічних та психолінгвістичних засад аналізу естетичного потенціалу мовних одиниць (Л.Виготський, М.Жинкін, І.Зимня, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.).

Сучасна лінгводидактика звертає увагу на розробку та з'ясування шляхів репрезентації естетичної функції української мови в загальноосвітній школі, виробленню способів і засобів навчання, ефективної системи роботи над усвідомленням учнями естетичної функції мови (Л.Кулибчук, Т.Мельник та ін.), вихованню мовної особистості засобами мови (Т.Донченко, Ю.Караулов, Л.Мацько, Л.Паламар, Л.Струганець та ін.). Учені доводять, що мова здатна викликати естетичні почуття, вона “є засобом формування та вираження духовності” [1: 119].

Мова є важливим елементом кожної національної культури, вона поєднує світ зовнішніх явищ, подій, процесів з внутрішнім духовним світом людини, рівень духовного розвитку якої залежить від умінь творчо засвоювати й розвивати національну та світову культуру. Система мовних одиниць відображає не лише предметність слів, а й ментальність народу, загальнолюдських цінностей, адже він виражений через цю предметність [3: 13].

Одним із важливих засобів репрезентації естетичної функції української мови вважаємо комплексний аналіз тексту, суть якого полягає в цілісній ідейно-тематичній характеристиці структури й семантики тексту, виділенні мовних одиниць, що викликають естетичні переживання. З'ясування особливостей цього виду аналізу й є **метою** цієї статті. Основні **завдання** публікації: визначення суті естетичної функції мови, виявленої в текстах для аналізу, виділення принципів і шляхів проведення комплексного аналізу тексту, спрямованого на вироблення в учнів умінь та навичок визначати естетичні функції мовних одиниць – репрезентантів певних концептів.

Естетична суть мови зумовлена творчою діяльністю народу, почуттями, які він уклав у неї, і полягає у здатності збуджувати естетичні смаки й оцінки. Так, І.Огієнко довів, що в мові позначився дух її носія – народу, що мова – “це найясніший вираз нашої психіки, ...поки живе мова – житиме й народ” [4: 240]. О.Потебня розглядав слово насамперед як “творчий акт мовлення, а не як комунікативну одиницю”. У слові вчений виділив три структурних елементи: зовнішній знак значення (єдність звуків), внутрішній знак значення (пряме значення), саме значення (контекстуальне, переносне значення). “Внутрішня форма слова, яке проголошене мовцем, – на думку вченого, – дає напрям думці слухача..., слово однаково належить і мовцеві, і слухачеві” [5: 40].

У методиці комплексного аналізу тексту частіше використовуються тексти художнього стилю мовлення. Тому вчитель-словесник, готуючи учнів до естетичного

сприймання мистецтва слова, ознайомлює їх з виражальними засобами, що містять естетичний та інформаційний потенціал тексту. Насамперед це метафоричне вживання мовних одиниць – слів, словосполучень і речень, наявність тропів і стилістичних фігур. Адже вони викликають емоції, пробуджують естетичні почуття, утверджують моральні якості особистості.

Особливе місце в репрезентації естетичної функції мови належить такому мовному явищу, як синонімія. Від правильного вибору синонімів залежить експресивне й емоційне навантаження тексту. Під час комплексного аналізу тексту на уроках мови важливо показати учням зв'язок окремих слів з синонімічним рядом. У процесі комплексного аналізу слід звертати увагу на своєрідність лексичного значення залежно від контекстуальних умов, спонукати учнів до висловлювання власних думок, зумовлених естетичним сприйняттям поезики художнього тексту.

Ті засоби рідної мови, що наділені естетичними можливостями, допомагають учневі активізувати думки й почуття. А це сприяє свідомому пізнанню довкілля, інтелектуальному й емоційно-естетичному збагаченню, умінню розшифровувати закладену в художньому тексті інформацію, яка в словесному контексті може бути фактуальною (реальні події, імена, дати тощо), концептуальною (власна позиція автора) та підтекстовою (те, що приховане в тексті, те, що читач домислює сам). Концептуальна й підтекстова види інформації потребують умінь розуміти глибинний смисл тексту, відчувати підтекст і насолоджуватися естетикою слова.

Комплексний аналіз тексту передбачає використання інших методичних прийомів – стилістичного експерименту, конструювання висловлювань тощо. Робота, спрямована на розвиток в учнів мовного чуття, дасть змогу засвоїти універсальну функцію слова – водночас передавати поняття, створювати художній образ, викликати естетичні переживання.

Вплив художнього твору на учнів під час аналізу тексту тісно пов'язаний з психічними процесами, що стосуються сприймання (декодування) тексту. Тому важливим завданням словесника є стимулювання активних творчих форм діяльності з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей учнів, розвиток естетичного, чуттєвого сприймання й відтворення картини світу.

Учителю-словеснику необхідно враховувати, що естетичний досвід розглядається і як особистісна цінність. Головним предметом уваги під час комплексного аналізу тексту має стати конкретна людина з її можливостями самостійно сприймати, оцінювати й творити прекрасне в житті та мистецтві. Але естетичний досвід набуває характеру особистісної цінності лише тоді, коли він акумулює в собі вплив духовних цінностей суспільства, засвоєння знань, понять та уявлень про прекрасне, а також засвідчує про можливості людини самостійно входити у світ естетичних надбань суспільства, активно використовувати їх духовний і виховний потенціал.

Естетична функція мови найбільш виразно репрезентується в поетичних текстах. Тому з метою засвоєння учнями старшої школи на уроках української мови цієї функції пропонуємо комплексний аналіз поезій. Відповідно до програмових вимог, старшокласники вже мають бути обізнані з особливостями мовних одиниць усіх рівнів, повинні визначати функціональне навантаження звуків, слів, речень у контекстному оточенні.

Комплексний аналіз тексту пропонуємо проводити переважно за такими основними напрямками, як-от: ідейно-змістовий аналіз; аналіз звукової естетики; аналіз словесної естетики; аналіз граматичної естетики.

Аналіз естетичної функції мови здійснюємо, дотримуючись таких частково-методичних принципів: ідейно-формальної єдності (аналізувати вплив граматичних форм на розкриття теми, основної думки твору); емпатичності (виділяти мовні засоби, що викликають співчуття до героїв твору, зокрема в ліричному творі – до ліричного героя); самооцінки почуттів (оцінювати власні почуття, що виникають внаслідок сприйняття тексту); інформаційної виразності (аналізувати мовні одиниці, що передають фактуальну, концептуальну, підтекстову види інформації).

Аналізуючи текст художнього стилю, виходимо з того, що література – це форма художньої діяльності людини, у процесі якої естетично опановується світ, засвоюється концептуальна картина світу через звук, слово, речення. Слід пам'ятати, що слова в художньому тексті можуть відтворювати кольори або звуки. Інструментом створення словесної музики в художніх текстах виступають також ритм, милозвучність та нагромадження голосних чи приголосних для емоційного впливу, створення певного образу тощо.

Покажемо приклад комплексного аналізу тексту за різними напрямками на матеріалі вірша Ю. Сліпка:

Ми забрели у ніч, цвяховану зірками,  
Де сонну оболонь воложила роса.  
І верби та лоза ступали поруч з нами,  
І лагідна Лугань тужила за човнами,  
І блідий молодик до круч перевисав.

І спала з наших пліч багатолітня втома,  
Розвіялися з душ незбагнені жалі;  
Хоч нам таки давно вже й сивина відома  
І поблизу чека непрохана судома,  
І праця нелегка, й турботи чималі.

Ми ніжними були, як в юності достоту,  
І думи нас несли прозоро-голубі,  
Як пісня молода, як шепіт коло плоту,  
Де ждала ти мене, загорнута у цноту –  
Оту, що й дотепер ясніє на тобі.

I. Ідейно-змістовий аналіз:

1. Жанрово-тематичні особливості поезії (інтимна лірика, образ кохання, ніжності, краси почуттів, жалю, турботи: “ніжними були, як в юності”, “поблизу чека непрохана судома, і праця нелегка, й турботи чималі”, “лагідна Лугань тужила за човнами”, “спала з наших пліч багатолітня втома, розвіялися з душ незбагнені жалі”).
2. Головна думка твору (сила почуття кохання, його багатогранність – “ми ніжними були, як в юності достоту”).
3. Естетичні почуття, які викликає твір (полікатегоріальні: співчуття, радість, жаль, смуток, надія на краще тощо).
4. Сміслові чинники (реалії) передачі або виникнення почуттів (чисте, світле кохання, ніжність, терпіння, стриманість стосунків тощо).
5. Мовні одиниці, які відтворюють авторську концепцію (звуки, лексичні одиниці, речення (насамперед відокремлені члени та складносурядні речення).

II. Аналіз звукової естетики:

Звукові одиниці, що репрезентують естетичну функцію мови, впливають на виникнення почуттів (наприклад, асонанс: де сонну оболонь воложила роса; алітерація: і лагідна Лугань тужила за човнами, блідий молодик; звукоповтори: і, ми, ритмомелодика поезії, створювана звуками тощо).

III. Аналіз словесної естетики:

Лексичні, фразеологічні одиниці, що репрезентують естетичну функцію мови, впливають на виникнення почуттів.

Сміслові навантаження окремих лексем, зокрема й ключових слів: лагідна, блідий, багатолітня, ніжні, нелегка, непрохана, прозоро-голубі; воложила, ясніє, забрели, ступала, перевисав, несли, ждала. Контекстуальні антоніми (сивина – юність). Тлумачення слів: достоту (справді, дійсно, істинно, точно); цнота (добродітність, чеснота, невинність,

непорочність); судома (образно – горе, біда); оболонь (заплавні луки); молодик (народна назва однієї з фаз місяця, коли його освітлена частина має вигляд вузького серпа).

#### IV. Аналіз граматичної естетики:

Морфологічні, синтаксичні одиниці, що репрезентують естетичну функцію мови, впливають на виникнення почуттів.

Смислове навантаження на дієсловах (див. III), дієприкметниках (цвяховану, загорнута), прикметниках (див. III), іменниках (ніч, зірки, роса, Лугань, човни, молодик, пісня, втома, сивина, жалі, судома, праця, турботи, шепіт тощо). Відтворення плинності часу за допомогою складнопідрядних речень з підрядною означальною частиною, складносурядних з відношеннями послідовності подій, відокремлених означень, виражених дієприкметниковими зворотами.

Наведений приклад комплексного аналізу тексту як засобу засвоєння естетичної функції мови цілком не вичерпує всіх аспектів проблеми. Робота з учнями доводить необхідність більшого інтегрування лінгвістичного й літературознавчого видів аналізу, який називають філологічним аналізом. Методика такого виду аналізу потребує подальшої розробки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. – К., 1995. – 251 с.
2. Книга для вчителя української мови та літератури /Упоряд. Н.І. Шинкарук. – Харків., 2005. – 352 с.
3. Кучерук О. Засоби естетичної виразності мови та їх вплив на учнів //Дивослово. – 1998. – №3. – С. 13–15.
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 371.3**

**Кондратенко Г.М., Рідкоус О.В.**

### ***НЕСТАНДАРТНІ УРОКИ В ШКОЛІ: КЛАСИФІКАЦІЯ, СТРУКТУРА, МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ***

*У роботі розглядається проблема теорії і практики використання у школі нестандартних уроків. Запропоновано авторський підхід до класифікації нестандартних уроків відносно педагогічних технологій навчання. Проаналізовано методику реалізації педагогічних інноваційних технологій на таких уроках у школі.*

*The problem of the theoretical and practical usage of the unstandard lessons at school is considered in this article. The author's approach to the classification of the unstandard lessons concerned pedagogical technologies of teaching is offered here. The methodology of realization of the pedagogical technologies at the untraditional lessons at school is analyzed in this article.*

Пошук шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках – не нова проблема в дидактиці. Проблемами методики уроку, шляхів його вдосконалення переймалися багато вчених і вчителів таких, як А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, Є.М.Ільїн, М.І. Махмутов, В.О.Оніщук, І.П.Підласий, Д.О.Тхоржевський, Н.М. Яковлев та багато інших. На небезпечну тенденцію зниження інтересу учнів до занять, яка з'явилася в нашій школі ще в середині 70-х років, масова практика школи відреагувала нестандартними уроками. Головна мета таких уроків – пробудження и утримання інтересу до навчальної праці. В різних роботах,

посібниках з педагогіки наводиться визначення, класифікація, методика проведення нестандартних уроків в школі. Зупинимося на деяких з них.

Так, в посібнику “Педагогіка” Н.Є. Мойсеюк наведено визначення нестандартного уроку, їх класифікація. “Нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нестандартну структуру. Назви уроків дають деяке уявлення про цілі, завдання і методику проведення таких занять. Найпоширенішими типами нестандартних уроків є: уроки – прес – конференції, уроки – аукціони, уроки – ділові ігри, уроки – занурення, уроки типу КВК, уроки – консультації, комп’ютерні уроки, театралізовані уроки, уроки з груповими формами роботи, уроки взаємного навчання, уроки творчості, які ведуть учні, уроки-заліки, уроки-сумніви, уроки-творчі звіти, уроки-формули, уроки-конкурси, уроки-фантазії, уроки-“суди”, уроки-пошуку істини, уроки-концерти, уроки-діалоги, уроки-рольові ігри, уроки-екскурсії, інтегровані уроки тощо ” [3: 217–218]. Отже, тут наведено перелік деяких нестандартних уроків, а не їх класифікація за певними параметрами. Автор підкреслює, що нестандартні уроки більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття. У них незвичайні задум, організація, методика проведення. Тому багато педагогів бачать у них прогрес педагогічної думки, правильний крок у демократизації школи. З іншого боку – перетворювати нестандартні уроки у головну форму роботи, вводити тільки їх недоцільно через відсутність серйозної пізнавальної праці учнів, невисокої результативності, великої втрати часу.

У посібнику Н.П. Волкової “Педагогіка” з’являється спроба певної класифікації нестандартних уроків. Автор називає 12 типів нестандартних уроків, але кожний тип має свої параметри, за якими окремі уроки відносяться до певного типу. До нестандартних уроків автор відносить такі уроки: 1) Уроки змістовної спрямованості (уроки-семінари, уроки-конференції, уроки-лекції). 2) Уроки на інтегративній основі (уроки-комплекси, уроки-панорами). 3) Уроки міжпредметні. 4) Уроки-змагання (уроки КВК, уроки-аукціони, уроки-турніри, уроки-вікторини, уроки-конкурси.) 5) Уроки суспільного огляду знань (уроки-творчі звіти, уроки-заліки, уроки-експромт-екзамени, уроки-консультації, уроки-взаємонавчання, уроки-консиліуми). 6) Уроки комунікативної спрямованості (уроки-усні журнали, уроки-діалоги, уроки-репортажі, уроки-панорами, уроки-протиріччя, уроки-парадокси). 7) Уроки театралізовані (уроки-спектаклі, уроки-концерти, кіноуроки, дидактичний театр). 8) Уроки подорожування, уроки дослідження (уроки пошуки, уроки-розвідки, уроки-лабораторні дослідження, уроки експедиційні дослідження, уроки-заочні подорожування, уроки-наукові дослідження) 9) Уроки з різновіковим складом учнів. 10) Уроки ділові, рольові ігри (уроки-суди, уроки-захисти дисертацій, уроки – “Слідство ведуть знавці”, уроки-імпровізації, уроки-ілюстрації). 11) Уроки драматизації (драматична гра, драматизація розповіді, імпровізована робота у пантомімі, тіньові п’єси з ляльками і маріонетками, усі види непідготовленої драматичної діяльності, де формальна драма створюється самими учасниками гри). 12) Уроки-психотренінги [1: 333–336]. Автор наводить коротко мету, методику проведення таких нестандартних уроків. Але в такій класифікації нестандартних уроків немає загального підходу до її основних параметрів.

Багато інших авторів намагалися навести загальну класифікацію нестандартних уроків, але ними, як правило, не виділялися певні узагальнені основи такої класифікації (Антипова О.Й., Паламарчук В.Ф., Румянцева Д.І., Селевко Г.К., Фіцула М.М. та ін.).

Підсумовуючи різні підходи до класифікації і структури нестандартних уроків, можемо запропонувати класифікацію таких уроків відносно педагогічних технологій навчання, які в основному використовуються в організації і методиці їх проведення. Поділимо всю систему нестандартних уроків на такі групи за педагогічними технологіями: 1) Інформаційно – комунікативна технологія. 2) Ігрова технологія. 3) Дослідницька технологія. 4) Інтерактивна технологія. 5) Психотренінг.

Відобразимо цю класифікацію нестандартних уроків в таблиці 1.

**Класифікація нестандартних уроків за педагогічними технологіями**

1. Інформаційно-комунікативні технології		Урок-лекція, урок-семінар, урок-твір, урок-конференція, уроки-творчі звіти, урок-консиліум, урок-залік, урок-експромт-екзамен, уроки-взаємонавчання, урок-інформації, інтегрований урок
2. Ігрові технології	Змагання	КВК, турнір, аукціон, вікторина, конкурс, інтелектуальний хокей, “Щасливий випадок”
	Ділові, рольові ігри	Імпровізація, імітація, “Суд”, захист дисертації, “Слідство ведуть знавці”, “Поле чудес”, ерудит, ланцюжок, бізнес-гра
	Драматизація	Драматична гра, пантоміма, драматична розповідь, ляльковий театр
3. Дослідницькі технології		Діалог, усний журнал, роздуми, диспути, прес-конференції, репортаж, урок-протиріччя, урок-парадокс, пошук, розвідка, лабораторні дослідження, заочна подорож, експедиція, наукові дослідження, коло ідей
4. Інтер-активні технології	Кооперативне навчання	Робота в парах, змінювані трійки, 2-4 разом, карусель, малі групи, акваріум
	Колективно – групове навчання	Мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, “Навчаючи – вчуся”, мозаїка, вирішення проблем, дерево рішень
	Ситуативне моделювання	Імітаційні ігри, “Суд”, громадські слухання, рольова гра
	Опрацювання дискусійних питань	Метод прес, займи позицію, зміни позицію, континуум, дискусія, дебати, ток-шоу, оцінювальна дискусія
5. Психотренінг		Тренінг уваги, уяви, пам’яті, “Пізнай себе”, “Пізнай свої здібності”, “Твоя воля”, “Твій характер”, “Сам себе виховую”, сугестопедагогічний урок

Безумовно, не можна абсолютно розділити численні типи нестандартних уроків по ізольованим групам, бо, як правило, на таких уроках використовуються декілька педагогічних технологій навчання. Недарма деякі уроки називають інтегрованими (інтеграційними) не тільки за змістом матеріалу і за формами організації навчання, а й за поєднанням різних педагогічних технологій навчання.

Розглянемо як деякі педагогічні технології реалізуються на нетрадиційних уроках. В посібнику “Універсальні інтелектуальні ігри” [5] розглядаються деякі типи таких ігор та методика їх організації і проведення. До структури навчальних ігор входять такі компоненти: – ігрова задумка; – правила гри; – безпосередньо ігрові дії; – дидактичні завдання; – обладнання гри; – результати гри. Навчальна гра дозволяє досягти таких цілей: 1) дидактичних (формування і застосування нових ЗУН, розширення кругозору тощо); 2) розвиваючих (розвиток пам’яті, мови, інтелекту, творчих здібностей, інтересу до знань); 3) виховних (виховання самостійності, колективізму, відповідальності, волі навичок співробітництва ін.).

Етапи дидактичної гри: підготовчий, проведення гри, узагальнення і аналіз результатів. Під час підготовчого етапу формується мета гри, обирається її навчальний зміст, розробляється план і сценарій, готується обладнання, проводиться інструктаж, розподіл ролей, консультації тощо. На 3-му етапі вчитель повинен допомогти гравцям систематизувати результати гри (чого навчилися?), оцінити процес пізнавальної діяльності. Гра може тривати від декількох хвилин до цілого уроку і використовуватися на різних його етапах, в позакласній роботі.

У цьому посібнику пропонується описи різних інтелектуальних ігор та деякі приклади їх використання. Особливістю запропонованих ігор є їх універсальність, тобто будь-який вчитель, незалежно від навчального предмета та вікових особливостей учнів, може використовувати всі ці ігри, наповнивши їх своїм навчальним змістом. Зрозуміло, що підготовка уроку-гри потребує більше часу, ніж підготовка до звичайного уроку. Але педагогічний результат такого заняття буде значно більшим (інтерес учнів до нових знань, активність їх в проведенні заняття, позитивний настрій вчителя й учнів та ін.). У посібнику розглянуто 15 універсальних інтелектуальних ігор: ланцюжок, “Так чи ні?”, КВК, “Ерудит”, “Поле чудес”, брейн-ринг, “Перший мільйон”, “О, щасливчик”, “Щасливий випадок”, “Блеф”, “Бізнес”, інтелектуальний хокей, вікторина, рольова гра, ділова гра (імітаційні, театралізовані, гра-конференція) [5: 6–31]. Ми не можемо тут пропонувати методикую проведення всіх ігор, тому зупинимося на одному прикладі.

Гра “Ерудит”. У грі беруть участь 6 учасників. Запитання першого завдання (6-12 запитань за певною темою), яке їм дається, оцінюється за 5-бальною системою. Якщо учасник гри не знає відповіді на запитання, йому може допомогти група підтримки, але тоді відповідь оцінюється за 3-бальною системою. Після кожного конкурсу журі оголошує результати. Той з учасників, хто набрав найменшу кількість балів, вибуває з гри. Залишаються сильніші. Отже, у 1-му конкурсі беруть участь 6 учнів, у 2-му – 5, у 3-му – 4 і т.д. Переможцю останнього конкурсу присвоюється звання “Ерудит” і вручається головний приз. Решта учасників також одержують заохочувальні призи [5: 7].

Розглянемо проблему нестандартних уроків на основі інтерактивних технологій. Пометун О., Пироженко Л. відмічають: “Суть інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють, здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації” [4: 9]. Інтерактивна технологія навчання має позитивні (вчитель може раціональніше розподілити свій час в корекції навчання окремих учнів, покращується дисципліна та ін.) і слабкі сторони (важко наладити взаємонавчання як постійно діючий механізм, не завжди ефективний результат взаємонавчання, витрата більше часу на підготовчий етап).

Умовна робоча класифікація інтерактивних технологій, що запропонована авторами: 1) інтерактивні технології кооперативного навчання; 2) інтерактивні технології колективно-групового навчання; 3) технології ситуативного моделювання; 4) технології опрацювання дискусійних питань [4: 33]. Форми організації навчання в кожній групі інтерактивних технологій перераховані в таблиці 1. Розглянемо методичні основи деяких з цих груп.

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання. Парна і групова робота організовується на уроках засвоєння і застосування знань, умінь, навичок. Це може відбутися одразу ж після викладу вчителем нового матеріалу, на початку нового уроку застосування знань умінь, навичок або бути частиною повторювально-узагальнюючого уроку. Учні об’єднуються у групи. Всі учні активні в обговоренні. Автори розглядають такі об’єднання: робота в парах; змінювані (ротаційні) трійки; два – чотири – всі разом; карусель; робота в малих групах. У посібнику наводиться методика організації роботи в кожному об’єднанні [4: 34–40]. Залежно від змісту та мети навчання можливі різні варіанти організації роботи груп: “Діалог”, “Синтез думок”, “Спільний проект”, “Пошук інформації”, “Коло ідей”, “Акваріум” [4: 40–43].
2. Інтерактивні технології колективно-групового навчання передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу: “обговорення проблем в загальному колі”, “Мікрофон”, “Незакінчені речення”, “Мозковий штурм”, “Навчаючи – вчуся” (“Кожен



вчить кожного”, “Броунівський рух”), “Ажурна пилка” (“Мозаїка”, “Джинг-со”), “Аналіз ситуації”, “Вирішення проблем”, “Дерево рішень” [4: 44–45].

У посібнику детально розглядається методика організації занять по двом іншим інтерактивним технологіям [4: 56–64] і [4: 67–80]. Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури нестандартних уроків. Як правило, структура таких занять складається з п’яти елементів: 1) мотивація; 2) оголошення, представлення теми та очікуваних результатів; 3) надання необхідної інформації; 4) інтерактивна вправа – центральна частина заняття; 5) підбиття підсумків оцінювання результатів уроку.

Автори розглядають структуру і методику 26 інтерактивних нетрадиційних уроків з різних шкільних предметів, крім трудового навчання; методику оцінювання навчальної діяльності учнів на таких уроках. Корисний для вчителя розділ 5 “Роздаткові матеріали для учнів” (“Як працювати в малих групах”, “Коло ідей”, “Акваріум”, “Мозковий штурм”, “Метод”, “Прес”, “Займи позицію”, “Навчаючи – учусь”, “Мікрофон”, “Розігрування ситуації в ролях”, “Аналіз ситуації, випадку, дилеми”, “Правила дискусії” (Культура ведення дискусії, “Ток-шоу”, “Ажурна пилка”, “Суд від свого імені”) [4: 137–146]. У додатках наведені конспекти 9 уроків з різних предметів (алгебра, фізика, історія, література, географія, економіка), короткий словник деяких термінів.

Отже, цей науково-методичний посібник може стати в нагоді кожному педагогу по використанню інтерактивних технологій на нетрадиційних уроках. Тоді процес навчання буде цікавим, різноманітним, ефективним, демократичним, в якому будуть брати активну участь всі учні.

Для активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці можна використати посібник для вчителів А.О.Гіна “Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотній зв’язок. Ідеальність” [2]. Відносно нашої теми дослідження – нестандартних уроків, то в посібнику цьому питанню приділено такі розділи: “Коллективна учбова діяльність” (“Організація роботи в групах”, “Спіймай помилку”, “Прес-конференція, та питання до тексту”, “Своя опора”), “Мозковий штурм”, “Ділові ігри” (“Компетентність”, “НДЛ”, “Точка зору”), “Ігрова навчальна діяльність” (“Ігри-тренінги”, “Ігри у випадковість”, “Театралізація”, “Кажіть мені – Так чи ні”) [2: 27–44]. Прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів, запропоновані А.Гіном, можна використовувати на всіх етапах нестандартних уроків. Корисним для педагога в підготовці та аналізу уроку буде розроблений автором “Конструктор уроку”, елементами якого є прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів. Наприклад, початком уроку може бути інтелектуальна розминка: кілька нескладних задач або їх комбінування, гра “Так – чи ні”; невелике опитування за “Світлофором” для мобілізації; обговорення зробленого домашнього завдання або загадка з “відстроченою відгадкою” – “Здивуй!” тощо. Таким чином розписуються інші етапи уроку і зводиться все до єдиної таблиці – “Конструктору уроку”, який вчитель може творчо змінювати кожного уроку [2: 69–72].

Отже, використання нестандартних уроків і окремих нестандартних прийомів педагогічної техніки та технологій на уроках сприяє творчості як вчителя, так і учнів. Переваги нестандартних уроків в порівнянні із звичними структурами уроків в тому, що підвищується інтерес учнів до навчання, їх активність в пізнанні і творчості, самостійність пошуків знань, переживання успіху досягнень, ініціативність, можливість індивідуального підходу до учнів, використання інноваційних та інформаційних педагогічних технологій, розвиток культури спілкування, взаємовідповідальності і т.д.

Але є деякі складності і недоліки використання нестандартних уроків: – затрати більшого часу на підготовку і проведення таких уроків; – не всі учні в рівній мірі активні; – організаційні труднощі (дисципліна, правила поведінки); – ускладнюється система оцінювання, аналізу результатів навчання; – забезпечення науково-методичної і матеріально-технічної бази навчання; – знаходження певного місця таких уроків в навчально-виховному процесі тощо.

Недарма педагог-новатор В.О.Сухомлинський казав, що до хорошого уроку треба готуватися все життя. Такими ж прикладами творчого підходу до підготовки і проведення занять з учнями являється досвід роботи педагогів-новаторів В.Ф.Шаталова, І.П.Волкова та багатьох інших.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Волкова Н.П. Педагогіка. – К.: Академія, 2001. – 576 с.
2. Гін А. Прийоми педагогічної техніки. – Луганськ: Навч. книга, Янтар, 2004. – 84с.
3. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – К.: Гранма, 1999. – 350с.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: Вид-во А.С.К., 2005. – 192с.
5. Універсальні інтелектуальні ігри //Педагогічна академія м.Софії. – 2001. – №1. – 32с.

УДК 372.461;81:159.946.3

Коршун Т.В., Кравченко Ю.Є.

### **ПРОБЛЕМА ВНУТРІШНЬОГО ЛЕКСИконУ ТА РІВЕНЬ ЙОГО СФОРМОВАНостІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (НА ПРИКЛАДІ ІМЕННИКА)**

*У статті поставлена проблема внутрішнього лексикону і досліджується рівень його сформованості у молодших школярів. Авторами науково визначені роль і місце внутрішнього лексикону дитини в організації ефективного у якісному відношенні процесу навчання, а відповідно і у структурі становлення комунікативно розвиненої особистості.*

*З цією метою було проведено експериментальне дослідження, що дало змогу визначити відношення між відображенням дійсності і відображенням лексичної системи у свідомості дитини віком 8-9 років, і дозволило констатувати, що внутрішній лексикон дійсно є “сховищем” усього, що пов’язано зі словами у пам’яті, системою знань про оточуючий світ.*

*The article raises the problem of inner vocabulary and investigates the level of its development for primary school pupils. The authors scientifically defined role and place of a child’s inner vocabulary in the organizing effective qualitative teaching process and consequently in the structure of formation of communicatively developed personality.*

*The experimental investigation was carried out with this aim and it gave possibility to define relations between the reflection of reality and the reflection of lexical system in the consciousness of 8-9 years old child. The investigation gave an opportunity to ascertain that inner vocabulary is really “the depository” of everything connected with the words in memory, and with the system of knowledge about the surrounding world.*

Засвоєння рідної мови – процес безперервний, що починається з перших років і триває впродовж усього життя людини. Інтенсивне засвоєння мови відбувається під час спілкування, коли активно формуються комунікативні вміння й навички. Учені одностайні в тому, що навчання мови підпорядковане певним закономірностям, урахування яких сприяє ефективній організації навчального процесу.

Однією з важливих закономірностей засвоєння рідної мови є розуміння мовних одиниць. Робота над їх семантикою проводиться протягом усього періоду навчання. Відомо, що учні здатні усвідомити лексичні й граматичні значення рідної мови, якщо вони засвоять поняття “смісл” слова, морфемі, словосполучення й речення. Отже, виникає необхідність навчання мови як знакової системи, що кодифікує позамовну дійсність. Оскільки мовні знаки співвідносяться з одиницями мови (морфемами, словами, словосполученнями, реченнями), їх смисл засвоюється в процесі вивчення рівнів мовної системи. Усвідомлення мовного знака

вимагає запам'ятовування його матеріальної (звукової) оболонки й того, як він співвідноситься з реальною дійсністю та як функціонує в тексті. Розуміти слово – це значить співвідносити його з певним явищем дійсності, уміти визначити його функції, сприймати та вживати в контексті.

Вищезазначене дає змогу констатувати той факт, що успішність навчання не тільки рідної мови, а й інших предметів безпосередньо залежить від свідомого сприймання дитиною одиниць комунікації, від розуміння їх семантики. Це, у свою чергу, скеровує увагу саме до лексичного компонента мовної компетенції, й як наслідок зумовлює необхідність дослідження його базових понять: внутрішній лексикон, ідіолект і картина світу.

Оскільки основи знань, у тому числі й мовних, закладаються у початковій школі, ми вирішили дослідити внутрішній лексикон та картину світу дітей віком 8–9 років. З цією метою було проведено експеримент, у якому взяли участь 22 учня 3-Б класу спеціалізованої школи № 52.

Але перш ніж перейти безпосередньо до аналізу даних, отриманих на основі експерименту, зупинимось на ключових поняттях: внутрішній лексикон, ідіолект та картина світу.

**Внутрішній лексикон** – це система значень слів та їх суб'єктивного уявлення, тобто особистісних смислів. Одиниця внутрішнього лексикону – смисл, тобто суб'єктивне переживання загальномовного значення слова, що відображає особистий досвід індивіда, його систему цінностей. Таким чином, внутрішній лексикон – індивідуальний. Індивідуальний лексикон конкретної мовної особистості, що відображає біологічні, соціальні та психологічні характеристики індивіда – це **ідіолект**.

Слово у внутрішньому лексиконі представлене як процес взаємозв'язку звучання й значення, послідовний перехід від плану вираження (форми) до плану змісту – образу та концепту.

Внутрішній лексикон організовано за асоціативним та вірогіднісним принципами. Асоціативний принцип лежить в основі встановлення взаємозв'язків кожної одиниці ідіолексикону з усіма іншими одиницями, причому вони можуть встановлюватись як за формальною спільністю, так і на основі семантики. Семантика в даному випадку включає й мовну семантику (знання значення слова), й знання про світ (про взаємозв'язки предметів та явищ). Вірогіднісний принцип відбиває регулярність взаємозв'язків одиниць ідіолексикону.

Картина світу – усталений у лінгвістиці, психології та філософії термін, що позначає відображення дійсності в свідомості людини. Розрізняють наукову та наївну картину світу. Наукова являє собою “систему дискурсивних знань про зовнішню дійсність, людину, суспільство, що на даний момент затвердилась у науці”.

На відміну від наукової, наївна картина світу – це “база даних та база знань, без яких неможливе прийняття будь-яких повсякденних рішень”.

Наївна та наукова картини світу в кожного носія мови формуються паралельно. Суб'єктивно людина переживає картину світу як єдине утворення, в якому виділяються наївний та науковий “блоки”. Це зумовлено розрізненням сфер діяльності, в яких бере участь людина: для дослідницької та креативної діяльності необхідна наукова картина світу, для вирішення практичних повсякденних завдань – наївна. Співвідношення між ними залежить від індивідуальних ознак особистості, ураховуючи рівень розвитку інтелекту [1:20].

Загальний огляд базових понять дозволяє почати безпосереднє обговорення лексичного компонента мовної компетенції з аналізу внутрішнього лексикону дітей 8–9 років, яких було задіяно в експериментальному дослідженні.

Експеримент проходив у декілька етапів:

1. Із наявного дослідження російських науковців було виділено 12, на наш погляд, актуальних і частотних слів.
2. Бралася до уваги білінгвальна ситуація в південно-східному регіоні України, зокрема в місті Херсоні.

3. 12 іменників подавалися дітям із пропозицією дати тлумачення рідною російською мовою.
4. Наступний крок – подати український відповідник із лексичним тлумаченням.

За даними експерименту ми встановили, що внутрішній лексикон дійсно є “сховищем” усього, що пов’язане зі словами в пам’яті, системою знань про навколишній світ. Експеримент дав можливість виявити ті відношення, що існують між відображенням дійсності та відображенням лексичної системи в свідомості дитини віком 8–9 років.

Розглянемо отримані результати.

Кожне із запропонованих дітям слів було своєрідним стимулом, що викликав різноманітні реакції. Так, на стимул *ЦУКЕРКА* було встановлено 6 різних реакцій. Найчастотніша з них – солодощі – складає 45% усіх відповідей, далі реакція – солодке – 32%, реакція – цукор – 10% та 3 одиничні реакції.

На стимул *ВОДА* встановлено 11 різних реакцій. Найчастотніша – те, що можна пити – 25% усіх відповідей, далі реакція – тече з крану – 20%, реакція – рідина – 15% та 8 одиничних реакцій. Дві дитини не змогли встановити відповідних зв’язків.

Стимул *КВИТКА* викликав 10 різних реакцій. Найчастотніша – рослина – 37%, далі реакція – краса, красива й пахуча – по 10% кожна й 6 одиничних реакцій. Три дитини не змогли встановити відповідних зв’язків.

На стимул *ТВАРИНА* було викликано 13 різних реакцій. З них найчастотніша – жива – 26%, далі реакція – красива – 16% й 11 одиничних реакцій. Три дитини не змогли встановити відповідних зв’язків.

Стимул *ЗАХОПЛЕННЯ* викликав 11 різних реакцій. Найчастотніша – те, що тобі подобається – 28%, далі реакція – радість, здивуватися, красиве – по 11% і 7 одиничних реакцій. Чотири учня не встановили зв’язок.

Стимул *ПАНЧОХА* викликав 8 різних реакцій. З них найчастотніші – носок; одяг; те, що люди надягають на ноги – по 22% усіх відповідей, далі реакція – красивий – 11% й 4 одиничні реакції. Чотири дитини не встановили зв’язок.

Стимул *ОЖЕЛЕДИЦЯ* – 9 різних реакцій. Найчастотніша – лід – 52%, далі реакція – замерзла вода – 10% й 7 одиничних реакцій. Дві дитини не встановили зв’язок.

Стимул *МІСТО* – 10 різних реакцій. Найчастотніша з них – там, де живуть люди – 50%, далі реакція – селище – 5% усіх відповідей і 8 одиничних реакцій. Три дитини не встановили зв’язок.

Стимул *ВИТЕР* – 9 різних реакцій. Найчастотніша з них – дує – 26% усіх відповідей, далі реакція – холодний – 21%, реакція – в’юга – 16%, реакція – вітрюган – 11%, 5 одиничних реакцій. Три дитини не встановили зв’язок.

Стимул *ПІДЛОГА* – 13 різних реакцій. Найчастотніша – те, на чому ми ходимо – 28%, далі реакція – поріг, ходити – по 12% й 10 одиничних реакцій. Дві дитини не змогли встановити відповідного зв’язку.

Стимул *ГОЛОВА* – 10 реакцій. З них найчастотніша – те, що носять люди на плечах – 17% усіх відповідей, реакція – розум, велика, думати – по 11% й 5 одиничних реакцій.

На стимул *ПАРАСОЛЬКА* було встановлено 8 різних реакцій. Найчастотніша з них – захищає від дощу – 55% усіх відповідей, далі реакція – кольорова – 17%, реакція – дощ – 11% та 5 одиничних реакцій. Чотири дитини зовсім не встановили зв’язку.

На основі цих даних можна встановити ядро внутрішнього лексикону дітей, яких було задіяно в експерименті та його периферію.

Ядро складають найчастотніші реакції, а периферію – одиничні.

Дуже цікава ситуація спостерігається відносно російського відповідника на почуте слово. Так, аналіз отриманих результатів дозволяє констатувати той факт, що реакція на російський відповідник ідентична українському. Тобто дитина може встановити зв’язок як за формальною спільністю, так і на основі семантики. Але в окремих випадках простежуються досить різні реакції відносно почутого слова українською мовою та його російського відповідника. Наприклад, на стимул *КВИТКА* у свідомості дитини виникла реакція – гарна,

пахуча рослина, а на стимул *ЦВЕТОК* – то, что украшает мир. На стимул *ПАРАСОЛЬКА* виникла реакція – коли йде дощ, а *ЗОНТИК* – когда очень светит солнце.

У частини дітей реакцією на почуте слово було утворення множини. Наприклад, стимул *ГОЛОВА*, а реакція – голови.

Цікавою була реакція на стимул *ПАНЧОХА*. Було кілька варіантів. Серед найчастотніших – те, що люди носять на ногах. Але у 10% дітей реакція на почутий звуковий комплекс була наступною – пані, чіхательний, панночка. На основі цього можна зробити припущення, що дитина, можливо, не знала раніше цього слова, але почутий звуковий комплекс викликав певні асоціації з відомим словом подібного звучання.

Отже, підсумовуючи все вищезазначене, ми дійшли логічного висновку: вчитель має розуміти, що засвоєння рідної мови, а відтак й інших шкільних дисциплін залежить від того, наскільки дитина розуміє почуте, усвідомлює значення кожного слова в потоці мовлення.

Дослідження лексичного компонента мовної компетенції дитини молодшого шкільного віку дозволяє констатувати той факт, що дитина не розуміє значення більшості слів або розуміє їх по-своєму, на основі певних асоціацій. Тому вчитель має обов'язково враховувати цей факт у процесі організації навчання, сприяти розвиткові лексики дитини не тільки в кількісному, а й у якісному аспектах. Лише у цьому випадку можна говорити про якісне навчання.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Лексический компонент языковой компетенции // Лексикон младшего школьника. – Пермь, 2000. – 212 с.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах /Колектив авторів за редакцією Пентилюк М.І.: М.І.Пентилюк, С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Горюшкіна, З.П.Бакум, М.М.Барахтян, І.В.Гайдаєнко, А.Г.Галетова, Т.В.Коршун, А.В.Нікітіна, Т.Г.Окуневич, О.М.Решетило ва. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.

**УДК 37.025**

**Кострубіна О.В.**

### ***ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ У НАВЧАННІ АУДІЮВАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ)***

*У статті розглядаються особливості художнього тексту як феномену національної культури; культурний компонент одиниць трьох рівнів (лексичного, фразеологічного, афористичного); специфіка сприйняття і розуміння повідомлення з позиції когнітивістики.*

*The peculiarities of the fiction text as phenomenon of the national culture, the cultural component of three degrees units (lexical, phrasiological, aphorismatical), the specific of the message's perception and understanding from the position of the cognitivistics are observed in the article.*

Спілкування людей завжди відбувається в рамках певної культури з використанням конкретної етнічної мови, неповторних мовних картин світу, а також законів спілкування, випрацьованих у межах цієї мови і культури. Потрапляючи в інше культурно-мовне оточення, людина практично потрапляє у світ інших цінностей і законів спілкування. Це необхідно враховувати всім, хто спілкується з носіями інших культур і мов.

У сучасному динамічному світі контакти представників різних лінгвокультурних спільнот стали звичайним явищем. Незнання або неадекватне відтворення норм мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки створює труднощі в спілкуванні і може привести до різних комунікативних дефіцитів. Усвідомлення важливості культурно-історичних факторів у процесі спілкування обумовило активне вивчення в 80-х роках ХХ с. проблематики

міжкультурної комунікації. Під міжкультурною комунікацією розуміють спілкування носіїв різних культур, які володіють різними мовами.

Метафорою “носій національної культури” зазвичай описують свідомість людини, що сформувалася у процесі оволодіння певною національною культурою. Наприклад, носій англійської мови має свідомість, що сформувалася на основі образів та уявлень, притаманних англійській культурі.

Національно-культурні фактори мають істотний вплив як на елементи мовного коду, так і на власне процес спілкування. Елементи та категорії мовного коду кожної ідеоетнічної мови формують неповторні мовні картини світу, які відрізняються від концептуальних (наукових) картин світу.

У статті ми плануємо розглянути особливості художнього тексту як феномена національної культури; культурний компонент одиниць трьох мовних рівнів (лексичного, фразеологічного, афористичного); специфіку сприйняття та розуміння повідомлення з погляду когнітивістики.

У мовному навчальному процесі пізнання країни в першу чергу забезпечується змістом навчальних текстів, тому правильний відбір текстових матеріалів для аудіювання надзвичайно важливий. Саме в тексті мова виступає як найважливіший засіб людського спілкування, тобто у своїй комунікативній функції. У навчальному процесі використовуються тексти різних стилів та жанрів – довідкові, нарисові, художні. Культурологічна інформація може бути повідомлена і в довідково-оглядовому тексті, і в нарисі, і в художньому творі, але кожного разу специфіка жанру впливає на її подання та сприйняття.

Сучасна методика викладання російської мови як іноземної визнає значну роль художньої літератури в мовному навчальному процесі. Багато дослідників підкреслюють першорядне значення художньої літератури у навчанні іноземних мов (Слесарева І.П., Зіновієва М.Д., Журавльова Л.С.).

У процесі навчання студентів аудіювання художніх текстів вирішується ряд конкретних завдань. Одним із них є формування навичок сприйняття та уміння інтерпретувати текст.

“Искусство вообще и художественная литература в частности есть особая форма познания и передачи добытого знания о мире, где за описываемыми единичными явлениями стоят сущности” [2:89]. Будь-який художній твір – результат образного пізнання та відображення реальної дійсності художником.

Основним засобом вираження змісту художнього твору є художній образ. Матеріалом створення художніх образів у літературних творах будь-якого народу є мова, що існує в єдності її змісту, форми та функції.

Особлива риса художніх текстів – наявність у них не тільки семантичної, але й художньої та естетичної інформації. Такий текст естетично впливає на реципієнта за допомогою спеціально організованої образної мови.

Л.В. Щерба писав: “...язык теснейшим образом связан с мышлением, отражая систему понятий данного человеческого коллектива. Поэтому, изучая язык того или другого народа, мы изучаем исторически сложившуюся у него систему понятий, сквозь которую он воспринимает действительность” [4:33]. При вивченні іноземної мови ми засвоюємо не тільки нову звукову форму, але й нову систему понять, що лежить в їх основі. Стосовно художніх текстів спостереження Л.В. Щерби означають, що однотипні художні образи в різних літературах визначаються не тільки тим, що вони спираються на своєрідні, несхожі один на одного, мовні системи різних мов. Причиною є специфіка естетичної природи художнього образу в різних літературах. Таке важливе явище впливає із історико-культурних та емоційно-психологічних особливостей різних націй, що визначають їх національні риси, характери, смаки.

Як один із найважливіших засобів спілкування, мова водночас є й безпосередньою дійсністю думки, тобто поряд з комунікативною, вона володіє ще й кумулятивною функцією,

функцією нагромадження колективного досвіду та передачі його від покоління до покоління. Тому відомості, спрямовані на культуру, виражаються не тільки в мовленні, в тексті, але й у формах мови, в мовних одиницях.

Одиниці трьох мовних рівнів – лексичного, фразеологічного та афористичного – мають культурний компонент у плані змісту, і його семантизація досить істотна.

На рівні лексики важливо враховувати, що план змісту слова не вичерпується лексичним поняттям, і семантика слова, як правило, значно ширше так званого лінгвістичного значення. Слово-знак виражає, звичайно, щось, крім самого себе, та несе на собі відбиток життя суспільства, національно-культурної та мовної спільності людей. Таким чином, розуміння слова майже завжди виходить за межі його структурного, реляційного та дериваційного значення.

Іноземці володіють семантикою слова лише приблизно, вербально. Багато слів, які зазвичай семантизуються за допомогою перекладу та вважаються найпростішими (*школа, врач, урок, каникулы* тощо), тим самим помилково ототожнюються зі словами та явищами рідної для учня культури.

Важливо зазначити, що культурологічна цінність навчального тексту зростає, якщо деякі ключові слова цього тексту будуть семантизовані не шляхом звичайного перекладу, а шляхом коментарю. У процесі коментування семантизується елемент змісту слова, що нерідко випадає з поля зору семасіологів, – лексичне тло. Лексичне тло – це сукупність відомостей про явища, знайомі всім носіям мови та відповідальні за вживання слова в мовленні. До принципів коментування лексичного тла відносять, з одного боку, предметність (виклад відомостей про предмет або явище), з іншого боку, показ виразності культури в мові (через спеціальне виділення, підкреслення номінативних слів і сполучень та синтаксичних зв'язків слова); далі історизм (показ змін як денотата, так і семантики слова); нарешті, виховна спрямованість.

Культурний компонент властивий одиницям ще одного рівня – фразеологізмам. Наприклад, щоб виразити зміст *“делать лишнее, добавлять к избытию”*, росіянин скаже *“ездить в Тулу со своим самоваром”*, а англієць – *“возить уголь в Ньюкасл”*. Зміст фразеологізму не вичерпується його смислом, тому що його складові не випадкові та відображають специфіку відповідних національних культур.

Щоб учні опанували навичками аудіювання фразеологізму, навичками сприйняття його у процесі мовлення, необхідно навчити їх співвідносити з одним значенням двокомпонентну, роздільно оформлену одиницю мови та відрізнити її від вільного сполучення; для того щоб вони вживали її в мовленні, треба сформулювати вміння автоматично відтворювати її як семантично й структурно цілу, стійку одиницю.

Нарешті, культурний компонент є характерним ще й для рівня афористики, в який входять прислів'я, приказки, крилаті слова, девізи, гасла, суспільні та загальнонаукові формули. Афористика безпосередньо пов'язана з духовним життям народу, тому її включення в навчальний процес та семантизація особливо корисні у виховному плані. Наприклад, *не имей сто рублей, а имей сто друзей; лучше меньше, да лучше; дело мастера боится* і т. ін.

Завдяки кумулятивній функції мовні засоби літературних творів відображають моменти історичного розвитку нації, несуть на собі інформацію про країну соціального, культурного, географічного, етнографічного характеру [2:47].

Як феномен національної культури, що володіє естетичною, когнітивною, комунікативною, етичною та іншими функціями, художній текст у навчальному процесі в іноземній аудиторії здатний:

- 1) формувати та розвивати пізнавальну активність учнів, збагачувати їх культурологічною інформацією;
- 2) стимулювати розумову діяльність та впливати на почуття, емоції, естетичний смак;
- 3) знайомити учнів з мовною нормою, підвищуючи, таким чином, мовну культуру;

4) формувати мовні навички та вміння.

Для того щоб художній текст приніс користь, повинно відбутися адекватне сприйняття його змісту. Адресат має вміти використовувати свої лінгвістичні, лінгвокраїнознавчі та культурологічні знання для одержання інформації про типові риси іншого народу з літературних джерел.

Відомо, що сприйняття взагалі – це складний розумовий процес прийому та переробки інформації. Реципієнт, сприймаючи повідомлення, проходить наступний шлях: фізичне сприйняття повідомлення (тексту) → розуміння прямого, “поверхневого” значення → співвіднесення з консітуацією, контекстом → розуміння “глибинного” значення → співвіднесення з фондом знань → інтелектуально-емоційне сприйняття повідомлення, усвідомлення його смислу, концепту, а також інтенцій адресанта.

Усвідомлення смислу повідомлень у мовленнєвому спілкуванні передбачає адекватне реагування в мовній або будь-якій іншій формі (синтез повідомлення або тексту, тлумачення тексту тощо).

Як зазначає Бацевич Ф.С., останнім часом особливо популярною стала когнітивістська точка зору на поняття “розуміння”. Розуміння – це інтерпретація, що відбувається в межах декількох модулів.

1. Використання мовного знання (адресат, сприймаючи повідомлення, опирається на своє знання мовного коду, його організації тощо).
2. Побудова та верифікація гіпотетичних інтерпретацій (розуміння повідомлення відбувається паралельно лінійному сприйняттю мовлення).
3. “Засвоєння” сказаного (на основі почутого вибудовується модельний світ адресата, створюється “поля напруги” між почутим і його інтерпретацією).
4. Реконструкція намірів адресанта (встановлення того, що мається на увазі, і розпізнавання стратегічного задуму автора твору).
5. Встановлення ступеня розбіжності між внутрішнім і модельним світами (вдумливий інтерпретатор завжди передбачає можливість такої розбіжності).
6. Встановлення зв'язків усередині модельного і внутрішнього світів (конструюється “поле напруги” у модельному і внутрішньому світах).
7. Зіставлення модельного світу з безпосереднім сприйняттям дійсності (зіставлення істинного стану речей з тим, що адресат “добув” з тексту адресанта).
8. Зіставлення з лінією поведінки (орієнтація на непрямі мовленнєві акти, рівень їх розуміння; орієнтація інтерпретатора в питаннях, які обговорюються, здатність запам'ятовувати смисл реплік, уміння й можливість ставити питання тощо).
9. Вибір “ключа” розуміння, який забезпечує цілісність результату, визначає взаємодію модулів протягом позначеного епізоду. В когнітивістиці це поняття називається “тональністю” [1:99].

При слуханні творів художньої літератури іноземними студентами сприйняття явищ культури російського народу ґрунтується на схемах, еталонах дійсності та засвоєній концептуальній системі, що вже зберігалися у свідомості. Забезпечення адекватного розуміння факторів російської культури в аудиторії іноземців у цьому смислі можна розглядати як творчу і соціально обумовлену діяльність, аналогічну побудові “моста” між дуже різними та віддаленими культурами.

При роботі над художніми текстами в іноземній аудиторії важливо, щоб викладач мав гарні знання про інокультурні цінності, які відображені у творі, показав високий рівень розуміння, особливо коли студенти є представниками різнотипних культур.

Пропонуємо фрагмент художнього твору і деякі види роботи з ним по розвитку навичок аудіювання.

Представьте себе человека полного, высокого, лет семидесяти, с лицом, напоминающем лицо Крылова, с ясным и умным взором под нависшей бровью, с важной осанкой, мерной речью, медлительной походкой: вот вам Овсяников. Носил он просторный синий сюртук с длинными рукавами, застегнутый доверху, шелковый лиловый платок на



шее, ярко вычищенные сапоги с кистями и вообще с виду походил на зажиточного купца. Руки у него были прекрасные, мягкие и белые, он часто в течение разговора брался за пуговицы своего сюртука. Овсяников своею важностью и неподвижностью, смышленностью и ленью, своим прямодушием и упорством напоминал мне русских бояр допетровских времен... Ферязь бы к нему пристала. Это был один из последних людей старого века. Все соседи его чрезвычайно уважали и почитали за честь знаться с ним. Его братья, однодворцы, только что не молились на него, шапки перед ним издали ломали, гордились им. Говоря вообще, у нас до сих пор однодворца трудно отличить от мужика: хозяйство у него едва ли не хуже мужицкого, телята не выходят из гречихи, лошади чуть живы, упряжь веревочная. Овсяников был исключением из общего правила, хоть и не слыл за богача. Жил он один со своей женой в уютном, опрятном домике, прислугу держал небольшую, одевал людей своих по-русски и называл работниками. Они же у него и землю пахали. Он и себя не выдавал за дворянина, не прикидывался помещиком, никогда, как говорится, “не забывался”, не по первому приглашению садился и при входе нового гостя непременно поднимался с места, но с таким достоинством, с такой величавой приветливостью, что гость невольно ему кланялся пониже.

(И. Тургенев).

Комментарии к тексту.

1. *Крылов И.А.* – известный русский баснописец.
2. *Купец* – уст. покупатель.
3. *Боярин* – в древней и средневековой Руси: крупный землевладелец, принадлежавший к высшему слою господствующего класса.
4. *Допетровский* – относящийся ко времени до царствования Петра I.
5. *Ферязь* – старинная русская широкая одежда с длинными рукавами без воротника.
6. *Сюртук* – мужская двубортная одежда в талию с длинными полами.

Послетекстовые задания.

1. Просмотрите опорные слова и словосочетания текста и составьте предложения с ними.
2. *Ясный взор, лет семидесяти, медлительная походка, сапоги с кистями, прямодушие, упорство, с достоинством.*
3. Подберите синонимы к следующим словам:
4. *Знаться, взор, мерная (речь), лиловый, слыть.*
5. *(ритмичная, общаться, фиолетовый, считаться, взгляд).*
6. Объясните значение следующей фразы: “ломать шапки перед кем-либо”.
7. Озаглавьте текст.
8. Обратите внимание на то, как автор описывает Овсяникова. Напишите сочинение “Внешность моего друга”.

На закінчення необхідно зазначити, що врахування когнітивної структури, що визначає стереотипи сприйняття, у методиці навчання іноземної мови приводить до одержання дійсного уявлення про свідомість іноземного студента та про ті психолінгвістичні процеси, які насправді відбуваються при звертанні його до твору іншомовної та інокультурної літератури.

У перспективі варто розглянути методику роботи з художнім текстом у навчанні аудіювання.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики: Підручник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческие рекомендации составителям учебных пособий по русскому языку для иностранцев // Русский язык за рубежом. – 1977. – №2. – С.45-51.
3. Долинин К.А. Интерпретация текста. Французский язык. – М., 1985.
4. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. – М., 1947.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРАЦІ УЧНІВ НА УРОКАХ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ**

*У статті розглядаються методичні аспекти формування культури праці учнів 5–9 класів на уроках обслуговуючої праці та представлені результати дослідно-експериментальної роботи.*

*The article is describing methodical aspects of forming of the labour culture of the 5-9 form pupils at the lessons of service work. Also the results of research – experimental work are performed.*

В усі часи основною метою загальноосвітньої школи була підготовка молоді до майбутньої трудової діяльності, а формування культури праці є невід'ємною складовою даного процесу. Тому в ході реформування системи освіти України, в умовах переорієнтації ціннісних орієнтирів в суспільстві та зміни вимог сучасного виробництва до якості трудової підготовки молодого покоління варто звернути особливу увагу на формування культури праці учнів. Базовими для формування даного виду культури мають бути всі навчальні предмети, але найбільші можливості для цього містить трудова підготовка.

Питання формування культури праці знаходиться сьогодні у сфері наукових інтересів багатьох учених. Так, філософські аспекти проблеми висвітлено Б.Беновицьким, В.Жуковим, К.Низомовим та іншими; психолого-педагогічні аспекти відображено в роботах С.Журавля, Д.Зембицького, О.Іголкіної, С.Лісової, В.Струманського, Б.Ханіна та інших; методичні аспекти формування культури праці школярів на уроках технічної праці розкриває у своєму дослідженні О.Авраменко.

Мета даної публікації – розглянути методичні аспекти формування культури праці учнів основної школи на уроках обслуговуючої праці та проаналізувати результати дослідно-експериментальної роботи.

Передусім зауважимо, що формування в учнів культури праці – одне із важливих завдань, яке традиційно покладають на вчителів трудового навчання. У той самий час аналіз сучасного стану виконання даного завдання показав, що йому приділяється недостатньо уваги, зокрема на сьогодні не розроблено методичку формування культури праці школярів на уроках обслуговуючої праці.

Для вирішення цієї проблеми на початковому етапі дослідно-експериментальної роботи було проведене анкетування учнів, вчителів та адміністрації шкіл щодо розуміння ними сутності поняття „культура праці”; вивчено та узагальнено досвід роботи вчителів трудового навчання з даної проблеми; визначені основні елементи культури праці учнів; проаналізовано стан методичного забезпечення шкіл та виявлені типові недоліки формування культури праці учнів; підготовлені методичні матеріали для формувального експерименту; проведена діагностика сформованості культури праці учнів контрольних та експериментальних груп та інше.

Результати анкетування показали, що адекватне уявлення про культуру праці мають тільки 20,6 % учителів та 1,9 % учнів. Значна кількість респондентів правильно називають тільки деякі елементи культури праці, залишаючи поза увагою більшість з них.

У ході дослідження було визначено 12 основних елементів культури праці, які, на думку педагогів, найбільш доцільно формувати в учнів загальноосвітніх шкіл. Серед них: уміння і навички планувати роботу, готувати робоче місце і утримувати його в порядку, економно витрачати час, дотримуватись правил безпеки і гігієни праці, працювати в колективі та інші.

Характеристику цих елементів культури праці наведено в роботах Д.Зембицького, О.Іголкіної, С.Лісової [2; 3; 5] та інших, у яких науковці звертають увагу також на такі

елементи культури праці учня, як інтерес і бажання працювати, зацікавленість працею, отримання задоволення від праці, від подолання труднощів і кінцевого результату, любов і прагнення до праці тощо. Але у ході дослідження ми зосереджували найбільшу увагу лише на 12 основних елементах культури праці.

Потреба у формуванні в учнів даних елементів зумовлена тим, що у більшості дітей вони майже не сформовані. Це підтвердив констатувальний експеримент, під час якого за допомогою спеціально розроблених завдань проведена діагностика рівнів сформованості в учнів культури праці.

До низького рівня сформованості культури праці відносили учнів, які частково відтворювали незначну кількість навчального матеріалу, не вміли планувати трудову діяльність, виконували трудові завдання тільки за допомогою вчителя, потребували постійного контролю і допомоги інших, припускалися грубих помилок у роботі, не доводили її до кінця, якість виробів у них була дуже низька. Вони погано орієнтувалися у виборі матеріалів, а при виборі інструментів часто помилялися, обирали такі, які не відповідали функціональному призначенню, не правильно розташовували інструменти на робочому місці, не економно та не раціонально розмічали і використовували матеріали. Ці учні не могли проаналізувати зразок та умови завдання, працювати з графічною документацією, читати її, не володіли вимірювальними та креслярсько-графічними вміннями, не дотримувалися правил безпеки праці та санітарно-гігієнічних вимог і не розуміли їх, не вміли організувати робоче місце, економити робочий час, не підтримували порядок і чистоту на робочому місці, не вміли і не бажали працювати в колективі, не допомагали іншим.

До середнього рівня – учнів, які володіли основними положеннями навчального матеріалу, але не завжди могли використати їх у своїй практичній діяльності. При підготовці робочого місця вони не завжди правильно обирали та розташовували інструменти, не слідкували за чистотою і порядком на робочому місці без нагадування. У ході виконання трудових завдань ці школярі припускалися помилок у плануванні своєї роботи, не могли самостійно їх виявити, аналізували зразок та умови завдання лише за основними операціями. Ці школярі знали і розуміли технологічні процеси виготовлення виробів, але не слідкували за їх дотриманням, не раціонально і не економно використовували робочий час, виконували практичну роботу з помилками і тільки при наявності зразка чи інструкційної картки інколи виправляли зроблені помилки самостійно. Під час роботи вони були недостатньо акуратними, що знижувало якість виготовлених ними виробів. При роботі з графічною документацією учні читали лише половину ліній та умовних позначень, а у процесі вимірювання робили помилки. Вони володіли креслярсько-графічними вміннями, але не дотримувалися основних правил оформлення креслень. Школярі також не завжди дотримувалися правил техніки безпеки, пожежної безпеки, електробезпеки, санітарно-гігієнічних вимог. Під час роботи в колективі діти виконували вказівки інших, працювали зацікавлено, з бажанням, інколи, найчастіше за вказівкою вчителя, надавали допомогу однокласникам.

Учні, у яких виявлено високий рівень сформованості культури праці, мали системні знання, могли використовувати їх у своїй трудовій діяльності, виявляли творчий підхід до справи, проявляли естетику праці. Під час виконання трудових завдань вони починали з організації процесу діяльності, слідкували за чистотою і порядком на робочому місці та в майстерні. При виготовленні виробів діти самостійно та раціонально обирали матеріали та інструменти відповідно до їх функціональних можливостей, планували свою роботу, правильно аналізували зразок і умови його виконання, економно розмічали та використовували матеріали й інструменти, раціонально розподіляли час у процесі виконання трудового завдання. Вони володіли креслярсько-графічними та вимірювальними вміннями, вміли читати графічну документацію, правильно виконували всі технологічні етапи виготовлення виробу в межах визначених норм часу, слідкували за дотриманням послідовності технологічного процесу, за якістю виробу, проявляли наполегливість при досягненні поставленої мети, систематично дотримувалися правил організації роботи,

наукової організації праці, безпеки праці, пожежної та електробезпеки, санітарно-гігієнічних вимог. Ці школярі проявляли ініціативу під час роботи в колективі, правильно і чітко організовували діяльність групи, планували та розподіляли роботу між її членами, старанно і відповідально виконували свої обов'язки, завжди допомагали іншим.

Варто зауважити, що критерії, за якими визначали рівень оволодіння учнями основними елементами культури праці, були добре відомі і зрозумілі не тільки вчителям трудового навчання, а і школярам, що входили до контрольних та експериментальних груп.

У ході дослідження була розроблена та апробована модель формування культури праці учнів основної школи, яка передбачає розгорнутий у часі педагогічний процес, що включає всі компоненти взаємодії дитини з соціальним простором. Організація роботи за даною моделлю сприяє більш повному, глибокому та міцному засвоєнню школярами знань, формуванню у них умінь і навичок продуктивної діяльності, високого рівня культури праці. Ефективність її функціонування, передусім, залежить від дотримання педагогічних принципів, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів основної школи. Упровадження даної моделі в навчально-виховний процес здійснювалось поетапно та передбачало розвиток особистості за наступними напрямками: особистісно-культурний, діяльнісно-професійний, суспільно-історичний.

Для ефективного впровадження запропонованої моделі у навчально-виховний процес на уроках обслуговуючої праці, як показало дослідження, доцільно застосовувати не окремі методи і засоби, а своєрідний комплекс, у якому логічно впорядковані всі складові.

Складові даного комплексу підбиралися відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів 5–9 класів, специфіки предмета „Трудове навчання”, змісту окремих модулів навчальної програми, інтересів та потреб школярів, їх нахилів, потенційних можливостей, досвіду та рівня сформованості культури праці. Він поєднує індивідуальні та групові форми виконання навчально-трудова завдань; репродуктивну, творчу, винахідницьку, пізнавальну, дослідну та інші види діяльності школярів, охоплює різноманітні засоби та методи навчання (від пасивних (пояснення, ілюстрації, демонстрації, робота з книгою тощо) до проблемно-пошукових, дослідницьких, інтерактивних (диспути, ігри, творчі завдання, проекти тощо).

При створенні даного комплексу були враховані висновки вчених щодо необхідності використання у процесі трудового навчання різних форм і методів навчання, а саме: навчальних екскурсій, ігрової діяльності, методу проектів тощо [4; 7; 8]. Це дає змогу збагатити навчально-виховний процес новим цікавим для дитини змістом і формами проведення уроків, прискорює оволодіння знаннями, уміннями і навичками, сприяє формуванню у них основних елементів культури праці.

Упровадження запропонованої моделі у навчально-виховний процес на уроках обслуговуючої праці та застосування комплексу методів і засобів навчання дало можливість отримати позитивну динаміку. Так, наприклад, в експериментальних групах кількість учнів з високим рівнем сформованості культури праці зростає з 17,7 % до 27 %.

У ході дослідження були виявлені та враховані можливості, закладені у програмі трудового навчання щодо формування культури праці учнів на уроках обслуговуючої праці. Вони були реалізовані під час вивчення учнями 5-9 класів усіх модулів навчальної програми. Такий підхід застосовували в експериментальних класах, а в контрольних, де педагогічний процес не був спрямований на формування культури праці, уроки проводили за традиційною схемою.

Найбільшу увагу в ході дослідно-експериментальної роботи, як уже зазначалося, вчителі трудового навчання приділяли формуванню в учнів основних елементів культури праці. Разом із тим відбувалося також формування інших елементів культури праці, оскільки всі вони складають єдину систему і нерозривно пов'язані між собою. До того ж, зрозуміло, що спрямувати педагогічний процес на формування будь-якого одного елемента неможливо.

Ефективність запропонованої методики формування культури праці учнів 5–9 класів на уроках обслуговуючої праці було підтверджено під час контрольного експерименту, для якого застосовували завдання, аналогічні завданням констатувального експерименту.

Зіставлення результатів констатувального та контрольного експериментів свідчить про те, що в учнів експериментальних груп значно підвищився рівень сформованості основних елементів культури праці. Деякі зміни відбулися і в контрольних групах, але вони були незначними. Про це свідчать дані таблиці 1, де наведено розподіл учнів контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості культури праці.

Таблиця 1.

**Розподіл учнів контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості культури праці**

Рівень сформованості культури праці учнів	Кількість учнів у КГ				Кількість учнів у ЕГ			
	На початок експерименту		Після проведення експерименту		На початок експерименту		Після проведення експерименту	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Високий	68	17	76	19	70	17,7	106	27
Середній	191	48	215	54	190	48,3	236	60
Низький	139	35	107	27	134	34	52	13

Як бачимо, після проведення формувального експерименту в контрольних групах кількість дітей з високим рівнем сформованості культури праці збільшилася лише на 2 %, з середнім рівнем – на 6,4 %, а з низьким рівнем зменшилася на 8,4 %. В експериментальних групах динаміка значно більша, а саме: кількість школярів з високим рівнем зросла на 9,3 %, з середнім на 11,7 %, а з низьким – зменшилася на 21 %.

Для перевірки отриманих результатів були застосовані методи статистичної обробки [1; 6], які підтвердили їх достовірність, а отже, і ефективність запропонованої методики формування культури праці учнів основної школи на уроках обслуговуючої праці.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальші наукові розвідки можуть бути пов'язані з пошуком шляхів формування культури праці учнів основної школи під час позакласної, позашкільної роботи та у процесі вивчення інших загальноосвітніх дисциплін.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977.
2. Зембицкий Д.М. Формирование у старшеклассников культуры труда в условиях межшкольных учебно-производительных комбинатов (на примере трудовой подготовки по металлообработке): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – М., 1980. – 25 с.
3. Иголкина Е.И. Формирование культуры труда младших школьников (на примере уроков трудового обучения): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2002. – 203 с.
4. Клименко М. Навчальні екскурсії та навчально-виробнича практика у загальноосвітніх навчальних закладах // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 3. – С. 20–22.
5. Лісова С.В. Педагогічні основи у процесі трудового навчання і виховання: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 385 с.
6. Мельник М. Основы прикладной статистики: Пер. с англ. – М.: Энергоатомиздат, 1983.
7. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: Монографія / За заг. ред. О.М.Коберника. – К., 2003.

8. Слюсаренко Н.В. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках обслуговуючої праці засобами ігрової діяльності: Навчально-методичний посібник. – Херсон: Айлант, 2002.

УДК 37.025

Кучеренко І.А.

### **РЕДАГУВАННЯ – ОДНА З ОСНОВНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ 10 КЛАСУ**

*У статті визначено методологічні засади, обґрунтовано доцільність використання і представлено систему вправ з редагування для розвитку стилістичних умінь і навичок учнів 10 класу.*

*The article defines methodological principles, substantiates the expediency of usage and presents the system of exercises in editing for the development of the tenth formers' stylistic abilities and skills.*

Нині українське суспільство, яке використовує державну мову в усіх сферах суспільно-політичного життя, прагне до високого культурного рівня мовлення громадян. Сучасна мобільна людина має володіти не тільки лінгвістичними засадами побудови свого мовленнєвого доробку, не лише знати основні норми української літературної мови, правильно варіювати ці норми у різних стилях, типах і жанрах мовлення, а й вміти, у разі потреби, виправляти, корелювати, редагувати власне і чуже мовлення.

Серед важливих завдань загальноосвітньої школи ХХІ ст., які потребують розробки з боку вчених, методистів, учителів, є формування і розвиток в учнів умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися усіма засобами мови – її стилями, типами, жанрами в різних ситуаціях спілкування. Стилiстичне спрямування навчання рідної мови в сучасній школі проводиться цілеспрямовано, з урахуванням характеру матеріалу, починаючи з початкових і закінчуючи випускними класами.

У старшій школі, де здійснюються узагальнюючий етап вивчення учнями відомостей зі стилістики, передбачає повне усвідомлення та оперування стилістичними поняттями, створення власних висловлювань різних стилів, типів і жанрів мовлення, знаходження і виправлення стилістичних помилок. Відповідно до чинної програми з рідної мови старшокласники повинні оволодіти такими стилістичними вміннями і навичками:

- 1) виявляти стилістичні засоби в тексті, визначати їх функцію;
- 2) характеризувати стилі мовлення з урахуванням літературних норм літературної мови;
- 3) замінювати слова доречними синонімами (з урахуванням їх стилістичного забарвлення) відповідно до стилю мовлення, мовленнєвої ситуації;
- 4) проводити стилістичний аналіз тексту (як свого, так і чужого);
- 5) утворювати тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення;
- 6) аналізувати, редагувати і вдосконалювати стилістично диференційовані тексти.

Як бачимо, вміння удосконалювати тексти займає особливе місце серед вищезазначених умінь, оскільки є заключним етапом створення висловлювання і вимагає від автора переосмислення висловленої думки, її аналіз, добір кращих, доречніших варіантів мовних одиниць, редагування, заставляє ніби подивитися на свій текст зі сторони.

**Метою нашої статті** є визначення методичних засад, обґрунтування доцільності редагування мовлення школярами, представлення системи вправ з редагування для формування стилістичних умінь і навичок учнів 10 класу.

Питання удосконалення мовлення, самоконтролю і редагування текстів учнями загальноосвітньої школи порушувалися багатьма дослідниками (Н.Д.Бабич, О.М.Біляєв,

П.Я.Гальперін, І.А.Зимня, О.О.Леонтьєв, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентиліук, Л.П.Рожило та ін.).

“Редагування – це аналіз тексту, перевірка й уточнення в ньому відомостей, оцінка й удосконалення стилю викладеного. У процесі редагування встановлюється відповідність різним вимогам, що висувуються до літературного матеріалу того чи іншого призначення чи типу” [6: 110]. Однак в сучасних умовах суспільства редагувати і вдосконалювати слід не тільки ті тексти, що будуть опубліковані, а й власні, оскільки саме вони свідчать про загальну і мовленнєву культуру особистості.

Редагувати і вдосконалювати власне мовлення слід відповідно до існуючих у літературній мові норм: фонетичних, лексичних, граматичних, синтаксичних, стилістичних. Лексичні і стилістичні норми діють не автоматично, їх варіанти залежать від мовця, його цілей та мети. Щоб створити правильний текст необхідно добре знати структуру мови, відібрати такі мовні засоби, які були б найбільш стилістично й експресивно доречними в конкретній ситуації спілкування.

Поняття нормативного мовлення є суспільним явищем, яке зумовлене вимогами певного історичного проміжку часу, і відображає розвиток суспільства, психологію народу, його менталітет, традиції. Нормативним є мовлення, що:

- відповідає системі мови, тобто не суперечить її законам;
- у якому варіант норми володіє новими семантико-стилістичними можливостями, увиразнює, уточнює контекст, дає додаткову й вичерпну інформацію;
- у якому не допущено стилістичного (і стильового) дисонансу;
- у якому доречно, обґрунтовано застосовані норми з іншого стилю;
- у якому не допущено змішування норм різних мов під впливом білінгвальної мовленнєвої практики [2: 46].

Сучасна людина має користуватися стилістично вдалим мовленням, тобто таким, яке відповідає вимогам стилістичних норм української літературної мови – нормам стилю, сполучуваності лексем, особливостям функціонування мовних одиниць у різних стилях мовлення, що сприяють правильному, точному, доречному вираженню задумів автора.

Уміння редагувати як засіб удосконалення стилістичної вправності мовця формується з початкових класів загальноосвітньої школи, це так звана робота з чернеткою, потім (після перевірки висловлювання вчителем) – робота над помилками. У старших класах робота над виробленням умінь і навичок редагування є основною, однією з найголовніших умов, складових узагальнення і систематизації стилістичних умінь і навичок учнів.

М.І.Пентиліук для вироблення умінь і навичок із стилістики пропонує використовувати систему стилістичних вправ, що включає такі різновиди: фонетико-стилістичні, лексико-стилістичні, граматично-стилістичні, стилістичні. Вправи із редагування не класифікуються сучасними дидактами і методистами як окремий тип. Однак кожний вид стилістичних вправ включає завдання на врахування, аналіз, виправлення допущених у тексті помилок.

#### **Завдання із редагування є різні за характером:**

- знаходження і виправлення помилок у стилістично невправному тексті;
- редагування за допомогою лексичних, граматичних синонімів;
- доповнення різнотипними мовними одиницями для увиразнення тексту, вдосконалюючи його стильову особливість, тональність;
- вилучення зайвих, недоречних мовних засобів, що забезпечить стилістичну вправність, доречність висловлювання.

Серед стилістичних вправ для 10 класу загальноосвітньої школи пропонуємо такі види вправ редагувального характеру, як редагування текстів відповідно до евфонічності їх звучання, редагування текстів з боку їх стилістичного оформлення, усунення лексико-стилістичних помилок, виправлення стилістичних помилок граматичного характеру, синонімічні заміни різних синтаксичних одиниць, взаємозаміна синтаксичних конструкцій. Вправи такого характеру формуватимуть в десятикласників уміння точно і чітко оформляти

власну думку, вибрати найбільш доречний із стилістичного погляду варіант мовної одиниці з урахуванням конкретної ситуації спілкування.

Нерідко учні у своїх висловлюваннях допускають тавтологію – утворення, які є однокореневими словесними комплексами з мінімальним або максимальним ступенем ідіоматизації семантичної структури. Тавтологічні структури можуть бути членами однієї синтагми, двох і більше синтагм і складного синтаксичного цілого. Робота над виправленням помилок такого характеру – важлива складова формування і розвитку стилістичних умінь та навичок. Учні повинні вміти знаходити, виправляти і пояснювати причини стилістичних помилок, пов'язаних з порушенням смислового критерію. Часто вживання тавтологізмів зумовлене незнанням смислових і стилістичних особливостей мовних одиниць, недостатніми практичними вміннями творення і використання граматичних, лексичних форм та конструкцій, браком потрібних слів для висловлення думки. Вчитель-словесник повинен націлювати роботу школярів над контекстуальними синонімами, навчати їх не тільки знаходити синоніми, а і визначати їх смислові відтінки та стильові особливості функціонування.

Ефективність роботи, спрямованої на розвиток стилістичних умінь і навичок учнів 10 класу загальноосвітньої школи, залежить від умілого добору різнотипних вправ, побудованих на стилістично диференційованих текстах. Ми пропонуємо ряд стилістичних тренувальних вправ, що включають завдання редагування.

Перебудуйте синтаксичні конструкції, виправивши помилки.

*Цією машиною користуємося я та моя донька, якій вже п'ятнадцять років. Сергій обирає костюм у відділі чоловічого одягу. Після школи ви потрапите у дійсне, реальне життя. Т.Шевченко справив великий вплив на розвиток української літературної мови. У роки Великої Вітчизняної війни українці воювали за волю і свободу. Так тільки мати може любити ніжною любов'ю.*

2. Відредагуйте речення. Поясніть причини граматико-стилістичних помилок.

*Стилістика – це буде один із розділів науки про мову, що вивчає функціональні стилі мовлення і використання мовних одиниць. Оратор – це котрий вміє гарно говорити. Вулиця Шевченка – це де автобусна зупинка. Олена Іванівна – цікавий співрозмовник. Квіти – краще любого найбільш ціннішого подарунка.*

Виправте неправильні вирази.

*Багаточисельні шанувальники, йти лівою стороною вулиці, магазин вже закритий, на слідуючий рік, приймати участь, слідуюча зупинка, другим разом принесу, заказний лист, сміливий ризик, поштовий адрес, рознічна ціна, кращий всіх, у мене є диск, кидатися у вічі, другим разом, не дивлячись на це, в дев'ять годин, повістка дня, дорожній всього, посміхаюча дівчина.*

4. Прочитайте речення. Чи відповідають синтаксичні конструкції стилістичним нормам? Відредагуйте їх.

*Допоможи мені, брат, у цій справі. Ми поїдемо до бабусі, не дивлячись, що дороги розвезло від зливних дощів. Лягаючи спати, я хочу встигнути перевірити диктанти. Я вибачаюсь, що спізнилась. На стелі висіла чудова кристальна люстра. Поставте ручки і приготуйтеся читати. Чого ти так нервуєш? В окремих місцях Карпат все частіше мають місце сильні повені.*

5. Виправте помилки відповідно до правил евфонічності українського мовлення.

*Наш вчитель, там в житах, Олена і Іван, поїхала у Острог, купалася у озері, замітки з залу суду, робота із слухачами, виконай управу, вірю у добро, брат ввійшов в хату, їхали в вагоні, вітер з сходу, лист з Львова.*

6. Поясніть, чому цей текст є недоречним. Напишіть листа своїй подрузі (другові). Порівняйте тексти.

*Високоповажна подруго! Цим листом доводжу до твого відома, що мала намір приїхати до тебе, а тут така вийшла справа – отримала від профкому путівку в санаторій.*



*Отже, не можу відмовитися – бо ж горить. Бажаю тобі здоров'я, щастя, кохання. Побачимося. Твоя вірна подруга Оксана Олександрівна.*

7. Розгляньте синонімічний ряд слів. Визначте, стильову приналежність кожної мовної одиниці.

*Сказати, промовити, висловитися, лягнути, як в око вліпити, звеліти, викласти свою думку, розповісти.*

8. Відредагуйте речення.

*На уроці ми власноруч писали автобіографію. Свій власний внесок він недооцінив. Тепер разом із заспівувачем хор співає українські народні пісні. Ці незначні дрібнички псують настрої на весь день. У туристичному поході нас очікувала непередбачувана несподіванка.*

9. Доберіть правильні відповідники. Складіть із ними речення.

*Парик, здавати екзамени, існуючі ціни, пошліна, таможня, багаточисленний, співпадає, читаюча публіка.*

10. Складіть речення зі словами, що близькі за значенням. Поясніть їх лексичне значення і функціональні особливості.

*Здатний – здібний – спроможний. Військовий – воєнний. Усмішка – посмішка. Свідоцтво – свідчення. Приморозки – заморозки. Пам'ятка – пам'ятник. Загальний – спільний. Відчуття – почуття.*

11. Перекладіть українською мовою. Проаналізуйте відповіді однокласників з погляду їх стилістичної правильності.

*Публичное заявление, несравнимые понятия, общественное мнение, гражданская позиция, основы знаний, область сердца, область вечных снегов, уникальное явление, сравнительное языкознание.*

12. Виправте речення. Поясніть причини стилістичних помилок.

*Ще один космічний корабель був виведений на орбіту з людиною-пасажиром на борту. Для послуг киян щоденно працює міський транспорт: автобуси, авто, таксі, метрополітен. За останній місяць на заводі зафіксовано десять самовільних прогулів. Оленка з минулого року являється членом нашого клубу. Дівчата залишилися поговорити один на один.*

Сьогодні випускник школи – майбутній громадянин суверенної європейської держави – повинен досконало володіти рідною мовою. Вчитися гарному мовленню ніколи не пізно, а вдосконалювати свої мовленнєві вміння і навички слід впродовж всього життя. Добираючи мовні засоби, людина має бути впевнена, що адресат її зрозуміє точно, однозначно. Стилістично правильне мовлення – це доречне мовлення, тобто таке, що відповідає ситуації спілкування, організоване відповідно до певного функціонального стилю. Стильова доречність твориться співмірністю, узгодженістю мовних засобів, їх несуперечністю.

Отже, у процесі розвитку мовлення учнів 10 класу необхідно формувати стилістичні вміння і навички редагування й аналізу, критики, відбору мовних засобів та їх взаємодії; спостереження за зміною значень слів, коли вони об'єднуються з іншими словами. Школярі при систематичному контролі процесу навчання усвідомлюють, що вони повинні бути готовими до звіту про знання перед іншими, а це змушує звітувати передусім перед собою. Ці фактори позитивно позначаються не тільки на глибшому усвідомленні змісту висловлювання, а й мовному оформленні, використанні стилістичних засобів. У процесі вироблення стилістичних умінь і навичок формувати, відтворювати, аналізувати й редагувати своє мовлення в учнів утворюється свій, особистий стиль мовлення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Куляс П. Редагування – справа потрібна і цікава (Практичні завдання) // Дивослово. – 2003. – № 2. – С. 51-56.
2. Культура фахового мовлення: Навчальний посібник / За ред. Н.Д.Бабич. – Чернівці: Книги – XXI, 2005. – 572с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.

4. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання. Редагування. Переклад. Посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1984. – 223с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Кол. авторів за ред. М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2004. – 400с.
6. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149с.
7. Ярмолюк А. Система вправ з редагування у новому підручнику української мови // Укр. мова і літ. в школі. – 2004. – № 7-8. – С.15-18.

УДК 372:461

Ляшкевич А.І.

## **ЗНАЧЕННЯ ОРФОЕПІЧНИХ НОРМ У НАВЧАННІ УСНОГО МОВЛЕННЯ П'ЯТИКЛАСНИКІВ**

*У статті розкриваються питання формування навичок орфоєпії у школярів 5 класів загальноосвітніх шкіл. Розвиток комунікативних умінь залежить від правильної вимови слів. Велике значення має організація роботи на побудову словосполучень, речень, текстів, усних і письмових висловлювань учнів. Правильний підбір методів і прийомів навчання орфоєпії позитивно впливає на розвиток усного мовлення п'ятикласників.*

*The issues of pronunciation skills formation of the 5th form pupils of the secondary schools are given in the article. The development of communicative skills depends on the right words pronunciation. The organization of work for building of word-combinations, sentences, texts, oral and writing students' speeches is very important. The right choice of methods and approaches of pronunciation teaching positively effects on the development of the five-year pupils' oral speech.*

**Актуальність теми** визначається важливістю засвоєння норм української літературної вимови для вільного оволодіння українською мовою. Вирішення цієї проблеми знаходить своє відображення у Концепції мовної освіти 12-річної школи, Державного стандарту базової і повної середньої освіти та Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Необхідно удосконалювати практику навчання школярів орфоєпічних норм. Робота з попередження помилок у вимові учнів попередньо не планується, ведеться найчастіше не систематично. Методисти та вчителі-словесники підтверджують, що епізодичне виправлення орфоєпічних помилок не дає суттєвих позитивних результатів.

Аналіз практики навчання орфоєпічних норм дозволяє говорити про те, що в 5 класі передбачаються періоди більш інтенсивного формування орфоєпічних навичок, наприклад, при вивченні розділу “Фонетика, графіка, орфоєпія”, і періоди менш активної роботи у цьому напрямленні, періоди спаду – при вивченні інших розділів курсу.

Вирішення проблеми формування орфоєпічних навичок було предметом дослідження учених-педагогів і вчителів на всіх етапах розвитку школи.

Необхідність активізації роботи формування орфоєпічних навичок підкреслювали Р.Аванесов, С.Бернштейн, Ф.Буслаєв, Г.Винокур, Д.Ушаков, К.Ушинський, Л.Щерба та інші дослідники.

Питаннями методики навчання орфоєпічних навичок займалося багато лінгводидактів (І.Баранников, Н.Бакеєва, Б.Гулакян, А.Текучов, Г.Фірсов).

Формуванню орфоєпічних навичок сприяє виявлення ефективних методів і прийомів навчання. Правильна вимова визначається комунікативною функцією. Від орфоєпічної грамотності, як відомо, залежить не тільки естетична сторона мовлення, але і його семантика, бо відхилення від норм вимови спричиняє нерозуміння мовлення, викликає порушення процесу усного обміну думками.

У розумінні методів, прийомів виходимо із специфіки навчання орфоепічних норм, що при навчанні закріплюють набуті знання.

Праці сучасної методики навчання української мови нараховують декілька видів класифікацій методів (П.Афанасьєв, О.Біляєв, В.Капінос, М.Львов, Н.Поздняков, М.Таранов, А.Текучов, Л.Федоренко).

Найбільш поширеною з позиції розуміння формування умінь і навичок в національній школі слід уважати класифікацію методів за способом взаємодії вчителя і учнів на уроці, виділену О.Біляєвим [3: 18], а також інтерактивні методи.

В основі вирішення методичного завдання навчання вимови лежить домінуюча ідея свідомого засвоєння нових артикуляційних рухів, способу сполучення звуків, ритміко-інформаційного оформлення слова, речення, тексту, сформульована Л.Щербою [5: 111]. До методів, що навчають правильній вимові, належать такі: імітація, демонстрація і пояснення артикуляції.

Учені стверджують, що формування мовленнєвих навичок неможливе без звукового словесного наслідування. Здатність учнів до словесного наслідування використовується у школі. Імітація визначається як мовна робота, що складається з наслідування мовлення вчителя, як негайне механічне відтворення в усному мовленні або на письмі почутих або прочитаних мовних одиниць, або відрізків мовлення [1: 147].

Для відпрацювання фонетико-орфоепічних навичок необхідно використовувати демонстрацію і пояснення артикуляції (М.Гетьманський, Т.Карапєтян, Т.Сутоцька, Л.Фурсова).

Для правильної артикуляції звуків необхідно навчити учнів:

- 1) відчувати роботу органів мовлення й аналізувати роботу органів вимови, контролювати її при утворенні звуків;
- 2) на слух розрізняти складний звук;
- 3) порівнювати і знаходити різницю між звуками, що вивчаються;
- 4) помічати різницю артикуляції у звуковому оточенні.

Вищезазначені умови є актуальними для методики навчання правильній вимові на уроках української мови.

У ході формування орфоепічних навичок може використовуватися відкрите і скрите порівняння. Відкрите, вважають методисти, найбільш доречно на етапі демонстрації матеріалу, виявлення артикуляції звуків, скрите – у процесі тренувальних робіт.

Порівняння “нормативне-ненормативне” допомагає практично оволодіти окремими елементами звукової системи української мови. Таке порівняння особливо необхідне в умовах українсько-російської двомовності при відпрацюванні акцентологічних норм слів, що мають просторічний варіант.

Порівняння реалізується в таких діях:

- слухове сприйняття вимовної одиниці, що відповідає нормам української літературної мови;
- вимова;
- слухове сприйняття ідентичної нелітературної норми, обмеження її на основі аналізу від взірця-норми;
- залучення зразка у тренуванні;
- прослуховування;
- виділення ненормативної вимови у мовленні учнів свого класу.

Таким чином, на основі аналізу існуючих методів навчання у початковій і середній школі, виявлення їх порівняльної ефективності на кожному етапі навчання, виходячи з того, що принцип наступності й перспективності повинен витримуватися у прийомах навчання і засобах засвоєння матеріалу учнями в досліджуваних умовах, найбільш доречними методами навчання серед пізнавальних є пояснювальний, тренувальний, імітаційний, артикуляційний.

Типовими і розповсюдженими прийомами пояснювального методу слід уважати виклад матеріалу, роботу зі схемами, таблицями, підручниками. Прийоми, де реалізуються

тренувальні методи, формують фонетико-орфоепічну, акцентологічну зіркість учнів, служать основою удосконалення навичок фонетичного, орфоепічного аналізу слів, спрямовані на виявлення вимовної норми у звуковому потоці, виявлення умов відбору її, добір прикладів на визначене правило, роботу із словниковою літературою, імітацію зразка, засвоєння артикуляції окремих звуків.

Універсальним прийомом вважається прийом порівняння. Деякі норми засвоюються школярами спонтанно.

Показником культури мовлення є насамперед його фонологічна сторона: орфоепія, інтонаційна виразність тощо. Орфоепічна культура мовлення виховується тим дидактичним матеріалом, який забезпечує тренування мовотворчого апарату учнів і забезпечує фізичний розвиток органів мовлення, усвідомлене використання фонологічних засобів вираження граматичних значень, оволодіння виражальними засобами фонологічних одиниць і розвиток навичок координування усного і писемного мовлення учнів.

Опрацьовуючи звукову і графічну системи української мови, засвоюючи орфоепічні норми на уроках фонетики, учні оволодівають певною сумою теоретичних відомостей і цілим рядом важливих практичних умінь і навичок:

1. Визначення в слові на слух кількості звуків, розрізнення голосних і приголосних звуків, дзвінких і глухих, твердих і м'яких.
2. Виділення у слові й правильна вимова будь-якого звука.
3. Членування слова на склади і виділення наголошеного складу.
4. Порівняння звукового складу паронімічних слів, пояснення відмінностей у їх вимові.
5. Проведення фонетико-графічного співвідношення звуків і букв.
6. Чітка вимова слів і виразне читання тексту з дотриманням орфоепічних норм і правильної інтонації
7. Членування мовного потоку на слова, склади, звуки, визначення логічного наголосу в простому реченні.
8. Виявлення і виправлення помилок у вимові звуків і слів.
9. Уміння передати на письмі мовний потік, виділяючи окремі слова та їх частини.
10. Виявлення і виправлення помилок у вимові й передачі на письмі звуків і слів [3: 103].

Перелічені вміння і навички важливі для подальшого вивчення мови, для засвоєння орфографічних і орфоепічних норм на уроках рідної мови.

Цьому може сприяти система вправ:

**Вправа 1.** Спишіть речення. Ще раз прочитайте. Чому їх називають скоромовками? Які приголосні – дзвінки чи глухі – повторюються в кожному реченні?

1. Чорний баран, рябе ярча! 2. Був собі цебер, перецебрився, мав діти цебренята – перецебренята. 3. Наш Карпо розполукарпився на маленькі полукарпенята. 4. Ми свій фундамент перефундаментували, перефундаментуйте ви свій (Народна творчість).

**Вправа 2.** Прочитайте, запишіть. Про який місяць тут ідеться? Знайдіть орфограму “Букви е – и, що позначають ненаголошені голосні”. Як це відображається у вимові?

Сердиться Марець, вітрами бурхає.

Аж голі дерева стогнуть та гнутья;

Землю нещасну вдень дощиком мочить,

А на ніч морозом лютим стискає.

Хмари збирає з всіх закутків неба,

Що нікуди сонцю і глянуть на землю...

Ринуть веснянії води рікою,

Дороги на греблі щиро руйнують... (М.Коцюбинський).

**Вправа 3.** Кого автор називає паном? Спишіть, вставте пропущені букви. Прочитайте виразно поезію, дотримуючись орфоепічних норм. Визначте основну думку тексту.

Так, як на чов...н хвилі налітают...,

На Україну лиха нападають...  
Ні, іще гірше! Чов...н воду крає,  
А Україна в крові потопає.  
Пане, водою правиш і вітрами,  
Хай же затихне буря ця над нами! (Лазар Баранович).

**Вправа 4.** Чому такі оповідання народ називає нісенітницями? Підкресліть букви, що позначають м'якість приголосних. Назвіть напівпом'якшені звуки. Аргументуйте правильність виконаного завдання.

Пішов я раз одудів брата, зліз до дупла, попробував – не влазить рука, так я сам вліз, забрав крашанки, кинувсь відтіль – не вилізу, так я збігав додому, взяв сокиру, розрубав, виліз і пішов собі... Ще як не було ні неба, ні землі, люди дерева зрубували, кілки били, тини плели і по них ходили.

**Вправа 5.** Прочитайте. Доберіть до російських прислів'їв українські й запишіть парами. Підкресліть слова з апострофом і м'яким знаком. Поясніть їх уживання.

Зразок. Выменял кукушку на ястреба. – Виміняв ремінець на личко.

Комар лошадь свалит, коли волк пособит. Конец – всему делу венец. Куда конь с копытом, туда рак с клешней. Мягко стелет да жестко спать. На все руки мастер.

**Довідка.** Кінець діло хвалить. Коваль коня кує, а жаба й собі ногу підставляє. Мухи коня з'їли, а вовк помагав. Інший в ноги кланяється, а за п'яти кусає. І швець, і кравець, і на дуду грець.

Такі та інші вправи сприятимуть навчанню орфоепічних навичок в умовах стандартизації мовної освіти, що позитивно впливатиме на розвиток комунікативних умінь і навичок школярів, зокрема п'ятикласників.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аванесов Р.И. Русское литературное произношение. – 6-е изд. – М.: Просвещение, 1984.
2. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії. – К.: Ленвіт, 2000.
3. Методика вивчення української мови в школі / За ред. О.Біляєва, В.Мельничайка, М.Пентилюк: Посібник для вчителя. – К.: Радянська школа, 1987.
4. Пентилюк М.І. Вивчення української мови у школах з російською мовою навчання. – К.: Рута, 2000.
5. Щерба Л.В. Субъективный и объективный метод в фонетике / Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Л.: Из-во Ленинградского университета, 1958.

УДК 37.03

Мельник Т.В.

### **ОБРАЗИ І СИМВОЛИ ЯК ІНФОРМАЦІЙНА ВЕРСТКА У МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ УЧНІВ**

*У даній статті теоретично обґрунтовано та окреслено деякі шляхи використання образів і символів як основної інформаційної верстки у процесі вивчення української мови як предмета.*

*In the article some ways of usage of images and symbols as the basic informational make-up in the process of studying Ukrainian as a subject have been theoretically grounded and described.*

**Постановка проблеми.** Повноцінний розвиток суспільства багато в чому залежить від такої освіти, яка спроможна забезпечити цілісний гармонічний розвиток людини. Розвиток нашої держави визначається у загальному контексті європейської інтеграції, з орієнтиром на фундаментальні цінності світової культури, а сучасна шкільна практика

більшою мірою – на диференційний шлях розвитку, що своєю чергою впливає на вирішення проблеми індивідуальної парадигми учнів.

Основним критерієм загальнолюдського прогресу є культура спілкування, яка спроможна забезпечити тривкий цілісний гармонійний розвиток особистості, і кожен, хто прагне освоїти культуру, вижити у нових умовах, повинен заглибитись у мову, оскільки життя – це і є заглиблення в мову.

Національно-культурна специфіка мовленнєвого спілкування містить систему певних образів, символів, що відрізняються варіативністю, і є складовою частиною мовної картини світу. Кожна мова відтворює відповідний спосіб сприйняття й улаштування світу, або його мовну картину – сукупність уявлень про світ, що містяться у значенні слів і виразів, утворюють єдину систему поглядів та установок, що певним чином розподіляються носіями мови.

Навчання української мови в школах з російською мовою викладання має на меті забезпечити активне володіння учнями державною мовою, сформувати в них мовленнєву, мовну, соціокультурну та діяльнісну компетенції. Ураховуючи, що в таких школах засвоєння української мови відбувається у неоднорідному мовному середовищі, часто спостерігається досить низький рівень культури мовлення учнів, не досить глибоке сприйняття творів словесного мистецтва, оскільки школярі часто залишаються фрустрованими через неспроможність досягнути окремі одиниці тексту.

Рівень мовленнєвої культури тісно пов'язаний з вагомим інструментом пізнання світу, яким виступають образи і символи. Останні є водночас методом вираження реальності, часто прихованих скарбів духовності народу.

Сучасна когнітивна методика визначає найголовнішим серед своїх завдань оволодіння учнями концептами – ментальними прообразами (нерозчленованими уявленнями про об'єкт), глибинними значеннями розгорнутих структур тексту, що є втіленнями мотивів та інтенцій автора, для розвитку пізнавальної активності учнів та адекватного сприймання текстової інформації. Семантика концепту містить комплекс позамовних відомостей, що ґрунтуються на знаннях про світ, здобутих у результаті колективного досвіду людства. Кожен концепт пов'язаний з деякими іншими, і разом вони утворюють домени (фони), з яких вичленовується концепт. Упорядковане поєднання концептів у свідомості людини складає її концептуальну систему. Концептуальна система не є стабільною. Вона динамічна, весь час змінюється під впливом постійного процесу пізнання. Компоненти концептуальної системи фрейми – структури, що репрезентують стереотипні, типізовані ситуації у свідомості (пам'яті) людини та допомагають ідентифікувати аналогічну нову ситуацію, ієрархічно впорядковані репрезентації певної стандартної ситуації дійсності. На нашу думку, особливу увагу в оволодінні концептами слід надавати образам та символам, які беруть участь у структуруванні навколишньої дійсності, впливають на інтелектуальну діяльність учня.

Важливість використання образів і символів у процесі вивчення української мови (особливо у школах з російською мовою викладання) не завжди усвідомлюється вчителями-словесниками. А через відсутність необхідних рекомендацій ця проблема в шкільній практиці розв'язується неефективно.

У системі художнього тексту відбуваються складні процеси взаємодії окремих лексичних одиниць зі змістовою організацією, що зумовлюють поступове нагромадження значень, образної когезії та ускладнюють сприйняття тексту на рівні фактуальної, підтекстової, концептуальної інформації. **Метою** даної статті є спроба теоретично обґрунтувати та окреслити деякі шляхи використання образів і символів як основної інформаційної верстки у процесі вивчення української мови як предмета.

Відомо, що на лексичне значення слова впливають семантичні зміни та варіювання в результаті посилення одних сем та затухання інших. Під впливом певних асоціацій актуалізуються не лише денотативні, а й конотативні семи. Така семантична гнучкість слова знаходить межі перетину із внутрішньою формою слова. Аналізуючи слово, О.Потєбня виділяє з трьох складових (зовнішньої форми, змісту, внутрішньої форми) саме внутрішню

форму, яка, на його думку, найближча до етимологічного значення. Услід за ученим, стан слова характеризується виділенням значення й образу, водночас образ стає неодмінним засобом для вираження значення. Аналізуючи співвідношення образу й значення, О.Потебня підкреслює властиву художньому слову полісемантичність і множинність значень. Уводячи формулу А (образ) < Х (значення), учений доводить, що значення подається крізь образ, виражає себе в образі і водночас є неодмінним засобом для вираження значення [6].

Поділяючи ідеї Й.Гердера та В.Гумбольдта, О.Потебня говорить про тотожність мови з духом нації. Ідея, що мова формує проміжний світ і тим самим закодує в його структурах особливий національний світогляд, у ХХ ст. обґрунтована Е.Кассіроном, Е.Сепіром, Б.Уорфом. У використанні мовних засобів образності вчені простежили потужний струмінь національного характеру. Наприклад, в українського народу *рушник* – це поетичний символ життя в усій його багатогранності, у російській – предмет побуту; в українському мовно-образному арсеналі *сокіл* – гарний молодий козак, у німецькому – лихий спокусник та ін.

Таким чином, слово-образ завжди визначається специфікою народної мови, і кожна мова має притаманний їй специфічний погляд на світ. Словесні образи виражають більше, ніж безпосередньо означають, підсилюючись, увиразнюючись додатковими та смисловими й емоційно-експресивними відтінками, мають ознаки картинності, яскравості, емоційної забарвленості. У зв'язку з цим у науці усталилася думка щодо істотних ознак образності (точність, яскравість, метафоричність, різноманітність, багатство засобів, цілеспрямованість, оригінальність тощо).

Образність є не лише евідентною, а й потенційною, оскільки виявляється не лише у слові (як елементі), а й у поєднанні слів, перебуває у притаєній позиції та збуджується за певних умов, найбільш яскраво розкривається в художньому тексті. Через художній контекст створюються умови, за яких слова актуалізують свою універсальну здатність, створюють образи й через них виражають поняття, починають жити особливим життям, конотатуються, наповнюються новим смислом, пов'язуються з різноманітними асоціаціями.

Образність виступає експонентом виразності на основі переосмислення на асоціативному рівні прямих, переносних і конотативних значень, що створюють понаднормативний метафоризований зміст шляхом використання тропів та стилістичних фігур у мовленні, та має ознаки модальності, емоційності, інтенсивності, варіативності тощо. Образи диференціюються завдяки матеріалізації та опредметнюванню.

Словесний образ, на відміну від образу в широкому розумінні, пов'язаний із взаємодією комунікантів, є реальним мовно-літературним фактом. Словесному образу в лінгвістичному та літературознавчому аспектах властива двоплановість (співіснування прямого значення і нових семантичних елементів), що уможливорює меншою кількістю одиниць передачу багатомірних виявів дійсності.

Комунікативна функція образного мовлення реалізується шляхом впливу на адресата в передбачуваних та непередбачуваних ситуаціях завдяки кодуванню висловлювання для повідомлення фактів дійсності. Складність засвоєння українського образного мовлення в російськомовному середовищі полягає в тому, що мовець має спиратися на дві комунікативні системи. При цьому особливої значущості набуває мовна компетенція як автора, так і адресата.

Із лінгвістичної точки зору образність розглядається передусім як властивість слова і виступає важливою якістю у процесі комунікації, джерелом адекватної інформації. У літературознавчому аспекті – більш широке поняття (у єдності раціонального й ірраціонального), є його «матерією», що формує і розвиває внутрішній світ та світ навколо себе. Текст словесного мистецтва сприймається як вторинна символічна система, бо у якості „сировини" використовується уже існуюча словесна система. Значуще місце в ній посідає символ.

Символ – це умовне позначення якогось предмета (йдучи за етимологією (гр. – знак, прикмета)), поняття, явища, процесу, художній образ, який відбиває певну думку, ідею, почуття. Символ – це уявлення, що викликає певне коло асоціацій.

І якщо у загальному розумінні символом називають багатозначний предметний образ, який об'єднує між собою різні плани відтворення дійсності, то у художніх текстах символ набуває нових (переносних, умовних) значень на основі спорідненості, подібності між певними явищами дійсності. Він набуває ознак типового художнього образу, в якому конкретно-чуттєва даність предмета зображення (його чуттєвий образ, водночас із власним) має значення вказівки на такий предмет, явище або ідею, які безпосередньо в зображуване не входять. Символ завжди до певної міри є атрибутом, розрахованим на взаєморозуміння.

А тому з літературознавчого погляду символ – це предметний або словесний знак, який опосередковано виражає сутність певного явища (наприклад, *свічка* – символ вогню, життя, духовної енергії; *вічний вогонь* – символ пошани), має філософську смислову наповненість, тому не тотожний знакові. Символ тісно пов'язаний з наукою, міфом, вірою, поезією, але не зводиться до них, тяжіє до певного узагальнення. Символ постає процесом активного перетворення внутрішнього на зовнішнє, і навпаки, відмінністю внутрішнього і зовнішнього. Тому символ не збігається за своїм значенням з будь-яким тропом. Символ існує безкінечно означальній ролі, тяжіючи до загальної ідеї, прагнучи розширення її змісту, а не повного визначення. Символ базується на позахудожніх, передовсім філософських потребах езотеричного знання.

Походження, еволюцію символу, у тому числі й фольклорної символіки, О.Потебня пояснював через закономірності розвитку мови. На думку вченого: „Символ – насамперед знак, але тільки в певному смислі може йти мова про їхню синонімічність, адже не кожен знак є символом. Справжнє мистецтво символічне. Мова в усьому без винятку символічна" [5: 113].

Поняття символу теоретично досить складне, неоднозначне, тому в межах однієї статті здійснити аналіз важко. У ХХ ст. в обіг свого емпіричного матеріалу поняття символу і символіки включали немало дослідників, у тому числі З.Фрейд, К.Юнг, Р.Кох, А.Голан, С.Аверінцев, Б. Успенський та ін. Більшість дослідників у символізмі відзначають знаковий характер явища, пов'язаного з образом сприйманням реального світу.

Символ як явище має універсальний загальнолюдський характер і водночас він виражається на рівні національної свідомості народу. Адже саме в символах нерідко відбиваються національні традиції, звичаї, обряди, вірування, т.б. національні риси характеру. Словесна символіка народу виступає важливим чинником творіння національно-культурної картини світу. Пізнання символіки має стати органічною потребою в задоволенні духовних, культурних запитів людини, вдосконаленні внутрішнього світу й приведення його до гармонії із зовнішнім.

У філософському сенсі вивчення словесного мистецтва завжди містить у собі експресивний компонент, пов'язаний з емоційною тональністю і викликають у підсвідомому й свідомому потенціалі особистості позитивно чи негативно зорієнтований образ певних реалій. Наявність емоційної забарвленості допомагає розробити певну категорію у свідомості особистості чи групи людей.

В освітніх закладах з російською мовою викладання часом спостерігається парадоксальна ситуація: завдяки інформаційному буму учні на основі макрознань формують свій макросвіт, але через обмежений обсяг відомостей щодо світосприймання, характеру, ментальності, інтелектуального і художнього генія українців як титульної нації держави, вони обкрадають себе. Недооцінка переходить у його незнання.

Мова й література в школі – два окремих предмети, проте у своєму суспільному бутті вони як дві грані одного явища, спільною точкою дотику яких є насамперед слово. Зв'язок мови й літератури – внутрішній. Він лежить у самій сутності цих предметів. Взаємозв'язок у їх викладанні – це об'єктивна необхідність, на яку треба зважати (нехтування цим взаємозв'язком призводить до значних втрат у викладанні обох предметів). Міжпредметні зв'язки у викладанні української мови й літератури мають виявлятися у внутрішній взаємозумовленості, готувати такий ґрунт для сприймання образів і символів, щоби відносна мінімодель переросла у великий український світ. І цей факт має стати етичною нормою для



більшості. Вивчення українського словесного мистецтва має бути для школяра експонентом інтелектуального рівня, мірилом цивілізованості, одним з чинників сучасного гіперскладного макросвіту і як ще одне джерело знань про нього.

Проблема глибокого сприйняття літературних текстів у зв'язку з аналізом образів і символів увиразнюється паралельним вивченням російської та української літератур, що своєю чергою також впливає на формування образу світу, виступає важливим засобом взаємодії конкретної людини і світу, її когнітивної карти, символу світобудови, архетипів. Останні визначаються як цілісна багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, про себе і свою діяльність, система, яка опосередковує, переломлює через себе будь-який зовнішній вплив.

Виходячи з думки психологів, що найбільша кількість інформації передається кодом ідей, символів, словеснику варто звернути увагу на те, що у багатомірному, альтернативно насиченому змісті літературного тексту, який використовується на уроці, він має знати такий аспект, що став би для учнів новим.

Емоційне сприймання, піднесення і формування в дитини рецепторів почуттєвого досвіду, удосконалення свого духовного світу забезпечує опрацювання тексту в такий спосіб, щоб визначення ідейно-естетичних засад відбувалося в комплексі з аналізом етнокультурних явищ. Такий підхід передбачає врахування самого національного духу, власне народного спрямування художнього тексту, його відповідності етнопсихологічним критеріям. Яскравим прикладом може бути уривок з повісті „Микола Джеря“, де Шечуй-Левицький використовує елементи народнопоетичного стилю голосінь, та виділення звертань у поєднанні з народнопоетичними символами *голубка, ластівка, лебідонька, сива зозуля, повна рожка, вишневий садочок*.

Словеснику не варто потрактування художніх текстів для російськомовних учнів робити за однією установкою. Прагнучи розширити рамки пізнання інформації, набутої людством, учитель має врахувати психофізіологічні чинники, які впливають на сприйняття словесного мистецтва. Отож у 5–6 кл. не слід руйнувати безпосередність сприймання дійсності і літературного героя як конкретної особи. Рослинний символ – образон (макет ялинки з паперу) на уроці розвитку зв'язного мовлення після вивчення оповідання М.Коцюбинського допоможе учителеві, шляхом використання ряду асоціативних образів (дотикових, зорових, смакових, слухових), скорегувати роботу над проблемою співвіднесення індивідуального, особистісного сприйняття образу ялинки у творі з об'єктивною оцінкою його.

У середніх класах у доборі текстів слід обов'язково врахувати наївно-реалістичне сприймання дітьми мистецтва, необхідність максимального співвідношення морального, етичного змісту з естетичною специфікою мовленнєвої організації твору. Забезпечити формування інтелектуального, емоційного і морального досвіду дитини допоможе робота над образами і символами у творах, що вивчаються у шкільному курсі літератури. Наприклад, особливості національного характеру у мікрополі споконвічних мовних утворень на позначення архетипних для українців понять (*земля, мати, хата, доля*), що є відмінними у російській культурній традиції; національно орієнтована лексика (*рушник, гарбуз, макітра, вишиванка*); слова-міфологеми (*степ, козак*) та ін.

Старшокласники вже мають певну систему світоглядних уявлень, тому не слід нав'язувати категорично свою думку, а прагнути забезпечити альтернативність позиції. Реалізується це завдяки методам, що стимулюють діалог і полілог (методи емпатії, аглютинації, візуалізації, гіпотетичності тощо).

У текстах словесного мистецтва, що вивчаються у старших класах за чинною програмою, виникає ціла система розгалужених смислових зв'язків, асоціативних рядів, що в своїй єдності створюють своєрідні словесні комплекси. Саме загальномовні зв'язки між словами-символами різних тематичних груп формують ті тексти, в яких визначаються їхні зближення, розходження, перетинання одне з одним, протистояння тощо.

Робота над образною системою, символікою літературного твору сприяє формуванню системного мислення учнів, розвитку їхніх творчих здібностей, стимулюванню таланту. Це визначення тематичних груп, що репрезентують український образний світ, зокрема, біблійні слова-символи (*ангел, Христос*), космогонічні (*місяць, зорі*), назви явищ природи (*вітер, блискавка, хмари*), рослинні символи (*червона калина, явір, соняшник*); визначення образно-символічної сутності назв творів („*Марія*“, „*Камінний хрест*“, „*Бояриня*“, „*Зів'яле листя*“).

Ефективним є використання образонів (графічних зображень на рівні структурно-логічної схеми тексту). У центрі такої схеми – образ-символ, що має бути виштовхнутим з мовної тканини. Наприклад, *світове дерево-дуб* („Лісова пісня“ Лесі Українки), *гетьманська булава* („Чорна рада“ П.Куліша), *розбитий глечик* („Кайдашева сім'я“ І.Нечуя-Левицького), *танцююча зірка* (до творчості Т.Осьмачки), *кларнет* (до творчості П.Тичини), *храм* („Собор“ О. Гончара) тощо.

У такий спосіб можна спрямувати сучасного школяра, який розвивається у раціональному світі та в логічно впорядкованому оточенні, на збалансований гармонійний розвиток. У зв'язку з цим пропонуємо декілька концептуальних положень взаємної діяльності на уроці.

\* Цілісне зображення завдяки мови всього того, що існує в людині і навколо неї, здійснюване засобами мовної номінації зображення людини, її внутрішнього і навколишнього світу, природи допомагає людині побачити світ через призму літературного твору. Мовна картина світу може стати відтворенням в категоріях (частково у формах) мови уявлення про упорядкування, елементи, процеси дійсності.

Етимологічний аналіз образів-символів, що відтворюють світ української душі у вірші Л.Глібова „Стоїть гора високая“, може стати для школярів беззаперечним свідченням глибинного мислення поета-українця. Шляхом аналізу образів-символів діти збагачують себе достеменною інформацією про українські традиції, вірування тощо. Так, гора – це символ висоти людського духу, місце, де жили боги і відвідували жертовні обряди. І якщо для греків це був Олімп, індійців Гімалаї, то для українців – кургани й високі могили, що викликали особливе благоговіння загадковістю і таємничістю. Значущими є й біографічні відомості про автора та історія написання твору, розповіді про альтанку на горі біля річки, знання того, що жертовники розташовувалися саме на горах чи підвищеннях. А човен – то останній шлях ліричного героя в земному житті, бо наші предки вірили, що потрапити в потойбічний світ можна лише за допомогою човна, перепливши річку Стікс.

У даному випадку творчий синкретизм на уроці можна розглядати як вагомий екзистенційний чинник, що своєю чергою забезпечує формування естетичних смаків, переконань, ідеалів школярів відповідно до людинознавчої та українознавчої традицій.

\* Уявлення, що формують картину світу російськомовних учнів, входять до значення слів у неявному вигляді, тому дитина приймає їх на віру, не замислюючись. Користуючись словами, що містять такі неявні смисли, учень, сам того не помічаючи, разом зі словом приймає і відповідний погляд на світ. Так, у ході лінгвістичного аналізу поезії В.Симоненка учитель робить акцент на поетичних рядках: *Упаду я зорею, Мій вічний народо, На трагічний і довгий Чумацький твій Шлях*. У класі доходять висновку, що *Чумацький шлях* – срібносяйне скупчення зірок, символ Галактики, нескінченності. Значення цього символу більшість дослідників пов'язують із чумаками-торгівцями XV–XIX ст., нелегкими життєвими дорогами, своєрідним орієнтиром у пільмі, хаосі. У поетичній мові В.Симоненка Чумацький шлях усимволізовує велич і трагізм української історії, національної культури.

Так учні поступово у своєму універсумі накопичують інформацію, з якої сплітається символічна мережа – складна тканина людського досвіду, втрата окремих символічних структур якої може привести до порушення цілісності досвіду [3].

\* Однак, ті смислові компоненти, котрі містяться у значенні слів та виразів у формі безпосередніх тверджень, можуть бути предметом спору між різними носіями мови і тим самим не долучатися до загального фонду уявлень, що формують мовну картину світу.

Необхідно враховувати неоднорідність мовного середовища, оскільки на відміну від монологічної ситуації споріднені мови впливають одна на одну, в тому числі й на добір засобів образності. Так, аналіз смислових взаємовідношень між засобами образності української та російської мов при зіставленні засвідчують повний збіг {*щедрий, як земля*}; перетин (*кроковее колесо*); ідентичність (*ханьки м'яти*). На основі наочної та перекладної семантизації встановлюється зв'язок з дійсністю – щоб вислів став поняттям, яке своєю чергою є сукупністю певної кількості конкретних образів. Оволодіння поняттями полегшується тим, що багато з них є загальними для двох мов і вже сформовані в процесі вивчення російської мови, але в системі понять є відмінності, зумовлені національною самобутністю кожного з народів: міжмовна омонімія (*луна, баня*); міжмовна паронімія (*уродливий – (рос.) уродливый; калитка – (рос.) калитка*); міжмовна полісемія (*криві стежки – (рос.) кривой полумесяц; кривий (кульгавий) чоловік – (рос.) хромой мужчина*). Прикметне й те, що національна своєрідність образів і символів може суттєво вирізнятися через історичні та соціальні особливості носіїв, т.б. мають місце фактори не лише лінгвального характеру.

Наприклад, національно-мовна своєрідність у фраземіці (як вагомому лінгвокраєзнавчому матеріалі) зумовлена не лише асоціативно-образним відтворенням дійсності, а також національною самобутністю: (укр.) *старе луб'я, старе дрантя, дуплава верба* – (рос.) *старая перечница, старий пень*.

Найбільш вагомими є образи і символи, які розмежовуються за семантичними, перекладними, зіставними критеріями, основними тематичними групами слів, що характеризуються національною маркованістю. Робота з опорними термінами українознавства, номінації свят і обрядів, назви традиційних предметів побуту, слова на позначення ігор, танців, фольклорних творів та ін. у педагогічному аспекті для формування культури сучасного громадянина України в особистості російськомовних учнів має велике значення.

Отже, сьогодні ніхто не заперечить, що одним із найскладніших завдань сучасного навчально-виховного процесу є формування гармонійно розвиненої людини. Кожна дитина приходить у світ з потенційним нахилом до певної діяльності, що виявляється у подальшому житті, і відповідно до своєї домінанти діти по-різному сприймають інформацію, суттєво відрізняється й механізм її осмислення. До того ж людина живе не лише у фізичному, а й у символічному універсумі.

У період шкільного навчання на стадії формування особистості, коли є об'єктивна потреба й фізіологічна необхідність у різноякісній, різнорідній інформації, де провідну роль виконує саме література у зв'язку з надзвичайно важливою сферою виховання культури, самосвідомості та духовності, вагоме місце має посідати робота над образами і символами. Зважаючи на особливості вивчення української літератури у школах з російською мовою викладання, учителям необхідно навчитися засобами словесного мистецтва неупереджено формувати не лише громадянина світу, громадянина України, а патріота своєї планети, толерантного, висококультурного, що вмє чути себе й розуміти іншого, жити в єдиному культурно-цивілізаційному світі.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М.М. Проблема содержания материала и формы в словесном художественном творчестве // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Худож. лит., 1975. – С. 6-71.
2. Грушевський М. Хто такі українці і чого вони хочуть. – К., 1991.
3. Кассирер Э. Опыт о человеке: Введение в философию человеческой культуры // Проблема человека в западной философии. – М., 1988. – С.28-29.
4. Крымский С. Строй культуры: Хронотопы и символы // Collegium. – 1993. – №1. – С. 23.
5. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. – Т.4. – Вып.2. – М., 1977. – С. 113.
6. Потебня А.А. Из записок по теории словесности. – В. кн.: Хрестоматия по истории русского языкознания. – 2-е изд. / Сост. Ф.М. Березин. – М.: Высшая школа, 1977. – С. 216-221.
7. Пустовойт П. От слова к образу. – К., 1974. – С. 34-42.

8. Сергійчук В. Національна символіка України. – К., 1992.
9. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб., 2001. – С. 146.

УДК 373.1.02:18

Миропольська Н.Є.

### **МИСТЕЦЬКА ОСВІТА У ШКОЛІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ**

*Метою статті є розкриття концептуальних підходів домистецької освіти в школі. Автор пропонує шляхи формування естетичної позиції, що стимулює і розвиває творчі здібності учнів не тільки в галузі мистецтва, а й у будь-якій сфері соціальної практики.*

*The purpose of clause is disclosing conceptual approaches to art formation at school. The author offers ways of formation of an aesthetic position which stimulates and develops creative abilities of pupils not only in the field of art, and in any sphere of social practice.*

Дослідження з розробки концептуальних підходів до мистецької освіти у школі дозволило зробити висновок, що сьогодні ми маємо картину розгубленості у самостійному сприйманні і створенні виразного не тільки в мистецтві, а й у житті. Ця суперечність породжує гостру потребу чуттєвого розвитку людини, що й входить до головних завдань естетичного виховання.

Вважаємо, що естетичне виховання має сприяти становленню і розвитку передусім чуттєвої культури школярів, що є наслідком єдності п'яти складових: 1) специфіка **естетичного** як ціннісного ставлення людини до дійсності; 2) художня діяльність людини; 3) “граничність” естетичної проблематики з проблематикою суміжних наук – етики, психології, мистецтвознавства, педагогіки. Ця третя частина має свої витoki в українській філософській школі, зокрема вона притаманна київській, харківській та львівській теоретичним школам (М.Бердяєв, В.Винниченко, П.Гогоцький, Д.Овсянико-Куликовський, О.Потебня, Ф.Прокопович, Г.Сковорода, І.Франко, Т.Шевченко, Г.Шпет, П.Юркевич); 4) акмеїстичний контекст, що несе в собі аналіз як феноменів “найкращої пори, найвищого рівня” (2: 120), так і феноменів “зрілості, сили, мужності” (3: 123–126), а отже вчить молоду людину дивитися на світ відкритими очима і не піддаватись ударам долі; 5) монадність людини.

Реконструкція цих теоретичних традицій в школі має задавати загальну спрямованість інтересам і пориванням учнів, ієрархії індивідуальних переваг і взірців, і головне, міру готовності і рішучості до реалізації власного сценарію життя.

**Метою статті** є розкриття концептуальних підходів до мистецької освіти в школі.

Естетичне виховання насамперед має бути спрямовано на виховання специфічної якості *неповторної унікальної індивідуальності*, яка реалізує себе у **вчинку**, що постає як осягнення особистісного горішнього, що міститься у творах мистецтва, а також на знаходження школярами свого слова спочатку в мистецтві, а потім і в навколишньому житті, їхній активній співпричетності до буття.

Його **метою** є розвиток емоційної та інтелектуальної сфер дитини; актуалізація естетичних, мистецтвознавчих та культурологічних знань; формування естетичної свідомості, що відбивається як у власній творчості у царині мистецтва, так і у вчинковому способі буття, що репрезентує цілісність людської свідомості, самосвідомості і практичної дії (1); спрямованість на розуміння учнями художньої цінності творів мистецтва; стимулювання духовності і здатності бути співпричетним до душевного світу іншого та протистояти культивуванню примітивних поглядів і смаків.

Для досягнення цієї мети мають бути розв'язані такі **завдання**, як:

- Виховання широкого спектру почуттів школярів (адекватне сприйняття художніх творів, розвинені почуття подиву та допитливості, здібність до естетичного

переживання, усвідомлення неповторності одиничного та сприйняття **іншого** як естетичної цінності);

- Розвиток ерудиції школярів у галузі мистецтва (теоретичне і практичне володіння системою елементарних мистецьких знань, понять, термінів; здатність збагнути та висловити (виразити) власне ставлення до творів мистецтва);
- Спрямованість учнів на творчу діяльність як мистецьку, так і у будь-якій сфері соціальної практики (виховання вмінь розв'язувати творчі завдання, оригінальність і доречність їх виконання, власний погляд на світ, уміння самостійно робити висновки, радість як ознака духовної творчості);
- Сприяння здобуванню учнями нового буттєвого досвіду (гуманістична спрямованість індивіда, розуміння і визнання гідності кожної людини).

Тільки у випадку внутрішнього відгуку людини на прояви мистецтва, вони впливатимуть на емоційну сферу перцепієнта. Тому процес естетичного виховання має бути антропним, людським, звернутим до кожної дитини. Адже, “щось особливе”, неповторне є в кожній людині. Якщо воно втрачається, то виявляється пониженою гідність людини: безособистісна, пасивна і безгласна особистість не може бути активним суб'єктом діалогу в широкому розумінні цього слова. Тому усе має стягуватися в естетичному вихованні до людини, її індивідуальності, вона має завжди бути в центрі руху всесвіту, в якому рухається і сама.

Індивідуальність людини – це якість, сформована на основі успадкованих завдатків у процесі соціалізації навчання і виховання людини, що водночас передбачає власну трансформацію у ході саморозвитку, самовизначення, і самоподолання. Індивідуальність – це сукупність відмінних рис, що виражають сутність особливого окремого індивіда.

Теорія індивідуальності бере початок від Цицерона, який ввів це поняття як латинський аналог грецького терміна “атом”, сполученого з уявленням про окремо взятого представника людського роду, суспільства, народу, як своєрідного соціального атома, елемента буття соціуму.

Монадологія представника раціонально орієнтованої філософії XVIII ст. Г.Ляйбниця розвинула теорію індивідуальності, підкресливши, що монада – безкінечно мала одиниця, яка в той же час змістовно невичерпна, вона є “стиснутим всесвітом”. Але ця одиниця може самореалізуватися лише у зв'язку з іншими монадами, що свідчить про універсальний і всезагальний зв'язок буття, неповторним принципом існування якого є монада. Чим цікавішою і глибшою є індивідуальність, тим яскравішим і змістовнішим є суспільство, в якому вона перебуває. Тому для становлення і розвитку індивідуальності мають бути створені оптимальні умови комфортності, що відповідатимуть внутрішнім програмам людини і сприятимуть її вільному розвитку, роздумам, самостійним висловлюванням і вчинкам.

Виховання як процес і результат цілеспрямовано-упорядкованого набуття людиною ціннісних орієнтацій, формування на цій основі її поведінки, має сприяти індивідуальному розвитку учнів.

Виявити індивідуальність шляхом відмінностей від інших індивідуальностей, які не можна наслідувати (можна тільки сприяти їхньому власному самовираженню), допоможе **мистецтво**, роль якого в естетичному вихованні величезна.

Лабораторія естетичного виховання Інституту проблем виховання АПН України у 2003 – 2005 рр. розробила на основі вищезазначених концептуальних підходів методику естетичного виховання засобами музики, хореографії, театру, образотворчого мистецтва і комплексу мистецтв (Л.Хлебникова, В.Рагозіна, В.Шахрай, С.Ничкало, Н.Миропольська).

Зупинимось детальніше на новому базовому навчальному предметі “Художня культура” для старшої школи.

Н.С.Миропольською розроблено програму, присвячену художній культурі першої половини XX століття. Вона представлена такими темами, як “Початок XX століття – час соціальних контрастів”, “Модерн”, “Експресіонізм”, “Кубізм і футуризм”, “Абстракціонізм”,

“Сюрреалізм”, “Конструктивізм”, “Мистецтво США”, “Художня культура 30-х р.”, “Художня культура 40-х р.”.

Зміст цих тем передбачає розкриття таких питань, як “Науково-технічні відкриття і духовна розгубленість”. Співіснування в мистецтві класичних традицій та інтенсивні пошуки нової художньої мови (нові напрямки, течії і творчі методи), розрив з усталеними традиціями. Символізм.

Модерна література України (В.Стефаник, О.Кобилянська, Л.Українка, М.Коцюбинський та ін.).

Орієнтовне практичне завдання:

підготуватись до обговорення тем: “Відбиття суспільного настрою початку ХХ ст.” у драматичних поемах Л.Українки;

п’єси А.Чехова “Три сестри” та “Вишневий сад” як відгук на духовну катастрофу окремо взятої людини початку ХХ ст.” (Тема 1).

“Філософія життя” Ф.Ніцше. Модерн – витончена мудрість заходу мистецтва. Типологічні ознаки: переломлення запозичень інших класичних стилів; символіка лінії і кольору, узгодженість деталей; теми любові, світової скорботи, смерті, сну, легенди, містики.

Модерн в архітектурі А. ван де Велде, Ф.Шехтель, та ін.

Український модерн: Г.Гай (будинок Критого ринку на Бесарабці, м.Київ), В.Городецький (будинок з “химерами”, м.Київ), В.Кричевський (будинок Полтавського губернського земства), К.Жуків (будинок художньої школи, м.Харків), І.Левинський (споруди у м.Львові) та ін.

Модерн у живопису (Г.Клімт, Ф.Кнопер, М.Врубель та ін.).

Українські театральні живописці (О.Екстер, П.Холодний).

Монументально-декоративне мистецтво України: іконостас до Успенської церкви, розпис трапезної в Києво-Печерській лаврі (проект О.Щусєва, художники В.Данилов, І.Іжакевич та ін.); Троїцький собор у Почаївській лаврі (О.Щусєв, М.Реріх, В.Щербаков) та ін.

Симфонічні поеми О.Скрябіна.

Ландшафтно-архітектурні символи модерну: Петровська алея, міст через Петровську алею (пр.Е.Патон, 1904), м.Києва та ін.

Модерн як стиль приватного життя. Предметний світ епохи модерну.

Орієнтовні практичні завдання:

а) підготуватись до бесіди: стиль модерн і бароко: спільне і відмінне;  
б) створити ескізи інтер’єру шкільної їдальні в стилі модерну (пам’ятати про меблі, посуд, серветки та інші побутові дрібнички);

в) розписати плафони у класі в стилі модерн;

г) намалювати вітальні картки з приводу певних урочистих подій у стилі модерн, підібрати до них вірші поетів поч. ХХ ст.

д) підготувати салонний літературний вечір в стилі модерн “Українська поезія “молодомузівців””. (Тема 2).

“Утилітаризм і аскетизм нових предметних форм. Функціональний метод.

Новизна архітектурних пропозицій Ле Корбюз’є.

Конструктивізм в архітектурі (бр.Весніни, харківське ТСАУ та ін.)

Індустріальні мотиви в образотворчому мистецтві. Творчість Г.Нарбута, В.Татліна, А.Петрицького та ін.

Активне впровадження ідей конструктивізму у театрі. Поява на Україні нових театрів. “Березіль”.

Драматургія М.Куліша, І.Микитенка.

Конструктивізм у театральній декоративному мистецтві.

Орієнтовні практичні завдання:

а) зробіть замальовки будинків, побудованих у стилі конструктивізму, складіть твір про долю людей, що мешкали в них у 20–30 рр. ХХ ст., або дізнайтесь від старожилів чи родичів про їхню долю;

б) створіть нові обкладинки для Ваших підручників у стилі конструктивізму (конкурс). (Тема “Конструктивізм”).

“Класові позиції мистецтва.

Історичні умови формування методу “соціалістичного реалізму”. Здобутки і втрати.

Монументалізм у архітектурі (московський метрополітен, будинок Кабінету Міністрів у Києві та ін.), набережна Дніпра у м.Києві.

Художники-реалісти: Ф.Кричевський, М.Самокиш, І.Їжакевич, Г.Світлицький та ін.

Трагедія митців. “Розстріляне Відродження”.

Орієнтовне практичне завдання: підготувати вечір-реквієм “Трагічні постаті митців української культури”. (Тема “Художня культура 30-х р.”).

“Друга світова війна. Плакати В.Касіяна. Письменники-фронтовики О.Довженко, А.Малишко.

Ентузіазм післявоєнних років. Реконструкція міст. Відбудований Хрещатик та ін.

Екзистенціалізм.

Художня література екзистенціалізму. Вплив екзистенціалізму на творчість Абстрактних Експресіоністів (США): А.Горкі, Дж.Поллок, Л.Краснер.

Творчість М.Шагала.

Орієнтовні практичні завдання:

а) написати літературний твір (есе, начерк, інтерв’ю, вірш, п’єсу тощо), музичний твір або малюнок на тему: “Як відбудовували моє рідне місто (село) після Великої Вітчизняної війни” (за матеріалами інтерв’ю, аналізу газет, журналів, архівів);

б) організувати відеовечір “Світлий сум і тиха радість М.Шагала”. (Тема “Художня культура 40-х років”).

Рівень загальноосвітньої підготовки включає такі вимоги, як:

**учень:**

*називає:*

– основні явища художньої культури I-ої половини ХХ ст.;

*наводить приклади:*

– визначних пам’яток мистецтва, створених у ці роки;

*розпізнає:*

– стилі і напрямки мистецтва I половини ХХ ст.;

*характеризує:*

– їх типологічні ознаки;

*описує:*

– своє ставлення до них;

*пояснює:*

– зв’язок художньої культури з соціально-політичним контекстом певного історичного відрізка часу;

*висловлює:*

– аргументацію своєї зацікавленості (незацікавленості), прийняття (неприйняття) того чи іншого явища художньої культури, використовуючи достатній словарно-понятійний апарат;

*формулює:*

– узагальнені власні умовиди щодо вивченого;

*обґрунтовує:*

– мотивацію вибору того чи іншого практичного завдання для самостійного виконання;

*уміє:*

– виразно його виконати, наслідуючи певних базових правил та (або) виявляючи широкий спектр своєї індивідуальної неповторюваності;

*порівнює:*

– розвиток художньої культури I-ої половини XX століття в Україні та за кордоном тощо.

Отже, як показують результати експериментальної перевірки, задіяність усіх п'яти складових у запропонованій програмі сприяє гарним результатам: учні отримують не тільки почуття насолоди від пізнаного. Завдяки зростанню і продуктивному розширенню їхніх інтересів, у школярів формується естетична позиція, яка стимулює і розвиває творчі здібності учнів не тільки у царині мистецтва, а й у будь-якій сфері соціальної практики.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бех І.Д. Духовна енергія вчинку. – Рівне: РДГУ, 2004. – 43с.
2. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. Репринт V-го издания, 1989 г. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А.Шичалина, 1991. – 1370 с.
3. Древнегреческо-русский учебный словарь. – СПб.: Нотабене, 1997. – 288 с.

**УДК 37.046.16: 811.161.1**

**Мордовцева Н.В.**

### ***ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ ВИСЛОВЛЮВАННЯ НА ЛІНГВІСТИЧНУ ТЕМУ***

*У запропонованій статті визначено теоретичні принципи навчання школярів висловлюванню з лінгвістичної теми, подано стислий аналіз літератури з даної проблеми, виділено ефективні методи і прийоми, що використовуються вчителем у процесі навчання школярів висловлюванням з лінгвістичної теми.*

*In the offered article theoretical principles of school education are certain to the utterance on a linguistic theme, the compressed analysis of literature is given on the problem, effective methods and receptions which are used by a teacher in the process school education to the utterances on a linguistic theme are selected.*

Сучасний етап розвитку методики характеризується тенденцією поєднання навчання мови і мовлення в єдине ціле. Такий процес спрямований на формування повноцінної діяльності школярів активно сприймати наукову інформацію, засвоювати знання, активізувати свою розумову діяльність. Спостереження за процесом навчання мови свідчать, що значного вдосконалення потребує рівень сформованості культури розгорнутої відповіді школярів на лінгвістичну тему, а саме їх усних і письмових відповідей.

Мета нашої статті – з'ясувати теоретичні засади навчання школярів висловлювання на лінгвістичну тему, до яких відносимо психологічні, психолінгвістичні, лінгводидактичні. Складанню учнівських висловлювань на лінгвістичну тему приділяється увага в шкільних підручниках для 5–7 класів та на уроках з розвитку зв'язного мовлення, хоча систематизоване навчання відсутнє. Цим і зумовлена актуальність нашої статті.

Проблема складання учнівських зв'язних висловлювань на лінгвістичну тему порушувалася в працях відомих психологів та психолінгвістів (П.Гальперін, Н.Балак, Н.Жинкін, І.Зимня та ін.). Ученими доведено, що успішно розвивати і вдосконалювати творчі можливості, необхідні для створення лінгвістичних зв'язних текстів, можна лише на основі глибокого знання творчого потенціалу учнів. В успішності процесу створення учнівських лінгвістичних висловлювань велику роль відіграють такі чинники, як мовне чуття, мовні і творчі здібності, образне мислення, багатство словникового запасу, увага, пам'ять, темперамент, бо мовлення є специфічним видом діяльності людини, а мова – його



засобом. Іншими словами: мовлення – це діяльність, що виконує функцію спілкування і повідомлення, емоційного самовираження і впливу на інших людей.

У лінгводидактиці це питання частково висвітлюється в студіях І.Підгаєцької, Т.Жулій, Г.Шелехової, Т.Ємбуласвої, Т.Ладиженської, М.Пентилюк, які підкреслювали, що результативним буде розвиток мовлення школярів у комплексному навчанні мови й мовлення. Безперечним залишається й удосконалення загальних комунікативних умінь, а саме вміння збирати і систематизувати матеріал, на основі якого учні мають створювати висловлювання; вміння будувати лінгвістичні тексти в певному мовленнєвому жанрі та вміння користуватися певними засобами мовлення.

Учителю, враховуючи ці особливості, слід навчати школярів правильних прийомів логічного запам'ятовування (виділяти головне, складати план, правильно будувати висловлювання за зразком тощо); звертати їхню увагу на точне запам'ятовування окремих визначень, понять, категорій, що допоможе у відтворенні тексту; точно переказувати зміст тексту власними словами.

Зв'язне мовлення розглядається в методиці як особлива галузь роботи з розвитку мовлення – процес говоріння, діяльність мовця, продукт діяльності, текст, висловлювання. Основною одиницею зв'язного мовлення є розгорнуте висловлювання – текст, який, за словами багатьох лінгводидактів, є основною дидактичною одиницею. Методисти розглядають текст з одного боку як мовленнєву діяльність учня, з іншого – як результат цієї діяльності. З цього випливає, що особливу увагу слід приділяти розвиткові усних і писемних видів мовленнєвої діяльності.

Особлива роль належить лінгвістичним мініатюрам, що відрізняються від лаконічного теоретичного правила використанням образних засобів для передачі інформації. Значний дидактичний потенціал має робота учнів з лінгвістичними текстами підручника. До них належать тексти параграфів, де репрезентується зміст лінгвістичної (мовної) лінії програми, тексти вправ на лінгвістичну тематику, які допомагають учням усвідомлено сприймати навчальний матеріал. Ю.К.Бабанський відзначає дидактичний потенціал навчального тексту підручника: "... до використання підручників потрібно підходити з принципово інших позицій... Текст підручника повинен стати матеріалом, де найчастіше можуть бути розгорнуті бесіди, у тому числі проблемні" [1: 234].

Процес створення лінгвістичних висловлювань можна розглядати як діяльність учня й учителя, мотивовану завданнями уроку, формуванням лінгвістичних та мовленнєвих умінь і навичок.

Робота з розвитку мовлення пов'язана з лінгвістичними знаннями школярів, які вони одержують на уроках. Ці знання становлять теоретичну основу мовної підготовки учнів, розвитку їхнього лінгвістичного мислення, на якому ґрунтується будь-яка робота, пов'язана зі створенням тексту. Зв'язна відповідь учня на лінгвістичну тему являє собою текст на науково-мовну тему, який демонструє кінцевий результат вивчення певної мовної категорії.

Чинна програма виділяє окремі уроки з розвитку зв'язного мовлення на усні повідомлення про мову: усна відповідь на основі переказу параграфу підручника; відтворення готового тексту (розмовного, наукового і художнього стилів), переказування його докладно за самостійно складеним планом (усно і письмово); повідомлення на лінгвістичну тему (типу елементарного роздуму); стислий переказ (усний) текстів наукового і публіцистичного стилів; усне повідомлення на теми про мову, що вимагає зіставлення й узагальнення матеріалу (в науковому стилі) тощо. Аналізуючи розгорнуті відповіді учнів на запитання, сформульовані інакше, ніж у підручнику, або на запитання узагальнюючого характеру, відзначаємо, що вони є недосконалими, відчуються значні труднощі у висловлюванні. Переважають відповіді, в яких теоретичне положення викладено нечітко, неповно; не завжди правильно відповідь ілюструється прикладами та ін. Крім того, багато учнів не вміють робити логічні переходи від однієї думки до іншої, в письмових відповідях виділяти абзаци, використовувати мовні засоби, характерні для наукового стилю, відомі засоби організації тексту.

Таким чином, перед учителем постає важливе завдання: навчити учнів будувати відповідь на мовну тему, зокрема пов'язану з узагальненням і систематизацією матеріалу різних параграфів підручника.

Серед ефективних методів і прийомів, що використовуються учителем у процесі навчання школярів висловлювання на лінгвістичну тему, з метою найкращого розуміння учнями теоретичних текстів підручника, можна назвати такі, як:

- вибіркоче читання тексту за конкретним завданням;
- знаходження у тексті відповідей на запитання вчителя;
- складання плану розповіді вчителя й переказування її за цим планом;
- заміна наявних у тексті прикладів власними чи дібраних з додаткових джерел;
- переказування тексту наукового стилю (на матеріалі параграфів підручника);
- пояснення нових термінів, розкриття їх змісту;
- формулювання школярами запитань (репродуктивного характеру) за навчальним матеріалом;
- редагування висловлювань на лінгвістичну тему;
- складання висловлювань за таблицею, схемою;
- аналіз усних відповідей на лінгвістичну тему самими учнями;
- письмовий переказ тексту.

За методикою проведення такі прийоми є достатньо простими, але за результатом – ефективні.

Прийоми, які вимагають від учнів більшого інтелектуального розвитку, дозволяють усвідомити розвиток думки в цілому тексті. Вони вимагають від учнів досить складної розумової роботи. Рівень розумової діяльності школяра залежить в основному від об'єктивної складності певного лінгвістичного матеріалу, від ступеня доступності викладу його у підручнику та від розвитку мислення. Необхідно поступово вести дітей від спостережень над готовими текстами до продумування власних висловлювань, що дасть змогу цілеспрямовано працювати над розвитком їхніх умінь зв'язно висловлюватися в науковому стилі, вільно виконувати комунікативні завдання у реальних ситуаціях мовного спілкування. Г.Шелехова зауважує, що вчителю «потрібно домагатися, щоб учні наводили приклади самостійно відповідно до суті теоретичного положення, щоб пояснення було повним, переходи від однієї думки до іншої чітко виражені й висловлювання мали ознаки, характерні для наукового стилю (точність, логічність викладу, вживання слів-термінів, відсутність емоційної лексики)» [5: 42]. Уміння наводити приклад і підтверджувати ним певне граматичне правило свідчить про усвідомленість знань, про те, що учні вміють аргументувати висунуте положення.

Ефективними будуть прийом бесіди, робота над планом, складання таблиці на основі тексту, складання опорних конспектів, алгоритмів, контролюючих програм, виступ учнів у ролі вчителя.

Тож ми маємо різні прийоми за ступенем складності, і тому потрібно в їх застосуванні додержуватися принципу від простого до складного. Застосовувати названі в нашій статті методи і прийоми можна в будь-якому класі, кожний учитель може самостійно вирішувати послідовність їх використання на уроці. Це дає змогу розширити роботу з текстами на лінгвістичну тему і дозволить конкретно реалізувати принцип єдності навчання і розвитку.

Використання лінгвістичних мініатюр на уроках української мови підвищує зацікавленість учнів до навчального мовного матеріалу, систематизує їхні знання, сприяє вдосконаленню результатів роботи над розвитком логічного мислення.

Постійна увага до розвитку зв'язного мовлення учнів, до оволодіння ними науковим стилем сприяє виробленню вмінь самостійно опрацьовувати матеріал підручників, довідкової літератури, брати з них необхідну інформацію і таким чином збагачувати свої знання, підвищувати якість монологічного мовлення.

Тож успішне формування мовленнєвих умінь можливе лише за умови систематичної і цілеспрямованої роботи, постійної уваги до всіх аспектів навчання: правильного добору

методів, прийомів, засобів навчання, моделювання таких навчальних ситуацій, що спонукають до спостережень, бажання висловити власні думки.

Таким чином, у публікації показані лінгвістичні, психологічні, лінгводидактичні засади навчання школярів висловлювання на лінгвістичну тему.

Перспективними щодо окресленого питання є положення, які потребують спеціального дослідження та розробки, а саме: укладання хрестоматії лінгвістичних мініатюр для учнів 5–7 класів, висвітлення питання про застосування лінгвістичних мініатюр в якості текстів для аудіювання й читання.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности // Избр. пед. труды. – М., 1989. – С. 342.
2. Ипполитова Н.А. Виды чтения на уроках русского языка // Рус. яз в шк. – 1987. – № 2. – С.29-30.
3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. – К., 2005.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М.І.Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2005.
5. Шелехова Г.Т. Висловлювання учнів на лінгвістичну тему // Українська мова і література в школі. – 1992. – № 11.

**УДК 371.3**

**Павлик О.А.**

### ***РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ У СВІТЛІ ВИМОГ КОНЦЕПЦІЇ КОГНІТИВНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВИ***

*У статті розглядаються лінгводидактичні особливості когнітивного підходу до навчання українського письмового мовлення школярів.*

*The article deals with lingvodidactic specifics of the cognitive approach to the learning of Ukrainian written speech of pupils.*

Переорієнтація техногенного суспільства на розвиток людини, її особистісних і культурних рис, зміна суспільної свідомості у ставленні до освітньої сфери – далеко не повний перелік тих змін, які відбулися останнім часом. Гуманістичні явища набули поширення і в педагогіці, мовознавстві. Нові наукові дослідження щодо процесів породження і сприйняття мовлення, здійснені в когнітивній психології та лінгвістиці, не могли не вплинути на суміжну з ними лінгводидактику.

Дослідження актуальних напрямів сучасного мовознавства знайшли відбиття у концепціях мовної освіти. Зокрема, визнання в лінгводидактиці набули комунікативний і функціональний підходи. Не оминули увагу лінгводидактів і парадигми когнітивізму. У науковий обіг увійшли поняття когнітивної компетенції, когнітивної методики мови. Все більшого поширення набуває когнітивно-комунікативний підхід до навчання іноземної мови, що передбачає “формування в учнів когнітивних структур мовних явищ, тобто найбільш раціональних моделей зберігання в пам’яті та відтворення їх образів” [4]. Особливістю цього підходу до навчання іншомовного мовлення, як стверджує Д.Ізаренков, є те, що “навчання відбувається не тільки з урахуванням власне мовного, лінгвістичного аспекту мовлення, але й з використанням даних, котрі характеризують його мисленнєвий бік, коли мовленнєві акти (їх типи) розглядаються як двосторонні мовленнєво-мисленнєві процеси, кожен план яких повинен по-особливому формуватися в процесі оволодіння ними” [1: 5].

Останні дослідження російських науковців Л.О.Бутакової, Є.Н.Гуц, І.Г.Безкоровайної, Д.Ізаренкова, Ю.А.Ситнова, А.В.Щепилової зосереджені на когнітивних механізмах оволодіння іноземною мовою у мовленнєвій діяльності. У полі зору українських науковців, зокрема С.В.Плотницької, когнітивні аспекти міжкультурної комунікації та когнітивно-функціональна концепція вербальної комунікації іноземною мовою. Як бачимо, здобутки когнітивної психології та когнітивної лінгвістики набули поширення в методиці навчання іноземної мови.

Оскільки нині стає актуальною тенденція перейняття провідних ідей методики іноземної мови у процесі викладання рідної мови, на часі теоретична розробка й практичне втілення когнітивної методики навчання української мови, під якою дослідники розуміють “сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного учня” [3: 5]. Підґрунтям для цього стала Концепція когнітивної методики навчання української мови, створена М.І. Пентилюк та її послідовниками.

Якщо в лінгвістиці комунікативна і когнітивна – зовсім різні течії мовознавства, що, на думку М.П.Кочергана, “перебувають у доповнювальних відношеннях” [2: 146], то в лінгводидактиці помічаємо поєднання цих підходів. Таке явище можна пояснити тим, що поступово дослідники дійшли до розуміння того, що вся пізнавальна діяльність людини безпосередньо пов'язана з мовленням як формою вияву думки, оскільки, за словами Д.Ізаренкова, “філогенетично, історично та онтогенетично мовлення дійсно перш за все пов'язано з мисленнєвими процесами й формувалося разом з ними [1: 4]. Невипадково метою когнітивної методики навчання української мови лінгводидакти вважають “опанування учнями мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, задля формування вмінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання додержувати естетичних й етичних норм спілкування, формування в учнів умінь і навичок виділяти, розуміти значення мовних одиниць – носіїв концептів та комунікативно виправдано використовувати їх у власній мовленнєвій практиці” [3: 5–7]. Це твердження, безперечно, свідчить про тенденцію поєднання когнітивного й комунікативного підходів у процесі навчання не тільки іноземної, а й української мови.

Мета даної статті – розкрити особливості когнітивного підходу до навчання українського писемного мовлення школярів.

Використання когнітивних факторів у процесі розвитку писемного мовлення школярів передбачає врахування під час навчання цілісної системи, що складається, за висновками Д.Ізаренкова, з чотирьох ланок: “когнітивних механізмів, когнітивних процесів, когнітивних операцій та когнітивних структур” [1: 5]. Аналіз когнітивних характеристик усних монологічних і діалогічних іншомовних висловлювань, зроблених науковцем, дозволяє стверджувати, що в представленій системі найбільш важливою є остання складова, адже, за висновками дослідника, пізнавальні механізми, процеси та операції “отримують репрезентацію... у вигляді особливого роду когнітивних структур, що мають вільну конфігурацію і являють собою способи і форми зберігання інформації, котрі оживлюються (актуалізуються) при продукуванні чи сприйнятті” [1: 7]. Серед них називають сценарії, фрейми, фігури, скрипти, схеми-плани, типові схеми мовленнєвих ситуацій, моделі вихідних умов, моделі типових значень.

Когнітивні структури формуються у результаті пізнавального досвіду особистості протягом життя і залежать від змісту та формального боку комунікативних одиниць. З огляду на специфіку писемного мовлення важливими для нас представляються лише сценарії, фрейми та схеми-плани. Під сценарієм розуміють когнітивну структуру

репрезентації знань, котра формується у результаті інтерпретації тексту, виокремлення ключових слів чи ідей тексту і використовується переважно у процесі породження художнього тексту. Фрейм –структура даних для представлення стереотипних ситуацій, що визначають внутрішній каркас тексту; це своєрідний шаблон, що відбиває в свідомості людини певні ситуації, за якими творяться нові. Схеми-плани визначають логіко-семантичну структуру тексту.

Писемні висловлювання за своїми психолінгвістичними характеристиками неоднорідні. На відміну від усного мовлення не всі писемні висловлювання мають чітку спрямованість на потенційного адресата мовлення, що, наприклад, характерно для текстів епістолярного стилю. Тому й домінуючі когнітивні структури визначаються з урахуванням типу, стилю й жанру писемного тексту. Це означає, що процес навчання різним типам та видам писемних висловлювань необхідно організувати по-різному, враховуючи їх специфіку й домінуючі когнітивні параметри. Це, в першу чергу, стосується того рівня, з якого починається процес роботи над писемним текстом. Так, наприклад, якщо учням пропонується побудувати художній опис, важливо попередньо провести аналіз подібного тексту, виокремити в ньому опорні мовні одиниці, ідеї і таким чином актуалізувати сформований раніше сценарій. Під час роботи над комунікативно спрямованими висловлюваннями необхідно запропонувати учням аналіз і моделювання типових ситуацій, що сприятиме репрезентації фреймів. У процесі створення текстів розповідного характеру здійснюється робота щодо ретрансляції потрібної у даному випадку схеми-плану.

Писемне мовлення характеризується повнотою розкриття теми, розгорнутістю висловлювання, зв'язністю. У зв'язку з цим окрему увагу необхідно приділяти використанню засобів зв'язку, що окреслюють час, місце, послідовність подій, вказують на різні відношення (протиставлення, порівняння, перелік, підсумок, доповнення, уточнення) у висловлюванні. Тому важливим у процесі розвитку писемного мовлення вважаємо формування в учнів умінь використовувати у створюваних ними писемних текстах зачини фразових єдностей: динамічний (організує представлення теми, мікротеми, предмета, проблеми, мети висловлювання), модальний (вказує на ставлення автора до описуваного, виражає оцінку представленої інформації) та розповідний (подає додаткові відомості, сприяє деталізації й узагальненню основних моментів), що, за словами Д.Ізаренкова, “складають мовленнєву основу монологічного висловлювання” [1: 3]. Кожен із зачинів має свою специфіку і характерні для даного фрагменту тексту мовні засоби – стандарт-кліше, які повинні засвоїти школярі шляхом аналізу текстів, що представляють зразки сучасного дискурсу в засобах масової інформації, науково-популярній літературі, зразках офіційно-ділового стилю, художніх творах. Таким чином забезпечується реалізація *текстоцентричного* принципу навчання мови й мовлення, адже, як зазначено у Концепції, текст є “основним засобом навчання української мови в когнітивній методиці, ...<a>...системне використання текстового матеріалу ознайомлює учнів із характерними особливостями зв'язку висловлювання й готує для глибокого розуміння класичних і створення власних текстів” [3: 7].

Крім названого принципу, згідно з Концепцією когнітивної методики навчання української мови процес формування й розвитку писемного мовлення школярів слід будувати з урахуванням таких лінгводидактичних принципів: “особистісного, етнокультурологічного, інтегративності, емоційності, креативності та активної пізнавальної спрямованості” [3: 6], реалізація яких відбувається при використанні текстів українознавчої тематики та відповідних завдань до них. При цьому слід пам'ятати, що серед основних критеріїв добору дидактичного матеріалу велике значення має лінгвістична складність, довжина тексту, високий рівень його інформативної насиченості, здатність тексту бути об'єктом пошукової діяльності учнів, мовленнєва структура, тип тексту, наявність у тексті високого виховного потенціалу; урахування вікових та індивідуальних особливостей школярів (їх інтересів, захоплень, нахилів, здібностей, можливостей адекватного сприйняття та розуміння запропонованого матеріалу учнями тощо).

З огляду на умови й особливості навчання українського писемного мовлення не менш важливим вважаємо врахування принципу опори на єдність мислення й мови, взаємозв'язку в розвитку усного і писемного мовлення (порівняння писемного мовлення з усним та випередження розвитку усного мовлення щодо писемного), комплексного підходу до формування комунікативно-когнітивних умінь (комунікативно-когнітивні уміння формуються не ізольовано, а у зв'язку з іншими у визначеній послідовності), мотиваційного забезпечення процесу розвитку писемного мовлення (застосування прийому позитивного настрою, керування пізнавальними інтересами школярів через надання учням цікавого дидактичного матеріалу, пропонування "нерозкритих тем" для синтезування писемних висловлювань), принципу природовідповідності (дотримання вікових та психологічних особливостей школярів), розвивального характеру навчання (цілеспрямований розвиток пізнавальних і творчих можливостей особистості дитини), індивідуалізації та диференціації (врахування індивідуальних особливостей школярів через систему диференційованих завдань залежно від рівнів підготовки учнів). Дотримання названих принципів у роботі з розвитку писемного мовлення сприяє успішному формуванню когнітивно-комунікативних умінь школярів.

У зв'язку з тим, що методика навчання української мови й мовлення носить системний характер, важливо розглянути і ті її рівні, котрі відповідають за процесуальний аспект навчального процесу, зокрема визначення етапів роботи, добір ефективних засобів навчання. Відповідно до описаних у Концепції параметрів "обізнаності учня із когнітивними завданнями (теоретичним чи практичним)" можна визначити такі етапи розвитку писемного мовлення школярів з урахуванням когнітивного підходу:

1) аналіз тексту і визначення його завдання, теми, типу, стилю тексту, з'ясування способів об'єднання речень у межах складного синтаксичного цілого та засобів зв'язку речень у тексті (актуалізація текстологічних знань та вмій);

2) ретрансляція когнітивних структур (фреймів, сценаріїв, схем-планів) залежно від типу, стилю й жанру створюваного писемного висловлювання);

3) засвоєння фонових та соціокультурних знань, презентація їх у власних писемних висловлюваннях;

4) розв'язання комунікативно-когнітивного завдання під час продукування та корекції писемних текстів школярів.

Кожен із зазначених етапів вимагає застосування відповідних вправ та завдань. Так на етапі актуалізації текстологічних знань та вмій буде доцільним застосування аналітичних вправ, адже "вміння створювати власні висловлювання залежать від умінь аналізувати чуже мовлення, сприймати й відтворювати його" [3: 9]. Наступний етап вимагає застосування когнітивно-комунікативних завдань (аналіз та моделювання відповідної ситуації, виокремлення опорних мовних одиниць та ідей, побудова плану майбутнього висловлювання). Зміст наступних етапів передбачає використання проблемно-пошукових вправ, спрямованих на здобуття нової інформації та використання її у власній мовленнєвій писемній діяльності.

Таким чином, когнітивний підхід дозволяє будувати процес навчання писемного мовлення не тільки з опорою на власне лінгвістичні параметри, а й з урахуванням його когнітивних характеристик. Цьому сприяє дотримання текстоцентричного принципу, розвивального характеру навчання, активної пізнавальної спрямованості, взаємозв'язку в розвитку усного і писемного мовлення, що здійснюється при використанні аналітичних, проблемно-пошукових і когнітивно-комунікативних вправ та завдань.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Изаренков Д. Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи // <http://www.mapryal.org/vestnik/vestnik36/problems.htm>.
2. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: Підручник. – К.: Видавничий центр "Академія", 2003. – 464с.

3. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – №8. – С.5–9.
4. Ситнов Ю.А. Совершенствование интеллектуального уровня учащихся при когнитивном подходе к изучению языков // <http://pn.pglu.ru.index.php?module=subjects&funs=printpage&pageid=750&scope>.

УДК 371.25

Попова Л.О.

### **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД УДОСКОНАЛЕННЯМ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ НА РІЗНИХ ЗА ТИПОМ УРОКАХ**

*У статті розкрито особливості роботи з удосконалення монологічного мовлення учнів 5-7 класів на уроках розвитку мовлення та вивчення лінгвістичного матеріалу. Особливу увагу приділено роботі з текстом – основному засобу навчання української мови у сучасній методиці.*

*The peculiarities of work on improving the skills of monological speech of pupils of 5-7 forms on the lessons of improvement speech skills and studying the linguistic material are exposed in the article. Special attention is paid to work with a text as the basic means of studying Ukrainian in modern teaching methods.*

Основною формою навчання в школі був і залишається урок, отже, йому належить провідна роль у підвищенні результативності навчання, розвитку й виховання учнів. У лінгводидактиці урок визначено як основну організаційну форму навчально-виховної роботи, що проводиться з постійним складом учнів, у межах точно встановленого часу [2: 340].

Порівняно з іншими формами навчання урок досліджено досить ґрунтовно. Методику проведення уроку української мови висвітлено в дослідженнях С.Чавдарова, В.Сухомлинського, О.Біляєва, Т.Донченко, С.Карамана, І.Олійника, М.Пентилюк, К.Плиско та ін. Значний внесок у вивчення проблеми сучасного уроку мови в старших класах зроблено вітчизняними методистами О.Біляєвим, Л.Забаштою, С.Караманом, Г.Шелеховою та ін.

У сучасній лінгводидактиці уроки української мови класифікують за змістом навчального матеріалу, структурою уроку та навчальною метою. За змістом матеріалу уроки мови М.Успенським [5] поділено на два типи: аспектні, пов'язані з вивченням окремих аспектів мови й формуванням в учнів мовної та лінгвістичної компетенцій, та розвитку зв'язного мовлення, метою яких є формування мовленнєвої, комунікативної компетенцій учнів. Відповідно до мети (за класифікацією О.Біляєва) уроки поділяються на дві групи. До першої належать уроки, пов'язані з вивченням окремих тем та розділів науки про мову, їх головна мета – сформуванню вміння й навички на основі засвоєних теоретичних відомостей. До другої слід віднесено уроки розвитку мовлення, мета яких пов'язана з формуванням та розвитком в учнів комунікативних умінь і навичок [4: 5]. М.Баранов відповідно до мети й структури виділяє навчальні й контрольні уроки. Тип навчального уроку не залежить від змісту використаного матеріалу, наприклад: на уроці вивчення нового матеріалу можуть повідомлятися й мовні, і правописні, й мовленнєві, і стилістичні відомості [3: 121]. Беручи до уваги всі зазначені класифікації уроків, будемо спиратися на класифікацію запропоновану О.Біляєвим.

Мета нашої статті – визначити особливості роботи над удосконаленням монологічного мовлення учнів 5–7 класів на різних за типом уроках.

Система роботи з удосконалення монологічного мовлення використовується на різних за структурою аспектних уроках. На уроках вивчення нового матеріалу завдання учнів полягає в ознайомленні з новим мовним явищем, формуванні відповідних мовних умінь і навичок. Тому на цих уроках важливе місце посідає аналіз монологічного мовлення:

монологу вчителя (розповідь, пояснення, доведення тощо), тексту параграфа шкільного підручника й текстів вправ. Наприклад:

- виберіть із пропонованих (2–3) найбільш точно або коротше формулювання поняття, обґрунтуйте свій вибір;
- з'ясуйте, у якій послідовності треба вказати ознаки цього визначення, з чого потрібно почати опис (характеристику) поняття;
- знайдіть помилки у відповіді однокласника.

Додому учням можна запропонувати підготувати усну відповідь на лінгвістичну тему. Пропонуючи таке домашнє завдання, учителеві необхідно звернути увагу на те, де слід шукати потрібний для відповіді матеріал, тобто вказати параграфи й номери вправ, запропонувати можливий план відповіді. Так, для підготовки усного повідомлення “Для чого ми вивчаємо однозначні й багатозначні слова?” п'ятикласники можуть користуватися не тільки текстами параграфів, а й матеріалами тлумачного словника, вправ і завдань, уміщених у підручнику.

Центром уроку закріплення знань і навичок є виконання тренувальних вправ, спрямованих на розвиток умінь і навичок, формування яких було закладено на попередньому уроці [3: 121], а також репродуктивно-креативних вправ, спрямованих на розвиток умінь і навичок учнів аналізувати, трансформувати й переказувати тексти різного типу й стилю мовлення. На таких уроках навчання монологічного мовлення здійснюватиметься в певній послідовності: аналіз тексту → переказування тексту → створення монологу. Наприклад: *Перепишіть текст, уставляючи пропущені букви й розкриваючи дужки. Доберіть до нього заголовок. Назвіть засоби зв'язку речень у тексті.*

Шануй і поважай матір і бат..ка. Вони дали тобі жи..я. Ти будеш дорослою людиною, але для них до останн..ого їхн..ого подиху залишишся д..тям. Своєю працею й піклував..ям вони н..суть радіст.. у твою колиску. (Не)забувай, що бат..ки також маю.. право на радіст... Де б ти (не)був, (ні)коли (не)забувай про свою рідну домівку. Завжди пам..ятай про неї (За В.Сухомлинським).

- Підкресліть у тексті дієслова. Визначте їх вид.
- Доберіть синоніми до слів **домівка**, **піклування**.
- Напишіть продовження тексту, висловлюючи свої думки про шану й повагу до рідних.

На уроках перевірки й обліку набутих знань, умінь і навичок робота з удосконалення монологічного мовлення учнів спрямована на виявлення рівня сформованості вмінь і навичок учнів використовувати у власному монологічному висловлюванні вивчені мовні одиниці. Такі уроки сприяли виявленню індивідуальних мовленнєвих здібностей. Формування умінь і навичок учнів редагувати власне висловлювання в основному здійснювалося на уроках аналізу творчих робіт.

Основна увага удосконаленню монологічного мовлення приділялася на уроках розвитку зв'язного мовлення. У сучасній лінгводидактиці існує кілька класифікацій уроків розвитку зв'язного мовлення. Так, в основу класифікації О.Біляєва покладено вид творчої роботи й мету її проведення: уроки, присвячені виконанню учнями творчих робіт малих жанрів, і уроки проведення великих за обсягом письмових переказів і творів та їх аналізу з учнями [1: 42]. Автори посібника “Технологія сучасного уроку рідної мови” класифікують уроки розвитку зв'язного мовлення услід за О.Біляєвим: урок підготовки і побудови усного висловлювання; уроки написання докладного або стислого переказу, творчого або вільного переказу, урок підготовки й написання твору-розповіді, твору-опису, твору-роздуму, урок підготовки й написання творів газетних жанрів, урок підготовки і складання ділових документів [4: 6]. Г.Шелехова відповідно до провідної мети курсу української мови – інтелектуального й мовленнєвого розвитку учнів, збагачення їхнього емоційного й духовного світу – виділяє такі уроки розвитку зв'язного мовлення: уроки формування нових понять, уроки формування комунікативних умінь і навичок, уроки контролю, уроки вдосконалення усних і письмових висловлювань [6: 20].



Ми беремо до уваги різні погляди методистів на класифікацію уроків розвитку зв'язного мовлення, проте для забезпечення реалізації комунікативного навчання найбільш прийнятною вважаємо класифікацію, запропоновану Г.Шелеховою. На основі цієї класифікації виділяємо уроки розвитку зв'язного мовлення, що сприяють формуванню в учнів умінь аудіювання, читання, говоріння й письма, активізації роботи над удосконаленням монологічного мовлення: урок вивчення мовленнєвих понять (монолог, усне й писемне мовлення, текст, тема й основна думка, стилі, типи мовлення, ситуація спілкування, адресат висловлювання тощо); урок формування мовленнєвих умінь і навичок; урок перевірки сформованості певних мовленнєвих умінь і навичок; урок редагування й коректування усних і письмових монологічних висловлювань.

На цих уроках учні мають змогу засвоювати мовленнєві поняття, необхідні для подальшого створення монологічних висловлювань; здійснювати аналіз тексту, що передбачає аналіз структури, змісту, ідейного навантаження основної думки, стилістичних і жанрових особливостей мовних одиниць, переказ тексту; складати власні монологічні висловлювання. Наприклад:

1. Доведіть, що це текст. Назвіть його основні ознаки (ілюструйте відповідь прикладами з тексту).
2. Визначте тему й основну думку тексту.
3. Визначте тип мовлення. З'ясуйте стильову належність тексту. Доведіть свою думку, ілюструючи прикладами з тексту.
4. Визначте можливого адресата та мету висловлювання.
5. Випишіть ключові слова з тексту.
6. Визначте лексичні засоби зв'язку речень у тексті.
7. Поділіть текст на абзаци. Визначте мікротеми тексту. Як вони впливають на з'ясування загальної теми тексту?
8. Доберіть низку означень до слів *природа, село, квітка*.
9. Поясніть значення виділених слів.
10. Доберіть синоніми до слів *навмання, живопис*.

Чарівна природа рідного села, розмай дерев, квітів, зеленого **руна** трав стали для Катерини Білокур **академією** мистецтв. Дівчина самотужки осягає таємниці техніки живопису. До художнього відтворення краси довколишнього світу йде навмання. Милуючись кожною квіточкою, листочком, травинкою, кольоровою гамою сутінків і світанків. Вона у природи навчається поєднувати кольори та відтінки, передавати на полотні світлотіньові переходи. Найпліднішим у творчості Катерини Білокур був післявоєнний період. Вона створила такі перлини, як “Цар-колос”, “Буйна”, “Привіт урожаю”, “Рідне поле”, “Сніданок”, “У Шрамківському районі на Черкаській землі” та ін. (О.Гончар).

II. Напишіть роздум “Живопис у нашому житті”.

Під час вибору типу уроку необхідно враховувати етапи створення монологу, етапи роботи над удосконаленням монологічного мовлення й види мовленнєвої діяльності. Наприклад, аналіз текстів різних стилів і типів мовлення, що передбачає вдосконалення вмінь і навичок текстосприйняття (аудіативних) та текстотворення (говоріння і письмо), проводиться переважно на уроках вивчення нового матеріалу та уроках вивчення мовленнєвих понять; переказ текстів, складання творів малих жанрів – на уроках закріплення умінь і навичок, формування мовленнєвих умінь і навичок.

Змоделюємо взаємозалежність типів уроків української мови й розвитку мовлення та етапів створення монологу й етапів роботи над удосконаленням монологічного мовлення.

Види мовленнєвої діяльності	Етапи створення монологу	Ступені роботи над удосконаленням монологічного мовлення	Типи уроків української мови
Аудіювання і читання	↗	I ступінь <i>аналіз тексту</i> →	<ul style="list-style-type: none"> <li>уроки вивчення нового матеріалу;</li> <li>уроки вивчення мовленнєвих понять</li> </ul>
Говоріння і письмо	підготовчий етап ↘	II ступінь <i>переказ тексту</i> →	<ul style="list-style-type: none"> <li>уроки закріплення;</li> <li>уроки формування мовленнєвих умінь і навичок</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>урахування мовленнєвої ситуації,</li> <li>формування мовленнєвої інтенції,</li> <li>внутрішнє програмування</li> </ul> →	III ступінь <i>складання творів малих жанрів</i> →  IV ступінь <i>прогнозування композиції майбутнього монологу залежно від теми, типу та стилю мовлення</i> →	уроки перевірки сформованості певних мовленнєвих умінь і навичок
	реалізація програми →	V ступінь <i>відтворення монологічного висловлювання в зовнішньому мовленні в усній або письмовій формі</i> →	
	контроль	VI ступінь <i>оцінка монологічного висловлювання</i>	уроки редагування й коректування усних і письмових монологічних висловлювань

Звичайно, у межах однієї статті важко висвітлити всі аспекти порушеної проблеми. Подальшим перспективним напрямком може стати визначення особливостей використання корекційних вправ і завдань на різних за типом уроках.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Беляєв О.М. Сучасний урок української мови. – К.: Рад. школа, 1981. – 176с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
3. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. М.Т.Баранова. – М.: Академия, 2000. – 368с.
4. Технологія сучасного уроку рідної мови / Н.Б.Голуб, Л.М.Дяченко, Н.М.Остапенко, В.В.Шляхова / За ред. Н.М.Остапенко. – Черкаси: Відлуння, 1999. – 128 с.
5. Успенский М.Б. Типология уроков русского языка // Рус. яз. в нац. шк. – 1982. – № 4. – С. 28-29.
6. Шелехова Г.Т. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі: Автореферат дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1996. – 45с.

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ І НАВИЧОК НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

*У статті розкрито своєрідність формування читацьких умінь і навичок на сучасному етапі, подано результати перевірки сформованості читацьких умінь і навичок учнів. Автор виявляє особливості тексту для читання, виділяє критерії відбору текстів, пропонує орієнтовні питання до текстів для читання.*

*In the article is exposed originality of forming of readers abilities and skills on a modern stage, the results of verification of formed of readers abilities and skills of studying are given. An author exposes the features of text for reading, selects the criteria of selection of texts, offers reference questions to the texts for reading.*

У “Концепції мовної освіти 12-річної школи” зазначено, що сучасна освітня система спрямована на різнобічний розвиток кожного учня, який досягається за допомогою навчальних предметів. Оскільки на уроках і в позаурочний час, насамперед при виконанні домашніх завдань, більшість інформації учень отримує саме за допомогою читання, воно виконує багато функцій у розвитку особистості. До них належать: збагачення уявлень про довкілля, розширення словникового запасу, підвищення рівня культури мовлення.

У більшості життєвих випадків людина отримує інформацію з читання. За свідченням фахівців, “майже 20% часу, коли людина не спить, вона читає” [6]. Комп’ютеризація суспільства сприяє збільшенню питомої ваги використання комп’ютерів у різних життєвих ситуаціях. Усе більше часу діти проводять біля комп’ютера, часто за рахунок зменшення часу на читання. Навіть з роботою на комп’ютері не впорається жодна людина без уміння читати, тому не викликає сумніву необхідність серйозної уваги до розвитку та вдосконалення читацьких умінь і навичок в учнів. Тому важко переоцінити значущість читання в розвитку інтелектуальних здібностей учнів.

Проблема формування в учнів умінь читати ще не розроблена належним чином у вітчизняній лінгводидактиці, хоча питанням організації читання присвячено праці, переважно статті, таких учених, як Н. Голуб, І. Гудзик, О. Джежелей, Н. Ігнатенко, Н. Іпполітова, Є. Кучеренко, В. Науменко, В. Однолько, О. Савченко, О. Скрипченко, Г. Шелехова, та ін. В. Однолько пропонує шляхи підвищення техніки читання та способи визначення обсягу читання [6], Є. Кучеренко обґрунтовує теорію виразного читання як один із засобів розвитку мовлення учнів [5]. О. Джежелей виділяє пріоритетні напрямки розвитку учнів, що відповідають віку учнів і логіці розвитку системи специфічних умінь і навичок, представляє диференційований підхід до формування навички читання у чотирирічній початковій школі [3]. Н. Ігнатенко виділяє основні етапи роботи над художнім твором [4]. Нам імпонує положення, висловлене в роботах Н. Голуб про необхідність індивідуального підходу до розвитку читацьких умінь і навичок учнів [2]. Однак робіт, які б висвітлювали сформованість мотивів читання, а відтак і читацьких умінь нині бракує. Цим і зумовлена актуальність нашої статті.

Логіка дослідження вимагала визначення якості читання в учнів, які закінчили початкову школу. Мета статті полягає у з’ясуванні якості читання учнів і кількості прочитаних текстів, визначенні критеріїв текстів для читання.

З цією метою на початку вересня 2005 року нами було проведено опитування, що дало змогу визначити, з якими знаннями вміннями і навичками учні прийшли до 5 класу. Опитуванням було охоплено 110 респондентів: 60 учнів міських і 50 учнів сільських шкіл області.

Перше запитання формувалося таким чином: скільки часу в день ви витрачаєте на читання без урахування підготовки до уроків. 70% респондентів вказали, що витрачають на

читання близько години. Ще 20% витрачають пересічно тридцять хвилин. Були й такі, які витрачають на читання 5 хвилин і 3–4 години, але кількість таких учнів виявилася незначною.

На друге запитання: назвати улюблену книгу, отримано такі відповіді: “найулюбленіші книжки – це “Гаррі Потер” та різні енциклопедії, також багато назвали, крім книг, періодичні видання, зокрема журнали для дівчат та журнали про автомобілі (учні міста), казки “Малюк і Карлсон”, “Попелюшка” (учні сільських шкіл), лише один учень назвав улюбленою книгою поему О.С. Пушкіна “Руслан і Людмила”. Серед улюблених письменників переважною більшістю учнів названо О.С. Пушкіна.

Наступне запитання передбачало назвати прізвища письменників, які пишуть українською мовою. Відповіді відзначаються однотипністю. Найчастіше учнями було названо три прізвища: Тарас Шевченко, Леся Українка та Іван Франко, щоправда зустрічається близько трьох-чотирьох відповідей, у яких названо імена Володимира Сосюри та Михайла Коцюбинського. Проте з улюбленою книжкою українською мовою більшість учнів не визначилася або зазначили, що такої книжки немає.

Останнє запитання пропонувалося в такому вигляді: чи ви поєднуєте читання з іншою діяльністю (переглядом телепередач, прослуховуванням музики, їжею, телефонною розмовою тощо). Діти, які живуть у сільській місцевості, відповіли, що найбільше вони читають книги лише на уроках; міські відповіли, що найбільше читають при користуванні комп’ютером та мобільним телефоном.

З’ясувалось, що батьки учнів або не читають зовсім, або читають лише газети та журнали і ніколи не залучають до спільного читання своїх дітей. Отже, для підвищення інтересу учнів до читання треба обов’язково залучати батьків.

Як бачимо, існує розрив між потребою суспільства у формуванні особистості, яка вміє отримувати інформацію з друкованих видань, і рівнем сформованості читацьких умінь учнів.

Для підтвердження гіпотетичної думки, що між швидкістю читання й успішністю учнів існує прямий зв’язок, а це, у свою чергу, зумовлює акцентуацію уваги учнів на різних видах читання, скористаємося відомостями, отриманими дослідниками Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Так, серед учнів, які читають швидко на “добре” та “відмінно” вчать 54,7%, а серед тих, хто читає повільно, лише 5%. Тому особливої актуальності набуває сформованість читацьких умінь і навичок учнів 5-х класів, чому й присвячена наша стаття, мета якої полягає в обґрунтуванні, висвітленні своєрідності різних видів читання.

Отже, треба залучати дітей до систематичного читання. Для цього варто використовувати текст як основний засіб навчання, оскільки зорове сприйняття тексту сприяє формуванню й удосконаленню читацьких умінь.

Текст для читання це закінчений твір, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженим в усній і писемній формі. Виділяють такі текстові категорії: інформативність, цілісність, зв’язність, послідовність. На сучасному етапі розвитку лінгводидактики посилена увага до тексту як ефективного засобу навчання мови, оскільки він дає можливість показати функціонування мовних одиниць і є основним засобом формування комунікативних умінь і навичок учнів [7].

Відповідно до вимог “Концепції освіти 12-річної школи” текст для читання повинен відповідати таким критеріям:

- відображати загальнолюдські духовні цінності: доброту, милосердя, порядність, чесність, любов до людини, повагу до старших тощо;
- розвивати естетичну сферу учнів;
- сприяти збагаченню словникового і фразеологічного запасу на основі засвоєння мовних взірців.

Добираючи тексти для читання, необхідно враховувати психологічні особливості учнів 5 класу. Це висуває додаткові критерії для відбору текстів для читання. На підставі аналізу фахової літератури, спостережень за процесом читання до таких критеріїв відносимо:

- інформативність (предметно-смісловий зміст тексту як об'єкта сприйняття, збереження й переробки інформації. Інформативність виражається у таких видах інформації: відомостях про факти, явища події, особи тощо; авторському розумінні зображуваних у тексті реалій; передачі прихованої, підтекстової інформації [7]);
- цікавий сюжет, фабульність;
- нормативність (суворе дотримання норм української літературної мови);
- мовне багатство (наявність експресивних виражально-зображувальних засобів лексики, порівнянь, епітетів, метафор, фразеологізмів);
- доступність.

Таким критеріям відповідають регіональні тексти, до яких відносять дидактичний матеріал регіональної тематики. Збагнути авторський задум учням легше, коли зміст тексту буде близький до їхнього сьогоденного життя, коли вони зустрінуть у тексті опис знайомих місць, природи.

Для підвищення сформованості читацьких умінь, необхідно залучати до читання на уроках української мови методично адаптовані тексти, узяті з науково-популярної літератури, які дають змогу ще раз частково перевірити відомості з української мови:

Під час роботи над запропонованими текстами вчителю краще використовувати поглиблене читання або аналітичне.

Поглиблене читання використовується тоді, коли необхідно не тільки прочитати, а й з'ясувати незрозумілі місця, спираючись на свій досвід, знання, дати оцінку прочитаному, критично поставитись до запропонованого матеріалу, описаний випадок порівняти з випадком зі свого життя, зробити висновок тощо.

Для того, щоб процес навчання був результативним, необхідно зацікавити учнів, тому що мотив – це “мотор діяльності” (О.М. Леонтьєв). Цікавість можна збудити як формою навчання (гра, експеримент та інші), так і постановкою особистісно значущого завдання самовдосконалення. Перед опрацюванням тексту обов'язково необхідна настанова, яка зацікавить і налаштує школяра на активну роботу з текстом, вчителю важливо поставити перед учнем конкретні завдання, запитання.

Учитель на допомогу учневі може запропонувати такий алгоритм дій при роботі над текстом:

Автор тексту, чи зустрічалися з його творами раніше, якщо так, то з якими про що в них йшлося.

Назва або заголовок тексту, якщо заголовка немає, звернути на це увагу, і запропонувати після читання тексту дібрати заголовок, якщо заголовок є, то про що на вашу думку буде йтися.

Читання тексту (залежно від складності, вчителем або учнем, який добре читає).

Яка головна думка тексту (про що говориться)?

Речення або частина тексту, що розкривають, доводять головну думку.

Речення, що співвідносні з ілюстрацією або пояснюють схеми, таблиці.

Що в тексті вже було вам знайоме? Які описані місця нагадують вам вашу місцевість? Як би ви описали наше місто (село)? Який схожий випадок траплявся з вами або з вашими друзями?

Під час роботи над запропонованими науково-популярними текстами вчитель може влаштувати виставку робіт письменника, про якого вони сьогодні дізнаються чи з біографією якого більш докладно познайомляться

Після роботи над текстами можна запропонувати познайомитись дітям з творами цих письменників про які йшлося в тексті, провести урок позакласного читання темою якого будуть ці твори. Така робота не лише зацікавить учнів, а й буде розвивати зв'язне мовлення, уявлення дітей, що у свою чергу допоможе вчителю підвищити інтерес учнів до читання.

Усе це дає підстави до таких узагальнень: проблема несформованості читацьких умінь учнів є соціальною. Для її вирішення треба консолідувати зусилля педагогів, батьків, громадськості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Горошкіна О.М., Колесникова Є.І., Нікітіна А.В. Повторюймо українську. 5 клас: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2001. – 96с.
2. Голуб Н. Щоб учитися читати було цікаво: використання індивідуальних карток//Палітра педагога. – 1999. – №2. – С.17–19.
3. Джежелей О. Диференційований підхід до формування навички читання у чотирирічній початковій школі // Почат.шк. – 2002. – №4. – С.10–11.
4. Ігнатенко Н. Основні етапи роботи над художнім твором на уроках читання // Педагогіка і психологія. – 2000. – №3. – С.44–51.
5. Кучеренко Є.М. Виразне читання як один із засобів розвитку мови учнів.
6. Однолько В.Г. Читання // Укр. мова та літ. в шк. – 1988. – № 3. – С. 59–64.
7. Словник-довідник з української лінгводидактики / За ред. проф. М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.

УДК 371.3

Резніченко Н.О.

### **ЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОБОТИ НАД ВИРАЗНИМИ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ**

*Стаття присвячена визначенню лінгвістичних передумов роботи над виразними засобами художнього тексту на уроках російської мови. У статті розглянуто категорію виразності як лінгвістичне поняття і виразні засоби мови у відповідності до всіх рівнів мовної системи. Ключові слова: художній текст, категорія виразності, виразні засоби мови.*

*The article focuses on some linguistic preconditions of the research as for expressive means of artistic texts at the Russian language lessons. The article examines the categories of expressiveness as linguistic phenomenon, the notion “expressive means of the language”. Key words: artistic text, category of expressiveness, expressive means of the language.*

Сучасна концепція навчання мовам, у тому числі й російської, передбачає формування в учнів здібностей використовувати виразні засоби мови в різних комунікативних ситуаціях: при сприйнятті, відтворенні, створенні власних висловлень в усному та писемному мовленні. Оскільки при побудові текстів різних за стилем і типом висловлювання використовуються засоби всіх рівнів мовної системи, розуміння виразних можливостей усіх мовних одиниць є передумовою для розвитку зв'язного мовлення учнів.

**Актуальність** даного дослідження пояснюється і тим, що робота над виразними засобами (ВЗ) художнього тексту є одним із завдань шкільного курсу російської мови.

Для встановлення лінгвістичних передумов роботи над ВЗ художнього тексту на уроках російської мови важливим є визначення ключових понять: художній текст, категорія виразності, виразні засоби мови та ін.

**Мета** даної статті – розглянути категорію виразності як явища лінгвістики, поняття “виразні засоби мови”.

Категорія виразності входить до системи категорій таких розділів мовознавства, як стилістика, риторика, культура мовлення, теорія літератури. Проблема виразності тісно пов'язана з загальними завданнями розвитку мовлення учнів. Л.П.Федоренко, формулюючи закономірності засвоєння мови, виділяє серед них наступну: “Речь усваивается, если приобретает способность чувствовать выразительные коннотации (оттенки) лексических, грамматических, фонетических языковых значений” [8: 32].

Вивченням художнього тексту, його виразних можливостей, функціонуванням мовних одиниць у художньому мовленні займалися відомі лінгвісти: М.М.Бахтін, Р.А.Будагов, В.В.Виноградов, Г.О.Вінокур, І.Б.Голуб, А.І.Єфімов, Ю.М.Лотман, В.П.Ковальов, М.М.Кожина, Л.А.Новіков, О.М.Пешковський, О.О.Потебня, Д.Е.Розенталь, М.М.Шанський, Л.В.Щерба та ін. До проблеми виразності як лінгвістичної категорії зверталися Н.В.Арнольд, Л.Г.Барлас, Б.М.Головін, М.І.Ільяш, О.В.Кацапінська та ін.

Учені, розглядаючи вживання слова “**виразність**” у лінгвістичних і літературознавчих працях, звертають увагу на відсутність “чіткої термінологічності” і навіть на “нетермінологічність значення” цього слова [6: 25]. Тому в підручниках з російської мови та літератури значення терміна “виразність” дотепер не визначено, а використання терміна непослідовно.

У лінгвістичних і літературознавчих працях виразність визначається як властивість мовлення, окремих його елементів, тексту в цілому; як явище лінгвістики виразність являє собою комунікативну якість. У цьому плані виразності властива багатофункціональність, вона характеризує мовлення, організація якого “способна удержать внимание читателя (слушателя)” [5: 43].

На думку Н.В.Арнольд, виразність – це якість художнього твору, яка пов'язана з умінням художника загострити, підкорити характерне в зображуваному явищі, сконцентрувавши матеріал з метою посилення його впливу на глядача, читача, слухача [1: 17].

На думку Б.М. Головіна, виразністю мовлення називаються такі особливості його структури, що підтримують увагу та інтерес у слухача або читача; відповідно до цього, мовлення, якому властиві ці особливості, буде називатися виразним [2: 182]. В.І.Капінос дає таке визначення: “если говорящий учитывает и адекватно передает в своей речи ситуацию общения (то есть при отборе слов и конструкций заботится о том, чтобы обеспечить обратную связь, вызвать именно у этого слушателя нужную реакцию на сообщение) – интеллектуальную (обеспечить понимание), эмоциональную (пробудить чувство), волевую (заставит действовать), мы говорим о выразительности речи” [5: 27].

М.І. Ільяш трактує виразність у широкому і вузькому розумінні, розглядаючи її у співвідношенні з образністю. Виразність у широкому розумінні – це всі ті засоби та прийоми, за допомогою яких у читача виникає особливий інтерес і підвищена увага до змісту й форми мовлення. У цьому випадку образність входить у поняття виразності: “все, что образно, то и выразительно, но не все выразительное образно”. Отже, існують необразні виразні засоби і виразність у вузькому розумінні, що виключає зі свого змісту образність. Звичайно, часом важко розмежувати виразні й образні (зображувальні) засоби, тоді користуються терміном “зображувально-виражальні засоби” [3: 131]. Учений бачить доцільність у розгляді зображувальних і виразних засобів мови окремо один від одного.

Вивчення спеціальної літератури показує що виразність мовних одиниць виявляється в їхній взаємодії на рівні звучання і вживання слова та формується, на думку Л.Г.Барлас, лінгвістичними (лінгвістична опозиція, тобто зіткнення або протиставлення мовних засобів) і екстралінгвістичними (ситуація спілкування та її мета – доречність мовлення) факторами.

У широкому розумінні виразними можуть бути названі будь-які мовні одиниці, якщо вони сприяють більш яскравому вираженню авторського задуму в мовленнєвому добутку. Такий підхід відбито в новітньому “Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка” (М.: Флинта – Наука, 2003) М.М. Кожиной: “выразительными средствами являются такие языковые средства, которые способствуют точности, логичности, ясности, экспрессивности (эмоциональности, оценочности, интенсивности и образности) и обеспечивают полноценное (максимально приближенное к пониманию заложенной в тексте информации) восприятие речи адресатом” [7: 123]. Вибір і використання виразних засобів залежать від ситуації спілкування, обраного жанру, стилю і типу мовлення, а також від авторської індивідуальності.

Експериментальні дані підтверджують, що в процесі мовного аналізу художніх текстів переважна увага приділяється звичайно тропам і стилістичним фігурам, і іноді розглядаються засоби виразності відповідно до різних ярусів мови. У той же час виразні можливості одиниць різних мовних підсистем практично безмежні. Наведемо перелік найбільш розповсюджених мовних засобів, характерних для різних рівнів.

До **фонетичних** засобів виразності відносяться: звукові повтори, звуконаслідування, звукопис (алітерація, асонанс), звуковий символізм, милозвучність (і немилозвучність), паронімічна атракція, наголос, інтонація, ритм та ін.

До складу **лексичних** засобів виразності входять: багатозначні слова, омоніми, синоніми (у тому числі контекстуальні), антоніми (у тому числі контекстуальні), пароніми, стилістично забарвлена лексика, фразеологізми, лексика обмеженого вживання. Крім того, **тропи** (слова й обороти мовлення, які вживаються в переносному значенні): епітет, порівняння, алегорія, перифраз, евфемізм, метафора (розгорнута метафора), метонімія, синекдоха, літота, гіпербола, уособлення, іронія й ін.

Перелік **словотворчих** засобів виразності складають: експресивні афікси, словотворчі архаїзми, оказіоналізми (індивідуально-авторські неологізми), помилкова етимологія та ін.

Серед **граматичних** засобів виразності виділяють: синонімію частин мови, експресивні можливості різних частин мови, синонімію синтаксичних конструкцій, використання “звичайних” синтаксичних конструкцій у зображувально-виразній функції, парцеляцію і т.п., а також **фігури мовлення** (особливі синтаксичні конструкції, що підсилюють виразність мовлення): анафору, епіфору, інверсію, антитезу, градацію, оксюморон, паралелізм, еліпсис, умовчання, повтор, риторичне питання, риторичний вигук, риторичне звертання та ін. [7].

Виразні засоби мови іноді зводять до так званих зображувально-виразальних, тобто тропам і фігурам. Однак ми дотримуємось науково-обґрунтованої точки зору Б.М.Головіна про те, що **“выразительность могут усиливать единицы языка всех его уровней – начиная со звуков и кончая синтаксисом и стилями”** [2: 187].

Дослідження лінгвістичних передумов розвитку зв'язного мовлення учнів показує, що умовою ефективної роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів у процесі оволодіння виразними засобами художнього тексту є усвідомлення учнями практичним шляхом без визначення термінів таких лінгвістичних понять, як художній текст, категорія виразності, виразні засоби мови та ін.

Під час вивчення праць лінгвістів ми дійшли наступних **висновків**, на яких ґрунтується наша методика:

- виразність – це мовний ефект, що виникає в результаті постійної тенденції говорючих (пишучих) до найбільш повної адекватності виражень;
- виразність у художньому тексті виявляється за допомогою засобів різних рівнів мовної системи в комплексі з різними стилістичними прийомами;
- усі рівні мовної системи мають потенційні можливості впливати на почуття слухачів і читачів. Елементи всіх мовних рівнів – невичерпне джерело виразності;
- виразними засобами є такі мовні засоби, що сприяють точності, логічності, ясності, експресивності (емоційності, інтенсивності й образності) і забезпечують повноцінне (максимально наближене до розуміння закладеної в тексті інформації) сприйняття мовлення адресатом.

## ЛИТЕРАТУРА:

1. Арнольд Н.В. Интерпретация художественного текста: типы выдвижения и проблемы экспрессивности // Экспрессивные средства английского языка. – Л.: Ленинградский госпединститут им. А.И.Герцена, 1975. – С. 11-20.
2. Головин Б.Н. Основы культуры речи: Учеб. для вузов по спец. “Рус.яз. и лит.” – 2-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1988. – 320с.
3. Ильяш М.И. Основы культуры речи. – Киев-Одесса: “Вища школа”, 1984. – 187с.



4. Капинос В.И. Культура речи // Методика развития речи на уроках русского языка: Пособие для учителей /Н.Е.Богуславская, В.И.Капинос, А.Ю.Купалова и др. Под ред. Т.А.Ладыженской. – М.: Просвещение, 1980. – С.18-39.
5. Кацапинская Е.В. Изобразительность и выразительность художественной речи // Лексика. Терминология. Стили.: Межвуз. сб-к. – Горький, 1977. – В.6. – С.41-49.
6. Кацапинская Е.В. Определение выразительности и способы ее усиления //Проблемы экспрессивной стилистики. – Изд-во Ростовского ун-та. – 1987. – С.25.
7. Кожина М.Н. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – М.: Флинта – Наука, 2003. – 696с.
8. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. – М.: Просвещение, 1984. – 160с.

УДК 37.03

Сидорович М.М.

### **ТЕОРЕТИЧНІ БІОЛОГІЧНІ ПОНЯТТЯ ЯК ПРОВІДНА СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА, ЩО ЗАКЛАДАЄ В ШКОЛЯРІВ ОСНОВИ ТЕОРЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ**

*Стаття розглядає підходи до організації навчання біології у основній школі, завдяки яким формування теоретичних біологічних понять може наповнити певні компоненти підсистеми навчального середовища, що закладає в школярів основи теоретичного мислення.*

*The article considers approaches to organization of the biology teaching at the basic school, thanks to which forming theoretical biological notions can fill definite components of subsystem of educational environment, that mortgages in schoolboys of basis of theoretical thought.*

Поняття “освітнє”, “педагогічне” або “навчальне середовище” все ще не одержали однозначного тлумачення як теоретичні категорії у педагогічній науці. Так, за визначенням В. Бикова, навчальне середовище – це штучна побудова система, структура і складові якої сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу [5].

Шкільний курс про живу природу, який входить до освітньої галузі “Природознавство”, призначений разом з іншими шкільними дисциплінами цієї галузі сприяти розумінню учнями науково-природничої картини світу, зокрема біологічної її частини, а також на основі цього розуміння закладанню в підростаючого покоління основ теоретичного мислення і наукового світогляду. Саме таким чином у Держстандартах освіти задекларована головна мета освітньої галузі “Природознавство”. Отже, до підсистем навчального середовища, яке необхідно створити під час вивчення цієї галузі, повинні увійти такі, які б сприяли досягненню зазначеної мети. Виходячи зі структури НПКС, теоретичні біологічні знання (ТБЗ) спроможні наповнити одну з підсистем цього навчального середовища. Тому створення різноманітних методичних моделей, що спрямовані на формування цього різновиду знань є актуальним.

Серед компонентів, що складають навчальне середовище за Биковим, є змістовно-інформаційний і технологічний. Перший визначається, відбиває і організується змістом навчання, інший містить моделі технологій навчання та їх складові [5]. Дидактична модель формування теоретичних біологічних знань в учнів загальноосвітньої школи завдяки принципам своєї побудови спроможна наповнити ці складові шкільного навчального середовища таким чином, що забезпечить в ньому закладання в учнів основ теоретичного мислення під час навчання біології. Зазначена модель розробляється у процесі довготривалого експериментального дослідження в науково-дослідній лабораторії методики загальної біології Херсонського державного університету. Головні принципи її побудови окреслені у наших попередніх публікаціях. Серед них одне з перших місць посідають

відокремлення наукової теорії як одиниці змісту біологічної освіти і формування ТБЗ на основі розгортання структури цієї теорії та реалізації більшості її функцій [19; 21].

У процесі формування ТБЗ теоретичні біологічні поняття (ТБП) можна розглядати як провідну складову змістовно-інформаційного, а організацію процесу їх формування – технологічного компонентів навчального середовища, що спрямоване на закладання в учнів основ теоретичного мислення. Виходячи з цього, теоретичні біологічні поняття визначаються як такі, що необхідно першочергово цілеспрямовано розвивати при вивченні учнями шкільного курсу про живу природу. Найбільш актуальним це є для навчання біології у основній школі, де мають місце перші етапи формування ТБЗ. Тому метою нашого дослідження, результати якого репрезентуються у даній публікації, є відокремлення певних біологічних понять як теоретичних, обґрунтування шляху та критеріїв їх формування під час навчання біології в основній школі.

У зв'язку з не визначенням місця ТБП у структурі шкільного курсу про живу природу розглянемо, яке значення вони мають у пізнанні взагалі і, зокрема, у навчальному. Так, категоріальна та функціональна характеристика теоретичного знання охоплює наступні основні елементи наукового знання: теорії, закони і поняття. Вони складають основу теоретичного знання. Розглядаючи теорію як елемент наукового знання, поняття і закони як елементів теорії і наукового знання Н.Н. Чайченко, яка ґрунтовно проаналізувала місце понять у формуванні хімічних теоретичних знань школярів, робить висновок про те, що вони (поняття, закони і теорії) – це різні боки одного й того ж самого кола явищ, але в різних пізнавальних і мислинневих формах. Це означає, що поняття виражає сутність явищ, предметів шляхом абстракції від всього несуттєвого, другорядного. Закон розкриває суттєві зв'язки між предметами і явищами. Теорія узагальнює експериментальні дані з метою пояснення певного кола явищ, фактів з єдиної точки зору [25: 139].

На думку А.В. Усової, автора фундаментальних досліджень з проблеми формування фізичних понять в учнів, без понять не можуть бути засвоєні закони і теорії. Тому дуже важливим у процесі навчання є забезпечення високої якості засвоєння учнями *основних* понять [24: 8].

У філософській літературі та літературі з логіки поняття як вища форма пізнання, складають логічну основу, логічний каркас наукових систем і теорій. Разом з цим в ній відсутнє єдине визначення поняття. А.В. Усова, проаналізувавши визначення поняття, які дають і логіки, і філософи пропонує розглядати поняття з позицій його категорійної двуєдності – і як результат деякого етапу в розвитку наших знань, і як одну з форм мислення (в цьому смислі воно виступає як засіб пізнання) [24: 11]. Отже, поняття можна розглядати як такі, що складають фундамент навчального предмета, виступають як основна форма знань і мислення учнів. Цим підкреслюється важлива роль понять у навчальному пізнанні в цілому і у теоретичному, зокрема.

Під час розробки підходів до організації формування ТБП у основній школі ми враховували зазначений вище статут теоретичного поняття, тому для забезпечення розгортання теоретичні поняття у теорію під час навчання біології нам необхідно було визначитися з тим, які біологічні поняття ми будемо розглядати як теоретичні, тобто реалізувати категорійну сутність поняття як етапу пізнання. Для реалізації поняття як форми мислення суттєве значення для нас мав рівень розвитку початкових операцій мислення учнів, що забезпечується цілеспрямованою роботою з певними групами понять. Тому виникла необхідність дати коротку характеристику окремим групам понять, які пов'язані з зазначеними процесами. Аналіз підходів до формування різних видів понять був здійснений нами з цих самих позицій.

Філософи розрізняють теоретичні та емпіричні поняття, котрі відповідають теоретичному і емпіричному типу мислення або рівню пізнання дійсності [1; 3; 9; 18]. Вони визначають емпіричні поняття як знання про одиночні предмети або явища, що формуються на основі даних чуттєвого досвіду, обробленого методами формальної логіки (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, конкретизація, абстрагування). Теоретичні поняття

розвиваються за законами діалектичної логіки. Ці поняття можуть бути або абстрактними, вихідними визначеннями сутності предмета (що відповідає початковому начерку теорії), або конкретними і багаторазово розчленованими поняттями – теоріями. Розгорнута теорія – це і є конкретне теоретичне поняття [2: 32].

У методиці біології проблема відокремлення ТБП розглядається лише в окремих дослідженнях. Так, К.П. Бруновт указує на необхідність формування ТБП і відносить до них поняття про спадковість, мінливість, штучний і природний добір, боротьба за існування, історичний характер виникнення пристосувань [22: 19]. Основу для відокремлення цих біологічних понять як теоретичних дослідниць не вказує.

Б.Д. Комісаров відокремлює теоретичні біологічні поняття на основі філософського їх розуміння. Він гадає, що до них можна віднести клітину, еволюції, ген, всі етапи формування і розвитку яких мають місце у системі відповідних теорій: клітинної, еволюційної хромосомної і генної. Той самий фахівець наголошує на тому, що засвоюючи теоретичні поняття у процесі навчання біології, школяр виконує мисленнєві операції аналогічні тим, в процесі яких історично створювалися відповідні знання про живу природу [15: 92-93].

О.Ю. Ліберов указує на те, що теоретичне поняття є складним і тому за класичною теорією формування біологічних понять його необхідно формувати по частинах на основі синтезу уявлень і емпіричних понять. Це перетворює теоретичні поняття на вторинні, які можна вилучити з програми. Підтримуючи попереднього науковця, він наголошує на першочерговості формування теоретичних понять як обов'язкової умови успішного закладання основ теоретичного мислення [14: 26]. Обидва дослідники розглядають дедуктивний шлях формування ТБП як єдино можливий.

Незважаючи на вказану вище важливість формування ТБП під час вивчення шкільного курсу біології, поділ біологічних понять на теоретичні та емпіричні не є типовим для досліджень з методики біології.

Ми ж у своїй дослідній роботі додержувалися не загально визнаної точки зору і розглядали теоретичні поняття як такі, які необхідно формувати і розвивати в першу чергу під час вивчення шкільного курсу біології. Виходячи з філософського трактування теоретичних понять як розвинутої теорії, структури наукової теорії, де поняття входять до її основи, і аналізу наукової літератури з питань головних узагальнень біології, в нашій методичній системі ми передбачали формування і розвиток наступних теоретичних біологічних понять у системі відповідних теорій (концепцій): “клітина” (клітинної теорії), “ген” (загальних генетичних теорій), “еволюція” (загальної теорії еволюції), “системність та ієрархічність живого” (концепції структурних рівнів живого), “взаємодія живого з довкіллям” або “біосфера” (концепції біосфери) [19].

Для з'ясування того, у яких темах шкільного курсу біології повинні розвиватися ТБП ми визначали їх місце у системі біологічних понять. Для цього був зроблений аналіз літературних джерел з цієї проблеми. Він показав, що проблема класифікації біологічних понять все ще залишається не вирішеною. У зв'язку з тим, що теоретичні поняття охоплюють не окремі частини шкільного курсу біології, а його весь нас більше цікавили дослідження з питань систем загальнобіологічних понять. Аналіз методичної літератури довів, що з цього питання існують численні дослідження [наприклад 8; 12; 16; 17; 26], які між іншим теж не прояснюють ситуацію. Тому керуючись лише визначеннями загальнобіологічних і спеціальних понять, ми прийшли до висновку, що поняття, які в нашій методичній системі відокремлені як теоретичні, є загально біологічними, тобто ті, що повинні формуватися і в основній, і старшій школах.

Наступним етапом нашої роботи стало обґрунтування шляху формування ТБП. В методиці біології пануючою є теорія формування біологічних понять, що базується на індуктивному шляху їх формування не залежно від різновиду понять і забезпечує надійне формування лише емпіричних біологічних понять [8]. Тому ми, керуючись гносеологічною функцією теоретичного поняття та ґрунтовними працями провідних педагогічних психологів щодо можливостей закладання в учнів основ теоретичного мислення [10; 11], в нашій

дидактичній моделі передбачили як головний підхід дедуктивний шлях формування ТБП. Як показали наші попередні експериментальні дослідження, саме такий підхід, особливо у основній школі, є найбільш надійним у досягненні зазначеної мети [22]. Наступний аналіз одержаних даних довів наявність в такій організації навчання біології ще одного не урахованого позитивного моменту. Розглянемо його детально.

Формування ТБП дедуктивним шляхом як один з принципів побудови методичної системи формування в школярів ТБЗ, зорінтований на розвиток комплексу основних компетенцій особистості крізь взаємозв'язок трьох пануючих у педагогіці підходів до організації навчального процесу. Так, з одного боку, такий підхід забезпечує кожному учню відповідно своїх інтелектуальних можливостей та особистісних характеристик “створити свій конкретний образ” теоретичного поняття, наприклад, “клітина”, який водночас буде мати однакову для всіх школярів абстрактну проєкцію. Під час створення цього “конкретного образу” кожний учень використовує індивідуальні можливості свого мислення, тобто суб’єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти. Дедуктивним шляхом формування поняття дає змогу учню не просто взяти “готові” знання, “конкретний образ” яких створений вчителем. Цей підхід дозволяє школяреві “створити свої знання”, які будуть більш міцними, ніж те, що у готовому вигляді пропонує вчитель, бо створені ці знання учнями власноруч виходячи зі своїх, власних можливостей особистості. Отже, використання дедуктивного підходу до формування теоретичних понять в учнів під час вивчення біології може виступати як фактор впровадження особистісно зорінтованого підходу в навчально-виховний процес школи.

Разом з тим, дедуктивний підхід формування понять згідно нашої дидактичної моделі сприяє цілеспрямованому розвитку мислення в цілому у напрямку закладання теоретичних його основ і початкових мисленнєвих операцій, зокрема порівняння, класифікації, визначення понять тощо. Як вже зазначалося вище, надійне формування цих операцій можливо лише під час організованого з боку вчителя певним чином цілеспрямованого навчання, при якому значна увага приділяється процесу алгоритмізації розумових дій, вирішенню проблемних завдань тощо, тобто ситуаціям, при яких передбачається плідна співпраця вчителя і учня з оволодіння діями, які останній зможе використати самостійно наділі, вже незнайомій навчальній ситуації. Отже, з іншого боку, дедуктивний підхід, що використовується нами, забезпечує втілення до навчання діяльнісного підходу. Суттєву роль під час формування теоретичних понять мають і прийоми традиційного навчання, що забезпечують репродукцію учнями елементів теоретичних понять, засвоєння яких є однією із обов’язкових складових процесу формування ТБЗ. Отже, дедуктивний шлях формування ТБП, який посилений певними аспектами цілеспрямованого розвитку розумових дій учнів, сприяє закладанню комплексу компетенцій особистості, що безпосередньо пов’язані з закладанням в неї основ теоретичного мислення: саморозвитку, самоосвіти, продуктивної творчої діяльності.

Окрім зазначеного, розвитку операцій мислення сприяє робота учнів з певними логічними групами понять. Так, аналіз літературних джерел довів, що основними характеристиками поняття як логічної категорії є: 1) зміст поняття, 2) обсяг поняття, 3) зв’язок і відношення даного поняття з іншими. Кожна з них розкриває різні боки формування поняття і дають змогу відокремити в логіці декілька груп понять [24].

Виходячи з вище зазначеного, серед логічних груп понять *родові* і *видові* є головними. Окрім знайомства учнів з родово-видовими відношеннями понять має формування в учнів операції поділу об’єму поняття або класифікації понять. Під час цього процесу розкривається об’єм родового поняття, тобто визначаються його види. Поділ об’єму поняття здійснюється на основі суттєвої ознаки, що притаманна родовому або видовому поняттям [24: 14]. Саме їх розвиток обумовлює формування двох початкових логічних операцій мислення – визначення поняття і класифікація поняття [23].

Особливу увагу в нашому дослідженні ми приділяли знайомству учнів з міжвидовими відношеннями понять. Останні виражаються в існуванні декількох груп видових понять. У

зв'язку з тим, що наша методична система передбачає цілеспрямований розвиток в учнів ще однієї початкової операції мислення – порівняння – ми передбачали знайомство учнів з *поняттями, що порівнюються і тими, що не порівнюються* [24: 20–25].

Закінчуючи розгляд логічних груп понять, слід зазначити, що у літературі з методики біології проблема розвитку таких груп понять під час навчання біології у зв'язку з цілеспрямованим формуванням основ теоретичного мислення учнів, все ще не є головною. Разом з тим, виходячи з основної мети освітньої галузі “Природознавства”, вона потребує особливої уваги, і нашу методичну систему можна розглядати як один з варіантів її вирішення.

Аналіз літератури з проблеми вимірювання рівня сформованості біологічних понять довів, що їх логічні характеристики для цього використовуються недостатньо [6; 7; 13; 17 тощо]. Інших обґрунтованих критеріїв сформованості біологічних понять ці дослідження не містять.

Виходячи з вище зазначеного, в нашій роботі ми керувалися гносеологічними і логічними характеристиками ТБП. Тому для організації процесу формування початкових операцій мислення школярів особливе значення мало розуміння наступних різновидів понять: теоретичне і емпіричне; родове і видове, їх взаємозв'язок за об'ємом і змістом, принципи поділу родового поняття; поняття, що порівнюються, і які не порівнюються. Під час вимірювання рівня сформованості теоретичних понять ми виходили з логічних характеристик, визначаючи їх кількісно на різних етапах формування понять. Наша дидактична модель передбачає певну систему алгоритмів, вправ і пізнавальних завдань для роботи учнів з групами понять, що зазначені вище. Втілення цієї системи відбувається протягом вивчення шкільного курсу біології, але активніше у основній школі, де увага вчителя повинна бути особливо зосереджена на формуванні початкових операцій мислення школярів.

Для доведення надійності нашої моделі стосовно рівня сформованості теоретичних понять в учнів основної школи за загальновизнаною схемою була проведена експериментально-дослідна робота. Вона мала місце у експериментальних класах, учні яких навчалися біології за нашою дидактичною моделлю, та у контрольних класах, в яких їх однолітки вивчали біологію за чинною програмою. У дослідженні прийняло участь 300 учнів загальноосвітніх шкіл міста Херсона, які протягом трьох років знаходилися в експерименті (з 6-го по 8-й класи).

Відбір та апробація критеріїв вимірювання ефективності формування ТБП як складової ТБЗ у основній школі мали декілька частин: відокремлення структурних елементів ТБП; складання варіантів різнорівневих завдань для перевірки засвоєння учнями кожного елементу ТБП у процесі діяльності за Безпальком [4]; відбір критеріїв засвоєння ТБП; моніторинг навчальної діяльності учнів на кожному з етапів формування ТБП у основній школі з використанням розроблених тестових різнорівневих завдань; вимірювання ефективності формування ТБП.

В якості критеріїв засвоєння ТБП були відібрані два: рівень володіння учнем навчальним матеріалом у процесі діяльності [4] та рівень сформованості логічних характеристик ТБП [24]. Для вимірювання кожного розраховувалися відповідні коефіцієнти [там само].

Попередні наші дослідження довели позитивну динаміку навчальних досягнень учнів з оволодіння теоретичними поняттями у основній школі на репродуктивному і продуктивному рівнях [20]. Результати експерименту, які репрезентуються, не тільки відтворили цю закономірність (табл. 1). З метою з'ясування динаміки формування логічних характеристик ТБП під час навчання в учнів основної школи, була зроблена додаткова статистична обробка його первинних даних. Вона довела аналогічну позитивну динаміку однієї з логічних характеристик теоретичного поняття – “зміст поняття”. У таблиці 2 наведені значення коефіцієнта засвоєння повноти змісту поняття для ТБП “клітина” і “ген”, які відтворюють цю закономірність для учнів експериментальних класів. Та ж сама таблиця

свідчить про зворотню тенденцію у процесі формування логічних характеристик ТБП у контрольній вибірці. Останнє співпадає з відсутністю помітної динаміки у засвоєнні цими ж учнями структурних елементів ТБП (табл.1).

Одержані результати спонукали нас до проведення окремого дослідження, в якому перевірялося наскільки ефективно формуються інші логічні характеристики цих самих ТБП. Моніторинг поелементного засвоєння учнями теоретичних понять у експериментальних і контрольних класах відтворив динаміку навчальних досягнень, яка вже була наведена вище. Таблиця 3 містить результати фрагменту цієї роботи, які відображають зміну значень трьох логічних характеристик ТБП “клітина” і “ген” під час знайомства учнів з найпростішими і організмом тварин. Одержані дані свідчать про більш високий рівень сформованості цих логічних характеристик ТБП в учнів експериментальних класів, ніж в їх однолітків у контрольній вибірці.

Отже, як свідчить проведена експериментально-дослідна робота, цілеспрямоване дедуктивне формування ТБП згідно нашої моделі, у процесі якого відбувається розгортання структури теорії, сприяє не тільки підвищенню якості засвоєння теоретичних понять на репродуктивному і продуктивному рівнях, але й поліпшує процес формування в учнів трьох основних логічних характеристик цих понять.

Отже, процес формування теоретичних біологічних понять, що є однією з провідних складових підсистеми предметного навчального середовища забезпечує закладання в ньому основ теоретичного мислення в учнів основної школи перш за все завдяки реалізації у навчанні біології:

- гносеологічних і логічних характеристик теоретичного знання;
- цілеспрямованому розвитку в підлітків початкових операцій мислення під час роботи з певними логічними групами понять;
- системи елементів особистісно зорієнтованого, діяльнісного і традиційного навчання для більш успішного розвитку таких компетенцій особистості як саморозвиток, самоосвіта, продуктивної творчої діяльності.

Проведена робота визначила наступним напрямком дослідження розробку методичної системи формування ТБЗ у старшій школі, яка відобразить спадкоємність і подальший розвиток задекларованих підходів закладання основ теоретичного мислення учнів під час навчання біології.

## ЛИТЕРАТУРА:

1. Алексеев М.Н. Эмпирическое и теоретическое в педагогике // Советская педагогика. – 1972. – № 6. – С. 106-113.
2. Арсеньев А.С., Библер В.С., Кедров Б.М. Анализ развивающегося понятия. – М.: Наука, 1967. – 439 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
4. Беспалько В.И. Стандартизация образования: основные идеи // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 20-25.
5. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади утворення і розвитку сучасних засобів та Е-технологій навчання //Розвиток педагогічної та психологічної наук в Україні 1992-2002. 36. наук. пр. до 10-річчя АПН України. Частина 2. – Харків: ОВС, 2002. – С.182-193.
6. Богданова Д.К. Преподавание биологии в современной школе: Методическое пособие. – Донецк: Дон. ГИИИ, 2000. – 242 с.
7. Болгова И.В. Формирование биологических понятий // Биология в школе. – 2002. – № 6. – С. 32-34.
8. Верзілін М.М., Корсунська В.М. Загальна методика викладання біології. – К.: Вища школа, 1980. – 352 с.
9. Вилькеев Д.В. Методы научного познания в школьном обучении. – Казань: Татарское книжное изд-во, 1975. – 160 с.
10. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

11. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
12. Зверев И.Д. Мягкова А.Н. Общая методика преподавания биологии: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 191 с.
13. Лакоза Н. Формування наукових понять з біології в довузівській підготовці школярів // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Вип. 4. – 2001. – С. 74-81.
14. Либеров А.Ю. Классическая и неклассическая методика: Взгляд на проблему // Биология в школе. – 1997. – № 4. – С. 26-28.
15. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
16. Пакулова В.М. Работа с терминами на уроках биологии: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.
17. Пономарева И.И. Общая методика обучения биологии: Учебное пособие для студ. пед. вузов / Под ред. И.И. Пономаревой. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 272 с.
18. Ракилов А.И. Принципы научного мышления. – М.: Политиздат, 1975. – 143 с.
19. Сидорович М. Дидактична модель формування теоретичних знань учнів при вивченні шкільного курсу біології // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – №3. – 2002. – С.80-88.
20. Сидорович М.М. Моніторинг якості теоретичної освіти з біології // Матеріали міжнародної конференції “Сучасні тенденції розвитку природничо-математичної освіти”. – Херсон: Видавництво Херсонського державного педагогічного університету, 2002. – С.146-153.
21. Сидорович М.М. Предметна технологія формування теоретичних знань з біології у школярів: дидактичні засади // Наукові записки. – Випуск 60. – Серія: Педагогічні науки. — Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка. – 2005. – Частина 1. – С.95-100.
22. Содержание обучения биологии в средней школе / Под ред. Е.П. Бруновт. – М.: Педагогика, 1971. – 224 с.
23. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 288 с.
24. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
25. Чайченко Н.И. Формирование у школьников теоретических знаний по основам химии: Дис. ... на соискание ученой степени д-ра пед.наук. – К., 1998. – 347 с.
26. Цуруль О.А. Формування в учнів біологічних понять: Психолого-педагогічні засади та методичні особливості: Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 247 с.

Таблиця 1.

**Моніторинг навчальних досягнень учнів основної школи з поелементного засвоєння теоретичних біологічних понять, у %**

Жива система	Вид тестування	Експериментальна вибірка			Контрольна вибірка		
		рівень засвоєння					
		I	II	III	I	II	III
Рослинний організм, прокаріоти	Вступне	26	0	0	15	0	0
	Заключне	59	13	8	40	2	0
Найпростіші, організм тварин	Вступне	67	30	6	37	9	0
	Проміжне	75	65	46	45	15	2
	Заклучне	95	70	50	37	6	2
Організм людини	Вступне	79	19	2	52	2	0
	Заклучне	100	77	35	71	1	0

Таблиця 2.

**Динаміка значень коефіцієнта повноти засвоєння теоретичних понять під час навчання біології в основній школі**

Жива система	ТБП “клітина”	ТБП “ген”
Рослинний організм, прокаріоти	$\frac{0.59}{0.49}$	$\frac{0.61}{0.50}$
Найпростіші, організм тварин	$\frac{0.78}{0.41}$	$\frac{0.7}{0.3}$
Організм людини	$\frac{0.8}{0.36}$	$\frac{0.75}{0.28}$

**Примітка:** у чисельнику значення коефіцієнта, що одержані в експериментальних, у знаменнику – у контрольних класах після вивчення кожної з живих систем.

Таблиця 3.

**Динаміка основних логічних характеристик теоретичних біологічних понять “клітина” і “ген” в учнів основної школи під час вивчення найпростіших і тваринного організму**

Вид тестування	Експериментальна вибірка			Контрольна вибірка		
	K <sub>1</sub>	K <sub>2</sub>	K <sub>3</sub>	K <sub>1</sub>	K <sub>2</sub>	K <sub>3</sub>
ТБП “клітина”						
Вступне	0.43	-	-	0.33	-	-
Заключне	0.63	0.86	0.7	0.42	0.42	0.54
ТБП “ген”						
Вступне	0.44	-	-	0.32	-	-
Заключне	0.6	0.93	0.63	0.41	0.2	0.36

**Примітка:** K<sub>1</sub> – коефіцієнт засвоєння повноти змісту поняття; K<sub>2</sub> – коефіцієнт засвоєння повноти об’єму поняття; K<sub>3</sub> – коефіцієнт засвоєння повноти взаємозв’язків поняття з іншими поняттями.

УДК 371.3

Цоуфал Л.С.

**РОЛЬ КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В РЕАЛІЗАЦІЇ КОГНІТИВНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВИ**

*У статті з’ясовано значення комунікативно-діяльнісного підходу у реалізації когнітивної методики навчання мови, охарактеризовано комунікативну компетенцію як інтегративну якість мовної особистості. Ключові слова: когнітивна методика навчання мови, комунікативно-діяльнісний підхід, мовна особистість, комунікативна компетенція, текст.*

*The article deals with communicative active approach in realization of cognitive methodology of language teaching and which is characterized in communicative competence as an interactive quality of a personality keen on a language. The key words: cognitive methodology of language teaching, communicative – active approach, a personality keen on a language, communicative competence, a text.*

В умовах сучасної школи мета вивчення української мови полягає у формуванні національно свідомої мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно користуватися засобами рідної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності.



У програмі з рідної мови визначено зміст роботи над формуванням в учнів умінь сприймати усне й писемне мовлення, відтворювати і самостійно створювати усні й письмові висловлювання різних жанрів. Школярі відчувають потребу в цих уміннях у період навчання і в різноманітних життєвих ситуаціях.

Розробку й практичне втілення когнітивної методики навчання мови зумовлено необхідністю переосмислення основних завдань засвоєння учнями української мови, переакцентацією мети мовної освіти з формування лінгвістичної компетенції на комунікативну.

До розв'язання окресленої проблеми зверталися психологи Л.Виготський, М.Жинкін, О.Леонт'єв, мовознавці Н.Арутюнова, Ф.Бацевич, А.Вежбицька, М.Кочерган, О.Потебня, Т.Радзівська, лінгводидакти О.Горошкіна, Л.Мацько, В.Мельничайко, А.Нікітіна, М.Пентиліук.

Під когнітивною методикою навчання мови науковці розуміють сукупність взаємопов'язаних способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного учня [6: 5].

Як зазначають М.Пентиліук, А.Нікітіна, О.Горошкіна, у реалізації когнітивної методики навчання мови провідними постають соціокультурний, комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний підходи, впровадження яких можливе за умови навчання на текстовій основі, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в учнів національно-мовної картини світу.

Метою статті є визначення ролі комунікативно-діялісного підходу в реалізації когнітивної методики навчання.

У сучасній лінгводидактиці обстоюється думка, згідно з якою показником високого рівня мовної освіти, крім орфографічно-пунктуаційної грамотності, є вміння спілкуватися, використовуючи відповідно до потреб комунікації фонетичне, лексичне багатство, різноманітні синтаксичні конструкції, стилістичні можливості рідної мови. Тому одним із головних завдань навчання мови є вироблення у школярів умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях під час сприймання, відтворення і створення висловлювань з дотриманням українського мовленнєвого етикету.

Метою комунікативної методики навчання української мови є формування в учнів умінь і навичок виділяти, розуміти значення мовних одиниць та комунікативно виправдано використовувати їх у власній мовленнєвій практиці. Навчання мови має бути спрямоване на виховання мовної особистості, здатної сприймати, розвивати й збагачувати мовну картину світу в різних ситуаціях спілкування.

Л.Мацько зауважує: “Вивчення української мови маємо підпорядковувати потребам формування національно-мовної особистості, такої, що не тільки знає українську мову, володіє нею, а й здатна творчо самовиражатися нею, пропагувати її, захищати й розвивати, тобто ставитися до неї свідомо, з почуттям відповідальності за її долю” [2: 69].

Формування мовної особистості, яка вільно і легко висловлюється на будь-які теми, ввічливо звертається до співрозмовника, природно і невимушено веде бесіду, аргументовано дискутує, не відчуваючи браку слів, виявляючи високий рівень мовної культури, можливе шляхом запровадження в шкільну практику комунікативно-діялісного підходу до навчання мови.

Комунікативно-діялісний підхід полягає в такій організації навчання, коли засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної (реальної або змодельованої) діяльності з метою оволодіння комунікативними уміннями й навичками [9: 71].

В основу формування комунікативних умінь і навичок покладено сукупність понять з лінгвістики тексту, стилістики і теорії мовленнєвої діяльності, що відображають комунікативно-діялісний та функціонально-стилістичний підходи до навчання мови.

До комунікативних умінь віднесено:

- уміння правильно визначати тему висловлювання і чітко дотримуватися її меж;
- будувати висловлювання відповідно до мети, основної думки та адресата мовлення;
- використовувати найбільш вагомні факти і докази для розкриття теми і основної думки висловлювання;
- будувати висловлювання логічно і послідовно (встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами та явищами, робити необхідні узагальнення й висновки);
- вибирати тип і стиль мовлення залежно від мети і ситуації спілкування;
- використовувати різноманітні мовні засоби відповідно до типу, стилю, жанру висловлювання;
- удосконалювати висловлювання (коректувати усне й редагувати писемне) [4: 37].

Комунікативно-діяльнісний підхід спрямований на формування в учнів комунікативної компетенції, визначеної в лінгводидактиці як здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовної особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання [9: 70]. Це “здатність розуміти чужі і створювати власні висловлювання, використовуючи вербальні й невербальні засоби” [6: 7].

Комунікативна компетенція складається з мовної компетенції (знання одиниць мови та правил їх поєднання), мовленнєвої компетенції (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями), предметної компетенції (уміння на основі активного оволодіння загальною лексикою відтворювати в свідомості картини світу), прагматичної компетенції (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стильових різновидів мовлення) [9: 70].

Автори концепції когнітивної методики навчання мови М.Пентилюк, А.Нікітіна, О.Горошкіна зазначають, що комунікативна компетенція формується на основі предметної, соціокультурної (забезпечує формування національно-мовної картини світу, оволодіння національно маркованими мовними одиницями, українським мовленнєвим етикетом), мовної та прагматичної компетенцій [6: 7].

Г.Лещенко пропонує модель комунікативної компетенції, що містить три компоненти: мовна компетенція, мовленнєва компетенція, українознавча компетенція (знання духовних і матеріальних реалій українського народу, правил українського мовленнєвого етикету, лексичного значення слів власне українського походження різних тематичних груп, українських прислів'їв, приказок, загадок, легенд, переказів, пісень, дум, міфів, фразеологічних зворотів тощо) [1: 4]. Г.Лещенко вважає, що зміст українознавчої компетенції містить елементи соціолінгвістичної і соціокультурної компетенції, тому не вбачає потреби виділяти їх в окремі структурні елементи.

Проведений аналіз методичної літератури свідчить, що науковці по-різному визначають кількісний склад структури комунікативної компетенції, але обов'язково підкреслюють її інтегративний характер.

Використання мови як засобу спілкування вимагає від мовця знання соціальних, ситуативних та контекстуальних правил. *Чому? що? де? коли? як говорять? яке значення мають деякі слова і вирази залежно від умов спілкування?* – все це регулюється комунікативною компетенцією.

Комунікативна компетенція – це не вроджена здатність, а сформована на взаємодії мовця із соціальним середовищем у процесі набуття ним соціально-комунікативного досвіду [5: 17].

Т.Радзієвська зауважує, що “комунікативна компетенція є явищем багатоплановим: вона складається у носія мови в результаті багаторічної мовленнєвої практики, в результаті навчання та самонавчання, завдяки читанню текстів та їх утворенню [8: 185].

Текст є основним засобом навчання української мови в когнітивній методиці. Він розглядається як результат мовленнєвої діяльності, явище лінгвістичне й позалінгвістичне.

Текст є посередником між учасниками спілкування, важливим компонентом у структурі комунікативного акту між адресантом (тим, хто висловлюється) і адресатом (тим, хто сприймає висловлювання).

В акті міжособистісної комунікації важливу роль відіграють значущість інформації, прагнення сприйняти її загальний зміст.

Комунікативний вплив відбувається за умови прийняття єдиної системи значень усіма учасниками акту комунікації. Лише за цієї умови можливе досягнення взаєморозуміння. Якщо немає такого загального розуміння, можуть виникнути перепони в процесі спілкування, так звані комунікативні бар'єри.

Основними компонентами комунікативного акту, за О.О.Потебнею, є мовець (або автор твору), слово (або висловлювання, твір) і слухач (або читач). Мова в комунікативному акті, як правило, щоразу проходить такий шлях: з'являється необхідність повідомити – формується і реалізується повідомлення – відбувається процес сприймання. Необхідність повідомити ґрунтується на розумовій діяльності, унаслідок чого в мовця шліфується ідея, позамова суть якої полягає у відповідному синтезі чуттєвих образів. Ідея впливає з думки, яка на цьому етапі формування комунікативного акту являє собою відносно аморфну, але багатопланову сутність. Слово, підключене до процесу формування ідеї, починає “розкладати думку” на поняття й упорядковує їх у досить струнку систему. Думка і мова на цьому етапі організації комунікативного акту перебувають у найтіснішому зв'язку [7: 33].

Дуже важливо, на думку багатьох науковців, щоб у процесі навчання учні оволоділи структурою власної мовленнєвої діяльності. Чітко бачили і контролювали усі її складові ланки, починаючи від усвідомлення власних потреб, мотивів, мети, що є рушійними чинниками мовлення, і завершуючи самооцінкою його результатів.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови передбачає на уроках роботу з текстом, адже текст репрезентує зв'язки висловлювання і забезпечує спілкування. На текстах-зразках учитель може продемонструвати зміст і структуру спілкування, ознайомити учнів з мовними і позамовними засобами.

У процесі роботи над текстами передбачається, що вони будуть використовуватися, з одного боку, як носії певної суспільно і особистісно значущої інформації, як засоби виховного впливу вчителя на учнів; а з іншого – як об'єкт виявлення в них лінгвістичних явищ і фактів та організації спостереження над ними, щоб школярі оволоділи не лише змістовою стороною мовленнєвої діяльності, а й мали системні знання, що стосуються її формальної сторони. Таким чином, “для вчителя текст – це засіб формування ціннісних орієнтацій, комунікативної, лінгвістичної, культурологічної (українознавчої) компетенцій учнів, для школярів текст – джерело інформації, об'єкт розуміння й вивчення” [6: 8]. Саме на рівні тексту відбувається з'ясування семантики слова, його понятійних зв'язків, усвідомлення синтаксичної диференціації моделювання зв'язного висловлювання.

Як зазначає В.Мельничайко, використовувати на уроках тексти, як правило, мають бути бездоганними з погляду їх побудови, відзначатися багатством лексики, різноманітністю синтаксичних конструкцій чіткістю і виразністю. Тільки в цьому випадку вони можуть служити зразком для наслідування [3, 120].

Застосування аналізу тексту, створення на уроці таких умов, які б спонукали учнів спілкуватися, висловлювати свої думки, доводити власні переконання, впливати на співрозмовників сприятиме вихованню мовної особистості, якою повинен стати кожен випускник школи.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Лещенко Т. Комунікативна україномовна компетенція школярів у контексті сучасної мовної освіти // Українська мова і література в школі. – 2003. – №7. – С. 2-5.
2. Мацько Л. Українська мова і формування національної свідомості // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 67-70.
3. Мельничайко В.Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі // Мовознавство і школа. – К.: Наук. думка, 1981. – С. 22-123.

4. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І.Пентилюк: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
5. Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови // Українська мова і література в школі. – 2006. – №1. – С. 15-20.
6. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – №8. – С. 5-9.
7. Пешак М.М. О.О.Потебня про психолінгвістичні проблеми засвоєння мови // Українська мова і література в школі. – 1985. – №9. – С. 31-35.
8. Радзівєвська Т.В. Текст як засіб комунікації / АН України. Ін-т української мови. – К., 1993. – С. 194.
9. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навч. посібник / Кол. авторів за ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.

УДК 376.42:159.942+159.947

Яковлева С.Д.

### **РОЛЬ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ В КОРЕКЦІЙНО-НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

*Методи стимулювання мотивації навчальної діяльності розумово відсталих дітей знаходяться у залежності від емоційно-вольової організації корекційно-навчального процесу. Розвиток вищих форм поведінки даної категорії дітей відбувається під тиском потреб і підвищення розумової діяльності, що сприяє розвитку розумових процесів.*

*The methods that the motivation of the educational activity among mentally disabled children are dependent on the emotional and volitional organization of the correctional-educational process. The development of the highest forms of behavior among the given category of children is possible due to demands and the raise of their mental activity, which promotes the development of other mental processes.*

Проблема психічного розвитку людини є однією з найважливіших у психолого-педагогічній науці і практиці. Розвиток психіки – це, насамперед, в першу чергу розвиток мислення.

У розумово відсталій дитини спостерігається вкрай низький рівень розвитку мислення, що зокрема пояснюється недорозвитком мовлення. Внаслідок порушення сприймання розумово відстала дитина має надзвичайно обмежені уявлення про довкілля. Бідність уявлень, недорозвиток мовлення позбавляють дитину тієї основи, на якій ґрунтується мислення.

Навчитися мислити – означає здійснити перехід від простого сприйняття образів до відтворення дій, прийняття певних рішень та розв'язання задач. Це можливо за умови функції узагальнення, що є складною складовою діяльності головного мозку. Ураження нервової системи позбавляє розумово відсталу дитину здатності до узагальнення, але за Л.Виготським (це думка багатьох вчених), розумово відстала дитина може навчитися узагальнювати, хоча процес научіння у цієї категорії дітей відбувається дуже повільно. Яким же чином необхідно впливати на мислительні процеси дітей з інтелектуальними вадами?

Відомо, що в навчальному процесі важливу роль відіграють методи стимулювання, мотивації навчальної діяльності. До них належать методи формування пізнавальних інтересів та методи формування відповідальності.

Методи формування пізнавальних інтересів потребують створення емоційно-моральних ситуацій зацікавленості, співставлення наукових та життєвих тлумачень. Цінним для стимулювання інтересу до навчання може бути метод пізнавальної гри, що активізує

навчальний процес, слугує засобом розвитку теоретичного та практичного мислення, актуалізації знань (у педагогіці його виділили близько 30 років тому) [1].

Навчальні ігри, порівняно з традиційним навчанням, мають чимало переваг, оскільки гра зацікавлює, на практичних заняттях діти виявляють здібності, необхідні для вивчення програмного матеріалу.

До засобів стимулювання та оптимізації навчання належить метод пізнавальної (навчальної) дискусії, навчального диспуту, який зумовлює інтерес до теми.

Незважаючи на те, що розумово відсталі діти значно легше засвоюють все нове за допомогою конкретного показу, Л. Виготський закликав не зупинятися лише на демонструванні унаочнень. Необхідно вести розумово відсталу дитину до вищого ступеня пізнання – логічного та словесного узагальнення.

Логіка суджень порушена в цих дітей внаслідок надмірної інертності інтелектуальних процесів, слабкості регулюючої функції мислення. Розумово відсталі діти не вміють користуватися вже засвоєними знаннями, не обдумують свої дії, не передбачають їх результатів. Це пов'язано з некритичністю мислення.

У процесі розвитку особистості розумово відсталих дітей важливим є не сам дефект, а роль, яку він відіграє у свідомості, в поведінці людини. Ставлення людини до свого дефекту і прагнення подолати його. Успіх визначається рівнем і якістю виховання особистості [5].

Навчання і виховання дітей з інтелектуальними вадами розвитку спрямовані на послаблення відхилень розвитку. Особливого значення при цьому набуває система корекційно-виховних заходів, яка враховує працездатність учня і впливає на розвиток наявних потенційних здібностей.

Система корекційно-виховних заходів спрямована на відновлення гармонії сил, розвитку життєвих можливостей і згладжування дефектних сторін особистості. Основним у цій системі стає активізація інтелектуальних та емоційно-вольових можливостей розумово відсталих дітей.

Деякі автори пропонують реалізацію цієї установки шляхом введення дидактичних завдань, що будуються за наступними принципами:

- зміст навчання і виховання мають відповідати рівню соціальних наук;
- систематично використовувати можливості навчального процесу і позашкільних заходів;
- раціонально будувати заняття;
- створювати умови для проведення диференційного навчання;
- здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини;
- навчальний матеріал подавати у певній послідовності;
- стимулювати в дітей бажання пізнання в процесі навчальної роботи;
- створювати умови, сприяючі підвищенню ефективності розумової роботи учнів [5].

Більшість авторів [2; 6] вважають, що розвиток розумово відсталих дітей повинен бути комплексним. Для цього необхідно спеціально розробляти підручники, книги, програми, магнітофонні записи та інші навчальні матеріали. Крім цього, необхідно побуджувати дитину до самостійної роботи і розвивати схильності та здібності кожного учня зокрема для осмисленого опрацювання інформації.

Вся навчально-виховна робота не матиме ніякого сенсу без виховання в розумово відсталій дитині вольових якостей. Приклади безволля розумово відсталих дітей добре відомі. Вони не проявляють ініціативи, не підкоряють свою поведінку основній задачі.

Несамостійність, безініціативність, невміння керувати своїми діями, невміння долати найменші перешкоди, протистояти спокусам або впливам поєднуються в розумово відсталих дітей з вмінням перебороти труднощі і деяку опосередкованість, обдуманість поведінки. Тобто, слабкість волі в розумово відсталих дітей виступає лише у випадках, коли діти знають як потрібно діяти, але не відчують у цьому потреби. В них спостерігаються контрасти у поведінці, що свідчить про незрілість особистості. Такий комплекс, за свідченням

Л.Виготського, притаманний для розумово відсталих дітей. Однак, він є не безпосереднім наслідком самої розумової відсталості, а "... одним з вторинних або більш віддалено пов'язаний з першопричиною синдромів" [6].

Розвиток вольових якостей дітей з порушеним інтелектом, підкореність їх дій віддаленим і розумним мотивам знаходиться в безпосередній залежності від рівня розвитку потреб дітей цієї категорії.

Розумово відсталі діти з самого раннього віку розвиваються інакше, ніж їх однолітки. Однак дефект психічного розвитку дітей з порушеним інтелектом проявляється особливо виражено в умовах навчання у школі, а не в дошкільному віці. Заняття в школі вимагають здійснення складних видів пізнавальної діяльності, що заснована на абстракції та узагальненні [2].

Груба недостатність мислення дітей виявляється при навчанні лічбі, орієнтуванні в оточуючому світі, при встановленні внутрішньо контактних зв'язків, які потребують відповіді на питання.

Особливістю дітей з порушеним інтелектом є малорухомість, інертність психічних процесів, тому вони схильні до "застрягання", до стереотипності в мисленні та діях, що спричиняє вплив на розвиток всієї особистості.

За особливостями своєї поведінки діти неоднорідні: одні збудливі, недостатньо дисципліновані; інші – врівноважені, спокійні та дисципліновані, а є в'ялі, загальмовані, сповільнені [4].

Розумово відстала дитина, яка поставлена перед необхідністю виконувати навчальне завдання, але не в змозі його належним чином усвідомити, починає виконувати такі дії, які диктуються не вимогами завдання, а прагненням задовольнити вимоги вчителя. Внаслідок загального психічного недорозвитку, обмеженості потреб та інтересів розумово відсталі школярі потребують спеціально організованої роботи з ними. Необхідна така організація педагогічного процесу, яка б спонукала розумово відсталого школяра керуватися мотивами, породженими їх власними потребами та інтересами.

Необхідно формувати в розумово відсталих учнів засоби самоконтролю. У цієї категорії учнів має місце неправильне ставлення до завдання і одержаних результатів. Будуючи педагогічний процес з урахуванням можливостей та дефектів розумово відсталих школярів, поєднуючи освітню мету з роботою, спрямованою на виховання особистості, вчитель створює необхідні передумови для формування готовності до свідомого засвоєння знань, що неможливо без активного і систематичного впливу на учнів [8].

Для формування пізнавальної самостійності розумово відсталих дітей деякі автори [7] виділяють:

- використання різних типів завдань для самостійного виконання на різних етапах уроку;
- послідовне ускладнення завдань за змістом та способами виконання в кожній темі, а також протягом всього навчального процесу;
- формування в учнів способів самостійної навчальної роботи, в тому числі узагальнених прийомів її виконання;
- поєднання прямого і опосередкованого шляхів керування самостійною пізнавальною діяльністю школярів;
- послідовне скорочення педагогічної допомоги учням на основі згортання інструкцій;
- диференційований та індивідуальний підхід до учнів з урахуванням актуальних та потенційних рівнів пізнавальної самостійності, навченості, стану працездатності, якісної своєрідності дефекту;
- створення та укріплення позитивної мотивації самостійної навчальної діяльності.

Сутність обумовленості компенсаторних процесів у дітей з дефектами Л.Виготський пов'язує з поняттям вищих психічних функцій, які аналізуються відповідно до компенсаторного шляху розвитку структури дефекту.

У розумово відсталих дітей пошкоджено центральний апарат, за рахунок чого компенсаторний фонд і можливості їх розвитку дуже обмежені [9].

Розвиток вищих форм поведінки в розумово відсталій дитині здійснюється під натиском потреби. Важливо, щоб спеціально створені педагогом труднощі змушували дитину спочатку думати, а тільки потім – діяти. В такій послідовності реальним є підвищення мисленнєвої діяльності дітей, яка сприяє розвитку розумових процесів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бондарчук Е.И., Бондарчук Л.И. Основы психологии и педагогики: Курс лекций. – К.: МАУП, 2001.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М., 1973.
3. Корольчук М.С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я. – К.: Київський міжнародний університет, 2002.
4. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. – М.: АПН РСФСР, 1962.
5. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. – Хрестоматія /За ред. С.П.Миронової/. – Кам'янець-Подільський, 2004.
6. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М., 1986.
7. Синев В.М. Коррекция интеллектуальных пороков у учащихся вспомогательной школы. – Автореф.дис. ... докт. пед. наук. – М., 1988.
8. Спеціальна психологія. – Тексти. – Ч.1 / За ред. М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової/. – Кам'янець-Подільський ДПУ, 1999.
9. Хохліна О.П. Л. Виготський про розвиток розумово відсталих дітей. – Педагогіка і психологія. – (Науково-теоретич. та інформ. журнал АПН України). – К.: Педагогічна думка. – 2 (15). – 1997.

## **Розділ 3**

# **Теорія і практика виховання**



## **ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНА ОСВІТА МОЛОДІ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ**

*У даній статті проаналізовано наявні проблеми у сфері художньо-естетичної освіти молоді та визначено необхідні шляхи її модернізації.*

*The article analyzes the present problems in the sphere of youth's artistic and esthetic education and distinguishes the ways of its modernization.*

**Постановка проблеми.** Педагогіка як наука завжди знаходилась у стані пошуку тих шляхів, які б сприяли ефективному вирішенню актуальних проблем освіти і виховання учнівської та студентської молоді. На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики гострота і важливість прийняття вірних рішень є особливо відчутною. Адже Україна переживає період свого демократичного становлення, коли в епіцентрі уваги широкої громадськості постали питання формування людини, здатної жити й працювати за мірками високої моралі, поваги до права, шанобливого ставлення до національної культури. Усвідомлення необхідності внесення в освітньо-виховну практику відповідних змін спонукає вчених-педагогів і вчителів-практиків до її модернізації [1].

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.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ідея освіти і виховання молоді засобами краси (природи, праці, мистецтва, людських взаємин та ін.) не є новою на сучасному етапі. Чимало вчених, дослідників, учителів, організаторів культурно-освітньої роботи зверталися у минулому до можливостей залучення дітей та молоді до світу прекрасного. Проте розгляд цієї ідеї переважно відбувався в контексті інших за своєю концепцією, змістом та технологією педагогічних поглядів. Прикладом цього може бути соціально або особистісно орієнтоване виховання, у якому розглядаються питання виховання красою лише як ті, що покликані виконувати додаткові або супроводжувальні функції.

Водночас слід зазначити, що педагогіка краси не може знаходитися на узбіччі навчально-виховного процесу. Підтвердженням цього є яскраві приклади того, як розвивалися в Україні традиції навчання і виховання дітей засобами краси мистецтва, художнього слова тощо.

Підтвердженням цього є також 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 підростаючого покоління, ми визначаємо естетику генералізованою ідеєю школи майбутнього, основою становлення й удосконалення професійної культури й майстерності працівників освіти. Ця ідея знайшла теоретичне обґрунтування і впровадження у науково-педагогічній творчості таких вчених України, як Т.І.Цвєлих, Г.П.Шевченко, О.М.Олексюк, Н.Є.Миропольська, С.Г.Мельничук 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 та студентської молоді до світу прекрасного [2].

**Завдання нашого дослідження** полягає у тому, щоб проаналізувати наявні проблеми у сфері художньо-естетичної освіти молоді та визначити необхідні шляхи її модернізації.

**Результати дослідження.** На основі проведеного нами теоретичного аналізу та дослідно-експериментальної роботи можемо констатувати, 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.
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 [3].

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:

- Розкриття естетичної цінності й виразності найважливіших якостей людини, зокрема краси її фізичних, психічних, духовних та творчих сил і можливостей;
- Розкриття естетичної цінності довкілля, тобто природного, предметного, соціального та художнього середовища, в якому перебуває людина [4];
- 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:

- урахування в процесі організації художнього діалогу таких проявів особистості, як її художні інтереси, ціннісні орієнтації у сфері мистецтва, естетичні потреби;
- оволодіння учасниками духовно-практичної взаємодії з мистецтвом необхідними способами художнього сприймання, естетичної оцінки та творчої інтерпретації явищ художньої культури;
- 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. Ці 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 вузькопрофільної спеціалізації вчителя мистецьких дисциплін має прийти вчитель художньої та естетичної культури. Для цього потрібно:

- у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів забезпечувати формування у них системи естетичних цінностей, необхідних для їх повсякденного життя, спілкування і навчання дітей;
- оволодіння майбутніми вчителями необхідними технологіями використання художньої та естетичної інформації у процесі викладання окремих навчальних дисциплін, організації позакласної виховної роботи;
- 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.

Отже, здійснений нами аналіз зазначеної проблеми дозволяє зробити такі **висновки**:

1. Художньо-естетична освіта є важливим чинником формування особистості, розвитку її найважливіших фізичних, психічних, духовних та творчих сил. Глибоке розуміння потенційних можливостей художньо-естетичної освіти дозволяє вибудовувати на її основі стратегічні лінії педагогічного впливу на особистість та підготовку її до життя, праці і творчості з урахуванням законів краси.
2. Сучасний стан функціонування художньо-естетичної освіти в Україні не можна вважати задовільним в силу того, що ідея залучення дітей та молоді до світу краси ще не набула достатнього усвідомлення серед працівників освіти, а здійснювані

кроки педагогічного впливу побудовані з урахуванням естетичних вимог, мають ще епізодичний характер і не засвідчують вирішення цих питань на системному рівні.

3. Модернізація художньо-естетичної освіти дітей та молоді є перспективною програмою, яка передбачає суттєве оновлення принципів, змісту, форм і методів роботи у зазначеному напрямі. Для цього потрібні конкретні зміни теоретико-методологічного, психологічного та професійно-педагогічного змісту. Лише за таких умов художньо-естетична освіта перетвориться у вагомий чинник формування особистості, здатної жити і діяти за законами краси.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. 1922–2002: Зб. наук. пр. / Академія педагогічних наук України. – Частина I. – Харків: “ДВС”, 2002. – 640 с.
2. Максимчук Ю.В. Естетичне виховання студентської молоді у процесі клубної роботи: Методичний посібник. – Херсон: Айлант, 2003. – 44 с.
3. Бутенко В.Г. Педагогічні умови ефективного використання художнього середовища в естетичному вихованні школярів // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в сучасних умовах: Зб. наук. пр. – Херсон, 2004. – С. 36-38.
4. Дубовик Л.П. Підготовка майбутніх учителів праці до створення естетичного середовища в шкільних приміщеннях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тернопіль, 2004. – 21 с.

УДК 37.034

Бутенко Л.В.

### **ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА В ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ**

*У даній публікації визначено педагогічні умови, за яких формування духовності учнів старшого шкільного віку засобами інтерпретації художніх творів буде найбільш ефективним.*

*The article defines the pedagogic conditions under which forming senior schoolchildren's spirituality by means of belles-lettres works interpretation will be the most effective.*

**Постановка проблеми.** Інтерпретація художніх творів є складним, соціально-історичним, психологічним, культурологічним та педагогічним явищем, яке все частіше привертає увагу науковців, діячів культури і мистецтва. Особливий інтерес інтерпретація художніх творів викликає у педагогів, покликаних використовувати освітньо-виховні можливості цього явища з метою формування в учнівської молоді високих духовних цінностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Інтерпретація художніх творів – досить різнобічний і багатоаспектний процес. Вивченню його особливостей сприяють дослідження у галузі педагогіки, лінгвістики, психології, мовознавства, літературознавства, мистецтвознавства та історії. Дане явище розглядали В. Дем'янков, К.Долінін, С.Нікіфорова, Т.Смирнова, І.Євламшів, І.Поляков, В.Пазельський, Є.Фенова, В.Цюрупа.

Цінними у розробці психолінгвістичного та лінгвостилістичного підходів до інтерпретації художнього тексту є праці таких вчених, як Ю.Скребнев, М.Крупа, В.Мельничайко, В.Грещук, Л.Невідомська, А.Залевська. Н.Матвеева зокрема досліджує лексикографічну інтерпретацію.

Інтерпретація як явище міжкультурної комунікації розглядається Д.Салаєвою, Ю.Лотманом, Н.Нев'ярович, А.Вежбицькою. К.Рогова вивчає інтерпретацію сучасного художнього тексту.

**Завдання нашого дослідження** полягає у визначенні тих педагогічних умов, за яких формування духовності учнів старшого шкільного віку засобами інтерпретації художніх творів буде найбільш ефективним.

**Результати дослідження.** На підставі проведеного теоретичного аналізу наукових джерел, вивчення практичного досвіду викладання літератури в школі нами були визначені педагогічні умови, необхідні для духовного формування старшокласників засобами інтерпретації художніх творів.

Спрямування інтерпретаційної діяльності в школі на формування духовних цінностей старшокласників є однією з педагогічних умов, яка покликана сприяти позитивному вирішенню зазначеної проблеми. Відомо, що художні твори можуть бути інтерпретовані по-різному, залежно від того, які змістові, смислові, ціннісні, формотворчі параметри спроможна сприйняти, осмислити і виділити особистість. У зв'язку з цим виникає необхідність надання учням такої педагогічної допомоги, яка б орієнтувала їх на виділення в мистецтві слова духовних цінностей, важливих для учнів старшого шкільного віку. Такими цінностями є світоглядні, моральні та естетичні.

Одним з об'єктів світоглядного сприймання й оцінки навколишньої дійсності є природне середовище, у якому знаходиться людина. Для старшокласників природа повинна мати практичну, економічну, господарську, моральну й естетичну цінність. Як цього досягти, що треба зробити в школі, щоб природа набула для учнів не лише практичного, але й духовно-ціннісного значення? Відповідь на ці питання ми знаходимо у процесі інтерпретації художніх творів, яка дозволяє акцентувати увагу учнів на найважливіших виявах природи у житті людини.

Старшокласники глибоко замислюються над суттю природних, суспільних процесів та явищ, які відбуваються в житті людей. Їм потрібні серйозні роздуми щодо цінності життя людини, її ролі та функцій в освоєнні навколишньої дійсності. Саме тому одним із напрямів інтерпретації художніх творів у школі повинно стати формування у старшокласників світоглядних цінностей та орієнтацій. Спираючись на можливості художньої інтерпретації, вони повинні набути необхідний їм досвід світосприймання і осмислення навколишньої дійсності.

Не менш суттєвим виявом освітньо-виховних можливостей художньої інтерпретації повинно бути формування в учнів моральних цінностей. Адже в юнацькому віці особливої гостроти й актуальності набувають такі поняття, як дружба, кохання, вірність, чесність, порядність, працьовитість та ін. Усі ці поняття мають морально-етичний зміст і засвідчують характер ставлення однієї людини до іншої. Безперечно, про моральні цінності можна розповідати учням, використовуючи традиційні засоби і форми, такі, як бесіда, лекція, розповідь та ін. Водночас, отримувана під час таких інформаційних заходів інформація не завжди має відповідне емоційно-чуттєве забарвлення, не торкається тих витончених аспектів, які є властивими для моральних відносин. Змінити цю ситуацію видається можливим під час інтерпретації художніх творів, коли емоційно-чуттєві та понятійні параметри набувають системного, ціннісного характеру.

Як засвідчує досвід педагогічних спостережень, у процесі інтерпретації художніх творів акцентують увагу учнів на моральних проблемах у житті людей, залучають їх до емоційно-чуттєвого співпереживання, переконують у необхідності дотримання морально-етичних ідеалів, принципів, норм поведінки. Усе це стає можливим, якщо інтерпретація художніх творів має морально-етичне спрямування і розрахована на серйозне обговорення у шкільному колективі моральних проблем. Спираючись на конкретні приклади із життя літературних персонажів, учителі літератури можуть їх інтерпретувати, виходячи із реалій і необхідності формування у молоді системи моральних цінностей і переконань.

Духовне формування старшокласників передбачає оволодіння необхідними основами естетичної культури. У школі є різні шляхи залучення молоді до світу прекрасного. Одним із них є інтерпретація художніх творів. Такі естетичні цінності, як прекрасне, піднесене в житті і мистецтві повинні стати особистісним надбанням старшокласників, допомагати у

повсякденному житті бачити такі вияви, як гармонійне, виразне, емоційно-забарвлене, цілісне та ін.

Інтерпретація художніх творів має широкі можливості для освоєння учнями необхідного їм естетичного досвіду. Саме тому завдання вчителів літератури полягає в тому, щоб використати освітньо-виховні можливості інтерпретаційної діяльності старшокласників у розвитку почуття прекрасного, збагачення понять та уявлень про красу природного, предметного, соціального та художнього середовища.

Таким чином, для духовного формування учнів старшого шкільного віку важливе значення може мати інтерпретація художніх творів. Для цього вона повинна мати спрямування на розвиток в учнів світоглядних, моральних та естетичних цінностей.

**Передача старшокласникам знань, необхідних для інтерпретаційної діяльності.** Ця педагогічна умова має важливе значення для вирішення зазначеної проблеми. Пояснити це можна тим, що інтерпретаційну діяльність не можна нав'язати учням, або примусити їх відповідним чином оцінювати ті чи інші явища. Вони повинні це робити самостійно, творчо, спираючись передусім на свій досвід. Одним із параметрів цього досвіду є знання, які вони повинні отримати в школі. Виникає запитання, які знання потрібні старшокласникам для здійснення інтерпретаційної діяльності? Відповіді на це питання ще немає в сучасній літературі. Здійснений нами науковий пошук дозволив виділити чотири групи знань, які, на наш погляд, можуть забезпечити належний рівень інтерпретації художніх творів в старших класах. До них нами віднесено знання: соціально-історичної, філософсько-естетичної, психологічної та культурологічної інтерпретації мистецтва слова.

Аналізуючи роль і можливості вказаних груп знань, можемо зазначити, що старшокласникам потрібні, передусім, соціально-історичні знання. Ці знання являють собою сукупність відомостей про сутність окремих предметів, явищ, процесів, які мали місце на певних етапах розвитку суспільства, культури, мистецтва, людей тощо. Без розуміння сутності окремих проявів навколишньої дійсності, її ролі і функцій художня інтерпретація не може мати глибокого змісту і відповідної оцінки.

Старшокласникам важливо мати філософсько-естетичні знання, які б давали відповідні уявлення і поняття про предмети і явища дійсності, мистецтва у їх світоглядно-ціннісному контексті. Без опори на ці знання інтерпретація художніх творів перетворюється у звичайний переказ сприйнятих подій і явищ. При цьому інтерпретація літературних творів не підніметься на рівень необхідних узагальнень, ціннісних орієнтацій, які б засвідчили можливості учнів щодо системного осмислення подій і явищ у життєдіяльності людей. Особливо важливими при цьому є знання герменевтики, яка дає приклади тлумачення художніх текстів на філософському рівні.

Безперечно, інтерпретація художніх творів є процесом, який має особистісне забарвлення і торкається найважливіших проявів старшокласників, їх почуттів мислення, характеру, поведінки тощо. На особистісному рівні існують значні резерви, які важливо використовувати під час інтерпретаційної діяльності. Учні повинні про них знати і використовувати на практиці. Для цього потрібно ознайомити учнів старших класів з психологічними знаннями. Спираючись на знання із загальної та художньої психології, старшокласники отримують можливість свідомо вибудовувати своє ставлення до мистецтва слова, емоційно реагувати на його виразні можливості, поглиблено сприймати та розуміти його зміст та естетичну ідею.

Поряд із зазначеним вище досвідом учням старших класів потрібні культурологічні знання, які дозволяють сприймати і розуміти художні твори, як особливі прояви художньої культури суспільства. Підкреслимо, що у процесі інтерпретації художніх творів учням важливо бачити літературний твір не лише як цілісне утворення, але й як складову частину тих процесів художнього життя, які мають місце і які відіграють важливу роль у визначенні цінності мистецтва слова.

Таким чином, для успішного розв'язання вказаної проблеми шкільна практика покликана забезпечити учнів старших класів соціально-історичними, філософсько-

естетичними, психологічними та культурологічними знаннями. Спираючись на ці знання, учнівська молодь може свідомо реагувати на сприйняте у мистецтві слова, давати аргументовані естетичні оцінки, вірно інтерпретувати художні цінності у сфері мистецтва.

**Оволодіння учнями старших класів способами інтерпретаційної діяльності.** Ця педагогічна умова набуває важливого значення у зв'язку з тим, що старшокласники покликані бути у процесі інтерпретації художніх творів активними, спиратися на конкретні способи встановлення духовно-творчого контакту зі світом мистецтва. Зазначимо, що способи взаємодії з мистецтвом слова можуть бути різними: емоційними, інтелектуальними, діяльнісними. Усі вони заслуговують на увагу і повинні бути освоєні у старшому шкільному віці.

Емоційні способи інтерпретації художніх творів. Вони являють собою такі вияви активності учнів, в основі яких знаходяться почуття. Це такі вияви, як сприймання, співпереживання, відчуття, емоційний відгук тощо. Зазначимо, що завдяки емоційним способам інтерпретація художніх творів набуває не лише емоційно забарвленого характеру, але й дозволяє учням виявити синкретичне ціннісне ставлення до літературного твору, виявити в ньому ті елементи, які є визначальними і свідчать про емоційну реакцію на його форму, зміст тощо.

Інтелектуальні способи інтерпретації художніх творів. Їх можна визначити як особливі вияви активності учнів, в основі яких знаходяться інтелектуальні дії. До інтелектуальних способів інтерпретації художніх творів можна віднести осмислення, розуміння, оцінку, судження, висновки та ін. Спираючись на ці способи, старшокласники можуть здійснювати інтерпретаційну діяльність, керуючись при цьому наявними знаннями, поняттями про цінність мистецтва слова. Завдяки інтелектуальним способам інтерпретація художніх творів набуває більш конкретного предметно визначеного характеру.

Діяльнісні способи інтерпретації художніх творів. Вони являють собою такі вияви активності учнів, в основі яких знаходиться діяльність. Конкретними виявами діяльнісних способів інтерпретації художніх творів можуть бути виразне читання літературного твору, складання власних художніх творів, складання колекцій художніх репродукцій та ін. Особливість діяльнісних способів інтерпретації полягає у тому, що вони дозволяють побачити той чи інший твір мистецтва у контексті тих ціннісних уподобань та орієнтацій, які є важливим для учнів і які вони можуть використати на практиці у процесі творчої діяльності.

Отже, для успішної підготовки старшокласників до інтерпретаційної діяльності важливо передати їм необхідні способи такої діяльності. Спираючись на емоційні, інтелектуальні та діяльнісні способи старшокласники зможуть виявляти свою активність, знаходити доступні для них шляхи встановлення духовно-творчого контакту з мистецтвом слова.

**Використання у навчально-виховному процесі системи методів організації інтерпретаційної діяльності старшокласників.** Ця педагогічна умова має також суттєве значення і покликана сприяти вирішенню зазначеної проблеми. Її виділення зумовлене тим, що вчителі літератури ще недостатньо використовують методи навчально-виховної роботи, які б дозволяли ефективно залучати учнів до інтерпретаційної діяльності. До таких методів ми відносимо методи генералізації, транспозиції та діалогізації інтерпретаційної діяльності учнів.

Сутність методу генералізації інтерпретаційної діяльності полягає у тому, що здійснюється цілеспрямоване накопичення необхідних знань, способів інтерпретації художніх творів, у старшокласників формуються уявлення та поняття про ціннісні можливості мистецтва слова, що впливає позитивно на формування їх наукового світогляду, моральної свідомості та естетичної культури.

Для практичного використання цього методу виявляється доцільною генералізація або об'єднання інтерпретаційного досвіду навколо певної ідеї. За цим методом учитель літератури може пропонувати учням навчальні дії, пов'язані з пошуком спільного в творах

різних письменників, поетів, діячів культури. Генералізуючи інтерпретаційний досвід старшокласників, шкільна практика тим самим може сприяти зміцненню найважливіших духовних орієнтацій учнівської молоді, збагаченню їх світоглядних, моральних та естетичних цінностей.

Метод транспозиції інтерпретаційної діяльності передбачає залучення учнів старшого шкільного віку до переносу набутих знань та способів діяльності з однієї інтерпретаційної ситуації в іншу. Йдеться передусім про інтерпретацію літературних творів, які за своєю тематикою, стилістикою, характером образного осмислення певним чином відрізняються. Проте завдяки методу транспозиції окремі аспекти інтерпретаційного досвіду учнів можуть бути використані і тим самим сприяти новому осмисленню духовної цінності літературного твору. Метод транспозиції тим самим дозволяє встановлювати творчі зв'язки з різними видами мистецтва і художньої творчості.

Метод діалогізації інтерпретаційної діяльності має виключно важливе значення. Суть його полягає у тому, що завдяки художньому діалогу як методу навчально-виховної роботи відкривається можливість встановлення різнорівневого зв'язку між людьми, які є носіями певного інтерпретаційного досвіду. Завдяки цьому методу вчитель літератури має можливість залучати старшокласників до активного взаємо обміну інтерпретаційним досвідом, висловлювання оцінних суджень у процесі обговорення явищ художнього життя.

Для ефективного вирішення вказаної проблеми доцільним є використання системи методів організації інтерпретаційної діяльності старшокласників. У сучасній практиці залучення учнівської молоді до інтерпретаційної діяльності виявляється доцільним використання не розрізнених методів, а навпаки – цілісної системи методичного забезпечення цього процесу, яка передбачає генералізацію, транспозицію та діалогізацію інтерпретаційного досвіду учнів під час навчальних занять та позакласної роботи з літератури.

Зазначене вище дозволяє зробити такі **висновки**:

1. Інтерпретаційна діяльність старшокласників виявляє свою ефективність за умови передачі учням необхідних знань, зокрема, соціально-історичного, філософсько-етичного, психологічного та культурологічного змісту.
2. Оволодіння старшокласниками найважливішими способами інтерпретаційної діяльності є важливою умовою підвищення ефективності цього процесу та його впливу на духовність особистості. До таких способів інтерпретаційної діяльності слід віднести емоційні, інтелектуальні та діяльнісні способи.
3. У навчально-виховному процесі важливо використовувати систему методів організації інтерпретаційної діяльності старшокласників. З цією метою вчителі можуть успішно використовувати у своїй роботі з учнями методи генералізації, спрямовані на розкриття духовного потенціалу мистецтва.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Лингвостилистическая интерпретация художественного текста: Метод. пособие / Башкирский гос. педагогический ун-т / Спартак М.Х. (авт.-сост.). – Уфа: БГПУ, 2000. – 28 с.
2. Демьянков В.З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 172 с.

**УДК 37.013.74**

**Вергазова Л.Г.**

### ***СЛОВЕСНА ТВОРЧИСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ І ЇХ МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК: ДО ІСТОРІЇ ПРОБЛЕМИ***

*У статті розглядається проблема морального виховання дитини дошкільного віку через розвиток її словесної творчості, простежуються етапи становлення категорії*



*дитячої словесної творчості і аналізуються два еволюційні вектори, пов'язані з певним розумінням природи мовленнєво-творчої діяльності дітей.*

*The author examine the problem of moral education of children of preschool age through development of their verbal creativity, the stages becoming of a category of children's verbal creativity.*

Духовно-моральному вихованню сьогоднішня психолого-педагогічна думка приділяє значну увагу. У нових економіко-політичних і соціально-культурних умовах для системи вітчизняної освіти формування духовного світу особистості стає одним із найскладніших завдань, змістом якого є „не спонтанне реагування на гуманітарний хаос у суспільстві, а розробка моральних орієнтирів і духовних засад виховання дітей та молоді” [4]. На сучасному етапі цілком доречним виглядає пошук ефективних шляхів морального виховання дітей дошкільного віку в руслі новітніх педагогічних ідей, зокрема, у просторі їх словесної творчої діяльності.

Те, що мова, слово, словесність відіграють у вихованні і моральному розвитку дитини чи не найпершу роль, усвідомлювали ще прадавні греки. Так, Платон, пояснюючи, яким повинно бути виховання, писав: „...Важко знайти краще від того, що знайдено з давніх часів. Для тіла – це гімнастичне виховання, а для душі – мусичне... І виховання мусичне повинне передувати гімнастичному” [6, с.155]. До „мусичного виховання” він включав словесність, яка, на думку філософа, дозволяє розвинути гарне, милозвучне мовлення, що є показником дійсно бездоганного морально-духовного складу людини.

Аксіоматичність цього висловлення приховує нерозв'язаність проблеми. Становлення категорії моральності і педагогічне осмислення дієвої сили мистецтва слова – процес безперервний і зумовлений суспільним розвитком людства. Невід'ємною характеристикою такого процесу є швидкоплинність і неоднозначність висновків, які спочатку здаються їх творцям остаточними, але згодом не витримують перевірки часом. На сьогодні це стосується проблеми морального виховання дітей дошкільного віку і пошуку ефективних шляхів для його здійснення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, показав, що різні аспекти морального виховання дошкільників були досліджені у працях Л.В.Артемової, О.Д.Барабаш, А.М.Гончаренко, О.В.Кононко, К.І.Стрюк, Г.Г.Уранової, Т.С.Фасолько, Н.Є.Химич, Г.Г.Хорищенко та ін. При цьому багато значущого зроблено дослідниками для методики виховання дітей молодшого шкільного віку. З-посеред таких робіт виділяються публікації Т.Ю.Буженко, Т.І.Гризоглазової, Л.І.Діменштейн, Ю.М.Ковальчук, О.В.Матвієнко, В.І.Плахтій, О.О.Сараєвої, О.Н.Сороцької тощо.

Найбільш цікавими виявилися дослідження, присвячені аналізу ролі літературних творів і взагалі словесного мистецтва у формуванні морально-духовної складової особистості. Так, багато науковців визнають ефективним виховним засобом для дітей народну і літературну казку (С.Ю.Бакуліна, Л.І.Березовська, М.І.Коніна, Є.І.Радіна, С.А.Литвиненко, В.В.Пабат, Л.О. Пеньєвська, О.П.Усова). Цікаві висновки щодо ролі дитячої літератури і художньо-мовленнєвої діяльності у формуванні основ моральної свідомості молодших школярів і оцінно-етичних суджень у дітей дошкільного віку зробили В.І.Плахтій і О.С.Монке. Незважаючи на це, еволюція поглядів науковців на роль дитячої словесної творчої діяльності у моральному вихованні ще не дістала свого глибокого й ґрунтовного відображення.

Метою статті є віднаходження основних шляхів, якими йшла вітчизняна педагогічна думка в осмисленні поняття дитячої словесної творчості та її місця у виховному процесі.

Виховний компонент словесної творчості дошкільників базується на визнанні того, що загальною психологічною основою виховання є спілкування. Спільна словесна творча діяльність дитини й дорослого відповідає тому найвищому діалогічному типові спілкування,

„який оптимальний з точки зору організації і володіє максимальним розвивальним, виховним і творчим потенціалом” [1, с.11].

Дослідники визначають словесну дитячу творчість як „діяльність, що виникає під впливом художнього слова та сприймання навколишньої дійсності і пов’язана зі складанням самостійних творів” [2, с.79]. Вона має велике значення як засіб самоствердження і самореалізації дітей, слугує чинником виховання і творчого розвитку особистості. Н.В.Гавриш назвала дитячу мовленнєвотворчу діяльність “важливою частиною психічного, духовного життя малюка на етапі дошкільного дитинства” [2, с.80].

Крім того, умовою ефективної виховної взаємодії є „наявність довіри і позитивних взаємин між педагогом і дитиною, які ґрунтуються на взаємоповазі й емоційному контакті” [1, с.11]. Словесна творча діяльність дітей є одним з найефективніших природних шляхів для поступового встановлення такої взаємодії і її подальшого творчого розгортання.

До суттєвих висновків щодо ролі словесної творчості у формуванні внутрішнього світу дитини вчені дійшли нещодавно. Це було пов’язано насамперед з тим, що ця специфічна творча діяльність, її механізми, особливості взаємодії з дорослим знайшли своє об’єктивне відображення тільки на підґрунті особистісно орієнтованої педагогіки, яка стала своєрідним проривом до спілкування.

Змістовне наповнення поняття дитячої словесної творчості є наслідком певних багаторічних напрацювань у галузі дошкільного навчання, пройшовши шлях від інтуїтивно-синкретичного бачення до чіткого усвідомлення цілісної природи явища та його поліфонічної структури.

Звичайно, і сам термін, і його наповнення, поступово відбиваючи зміни у психолого-педагогічному контексті, зазнали суттєвої трансформації, але визначення границь цієї категорії відбулося досить рано. Тому першим етапом у становленні змісту поняття можна вважати кінець XIX – початок XX століття. На підґрунті тодішніх досягнень психології з’явилася слушна думка про те, що розвиток усного мовлення у дітей становить окрему галузь педагогічних знань. У роботах Е.Легуве, П.Д.Боборикіна, Ю.Е.Озаровського, В.П.Острогорського, А.Зачинаєва, М.Конорова, Д.Коровякова, В.П.Шереметєвського досліджувалося мистецтво виразного читання і відпрацьовувалась методика його ефективного викладання, яка враховувала різні аспекти цього процесу, зокрема й говоріння. Так, Н.І.Сентюріна, описуючи методику розвитку усного дитячого мовлення, писала: “Навчання усного мовлення має на меті зовсім інше, ніж ораторське мистецтво: за допомогою певних прийомів воно вчить тільки володіти живим словом, тобто дотепно, правильно і вільно розмовляти рідною мовою” [5, с.15].

Поняття „живе слово”, яке на той час здебільшого означало виразне читання вголос і усне мовлення, вдало підкреслювало особливість розроблених методик, у яких всупереч існуючим традиціям початкового навчання приділялось багато уваги живому спілкуванню й активному усному мовленню дитини.

Можна сказати, що педагогічні праці першого періоду становлення поняття дитячої словесної творчості стали золотим фондом лінгводидактики, адже це була спроба вийти за рамки заскнілої методики, віднайти прийоми навчання дітей усному мовленню, які б ґрунтувалися на здобутках психології і фізіології. Але, на наш погляд, саме тоді відпочатку закладена внутрішня суперечність зв’язку „живе дитяче слово” – „навчання” була вирішена на користь другої складової. Для розвитку дошкільної лінгводидактики як галузі педагогіки це було позитивним моментом: відпрацьовувалась система понять, налагоджувався категоріальний апарат, з’ясовувалися наукові пріоритети та ін. Але у практиці викладання активне ініціювання самої дитячої словесної творчості і розгортання її в умовах навчання було швидше виключенням, ніж правилом.

Зовсім інакше підійшов до цієї справи Л.М.Толстой, свідомо чи підсвідомо використовуючи у своїй школі для селянських дітей деякі принципи „вільної педагогіки”, за якої педагог здебільшого має організовувати сприятливі умови для саморозвитку вихованців, ніж керувати процесом навчання. Він враховував дитячі інтереси, щиро й безпосередньо

спілкувався з ними і тим самим, створюючи атмосферу довіри і емоційної піднесеності, надихав дітей на творчість: вони придумували яскраві самостійні твори, мова і свіжість образів яких дивували самого видатного письменника.

Аналізуючи педагогічні підходи Н.І.Сентюріної і Л.М.Толстого, які є прикладом двох шляхів розвитку дитячої словесної творчості на першому його етапі, можна зробити висновок про існування майже протилежного розуміння як самого явища дитячої літературної творчості, так і прийомів її ініціювання. І це не стільки дилема між організованим навчанням і вільною творчою діяльністю, наслідуванням і творчістю, а різність у якості педагогічного спілкування. Авторитарний тип спілкування не міг бути справжнім підґрунтям для творчої співпраці малюка і педагога, отже за таких умов майже унеможлиблювалось розгортання дитячої мовленнєво-творчої діяльності. Це багато в чому пояснює той факт, що у радянській дошкільній педагогіці словесна дитяча творчість не отримала належного наукового обґрунтування, дослідження у цій галузі загальмувалися на довгі роки, хоча лінгводидактичний вектор проблематики досить плідно розроблявся.

Другим етапом у розвитку поняття дитячої словесної творчості можна вважати закріплення мінімальних творчих дій дитини при навчанні її рідної мови і появу терміна „творча розповідь” у дослідженнях наприкінці 30-х років. Це був свідомий крок радянської дошкільної лінгводидактики, який дозволив у подальших методичних посібниках 50-70-х років зробити визначення творчої розповіді і класифікувати її як один із типів зв'язного мовлення.

Яскравим виключенням у своїх підходах до розвитку мовлення дошкільників стала педагогічна діяльність В.О.Сухомлинського, який видав у 1969 році книжку „Серце віддаю дітям”. Цей твір був наслідком багаторічних спостережень і досліджень, а також досвіду безпосередньої практичної роботи автора у Павлівській середній школі. У його системі роботи з дошкільниками усна літературна творчість дітей займала вагоме місце. Придумані ними казки, обговорення своїх вражень від прочитаних книжок або подій, Василь Сухомлинський називав „подорожжю до першоджерел живого слова” [4, с.42]. Прагнення вчителя створити духопіднесу атмосферу на уроках рідної мови, зацікавити кожну дитину і пробудити її до творчості, його надзвичайно уважне ставлення до внутрішнього світу маленької людини – це системоутворювальні принципи, на яких було побудоване педагогічне спілкування В.Сухомлинського.

Зрозуміло, що творча співпраця талановитого педагога з малюками набуває дещо іншого значення, аніж просто розвиток їхнього зв'язного мовлення, хоча, звісно, і ці завдання на його уроках вирішувались. Виховний компонент такої спільної діяльності надзвичайно сильний, і це усвідомлював В.Сухомлинський. Підходи до дитячої творчості багато в чому збігаються у нього з настановами Л.М.Толстого, практична педагогічна діяльність якого також не підпорядковувалася зовнішнім приписам та існуючим методикам, але була надзвичайно плідною. Між цими видатними педагогами місток величиною у півсторіччя, але їх спадщина являє собою саме той, інший шлях розвитку дитячої словесної творчості, який торувався не поступовими здобутками лінгводидактики, а самим життям.

Так, життя збагатило розробку проблеми дитячої словесної творчості, залучивши до неї цілий шар цікавих висновків відомих письменників, лінгвістів, психологів, які, спостерігаючи спонтанне усне мовлення дітей, виявили такий феномен дошкільного дитинства, як надзвичайну дитячу чутливість до слова (О.М.Гвоздев, Д. Б.Ельконін, О.О.Леонтьєв, С.В.Цейтлін) і навіть їхню природну „лінгвістичну геніальність” (К.І.Чуковський). Талановиті книжки К.І.Чуковського і В.І.Глоцера, а також переклад Д.Родарі стали важливим кроком для розвитку дитячої словесної творчості. Вони привернули увагу не тільки науково-педагогічної спільноти до спонтанної словесної творчості дітей, а й широкого кола вчителів і вихователів, батьків, які сприйняли настанови авторів і зробили їх підґрунтям бажаної, очікуваної діяльності – сприяти збагаченню мовлення своїх дітей шляхом радісної співтворчості з малюками. Роль книжок, виданих у шістдесяті роки, усвідомилася тільки з часом, адже здебільшого дитяча словесна творчість

досліджувалася в умовах регламентованого навчання: природа цієї творчої діяльності достатньо не була з'ясована, як, до речі, і значення її для виховання дитячої особистості.

Значні зміни відбулись у царині дошкільної лінгводидактики у 90-ті роки, які можна вважати початком третього етапу. Протягом десятиліття з'явилися нові програми з навчання дітей мови (О.С.Ушакової – 1994 р. і А.М.Богущ – 1998 р.), у яких визначився оригінальний підхід до методичного розв'язання проблеми розвитку художньо-мовленнєвої діяльності дітей. У програмах були враховані результати попередніх досліджень і нагромадженого досвіду: словесна творчість визнавалася одним із самостійних видів дитячої художньої творчості, завдання з розвитку словесної творчості розглядалися у зв'язку зі становленням художньо-мовленнєвої діяльності, процес художньо-естетичного сприймання оцінювався як важливий поштовх для власної творчості дитини.

Вагомим доробком у сфері досліджень дитячого мовлення у 90-ті роки стали також праці М.М.Алексєєвої, Т.І.Алієвої, О.П.Аматьєвої, Н.Я.Дзюбишиної-Мельник, О.М.Кириченко, Ю.Н.Косенко, В.І.Луцан, Т.О.Піроженко, Т.Г.Постоян, К.І.Стрюк, Л.В.Таніної, Л.І.Фесенко, В.І.Яшиної та ін. Аналізуючи їх, можна зробити висновок щодо суттєвих змін у підходах до проблеми навчання дітей творчої розповіді: переважна кількість учених віддає перевагу завданням розвитку емоційно-чуттєвої сфери, а не суто технічному вдосконаленню мовленнєвого висловлювання.

Глибокий і якісний аналіз усього загалу досліджень у сфері дитячої словесної творчості був зроблений Н.В.Гавриш, чия монографія вийшла у 2001 році [2]. Можна з упевненістю стверджувати, що ця робота вивела проблематику на новий щабель розвитку. Багаторічна власна робота з дітьми і високий рівень обізнаності з особливостями розвитку дитячої словесної творчості додали цьому серйозному науковому дослідженню суттєвого практичного підґрунтя. Висновки, які зробила дослідниця, торкалися багатьох аспектів проблеми. Так, нею була доведена обмеженість суто лінгводидактичного підходу до розв'язання проблеми дитячої словесної творчості.

На відміну від усіх попередніх досліджень, Н.В.Гавриш дає принципово новий концептуально-методичний підхід до проблеми розвитку мовленнєво-творчої діяльності дітей, яка розглядається як „феномен мовленнєвої культури, що відбиває рівень психічного розвитку, мовленнєвої компетентності, внутрішнього духовного і душевного стану, вираження переваг і інтересів дітей, а також як важливий та ефективний засіб їхнього художньо-естетичного, інтелектуально-творчого розвитку, формування креативного начала кожної особистості” [2, с.23].

Незважаючи на те, що монографія Н.В.Гавриш є на сьогодні одним із найгрунтовніших вітчизняних досліджень у цій сфері, ми впевнені, що деякі аспекти проблеми потребують свого детальнішого розгортання. Особливо це стосується виховного компоненту дитячої словесної творчості, аналіз якого ґрунтувався б на здобутках особистісно орієнтованої педагогіки.

Отже, висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку такі:

1. Осмислення словесної творчості дошкільників йшло довгим і суперечливим шляхом, у якому можна виділити три періоди: перший – інтуїтивно-синкретичний (кінець ХІХ ст. – початок ХХ ст.), другий – лінгводидактичний (30-ті рр. ХХ ст. – кінець ХХ ст.), третій – феноменологічний (початок ХХІ ст.).

2. Аналіз виховного компонента словесної творчості дошкільників і простеження його розвитку у зв'язку з прогресивними ідеями як української культурологічної думки, так і надбаннями європейської педагогіки ще чекає своїх дослідників.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей а учнівської молоді). Збірник наукових праць. Кн.І. – К.: Пед.думка, 2000. – 340 с.

2. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. – Донецьк: ТОВ “Лебідь”, 2001. – 218 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К.: “Радянська школа”, 1977. – 670 с.
4. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики (виступ на Загальних зборах АПН України 07.12.05). – Сайт Академії педагогічних наук України. – 20 с.
5. Платон. Соч. в 3-х т. Т.3. – М., 1971. – 458 с.
6. Сентюрин Н.И. Живое слово ребенка в выразительном чтении и устной речи (теория и практика): Пособие для родителей и педагогов. – Харьков: Изд-во «Основа», 1992. – 288 с.

УДК 37.035.6

Владимирова А.Л.

### **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ КАЗКИ**

*Стаття розроблена на базі сучасних традиційних та інноваційних науково-педагогічних ідей. Актуальність теми полягає в необхідності звернути увагу на роль музичної казки як фактора розвитку основних форм процесу творчого мислення молодших школярів: судження й міркування. Ці форми потребують цілеспрямованих творчих пошуків, наполегливості як з боку учителя, так і з боку учня.*

*The article was worked up on the basis of modern pedagogic and scientific points both traditional and innovative. The actuality of the research is in the necessity to pay attention on the music tale's role as a factor of the development of main forms of junior schoolchildren process of creative thinking: opinion and reflection (thought). These forms needed in purposeful creative searches efforts both from the side of a teacher and from the side of a student.*

Природа дала людині незвичайну здібність – вміння говорити. Люди спілкуються між собою за допомогою слова. Вони можуть безпечно базікати ні про що, можуть красиво розповідати про свої почуття, мрії, ділитися думками. Така мова називається художньою. Поет знаходить такі слова, такі поетичні образи, які починають збуджувати нашу уяву та дозволяють побачити яскраву образну картину. Це називається мистецтвом поезії, мистецтвом літератури.

Стаття розроблена на базі сучасних науково-педагогічних ідей як традиційних, так і інноваційних. Актуальність теми полягає в необхідності звернути увагу на роль музичної казки, як фактора розвитку основних форм процесу творчого мислення молодших школярів: судження й міркування. Ці форми потребують цілеспрямованих творчих пошуків, наполегливості як з боку учителя, так і з боку учня.

Серед відомих авторів, до жанру казки звертаються письменники: Г. Сковорода, І. Франко, М. Вовчок, Л. Українка, О. Олесь, П. Тичина, І. Кочерга, Д. Павличко; художники: М. Жук, В. Васнецов, П. Холодний, М. Врубель, М. Приймаченко, М. Чюрльоніс; композитори: М. Лисенко, К. Стеценко, М. Раухвергер, М. Красев, П. Чайковський, Р. Щедрін, М. Римський-Корсаков; вчителі: В. Верховинець, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Стельмахович, а також сучасні педагоги-новатори: Л. Масол, Е. Печерська, О. Лобова.

Нескінченне джерело казкових образів й сюжетів створюють атмосферу захопленого здивування, співпереживання, пробуджують образну уяву та творче мислення. У поняття творче мислення входить вміння знаходити вільні від стереотипів розв'язання різних завдань, досягнення результату з радістю і з найменшими енерговитратами. Використовуючи зразки художніх творів, необхідно звернути увагу на спорідненість різних видів мистецтва, на те, що один вид мистецтва знаходить своє продовження і завершення в іншому.

“У народі кажуть, що ранок є найкращою порою доби, весна – року, а дитинство – життя. Ми всі так чи інакше у спогадах нерідко повертаємось у дитячі роки, намагаємось віднайти джерела наших чеснот. А ще кажуть, що людина двічі живе на світі: перший раз у дитинстві, другий раз – у спогадах про нього” – так говорив М. Стельмахович. Саме в цей час формуються естетичні, моральні й інтелектуальні почуття людини. З покоління в покоління передаються традиції, звичаї, які склалися в процесі реального життя. З першого дня життя дитина, як безцінна частинка природи і виховання зростає в атмосфері культури своєї сім’ї, рідного краю. Від матері вона вперше відчуває красу рідної природи, мови, пісні, казки. Спочатку пісні виконують для дітей дорослі: колискові, забавлянки, пісні-казки, небилиці, пісні з казок, а пізніше самі діти стають виконавцями: дитячі музичні ігри, заклички, прозивалки, примовки, звуконаслідування, колядки, щедрівки, веснянки, гаївки, пастуші пісні тощо.

Через все життя людина проносить улюблений літературний жанр – казку. В. Сухомлинський зазначав, що естетичні, моральні, інтелектуальні почуття зароджуються у душі дитини під враженням казкових образів, які активізують думку, формують творче мислення. “Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю й почуттям дитини, – неможливо уявити дитячого мислення й дитячої мови як певного ступеня людського мислення й мовлення”

Мета статті – розкрити роль музичної казки у формуванні творчого мислення дітей на уроках музики.

Як відомо, у мистецтві є свій язык – язык художніх образів. Гнів та печаль, любов та ненависть, порив до волі і радість творчості – все це можна передати рухами і пантомімою в поєднанні з чудовою музикою. А коли музика розкриває характер головних героїв, передає їх думки, почуття, переживання і виконується співаками-солістами, хором, танцюристами, симфонічним оркестром під керівництвом диригента – це справжня казка.

Казкові сюжети на уроках музики можуть використовуватися на різних етапах уроку: у процесі хорового співу, ознайомлення з музичною грамотою, слухання музики, гри на дитячих музичних інструментах, при виконанні музично-ритмічних рухів тощо. Увагу треба звернути на те, як учні сприймають той чи інший казковий музичний матеріал. Одна група дітей зводить зміст казки переважно до емоційних переживань. Музична форма стає приводом для відчуття й усвідомлення свого внутрішнього емоційного світу. До другої групи належать ті, хто слухаючи музичну казку “малюють” у своїй уяві зорові картини. Для них музична форма – фантазія. Третя група активізує понятійне мислення, формує свої думки, незалежно від форми музики. Четверта група уявляє життєві події, які відбуваються з героями казки і порівнює їх з особистим. Є учні, які з насолодою сприймають звукову музичну гру і спостерігають за виразними засобами музики. За допомогою учителя музики учні оволодівають відповідними засобами словесної інтерпретації музичного змісту казкового сюжету. Залежно від привабливості навчального матеріалу за змістом та формою подачі (що забезпечує вплив на мотиваційну та емоційну сфери) обирається спосіб впливу на інтелектуальну сферу.

Музична казка має бути складена так, щоб діти могли спроектувати на неї свій життєвий досвід. Мета проектування – підійти до розв’язання казкової ситуації з різних боків, знайти як можна більше рішень. У казках чарівне сприймається як магічне, “зачароване”. Казковий музичний сюжет передбачає незвичайних, фантастичних героїв. Хто вони? Небесні світила, тварини, птахи, комахи, рослини, різні предмети, люди...

Казки приємно слухати, але для того, щоб казка була “правдивою” учителю треба мати неабиякі акторські уміння і навички. Ролі героїв казок можуть виконувати і самі учні. Наприклад, при вивченні високих та низьких музичних звуків пропонується казка-діалог з імпровізаційним текстом.

#### Казка-діалог “Зустріч”

Учитель запрошує дітей уявити, що ніби-то вони знайшли незвичайну квітку, заглянувши всередину побачили фантастичну істоту Міляточку, яка розмовляє мовою

людини, але голос у неї дуже високий (тоненький). Завдання: подружитися з маленькою істотою за допомогою тонального діалогу.

Учитель: “Людина велика, а Мілядочка маленька, у людини голос низький, а у Мілядочки тоненький. Давайте спробуємо поговорити з нею”.

(Учитель на інструменті “демонструє” діалог, використовуючи високий і середній регістри).

- Ти хто?
- Я Мілядочка.
- Де ти живеш?
- Я живу в світі музичних звуків.
- А хто твій батько?
- Мій батько Скрипковий ключ.
- А як звать твою маму?
- Мою маму звать Мелодія.
- Хто твої друзі?
- Мої друзі – люди: дорослі, маленькі, сумні й веселенькі, високі, низенькі, товсті і тоненькі.

Квітка з фантастичною Мілядочкою передається наступному учню. Той, хто її отримує, складає свій казковий музичний діалог.

Словесно-музична імпровізація – це метод музичного, загально-естетичного розвитку учнів; його мета – формувати творче мислення, допомагати повноцінніше сприймати музику.

Ознайомлення учнів з музичною грамотою – важливе завдання уроку. В пошуках прийомів розкриття змісту окремих понять музичної грамоти вчителю допоможуть музичні казки з доосмисленням.

Наприклад, музична казка з доосмисленням “Гармонія”.

Жили-були дві сестрички. Вони були рідними, але зовсім не схожими одна на одну. Одну звали Гармонія, а другу Дисгармонія. Від батьків дівчаткам дістався великий спадок: два королівства з прилеглими до них землями.

Дуже важко було Гармонії доглядати свої маєтки, але вона тримала все в чистоті і порядку. Несхожа на неї була Дисгармонія. Тільки-но залишить її Гармонія саму, як тут же утворювався гармидер і безлад. Минали роки і Гармонія вирішила, що треба навчити сестру жити правильно, охайно, злагоджено.

Одного дня Гармонія сказала Дисгармонії: “Сестричко, ти вже доросла і повинна мені допомагати. Я поїду на деякий час у інший маєток, а ти залишишся тут і доглядатимеш за господарством.” Сказала та й поїхала...

Минув час, повернулася Гармонія додому і не могла повірити своїм очам.

Перед нею стояла сестра, яку вона зразу не впізнала...

Учитель: “Діти, як ви уявляєте, що сталося?”

(Діти пропонують свої версії продовження казки, після відповідей – домислень дітей учитель показує малюнок).

Учитель: “На Дисгармонії був спортивний одяг, який одягають футболісти, на шиї – краватка, на руках довгі шкарпетки і чоботи, а на ногах – рукавички. Але Гармонія була здивована ще більше, коли вийшла у садочок і побачила нісенітницю: (учитель показує малюнок).

Учитель: “На зеленій галявині росло дивне дерево, яке рясно вродило хлібом, на ньому у гнізді щойно вилупились рибинята, з дупла виглядає голодне козеня, а під деревом стоїть здивований Сніговик, який ледве не розтанув, побачивши як над ним пролітає корова.

Майже місяць працювала Гармонія для того, щоб навести лад у маєтку.

Так і сталося на все життя: коли відсутня Гармонія, починає панувати безлад і Дисгармонія”.

ПИТАННЯ

Що таке гармонія?

Що таке дисгармонія?

Чи можна обійтись в музиці без гармонії?

А в житті?

Діти доосмислюють відомі та невідомі казкові сюжети, запропоновані вчителем. Це удосконалює їх власні творчі можливості.

Драматизація з використанням казкових сюжетів, вивчення пісень з інсценізацією – одна з провідних методик, за допомогою якої розширюється уявлення учнів про музично-театральні жанри, розвивається пам'ять, увага, творче мислення. У цих творах ніби оживають герої казкового музичного сюжету. Найчастіше діти носять відчуття причетності до дії, але не всі готові показати акторські таланти з першого разу, тому розучування і постановка музичних казок-пісень передбачає виготовлення дидактичного матеріалу.

Наприклад, при розучуванні української народної пісні “Ходить Гарбуз по городу” вчитель запрошує дітей піти в гості до веселого дядька Гарбуза (дітям пропонуються ролі). Бажано ролі давати по групах, уявляючи, що клас – це справжній город, де овочі посаджені рядками (тобто за партами, рядками).

Вчитель пропонує дітям загадки, після кожної вірної відповіді демонструє “медалі-овочі”. Діти за вчителем малюють овочі в нотних зошитах (таким чином вони запам'ятовують слова пісні за порядком).

Після розучування та розподілу ролей української народної пісні “Ходить Гарбуз по городу” починається інсценізація.

(Біля дошки працюють три героя пісні – Гарбуз, Диня, Морквиця):

а) звучить вступ, діти сидять на своїх місцях;

б) всі співають разом з учителем: “Ходить Гарбуз по городу,

Питається свого роду:”

(вчитель запрошує учня вийти до дошки в образі “Гарбуза”. Учень, який виконує роль Гарбуза виходить поважним кроком до дошки, зупиняється обличчям до дітей, дивиться праворуч, ліворуч, співає):

“Ой чи живі, ще здорові всі родичі гарбузові?”

(під ритм програву Гарбуз виставляє праву, потім ліву ногу на п'ятку, кулачки на бочках);

в) всі співають: “Обізвалася жовта диня, Гарбузова господиня”:

(учениця, яка виконує роль Дині виходить поважним кроком до дошки, зупиняється біля Гарбуза обличчям до дітей, кулачки на бочках, співає):

“Ще живі, ще здорові всі родичі гарбузові”.

(під ритм програву Гарбуз і Диня синхронно виставляють праву, потім ліву ногу на п'ятку, кулачки на бочках);

г) всі співають: “Обізвалася Морквиця,

Гарбузова сестриця”:

(учениця, яка виконує роль Морквиці, виходить поважним кроком до дошки, зупиняється біля Гарбуза і Дині обличчям до дітей, кулачки на бочках, співає):

“Ще живі, ще здорові всі родичі гарбузові”

(під ритм програву Гарбуз, Диня і Морквиця синхронно виставляють праву, потім ліву ногу на п'ятку, кулачки на бочках);

д) всі співають: “Обізвались бурячки, гарбузові своячки.”

(група хлопчиків, які вибрані на роль Бурячків, встають і на місцях співають):

“Ще живі, ще здорові всі родичі гарбузові”

(під ритм програву Гарбуз, Диня, Морквиця і Бурячки синхронно виставляють праву, потім ліву ногу на п'ятку, кулачки на бочках);

е) всі співають: “Обізвались огірочки, Гарбузові сини й дочки.”

(група хлопчиків і дівчаток, які виконують ролі Огірочків, встають і на місцях співають): “Ще живі, ще здорові всі родичі гарбузові”.

(під ритм програву Гарбуз, Диня, Морквиця, Бурячки і Огірочки синхронно виставляють праву, потім ліву ногу на п'ятку, кулачки на бочках);



ж) всі співають: “Обізвалась Бараболя, а за нею і Квасоля”.

(група дівчаток, які виконують роль бараболі і квасолі, встають і на місцях співають):

“Ще живі, ще здорові всі родичі гарбузові”.

(під ритм програшу Гарбуз, Диня, Морквиця, Бурячки, Огірочки, Бараболя і Квасоля синхронно виставляють праву, потім ліву ногу на п’ятку, кулачки на бочках);

Діти співають: “Обіззався старий Біб”:

(учень, який виконує роль Боба виходить і поважним кроком йде до дошки, зупиняється обличчям до дітей, дивиться праворуч, ліворуч, співає):

Біб (співає): “Я піддержав увесь рід!”

Діалог: (Біб звертається до Гарбуза речитативом):

Біб: “Ой, Гарбузе ти перистий,

Із чим тебе будемо їсти?”

(Гарбуз весело відповідає):

Гарбуз: “ Миска пшона, кусок сала –

От до мене вся приправа”.

Після слів Гарбуза на програші дівчатка на своїх місцях виконують колупалочку з потрійним притупом, а хлопчики – “м’ячики” (присядка, руки розведені в сторони). Якщо в школі є уроки хореографії, то після останніх слів Гарбуза діти перебудуються у коло і виконують заключний танок. На останній акорд всі діти говорять “Ось так!” і притупують ногою два рази. Поклін, після якого діти сідають на свої місця.

Розкриваючи тему “Формування творчого мислення дітей засобами музичної казки”, ми торкнулися лиш деяких її аспектів. Розвиток творчого мислення сприятиме не тільки музично-естетичному розвитку, вмінню виражати себе через слово, музику, рух, а також допоможе розвитку основних форм процесу мислення: судження й міркування.

Таким чином, за допомогою цікаво сконструйованої музичної казки діти швидше засвоюють навчальний матеріал. Складні музичні поняття стають їм більш доступними і зрозумілими. Діти здатні довше зосереджувати увагу і не так швидко утомлюються. Музичні казкові сюжети стимулюють до творчої діяльності, формують пізнавальні та емоційно-мотиваційні функції, розвивають музично-інформаційну, виконавську, релаксаційну культури. Необхідно підкреслити, що казкові сюжети запрошують до самостійного творчого мислення і можуть реалізуватися в різних творчих проектах (концерт, вікторина, вистава, КВК, свято, змагання, казка, інтерв’ю, реклама, детектив тощо).

У подальшій своїй роботі ми сконцентруємо увагу на дослідженні ролі багатопланового пісенного українського дитячого фольклору в формуванні естетичного розвитку молодших школярів у нових соціально-економічних умовах.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Гумінська О. Уроки музики в загальноосвітній школі: Методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 104 с.
2. Зинкевич-Евстегнеева, Т.М. Грабенко. Практикум по креативной терапии. – Санкт-Петербург: издательство “Речь”, 2003. – 400 с.
3. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка. – К., 1996. – 286 с.
4. Сухомлинський В. Вибрані твори: В 5 т. – К., 1977. – 1980.
5. Лановик М., Лановик З. Українська усна народна творчість. – К.: Знання-Прес”, 2001. – 592 с.
6. Печерська Е. Уроки музики в початкових класах. – К.: Либідь, 2001. – 271 с.
7. Шип. С. Як передати словами зміст музики? //Мистецтво та Освіта. – 2001. – №2. – С. 8 – 12.

## **АНГЛІЙСЬКИЙ МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ШКОЛЯРІВ**

*Наведена інформація про стан англійського мовленнєвого етикету виявляється актуальною в умовах розширення ділових та культурних зв'язків з англомовними країнами. У статті розглянуто ряд важливих аспектів: виховний вплив англійського етикету на школярів та його функції у спілкуванні. Матеріали статті будуть корисними для вчителів англійської мови та учнів загальноосвітніх шкіл.*

*The given information concerning the state of English speech etiquette is very vital in the situation of broadening business and cultural contacts with English-speaking countries. There are some important aspects given in the article: the educational influence of English etiquette on the pupils and its functions in speech. The materials of the article would be very useful for teachers of English and pupils.*

У сучасних умовах державотворення в Україні неухильно зростає необхідність підвищення культури спілкування учнівської молоді. Спілкування є одним з основних феноменів соціально-психологічної реальності, в межах якої відбувається розвиток особистості. Звідси не викликає сумнівів важливість своєчасного виховання у школярів культури спілкування, формування адекватних реаліям сьогодення етичних орієнтацій та комунікативних умінь, що має істотне значення для розвитку їх особистості та реалізації цілей навчальної діяльності.

Школяр як суб'єкт учіння обов'язково вступає в міжособистісне спілкування з учителями, однокласниками, іншими людьми. У результаті їхньої взаємодії відбувається взаємний психічний вплив і різнобічний інформаційний обмін знаннями, вміннями й навичками, моральними цінностями, мотивами та інтересами, зрештою – досвідом спілкування. Це прискорює розвиток таких необхідних для успішного спілкування якостей як рефлексивність, емпатія, а також комунікабельність, що являє собою уміння вступати в емоційно-позитивний контакт і досягти взаєморозуміння з оточуючими. У сукупності ці якості істотною мірою визначають спрямованість особистості, етичні орієнтації, якими вона керується у спілкуванні, набуття нею відповідних комунікативних умінь, а отже, і оволодіння культурою спілкування, брак якої дуже відчутний у навчально-виховному процесі сьогодення.

Відтак культура спілкування виступає важливим засобом підвищення його ефективності та визначає характер взаємин учасників процесу комунікації. Звідси культура спілкування являє собою складну систему етико-комунікативних засобів – етичних орієнтацій і комунікативних умінь особистості, реалізація яких забезпечує успішність діяльності людини.

Однак результати реальної оцінки стану розвитку культури спілкування приводять до висновку щодо невідповідності його вимогам демократичного гуманного суспільства, свідчать про те, що гуманістична етика не зайняла належного місця в системі ціннісних орієнтацій особистості.

У сучасному суспільстві чітко виявляється тенденція до недооцінки культурно-етичних норм спілкування, відчувається дефіцит культури в цілому і культури спілкування зокрема. Дуже часто ми зустрічаємося з байдужістю молоді до оточуючих, відсутністю у неї толерантності, милосердя. В учнівському середовищі спостерігаються прояви крайнього індивідуалізму, егоїзму, агресивності. Тому стосунки між людьми у різних проявах часто будуються не відповідно до критеріїв високої людської культури. Все це у значній мірі обумовлено відставанням загальноосвітньої школи у розв'язанні завдань етичного виховання молоді відповідно до нових соціальних вимог.

Звідси випливає необхідність дослідження проблеми становлення та розвитку культурно-етичних норм спілкування. Особлива значущість такого дослідження визначається також потребою у посиленні позиції шкільної практики у розв'язанні завдань виховання етичної культури школярів в умовах реформування школи та переходу до ринкових відносин.

Основні напрями наукової розробки проблеми виховання культури спілкування школярів накреслені в роботах А.Макаренка, В.Сухомлинського, К.Ушинського, С.Шацького та ін. Теоретичні та методичні аспекти процесу формування гуманістичних відносин у системі спілкування учнівської молоді знайшли відображення у працях О.Богданової, О.Бойко, В.Киричок, А.Михайлової, Л.Нестеренко та ін. Нові підходи до здійснення завдань підвищення культури спілкування учнівської молоді представлено у працях І.Беха, В.Малахова, С.Бондаревської, М.Боришевського та ін.

Роль культури взаємин між людьми у світлі вимог народної педагогіки розкривається у працях О.Воропая, В.Скुरатівського, М.Стельмаховича, Є.Сувавки та ін.

Проблеми міжнаціонального спілкування стали предметом наукового пошуку З.Гасанова, І.Мар'єнка, С.Мягченкова.

Разом з тим, результати аналізу наукової літератури з питань виховання культури спілкування школярів засвідчують про брак досліджень, у яких розв'язання означених питань пов'язувалося б з використанням можливостей етикетних форм спілкування. Адже як етичні норми, що історично склалися, одиниці мовного етикету передбачають застосування властивих тій чи іншій нації норм і правил мовленнєвої поведінки. Втілені в систему стійких формул та виразів, вони застосовуються в ситуації контакту зі співбесідниками. Свідоме їх застосування привносить у міжособистісне спілкування відчуття взаємної поваги, доброзичливості, а отже дає особистісно розвивальний ефект. Етикетні форми різних народів відзначаються певними відмінностями, але їх ріднить те, що всі вони являють собою джерело виховних гуманістичних цінностей для підростаючої людини.

За умов оволодіння формами мовленнєвого етикету спілкування виступає тим простором, що дозволяє учням засвоювати певні моделі моральних відносин, набувати поряд із відповідними етичними вміннями навички тактовної, доброзичливої поведінки. З урахуванням цього знання й доцільне використання виховних можливостей вітчизняних форм мовленнєвого етикету, що не тільки не виключає, а, навпаки, передбачає ефективність оволодіння його іншомовними зразками, зокрема, етичним потенціалом мовного етикету країни, мова якої вивчається учнями. (У нашому дослідженні – це англійська мова).

Йдеться про створення єдиного мовного простору, вплив якого підсилюватиметься за рахунок уживання таких засобів засвоєння етикетних форм, як компаративістика, проблемний діалог, міжпредметний підхід тощо.

Тим самим складаються передумови для виховання особистості, яка зберігає свою соціально-культурну ідентичність, прагне до розуміння інших культур, вміє жити в мирі та злагоді з представниками різних національностей.

Мета нашої статті полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності виховання у підлітків культури спілкування засобами англійського мовного етикету.

Дослідження означеної проблеми передбачає визначення освітніх та виховних завдань, в ході розв'язання яких здійснюється:

- поступове розширення знань з мовленнєвого етикету та вихідних аксіологічних положень стосовно виховання культури спілкування;
- використання у навчальному процесі форм і методів активізації пізнавальної діяльності учнів, проблемних ситуацій, рольових ігор, творчих завдань, що передбачають успішне засвоєння стійких мовленнєвих навичок. Розв'язання цього завдання пов'язане з умінням підлітків самостійно застосовувати знання в нових ситуаціях;
- залучення школярів до таких форм діяльності, в яких виявляється здатність самостійно вживати в мовленні кліше, що є складовими мовленнєвого етикету;

- виховання високих моральних якостей особистості, доброзичливості, чуйності, поважного ставлення до співбесідника.

У ході дослідження виникає необхідність визначення сутності поняття „мовленнєвий етикет”. В широкому значенні вчені (Л. Ступін, К. Ігнат’єв) розуміють його як „форму нормативної мовленнєвої поведінки в суспільстві між представниками єдиної нації. В більш вузькому значенні під мовленнєвим етикетом розуміють сукупність типових висловлювань, закріплених національно-культурними та мовними традиціями в даному мовному колективі для використання в конкретних соціально-комунікативних ситуаціях” [4: 6].

У рамках такого підходу створюються умови для того, щоб об’єктивно існуючі форми мовленнєвого етикету різних народів стали набутокм дітей та молоді і, що видається особливо важливим у наш час, сприяє розширенню ділових та культурних контактів із англомовними країнами.

Як зауважує В.Сафонова, яка зробила значний внесок в 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 [2: 4].

Уточнюючи основні навчально-виховні функції іноземної мови, В.Сафонова наголошує, 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 у цілому [3: 20].

Отже, оволодіння цінностями рідної та інших культур виявляється необхідним для того, щоб учні мали можливість розглядати свою культуру у співвідношенні з культурами різних народів та світової цивілізації. Розуміння іншомовної культури неможливе без того, щоб спочатку не побачити нового в своїй.

У навчально-виховному процесі сьогодення обидва предмети – українська мова та англійська мова, що забезпечують опанування зразками мовленнєвого етикету цих країн, має поєднувати як спільна мета – ввести школярів у ціннісний світ культури спілкування, так і спільна діяльнісна основа – залучити їх до активної діяльності, яка сприятиме підвищенню її рівня. Етичне й естетичне слід закласти в мовну діяльність учнів як постійну внутрішню потребу творити добро і красу засобами мови, виявляти це в різних ситуаціях мовлення відповідно до мети і завдань спілкування.

Традиції суспільної поведінки та народна мораль передаються через мову у вигляді мовних етикетних формул: вітання, прохання, вибачення, привітання, прощання. Кожна історична епоха відповідно до моральних правил свого часу формує в мові засоби ситуативного спілкування певного колориту: в сім’ї, на роботі, з друзями, в театрі, на вечірці, на вулиці, зі старшими чи однолітками тощо. Усе це повинно стати об’єктом вивчення в процесі спрацювання відповідних тем на уроках рідної та іноземної мов.

Специфіка мовленнєвої поведінки англійців передбачає наявність великої кількості форм ввічливості, подяки серед інших типових зворотів мовленнєвого англійського етикету. Носіями мови ці звороти засвоюються з раннього дитинства майже автоматично. Використання таких мовленнєвих зразків емоційно забарвлює спілкування та додає йому більшої теплоти, доброзичливості, взаємоповаги. Проте невміння своєчасно виразити співчуття, подяку може призвести до погіршення стосунків між співбесідниками. Тому, перш ніж відправлятися у подорож до будь-якої англомовної країни, необхідно ретельно ознайомитись з нормами поведінки в суспільстві.

Отже, природність мовленнєвої поведінки англійців багато в чому залежить від норм етикету, які традиційно склалися і “працюють” протягом багатьох століть. Використовуючи на уроках ситуації, близькі до дійсності, вчитель виробляє тим самим у школярів

загальнолюдські правила поведінки, виховує в них тактовне, доброзичливе ставлення до оточуючих.

Великий виховний вплив мають також ті одиниці мовленнєвого етикету, які дозволяють підтримувати дружні стосунки з іншими людьми, виявляючи себе при цьому як увічливого та уважного співбесідника. Для того, щоб стати саме таким співбесідником, треба вміти помічати в іншій людині її позитивні якості (риса характеру, манеру поведінки, зовнішній вигляд).

Останнім часом відчувається потреба в зростанні питомої ваги діалогічного мовлення. Лише максимальне наближення до живого спілкування є ефективним в опануванні іноземною мовою. Це ж стосується сьогодні й рідної мови. Не дивлячись на те, що учні з дитинства використовують її для спілкування, вони роблять це не на належному рівні. Здебільшого їх мова не літературна. Тому складання діалогів на різні теми повинно посісти важливе місце на уроках рідної та іноземної мов. Школярі засвоюють деякі норми та еталони соціальних відносин, певні стереотипи спілкування, що носять загальнолюдський характер.

Вивчення специфіки мовленнєвої поведінки англійців слід було б ввести в практику викладання іноземних мов поряд із виробленням у школярів елементарних навичок розмовного мовлення. А розвиток цих навичок вдосконалюється лише завдяки засвоєнню мовленнєвої поведінки людей країни, мова якої вивчається. У свою чергу, їх мовленнєва поведінка підпорядковується нормам та вимогам мовленнєвого етикету.

Без знання правил сучасного етикету не можна очікувати від учнів коректних вчинків у ситуаціях спілкування англійською мовою. Для того, щоб уникнути цього, вчитель має ознайомити учнів із правилами етикету англійців, а потім створити на уроці відповідні ситуації, які забезпечать школярів необхідними навичками.

У даній статті ми розглянули лише деякі аспекти англійського етикету. Проте подальше дослідження проблеми передбачає використання переваг спільного підходу до освоєння українських та англійських етикетних форм з метою підвищення культури спілкування школярів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Ариян М.А. Использование воспитательного потенциала речевого этикета на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1991. – №2. – С. 9-12.
2. Сафонова В.В. Иностранные языки в двуязычном образовании российских школьников // Иностранные языки в школе. – 1977. – №1. – С. 2-7.
3. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1991. – 311с.
4. Ступин Л.П., Игнатьев К.С. Современный английский речевой этикет. – Л.: ИЛУ, 1980. – 144с.
5. Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке: Науч.-теорет. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 144с.

**УДК 37.035.7**

**Кириченко О.В.**

### **ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ЗАХИСТУ ВІТЧИЗНИ В ПРОЦЕСІ ДОПРИЗОВНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*Статтю присвячено проблемі формування індивідуально-психологічної готовності старшокласників до захисту Вітчизни в процесі допризовної підготовки.*

*The article is devoted to the problem of senior pupils' individual psychological readiness to the motherland defence in the process of under-draft training.*

Пріоритетним завданням допризовної підготовки учнів національної школи є здійснення їх якісної військово-професійної готовності до виконання завдань військової служби та захисту Вітчизни [13]. Вирішення таких завдань з метою забезпечення національної безпеки країни регламентовано значною кількістю нормативних документів [5;6;8;15]. Серед них актуально і гостро на державному рівні встають сьогодні питання створення умов для виховання в учнівській молоді активної життєвої позиції, почуття гордості та поваги до героїчного минулого і намагання до відродження славетних військових традицій Збройних Сил України. Головним у цьому контексті є питання суттєвого зміцнення здоров'я і підвищення рівня психофізичного індивідуального загартування допризовників та мотивації до подальшого особистого розвитку, а також усвідомлення ними рівня особистої придатності і відповідальності за майбутню долю свого народу [9: 16]. Тільки на цій основі, за нашим усвідомленням, можливо формування національно свідомого морально загартованого лицаря-патріота – захисника нашої країни, здатного відродити козацьку славу пращурів у сьогоднішні.

Проблемою нашого дослідження в загальному вигляді є виховання старшокласників на військово-козацьких традиціях у процесі допризовної підготовки. У попередніх публікаціях за визначеною автором концепцією були висвітлені інноваційні шляхи реалізації цих завдань у комплексно-програмному вимірі [10; 11].

Завданнями цієї статті є:

1. Визначити основні напрямки соціально-психологічного вивчення особистості старшокласника в процесі його підготовки до захисту Вітчизни.
2. Показати форми і методи вивчення індивідуально-психологічних якостей старшокласників у процесі підготовки до військової служби.
3. Розкрити зміст та особливості формування індивідуально-психологічної готовності старшокласників до захисту Вітчизни під час проведення навчально-практичних занять з допризовної підготовки у військовій частині.

З метою формування в учнів морально-психологічної стійкості, сили та витривалості, набуття прикладних умінь та навичок, зміцнення здоров'я, які б сприяли ефективному виконанню навчальної програми та прискореному оволодінню ними після призову до Збройних Сил України програмою підготовки молодих солдат за розробленою нами програмою допризовної підготовки старшокласників передбачено проведення навчально-практичних занять у військовій частині. Визначимо, що вивченням проблеми організації та проведення навчальних занять з допризовною молоддю на завершальному етапі навчання останнім часом активно займались дослідники [9;12;17;18]. Вона ретельно обговорювалась на численних науково-практичних конференціях [4;18]. Однак, так і залишилась актуальною і остаточного визначення на сьогодні в Україні ця проблема не знайшла [15;16;18].

Програмами допризовної підготовки, рекомендованими для виконання навчальними закладами всіх типів у поточному навчальному році, пропонується два варіанти проведення навчально-польових зборів: у військовій частині або ж частково за елементами протягом року [16]. За визначеними концепцією принципами нами був розроблений альтернативний варіант змісту навчально-практичних занять старшокласників у військовій частині (обсягом 38 годин) при навантаженні викладання предмета однією годиною на тиждень. Експериментально він був перевірений протягом останніх трьох років учнями шкіл 4,6,7,8,10,11,12,16,20,35,49, 95,96, ПТНЗ № 51, студентами інституту автомобільного транспорту м.Донецька на базі військових частин А-0065, 2240, 3004 місцевого гарнізону. Розроблений варіант програми, на нашу думку, дозволить вдвічі зменшити навчальне навантаження на учнів з предмета протягом тижня, без скорочення загального обсягу навчання (140 годин) і відповідно до концепції допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді, забезпечити визначену держстандартами освіти їх функціональну підготовку [3;13]. Ми пропонуємо в повному обсязі фрагментально-потижневий розклад проведення психолого-педагогічних дій з учнями.

**Рекомендований регламент проведення занять з допризовної підготовки під час навчально-практичних занять з учнями загальноосвітніх шкіл у військовій частині**

**Рекомендований період:** перший тиждень червня поточного року.

**Розподіл часу та розпорядок дня:**

Шиккування, визначення завдань та розведення на заняття: 8.30 – 8.50 год.

(учасники зборів разом з військовослужбовцями частини в одному строю).

**Навчальні заняття:**

Заняття 1.	9.00 – 9.45 год.	Перерва на обід	14.00 – 14.30 год.
Заняття 2.	10.00 – 10.45 год.	Особовий час	14.30 – 15.00 год.
Заняття 3.	11.00 – 11.45 год.	Заняття 6.	15.00 – 15.45 год.
Заняття 4.	12.00 – 12.45 год.	Заняття 7.	16.00 – 16.45 год.
Заняття 5.	13.00 – 13.45 год.	Заняття 8.	17.00 – 17.45 год.

Шиккування: підведення підсумків навчального дня 17.50 – 18.00 год.

**Розклад проведення навчально-практичних занять**

**Перший день – 8 годин.**

**Загальна тема дня:** Організація життєдіяльності та побуту військовослужбовців. Знайомство з технікою та озброєнням військової частини. Комплексне показове заняття.

Таблиця 1.

№ з/п	Розділ програми	ТЕМИ ЗАНЯТЬ	Час проведення	Місце проведення
1	2	3	4	5
1.	Структура і завдання Збройних Сил України та інших військових формувань	<b>Тема 2. Організація життєдіяльності та побуту військовослужбовців. Заняття 1 – практичне (1 год.).</b> Знайомство з побутом військовослужбовців. Загальні обов'язки військовослужбовців. Начальники і підлеглі. Поняття про військові Статути. Відповідальність солдат по службі.	9.00 – 9.45 год.	Стройовий плац
2.	Основи військової підготовки. Організація повсякденної діяльності військ.	<b>Тема 3. Розміщення військовослужбовців. Обов'язки та дії днювального роти. Заняття 1 – практичне (1 год.).</b> Ознайомлення з історією військової частини, розміщенням роти, розпорядком дня, навчально-матеріальною базою, обов'язками та діями днювального роти за різних обставин.	10.00 – 10.45 год.	Казарма
3.	Основи військової підготовки. Тактична підготовка	<b>Тема 5. Озброєння та бойова техніка військової частини (підрозділу). Заняття 1 – практичне (1 год.)</b> Ознайомлення з озброєнням та бойовою технікою військової частини, їх призначення, тактико-технічна характеристика. Демонстрація озброєння та бойової техніки в дії. (Проводиться під час тактичної гри).	11.00 – 11.45 год.	Парк військової техніки

1	2	3	4	5
4.	Основи військової підготовки. Організація повсякденної діяльності військ	<b>Тема 4. Права та обов'язки чатового. Заняття 1. – практичне (1 год.).</b> Завдання чатової служби. Пост. Обов'язки чатового. Способи охорони поста. Дії чатового під час прийому і здачі поста і в інших ситуаціях.	12.00 – 12.45 год.	Вартове приміщення
5.	Основи військової підготовки. Організація повсякденної діяльності військ	<b>Тема 4. Розміщення військовослужбовців. Обов'язки та дії днювального роти. Заняття 2 – практичне (1 год.).</b> Організація харчування військовослужбовців. Основні норми речового, продовольчого і фінансового забезпечення військовослужбовців.	13.00 – 13.45 год.	Їдальня
6.	Основи законодавства України з військових питань	<b>Тема 1. Військова присяга та військова символіка України. Заняття 1 – теоретичне (1 год.).</b> Військова присяга – клятва на вірність народу України, її значення і порядок прийняття. Історія походження військової присяги, бойового прапора та військових відзнак України. Бойовий прапор військової частини (Військово-морський прапор), порядок їх вручення і зберігання.	15.00 – 15.45 год.	Штаб військової частини
7.	Основи військової підготовки. Стройова підготовка	<b>Тема 2. Стройові прийоми і рух без зброї. Заняття 2 – практичне (1 год.).</b> Військове привітання на місці. Відповідь на привітання начальника. Рух стройовим і похідним кроком. Повороти під час руху. Військове привітання під час руху. Відповідь на привітання під час руху стрем.	16.00 – 16.45 год.	Стройовий плац
8.	Основи військової підготовки. Стройова підготовка	<b>Тема 2. Стройові прийоми і рух без зброї. Заняття 3 – практичне (1 год.).</b> Вихід із строю, повернення в стрій. Підхід до начальника та відхід від нього.	17.00 – 17.45 год.	Стройовий плац

Знайомство з технікою та озброєнням військової частини за програмою комплексного показового заняття слід провести з визначенням наступних навчальних місць: організація несення вартової та внутрішньої служби, відвідування та навчальні заняття в казармі, парку автомобільної та бойової техніки, солдатської їдальні, знайомство з організацією і методикою проведення ранкової зарядки і спеціальної фізичної підготовки (показове заняття). Військовослужбовці повинні суворо дотримуватися вимог військових статутів Збройних Сил України [2]. Буде доцільним, коли керівники визначать графік зміни учнями навчальних місць.

**Другий день – 8 годин.**

**Загальна тема дня:** Основи цивільного захисту та безпеки життєдіяльності. Використання можливостей сучасної військової техніки. Засоби індивідуального захисту. Дії



населення щодо захисту від наслідків аварій, катастроф та стихійних лих. (Комплексне показове заняття з цивільної оборони).

Таблиця 2.

№ з/п	Розділ програми	ТЕМИ ЗАНЯТЬ	Час проведення	Місце проведення
1	2	3	4	5
1.	Основи цивільного захисту та безпеки життєдіяльності	<b>Тема 3. Надзвичайні ситуації техногенного, екологічного, природного та воєнного характеру. Заняття 3 – практичне (1 год.).</b> Сучасні засоби ураження. Особливості уражальної дії нейтронного боєприпасу. Боєприпаси об'ємного вибуху. Запальовальна зброя. Високоточна зброя і способи боротьби з нею.	9.00 – 9.45 год.	Навчальний полігон
2.	Основи цивільного захисту та безпеки життєдіяльності	<b>Тема 4. Основи цивільного захисту населення в надзвичайних ситуаціях. Заняття 5 – практичне (1 год.).</b> Способи захисту органів дихання людини. Протипилова тканинна маска (ПТМ-1). Ватно-марлева пов'язка. Виготовлення ватно-марлевої пов'язки і користування нею. Респіратор. Призначення, побудова і правила користування респіратором ШБ-1 (“Пелюсток”). Фільтруючі протигази. Призначення і будова, порядок підбору шолому-маски (маски). Перевірка непошкодженості протигаза і його зберігання. Надівання протигаза. Користування пошкодженим протигазом. Промислові та ізолюючі протигази. Виконання нормативів з цивільної оборони № 1,2,3.	10.00 – 10.45 год.	Навчальний полігон
3.	Основи цивільного захисту та безпеки життєдіяльності	<b>Тема 4. Основи цивільного захисту населення в надзвичайних ситуаціях. Заняття 4 – практичне (1 год.).</b> Показове заняття щодо можливостей використання військової та спеціальної техніки під час захисту населення в надзвичайних ситуаціях.	11.00 – 11.45 год.	Навчальний полігон
4.	Основи військової підготовки. Стройова підготовка	<b>Тема 3. Стрії відділення. Заняття 1 – практичне (1 год.).</b> Розмикання і змикання відділення на місці. Перешиккування відділення на місці з однієї шеренги в дві і навпаки. Шиккування відділення в розгорнутий і похідний стрій.	12.00 – 12.45 год.	Стройовий плац
5.	Основи військової підготовки. Прикладна фізична підготовка	<b>Тема 1. Подолання перешкод та метання гранат. Заняття 1. – практичне (1 год.).</b> Ознайомлення з єдиною смугою перешкод. Розучування і тренування у подоланні окремих перешкод та груп перешкод. Метання гранат з траншеї.	13.00 – 13.45 год.	Смуга перешкод

1	2	3	4	5
6.	Основи військової підготовки. Вогнева підготовка	<b>Тема 3. Прийоми та способи ведення вогню з місця по нерухомих цілях і цілях, що з'являються. Заняття 3 – практичне (1 год.).</b> Заходи безпеки під час проведення учбових стрільб та на заняттях з вогневої підготовки.	15.00 – 15.45 год.	Навчальний клас
7.	Основи військової справи. Вогнева підготовка.	<b>Тема 2. Матеріальна частина автомата Калашникова. Заняття 3 – практичне (1 год.).</b> Підготовка автомата до стрільби. Спорядження магазину патронами і порядок заряджання автомата. Особливості проведення стрільби з АК-74 та АКС-74У. Можливі затримки і несправності під час стрільби і способи їх усунення. Тренування з виконання нормативу з військової підготовки № 5. (Додаток № 4).	16.00 – 16.45 год.	Навчальний клас
8.	Основи військової справи. Вогнева підготовка	<b>Тема 2. Матеріальна частина автомата Калашникова. Заняття 4 – практичне (1 год.).</b> Неповне розбирання автомата. Складання автомата після неповного розбирання. Чищення і змащування автомата після неповного розбирання. Тренування з виконання нормативів з військової підготовки № 2, 3, 4. (Додаток № 4).	17.00 – 17.45 год.	Навчальний клас

Головною метою другого дня зборів є вивчення основ цивільного захисту, визначення можливостей військової та спеціальної техніки під час дій щодо захисту населення в надзвичайних ситуаціях засобом комплексного показового заняття, а також тренування учнів у виконанні нормативів з цивільної оборони [7].

#### **Третій день – 8 годин.**

**Загальна тема дня:** Вивчення прийомів та способів ведення вогню з місця по нерухомих цілях і цілях що з'являються. Проведення навчальних стрільб.

Головні зусилля в ході занять цього дня повинні бути спрямовані на забезпечення дотримання заходів безпеки під час проведення учбових стрільб, зразкової їх організації та надання можливості отримання кожним учнем мішені власних пострілів для подальшої демонстрації батькам. При підведенні підсумків рекомендовано визначити та нагородити грамотами переможців та призерів змагань.

Таблиця 3.

№ з/п	Розділ програми	ТЕМИ ЗАНЯТЬ	Час проведення	Місце проведення
1	2	3	4	5
1.	Основи військової підготовки. Вогнева підготовка	<b>Тема 3. Прийоми та способи ведення вогню з місця по нерухомих цілях і цілях, що з'являються. Заняття 1 – практичне (1 год.).</b> Умови виконання початкової вправи стрільби з автомата Калашникова. Приготування до стрільби. Вибір цілі, прицілу і точки націлювання по нерухомих цілях. Влучність. Проведення стрільби, її припинення.	9.00 – 9.45 год.	Навчальний полігон

1	2	3	4	5
2.	Основи військової підготовки. Вогнева підготовка	<b>Тема 3. Прийоми та способи ведення вогню з місця по нерухомих цілях і цілях, що з'являються. Заняття 2 – практичне (1 год.).</b> Приготування до стрільби і ведення вогню з автомата. Тренування з виконання нормативів з військової підготовки № 1. (Додаток №4).	10.00 – 10.45 год.	Навчальний полігон
3.	Основи військової підготовки. Вогнева підготовка	<b>Тема 3. Прийоми та способи ведення вогню з місця по нерухомих цілях і цілях, що з'являються. Заняття 4 – практичне (3 год.).</b> Ведення вогню з місця по нерухомих цілях і цілях, що з'являються. Виконання початкової вправи стрільби з автомата бойовими патронами.	11.00 – 13.45 год.	Навчальний полігон
4.	Основи військової підготовки. Стройова підготовка	<b>Тема 4. Стройові прийоми зі зброєю. Заняття 1 – практичне (1 год.).</b> Стройове положення зі зброєю. Виконання прийомів. Повороти та рух з автоматом.	15.00 – 15.45 год.	Стройовий плац
5.	Основи військової підготовки. Прикладна фізична підготовка	<b>Тема 1. Подолання перешкод та метання гранат. Заняття 2 – практичне (1 год.).</b> Подолання єдиної смуги перешкод з елементами психологічного впливу. Вправи з метання гранат Ф-1 на дальність та влучність.	16.00 – 16.45 год.	Смуга перешкод
6.	Основи військової справи. Стройова підготовка	<b>Тема 3. Строї відділення. Заняття 1 – практичне (1 год.).</b> Рух відділення. Перешикування з колони по одному в колону по два і навпаки. Перешикування відділення з розгорнутого строю в колону і навпаки. Виконання військового вітання у строю та під час руху. Відповідь на вітання та поздоровлення командира.	17.00 – 17.45 год.	Стройовий плац

#### Четвертий день – 7 годин.

**Загальна тема дня:** Тактичне навчання. Гра на місцевості з імітацією тактичної обстановки, що постійно змінюється. Психологічна підготовка. Вивчення соціально-психологічної, військової та емоційно-вольової готовності юнака до військової служби. Виконання нормативів з прикладної фізичної підготовки. Марш-кидок 3 км.

Таблиця 4.

№ з/п	Розділ програми	ТЕМИ ЗАНЯТЬ	Час проведення	Місце проведення
1	2	3	4	5
1.	Основи військової підготовки. Стройова підготовка.	<b>Тема 5. Дії військовослужбовців біля машин і на машинах. Заняття 1 – практичне (1 год.).</b> Шикування відділення та екіпажу. Дії під час посадки. Розміщення в машині. Обов'язки під час дій. Сигнали управління строєм.	9.00 – 9.45 год.	Парк військової техніки

1	2	3	4	5
2.	Основи військової підготовки. Тактична підготовка	<b>Тема 2. Дії солдата в бою. Заняття 3 – практичне (1 год.).</b> Вибір місця стрільби (спостереження), обладнання окопу для стрільби з автомата лежачи. Виконання нормативу № 3 з військової підготовки (розділ “Тактична підготовка”).	10.00 – 10.45 год.	Навчальний полігон
3.	Основи військової підготовки. Тактична підготовка	<b>Тема 4. Дії солдата в бою у складі механізованого відділення. Заняття 3 – практичне (1 год.).</b> Пересування на полі бою. Вибір місця для стрільби. Виконання нормативів № 1, 2 з військової підготовки (розділ “Тактична підготовка”).	11.00 – 11.45 год.	Навчальний полігон
4.	Основи військової підготовки. Тактична підготовка	<b>Тема 4. Дії солдата в бою у складі механізованого відділення. Заняття 4 – практичне (1 год.).</b> Основні типи протипіхотних та протитанкових мін, їх технічні характеристики. Спосіб застосування (встановлення) протипіхотних і протитанкових мін, їх демаскуючі ознаки. Встановлення окремої протипіхотної міни. Виконання нормативу №4 (розділ “Тактична підготовка”).	12.00 – 12.45 год.	Навчальний полігон
5.	Основи психологічної готовності до діяльності в складі військового колективу	<b>Тема 5. Розвиток та вдосконалення нервово-психічної стійкості під час дій в екстремальних ситуаціях. Заняття 1 – практичне (1 год.).</b> Створення екстремальних ситуацій у ході наступального бою: обмеження часу на виконання нормативів, ускладнення завдань, несподівана постановка ввідних, “протидія” противника, проведення занять у будь-яку погоду, постановка учня в ролі командира, використання імітаційних засобів. Формування навичок самопереключення уваги, самопідбадьорювання, саморегуляції для оптимізації дій в ситуаціях, що склалися, відповідно до характеру і темпераменту. Створення екстремальних та стресових ситуацій у ході здійснення маршу, організації та проведення розвідки.	13.00 – 13.45 год.	Навчальний полігон
6.	Основи психологічної готовності до діяльності в складі військового колективу	<b>Тема 5. Розвиток та вдосконалення нервово-психічної стійкості під час дій в екстремальних ситуаціях. Заняття 2 – практичне (1 год.).</b> Створення екстремальних та стресових ситуацій у ході оборонного бою. Закріплення навичок психічної саморегуляції, поведінки в екстремальних ситуаціях.	15.00 – 15.45 год.	Навчальний полігон
7.	Основи військової підготовки. Прикладна фізична підготовка.	<b>Тема 2. Марш-кидок на 3 км. Заняття 1. – практичне (1 год.).</b> Марш-кидок на 3 км з елементами викладки та психологічного впливу. Індивідуальний залік.	16.00 – 16.45 год.	Навчальний полігон

Тактичне навчання та гра на місцевості здійснюються за спеціально розробленою методикою, погодженою з командуванням військової частини, що включає в себе поєднання дій, завдань і нормативів усіх розділів програми. Це заняття проводиться ігровим методом у формі змагань. Однією групою виконуються дії у наступі, другою – в обороні. Основною метою тактичної гри є розвиток та відпрацювання дій з виконання функціональних завдань в умовах складних тактичних обставин та екстремальних фізичних і психологічних навантажень. Вони вимагають відповідного імітаційно-психологічного, технічного та організаційного забезпечення. Це найнавантаженіший (з урахуванням проведення попередніх навчальних стрільб) для старшокласників день. Корисним при підготовці тактичних занять на місцевості буде також творче використання рекомендацій та наробок сучасних дослідників допризовної підготовки учнів, які вже напрацьовані в нашій державі [1;4;9;12;17;18].

**П'ятий день – 7 годин.**

**Загальна тема дня:** Медико-санітарна підготовка. Знайомство з організацією надання медичної допомоги військовослужбовцям, забезпеченням їх міцного здоров'я та особистої гігієни як в стаціонарних, так і в польових умовах. Комплексне показове заняття, що проводиться під керівництвом офіцерів-лікарів медичної частини з відвідуванням військового лазарету.

Таблиця 5.

№ з/п	Розділ програми	ТЕМИ ЗАНЯТЬ	Час проведення	Місце проведення
1	2	3	4	5
1.	Медико-санітарна підготовка та основи народної медицини	<b>Тема 1. Основи організації медичної служби в військовій частині. Заняття 1 – практичне (1 год.).</b> Організація надання медичної допомоги військовослужбовцям у стаціонарних умовах.	9.00 – 9.45 год.	Військовий лазарет
2.	Медико-санітарна підготовка та основи народної медицини	<b>Тема 1. Основи організації медичної служби в військовій частині. Заняття 2 – практичне (1 год.).</b> Організація надання медичної допомоги військовослужбовцям в польових умовах.	10.00 – 10.45 год.	Навчальний полігон
3.	Медико-санітарна підготовка та основи народної медицини	<b>Тема 2. Перша медична допомога при травмах, нещасних випадках та пораненнях. Заняття 5 – практичне (1 год.).</b> Способи перенесення поранених з переломами кінцівок та опіками за допомогою табельних та підручних засобів.	11.00 – 11.45 год.	Навчальний полігон
4.	Основи цивільного захисту та безпеки життєдіяльності	<b>Тема 5. Основи рятувальних та інших невідкладних робіт. Заняття 4 – практичне (1 год.)</b> Особливості використання загальновійськового комплексу. Способи захисту у похідному положенні. Виконання нормативів з цивільної оборони № 4, 5.	12.00 – 12.45 год.	Навчальний полігон

1	2	3	4	5
5.	Основи військової підготовки. Вогнева підготовка	<b>Тема 4. Матеріальна частина пістолета. Заняття 1 – практичне (1 год.).</b> Пістолет Макарова (ПМ). Призначення і бойові властивості. Загальна будова та робота частин і механізмів. Порядок розбирання і збирання пістолета, його чищення, змащення і зберігання. Прийоми і правила стрільби з ПМ.	13.00 – 13.45 год.	Навчальний полігон
6.	Основи цивільного захисту та безпеки життєдіяльності	<b>Тема 5. Основи рятувальних та інших невідкладних робіт. Заняття 5 – практичне (1 год.).</b> Тренування в виконанні нормативів з цивільної оборони № 6, 7.	15.00 – 15.45 год.	Навчальний полігон

Головною особливістю останнього дня занять слід вважати якісне проведення фахівцями психологічної служби військової частини визначення індивідуально-психологічних показників готовності учнів до служби в Збройних Силах України та захисту Вітчизни, як підсумкового етапу реалізації мети зборів допризовників.

Отримані після комп'ютерної обробки результати аналізуються, систематизуються, вивчаються і доводяться за специфікою до зацікавлених структур місцевого самоврядування, формуючи необхідний банк даних призовних ресурсів.

Соціально-психологічне вивчення особистості старшокласника в процесі підготовки до призову фахівцями військової частини є найважливішою частиною професійно-психологічного відбору і передбачає оцінку моральних якостей і спільної активності учня, мотивів його поведінки і діяльності, військово-професійної спрямованості, особливостей спілкування і поведінки в колективі, інших індивідуально-психологічних якостей, формування яких обумовлене, головним чином, процесом виховання і виконання визначених видів діяльності в суспільстві. Визначене вивчення особистості допризовника не тільки підвищує надійність прогнозування його професійної придатності до виконання завдань за призначенням, а й забезпечує можливість комплектування (у разі призову на військову службу) розрахунків команд та екіпажів з урахуванням їх психологічної сумісності, обґрунтоване керування командирами процесом адаптації молодого воїна, психологічно розумне проведення заходів індивідуально-виховної роботи, що сприятиме виконанню завдань бойової підготовки. Основні напрямки соціально-психологічного вивчення особистості допризовної молоді визначались нами за методиками, розробленими для військовослужбовців фахівцями управління виховної роботи Збройних Сил України [14]. Вони включають в себе: а) соціально-психологічне вивчення особистості допризовника; б) психо-фізіологічне обстеження старшокласників.

Під час проведення навчально-практичних занять у військовій частині на завершальному етапі навчання нами вивчались наступні якості допризовників:

- морально-вольові якості (почуття громадського обов'язку, відповідальність, чесність, мужність, самовладання і витримка, дисциплінованість та інші);
- військово-професійна спрямованість (головні мотиви діяльності, професійні інтереси, схильності і захоплення);
- особливості спілкування і поведінки в колективі (колективізм, товариськість, лідерські схильності, організаторські та педагогічні здібності, скромність і доброзичливість, ступінь конфліктності та інші).

Використовувались наступні методи та методики вивчення індивідуально-психологічних якостей старшокласників у процесі підготовки їх до військової служби: аналіз документів; спостереження; анкетування; біографічний метод; орієнтовна анкета; методика визначення рівня самоконтролю; методика оцінки комунікативних і організаторських

схильностей; методика визначення типу поведінки особистості в конфліктній ситуації; методика визначення тенденцій поведінки особистості в групі; соціометричний метод; узагальнення незалежних характеристик; аналіз практичних результатів діяльності; індивідуальна співбесіда [14].

Визначаючи перспективи подальшого розвитку педагогічних досліджень у такому напрямку, слід зазначити, що створене в державі правове поле соціальної роботи з допризовною та призовною молоддю поки ще не заповнене практично визначеними методиками соціально-психологічної роботи з нею. Робота з допризовною молоддю взагалі має профілактичну спрямованість і носить локальний, безсистемний характер. У зв'язку з реорганізацією українського війська та доктриною переходу його до комплектування військовослужбовцями за контрактом рівень організації психолого-педагогічної роботи з допризовниками має стати головним джерелом характеристик наявних призовних ресурсів. Актуальним питанням суттєвого підвищення рівня допризовної підготовки старшокласників до захисту Вітчизни сьогодні є також потреба створення в Україні ефективно діючої національної програми комплексного вивчення допризовної і призовної молоді.

Ми вважаємо, що основними завданнями цієї програми мають стати:

- 1) проведення комплексних психолого-психологічних досліджень із допризовною і призовною молоддю з метою забезпечення належної готовності її до військової служби та захисту Вітчизни;
- 2) проведення спеціальних соціально-психологічних досліджень молоді з метою відбору до комплектування військовослужбовців для проходження служби в Збройних Силах України на контрактній основі;
- 3) організація і проведення лицарського військово-патріотичного виховання школярів з урахуванням їх вікових особливостей на основі відродження славетних військово-козацьких традицій українського народу;
- 4) якісне проведення щорічного медичного обстеження допризовної молоді лікарями та фахівцями місцевих медичних і підліткових служб та здійснення подальших ефективних реабілітаційних та лікувально-оздоровчих заходів;
- 5) підвищення рухової активності та всебічне залучення допризовників до участі в військово-спортивних змаганнях та тактичних іграх учнів на місцевості;
- 6) модернізація допризовної підготовки в спортивно-оздоровчих та військово-патріотичних центрах;
- 7) широке застосування ігрових методів навчання з метою відпрацювання учнями конкретних максимально наближених до військових умов рольових дій при виконанні навчально-розвивальних завдань допризовної підготовки та предмета "Захист Вітчизни" під час бліц-ігор та комп'ютерного навчання;
- 8) забезпечення реальної психологічної та юридичної допомоги молоді як під час здійснення нею допризовної підготовки, так і в процесі подальшої соціалізації та національного державотворення.
- 9) Але це вже тема наших наступних науково-педагогічних досліджень.

#### **Висновки:**

1. Військові частини мають стати головним центром визначення рівня загальної індивідуальної підготовки допризовників до військово-професійної діяльності.
2. Проведення навчально-практичних занять на завершальному етапі навчання з допризовної підготовки з залученням професіоналів-фахівців військових частин місцевих гарнізонів та військоматів за розробленим змістом пропонуємої програми дозволить забезпечити ефективну підготовку старшокласників до захисту Вітчизни в структурі завдань, визначених держстандартами освіти в Україні.
3. Впровадження в школі національної програми комплексного психолого-педагогічного вивчення особистості допризовників суттєво сприятиме підвищенню рівня готовності учнівської молоді до захисту Вітчизни.

4. Потребує розробки і впровадження в школі система вивчення індивідуально-психологічних якостей учнів за творчо допрацьованими педагогами та фахівцями методами та методиками, які застосовуються для вивчення військовослужбовців під час професійно-психологічного відбору до Збройних Сил України.
5. Пріоритетним завданням всіх учасників навчально-виховного процесу в сучасній школі слід вважати формування в допризовників національної свідомості, палкого патріотизму, усвідомленої потреби в щоденному зміцненні свого здоров'я і змотивованих на цьому підґрунті потреб щодо активної державотворчої діяльності та підвищенні рівня особистої відповідальності та готовності до захисту своєї Вітчизни на основі відродження найкращих військово-козацьких традицій нашого народу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Психологічний супровід особистісно орієнтованого виховання. – Початкова школа. – 2003. – № 12.
2. Військові Статути Збройних Сил України – К.: Воєнне видавництво України “Варта”, 1999. – 516 с.
3. Державні стандарти базової і повної середньої освіти. – Директор школи. – 2003. – № 6-7. – С. 3-8.
4. Допризовна підготовка і військово-патріотичне виховання у школі. – Директор школи. – 2003. – № 29-32.
5. Загальнодержавна програма підтримки молоді на 2004–2008 роки. – Голос України. – 2003. – № 76. – С. 4-9.
6. Закон України “Про загальний військовий обов'язок і військову службу” від 25 березня 1992 року (із змінами і доповненнями від 20 квітня 2000 року). Збірник нормативно-правових актів з питань надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру. – К.: Агентство “Чорнобильінтерінформ”, 2001. – 531 с.
7. Закон України “Про захист населення і територій від надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру” від 8 червня 2000 року. – Збірник нормативно-правових актів з питань надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру. – К.: Агентство “Чорнобильінтерінформ”, 2001. – 531 с.
8. Закон України “Про основи національної безпеки України”. – Голос України. – 2003. – № 34.
9. Івашковський В.В. Педагогічні умови формування готовності старшокласників до служби в Збройних Силах України: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К.: 2002. – 22 с.
10. Кириченко О.В. Відроджуй козацьку славу з любов'ю до України.: Навчально-методичний посібник щодо організації національно-патріотичного виховання допризовної молоді на військово-козацьких традиціях. – Донецьк: Юго-Восток. – 2004. – 179 с.
11. Кириченко О.В. Виховання старшокласників на військово-козацьких традиціях у процесі допризовної підготовки: Комплексна навчально-виховна програма та методичні рекомендації щодо її реалізації. – Донецьк: Юго-Восток. – 2005. – 212 с.
12. Конотопенко Я.І., Томчук Т.І., Тульчинський І.П., Шевченко В.В. Допризовна підготовка. – К.: ІЗМН, 1998. – 392 с.
13. Концепція допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді. – Донецьк: ППШ, “Наука і освіта”, 2002. – 16 с.
14. Методика вивчення індивідуально-психологічних якостей військовослужбовця/ Посібник під ред. О.В.Шалугіна. – Одеса, 2001. – 94 с.
15. Національна програма відродження та розвитку Українського козацтва на 2002–2005 роки. – К.: Січ, 2002. – 16 с.
16. Програма предмета “Основи захисту Вітчизни” (для навчальних закладів системи загальної середньої освіти). – Миколаїв: Атол, 2005. – 128 с.
17. Ширококов Ю.М. Психологічні особливості спілкування військовослужбовців в умовах тактико-спеціальних навчань: Автореф. дис. ... канд. психолог. наук. – Харків: 2002. – 17 с.



## **МОВНА І КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: СУТЬ І ХАРАКТЕРНІ ОЗНАКИ**

*У статті піднімається важливе питання сучасної освіти. Розглянуто поняття “комунікативна компетенція”, “комунікативна компетентність”, сутність і особливості мовної і комунікативної компетентності.*

*Pressing question is broaching in article – peoples communication in society. Explaining notions “communicative competention”, “communicative competence”, essence and signs of linguistic & communicative competence.*

Широка сфера функціонування української мови, її державний статус, стан і розвиток сучасної цивілізації вимагають від носіїв мови досконалого володіння як основами лінгвістичних одиниць різних структурних рівнів, так і всіма мовними засобами і особливостями їх реалізації у процесі спілкування.

Починаючи з другої половини двадцятого століття, освітні процеси характеризуються значним поворотом до комунікативного навчання, з'явилися наукові доведення не лише суб'єктивності, а й інтерсуб'єктивності у процесі комунікації. Комунікація (лат. *communicativ*) – це спілкування, обмін думками, специфічна форма взаємодії людей у процесі їх діяльності (в даному випадку – навчальної). Спілкування (комунікація) між людьми – важливий і вихідний момент досліджень філософів, психологів, лінгвістів, лінгводидактів. (С.Абрамович, Н.Арутюнова, Ф.Бацевич, Н.Бунаков, Ф.Буслаєв, Л.Виготський, П.Гальперін, О.Гойхман, Е.Голобородько, Т.Донченко, М.Жинкін, І.Зимня, О.Леонтьєв, Л.Мацько, М.Пентилюк, І.Стернін, О.Хорошківська).

Мета статті – дати загальну характеристику мовної і комунікативної компетентності (здатності) особистості, з'ясувати сутність понять “мовна компетентність”, “комунікативна компетентність” та характерні їх ознаки.

Нині шкільна мовна освіта повинна готувати особистість, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв'язків. Тому так важливо навчити підростаюче покоління співжиття з іншими людьми, взаєморозуміння. А це означає, що необхідно озброїти не лише знаннями української мови майбутніх громадян України як потужного національно-об'єднувального чинника, а й забезпечити належні вміння і навички володіння мовою під час спілкування у різних ситуаціях, оскільки успіх комунікації великою мірою залежить від компетентності адресанта і адресата, тобто від сформованих рис мовної і комунікативної компетентності особистості.

Вивчення і аналіз наукових праць з проблеми комунікативної здатності особистості дає право зазначити, що вчені (психологи, лінгвісти, соціолінгвісти, психолінгвісти, лінгводидакти) мають різні підходи щодо визначення та розуміння комунікативної компетентності, її видів та характеристик.

У вжитку носіїв мови використовується два терміни іншомовного походження – “компетенція” і “компетентність”, які мають один латинський корінь. Деякі вчені розуміють дефініцію термінів “компетенція” і “компетентність” як синонімічні лексичні структури. Інші вчені схильні до розмежування цих понять (І.Барахович, Г.Вороніна, О.Дрогайцев, Н.Кузьміна, Т.Симоненко, В.Софронова), визначаючи комунікативну компетенцію похідною, вужчою від комунікативної компетентності.

Ми вважаємо, що ці два терміни у сучасному вимірі є предметом дискусій, оскільки вони дуже близькі і швидше уточнюють і доповнюють один одного, ніж суперечать один одному.

Комунікативна компетентність у науці розглядається як здатність індивіда налагоджувати та підтримувати необхідні контакти в соціумі, як сукупність знань, умінь та навичок у сфері вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття та відображення дійсності у різноманітних ситуаціях спілкування.

На початку 70-х років минулого століття в теорії і методиці навчання мов чітко виокремився новий комунікативно-діяльнісний, комунікативно-прагматичний підхід, що дав можливість ученим розглядати мовну систему в тісному взаємозв'язку з умовами її використання, функціонування, засвоєння і тими змінами, що відбуваються у процесі спілкування. В науковий вжиток увійшли нові поняття “комунікативна спрямованість”, “мовленнева діяльність”, “мовленнєве спілкування”, “комунікативна компетенція”, “комунікативна компетентність”.

Отже, саме у структурі комунікативно зорієнтованої лінгвістики і зародилися нові дефініції “комунікативна компетенція” і “комунікативна компетентність”, що йдуть і вживаються паралельно.

Термін “компетенція” (від лат. *competere* – бути здібним до чого-небудь) одним із перших ужив у своїх працях про мову німецький вчений В. фон Гумбольдт [5], проте як лінгвістичний термін був уведений американським мовознавцем Ноамом Хомським, який розумів “комунікативну компетенцію – як здібність, необхідну для виконання певної мовленнєвої діяльності рідною мовою” [10]. Компетентний мовець слухач, доводить Н.Хомський, повинен: а) утворювати і розуміти необмежену кількість речень з різними моделями; б) мати судження про висловлювання, оцінку його, вбачати формальну схожість / різницю щодо значень висловлювань.

Послідовники вченого (Дж. Грін, Д.Катс, Г.Хармон, Д.Слободін) розуміють під поняттям “компетенція” мовну здатність, тобто потенційне знання мови та уявлення про мову його реального носія, “мовну активність” або реальну мову в реальних умовах.

У методичній літературі поняття “комунікативна компетенція” було переосмислено. Так, автор словника базових термінів, що вживаються при вивченні німецької мови, В.Ульріх вважає, що комунікативна компетенція складається:

1) з лінгвістичної компетенції, яка означає здатність розуміти, створювати необмежену кількість правильно побудованих речень за допомогою засвоєних правил, їх поєднання;

2) з вербально-когнітивної (предметної – Л.М.) компетенції, яка означає здатність обробляти, групувати, запам'ятовувати, в разі потреби актуалізувати в пам'яті знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення;

3) з вербально-комунікативної, (прагматичної – Л.М.) компетенції – означає здатність враховувати під час мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функції;

4) з мета-компетенції – полягає в розумінні та знанні понятійного апарату, аналізу та оцінки засобів мовленнєвого спілкування [8: 17–21].

Т.Вольфовська [3: 13] розглядає поняття “комунікативної компетентності”, як необхідний людині рівень сформованості досвіду, умінь і навичок міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з урахуванням власних здібностей і соціального статусу. Серед різноманітних підходів до розуміння цього поняття в сучасній психології найбільш вдалим є трактування комунікативної компетентності як готовності до діяльності.

У її структурі, на думку вчених, наявні компоненти: когнітивний, мотиваційно-оцінний, конативний (операційний). Здатність до участі в комунікативних ситуаціях, ситуативна адаптованість, вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, усвідомлення своїх перцептивних умінь є складовими комунікативної компетентності.

Російський учений М.В'ятутнев, увівши вперше цей термін у східнослов'янську лінгводидактику, розглядає “комунікативну компетенцію” як здібність людини спілкуватися

в трудовій та навчальній діяльності, використовуючи різні види мовленнєвого спілкування, задовольняти власні інтелектуальні потреби [4: 38].

Комунікативна компетентність особистості – це складний феномен, який характеризується різними поняттями, основу якого становлять певні здібності. Так, Н.Ануфрієва [6: 339] вважає, що комунікативну компетентність характеризують такі здібності особистості:

1) здатність робити соціально-психологічний прогноз ситуації, в якій відбуватиметься спілкування, тобто здатність людини передбачати певні події;

2) здатність соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації;

3) вміння “вживатися” в соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації, тобто робити правильну оцінку позитивних і негативних аспектів ситуації спілкування;

4) здатність здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації (організація уваги партнерів спілкування, стимулювання їх комунікативної активності, керування процесом спілкування).

О.Сібіль визначає комунікативну компетентність як “знання та вміння, які забезпечують об’єктивне сприйняття оточуючих, знаходження адекватного стилю й тону спілкування, здібність емоційно відгукуватися на переживання інших людей, враховувати особливості особистості та психологічного стану співрозмовника, як розвиток рефлексії (самоусвідомлення, самоаналіз) своїх комунікативних можливостей, позиції у спілкуванні. Вміння будувати стосунки з урахуванням особливостей інших людей, вільно володіючи мовними і немовними засобами спілкування [7: 11]”.

Аналізуючи різні бачення, аргументи, позиції вчених, вважаємо, що комунікативна компетенція загалом становить комунікативний потенціал особистості, який характеризує її комунікативні можливості та визначає якість, успішність її спілкування в різних сферах життєвої діяльності. Комунікативна компетенція визначається, на нашу думку, врахуванням самостійності мовленнєвої діяльності особистості. Комунікативна компетентність є практичним аспектом проблеми взаєморозуміння, відображає рівень культурного розвитку особистості у суспільстві, є одним із чинників виховання толерантності, взаєморозуміння. Комунікативна компетентність є “показником поінформованості суб’єкта спілкування в сфері комунікації” [2: 85], задовільного оволодіння певними вміннями і навичками, правилами, нормами поведінки спілкування.

Безперечно, успіх комунікації великою мірою залежить від співрозмовників, від компетенції адресанта і адресата. Вітчизняний мовознавець Ф.Бацевич виділяє чотири її типи:

1) предметна компетенція – розуміння предметного світу, його складових, їхніх системних та структурних зв’язків, функцій, тенденцій розвитку і змін, тобто орієнтація людини у фізичному світі, без якої неможлива будь-яка комунікація;

2) культурна компетенція – орієнтація в базових елементах культури, крізь які усвідомлюється предметний світ носіями мови (особистості);

3) мовна компетенція – володіння засобами мови, тобто одиницями і категоріями всіх її рівнів, стилістичними засобами, законами їх використання;

4) комунікативна компетенція – навички використання мови в конкретному контексті й ситуації спілкування, уміння зорієнтуватися у співбесіднику, ефективно впливати на нього [1: 123–124].

Поняття “мовна компетенція” впровадив Н.Хомський, протиставляючи “знання мови (competence) використанню мови” [11]. За Хомським, мовна компетенція – це факт індивідуального сприймання. Одні вчені вважали, що вона формувалася внаслідок взаємодії вроджених знань і пасивно засвоюваного мовного матеріалу, інші – не як вроджене явище, а як результат процесу соціалізації.

Мовна компетенція – це знання учасниками спілкування комунікації мови, тобто мовних законів, правил, за якими формуються правильні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація.

Учасники спілкування повинні володіти засобами мови, якою вони спілкуються, оскільки за допомогою них можна побудувати і сформулювати значущі висловлювання, вміло їх використовувати. Йдеться про знання мови на фонологічному, семантичному (лексичному і граматичному) і структурно-синтаксичному рівнях, тобто знання всіх елементів фонетики певної мови, законів сполучуваності алофонів у мовленні, знання граматичних категорій та правил їх поєднання, розуміння значень великої кількості слів, що складають лексичну основу мови та знання правил їх сполучуваності та деривації (лат. *derivative* – утворюю), уміння формувати речення різних семантичних та структурних типів. Окрім цих складових, до мовної компетенції відносять уміння перефразування висловлювань, розрізнення синонімії та омонімії, правильних і неправильних (девіативних) речень.

А.Шумарова до мовної компетенції відносить також показники інтерференції (проникнення рис однієї мови в іншу), продуктивність мовлення, здатність утворювати нові форми, “швидкість / легкість мовлення, його правильність, насиченість, семантичну і стилістичну відповідність [12].”

Знання мови, володіння її засобами не дасть людині можливості повноцінно спілкуватися, оскільки для ефективного спілкування необхідні й інші знання, уміння та навички. Мовна компетенція – це “не тільки володіння граматикою й словником, а й знання умов, ситуацій, в яких відбувається мовленнєвий акт” [9]. Обсяг цього лінгвістичного поняття значно ширший, воно є одним із найважливіших понять соціолінгвістичної та комунікативної компетенції.

Отже, мовна компетентність особистості включає вміння оперувати засобами мови, добирати ситуації спілкування, дотримуватись норм розмовно-літературного чи писемно-літературного мовлення; навичок і умінь швидкого, автоматичного, доречного вживання мовних засобів; здатність розуміти і висловлювати зміст (значення), породжувати нові мовні форми, вміння стилістично правильно користуватися всіма засобами мови.

Особистість, крім знання мови, мусить уміти використовувати її в конкретному контексті й ситуації, тобто володіти комунікативною компетенцією.

Комунікативна компетенція залежить від багатьох факторів, а саме:

- 1) від комунікативних інтенцій (утримання в пам’яті сказаного й постійна кореляція плину спілкування з метою мовця, його результатами);
- 2) від дотримання комунікативних стратегій, (конкретної мети), що дають змогу досягти необхідного результату спілкування;
- 3) від знання особистості співрозмовника і зворотного зв’язку в комунікації, що передбачає врахування психологічних особливостей адресата (темпераменту, переваг, звичаїв, уподобань), його соціальних ролей;
- 4) від постійної орієнтації в умовах та ситуації спілкування, підтримання самого процесу і його контроль;
- 5) від навичок та умінь завершення комунікації, виходу з неї тощо.

Отже, комунікативна компетенція – це сукупність знань про спілкування у різноманітних умовах і обставинах з різними комунікантами, а також знання вербальних і невербальних засад взаємодії, умінь і навичок їх ефективного застосування у конкретній ситуації спілкування в ролі адресанта і адресата

Комунікативна компетенція, на думку лінгвістів, включає і мовну компетенцію, і дискурсивну, і соціолінгвістичну, іллокутивну, стратегічну, соціокультурну компетенції [1].

Комунікативна компетенція (компетентність) особистості, зрозуміло, є основою вищезазначених компетентностей, перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенцій людини, оскільки поєднує в собі всі інші. З огляду на це вважаємо, що

формування комунікативної компетентності особистості є основною метою мовного навчання.

У статті порушується актуальне питання сучасної освіти – комунікація людини в суспільстві. З'ясовуються питання “комунікативна компетенція”, “комунікативна компетентність”, суть та ознаки мовної і комунікативної компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344с.
2. Булгакова В. Адаптувати людину до життя. До питання про співвідношення понять “комунікативна компетентність” та “комунікативна компетенція” // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – №6 (16). – С.82-86.
3. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна із передумов досягнення життєвої мети // Шлях освіти. – 2001. – №3. – С.13-16
4. Вятутнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. – 1977. – №6. – С.38-45.
5. Гумбольдт фон Вільгельм. Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем. /Под ред. Г.Ремишвилли. – М.: Прогресс, 1984.
6. Життєва компетентність особистості // Науково-метод. Посібник / За ред. Л.В.Сохонь та ін. – К.: Богдана, 2003. – 530с
7. Сібіль О Компетентність випускника школи // Завуч. – 2004. – №8(194). – С.11–12.
8. Ulrich W. Grundbegriffe des Deutschunterrichts. – Klel. – 1979. – p.1724.
9. Хаймс Д. Этнография речи // Новое в лингвистике. Вып. VII. – М., 1975.
10. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge. – The M.T.T. Press. 1967.
11. Хомский Н. Язык и мышление. – М., 1972.
12. Шумарова А.Н. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму. – К., 2000.

УДК 371.485

Назаренко Л.М.

### **РЕФЕРЕНТНА ГРУПА ТА ЇЇ МІСЦЕ В ЖИТТІ ПІДЛІТКА**

*Стаття присвячена проблемам, які пов'язані з механізмом впливу референтної групи на характер соціальної поведінки особистості в підлітковому віці. Розкрито сутність таких понять: “референтна група”, “лідерство”, “соціальні ролі”. Проаналізовано наукові праці відомих вітчизняних і закордонних авторів, досліджено деякі напрямки життєдіяльності референтних груп, а саме: а) умови і причини їх формування; б) процес лідерства і виконання інших ролей членами групи; в) процес вироблення групових рішень, ефективність групової діяльності.*

*The article is devoted to the problems connected with the mechanism of influence of referent group on the social behavior of a personality of a teenager. The meanings of such notions as “referent group”, “leadership”, “social roles” are explained. The works of famous Ukrainian and foreign authors are analyzed. Some directions of life activity of referent groups are investigated, exactly: a) The conditions and the reasons of it's formation; b) The process of leadership and the fulfilment of other roles by the members of the group; c) The process of working out of the group decisions, the effectiveness of the group activity.*

**Актуальність теми.** Спілкування та взаємодія людей відбувається в різноманітних формуваннях і об'єднаннях, які в соціальній психології визначаються як групи. Група – це відносно стала спільність, становище якої в суспільстві зумовлене рівнем життєдіяльності її членів [4]. Сукупність внутрішніх умов, які створюють в процесі розвитку групи моральну атмосферу, де виявляється властиве для членів групи ставлення до загальної справи та один

до одного, визначає соціально-психологічний клімат: позитивний (здоровий, комфортний) сприяє формуванню почуття задоволеності членів групи від участі в спільній діяльності. У свою чергу почуття незадоволеності супроводжується, як правило, зростанням у більшості з індивідів потягу до референтних, тобто привабливих формувань, що може призвести до дезінтеграції групи, тобто до її роз'єднання. Залежно від змісту життєдіяльності чи існуючої проблеми особистість звертається до різноманітних референтних груп, норми яких можуть взаємопідсилюватися або вступати в протиріччя, що неминуче призведе до внутрішньо особистісного конфлікту (“я не такий, як усі”).

Вивченням процесів, що відбуваються в житті референтної групи займалися Р.Алберти, В.Г.Баженов, І.П.Іванов, М.Емонс, А.С.Крикунов, А.М.Лутошкін, А.С.Макаренко, А.В.Мудрик, І.О.Трухін, О.Т.Шпак, А.С.Чернишов, Г.Хаймен, Д.Смелзер, М.Шериф, Г.Келі. В їх наукових працях зазначено вплив референтної групи на формування соціального статусу особистості; виділено її функції: порівняльну та нормативну; доведено необхідність у житті індивіду як еталону для порівняння своєї поведінки з нею, або для нормативної оцінки його [7]. Але ряд питань, пов'язаних з механізмом впливу референтної групи на характер соціальної поведінки особистості потребують спеціального дослідження.

**Метою статті** є розглянути окремі напрямки розв'язання проблематики референтних груп, а саме: а) умови та причини їх формування; б) процес лідерства та виконання інших ролей членами групи; в) процес прийняття групових рішень та ефективність групової діяльності.

Відкриття самого феномену “референтної групи” належить американському дослідникові Г. Хаймену. В експериментах вченого було показано, що частина членів деяких малих груп (у даному випадку це було студентське середовище) розділяє норми поведінки, прийняті зовсім не в цій групі, а в якійсь іншій, на яку вони орієнтуються. Відтак, “Референтна група – переклад з латині *refere*, співвідношу – еталонна група співвідносин, що представлена в свідомості індивіда як група людей, норми та цінності якої виступають для нього еталоном, зразком” [10: 555]. Для особистості така група може виступати як джерело її установок, норм, цінностей (нормативні групи: я хочу бути, як вони) або як стандарт для самооцінки (компаративні групи: я обираю по собі). Вона може співпадати або не співпадати з групою, до якої належить власне індивід. Тому розрізняються реальні та уявні, позитивні та негативні референтні групи [8]. Як правило, у індивіда водночас може бути їх декілька.

Важливим аспектом процесу формування групи є феномен конформізму (приспосовування). Конформна поведінка означає психологічну характеристику позиції підлітка стосовно позиції групи, прийняття або неприйняття ним певного стандарту, думки, міру підпорядкування його груповому тиску [3]. У будь-якій ситуації кожному члену групи доводиться часто приймати рішення під тиском зовнішніх умов та обставин всупереч власним переконанням. Підпорядкування груповим нормам виступає у відкритій формі (примусово) або закритій формі, тобто завуальовано (вплив традицій). Так, наприклад, при опитуванні учнів 7 класів у період комплектації гуртків за інтересами (127 респондентів) було з'ясовано, що 36 із них прийняли рішення за порадою батьків, 41 за рекомендацією класного керівника або вчителя, друзів, 21 аргументували вибір тим, що тим чи іншим видом діяльності в шкільні роки займалися батьки або брат, сестра, і тільки 14 зробили вибір самостійно, на рішення решти підлітків вплинули інші причини. На відміну від них старші підлітки, учні 10 класів (115 респондентів) в основному керуються власними уподобаннями та пріоритетами: 76 – самостійний вибір, 28 – порада батьків, 11 – під впливом існуючих традицій в сімейному колі або дружньому оточенні. Як бачимо, у молодших підлітків конформність виявляється у схильності уникати самостійних рішень та в пасивній, пристосовницькій орієнтації на сприймання готових оцінок, суджень, що є ознакою недостатньо сформованої готовності взаємодіяти з соціальним мікросередовищем.

Іншою стороною процесу утворення малої групи є проблема групової згуртованості, яка означає, що сформований її склад є найбільш оптимальним у діяльному значенні, коли всі або переважна більшість членів прагнуть досягти певної групової мети. Згуртованість

сприяє ефективному функціонуванню спільності, формуванню в ній сприятливого психологічного клімату, а також забезпечує стійкість групи перед деструктивною дією внутрішніх та зовнішніх умов. Залежно від того, які фактори еднають групу, можна виділити такі види згуртованості: а) морально-етичну, зумовлену спільністю мети, переконань, духовних ціннісних орієнтацій членів групи; б) ділову, яка ґрунтується на прагненні членів групи продовжувати спільну діяльність, керуючись певним принципом розподілу ролей; в) міжособистісну, опосередковану взаємною симпатією, почуттям дружби, товариськості [5]. Відносно кількості членів досвід доводить, що найбільш оптимальною за складом є референтна група з 5–12 осіб, при їх збільшенні вона або роз'єднується, або зменшується ефективність її діяльності та ступінь впливу кожного з членів на прийняття колективних рішень.

Розглядаючи причини входження підлітків в те чи інше неформальне об'єднання, доцільним є порівняти вплив на особистість колективу та референтної групи. Ми визначаємо умовність використання в практиці терміна “колектив”, яким часто називають сталу групу незалежно від стосунків її членів. Нам імпонує наукове тлумачення І.О. Трухіна про те, що колектив – це “...не просто група людей, яку об'єднує суспільно корисна діяльність, а група, в якій склалися взаємовідносини відповідальної залежності, тобто кожен член групи оцінюється перш за все за його вкладом у загальну справу” [9: 227]. Як правило, суспільна оцінка класного колективу значить для підлітка більше, ніж думка вчителів чи батьків, і він звичайно дуже чуйно реагує на дружній вплив товаришів. Активно включаючи підлітків до вирішення соціально важливих задач, колектив забезпечує можливості розвитку індивідуума як особистості [1]. Але дитячий колектив сприймається підлітком лише як доцільно педагогічна форма організації його життя, виховна дія якого в цей віковий період нівелює. Тому йому на зміну приходять неофіційні, неформальні дитячі об'єднання, до яких учні вступають в пошуку неконтрольованих форм самовияву, самоствердження в середовищі ровесників або старших за віком школярів, а також як ігнорування заборон дорослих. Педагог А.Асламов дає доречну назву цьому явищу: соціально-психологічний підлітковий нігілізм [11]. Взагалі психологічна сутність об'єднання в невеликі групи полягає в тому, що, залучаючись до діяльності, підлітки можуть визначити для себе таку позицію, роль, місце, які будуть адекватні їхнім індивідуальним можливостям та нахилам. Позитивною чи негативною стане участь в неформальній діяльності залежить від виховного простору, в якому відбувається їх соціалізація. Здебільше причиною негативної участі є відчуття підлітком постійної буденності та одноманітності свого життя, бажання пересвідчитися у своєму впливі на інших, на суспільство [2]. Установка на вибір референтної групи, як зазначає Р.К. Серьожнікова, “...нерідко мотивується особистісними потребами підлітка: потреба в приналежності до певної соціальної групи, в поважанні (успіх, самоповага, статус, престиж)” [6: 71]. На здійснення власного вибору щодо участі підлітка в соціально визнаній групі чи в референтній впливає також система сформованих моральних цінностей, переконань, комплекс особистісних якостей, необхідних для забезпечення позитивного сприймання підлітка оточуючими. Даний комплекс можна умовно поділити на три групи. До першої групи відносяться якості, пов'язані з умінням та бажанням підлітка подотися іншим людям: комунікабельність (здатність легко входити в соціальні контакти); емпатійність (здатність до співчуття, проникнення в світ почуттів і емоцій іншого); рефлексивність (здатність усвідомлювати свої власні дії та стани); красномовність (здатність впливати словом). До другої групи входять характеристики, які формуються в процесі безпосередньої соціалізації як результат виховання та навчання. До них відносяться моральні цінності, психічне здоров'я, уміння долати конфліктні ситуації. До складу третьої групи слід віднести якості, які обумовлені подальшою соціалізацією індивіда, його професіональним та життєвим досвідом: впевненість в собі, інтуїція, які згодом дозволять підліткові безпомилково реагувати в різноманітних ситуаціях спілкування.

Характеризуючи динамічні процеси в малій групі, не можна обійти питань її організації та управління. Лідерство в сучасному розумінні цієї проблеми є суто

психологічною характеристикою поведінки окремих членів групи; керівництво ж переважною мірою є соціальною характеристикою відносин в групі, перш за все, з точки зору розподілу ролей управління та підпорядкування. Його необхідно розглядати як групове явище: лідер не може існувати наодинці, він завжди існує як елемент групової структури, а лідерство і є системою відносин у цій структурі. Тому особливий інтерес викликає питання про природу лідерства, першопричини його походження. У сучасній науці існують три підходи до виявлення суті цієї проблеми, розроблені американською школою соціальної психології. “Теорія рис” (або “харизматична теорія”) концентрує увагу на природних якостях лідера. Згідно цієї теорії лідером може бути людина, яка володіє, певним чином, визначеною системою необхідних рис чи характеристик, наприклад, ініціативністю, діловитістю, комунікативністю, впевненістю, ентузіазмом, популярністю, красномовністю тощо. Хибними сторонами її слід уважати відсутність обґрунтованих критеріїв оцінки найважливіших рис лідерства: як встановити, що важливіше – професіоналізм чи красномовність. Чітких і однозначних відповідей дана теорія не дає. “Ситуаційна теорія лідерства” прагне утвердити думку про те, що в основному лідерство – це продукт конкретної ситуації. На певних етапах розвитку групи, як правило, в екстремальних ситуаціях виникає гостра необхідність, актуальність авторитету чи соціального статусу окремих членів, коли на хвилі популярних ідей та палких промов з’являються так потрібні саме в цей час люди, здатні повести за собою інших. Прибічники даної теорії упевнено доводять, що лідерство рідко коли буває випадковим, це – закономірний процес, пов’язаний з особистісними характеристиками індивіда, значимістю ролі, яку він відіграє в групі і, що найголовніше, – свідомим прагненням бути в центрі, на вістрі розв’язання гострих викликів її життєдіяльності. “Синтетична теорія лідерства” є логічним породженням перших двох, таких крайніх підходів. Згідно з цією теорією лідерство розглядається як процес організації міжособистісних відносин в групі, а лідер – як суб’єкт управління цим процесом. Прийнятність даної позиції пояснюється тим, що відмінність лідера від інших членів групи проявляється тут не при наявності у нього особливих рис, а в результаті високого рівня впливу [8]. Однак, на наш погляд, класифікація лідерства не обмежується. Ми пропонуємо визначати такі типи лідерства, як: лідер-модератор (керуючий), лідер-генератор ідей, лідер-ерудит, лідер-генератор емоційного настрою, лідер-професіонал. Всі ці характеристики важливі на певному етапі діяльності як лідера, так і керівника, а саме в процесі прийняття групових рішень. Цьому явищу передують відкрите спілкування, рольова гра, групова дискусія, які можуть супроводжуватися та підсилюватися “мозковими атаками”, соціальним збудженням і навіть навіюванням, а також відповідними вправами та ігровими ситуаціями, що сприяють оволодінню підлітками навичок рефлексії, комунікації, самоаналізу поведінки; розвитку емпатії, толерантності, критичного мислення, прогнозування та проектування власного “задуму життя”, визначення особистісної “ролі” у житті групи. Слід зауважити, що при дослідженні особистості словом “роль” позначають певний аспект, частину, сторону її діяльності. Важливим є те, яким чином сама людина сприймає, усвідомлює та оцінює ту чи іншу свою роль, яке місце посідає вона в її загальному “образі”, який особистісний зміст в неї вкладається. Разом з тим особистість не може визначити себе відокремлено від системи своїх соціальних ролей; вона може зливатися, ідентифікуватися з ними або відокремлюватися; триматися від них на дистанції, навіть протиставляти себе їм. Але в усіх цих випадках при визначенні свого “Я” соціальні ролі служать для особистості своєрідним початком відліку. Виконання ролей – найважливіший компонент формування соціальних навичок підлітків, набуття ними певного досвіду шляхом залучення до соціальної практики [6]. Як показало дослідження, для підлітків найбільш складним є “програвання” ролей, що вимагають високого рівня комунікацій. Але саме такі ролі є більш вмотивовані через те, що завдяки такій “трі” підліток виробляє особисте ставлення до оточуючого середовища через характер взаємовідносин. Зрозуміло, що це ставлення є, по суті, відбиттям об’єктивно існуючих відносин між особистістю та групою, до якої вона належить і на ефективність діяльності якої вона впливає конкретно соціальною дією. З огляду на проведене



дослідження є актуальною і проблема використання впливу референтної групи на підлітків в системі виховної роботи навчального закладу. Якщо нею для даного учня є сім'я, буде доцільно впливати через сім'ю, якщо група – спортивна секція, гурток тощо, – то через конкретний мікроколектив і його керівника. У свій час педагогом А.С. Макаренком була застосована методика “паралельної дії” у вихованні, за якою вихователь міг впливати на мотивацію вихованця двома шляхами: безпосередньо на особистість та через колектив [2]. На наш погляд, при застосуванні цієї методики в сучасних педагогічних умовах, вчителю при формуванні мотивації через колектив в підлітковому віці слід обов'язково визначати референтну групу виховання індивіда, оцінка членів якої вчинків підлітка є для нього дуже важливою.

Отже, референтна група – реальна або уявна – є своєрідним мікросоціумом, на цінності та норми якого підліток орієнтується в своїй поведінці. Створюючи виховні умови соціального становлення особистості підлітка, учитель має спиратися на надзвичайно характерне для підлітка емоційно забарвлене прагнення активно брати участь у житті групи, де розвивається почуття боргу і відповідальності, прагнення до взаємодопомоги, солідарності, звичка підкоряти особисті інтереси, коли це потрібно, інтересам усіх членів колективу.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Кобзарь Б.С., Тайчинов Г.П. Личность и её становление. – К.: Молодь, 1990. – 164 с.
2. Кон И.С. В поисках себя. – М., 1984. – 143 с.
3. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
4. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
5. Психологопедагогические проблемы. Учебное пособие. – М., 1995. – 320 с.
6. Серьожникова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 243 с.
7. Смелзер Дейл. Соціологія / Перев. с англ. – М.: Феникс, 1994. – 687 с.
8. Соціологія: Курс лекцій. Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. За ред. В.М. Пічі. 2-ге видання, виправл. і доповн. – Львів: “Новий світ. 2000”, 2002. – 312 с
9. Трухін І.О., Шпак О.Т. Основи шкільного виховання: Навчальний посібник. – К.: “Центр навчальної літератури”, 2004. – 368 с.
10. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
11. Хрестоматія по психології: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. В.В. Мироненко; Под. ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с.

**УДК 37.03**

**Пустовіт Н.А.**

### ***ОЦІННІ ПАРАМЕТРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ***

*У даній статті на основі аналізу та узагальнення світового та вітчизняного досвіду обґрунтовані критерії та рівні сформованості екологічної компетентності учнів загальноосвітньої школи.*

*In the article by analyzing and generalizing the native and foreign experience the criteria and levels of formation of the ecological competence of comprehensive schools pupils have been proved.*

Поширення поняття компетентності у сфері педагогіки пов'язано із прагненням наблизити навчання і виховання до реального життя, комплексно оцінюючи освітні результати.

Уточненню сутнісних характеристик екологічної компетентності присвячено вже чимало праць науковців і педагогів-практиків (А.С.Вітинська, Г.С.Гойдаш, В.В.Маршицька, О.Л.Пруцакова, Н.А.Пустовіт, С.В.Шмалей та інші).

Метою цієї статті є обґрунтування критеріїв та рівнів сформованості екологічної компетентності учнів загальноосвітньої школи на основі аналізу та узагальнення світового та вітчизняного досвіду розробки параметрів і засобів оцінювання ключових компетентностей і екологічної культури школярів.

У розробці системи оцінювання екологічної компетентності доцільно, перш за все, звернутися до світового досвіду. Ґрунтовний порівняльний аналіз останнього здійснено О.І.Локшиною [1].

Засадничі аспекти моделі оцінювання ключових компетентностей розроблено Організацією економічного співробітництва (OECD) та розвитку в рамках проекту DeSeCo. До них віднесено такі положення:

- ключові компетентності – багатовимірні утворення, що містять когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні елементи. З огляду на це, оцінювання ключових компетентностей має вимірювати як когнітивні, так і не когнітивні елементи з проєкцією на освітні цілі та досягнуті результати;
- між різними ключовими компетентностями існує тісний взаємозв'язок і взаємозалежність. Тому для отримання валідних даних та достовірної інтерпретації результатів необхідно використовувати множину оцінних методів;
- ключові компетентності є постійно змінною величиною. Проблемою в цьому контексті є вимірювання не стільки оволодіння або не оволодіння ключовою чи ключовими компетентностями, а визначення рівня такого оволодіння – починаючи від базового до високого, що пов'язано із розробкою відповідної шкали [2: 26].

Наведені положення актуальні для розробки оцінних параметрів екологічної компетентності, оскільки вона класифікується нами саме як ключова („базова”, „надпредметна”), відповідаючи основним характерологічним вимогам до подібних компетентностей. А саме: екологічна компетентність є синтетичною, поєднуючи комплекс природничих, гуманітарних та соціально-економічних знань, умінь та відповідних ставлень, що набуваються завдяки засвоєнню всього змісту освіти. Екологічна компетентність не пов'язана з окремим предметом, і набувається не лише завдяки засвоєнню цілого комплексу знань, але й передбачає формування практичного досвіду обґрунтованої взаємодії з природою, що досягається завдяки залученню учнівської молоді до позаурочної природоохоронної діяльності, участі у роботі неформальних громадських об'єднань, чи окремих акціях. Нарешті, останньою вимогою, що висувається до надпредметних компетентностей, є визначення їх як персональних засобів, „ноу-хау”, „процедурних знань”, які формуються після того, як школярі „забувають” фактичні знання, здобуті в школі. Екологічна компетентність відповідає цій вимозі також повно, як і двом попереднім, оскільки навички і моделі поведінки, спрямовані на раціональне використання ресурсів і збереження природи розвиваються і практикуються упродовж усього життя особистості [2: 22].

Керуючись розумінням компетентності як набутої характеристики особистості, яка охоплює знання, вміння, навички та цінності і дозволяє застосовувати останні на практиці, О.І.Локшина зазначає, що для оцінювання рівня набуття зазначеної характеристики використовуються комплексні вимірники.

Зокрема, Міжнародна програма з оцінювання навчальних досягнень учнів у сфері функціональної грамотності (PISA), приділяючи особливу увагу оцінюванню учнівських умінь застосовувати набуті знання в різних життєвих ситуаціях, використовує різні тести. Учні під час виконання завдання мають продемонструвати вміння інтерпретувати тексти,

здійснювати рефлексію та оцінку, знаходити необхідну інформацію, застосовуючи графіки і діаграми, мапи, схеми, таблиці, описи й пояснення, інші форми подання інформації.

За допомогою такої моделі Програмою PISA вимірюються грамотність в читанні, математична і природнича грамотність. Зокрема, для визначення рівня сформованості природничої грамотності, що трактується як здатність учнів використовувати природничі знання для розв'язання проблем у реальних життєвих ситуаціях, оцінюються вміння учнів:

- використовувати природничі знання в життєвих ситуаціях;
- виявляти питання, на які може відповісти природознавство;
- виявляти особливості природничого наукового дослідження;
- робити висновки на основі отриманих даних;
- формулювати відповідь у зрозумілій для інших формі [1: 28].

Оцінюючи наведений перелік, варто зазначити тісний взаємозв'язок між двома першими вміннями: адже перед тим, як застосовувати природничі знання, слід (свідомо чи підсвідомо) ідентифікувати ситуацію як таку, що з цими знаннями пов'язана. Третє вміння навряд чи є життєво необхідним для пересічного громадянина. А останні два – мають більш широку, ніж природнича, сферу застосування і можуть бути віднесені до загальнонавчальних вмінь. У наведеному переліку відсутні компоненти, вимірювання яких дає уявлення про аксіологічні і практично-діяльнісні складові компетентності. Загалом, для застосування в цілях дослідження сформованості екологічної компетентності наведений перелік потребує уточнення.

Приклади оцінних рівнів компетентностей пов'язані з дослідженнями проблем мінімальної компетентності (що визначає не будь-який, а лише достатній і необхідний рівень освітньої підготовки) чи досягнення стандарту. Такі дослідження проводяться на національному рівні у США, Великій Британії та деяких інших країнах. На основі аналізу наведених О.І.Локшиною даних про відповідне тестування в різних штатах США, можна встановити, що, оцінні рівні, здебільшого представлені двома: „склав – не склав” або „нижче за стандарти – задовольняє стандарти”. Досить часто застосовується також трирівнева шкала: „відмінно – задовільно – не склав”; „максимум – мінімум – не прийнято”; „цілком компетентний – мінімально компетентний – не компетентний”; „нижче за рівень – рівень – з відзнакою”; „нижче за мінімальні сподівання – задовольняє мінімальні сподівання – академічне визнання” [1: 30–31].

Спроби дослідження сформованості компетентностей дошкільників і учнівської молоді непоодинокі у вітчизняній педагогічній науці. Зокрема, М.В.Гончарова-Горянська вивчаючи соціальну компетентність як сукупність знань та вмінь, а також фіксованих ціннісних орієнтацій, які зумовлюють про соціальну та доцільну поведінку особистості в соціальному середовищі, описує її стосовно дітей дошкільного віку через параметри: рівень вияву, який відображає ступінь розвитку соціальної компетентності на різних етапах життя; межі вияву компетентності, які окреслюють коло впливу соціальних дій індивіда; сфери вияву, за якими визначаються складові соціальної компетентності: особистісна, комунікативна, методична, громадянська.

Необхідність введення параметра рівня розвитку соціальної компетентності детермінується незавершеністю процесу соціального виховання, здатністю людини до особистісних змін протягом життя [3: 213]. Дослідниця виділяє три рівні вияву соціальної компетентності особистості, пов'язані з певними віковими періодами онтогенезу:

1 рівень (адаптації): особистість не здійснює власного вибору; як наслідок, не приймає і не несе відповідальності за свої дії; вона не справляє прямого впливу на життя і діяльність інших людей. Цей рівень розвитку компетентності є характерним для дітей до одного–двох років та для недієздатних людей.

2 рівень (інтеграції) – людина здійснює вибір мети та способу поведінки, керуючись звичними, добре й некритично засвоєними традиціями та нормами, прийнятими у суспільстві, або власними емоціями і стикається з наслідками вибору – як очікуваними, так і

з несподіваними. При цьому індивід частково бере на себе відповідальність за свої дії та їхні результати і здійснює вплив на найближче оточення як один з учасників подій.

3 рівень (індивідуалізація) – особистість свідомо вибирає мету та способи дій залежно від передбачуваних результатів, розуміє, що може зіткнутися з несподіваними наслідками, бере на себе відповідальність за вибір та усі його наслідки. Лідер може здійснювати цілеспрямований та непрямий вплив на досить широке коло людей як організатор їхньої діяльності [3, с.214-215].

Серед виділених М.В.Гончаровою-Горянською параметрів соціальної компетентності особливо значущими для розробки оцінних параметрів компетентності екологічної є також межі виявлення компетентності (окреслює коло впливу соціальної діяльності індивіда в залежності від кількості людей, на яких він поширює свій вплив індивід); та методична компетентність (сукупність знань, вмінь та ціннісних орієнтацій, які зумовлюють використання ефективних способів дії у будь-якій конкретній ситуації, те, що дозволяє людині вибрати правильний інструмент для досягнення мети [3: 215–216].

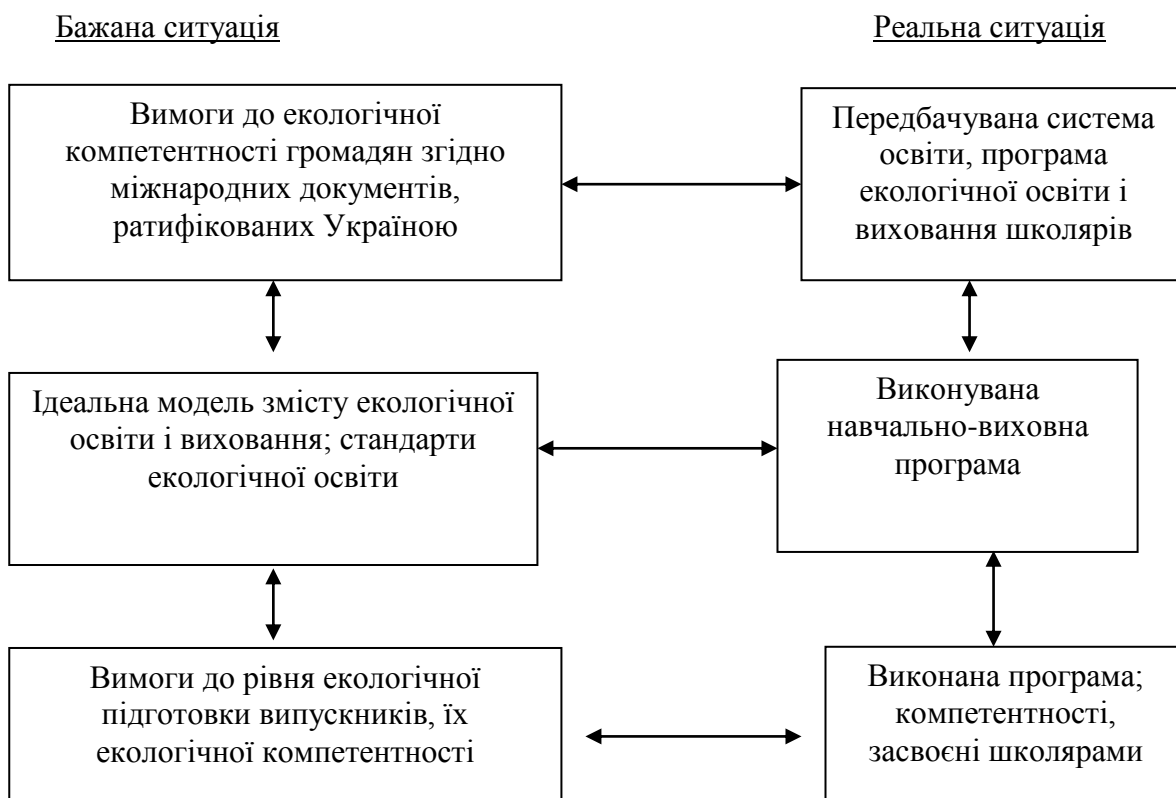
Л.І.Зайцева для дослідження ефективності формування елементарної математичної компетентності у дітей старшого дошкільного віку застосовує критерії: ставлення до математичної діяльності, обсяг та якість математичних знань, здатність виявляти процесуальні і контрольні-оцінні вміння. На їх основі дослідниця виділяє чотири рівні математичної компетентності: високий, достатній, середній та низький [4].

Три рівні мовної компетентності – високий, середній, низький – виділяє О.Д.Рейпольська стосовно мовленнєвого розвитку дітей у різновіковій групі дитячого садка [5].

Суттєвими для визначення параметрів оцінювання екологічної компетентності є науково-педагогічні дослідження, що передбачали вивчення сформованості екологічної культури школярів. Серед них особливе значення мають ті, у яких рівні сформованості досліджуваних якостей відображають сутнісні особливості кожного. Це роботи О.О.Колонькової [6], О.В.Крюкової [7]; О.М.Лазебної [8]; В.В.Маршицької [9]; О.Л.Пруцакової [10]. Зокрема, О.В.Крюкова досліджує екологічно доцільний, природо безпечний, нейтральний, руйнівний типи поведінки молодших школярів у природі. О.Л.Пруцакова на основі ситуативного тестування визначає активно-природоохоронний, природовідповідний, пасивно-агресивний та активно-агресивний типи поведінки учнів основної школи стосовно природи, а О.М.Лазебна – активний природовідповідний, ситуативно-активний природовідповідний, антропоцентричний типи екологічної позиції підлітків. О.О.Колонькова співвідносить рівні і типи сформованості у старшокласників ціннісного ставлення до природи: високому рівню відповідає турботливий тип ставлення, середньому – раціональний та суперечливий, низькому – байдужий та руйнівний. В.В.Маршицька, беручи за основу розробки М.В.Гончарової-Горянської, виділяє три рівні сформованості екологічної компетентності учнів початкової школи: адаптаційний безвідповідальний, адаптаційний з конформним рівнем відповідальності, адаптаційний з виконавським рівнем відповідальності, адаптаційний з ініціативним рівнем відповідальності [9: 23]. Досліджуючи ефективність системи екологічної освіти, С.В.Шмалей виділяє предметний, відсторонений, наслідковий, причинно-наслідковий, абстрактний та теоретичний рівні сформованості екологічної компетентності учнів, що, в свою чергу, оцінюються дослідницею як низький (перших два), середній (два других) і високий (два останніх) рівні [11: 32].

Обґрунтування авторської системи параметрів оцінювання екологічної компетентності школярів враховує, що сутність оцінювання або просто оцінки складає інтерпретація співвідношення фактичного результату до норми (чи бажаного) [12: 123].

Аналітична схема цього процесу стосовно екологічної компетентності матиме такий вигляд:



Отже, перше завдання – визначити еталон, зразок, з яким порівнюватимуться досягнення школярів. Основою для розробки такого еталона є ідея гармонізації взаємодії людини і природи, відображена у концепції екологічно збалансованого/сталого розвитку і розуміння екологічної компетентності як здатності особистості вирішувати життєві ситуації, пов’язані з безпосередньою чи опосередкованою взаємодією з природним середовищем.

Структурними компонентами екологічної компетентності виступають відповідні знання, вміння, досвід і ціннісні орієнтації, яким належить особлива – провідна – роль у формуванні і виявленні компетентності. Саме вони надають сенсу будь-якій людській діяльності, вчинку, адже одні і ті ж знання чи вміння можуть бути застосовані як на збереження природи, так і на її експлуатацію. Імперативно-ціннісним орієнтиром у виборі моделі (стратегії) екологічно компетентної діяльності і поведінки особистості виступає ідея гармонійного співіснування з природою, збалансованого розвитку суспільства. Оскільки основою цінностей є потреби, визначення екологічної компетентності можна уточнити таким чином: екологічна компетентність – здатність особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам екологічно збалансованого/сталого розвитку. Таке визначення задає еталон, необхідний для порівняння, оцінювання.

Подальша розробка оцінних параметрів екологічної компетентності вимагає порівняти з еталонним зразком сформованість усіх структурних компонентів досліджуваної характеристики. Іншими словами це означає, що, досліджуючи когнітивний компонент екологічної компетентності, маємо з’ясувати, чи можуть знання, набуті учнями, забезпечити гармонійну взаємодію з довкіллям? Чи достатні вони за обсягом, а головне – за змістом? Аналогічним чином оцінюються вміння, цінності, практична діяльність школярів стосовно навколишнього природного середовища.

Цілком ймовірно, що різні компоненти екологічної компетентності характеризуватимуться різними рівнями сформованості. В такому випадку назва кожного рівня складатиметься з кількох слів, що відобразять провідну ознаку сформованості певного компонента.

Беручи до уваги світову тенденцію щодо використання комплексних показників, варто вдатися до деяких узагальнень щодо ціннісних і діяльнісних компонентів компетентності.

Хоча компетентність, як здатність діяти, залежить від того, наскільки особистість володіє знаннями про навколишнє середовище та конкретними навичками впливу (практичної діяльності) на нього, проте її необхідною умовою виступає готовність діяти. Остання виявляється, якщо особистість відчуває відповідальність за стан довкілля, що, в свою чергу, формується, якщо особистість усвідомлює власну причетність як до деградації, так і до збереження довкілля. Варто принагідно зазначити, що на формуванні почуття особистої причетності до проблем довкілля наголошується практично в усіх міжнародних документах, присвячених екологічній освіті і вихованню та освіті в інтересах збалансованого/сталого розвитку.

Застосовуючи для оцінювання екологічної компетентності поняття відповідальності і причетності, одержуємо назви рівнів на кшталт „глобально-непричетний”, „краєзнавчий-особистої причетності”, „конкретно-відповідальний”, „глобально-відповідальний”.

Наведені рівні сформованості екологічної компетентності виявлено у ході дослідження. Зокрема, виявилось, що школярі загалом краще обізнані з глобальними екологічними проблемами, аніж з регіональними чи місцевими, а екологічних відомостей, які можна було б застосовувати у повсякденному житті, не мають взагалі. На основі знань глобального масштабу почуття особистої причетності не формується, школярі сприймають екологічні проблеми, як щось від них надто далеке, існуюче поза зоною їхньої відповідальності, на що вони не мають можливості впливати. Тому вважають, що участь у їх вирішенні братимуть „коли стануть дорослими”, чи „якщо професія буде пов'язана з охороною природи”, або ж взагалі „ніколи, оскільки буде інша професія”.

Означені рівні можуть бути співвіднесені з оцінками типу „високий – низький”, серед яких „глобально-непричетний” розглядається як низький, „глобально-відповідальний” – як високий, а два інших – як середній рівень сформованості екологічної компетентності.

Отже, розробка параметрів оцінювання екологічної компетентності учнів загальноосвітньої школи інтегрувала міжнародний досвід оцінки ключових компетентностей, методи дослідження сформованості екологічної культури особистості, представлені у вітчизняних науково-педагогічних дослідженнях і враховувала тенденції і вимоги освіти в інтересах сталого екологічно збалансованого розвитку, в контексті якої розглядається нині екологічна освіта і виховання. На основі критеріїв масштабності знань, особистої причетності і відповідальності екологічна компетентність школярів охарактеризована за допомогою параметру рівня.

Перспективи подальших досліджень пов'язані зі збором емпіричних даних, їх кількісною і якісною обробкою, аналізом та інтерпретацією, що дозволить охарактеризувати сформованість екологічної компетентності учнів різного віку.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Локшина О.І. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С. 26–33.
2. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С. 16–25.
3. Гончарова-Горянська М.В. Розвиток соціальної компетентності дошкільнят // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Зб. наук. пр. – К., 2002. – Кн.1. – С. 212–218.
4. Зайцева Л.І. Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2005. – 20 с.
5. Рейпольська О.Д. Педагогічні умови мовленнєвого розвитку дітей у різновіковій групі дитячого садка. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2004. – 20 с.

6. Колонькова О.О. Виховання у старшокласників ціннісного ставлення до природи. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2003. – 21 с.
7. Крюкова О.В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2005. – 20 с.
8. Лазебна О.М. Формування активної екологічної позиції підлітків. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2004. – 20 с.
9. Маршицька В.В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Зб. наук. пр. – Вип.8. – Кн. 2. – К., – 2005. – С. 20–24.
10. Пруцакова О.Л. Формування основ екологічної культури учнів 5–8 класів засобами дидактичної гри. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2002. – 19 с.
11. Шмалей С.В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу. Автореф. дис. ... докт.пед.наук. – К., 2005. – 44 с.
12. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

УДК 371.24

Разлівінських Ю.Ю.

### **ДУХОВНА СПАДЩИНА ДАВНЬОГО КИТАЮ У КОНТЕКСТІ ТРАДИЦІЙНОГО УКРАЇНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті розглядаються актуальні проблеми виховання моральних якостей особистості у сучасному суспільстві з нестандартної позиції: крізь призму духовної спадщини філософських учень давнього Китаю.*

*The article focuses on pressing problems of education of the personality's moral qualities in the present society from the non-standard position: in the light of cultural legacy of the ancient China's philosophical studies. The address to the pedagogical traditions of the ancient civilizations and also the revival of our own national peculiarities of education open some new peculiarities and possibilities of the raising of modern society's cultural and moral level.*

Звертання до педагогічних традицій давніх цивілізацій, а також відродження власних національних особливостей виховання відкриває нові перспективи і можливості підвищення духовно-морального рівня сучасного суспільства. Духовні цінності та культурні традиції давнього Китаю характеризуються багатомілітарною історією їх розвитку. Звертання до них обумовлене тим, що досягнення культур та особливо філософської думки Сходу є самостійним та самоцінним феноменом, а їх історичний розвиток проходив особливим, специфічним, відмінним від європейського шляхом розвитку в рамках соціально-економічної структури, що здавна склалася і дуже повільно змінювалася.

Загальність східної філософії полягає в особливих кардинальних філософських установах, для яких характерні зближення мікро і макросвіту, матеріального й ідеального, теорії та практики. Специфіка першооснови мислення лежить в основі заклику до гармонійного злиття людини з універсумом, досягнення якого є метою ряду вчень. Крім того, усі філософські проблеми розглядаються крізь призму людини, і навпаки – побут, повсякденне життя пройняте філософічністю. Особливої уваги набувають взаємопов'язані між собою проблеми гармонійного існування людини у світі та суспільстві, виховання її поведінки, соціальної етики, політичної адміністрації – усі ці питання знаходяться в центрі розглядання давньокитайських філософських шкіл конфуціанства та даосизму.

Саме тому за мету поставлено розглянути проблеми виховання моральності з точки зору філософії стародавнього Китаю, виокремити найхарактерніші для них риси, порівняти з європейською традицією.

Повернення до рідних традицій у вихованні та звертання до культурної спадщини інших народів може стати свіжим ковтком повітря у галузі виховання, розширюючи кругозір учнів, викликаючи їх цікавість та примушуючи замислитися над вічними проблемами.

Мета конфуціанського учення – показати, як повинна поводитися людина в різних ситуаціях, тобто конфуціанство має яскраво виражену практичну спрямованість, а теоретичний аспект є підлеглим: обґрунтування вічності і незмінності відносин між людьми і правил поведінки, що рекомендуються. Досить ознайомитися з добутом “Лунь-юй” (Бесіди і висловлення) [3], який усі дослідники вважають найбільш достовірним вираженням поглядів Конфуція, щоб переконатися, що для нього немає філософської проблеми людини, а є набір практичних порад, що подає вчитель (цзи) Кун.

За думкою відомого китаєзнавця Алексеєва В.М., “Конфуцій був першим великим педагогом Китаю не тільки з хронологічної точки зору, але і по значущості внеску, що він вклав у розвиток освіти та педагогічної думки Китаю” [1: 301–302]. Нащадок Конфуція в 77-м поколінні, професор Кун Течен, що проживає на Тайвані, пише: “Педагогічне учення Конфуція ґрунтувалося на найдавнішій традиції і проклало шлях для майбутніх поколінь. Воно займає важливе місце не тільки в китайській інтелектуальній історії, але й в історії людства, у світі в цілому” [4: 1].

Світоглядну основу вчення про людину Конфуцій не обговорює. Кун-цзи пропонує свої рекомендації, виходячи з традиційних китайських поглядів на устрій світу. З контексту його висловлень стає зрозуміло, що людину він розглядає як особливий предмет природи, що підкоряється їй, але й такий, що вміє їй протистояти. Це пояснюється середнім положенням людини щодо Неба і Землі: з одного боку, людина вписується у світобудову, складаючи з нею єдине ціле і виступаючи сполучною ланкою між Небом і Землею, а з іншого боку – людина займає у світобудові унікальне місце, що дозволяє їй співвіднести себе як з Небом, так і з Землею. Взагалі Конфуцій волів не займатися питаннями світобудови і світогляду, зокрема, відмовлявся висловлюватися про духів, зосередившись на вченні про правильну поведінку відносин між людьми.

Конфуцій чітко розмежовує осіб, що мають різний соціальний статус залежно від моральних якостей, яким він приписує надлюдське, всесвітнє значення і тим самим затверджує неминучість і непорушність соціального розшарування. На його думку, небо стежить за справедливістю на землі, стоїть на стражі соціальної нерівності.

Моральні якості (знання) складають 5 взаємозалежних начал або постійностей: “жень” – гуманність, людинолюбство; “синь” – щирість, прямота, довіра; “ї” – обов’язок, справедливість; “чи” – ритуал, етикет; “чжи” – розум, знання.

Основа людинолюбства – “жень” – “шанобливість до батьків і поважність до старших братів”, “взаємність” чи “турбота про людей” – основна заповідь конфуціанства.

Конфуцій звертається до довіри (Синь) як до політичної і моральної категорії. “Керуючи царством, що має 1000 бойових колісниць, варто серйозно відноситися до справи і спиратися на довіру, дотримуватися економії у витратах і піклуватися про людей; використовувати народ у відповідний час” [3: 6]. Ідею довіри він проводить крізь усе своє учення.

Усі ці знання спираються на знання в конфуціанському смислі. Маються на увазі не теоретичні знання, а знання правил поведінки з обов’язковим застосуванням їх на практиці. Конфуціанське учення про знання підлегло соціальній проблематиці. Знати – “значить знати людей” [3: 12]. Розумною і навіть далекоглядною людиною Конфуцій вважає того, “на кого не діють ні наклепи, що повільно всмоктуються, ні жалоби на кровні образи” [3: 98]. Учитель допускав уроджене знання. Але воно зустрічається рідко: “Ті, хто мають уроджене знання, стоять вище всіх, а за ними слідує ті, хто отримав знання завдяки ученню; наступні за ними – це ті, хто навчаються, незважаючи на свою нетямущість; ті, хто не тямить і не вчаться складають найнижчий клас” [3: 147]. Навчання в Конфуція повинне обов’язково доповнюватися міркуванням. Звідси випливає, що Конфуцій не вимагав необміркованого заучування давніх текстів. Хоча в конфуціанстві авторитет мудреців стародавності і



викладеного ними учення був завжди високий, на перший план виходить правильна поведінка, а не знання саме по собі. Цінність знання в тім, щоб сприяти правильній поведінці.

Застосовуються конфуціанські знання за правилами етикету, без яких їхнє використання не буде “правильним”, а людська поведінка виявиться нерегульованою. Задача відтворення норм покладається на саму людину: “Стримувати себе, для того щоб в усьому відповідати вимогам ритуалу, – це і є людинолюбство... Здійснення людинолюбства залежить від самої людини, хіба воно залежить від інших людей?” [3: 128]. Так гуманність зв'язується з ритуалом, причому людина повинна прикласти певні зусилля, щоб перебороти себе, включитися в систему відносин, регульованих правилами етикету, і досягти того, щоб далі виявляти себе щонайкраще без додаткових зусиль, тобто стати “шляхетним чоловіком” (Цзюнь-цзи).

Усе це вказує на необхідність виховання, що передбачає діяльну участь у ньому самої людини, її прагнення стати вихованою. Але це не означає відмовлення від відповідальності. Скоріше мова йде про урівноваженість того й іншого, тому що природність забезпечує прояв щирості: “Після того як вихованість і природність у людині врівноважать одне одного, вона стає шляхетним чоловіком” [3: 36].

Отже, основні ідеї конфуціанства, спільні за змістом з традиційними українськими: шанування батьків; виконання соціального обов'язку; патріотизм; шанування старовини; необхідність освіченості народу; доброчесність; гуманність “вміння дивитися на інших як на самого себе – от що можна назвати мистецтвом гуманізму” [3: 73]; людинолюбство; довіра; необхідність виховання людини; прямота і чесність у відносинах; єдність слова і діла.

Нетрадиційна для української культури ідея конфуціанства, що можна було б взяти на озброєння: практична спрямованість виховання на етику – правильну поведінку людини.

Даосизм виник у стародавньому Китаї практично майже одночасно з ученням Конфуція у виді самостійної філософської доктрини. Засновником філософії даосів визнається філософ Лао-Цзи, що сучасними дослідниками вважається фігурою легендарною, тому що про нього немає достовірних історичних і біографічних зведень. Відповідно до легенди, він пішов з Китаю, але погодився залишити доглядачу прикордонної застави свій твір Дао-де-цзин (IV-III століття до н.е.). У цьому трактаті викладаються основи даосизму, філософія Лао-Цзи.

Учення даосизму також пов'язане з проблемою правильної поведінки людини у світі, що її оточує. Але завдяки своїй специфіці, даосизм більш широко розглядає питання виховання людини, не даючи окремих правил, спонукань чи безпосередніх керувань до дії. Вся загальна сфера понять, що торкається людини, природи, світу, його порядку розглядається крізь призму Дао, яке в історії китайської філософської думки є найбільш універсальним і всеосяжним. Це поняття є ідейним стрижнем не тільки всієї натурфілософії й онтології, але багато в чому соціології, етики, медицини, астрології традиційного Китаю. Дао як споконвічна верховна загальність, як великий закон природи і першопричина всього сущого, як вища абсолютна реальність (Єдине), з гігантського шляху-потoku якого народжується феноменальний світ, щоб, зрештою піти туди ж і потім з'явитися знову, але вже оновленим, протягом тисячоріч сприймалося в Китаї як генеральна норма буття. Людина, що сповідає Дао, не буде використовувати силу, тому що сила руйнує її високі цілі. “Хто слугує правителю народу посередництвом Дао, не підкорює інші країни за допомогою військ, тому що це може повернутися проти нього... Майстерний полководець перемагає і на цьому зупиняється, і не осмілюється здійснювати насилля” [2: 18]. Людина, що намагається зробити світ таким, яким вона хоче його бачити, наносить шкоду і собі, й іншим. Той, хто вперто прагне домогтися чогось, занурюється у свої власні зусилля – просто втрачає цінність того, що шукає. У такий спосіб він руйнує свій ідеал, знищує мету і терпить повний крах.

Візьмемо, наприклад, ставок із брудною водою. Скільки не мішай у ньому воду, вона чистіше не стане. Але якщо залишити його в спокої, він очиститься сам по собі. Те ж саме і з людьми, і з народами. Особливо це варто розуміти правителям. Лао-Цзи якось сказав, що

керувати людьми необхідно так само, як готувати дрібну рибку: тобто обережно. Якщо її занадто довго жарити чи занадто багато мішати, то вона або розкришиться, або стане несмачною. Що ж стосується людей, що воліють учити інших, їм варто засвоїти цю думку. Той, хто думає, що знає багато про інших, може вважати себе мудрим. Але тільки той, хто знає себе, володіє істиною і величчю: “Той, хто знає людей – розсудливий. Той, хто знає себе – просвічений. Той, хто перемагає людей – сильний. Той, хто перемагає себе – могутній” [2: 19].

Людина Дао.

Вона обережна, як той, хто перетинає ріку узимку.

Вона нерішуча, як той, хто побоюється своїх сусідів.

Вона скромна, як той, хто прийшов у гості.

Вона податлива, як лід, що от-от почне танути.

Ранні даосисти безстрашно дивилися в обличчя труднощам повсякденного життя в цьому світі. Вони знали, що повинні й у житті дотримуватись тієї ж філософії, що й у думках. Вони вирішили, що існують три речі – три скарби, як вони їх назвали, – які є вищими наставниками людини Дао. Це любов, помірність і смиренність. Любячи, можна бути хоробрим; будучи помірним, можна бути забезпеченим; не намагаючись виділитися в цьому світі, можна керувати всіма начальниками.

Ідейні позиції даосизму у дечому перегукуються з християнською мораллю: помірність; смиренність; ставлення з любов'ю до всіх людей без винятку; взаємодопомога.

Прислухання до природного в собі, невикористання насилля та ставлення до всього світу з довірою – ось принципи даоського учення, що зацікавили нас своєю самоцінністю.

У сучасному техногенному суспільстві з його зростаючими темпами життя, інтеграцією та глобалізацією, що призводять до підміни традицій сурогатом західної поп культури, спостерігається стрімке падіння моральності. Перед людством постає складне, але дуже важливе завдання – запобігти духовній катастрофи. Ефективність використання в етичному вихованні досвіду минулих поколінь перевірена часом і виступає гарантом відродження моральних цінностей.

Звичайно, не можна сліпо наслідувати канони давньокитайських філософських шкіл у сучасній практиці виховання, необхідно враховувати і ментальні риси вихованців, і відстань епох, і різність культурних традицій.

Але, на нашу думку, їх вивчення з метою подальшого використання на ґрунті української національної традиції, яка здавна відрізнялася етичністю та моральністю, було б досить перспективним та могло б дати позитивні результати.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Алексеев В.М. В старом Китае. – М., 1958. – 576 с.
2. Дао: гармония мира. – М.: Изд-во Эксмо, Харьков: Изд-во Фолио, 2002. – 864 с.
3. Конфуций. Суждения и беседы. – С.-Пб.: ООО “СЗКЭО “Кристалл”, 2004. – 192 с.
4. Кун Течэн. Конфуций, его жизнь, идеи и влияние. – Тайбэй, 1991. – 346 с.
5. Переломов Л.С. Конфуций: жизнь, учение, судьба. – М.: “Наука”, 1993. – 242 с.

**УДК 37.036**

**Терешенко Н.В.**

### ***БАЛЬНА ХОРЕОГРАФІЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ ГАРМОНІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИ***

*У статті визначається місце та значення бальної хореографії в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи та її вплив на фізичний розвиток та здоров'я дитини, засвоєння навичок культурної поведінки та норм моралі. Розкривається вплив бальної хореографії на художньо-естетичну освіченість учнів загальноосвітньої школи через*

ознайомлення з історією кожного танцю, вивчення костюму та основних рухів латиноамериканських та європейських танців.

*In the article the location and value of ball choreography are determined in the educational-educating process of general school and its influence on physical development and health of child, mastering of skills of cultural conduct and norms of moral. Opens up influence of ball choreography on aesthetics formed of students of general school through the acquaintance with history of every dance, study to the suit and basic motions of Latin-American and European dances.*

Серед актуальних завдань організації сучасного стилю освітянської діяльності суттєве місце належить проблемі залучення молоді до світу прекрасного, набуття нею досвіду творчого освоєння та використання естетичних цінностей. Звідси пріоритетного характеру набувають завдання ефективної організації естетичного виховання учнівської молоді, використання на практиці найважливіших форм і засобів впливу на її естетичну свідомість і поведінку, підготовки до глибокого сприйняття, адекватної оцінки та творчого освоєння творів мистецтва і літератури, естетичних явищ повсякденного життя. Своє місце у цьому багатогранному процесі обіймає хореографічне мистецтво.

Саме тому у Державному стандарті базової і повної середньої освіти, де визначені вимоги до освіченості учнів і випускників школи, вперше передбачено в освітній галузі “Естетична культура” вивчення хореографії, зокрема бальної хореографії, як одного з видів хореографічного мистецтва.

Здавна танець визнано улюбленим і популярним видом аматорського мистецтва, який сприяє гармонійному розвитку дітей. На виховних можливостях хореографічного мистецтва наголошували видатні українські митці Г.О.Березова, К.Ю.Василенко, В.М.Верховинець, П.П.Вірський, А.Г.Гуменюк, О.П.Колосок, М.І.Трегубов та ін.

Розвиток естетичних цінностей особистості дитини в процесі хореографічної творчості вивчали науковці Б.Б. Мануйлов та О. Васильєва. Про хореографічне виховання як складову частину загальної освіти писали теоретики Т. Морозовська, О.Лугова, відомі практики – А.Тараканова, О. Голикова.

Проблемами теоретичного обґрунтування специфіки викладання саме бального танцю займаються сучасні викладачі, серед яких праці О.В.Косьянкової, Є.В. Конорової є важливими для нашого дослідження. Адже ця тема ще не достатньо вивчена, особливо можливості бального танцю у виховному процесі загальноосвітньої школи, що і стало метою нашої статті.

Завданням статті є розкрити вплив бальної хореографії на художньо-естетичну освіченість учнів, визначити місце та значення даного виду хореографічного мистецтва в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Уроки бального танцю в загальноосвітній школі надають учням своєчасну і щонайширшу можливість для розвитку їх особистісних якостей, визначення естетичних і етичних орієнтирів власної поведінки в суспільстві.

Бальна хореографія впливає на художньо-естетичну освіченість через ознайомлення з історією народу, від якого прийшов танець, через осмислення впливу географічного положення країни, з якої прийшов танець. Приступаючи до вивчення того або іншого танцю, учні знайомляться з історією його виникнення. Кожен танець відображає устрій, звичаї, характер і темперамент його народу. Вивчення костюму, створення якого залежить і від історичних та культурних традицій, і від географічного положення країни, умов життя і побуту, від психологічної ментальності народу. Від костюму залежать і особливості лексики танців тієї чи іншої країни.

Танець дає можливість дізнатися, “приміряти на себе” культуру взаємин, правила поведінки, норми моралі різних шарів суспільства епохи, що вивчається, з різних країн і континентів. В рамках бального танцю ми маємо можливість “помістити” учня в певну характерну для певного танцю ситуацію. На прикладах різних хореографічних зразків учні одержують навички культури спілкування, “приміряючи” на себе різні стилі поведінки. Дія

за заданими зразками виробляє певний стереотип поведінки, який більшою чи меншою мірою використовується в побутових життєвих ситуаціях, підвищуючи самооцінку дитини, а, отже, рівень досягнення життєвих цінностей.

Вивчаючи бальні танці, школярі мають можливість “перевтілитися”, спробувати “відчути” себе на Бразильському карнавалі – в танці “Самба”, перевтілившись, хай всього на декілька хвилин, в тореодора в “Пасодоблі” і пристрасного аргентинця – в танці “Танго”, джельтельмена – в “Повільному вальсі” і “Швидкому фокстроті”.

Вивчення бальної хореографії буде ефективним за умови реалізації міжпредметних зв'язків. У процесі вивчення танцювального матеріалу дитина поглиблює і розширює знання, одержані на уроках історії, географії і художньої культури. Література XIX століття дає багатий ілюстративний матеріал, дозволяючи реалізувати проблему вивчення і збереження історичної спадщини. У творах О.С.Грибоедова, О.С.Пушкіна, Л.Н.Толстого, А.П.Чехова, М.Ю.Лермонтова, опис суспільного життя часто пов'язаний з описом балів. Романи, повісті, вірші дають нам уявлення про те, які танці виконувалися, манеру їх виконання, правила етикету, костюми виконавців. Протилежні і ставлення авторів: шанобливо-захоплене у Л.Н.Толстого, трохи іронічне у О.С.Пушкіна і відверто презирливе у О.С.Грибоедова. Вивчення танцювальної культури XIX століття допомагає учням краще зрозуміти характер героїв літературних творів, дізнатися побут і мораль суспільства. Особлива регламентація в танці взаємин кавалера і пані допомагає підлітку відчути упевненість чоловіка, відповідальність за партнерку, так характерні для того часу. А дівчинці відчути крихкість і легкість, що так не вистачає сучасній молоді.

Точні науки дають розуміння про поняття, які використовуються на заняттях з бального танцю. Просторовий малюнок будь-якої танцювальної композиції включає такі поняття, як коло, лінія, діагональ, кут повороту. Побудови в танці можуть бути кутом, ромбом, квадратом, пересіченими діагоналями. У бальній хореографії існує таке поняття, як “геометрія кроків”. Тільки знаючи певні геометричні поняття і постійно розвиваючи свою просторову уяву, учень впорається з танцювальними малюнками як масових, так і сольних танців.

Танець вирішує ті ж самі задачі естетичного розвитку і виховання дітей, що і музика. Але окрім розвитку специфічно музичних якостей, танець дає можливість фізичного розвитку, що стає особливо важливим при існуючому положенні із здоров'ям підростаючого покоління. Тренування якнайтонших рухових навичок, яке проводиться в процесі навчання хореографії, пов'язано з мобілізацією багатьох фізіологічних функцій людського організму: кровообігу, дихання, нервово-м'язової діяльності. Розуміння фізичних можливостей свого тіла сприяє вихованню упевненості в собі, запобігає появі різних психологічних комплексів. І абсолютно незамінні уроки бального танцю у вивченні можливостей власного тіла. Анатомія дає нам теоретичні знання про будову і функції різних органів. Правила виконання навіть найпростіших танцювальних рухів вимагає свідомої координації роботи різних груп м'язів, допомагаючи вивчити анатомію власного тіла на практиці. Не тільки першокласник, але і не всякий учень п'ятого класу знає, де розташована діафрагма, яка повинна бути задіяна при постановці дихання, або що таке під'їм ноги, який треба витягнути.

Бальний танець дозволяє не тільки розвинути пластику молодої людини за допомогою особливої координації рухів, але і сформуванню уявлення про певний характер кожного танцю, якнайповніше розкрити манеру і стиль виконання і взаємин у парі.

Бальні танці формують поставу, удосконалюють рухові навички і координацію рухів, виховують відчуття гідності, привчають до ввічливості у спілкуванні з партнером.

Найважливішою складовою хореографічної культури є культура спілкування, не менше, ніж праця є засобом розвитку свідомості. Бальний танець, як різновид хореографічного мистецтва, що розвивається в часі, здатний виражати не тільки стани, але і вчинки, дії. Постійне спілкування в танці, обумовлене певними правилами і нормами, сприяє вихованню культури поведінки, шанобливого відношення між хлопчиками і дівчатками, дозволяє яскравіше відчувати естетику поведінки в побуті. Нормою поведінки стають

комунікабельність і пошана особи. Будь-який танець (окрім, зрозуміло, комічного, гротескового) ідеалізує мужність, силу, упевненість в собі чоловіка і ніжність, граціозність, гордість – жінки.

На сьогодні не існує єдиної програми з бальної хореографії для загальноосвітньої школи. У своїй більшості вчителі бального танцю спираються на власний досвід, який набуто у роботі в позашкільних закладах. Цей досвід не можна автоматично перенести на школу. Заняття бальними танцями в загальноосвітній школі мають свою специфіку, відмінну від занять в школі мистецтв, в хореографічному гуртку або танцювальній студії. Головна відмінність в тому, що в позашкільних закладах діти займаються за власним бажанням, пройшовши попередній відбір та мають наявність здібностей. Учні цих учбових установ одержують поглиблені знання з бальної хореографії для виступів на конкурсах. А на уроках бального танцю в загальноосвітній школі діти знайомляться лише з основами латиноамериканських і європейських танців, історією їх виникнення. Отриманні знання не передбачають досягнення високих професійних результатів. Крім того, на урок бальної хореографії в школі приходять весь клас – без урахування здібностей і бажання дітей. Тому спираючись на досвід роботи в студії “Симпатія” (м. Херсон), ми розробили програму з основ бальної хореографії для загальноосвітньої школи, яка складається з двох частин: підготовча “ритміка” – для учнів перших-четвертих класів, і основна – для п’ятих-одинадцятих, яка розрахована на одну (у ідеальному випадку дві) годину на тиждень. Основна мета даної програми – гармонізувати процес виховання і розвитку дитини засобами бальної хореографії. Вся програма класу орієнтована на розширення естетичної, культурної і історичної освіти дітей, їх фізичний і емоційний розвиток. На уроках бального танцю діти опановують танцювальними знаннями, уміннями і навичками, але особливу роль уроки танців відіграють у вихованні учнів – у формуванні у них певних рис характеру, навиків і звичок поведінки. Урок бального танцю в школі, не дивлячись на свою специфіку, проводиться на основі загальних педагогічних принципів – виховуючого і розвиваючого навчання.

Програма з предмета “Бальний танець” призначена для навчання основам бального хореографічного мистецтва з першого по одинадцятий клас в режимі учбових і факультативних занять.

Розділ програми “ритміка” розрахований на викладання в початковій школі з першого по третій (четвертий) класи і включає в програму занять ритмічні вправи, музичні завдання з прослуховування і аналізу танцювальної музики, рухи під музику. Вправи цього розділу вчать дітей прислухатися до музики, розрізнити виразні засоби та формують уміння погоджувати рухи з музикою. Слід враховувати, що недостатній музичний розвиток дітей на першому етапі навчання, гальмує розвиток їх танцювальних і естетичних здібностей надалі.

У процесі навчання використання вправ партерної гімнастики дає можливість виконання рухів в положенні, що розвантажує хребет (лежачи на спині і животі при витягнутих ногах), що звільняє учня від додаткового навантаження як фізичного, так і нервового. Вправи на підлозі створюють максимум умов для зосередження уваги дитини на м'язових відчуттях, учать свідомо управляти ними (не розпилюючи увагу на збереження рівноваги у вертикальному положенні). Крім того, вправи на підлозі дозволяють: підвищити гнучкість суглобів, поліпшити еластичність, наростити силу м'язів і зв'язок. І найголовніше: ці вправи сприяють корекції постави.

У перший – початковий розділ програми включені вправи і рухи класичного, народного та бального танців, доступні дітям 6–10-літнього віку. Це прості кроки, елементи гімнастики, вправи на орієнтування в просторі, елементи танців. Вправи, що входять в програму, забезпечують формування постави учнів, правильну постановку корпусу, позиції ніг, рук, голови, розвивають фізичні дані, координацію рухів, тренують дихання, учать орієнтуватися в просторі.

З першого класу дитина знайомиться з певними правилами поведінки під час танцю, взаємини з партнером, привчається до дисципліни. Складна м'язова координація вправ

виховує увагу, вчить концентрувати вольові зусилля. Дрібні штрихи, що додають руху виразність (поворот голови або руки, зміна ракурсу корпусу і т.д.), привчають дитину не тільки виділяти головне у вправі, але й уважно відноситися до деталей. Уроки бального танцю вимагають підпорядкування колективним діям, при цьому дають можливість проявляти свою індивідуальність, стимулюють прагнення поліпшити власні результати.

У другому класі ускладнюється координація рухів, збільшується м'язове і темпове навантаження, ускладнюються завдання на орієнтування в просторі. Продовжується робота над розвитком образності виконання рухів.

У третьому класі діти цілком усвідомлено підходять до виконання вправ, регулярно порівнюючи свої досягнення і товаришів. Особливий інтерес у дітей цього віку викликають вправи на орієнтування в просторі – це зумовило відведення значного часу в програмі третього класу саме на ці вправи. Освоюючи основні напрями руху в танцювальному класі, учні опановують умінням орієнтуватися в просторі. В кінці навчального року учням пропонується скласти власні комбінації з вивчених елементів.

Танцювальні композиції дозволяють узагальнити вивчений матеріал латиноамериканських і європейських танців. Результат своєї праці, знання і уміння, придбані на уроках бального танцю, діти використовують під час шкільних свят і класних заходах, а найбільш талановиті і працелюбні – на конкурсах зі спортивних бальних танців. При роботі над танцювальним репертуаром важливим моментом є розвиток у дітей танцювальної виразності, емоційності, музичності.

Кожен урок бального танцю включає такі види діяльності: ритміку, слухання і аналіз музики, елементи класичного, народного, бального танців, вправи на орієнтування в просторі, розучування учбових варіацій, елементи етикету, історію бальної хореографії.

Друга основна частина програми – розрахована на викладання з п'ятого по одинадцятий клас і складається з двох основних блоків – “Латиноамериканські танці” і “Європейські танці”. В основу побудови програми покладений традиційний принцип – від простого до складного.

З п'ятого по восьмий клас розучуються чотири латиноамериканські танці: “Ча-ча-ча”, “Самба”, “Румба”, “Драйв” і чотири європейських – “Повільний вальс”, “Танго”, “Віденський вальс”, “Квікстеп”. Складніші у виконання танці “Пасадобль” і “Повільний фокстрот”, розучуються в 9–11 класах. Програмою передбачено окрім бальних танців вивчення елементів класичного і народного танців, а в старших класах – і історико-побутових танців.

У дев'ятому, десятому і одинадцятому класах учням пропонується і факультативний курс бальної хореографії. Програма факультативного курсу може змінюватися залежно від інтересів учнів: зробити акцент на вивченні однієї з програм бальної хореографії – латиноамериканської або європейської. А можна продовжити заняття за тією ж схемою, що і з першого по одинадцятий класи. Для більшої зацікавленості учнів у старших класах в якості розминки можна використовувати елементи сучасних танців.

Багаторічний досвід показує, що найбільший інтерес у школярів викликає сценічна форма ансамблевого танцювання. А старшокласників ще привертає індивідуальне конкурсне виконання спортивних бальних танців.

На основі вищесказаного можна зробити висновок, що заняття бальною хореографією впливають на розвиток інтелектуальної, фізичної, психічної, емоційної і духовної сфери особистості, гармонізуючи традиційну систему навчання і виховання. Таким чином, виховання і навчання школярів буде повнішим та більш якісним, якщо в учбово-виховний процес будуть включені основи бальної хореографії.

## ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

*У даній статті наведено особливості діагностики стану сформованості творчої особистості школяра.*

*The article reveals the peculiarities of the diagnostics of the pupil's artistic personality state of formation.*

Проблема формування творчої особистості школяра засобами світової художньої культури містить багато питань і, передусім, питання про критерії ефективності даного процесу, що залежить від багатьох факторів, починаючи від вибору засобів діагностики до врахування індивідуальних можливостей кожного школяра. Тому ми наважуємося говорити тільки про первинну, а не про остаточну діагностику, хоча окремі показники критеріїв ефективності формування творчої особистості школяра засобами світової художньої культури можна встановити з певною точністю.

Як зазначає Н.Миропольська, естетичне ставлення школярів до світової художньої культури пов'язане, в першу чергу, з їхніми почуттями, тому, визначаючи критерії ефективності формування творчої особистості школяра засобами світової художньої культури, необхідно враховувати рівень їхніх знань із світової художньої культури, зв'язок між естетичним об'єктом і суб'єктом, що знаходить вихід у почуттях та народжує потребу, яка стає основним джерелом інтересу до світової художньої культури [3].

Для визначення критеріїв ефективності формування творчої особистості школяра засобами світової художньої культури ми враховуємо досвід американської дослідниці Дж.Каллагер, зокрема визначені нею параметри ідентифікації творчого школяра, серед яких: широкий спектр знань, розвиток почуттєвої сфери, незвичайна пам'ять, уміння пропонувати декілька вирішень однієї й тієї ж проблеми, почуття гумору тощо [5: 161–185].

Визначаючи рівні сформованості творчої особистості школяра, ми втручаємося в доволі складну й делікатну сферу, що залежить від багатьох факторів, починаючи від вибору адекватних засобів діагностики до врахування індивідуальних можливостей кожного школяра. Як зазначав В.Лейбсон: "Ми із заздністю дивимось на точність математичних критеріїв (вірно чи невірно – третього не дано) і приймаємо як свого роду прокляття неточність критеріїв естетичних (єдиний поки що критерій оцінки – думка експерта, неминуче тією чи іншою мірою суб'єктивна). Але якщо експертна оцінка – єдиний критерій оцінки якості художньої продукції, так само як і більшість творчих завдань (точніше, виконання творчих завдань), то можна виокремити і такі завдання, точність виконання яких можна перевірити так само, як і точність розв'язання математичних завдань" [2: 57].

Слід зазначити, що аналіз проблеми діагностування рівнів сформованості творчої особистості за результатами наукових джерел дає змогу встановити, що всі без винятку критерії ефективності формування творчої особистості школяра взаємопов'язані, носять прогностичний характер, ураховують послідовність і зміну культуровідповідних етапів розвитку взаємовідносин особистості зі світом та своїх стосунків з іншими людьми і є стабільними для всіх вікових груп школярів. Оскільки кожна людина реалізується в діяльності, то і критерії ефективності формування творчої особистості школяра засобами світової художньої культури мають охоплювати насамперед творчу діяльність, яка є атрибутивним аспектом суспільної практики людства.

У сучасній психолого-педагогічній науці питаннями діагностики рівнів сформованості творчої особистості займаються М.Абдикарімова, В.Андреев, Ф.Байков, Д.Берестовська, Е.Белкіна, Д.Богоявленська, Р.Вайнова, О.Глузман, Є.Квятковський, Н.Кічук, О.Кульчицька, В.Лейбсон, Н.Миропольська, Л.Масол, М.Печерський, С.Сисоєва, Т.Шамова, Г.Щукіна.

Складність процесу формування творчої особистості школяра та багатоаспектність світової художньої культури свідчать про те, що не може бути єдиних універсальних критеріїв. Але аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що рівні сформованості творчої особистості школяра доцільно визначити за критеріями, які об'єднано в три групи: когнітивні, емоційно-ціннісні та творчо-діяльнісні.

**Когнітивні критерії** спрямовані на виявлення пізнавального інтересу школярів до надбань світової художньої культури, визначення рівня засвоєння ними культурологічних знань та їх загальнокультурної ерудиції.

Критерії цієї групи охоплюють такі показники:

1. Пізнавальний інтерес до надбань світової художньої культури.
2. Рівень засвоєння культурологічних знань.

Культурологічні знання є суб'єктивною передумовою ефективного формування творчої особистості школяра. Однак лише культурологічні знання ще не гарантують творчої активності учнів, але є необхідною умовою реалізації їх творчих можливостей. Отже, необхідні інтелектуально-логічні здібності, а саме:

- 1) уміння описувати явища, логічно викладати свої думки (критеріями оцінки є глибина, логічність);
- 2) уміння аналізувати і порівнювати в процесі діяльності (критеріями оцінки аналізу є правильність і глибина);
- 3) уміння виділяти головне, бачити основні фактори й умови розвитку явища (критеріями оцінки є логічність, правильність, глибина висновків);
- 4) уміння пояснювати, аргументовано розкривати сутність проблеми та способи її вирішення (критерій – аргументованість);
- 5) уміння давати визначення (критеріями оцінки є правильність і лаконічність);
- 6) уміння систематизувати і класифікувати (критерії – простота, логічність, системне мислення);
- 7) уміння доводити, будувати ланцюжок суджень, відстоювати свою точку зору (критерії – аргументованість, логічність).

3. Загальнокультурна ерудиція.

Загальнокультурна ерудиція включає глибокі, різнобічні знання та вміння застосовувати їх у процесі творчої діяльності. При вивченні шкільних предметів (літератури, історії, музики, образотворчого мистецтва) школярі зустрічалися з іменами видатних діячів культури, знайомились із зразками кращих художніх творів. Критерієм визначення рівня загальнокультурної ерудиції школярів може бути величина коефіцієнта засвоєння ними історико-культурних знань.

Для перевірки загальнокультурної ерудиції школярам пропонуються такі завдання:

а) занести до таблиці прізвища видатних митців культури та мистецтва: Римський-Корсаков, Айвазовський, Ейфель, Тарковський, Сократ, Заньковецька, Фідій, Мусоргський, Пікассо, Гофман, Беретті, Габен, Аристотель, Саксаганський, Харет, Лисенко, Веласкес, Шоу, Корбуз'є, Бондарчук, Ніцше, Старицький, Мікешин, Гріг, Штраус, Куїнджі, Бісер-Стоу, Крамської, Брехт, Золя, Люм'єр, Платон, Ступка, Демут-Малиновський.

Художники	Композитори, музиканти	Письменники, поети	Архітектори	Філософи	Скульптори	Митці кіномистецтва	Митці театального мистецтва

б) заповнити "музичну анкету". Прослухайте п'ять уривків із класичних музичних творів, визначте їх авторів і назви: Марш Чорномора із опери Глінки "Руслан і Людмила", Бетховен "Місячна соната", Моцарт "Реквієм", Штраус "Летюча миша", Свиридов "Заметіль".

в) виконати тестові завдання [4].



**Емоційно-ціннісні критерії** дають змогу зафіксувати систему поглядів школярів на об'єктивний світ, їх ціннісні орієнтації та здатність до емоційного співпереживання на основі творів мистецтва.

Показниками цієї групи слід уважати такі:

### 1. Гуманістичний світогляд.

Гуманістичний характер світогляду учнів як системи узагальнених поглядів на об'єктивний світ і місце людини в ньому виявляється у спілкуванні з учителями, однокласниками, батьками, у ставленні до тварин, рослин, у акціях милосердя; у гуманності, що включає доброту, повагу до старших, допомогу тим, хто в цьому має потребу, бережне відношення до всього живого. Критерієм оцінки є міра вияву цих якостей.

Формуванню гуманістичного світогляду сприяють моральні якості особистості: чесність, правдивість, принциповість, вірність прийнятим обов'язкам, які виявляються в різних ситуаціях, у тому числі і в творчій діяльності, а також здібність особистості в процесі творчої діяльності керуватися такими принципами загальнолюдської моралі: гуманізму, справедливості, толерантності тощо.

### 2. Ціннісні орієнтації особистості.

Ціннісні орієнтації школярів вивчаються нами з урахуванням їх аксіологічних якостей:

Здібність до оцінних суджень, критичність мислення школярів характеризується тим, наскільки вони здатні об'єктивно оцінити процес і результати своєї творчої діяльності та діяльності своїх однокласників, використовуючи при цьому об'єктивні критерії, формуючи свої оцінні судження. Критерієм оцінки цієї здібності є об'єктивність, надійність критеріїв, які використовує особистість у своїх оцінних судженнях.

Здібність до рефлексії, самоаналізу.

Рефлексія – це форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення своїх особистих дій, роздуми, самопізнання, що характеризує осмислення особистістю процесу і результату творчої діяльності, виправлення своїх недоліків з метою пошуків ефективного вирішення творчих завдань. Критеріями оцінки є міра вияву названих якостей особистості.

Самооцінка творчих здібностей і досягнень – здібність особистості об'єктивно оцінювати свої можливості, особистісні якості і досягнення в творчій діяльності. Самооцінка може бути завищеною, заниженою і адекватною. Критерієм оцінки є міра адекватності самооцінки реальній об'єктивній оцінці педагогами, однокласниками, батьками як творчих можливостей особистості, так і її досягнень у творчій діяльності.

Особистісна значущість творчої діяльності в системі ціннісних орієнтацій особистості характеризує спрямованість особистості, її настанови, місце творчої діяльності в системі ціннісних орієнтацій особистості. Критерієм оцінки є вагоме місце конкретної творчої діяльності в системі ціннісних орієнтацій особистості.

Роль і місце естетичних критеріїв (гармонії, краси, простоти) в системі ціннісних орієнтацій особистості. Критерієм оцінки є провідне місце естетичних якостей і відповідних їх критеріїв (гармонії, краси, простоти) в системі ціннісних орієнтацій особистості.

### 3. Емоційна культура.

Емоційна культура проявляється в емоційному підйомі, радощі відкриття, спілкування з творами мистецтва (при вивченні світової художньої культури), з однокласниками, вчителями. Критеріями оцінки емоційної культури є міра і частота емоційного підйому та вияву радощів.

**Творчо-діяльнісні критерії** сприяють перевірці схильності школярів до самопізнання своїх творчих можливостей, а також виявленню ефективності набутого досвіду власної творчої діяльності.

Показниками цієї групи є:

1. Образне мислення (творча уява, фантазія, художньо-естетичне бачення, інтуїція, оригінальність виконання творчих завдань).

Творче мислення найкраще виявляється в здібності до фантазії, створюючи нові образи та поняття. Показовим тестом творчого мислення виступає тест Е.Торренса “Фігурна форма” [1]. Критеріями оцінки є оригінальність та новизна при вирішенні творчих завдань. Інтуїція – це підсвідоме бачення сутності проблеми, знаходження її вірного вирішення без усвідомлення шляхів і способів досягнення. Критерії оцінки: наявність, частота вияву. Художньо-естетичне бачення включає естетичні почуття, інтерес до світової художньої культури, знання і розуміння її, бажання розвивати свої знання і розуміння прекрасного, висока культура мовлення і поведінки, естетичний зовнішній вигляд тощо. Виявляється у ставленні до музики, літератури, образотворчого мистецтва, історії, народознавства, у відвідуванні театрів, виставок, концертів, зустрічах з творчими людьми, участі в роботі секцій, клубів, об’єднань, що сприяють художньо–естетичному розвитку школярів. Критерії оцінки виявляються в мірі вияву цих якостей.

## 2. Володіння провідними способами творчої діяльності.

Учень на уроці може виконувати функції режисера, постановника, актора, педагога тощо, які потребують наявності здібностей керуватися естетичними принципами в процесі творчої діяльності (простота, краса, гармонія); досягати гармонії, простоти і краси в людських відносинах, удосконалювати міжособистісні відносини в процесі колективної творчої діяльності; оцінювати результативність творчої діяльності. Критеріями оцінки є рівні ефективності вияву названих якостей особистості.

Отже, підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що вибір критеріїв ефективності формування творчої особистості школяра засобами світової художньої культури, які ми репрезентуємо в таблиці 1, зумовлений мотивами, знаннями, уміннями, навичками та особистісними якостями.

Таблиця 1.

### Критерії та показники ефективності формування творчої особистості школяра засобами світової художньої культури

Критерії	Показники
Когнітивні	-пізнавальний інтерес до надбань світової художньої культури; -рівень засвоєння культурологічних знань; -загальнокультурна ерудиція
Емоційно-ціннісні	-гуманістичний світогляд; -ціннісні орієнтації особистості; -емоційна культура
Творчо-діяльнісні	-образне мислення (фантазія, творча уява, художньо-естетичне бачення, інтуїція, оригінальність виконання творчих завдань); -володіння провідними способами творчої діяльності

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Краткий тест творческого мышления: Фигурная форма. – М.: ИНТОР, 1995. – 48 с.
2. Лейбсон В.И. Лучший учитель – творчество. – М.: Просвещение, 1966. – 227 с.
3. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 202 с.
4. Фелющенко І.В. Українська та зарубіжна культура. Тестові завдання. – Херсон, 2002. – 24 с.
5. From E. Jhe creative in H.Anderson (Ed.) Creativity and its cultivation. – New Jork: Harper and Row, 1959.

## ВИХОВНІ ІДЕАЛИ УКРАЇНСЬКОГО КОЗАЦТВА

*Українське козацтво розглядається як соціальна група, в якій існували моральні, національні і культурні ідеали XVI-XVIII ст. Козацтво мало глибокі релігійно-моральні корені історичного розвитку і внесло у загальнонаціональну культуру своєрідні традиції, пов'язані з фізичним вихованням молоді. Інституційні норми у середовищі козацтва втілюють принципи загальнолюдської моралі і культури. У процесі розвитку вони трансформувались у національні стереотипи.*

*The Ukrainian cossacks is considered as social group in which there were moral, national and cultural ideals XVI-XVIII an item. The cossacks has deep religious – moral roots of historical development and has brought to national culture in the original traditions connected to physical training of youth. Social norms embody principles of universal morals and culture in the environment of cossacks. In development they were transformed to national stereotypes.*

Значення виховних ідеалів козацтва в історії України визначено тим, що в часи пробудження та виборювання свободи українським народом воно виступило провідною силою, навколо якої згуртовувалися інші верстви суспільства. Це зробило козацтво центральним явищем вітчизняної історії, яке в наступні періоди владно жило в народній пам'яті й привертало посилену увагу національної інтелігенції, ставало предметом вивчення і роздумів, рефлексій і художніх відображень.

Проблемі висвітлення виховних ідеалів в історії козаччини присвятили свої праці М. Грушевський, М. Костомаров, П. Куліш, І. Крип'якевич, А. Лотоцький, Д. Яворницький та інші [3: 5–9]. Але не лише вони встановлювали, писали й поширювали історичну правду про Україну, її народ та його захисників – козаків. Чимало інших талановитих діячів нашої культури художнім словом і науковими дослідженнями невтомно виховували у цілих поколінь правильне розуміння свого походження і головного життєвого покликання.

На підставі вищевикладеного метою дослідження обрано аналіз виховних ідеалів українського козацтва та виявлення його впливу на підготовку підростаючого покоління до сучасного життя. Об'єктом дослідження є козацький рух в Україні. Предметом дослідження виступають виховні ідеали українського козацтва.

У ході дослідження сформульовано такі його **задачі**:

1. Охарактеризувати виховні ідеали козацтва як складову духовної спільності українського народу.
2. Дослідити ментальність та характерні ознаки православ'я українських козаків.
3. Обґрунтувати особливості фізичного виховання козаків, відображеного у літературі й пластичних мистецтвах.
4. Вивчити особливості становлення культурних традицій у козацькому середовищі.

Культурні традиції козацтва ґрунтуються на основі особливого духовного утворення, в якому ідеально співвідносяться цілісність, творчість, досконалість. Це – виховні ідеали, які можна визначити і як духовну мету козацького руху.

Слово ідеал грецького походження (від “ідея”, “поняття”, “образ”, “уявлення”). Виховний ідеал – взірць етичної досконалості, що формується в процесі духовно-практичного освоєння дійсності за законами краси, моралі й добра. Як особлива форма етики ідеал спирається на діалектику суцього і належного, реального і бажаного, відкриває нові потенціальні можливості гармонізації відносин людини із середовищем. Зміст його відображає назрілі морально-духовні потреби суспільства, розкриває людські уявлення про всебічний і цілісний розвиток особистості. Спрямований у майбутнє, виховний ідеал стає найвищим критерієм етичної оцінки життєвих явищ, дає змогу розпізнати їхню справжню моральну цінність [8].

Виховний ідеал має духовно-практичну форму, оскільки звернений до емоційної, чуттєвої сфери людини бо, постає в конкретному соціальному образі. Такий ідеал має специфічний зміст, водночас знаходячись в єдності із суспільними та етичними нормами, має історично-визначений зміст, обумовлений в кінцевому результаті суспільною практикою, розвитком духовного й матеріального життя тощо. Виховний ідеал в кожному епоху спирається на об'єктивно закладені соціальні норми й закономірності [2].

Українське козацтво внесло до загальнонародної культури чимало своєрідних традицій. Особливо виразними були властивості ряду елементів матеріальної та духовної культури. У середовищі запорозького козацтва набуло поширення уявлення про те, що ім'я є частиною власне людини, що породжувало страх перед злом, яке вороги в особі людей чи злих сил можуть принести людині, ім'я якої буде їм відоме. Внаслідок цього замість справжніх імен та прізвищ традиційно вживалися прізвиська, які відображували характер, духовні риси, заняття та спосіб життя їх носіїв. Прізвисько фактично уособлювало етичний каркас моральної характеристики козака [4].

У другій половині XVIII століття козаки склали більшість мешканців міст України, їх звичаї та традиції заклали етичні основи для розвитку інтелігенції, що виступала як носій національного духу. Козаки надавали пріоритет правам та гідності особи, наполегливо втілювали в життя ідею національної незалежності України. Спосіб їх життя, культура їх стосунків опанували суспільною свідомістю народу на цілі століття.

Моральні норми життя козаків відбито у такій важливій сфері, як фізичне виховання підростаючого покоління. Суворі умови існування українського козацтва обумовили важливу роль фізичної культури в повсякденному житті. Сила, швидкість, витривалість, спритність відігравали першорядну роль в умовах постійної військової загрози з боку агресивного оточення, що вимагало підтримання бойових якостей особистості на належному рівні. У козацькому середовищі була вироблена ефективна система підготовки воїнів, яка пройшла випробування впродовж кількох століть. Окрім того, устрій побуту та приватного господарства вимагали від трудівника неабияких фізичних якостей.

Визначальну роль у розвитку моральних якостей відігравала система фізичного виховання Запорізької Січі, основу якої, склали найрізноманітніші ігрові, розважальні та змагальні форми, зокрема кінні вправи, біг, стрибки, плавання та пірнання, веслування, стрільба з лука та рушниці, боротьба.

Важливим фактором гуртування українських козаків на підставі спільної національної ідентичності було перебування на кордонах з іноземними державами та гостре відчуття своєї відокремленості від представників чужої віри, звичаїв, традицій. Це поєднувалося з розвитком духу індивідуалізму та волі, на що вказували у своїх працях П. Житецький та М. Костомаров [4; 6].

Думки про козацьку ментальність знайшли відображення в літературних творах барокової доби, де ненав'язливо розкриваються історичні прояви особливої ідеї демократизму, якою, за твердженням М. Грушевського, пройнятий розвиток української нації. Зразки національної самокритики, мислення серцем є безперечно вищим ступенем вияву національних ідеалів козацтва [3].

Постаті гетьманів посідають помітне місце в історії українського козацтва. Коли зібрати воедино всі відомості про діяльність гетьманства в культурницькій сфері, то вражають, навіть приголомшують масштаби, обсяг, багатоаспектність і, особливо, вартісність їхнього внеску у культурний розвиток та національне становлення українців.

Українські гетьмани опікувалися розвитком української культури й духовності, вкладаючи величезні гроші з державної військової скарбниці та власні кошти. Культурна політика зокрема Мазепи ґрунтувалася на прагненні сконсолідувати духовність українського народу, піднести на вищий щабель культуру України. Він щиро й наполегливо дбав, щоб розквітали в Україні освіта, наука, мистецтво, література, архітектура, книгодрукування [1].

Виховні ідеали козацтва нерозривно пов'язані з культурою православ'я. На думку козаків, окрім бойового вишколу, військового щастя визначали також щирість віри, чистота помислів та побожність життя. Вважалося, що воїнам допомагають небесні сили, під

захистом яких вони перебувають. Так, наприклад, запорожці часів Хмельницького могли скарати на смерть усіх, хто не дотримувався православної віри. Козаки були раді прийняти новоприбулого товариша; його годували й давали роботу по господарству, а вже трохи згодом могли взяти під арешт, через те, що, наприклад, спіймали б на тому, що він зранку й на ніч не читає молитов, не так хреститься і не знає Символу Віри, хоча запевняє, що православний.

У межах Війська Запорізького перебування іновірців без спеціального дозволу суворо заборонялось. Можна було придбати документи, вивчити чужу мову та звичаї, але видати себе за православного було майже неможливо. Запорожці могли викрити іновірця практично одразу. Під час простої розмови православний оперує специфічними поняттями, які доступні тільки своїм. Байдужа до своєї віри людина в принципі не могла прижитися серед січового лицарства. Щоденний побут козаків узгоджувався з церковними вимогами, які неможливо витримати поза вірою. Ніхто не міг уникнути виконання щоденних молитовних правил та церковної служби. Спільне харчування не дозволяло порушувати православні пости, які припадають майже на половину календарних днів тощо. Православні козаки відрізнялись один від одного рівнем благочестя. Січовик не міг уникати головних церковних таїнств – сповіді та причастя. Інакше це б одразу помітили і вжили б відповідних заходів. Тоді той факт, що приймати причастя без страху Божого та віри небезпечно для життя, був загальновідомим.

Православна віра пояснює вчинки козаків з позицій релігійної моралі. Набожні запорожці замість державності та добробуту шукали вічного спасіння, для січового лицаря земне життя було тільки мистецтвом помирання заради життя вічного. Козаки з презирством ставилися до матеріальних благ, підкреслюючи вищість духовних цінностей – хоробрості, мужності, бойового побратимства. На простоту і скромність у житті запорожці дивилися як на одну з найважливіших і найнеобхідніших причин їх непереможності в боротьбі з ворогами. Козак, що “сорочки не має”, уподібнювався святим апостолам, які ходили босими, спали на землі, носили простий одяг, харчувалися скромною їжею.

Окремо слід зупинитися на такому явищі козацької культури, як оспівуванні української Богородиці. У тяжкі часи постійної боротьби із зовнішніми ворогами – татарами, турками, поляками – культ Богородиці серед козаків набув особливого поширення. Богоматір була захисником від невірних, допомагала людям в їхній тяжкій праці. Її образ широко входить в культуру, народну творчість зокрема, наповнюється глибоким естетичним і моральним змістом: “К тебе прибегаєм Дева пресвятая, ты нас сохрани”, – пише у віршах генеральний хорунжий Микола Ханенко. У добу козаччини Богородиця втрачає абстрактний вираз, набираючи образу земної української жінки [9].

Козацька тема посідає помітне місце в мистецтві та художній культурі України. Так, до неї зверталися письменники-класики, а також представники новітньої української літератури. Своєрідне трактування доби козаччини, змалювання тогочасного життя, побуту, звичаїв бачимо у творах митців, які в своїх творах відтворили енциклопедію культурного життя України.

Українське козацтво створило чималі скарби музично-пісенного мистецтва, серед них кращими зразками є історичний епос – думи та історичні пісні. Саме вони становлять собою своєрідний художній літопис українського народу. Козацькі думи та історичні пісні правдиво відбивають демократичні сподівання народу України, його любов до рідного краю й боротьбу проти іноземних загарбників та феодального гніту. Ці твори зберегли привабливі духовною красою художні образи наших мужніх предків – безіменних козаків Байди і Голоти, славетних ватажків Кривоноса, Богуна, Нечая, Морозенка та ін. Вони є взірцем, запалюючим прикладом самовідданого служіння Батьківщині.

Наприклад, у “Пісні про Байду” діє мужній і незламний патріот Байда, який, чуючи подих смерті, презирливо ставиться до ворогів. Смерть для нього має символічний зміст, вона є утвердженням перемоги й безсмертя великого, життєдайного почуття патріотизму.

Хороброго козака можна вбити, але примусити його стати зрадником свого народу і своєї віри не пощастить нікому – такий лейтмотив цього твору.

Неабияке виховне значення мають пісні про Коліївщину та їх народних керівників Максима Залізняка та Івана Гонта, в образах яких втілено нездоланні сили, героїзм повсталих мас у борні з польськими гнобителями (“Максим козак Залізняк”, “Ой, наварили ляхи пива”). Оспівуючи життя й подвиги своїх героїв, підкреслено почуття громадського обов'язку, народ гостро засуджує зраду, ренегатство, що, зокрема, виявилось у пісні про Саву Чалого (“Ой був в Січі старий козак”).

На підставі вищезазначеного можна зробити такі **висновки**:

- українське козацтво як соціальна група є однією з форм існування різних духовних, міжособистих спільностей, які на довгий час визначали напрям і характер розвитку української духовності та культури. Принципи конституювання козацтва як особливої соціально-культурної групи пов'язувались із характером їх діяльності, способами спілкування, спільністю моральних ідей і цілей, а саме: козацтво стало могутньою суспільною силою, творцем нової державності на Україні, захисником і оборонцем свого народу від зовнішніх ворогів;
- козацтву як авангарду національної духовності належить особливе місце в історії України XVI-XVIII ст. Звертаючись до історичних матеріалів доби заснування й розквіту козацького руху, не можна обминути увагою глибокі релігійно-моральні засади Запорізької Січі, що репрезентують виховні ідеали, цікаві як в історичному, так і в культурологічному аспектах;
- запорозьке козацтво внесло до загальнонаціональної культури чимало своєрідних традицій, пов'язаних із фізичним вихованням молоді. В основі всієї козацької громади лежав звичай приділяти значну увагу не лише фізичному розвитку особистості, але й формуванню таких морально-вольових якостей, як рішучість, сміливість, наполегливість, відповідальність, витримка. Інституційовані норми в середовищі козацтва втілюють принципи загальнолюдської моралі та культури. У процесі побутування вони зазнали певної трансформації, яка забезпечила їх поширення й сприйняття як регіональних явищ або як етнічних стереотипів, а спосіб життя козаків, культура їх стосунків опанували суспільною свідомістю народу на цілі століття;
- культурні традиції та щоденний побут козаків узгоджувалися з церковними вимогами, які неможливо витримати поза вірою. Православні запорожці були носіями православного містичного досвіду;
- козацький фольклор ніс у собі ідею національного визволення, гуманізму, любові до рідної неньки-України, людської гідності. Конкретні історичні реалії, події минувшини трансформувалися в нову реальність, у символічне уособлення незгасного духу волелюбності та героїзму народу. Визвольна ідея, яка веде свій початок від козацьких війн, поєднується в українській свідомості з культурно-громадською, внаслідок чого сучасного звучання набувають ідеї національного відродження України.

Здійснене наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми виявлення впливу виховних ідеалів козацтва на підготовку підростаючого покоління до життя.

**Подальші напрями дослідження** вбачаються у вивченні можливостей використання виховних ідеалів козацтва для підвищення ефективності формування морально-вольових якостей молоді, виховання її громадянської позиції та національної свідомості.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Апанович О. Гетьман Мазепа – будівничий української культури // Слово і час. – 1995. – № 3. – С. 85-89.
2. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления. – Ровно, 1991. – 145 с.
3. Грушевський М. Ілюстрована історія України. – К.: Наукова думка, 1992. – 543 с.

4. Житецький П. Малоросійські думи. – К., 1957. – 332 с.
5. Історія української культури / За загал. ред. І. Крип'якевича. – К.: Либідь, 1994.
6. Костомаров М. Твори. – К.: Наук. думка, 1994. – 548 с.
7. Кулиш П. Записки о Южной Руси. – Факс. вид. – К.: Дніпро, 1994. – 719с.
8. Лотоцький А. Історія України для дітей. – Львів: Видавничий центр “Фенікс”, 1990. – 239 с.
9. Яворницький Д. Історія запорозьких козаків. – К.: Наукова думка, 1990. – С. 403-404.

УДК 37.013

Шипко А.Л.

## **ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИЙ ТУРИЗМ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ОСОБИСТОСТІ ДО ВЗАЄМОДІЇ З СЕРЕДОВИЩЕМ У ТУРИСТСЬКИХ ПОДОРОЖАХ**

*У роботі розглянуто специфіку формування готовності особистості до участі у туристських подорожах на основі соціалізації “кочового архетипу” засобами дитячо-юнацького туризму. Обґрунтовано його сутність та структуру як складової колективного підсвідомого особистості.*

*The article is devoted to the peculiarities of formation of readiness to walking tours on the basis of socialization of “nomadic archetype” by means of juvenile tourism. “Nomadic archetype”, which essence and structure are being grounded in the article, is considered as a component of personality’s collective unconscious.*

**Актуальність дослідження.** Туристична галузь України сьогодні використовує далеко не всі наявні туристичні ресурси, що пов’язано не тільки з недостатньою розбудовою інфраструктури туризму, а й з відсутністю готовності українського туриста до споживання різноманітних туристичних продуктів, які потенційно може запропонувати ринок. Крім цього викликає занепокоєння стан розвитку дитячо-юнацького туризму та відсутність науково обґрунтованих рекомендацій щодо його подальшого розвитку. Вивчення теоретичних основ підготовки особистості до взаємодії з соціальним та природним середовищем у туристських подорожах різного формату дозволить оптимізувати вибір напрямків розвитку дитячо-юнацького туризму в Україні та скорегувати його місце у туристичній галузі.

**Результати дослідження.** Туризм як явище суспільного життя сучасної людини має досить довгу історію, практично кожна доросла людина має свою уяву про нього, але, незважаючи на це, на сучасному етапі його розвитку дослідники туризму не дійшли згоди щодо єдиного визначення його сутності, різновидів, структури. Існування туризму залежить від багатьох факторів, серед яких можна виділити як “зовнішні” по відношенню до туризму, так і “внутрішні”. Аналіз розвитку туризму дозволяє виділити зовнішні домінуючі фактори, до яких ми можемо віднести високий рівень розвитку продуктивних сил і продуктивності праці, що здатен створити вільні матеріальні ресурси (як суспільні, так і особистісні) та вільний від участі у виробництві час у потенційних туристів. До внутрішніх факторів (тих, що пов’язані з особистістю туриста) в першу чергу відносяться такі, як наявність: – соціалізованої потреби у зміні місця; – досвіду подорожей; – готовності взяти участь у подорожі.

Розвиток зовнішніх факторів прямо пов’язаний з ефективністю суспільного виробництва та наявністю соціально-орієнтованої системи розподілу продуктів праці. Цей висновок підтверджується динамікою розвитку туристських потоків у світі – максимальна кількість туристів мешкає у розвинутих країнах світу.

Але навіть найсприятливіший розвиток зовнішніх факторів не включає автоматично туристський конвеєр. Як правило, гальмуючий ефект виявляється у відсутності готовності до подорожі у багатьох потенційних туристів. Наявність матеріальних можливостей і вільного

часу не приводять до активізації потреби у туристській подорожі у випадку відсутності готовності до споживання туристського продукту.

Готовність до подорожі це складне інтеграційне особистісне утворення, що є результатом соціалізації особистості, комплексу сформованих якостей, рис, властивостей особистості, а також досвіду, накопиченого нею впродовж усього життя, до структури якої входять потребно-мотиваційна, психологічна, операційна і фізична готовності.

Розглянемо детальніше природу потребно-мотиваційної готовності до туристської подорожі. Вивчаючи природу психічного в людині, К.Юнг виділив три рівні: свідомість, індивідуальна підсвідома і колективна несвідома. Розглядаючи власну якість суб'єкта щодо прийняття рішення про визначення себе як особистості, Е.Юнг констатує, що йому іноді не вдавалося бути суб'єктом власного внутрішнього світу, що він зрозумів "важливішу істину: у психологічній субстанції є речі, які не породжуються мною, але народжують самі себе і живуть власним життям" [6: 189]. Аналізуючи архетипічну теорію розвитку особистості, розроблену К.Юнгом, Л.Анциферова пише: "... найбільш молоду, крихку область "душі" Юнг називає Свідомістю, центром якої виступає Его. Нижче за нього розташоване особистісне підсвідоме. Воно включає Маску (Персону), Тінь та чисельні, не пов'язані один з одним, Комплекси – констеляції емоційно заряджених переживань, виникнення яких зумовлено високозначущими особистісними подіями. Ще глибше розташована область колективного несвідомого – сфера праобразів, Архетипів, у котрих закарбована історія становлення людства та найважливіші умови його існування" [1: 16].

Упродовж писемного періоду історії сучасної людини у різній інтерпретації повторюється думка про наявність у людини глибинного пласта пам'яті, що впливає на формування особистості, вчинки, уподобання та установки. На думку К.Юнга саме цей пласт містить незліченне число образів, що витікають з досвіду і забобонів попередніх поколінь. Саме ці образи він назвав архетипами. Сьогодні під архетипом розуміють: "Архетип (гр. *arhe* – початок та *typos* – образ) – первинний образ, праобраз. Архетипи складають основу людської символіки, слугують поживним ґрунтом творчо продуктивної уяви ...

Архетипи культурні – це архаїчні культурні первообрази, уяви-символи про людину, її місце у світі та суспільстві, нормативно-ціннісні орієнтації, що задають зразки життєдіяльності людей, що проросли крізь багатовікові нашарування історії та культурних трансформацій і зберегли свої значення та смисл у нормативно-ціннісному просторі сучасної культури.

В аналітичній психології К.Юнга поняття архетипу співвідноситься з несвідомою діяльністю людей. Це природжені психічні структури, які є результатом історичного розвитку людства. А. к. – глибинні культурні установки "колективного несвідомого", які піддаються змінам з великими труднощами. Характерні риси А. к. – стійкість та несвідомість. А. к. дають про себе знати в усіх сферах життєдіяльності людини, але найбільше вони проявляються у його повсякденному житті. При цьому, як відмічав К.Юнг, "коли представляється ситуація, що відповідає даному архетипу, архетип активізується та розвивається примусовість, яка подібно до сили інстинкту прокладає собі дорогу всупереч розуму та волі" [2: 48].

Приведений Юнгом аналіз наводить на думку про те, що джерелом практично всіх архетипів є природне середовище, точніше кажучи, той спосіб життя, що відповідає виживанню в умовах "дикої" незайманої природи, коли основними джерелами життя були збирання плодів, коріння, полювання та риболовля.

У свою чергу, на формування свідомості й індивідуального підсвідомого у вирішальній мірі впливає досвід, що є надбанням усього життя людини. Проте, сам досвід є результатом діяльності, яка, в свою чергу, є результатом матеріалізації потреб і мотивів.

Виходячи з логіки розвитку людства, архетип як найстародавніша і стійкіша частина людської психіки повинен був з'явитися як відповідь, реакція на загрозу життю, що багаторазово повторювалася, свого роду запис примітивної дії, що дозволяв уникнути цієї небезпеки. Слід відмітити, що незадоволення будь-якої з вітальних потреб сприймається



людиною як загроза її фізичному існуванню. Вірогідно, стійкість архетипу можна пояснити тим, що свідомість практично не мала відношення до його формування, він утворювався як емоційна реакція на зовнішню небезпеку і тому був гранично раціональним.

Сутність і природу поведінкових архетипів вивчено недостатньо, тому ми спробуємо проаналізувати ті з них, які, на нашу думку, покладено в основу поведінки сучасної людини в ситуації виконання нею функції туриста. Історичний аналіз становлення сучасної людини дозволяє виявити деякі поведінкові архетипи, що складають психічну основу туризму як явища соціального життя окремої людини і людства в цілому.

Серед архетипів поведінки якнайдавнішим, ймовірно, є архетип переміни місця, що сформувався у результаті кочового і напівкочового способу життя попередників людини розумної на ранніх стадіях розвитку людської популяції. Дослідження палеонтологів свідчать, що історія людини налічує більше трьох мільйонів років, що, з урахуванням різниці у середній тривалості життя, складає 120000–160000 поколінь попередників *homo sapiens*.

З кочовим і напівкочовим способом життя людство почало прощатися не більше 10 тис. років тому, що складає життя не більше, ніж 400 поколінь. Для більшості народів цей термін є ще меншим. Наприклад, більшість слов'янських народів ведуть осілий спосіб життя протягом 100–150 поколінь. Сотні тисяч поколінь кочовиків заклали в нас тягу до зміни місця. Причому, судячи з усього, найбільш розповсюдженими були сезонні кочовки, пов'язані з пошуком нових джерел їжі. Це вони штовхають нас саме навесні виїхати хоча б на один день на природу, дачу, у приміський ліс.

Ми проводили опитування людей різного віку, соціального та матеріального стану на предмет виявлення архетипічності у їхній поведінці. На питання “У яку пору року з'являється бажання змінити зовнішні умови свого існування?” переважна більшість відповіла: “Навесні”, причому в якості механізму зміни оточення вибирали подорож. Ця глибинна потреба найяскравіше виявляється у підлітковому віці, що пов'язано з тим, що доступний дитині простір вже освоєно, а просування далі, за його межі, суворо забороняється дорослими.

До закінчення молодшого шкільного віку повністю освоєними стали територія, що знаходиться в ареалі між будинком і школою, а також ближні околиці будинку. Молодшому школяреві цього фізичного простору було досить. Нові психічні і фізичні можливості підлітка штовхають його на освоєння нових територій відбувається це через незадоволеність потреби в інформації емоційного характеру, що в свою чергу активізує архетип зміни місця. Досліджуючи відношення до природи в учнів різного віку, В.Ясвін доходять до висновку: “Переважаючий тип відношення до природи у дошкільників і молодших школярів може бути позначений як суб'єктно-пізнавальний; у молодшому і середньому підлітковому віці – як суб'єктно-етичний, у старших підлітків – як об'єктно-прагматичний, у юнацькому віці – як об'єктно-естетичний” [7: 24]. За його оцінками, у молодшому шкільному віці відношення молодших школярів до природи носить суб'єкт-суб'єктний характер, на відміну від суб'єкт-об'єктного у юнацькому віці. Це дає можливість не тільки активно формувати у підлітковому віці відношення до природи, а й соціалізувати архетипи, що впливатимуть на подальшу поведінку людини.

Під дією соціальних і природних факторів архетип зміни місця може соціалізуватися і у подальшому житті, перетворюючи людину або на мандрівника, або на домосіда, який “мандрує” тільки по телевізору або в Internetі. Це і будуть два найбільш крайні прояви соціалізованого архетипу зміни місця.

Розкриємо наше розуміння соціалізації архетипу. При формуванні досвіду в особистості зустрічаються два інформаційно-емоційних потоки, один з яких йде через свідомість, відображуючи подразники оточуючого середовища, з яким ми пов'язані органами чуття, другий піднімається з глибин спадковості, що його ми підсвідомо відчуваємо як потяг до примітивного задоволення потреби, тобто архетип. У нашому випадку архетип виступає у якості первинного “прамотиву”. Під впливом особливостей оточуючого середовища формується або уточнюється досвід задоволення потреб, завершення цього процесу полягає

у тому, що в особистості виникає начебто нова потреба і новий спосіб її задоволення, тобто архетип проходить соціалізацію.

Історія виживання людей – це історія “боротьби” за їжу. Пошуки, привласнення, приготування продуктів харчування сформували певний поведінковий досвід, який на зорі людської історії виражався в збиранні, риболовлі, полюванні. Це, в свою чергу, повинно було сформувати архетипи: збирача грибів, ягід, коріння, трави, ловця риби і мисливця. І сьогодні, в умовах, коли для більшості людей основним джерелом їжі став найближчий супермаркет, захопленням багатьох стала риболовля або полювання. У деяких випадках під тиском громадської думки, сформованої екологічними рухами, людина переключилася на фотополування або фотографування квітів, природи тощо.

Слід звернути увагу на епізодичний регрес до примітивних форм задоволення потреби в їжі у цивілізованій людини. Незважаючи на феноменальний розвиток кулінарного мистецтва, для багатьох сучасних людей бажаним святковим блюдом є шашлик або інша їжа, приготовлена на відкритому полум'ї або вугіллі. Ми можемо констатувати, що в цьому поверненні до примітивного способу задоволення потреби в їжі відбувається активізація архетипу. На поставлене нами питання: “Без якого блюда відпочинок на природі буде неповноцінним?” усі без винятку називали шашлик, тобто м'ясо, приготовлене на вугіллі, або печену картоплю. Це саме та їжа, з якої починався цивілізований етап розвитку людства, з того моменту як прадавня людина оволоділа полум'ям. Одним з мотивів, а у деяких випадках провідним мотивом участі в туристських походах є можливість готувати їжу на багатті. З цього виходить, що одним з архетипів є архетип приготування їжі на відкритому полум'ї, ми його умовно назвали “архетипом казана”.

Інший з архетипів сформувався спочатку на ґрунті тваринного страху перед відкритим полум'ям, а потім обожнювання і преклоніння перед ним. Багаття відіграло одну з ключових ролей у становленні людства, тому пристрасть до його розведення і використання складає архетип багаття. Може саме це пояснює той факт, що людина може дивитися на язики відкритого полум'я нескінченно довго і отримує від цього процесу насолоду. Слід звернути увагу на потяг дітей, особливо підлітків до багаття. У деяких випадках цей потяг може становити загрозу для оточуючих, тому що може привести до пожеги. Соціалізувати цей архетип, тобто надати йому соціально прийнятний вид, можна тільки в умовах туристського походу.

Проаналізовані нами архетипи є складовими того, що у повсякденному вжитку називають романтикою. На питання “Чого саме ви очікуєте від походу?” підлітки відповідають: “Ночівлі у наметі, багаття та їжі з “димком”. Фактично, що це є очікування романтики, яку можна окреслити як перебування у природному середовищі в умовах автономного існування. Можливо, необхідно виділити ще й архетип, пов'язаний з автономним існуванням туристської групи та ночівлею у наметі або під відкритим небом.

Жоден з розглянутих архетипів не може у повній мірі пояснити спадкову основу туризму, але їх об'єднання допоможе багато у чому прояснити ситуацію. Розглянуті архетипи складають поведінкову основу кочового способу життя, при їх об'єднанні виходить складне інтеграційне особистісне утворення, яке ми назвали “кочовим архетипом”. Власне кажучи, дане утворення не у повній мірі є архетипом колективного несвідомого. Архетипи поведінки є поверненням до примітивних форм поведінки, це і примушує людину у напружених ситуаціях (на межі своїх можливостей) відкидати складні схеми поведінки і несвідомо звертатися до архетипів. Кочовий архетип, що являється інтеграцією архетипів, не підпадає під визначення “примітивна форма поведінки”.

Активізація складових кочового архетипу можлива за умови перебування людини у природному середовищі, і, щоб зрозуміти їх можливий вплив на поведінку особистості, необхідно звернутися до аналізу взаємодії суб'єктів виховного процесу на основі туризму. Виходячи з того, що дитячо-юнацький туризм є засобом включення дітей до соціального та природного середовищ ми вважаємо за доцільне виділити їх у якості суб'єктів виховного процесу. Схематично це можна представити наступним чином (рис. 1).

Аналізуючи сутність цілеспрямованого впливу на особистість дитини, необхідно звернути увагу на те, в якому вигляді кожен з суб'єктів висуває вимогу до вихованця, тобто до особистості туриста.

Відносно вихованця висувають вимоги:

- Вихователь – педагогічна вимога;
- Колектив туристської групи – суспільна думка;
- Соціальне середовище – норми моралі, традиції, обрядність, закони, суспільна думка референтних середовищ;
- Природне середовище – рельєф, погода тощо; вимога висувається шляхом активізації потреби, зверненням до архетипів і формуванням мотиваційного забарвлення діяльності;
- Особистість – наявність ідеалу та програми самовиховання.

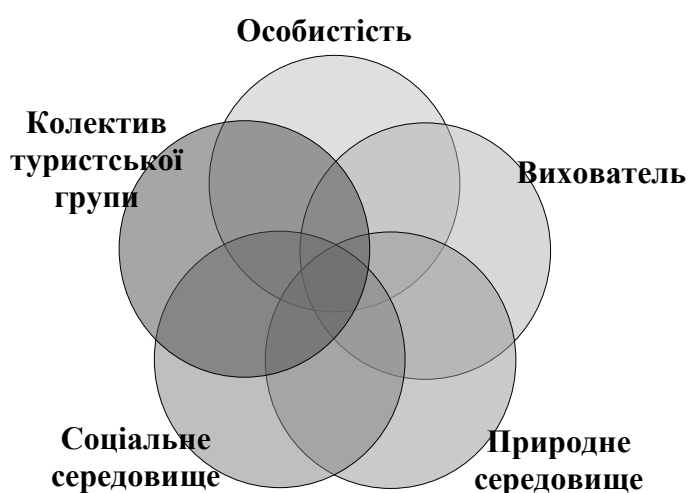


Рис. 1. Суб'єкт-об'єктні зв'язки навчально-виховного середовища у дитячо-юнацькому туризмі.

Проведений нами аналіз бюджету часу підлітка протягом дня показав, що підліток, який проживає у місті з населенням від 300 до 500 тисяч мешканців протягом робочого дня приблизно 22 % всього часу відчуває вплив вихователів та колективу класу та школи, 27% – соціального середовища поза школою, біля 22 % часу займається самостійною роботою, тобто самовихованням і 7 % часу відчуває вплив природного середовища. Практично рівномірний вплив вихователя, колективу та власних зусиль свідчить про достатньо досконалу організацію навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Проте відсутність постійного зв'язку школи з реальною дійсністю залишає достатньо велику кількість часу на контакти з соціальним середовищем та замалі контакти з природою, які, крім того, носять спонтанний, некерований і у багатьох випадках непередбачуваний характер. Виходячи з цього, можна зробити висновок про дисгармонійність впливів соціального та природного середовищ, що, безумовно, приводить до дисгармонійності у діяльності і, як результат, ми маємо дисгармонійну особистість. Графічно це виглядає наступним чином (рис. 2а). Площа вказує на відсоток часу, протягом якого особистість знаходиться під впливом того чи іншого суб'єкту процесу її формування.

З метою гармонізації виховного впливу на учнівську молодь обов'язковим елементом навчально-виховного процесу повинні стати туристські прогулянки, походи різного ступеня складності.

Провівши аналіз бюджету часу юного туриста в умовах походу спортивної спрямованості активними засобами пересування, ми прийшли до висновку, що вихованець має можливість 7% особистого часу свідомо зайнятися діяльністю за власним вибором, що пов'язана з самовихованням, 22% часу – знаходитися під впливом громадської думки колективу туристської групи, 7% часу на нього безпосередньо впливає педагогічна вимога інструктора групи, близько 3% часу припадає на впливи оточуючого соціального середовища і 61% припадає на безпосередній вплив природного середовища (рис. 2б).

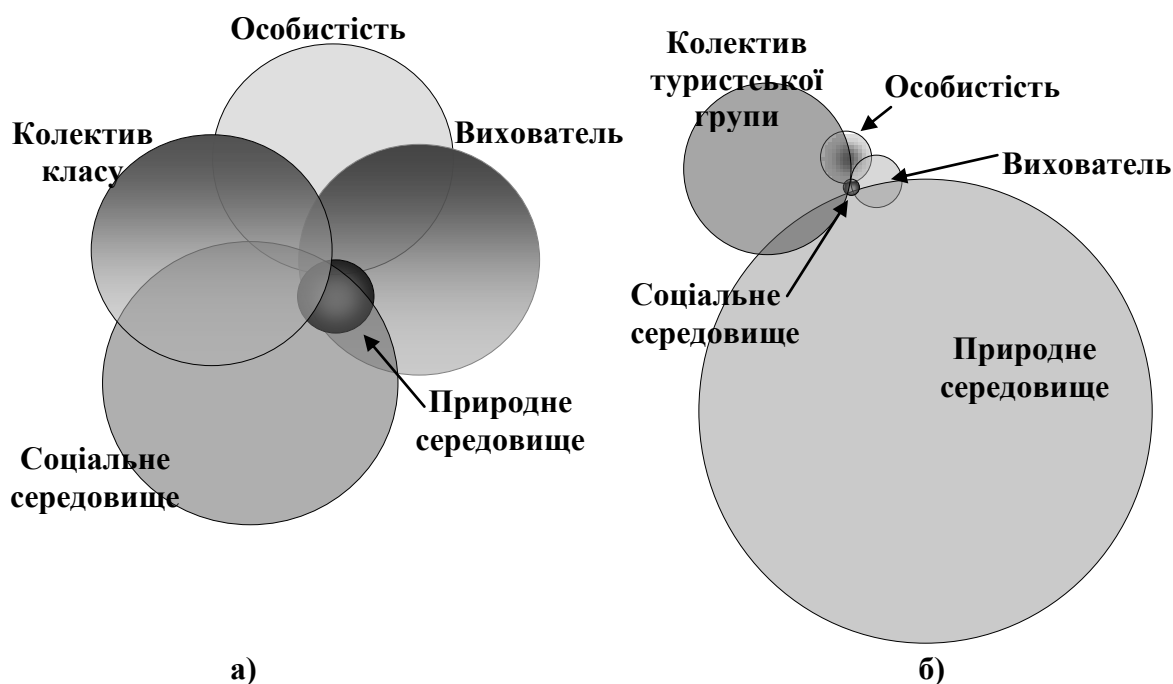


Рис. 2. Інтенсивність впливу на підлітка різних суб'єктів формування його особистості протягом: а) робочого дня; б) дня у туристському поході активними засобами пересування.

Слід зауважити, що аналіз, проведений нами, не претендує на повну вичерпаність, ми ставили перед собою завдання тільки виявити тенденції, що сприяють вирішенню цієї проблеми.

На нашу думку, ідеальні умови для активізації архетипів надає саме природне середовище, яке створює ситуації, що потребують діяльності, передбаченої архетипами. В цих умовах архетип поступово змінюється, соціалізується у напрямку, зумовленому природними початками людини. У разі відсутності тривалих контактів з природним середовищем, соціалізований архетип може набути будь-якої, у деяких випадках неприйнятної для особистості, форми.

Ми припускаємо, що соціалізований архетип становить базу для формування мотивів вибору типу подорожі та формату відпочинку у майбутньому. Можливо, розповсюдженість та престижність "пляжного" туризму у нашому суспільстві зумовлена тим, що практично всі громадяни старші за 30 років пройшли у дитинстві через піонерські табори, у яких найбільш бажаним елементом відпочинку були водоймища. У той же час, ті, хто займався у підлітковому віці туризмом активними способами пересування, і сьогодні продовжують ходити у туристські походи. Тобто архетип, можливо, є старішою складовою мотиву та установки.

На нашу думку, архетип є базовою ланкою, що зумовлює відношення людини до середовища, а також є основою для формування поведінки в умовах оточуючого середовища.

Відношення людини до природи знаходиться у центрі наукового інтересу психологів. Так, В.Ясвін, провівши з цього приводу ґрунтовне дослідження, довів, що у віці 10 – 11 років інтенсивність відношення дитини до природи знаходиться на максимальному рівні, потім до 12 – 13 років поступово відбувається незначне падіння, у 14 – 15 років спостерігається різке падіння інтенсивності відношення до природи, до 16 – 17 років відбувається підйом інтенсивності цього відношення, яке, проте, не досягає рівня, що був у 10 – 13 років.

У віковій групі 10 – 11 років найбільш вираженим є когнітивний компонент, на високому рівні знаходяться поведінковий і практичний, значно менш вираженим є перцептивно-афектний компонент.

У віці 12 – 13 років на перше місце виходить поведінковий компонент, на друге – когнітивний, на третє – практичний, на останнє – перцептивно-афектний. Таким чином, відбувається свого роду кристалізація поведінкового компоненту як провідного з групи “ведучих”, що були характерними для віку 10 – 11 років.

У віці 14 – 15 років (при найнижчому рівні інтенсивності відношення до природи) структура цього відношення істотно міняється. Відбувається різке падіння показників і принципове їх переструктурування: провідним стає перцептивно-афектний компонент, другу позицію займає поведінковий, третю і четверту – когнітивний і практичний. Провідний перцептивно-афектний компонент перевершує когнітивний і практичний. У цьому віці намічається структура інтенсивності, яка у цілому є характерною для дорослих.

У віковій групі 16 – 17 років при загальному підвищенні показників перцептивно-афектний компонент домінує абсолютно – він перевершує всі інші. На другому місці знаходиться практичний компонент, на третьому – поведінковий, на четвертому – когнітивний. Така структура вже повністю відповідає структурі інтенсивності відношення до природи у дорослих [6].

Таблиця 1.

Вік (років)	Компоненти відношення до природи				Характер туризму
	когнітивний	поведінковий	практичний	перцептивно-афектний	
10-11	1	2	3	4	Пізнавально-діяльнісний
12-13	2	1	3	4	Діяльнісно-пізнавальний
14-15	3	2	4	1	Емоційно-діяльнісний
16-17	4	3	2	1	Емоційно-споживацький

Залежність характеру дитячо-юнацького туризму від віку та рангу компонентів відношення до природи.

Проаналізувавши зміни, що відбуваються з віком у відношенні людини до природи, ми дійшли до висновку про характер дитячо-юнацького туризму, оптимальний для різних вікових груп. Для молодшого підлітка туризм має пізнавально-діяльнісний характер, і будь-які подразники з боку природного середовища будуть викликати жвавий інтерес, що реалізовуватиметься у діяльності як інтелектуального, так і предметного характеру, а це слугуватиме основою для соціалізації “кочового архетипу”. Саме молодший підлітковий вік є вирішальною ланкою як соціалізації “кочового архетипу”, так і формування установок на вибір видів туризму як засобу використання вільних матеріальних та часових ресурсів у майбутньому.

Структура відношення до природи юнаків 16–17 років відповідає відношенню дорослих [6], тому у цьому віці досить важко виправити похибки соціалізації “кочового архетипу”.

Від того, яким чином буде організований дитячо-юнацький туризм, залежатиме структура майбутньої туристичної галузі. Турист буде обирати туристичний продукт, що відповідає сформованій готовності до відпочинку, в основу якої покладено соціалізований “кочовий архетип”.

Проаналізуємо деякі аспекти соціалізації “кочового архетипу” у молодшому підлітковому віці. Річ у тому, що саме у дітей цієї вікової категорії починає виявлятися дефіцит простору як фізичного, так і соціального. До моменту досягнення молодшого шкільного віку територія будинку, двору, простір між будинком і школою вже освоєні. Окрім цього, сформовані основні трудові прийоми та освоєні соціальні ролі, відведені дітям дорослими. Місця для подальшого прояву своєї індивідуальності вже недостатньо. Практично ми стикаємося з ситуацією, в якій завдання соціалізації повністю розмістилися в зоні актуального розвитку дитини. Скоріш за все, це і є причиною (“провокацією”) пробудження “кочового архетипу”. Підліток тягнеться в подорож, ми пояснюємо це романтичними очікуваннями. А що саме бачить в романтиці підліток? У першу чергу, романтика асоціюється з умовами автономного існування в природному оточенні, а це: намет, багаття, каша з димком, рибна ловля, збір грибів, ягід і повна свобода. Але ж це і є критеріальний ряд кочового архетипа. Якщо у підлітковому віці надати можливість для задоволення потреби у подорожі у чистому вигляді, дитина, швидше за все, вибере туризм активними способами пересування.

Розробляючи методику туристсько-краєзнавчої діяльності як засобу пізнання оточуючої дійсності, О.Остапець запропонував організувати цю діяльність поетапно, починаючи з найближчого оточення дитини і у юнацькому віці перейти до освоєння інших країн [3, 95].

Враховуючи результати досліджень останніх років ми можемо уточнити етапи включення дітей та молоді в оточуюче середовище: 10–11 років – освоєння ближнього рідного краю; 12–13 – рідного краю; 14–15 – Батьківщини; 16–17 – можливі подорожі за кордон (рис. 3). Така послідовність освоєння оточуючого середовища дозволяє сформувати стійкі патріотичні почуття, а також установки щодо вибору подорожей і формату відпочинку у вихідні та відпускний період.

У структурі готовності до подорожі велике значення має операційна складова, яка є сукупністю спеціалізованих знань, вмінь та навичок. Рівень операційної готовності визначається тим, у якій зоні розвитку особистості розташовується алгоритм та складність операцій майбутньої діяльності. Оптимальною для туризму дорослих є ситуація, що передбачає дії у зоні актуального розвитку, коли наявні знання, уміння і навички, адекватні поставленому завданню, і дії виконуються на рівні підсвідомості. Якщо соціалізованим є “кочовий архетип”, адекватний до вимог майбутньої подорожі, можна впевнено стверджувати, що операційна готовність сформована. Виходячи з того, що у підлітковому віці йде активне формування особистості, необхідно створити ситуацію напруженості у діяльності юних туристів [5].

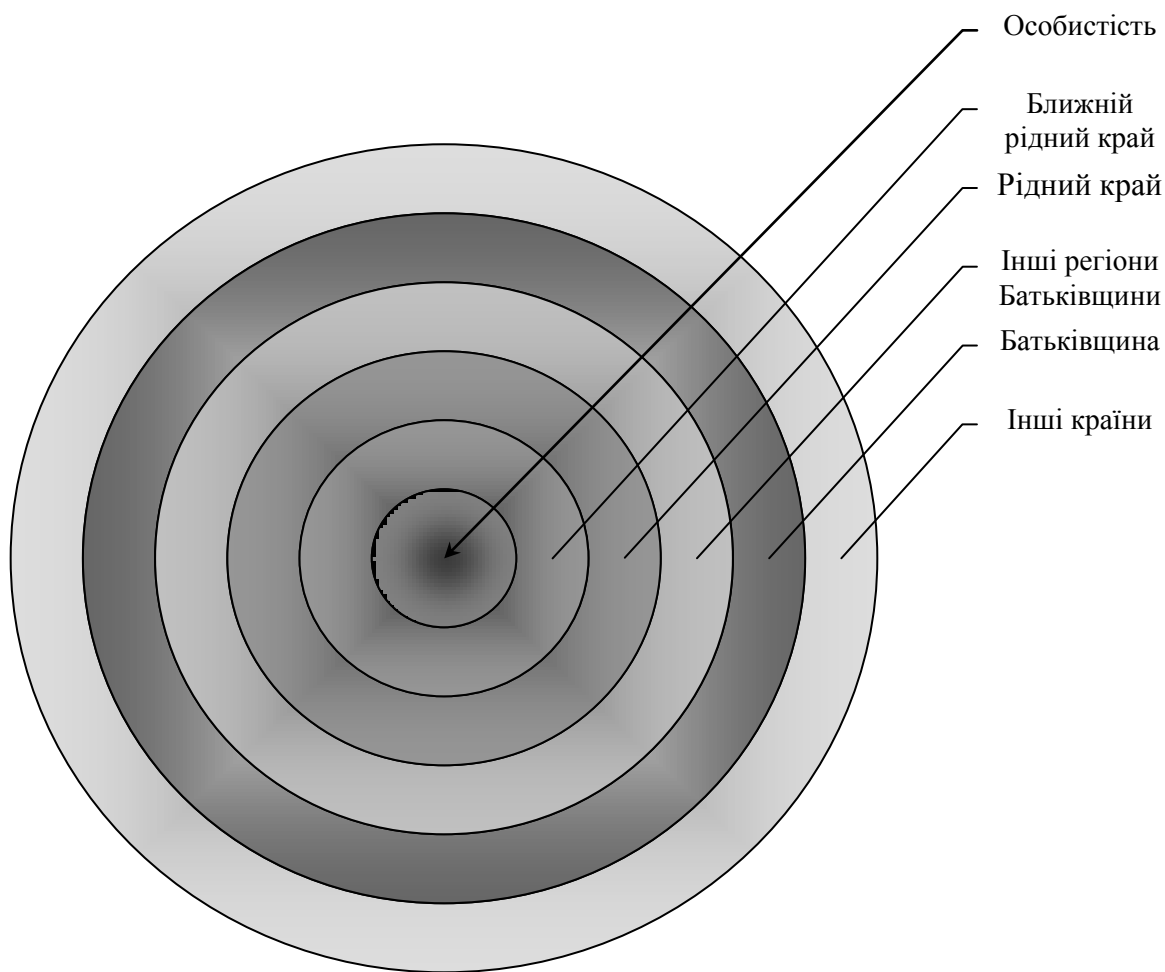


Рис. 3. Етапи освоєння особистістю оточуючого середовища

Ситуація вважатиметься напруженою, якщо передбачувана складність майбутніх дій переміщатиме задачу до зони найближчого розвитку. У цьому випадку успішність дій залежатиме від можливості одержати допомогу у вирішенні задачі. У якості допомоги із зовні (у період підготовки до подорожі) можна розглядати заняття гуртка або отримання точної інструкції для виконання роботи на посаді у туристській групі. Під час подорожі подібна допомога надається у вигляді зауважень та порад керівника туристської групи, прикладів поведінки товаришів. У разі запізнювання допомоги ситуативна готовність не формуватиметься і може розпочатися мотиваційний обвал, що може спричинити таку ситуацію, у якій у подальшому механізм формування готовності не включатиметься.

У випадку, якщо складність майбутньої діяльності потрапляє в зону перспективного розвитку особистості, наступає стан паніки, і ситуація переростає в екстремальну, тобто таку, з якою впоратися неможливо.

Найважливішим елементом формування операційної готовності є те, що будь-яка подорож повинна бути відповідним чином оформленою і проводитися без законодавчих порушень.

Важливими складовими готовності до подорожі є фізична та психологічна готовність. Діагностику фізичної готовності необхідно проводити з урахуванням даних медичного контролю.

**Висновки:** Велике значення для розвитку туристичної галузі має наявність готовності особистості до подорожі, яка складається з потребно-мотиваційного, психологічного, операційного та фізичного компонентів і являє собою інтеграційне особистісне утворення, що є результатом соціалізації особистості і фактично базується на комплексі сформованих якостей, рис і властивостей особистості, а також на її досвіді, накопиченому впродовж усього життя.

Базовим елементом процесу формування готовності до подорожі є “кочовий архетип”, який представляє собою інтегровану сукупність архетипів “зміни місця”, “казана”, “багаття” тощо. Під архетипом ми розуміємо найдавніше психічне утворення, яке є складовою колективного підсвідомого людини та яке реалізується у вигляді звернення людини до примітивних способів задоволення потреби. Кочовий архетип, як найдавніше утворення людської психіки, зумовлює поведінку людини в середовищі, в першу чергу в природному, та відношення до нього.

Аналіз інтенсивності відношення до природи у дитячому та юнацькому віці доводить, що воно з віком змінюється і це зумовлює характер дитячо-юнацького туризму. Ми визначили характер туризму, притаманний різним віковим категоріям:

- 10–11 років – пізнавально-діяльнісний;
- 12–13 років – діяльнісно-пізнавальний;
- 14–15 років – емоційно-діяльнісний;
- 16–17 років – емоційно споживацький.

Дитячо-юнацький туризм може стати дійовим інструментом підготовки особистості до взаємодії з оточуючим середовищем за умови систематичної участі дітей у туристських подорожах. Провідним компонентом цієї підготовки є процес соціалізації кочового архетипу, який необхідно організовувати з урахуванням характеру туристичної діяльності, притаманний кожній віковій категорії. Педагогічно доцільне включення дітей та молоді в оточуюче середовище необхідно проводити у такій послідовності: 10–11 років – освоєння ближнього рідного краю; 12–13 – рідного краю; 14–15 – Батьківщини; 16–17 – можливі подорожі за кордон.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Анцыферова Л.И. Архитепическая теория развития личности Карла Густава Юнга (Статья первая: Особенности развития личности в первой половине жизни) // Психологический журнал. – 2000. – № 2. – С.16–26.
2. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. – М.: ООО “Изд-во “Вече”, ООО “Изд-во А.С.Т”, 2003. – 512 с.
3. Остапец А.А. Туристско-краеведческая деятельность детско-юношеского клуба “Родина” средней школы № 377 и ДЕЗа № 27 Первомайского района г. Москвы (10 лет работы клуба). – М.: ЦДТЭС, 1988. – 102с.
4. Шипко А.Л. Природне середовище як вирішальний фактор формування та корекції особистості // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди: Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький: видавництво “КВЦ”, 2003. – С. 41–45.
5. Шипко А.Л. Туристско-краеведческая деятельность как средство формирования готовности к защите Родины: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01/НИИ ОПВ АПН СССР. – М., 1989. – 15 с.
6. Юнг К. Аналитическая психология. – С.-Петербург: Ин-т личности ИЧП. Полантир, 1994.



## **Розділ 4**

# **Теорія і методика професійної освіти**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАДАЧІ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ  
УДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА**

*У статті розглядається проблема використання експериментальних задач для організації успішної експериментальної діяльності в педагогічному навчальному закладі.*

*In the article the problem of the use of experimental tasks for organization of successful experimental activity in pedagogical educational establishment will be unraveled.*

В умовах інформатизованого суспільства експериментальний досвід фахівця будь-якого профілю має унікальний сенс. У зв'язку з цим, та, враховуючи експериментальний характер фізики і як науки, і як навчального предмета, виключного значення набуває одна з провідних і актуальних проблем фізичної освіти – розвиток та розширення дидактичних можливостей навчального експерименту. Одна з таких можливостей пов'язана з використанням у навчанні експериментальних фізичних задач. Належного значення експериментальним задачам з фізики надають відомі науковці та методисти І.Г.Антипін, Б.О.Грудинін, А.А.Давиденко, П.О.Знаменський, В.О.Зібер, К.М.Єлізаров, С.В.Каплун, Є.В.Коршак, В.Н.Ланге, С.С.Мошков, О.В.Пьоришкін, М.П.Руденко, О.М.Семерня, І.І.Соколов, О.О.Чінчой, С.Я.Шамаш, Л.О.Якимчук та інші. В цілому ж маємо підстави стверджувати, що важливою доктриною результативного вивчення фізики виступає триєдина система, що об'єднує комплекс теоретичних та лабораторно-практичних засобів пізнання процесів природи. Тобто три форми навчання: сприйняття теоретичних положень, їх перевірка в лабораторному практикумі та моделювання в задачах – рівнозначні в набутті наукових знань.

Організувати продуктивну підготовку майбутнього вчителя як експериментатора неможливо за допомогою лише традиційно організованої системи експериментальної діяльності (демонстрації, фронтальні дослідження, роботи фізичного практикуму). Підвищити ефективність такої діяльності можна лише за умови оптимально організованої системи добору і використання експериментальних задач. Експериментальні задачі дають можливість відтворювати в навчальному процесі процедуру перевірки наукової гіпотези, що дозволяє реалізувати ідею перевірки наукової гіпотези в експерименті і показати шлях наукового становлення фізичної теорії. Вони відрізняються від фронтальних лабораторних робіт та дослідів і не замінюють їх. Головна мета фронтального експерименту полягає у дослідженні явищ та процесів, в формуванні в студентів експериментальних способів діяльності. У процесі ж розв'язування експериментальних задач вони використовуються та розвиваються. В цих випадках спостереження та вимірювання завжди виконуються для конкретних проявів фізичних закономірностей, а не для виявлення чи підтвердження останніх, як це має місце в лабораторних роботах та короткочасних дослідах.

Вихідні дані для розв'язування експериментальних задач студенти одержують з дослідів, які викладач виконує на демонстраційному столі або їх виконують самостійно (останнє більш доцільне). Оскільки такі задачі можуть мати розрахунковий або якісний характер, то прийоми їх розв'язування залежать від ролі експерименту: якщо він використовується для одержання даних, то на перший план виступає його постановка та проведення вимірювань. Одержавши необхідні дані, далі задачу розв'язують як звичайну обчислювальну. Подібним чином, але в зворотному напрямку виконують всі операції, якщо в експерименті необхідно перевірити результат обчислень.

Оскільки однією з основних складових оволодіння фізичними знаннями студентами у вищій педагогічній школі є вироблення здібностей розв'язування задач на практичних заняттях, то зокрема цим завданням відповідає розв'язування експериментальних задач з

метою ефективної підготовки до успішного здійснення експериментальних досліджень у ході наступного лабораторного практикуму.

Розв'язування експериментальних завдань передбачає здатність підібрати обладнання для завдання, знання прийомів та організаційних форм розв'язування й дотримання етапів цього процесу. Задачу називають експериментальною якщо дані для розв'язування якої одержують дослідним шляхом, тобто коли без експерименту на запитання експериментального завдання відповісти неможливо. Для виконання експериментального завдання можна застосовувати як демонстраційне, так і лабораторне устаткування, його можуть вирішувати як викладач, так і студенти (фронтально або індивідуально). При виконанні завдань із використанням демонстраційного обладнання слід дотримуватися вимог, які ставляться до демонстраційних дослідів.

Процес розв'язування експериментальних задач є складним, багатокомпонентним, адже потребує від студентів виконання цілої низки дій: від висунення гіпотез про існування зв'язків між явищами, фізичними величинами, що характеризують фізичний об'єкт, до обробки результатів експерименту та їхнього аналізу. Як показує досвід, досить часто навіть ті студенти, які володіють елементарними прийомами експериментальної діяльності, не завжди можуть відразу сформулювати ідею розв'язку певної експериментальної задачі. Це пояснюється тим, що більшість експериментальних задач не мають готового алгоритму розв'язку, тому їх і відносять до категорії творчих задач. Процес розв'язування таких задач вимагає від студентів творчо-пошукової діяльності.

У науково-методичній літературі описано методики розв'язування експериментальних задач, що ґрунтуються на прийомах алгоритмічного та евристичного типів.

Зокрема, методист А.А.Андрєєв дослідив проблему використання деяких евристичних прийомів під час розв'язування експериментальних задач з фізики, а також наводить один із можливих напрямків навчання студентів цих прийомів. Він, зокрема, стверджує, що часто серйозні проблеми під час розв'язування певної експериментальної задачі виникають уже на підготовчому його етапі. Саме на цьому, підготовчому етапі неабияку роль і відіграють евристичні прийоми: аналіз, аналогія, подолання психологічного бар'єру, синтез. Одним із необхідних елементів успішного використання цих прийомів є сформованість певного "банку ідей" – упорядкованої системи можливих способів розв'язування експериментальних задач [1].

Використання експериментальних задач на практичних заняттях може здійснюватись за такою схемою:

1. Формування задач за експериментальними параметрами.
2. Розв'язування задач на практичному занятті з використанням експериментальних даних, які були одержані при виконанні роботи практикуму.
3. Порівняння результатів розв'язування задач на практичному занятті і експериментальних результатів роботи лабораторного практикуму.

Методисти О.М.Семерня пропонує використовувати експериментальні задачі еталонного характеру для досягнення достатнього та високого рівнів обізнаності. На її думку експериментальні задачі еталонного характеру сприяють підвищенню пізнавальної активності на заняттях та інших видах навчальної діяльності, розвитку інтересу до науки, творчого мислення, бажання самостійно пізнавати навколишній світ. Розв'язування експериментальних задач еталонного характеру сприяє здобуттю студентами міцних осмислених знань, здатності застосовувати ці знання у практичному житті. Систематичне цілеспрямоване навчально-пізнавальної діяльності засобами експериментальних задач еталонного характеру підвищує загальну культуру виконавців, формує в них потребу в самостійних дослідженнях, звичку до навчання впродовж всього життя. При аналізі цих особливостей стає очевидним, що в процесі розв'язування експериментальних задач досить вагомою є можливість передбачати не лише результат експерименту та проведення його аналізу, а й досягнення студентом відповідного рівня засвоєння навчальної задачі, координації на прогнозовану мету їх пізнавальної діяльності [5].

Використовуючи розглянуті напрацювання методистів та адаптуючи їх до навчального процесу у вищій школі, легко прийти до висновку, що експериментальні задачі еталонного характеру можуть бути поставлені на будь-якому етапі навчання, але при цьому змінюються дидактичні функції задач, методика постановки та їх розв'язування. Постановка експериментальних задач еталонного характеру в процесі актуалізації опорних знань дає можливість викладачу "освіжити" виконавцю засвоєні раніше знання на відповідному рівні (зазначеному в цільовій навчальній програмі) для вивчення наступної пізнавальної задачі заняття.

Застосування експериментальних задач еталонного характеру можливе і в процесі вивчення нового матеріалу, тобто коли зміст експериментальної задачі органічно входить до змісту пізнавальних задач заняття. Цілеспрямоване використання експериментальних задач проєктованого рівня засвоєння при формуванні нових понять, встановленні певних залежностей і закономірностей конкретизує навчальний матеріал, сприяє свідомому його розумінню на вказаному рівні-еталоні. Досить суттєве значення має використання експериментальних задач еталонного характеру в процесі застосування нових знань на практиці. Тут задачі допомагають не лише досягти вказаного рівня знань, розуміння природних явищ, а й показати можливості застосування вивченого явища для розв'язання практичних завдань.

Доцільним є застосування експериментальних задач еталонного характеру при контролі та корекції знань. Особливу увагу приділяють розгляду й аналізу допущених студентами помилок у процесі розв'язування задач. Складність задач у цьому випадку визначається залежно від поставленої мети-еталону, що дозволяє керувати пізнавальною діяльністю та відповідно ліквідувати прогалини в знаннях. На даному етапі постановки експериментальних задач можна запропонувати використати комп'ютерні навчальні програми, що моделюють фізичні експерименти, для активізації пізнавальної діяльності та самостійної перевірки розв'язаних задач. Експериментальні задачі еталонного характеру варто пропонувати студентам розв'язувати і в позааудиторних умовах. У процесі розв'язування таких задач використовуються побутові прилади та інструменти. Деякі прилади можна виготовляти самостійно.

Постановка експериментальних задач еталонного характеру в процесі узагальнення і систематизації знань допомагає глибше усвідомити теоретичний матеріал на вищому рівні навчальних досягнень та перевести їх на рівень власних переконань, у формування наукового світогляду. При підготовці та проведенні робіт фізичного практикуму викладач, крім проблем з матеріальною базою, забезпеченням самостійної діяльності студентів, зустрічається ще з однією трудностю – об'єктивним особистісно орієнтованим оцінюванням виконаних студентами завдань. Кому зі студентів виставити високий бал, хто з них проявив творчу, а не репродуктивну діяльність? Здебільшого викладач серед інших виділяє більш ретельно оформлені роботи, оцінює правильність проведених розрахунків, кількість помилок та неточностей, коректність відповідей студентів при захисті виконаних робіт. Зрозуміло що таку студентську діяльність не можна назвати творчою. Звідси можна зробити висновок – навчальні досягнення майбутнього вчителя при виконанні робіт фізичних практикумів у їх традиційній постановці не можуть бути оцінені високим рівнем. Ефективність робіт фізичних практикумів можна підвищити, якщо до кожної з них підібрати ряд експериментальних задач, у тому числі і таких, які можна виконати не лише в ході виконання експериментальних завдань, але й в позааудиторний час [6: 272].

Розв'язування таких задач сприяє оволодінню виконавцем досвідом творчої діяльності: від використання простого алгоритму та вже відомих методів пошуку розв'язань до розв'язань на інтуїтивному рівні із включенням механізмів творчої уяви [3]. Процес розв'язування експериментальної задачі вимагає від учня створення моделі-гіпотези, на основі якої йому потрібно спланувати експеримент, виміряти саме ті параметри, які потрібні для визначення шуканої величини [4]. Розв'язування таких задач носить суб'єктивну новизну, що з точки зору психології є суттєвою ознакою творчості.

Мета особистісно орієнтованої освіти полягає не в тому, щоб навчати всіх в однаковій мірі. Викладачеві необхідно оцінити високим балом саме тих, хто проявив творчість, зацікавленість, розвинути талант студента. При цьому викладач має враховувати наявну матеріальну базу та можливість використання найпростіших саморобних приладів та пристроїв. На початковому етапі доцільно вказати і допоміжні літературні джерела. Викладач повинен особливо наголосити, що розв'язання експериментальної задачі високо цінується і що в разі успіху студент може отримати найвищий бал. Викладач слідкує за тими студентами, які зацікавились експериментальними задачами, надає їм допомогу, всіляко заохочує їх до творчості [6].

У процесі розв'язування експериментальної задачі можна виділити такі етапи: ознайомлення із рівнем складності задачі та співвіднесення її з етапом вивчення навчального матеріалу; осмислення умови задачі; складання плану діяльності, враховуючи рівень пізнавальних досягнень; виконання плану розв'язування задачі відповідно до прогнозованого еталону засвоєння; дослідження відповіді задачі; корекція знань відповідно до поставленої в умові задачі мети-еталону [2].

Перший етап розв'язування таких задач характеризується цілеспрямованим пізнавальною активністю студента на досягнення прогнозованого рівня. Другий етап передбачає знайомство з умовою задачі, що містить твердження та вимоги, а також перелік (повний або частковий) приладів і матеріалів, які необхідні для експерименту, оцінку ситуації за умовою задачі. Третій етап представляє складання плану розв'язування задачі, враховуючи рівень пізнавальних досягнень: за вказаним еталоном проектується рівень складності плану розв'язку та його змістове наповнення, теоретично розробляють шлях пошуків від відомого до шуканого, намічають порядок виконання дослідів та їх матеріальне забезпечення. Четвертий етап – безпосереднє виконання дослідів, в результаті яких одержують необхідні дані, що використовуються для одержання відповіді. Тут викладач може управляти навчально-пізнавальною діяльністю студентів на рівні розчленування даної умови задачі на частини: від нижчого еталону навчання до вищого залежно від рівня її складності та врахування особистісно-ціннісних переконань кожного студента. На п'ятому етапі перевіряють достовірність відповіді, аналізують хід експерименту, розглядають можливі варіанти, а також показують, де на практиці використовується розглядуване явище.

Корекція знань відповідно до поставленої в умові задачі мети-еталону має на меті аналіз типових помилок, допущених під час розв'язування даної задачі, з прицілом на їх усунення в наступній пізнавальній діяльності студента, розмірений аналіз складних для розуміння моментів розв'язку задачі, врахування інших способів її розв'язування, навіть якщо вони є нераціональними. Таким чином, проведений аналіз показав, що експериментальні задачі ще несповна використовуються в традиційній системі експериментальної підготовки майбутнього учителя фізики. Розгляд дидактичних особливостей використання експериментальних задач еталонного характеру на заняттях різного типу та виявлені їх переваги в порівнянні з іншими типами аналогічних задач, настановлюють на думку, що такі задачі займають належне місце в навчальному просторі, розвивають у студентів бажання самостійно здобувати знання крізь призму особистісних переживань, допомагають пізнавати навколишню дійсність. Розв'язування експериментальних задач потребує ретельної та різнобічної підготовки. Експериментальна діяльність, яка проводиться в процесі розв'язування даних задач, повинна задовольняти всім вимогам, що ставляться до навчального фізичного експерименту.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев А.А. Навчання учнів евристичних прийомів розв'язування експериментальних задач з фізики // Наукові записки. – Вип. 60. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград:РВВ КПДУ ім. В.Винниченка, – 2005. – Ч. 2. – С. 160–159.
2. Атаманчук П.С., Мендерецький В.В. Формування експериментаторських професійних якостей учителя фізики засобами цілеорієнтувань // Вісник Чернігівського пед. ун-ту

- ім. Шевченка: Серія: Педагогічні науки. – Чернігів: ЧДПУ ім. Шевченка. – 2005. – Вип. 30. – С. 6 – 10.
3. 119. Давидьон А.А. Експериментальні задачі з фізики для учнів 7 – 9 класу: Посібник для вчителів фізики. – Чернігів, 1997. – 44 с.
  4. Кучменко О.М., Касперський А.В. Експериментально-розрахункові задачі з фізики: Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. – Кам.-Под.: Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, інформ.-вид. від., 2004, – Вип. 10. – С. 26 – 30.
  5. Семерня О.М. Дидактичні особливості використання експериментальних задач еталонного характеру у навчанні фізики старшокласників: Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. – Кам.-Под.: Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, інформ.-вид. від., 2004, – Вип. 10. – С. 41 – 46.
  6. Ткаченко А.В., Кулик Л.О., Богатирьов О.І. Використання експериментальних задач з фізики при виконанні фронтальних лабораторних робіт: Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту: Серія педагогічна: Дидактика фізики в контексті орієнтирів Болонського процесу. – Кам.-Под.: Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, інформ.-вид. від., 2005. – Вип. 11. – С. 272 – 274.

УДК 378.14

Гедвілло О.І.

### **МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ “КОНСТРУКЦІЙНІ МАТЕРІАЛИ ТА ЇХ ВИБІР” У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

*Стаття присвячена проблемі викладання тем з матеріалознавства у загальноосвітній школі. Зроблено аналіз нових програмних матеріалів з трудового навчання та подано методичні рекомендації.*

*This article is devote the problem of teaching subjects on keeping the material in secondary school. Authors were conduct the analysis new program on labour training and was give the systematic recommendations.*

У нових умовах державного розвитку України традиційна, впродовж тривалого часу, система трудової підготовки учнівської молоді вичерпала свої можливості. Відбувається стрімка переорієнтація ціннісних орієнтирів у суспільстві, перебудова системи виробництва, що супроводжується значними змінами на ринку праці. Стає цілком очевидною невідповідність між традиційним змістом трудового навчання і потребами суспільного розвитку. Виходячи з цього, має відбутися і вдосконалення підготовки вчителя трудового навчання [2].

Як закономірна реакція на необхідність переорієнтації і оновлення звичайної системи трудового навчання учнів загальноосвітніх шкіл і став Державний стандарт освітньої галузі “Технологія”. Цей документ передбачає зміну акцентів у трудовій підготовці учнівської молоді від фактично ремісничого тренувального навчання до формування та розвитку творчої ініціативи, творчого пошуку, створення умов для реалізації індивідуальних можливостей особистості кожного учня.

Державний стандарт освіти передбачає, що основою побудови оновленого змісту трудового навчання повинен стати проектно-технологічний підхід, який інтегрує всі види сучасної діяльності людини – від появи творчого задуму до реалізації готового продукту. Згідно з вимогами Державного стандарту освітньої галузі “Технологія”, концепції трудового навчання і креслення, базового навчального плану середніх закладів освіти у 2005 р. була розроблена нова програма трудового навчання для учнів 5–9 класів (О.М.Кобернік, В.К.Сидоренко). Згідно цієї програми на вивчення даного предмета відводиться по 1 годині у 5, 6 і 9 класах та по 2 години у 7–8 класах.

Реалізація змісту програми повинна забезпечуватися вирішенням в першу чергу таких завдань:

- формування в учнів технічного світогляду, закріплення на практиці знань про технологічну діяльність, спираючись на закони та закономірності розвитку природи, суспільства, виробництва та науки;
- ознайомлення учнів з місцем і роллю інформаційно-комунікаційних технологій в сучасному виробництві та повсякденному житті;
- ознайомлення та залучення учнів до різних видів діяльності, формування необхідних для цього знань і вмінь, навчання учнів способам поведінки з різноманітними засобами праці [2].

Аналіз програми показав, що всі теми забезпечують послідовне включення учнів в усі етапи цілісного процесу проектування і виготовлення виробів: вибір об'єкту технологічної діяльності; підбір конструкційних матеріалів; вибір технологічних процесів, інструментів, обладнання; виготовлення виробів; аналіз і оцінка процесу і результату праці. Така структура змісту навчання забезпечує залучення учнів не лише до практичної технологічної діяльності, а й до проектно-дослідницької [2]. Акцент у роботі учнів переноситься саме на розвиток творчого і критичного мислення, вміння працювати з інформаційними джерелами, різними видами проектно-технологічної документації, формування в учнів навичок проектно-технологічної діяльності, вміння здійснювати аналіз та оцінку технологічних об'єктів, свідомо обирати ті чи інші технологічні процеси і технічні засоби [3].

Аналізуючи зміст нової програми трудового навчання стає зрозумілим, що однією із важливих її задач є ознайомлення учнів з конструкційними матеріалами й правила обґрунтованого їх вибору для виготовлення різних виробів. Дійсно, з матеріалознавством пов'язано вивчення багатьох розділів й тем освітньої галузі “Технологія”.

Матеріалознавство – це прикладна наука, що вивчає у спільному зв'язку склад, будову і властивості матеріалів, а також закономірності їх змін під тепловим, хімічним і механічним впливом.

Зменшення маси машин за рахунок підвищення їх надійності, довговічності та працездатності, економії матеріалів зумовлене розвитком матеріалознавства і практичного застосування наявних матеріалів користувачами. Досягнення сучасної наукової думки та практики матеріалознавства відображені у великому розмаїтті матеріалів для виготовлення деталей машин і металоконструкцій. Уміння продумано підійти до аналізу необхідних за даних умов характеристик і властивостей виробу та знайти оптимальні рішення з пропонувананих матеріалів завжди виділяло кваліфікованого фахівця. Для прийняття обґрунтованих рішень необхідно насамперед врахувати призначення та умови роботи деталі (навантаження, середовище, контакт з іншими матеріалами), запланований ресурс, доцільність ремонту чи відновлення; визначити вид спрацювання і окреслити властивості матеріалу, що при найменших витратах можуть забезпечити надійність і довговічність деталі чи конструкції.

Враховуючи відсутність у загальноосвітніх школах нових програм з трудового навчання вважаємо доцільним навести фрагменти цієї програми для учнів (хлопців) 5–9 класів на тему: “Конструкційні матеріали і їх вибір”.

## Зміст теми: “Конструкційні матеріали та їх вибір”

Клас	Зміст навчального матеріалу	Навчальні досягнення учнів
1	2	3
5	<p><b>Конструкційні матеріали та їх вибір (2год.)</b>  Види конструкційних матеріалів, які застосовуються для виготовлення виробів: деревина, метал, пластмаса, гума тощо; поняття про їх властивості. Вибір конструкційних матеріалів для виготовлення виробів, породи дерев. Будова дерева. Виготовлення деревини, її асортимент.  Розміщення волокон у деревині. Поняття про виготовлення шпону, фанери, деревоволокнистих (ДВП), деревостружкових плит (ДСП), їх призначення. Застосування фанери для виготовлення виробів. Короткі відомості про властивості деревини. Вибір деревини для виготовлення виробу.</p>	<p><b>Характеризує:</b> види конструкційних матеріалів, їх основні властивості.  <b>Обґрунтовує:</b> вибір конструкційних матеріалів залежно від призначення виробу.  <b>Розпізнає:</b> деревину за текстурою, кольором, запахом.  <b>Вибирає:</b> матеріали для виготовлення виробу, розраховує їх необхідну кількість.</p>
6	<p><b>Конструкційні матеріали і їх вибір (1год.)</b>  Механічні властивості металів. Поняття про виготовлення тонколистового металу на прокатних станах. Види і призначення тонколистового металу. Поняття про процес виготовлення дроту. Види, властивості та застосування мідного, алюмінієвого, сталевого дроту.  <b>Лабораторно-практичні роботи.</b> 1.Визначення властивостей матеріалів.  2. Визначення видів листового металу (чорна та біла жерсть, алюміній, мідь, латунь).  3. Визначення твердості, гнучкості, пружності різних видів листового металу.  4. Визначення гнучкості, пружності та міцності різних видів дроту.</p>	<p><b>Називає:</b> способи виготовлення тонколистового металу і його призначення.  <b>Характеризує:</b> види, властивості та застосування мідного, алюмінієвого та сталевого дроту.  <b>Визначає:</b> властивості листового металу.</p>
7	<p><b>Конструкційні матеріали і їх вибір (2год.)</b>  Відомості про способи покращення властивостей натуральних матеріалів. Захист різних конструкцій матеріалів від негативного впливу кліматичних та інших факторів (фарбування, лакування та іншими різними речовинами тощо). Особливості використання та догляду за виробами із натуральних матеріалів. Деревина – основний матеріал для столярного і теслярського виробництва. Види деревини. Пиломатеріали, їх види, способи одержання та призначення.  <b>Лабораторно-практична робота.</b> Підбір матеріалів для виготовлення виробу. Розпізнавання порід деревини та видів пиломатеріалів за зразками. Визначення вологості і твердості деревини. Метали – основні матеріали для машинобудівних галузей виробництва. Основні властивості металів: твердість, міцність, пластичність, пружність, крихкість, колір. Окислення металів та боротьба з нею. Уявлення про виробництво сортового прокату. Профілі прокату.  <b>Лабораторно-практична робота.</b> Визначення металів і сплавів (сталь, чавун, мідь, алюміній) за їх основними властивостями.</p>	<p><b>Розпізнає:</b> види деревини та пиломатеріалів.  <b>Називає:</b> властивості деревини різних порід дерев.  <b>Визначає:</b> вологість і твердість деревини.  <b>Пояснює:</b> властивості різних металів.  <b>Називає:</b> способи боротьби з окисленням металів.  <b>Наводить приклади:</b> виробництва видів сортового прокату.</p>



1	2	3
8	<p><b>Конструкційні матеріали та їх вибір (1год.)</b>  Поняття про конструкційні матеріали хімічного походження (штучні, синтетичні). Їх переваги і недоліки у порівнянні з натуральними матеріалами. Відомості про способи отримання штучних і синтетичних матеріалів. Їх вплив на здоров'я людини і оточуюче середовище. Фізичні властивості деревини (вологість, щільність, теплопровідність, електропровідність). Технологічні властивості деревини. Вплив фізичних і технологічних властивостей на вибір деревини для виготовлення виробів (меблів, іграшок, кухонного інвентаря, посуду, робочого інструменту тощо). Фізичні, хімічні і технологічні властивості металів. Поняття про внутрішню будову металів, їх структуру. Способи механічних випробувань металів. Вуглецеві і леговані сталі, їх властивості, маркування і застосування. Інструментальні сталі. Властивості і застосування кольорових металів (мідь, алюміній та їх сплави – бронза, латунь, дюралюміній).</p> <p><b>Лабораторно-практичні роботи.</b>Визначення фізичних і технологічних властивостей деревини і металів. Підбір матеріалів для виготовлення виробів. Ознайомлення із зразками сталі та кольорових металів різних марок. Механічні випробування металів на твердість, міцність, пластичність, в'язкість.</p>	<p><b>Характеризує:</b>  конструкційні матеріали: традиційні.</p> <p><b>Розпізнає:</b> матеріали натурального та штучного походження.</p> <p><b>Порівнює:</b> властивості матеріалів натурального походження.</p> <p><b>Усвідомлює:</b>  економічні проблеми, які спричиняють хімічні виробництва.</p> <p><b>Дотримується:</b> правил безпеки при роботі з матеріалами штучного походження.</p>
9	<p><b>Конструкційні матеріали та їх вибір (1год.)</b>  Загальні відомості про нові види матеріалів, їх властивості, нові способи отримання матеріалів.</p> <p><b>Практична робота.</b> Відбір нових конструкційних матеріалів (для виробів різного призначення). Ознайомлення з видами і прийомами обробки нових конструкційних матеріалів.</p>	<p><b>Характеризує:</b> нові види матеріалів, їх властивості.</p> <p><b>Наводить приклади:</b>  нових способів отримання матеріалів.</p>

Ознайомившись із змістом розділу: “Конструкційні матеріали і їх вибір” у 5–9 класах становляться зрозумілими й проблеми, що виникають перед вчителями трудового навчання. Одна з основних проблем – невідповідність виділеного навчального часу на вивчення цього розділу (7 годин) і того досить великого обсягу навчального матеріалу, передбаченого програмою.

У зв'язку з цим виникає необхідність надати вчителю деякі методичні рекомендації з організації занять під час вивчення цього розділу: “Конструкційні матеріали та їх вибір” у кожному класі. При цьому необхідно встановити систему знань й вмінь, з матеріалознавства, які повинен сформував вчитель в учнів 5–9 класів. Відповідно до цього ми пропонуємо таке вирішення цієї проблеми.

## Система знань та вмій учнів основної школи з матеріалознавства

Знання	Вміння
1	2
<b>5 клас</b>	
<p>1. Поняття про основні конструкційні матеріали, які використовуються для виготовлення виробів: деревина, метал, пластмаса, резина. Поняття про їх властивості.</p> <p>2. Основні відомості про будову дерева, заготівля деревини, її асортимент.</p> <p>3. Поняття про виготовлення шпону, фанери, деревоволокнистих (ДВП), деревостружкових плит (ДСП), їх призначення.</p> <p>4. Основні фактори, що враховують при виборі конструкційних матеріалів</p>	<p>1. Розпізнавати породи деревини за текстурою, кольорами, запахом.</p> <p>2. Вибирати конструкційні матеріали залежно від призначення вибору.</p> <p>3. Здійснювати розрахунок необхідної кількості матеріалів для виготовлення виробу.</p>
<b>6 клас</b>	
<p>1. Поняття про основні механічні властивості металів.</p> <p>2. Загальне уявлення про чорні і кольорові метали, про процеси виготовлення чавуна і сталі.</p> <p>3. Загальне уявлення про обробку металів.</p>	<p>1. Визначити призначення тонколистового металу і його значення.</p> <p>2. Наводити приклади професій робітників, які виготовляють листовий метал та дріт.</p> <p>3. Визначити властивості листового металу та дроту.</p>
<p>4. Поняття про виготовлення тонколистового металу на прокатних станах. Ознайомлення з видами і призначенням тонколистового металу.</p> <p>5. Поняття про виготовлення дроту, його види, властивості та застосування мідного, алюмінієвого, сталевих дроту.</p>	<p>4. Визначати види листового металу та сплаву (чорна та біла жерсть, алюміній, мідь, латунь).</p> <p>5. Визначати твердість, гнучкість, пружність листового металу і дроту.</p> <p>6. Визначати фактори, що необхідно врахувати при виборі конструкційних матеріалів.</p>
<b>7 клас</b>	
<p>1. Поняття про деревні матеріали – як основні матеріали для столярного і теслярного виробництва.</p> <p>2. Поняття про пиломатеріали, їх види, способи одержання та призначення.</p> <p>3. Поняття про основні властивості чорних і кольорових металів: твердість, міцність, пластичність, пружність, крихкість, колір.</p> <p>4. Поняття про виготовлення сортового прокату, профілі прокату.</p> <p>5. Поняття про способи покращення властивостей натуральних матеріалів. Захист різних конструкційних матеріалів від негативного впливу різних факторів.</p> <p>6. Правила вибору конструкційних матеріалів для виготовлення виробів.</p>	<p>1. Розпізнавати види деревини та пиломатеріалів.</p> <p>2. Визначити вологість і твердість деревини.</p> <p>3. Визначати метали і сплави (сталь, чавун, мідь, алюміній) за їх основними властивостями.</p> <p>4. Підбирати матеріали для виготовлення виробу.</p> <p>5. Вибирати способи боротьби із окисленням металу.</p> <p>6. Планувати раціональну послідовність робіт при виготовленні виробів.</p>

1	2
<b>8 клас</b>	
<p>1. Поняття про конструкційні матеріали хімічного походження їх переваги і недоліки у порівнянні з натуральними матеріалами.</p> <p>2. Поняття про фізичні, хімічні, механічні і технологічні властивості деревини і металів, їх вплив на вибір для виготовлення виробів.</p> <p>3. Поняття про внутрішню будову металів, їх структуру, способи механічних випробувань металів, величини, що їх характеризують.</p> <p>4. Поняття про вуглецеві і леговані сталі, їх властивості, маркування і застосування.</p>	<p>1. Визначати фізичні і технологічні властивості деревини і металів.</p> <p>2. Виконувати механічні випробування металів на твердість, міцність, пластичність, в'язкість.</p> <p>3. Вибирати матеріали для виготовлення виробів.</p> <p>4. Виявляти екологічні проблеми, що спричиняють хімічні виробництва.</p> <p>5. За маркою сталі й кольорових металів давати їм характеристику (хімічний склад, призначення, якість, властивості).</p>
<p>5. Поняття про властивості і застосування кольорових металів (мідь, алюміній) та їх сплавів (латунь, бронза, дюралюміній).</p> <p>6. Поняття про термічну обробку металів. Визначення режимів термічної обробки.</p>	<p>6. Визначати режими термічної обробки сталі.</p>
<b>9 клас</b>	
<p>1. Загальні поняття про нові види конструкційних матеріалів, їх властивості.</p> <p>2. Загальні поняття про нові способи отримання матеріалів.</p> <p>3. Загальні поняття про види і прийоми обробки нових конструкційних матеріалів.</p> <p>4. Загальне уявлення про використання нових видів конструкційних матеріалів при виготовленні виробів.</p>	<p>1. Наводити приклади нових способів отримання матеріалів.</p> <p>2. Відбирати нові види конструкційних матеріалів для виробів різного призначення.</p> <p>3. Вірно виконувати прийоми обробки нових конструкційних матеріалів.</p>

Аналізуючи вимоги до виконання програми розділу: “Конструкційні матеріали та їх вибір” з теми: “Матеріалознавство”, стає зрозумілим необхідність поступового системного ознайомлення учнів із способами отримання і властивостями конструкційних матеріалів, що в результаті дозволяє учням робити в спеціальних умовах. Це є достатньо важкий матеріал як для викладання вчителем, так і засвоєння учнями, який містить багато важких для зрозуміння технічних визначень і термінів. Так, внутрішню будову матеріалів і їх перетворення, залежність властивостей від змісту при тих чи інших хімічних елементів, процеси, що відбуваються при їх обробці тощо, часто можна засвоїти лише при використанні відповідних засобів наочності, що потребує подальшого вдосконалення методики навчання учнів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Кобернік О.М. Проектно-технологічна система трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 4 – С. 8–12.
2. Сидоренко В.К. Актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання в світлі реформування освіти в Україні // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 2. – С. 41–44.
3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Трудове навчання. 5–12 класи. – К.: Перун. – 2005. – 255с.

**КОГНІТИВНІ ПАРАМЕТРИ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

*У статті дається поняття когніції і представлені аспекти когнітивістики. Розкривається зміст основних когнітивних параметрів діяльності учителя-словесника, а саме: а) здійснення власних процесів пізнання; б) шляхи реалізації когнітивних здатностей учнів; в) осмислення глибинних мовних явищ; г) міждисциплінарний характер когнітивістики; д) інтерпретація тексту як засобу реалізації когнітивного підходу; е) когнітивний стиль діяльності учителя. Підкреслюються когнітивні особливості культури людства.*

*The article deals with the notion of cognitive linguistics. The author examines the content of main cognitive parameters of the language and literature teacher's activity: a) improvement of the process of cognition; b) ways of pupil's cognitive abilities development; c) deep linguistic phenomena comprehension; d) interdisciplinary character of cognitive linguistics; e) text interpretation as means of the cognitive approach realization; f) teacher's activity cognitive style.*

*The investigator underlines cognitive peculiarities of human culture.*

Педагогічна діяльність за своїм змістом, метою, структурою, обсягом є багатовекторною та багатовимірною. Актуальною на сьогодні є когнітивна її складова. Когнітивний (від лат. *cognitio* – знання, пізнання) – пізнаючий.

Поняття когніції містить у собі як витончені дії людського духу (знання, свідомість, розум, мислення, уява, творчість, розробка планів і стратегій, символізація, логічний висновок, розв'язання проблем, класифікація, фантазування, мрії), так і більш земні процеси (організація моторики, сприйняття, увага, впізнання тощо). Пізнання, розум предметом роздумів та міркувань були з далекої прадавнини. І майже з самого початку свого існування погляд людини повернений найшвидше до самої себе. Та наукове усвідомлення свого місця і значення у світі відбувається у людей лише на сучасному етапі.

Когнітивізм – це точка зору, відповідно до якої людина має вивчатися як система здобування, переробки, збереження, передачі і вироблення знань з метою подальшої їх мобілізації для раціонального розв'язання задач, сформульованих розумно.

Мета статті – окреслити аспекти когнітивної діяльності вчителя мови та літератури.

У кінці 50-х – на початку 60-х років виникла когнітивна психологія, пізніше когнітивна лінгвістика, в яку немалий внесок зробили зарубіжні та вітчизняні вчені (Ч.Філлмор, У.Чейф, Л.Талмі, У.Найссер, Дж.Берклі, В.Дем'янов, Ф.Бацевич, В.Герасимов, А.Щепілова та ін.).

Особливої гостроти ця проблема набуває у складних і суперечливих умовах сьогодення. Зростаючий динамізм, цілісність і самоконфліктність сучасного світу зумовлюють постійне оновлення всіх сфер людської діяльності. Так, у системі освіти перехід до нового її типу можливий лише за допомогою інтелектуальних технологій. Найважливіша умова такого переходу – інформатизація. Цей прорив у комунікаціях уможливило поєднання масовості в освіті і водночас підвищення її рівня та перехід до індивідуально-контактної системи навчання.

Усе це зумовлює для кожного необхідність постійно й оперативно підвищувати свій теоретико-методичний рівень і, в першу чергу, для вчителя, який нині організовує добування знань молодшими поколіннями.

Здійснення власного процесу пізнання – один із напрямків когнітивної діяльності педагога. Це і усвідомлення нових досягнень у педагогіці, психології, спеціальній та суміжних науках, у техніці тощо. Вивчення нормативних документів у галузі освіти та методологічних праць. Дослідження індивідуальних особливостей сучасного учня.

Узагальнення і творче використання прогресивного педагогічного досвіду та усвідомлення власного і т. ін.

Когнітивні аспекти є провідними у діяльності вчителя-словесника. По-перше, когнітивістика – наука комплексна, складовими якої вчені визначають когнітивну психологію (вивчення перетворень сенсорної інформації, організація знання в пам'яті суб'єкта, когнітивні теорії емоцій, особистості, аналіз формування і актуального функціонування знань), мовознавство, неврологію, антропологію, філософію, комп'ютерологію. По-друге, когнітивна лінгвістика як своєрідний філіал когнітивної психології обробляє мовну інформацію і за допомогою мови використовує її для розв'язання інтелектуальних задач. По-третє, не випадково виділяється на цій основі “когнітивна семантика” і “когнітивна граматика”.

Увага до семантичних значень мовних одиниць і категорій становить наступний вимір когнітивної методики, яка поглиблює, розумно урізноманітнює лінгводидактику і в певній мірі витісняє спрощену комунікативну методику. Крім того, мова як оптимальний сполучний зв'язок з іншими видами людської діяльності дає когнітивний ключ до розуміння поведінки людини навіть в більшій мірі, ніж культура і суспільство.

Когнітивний підхід націлює вчителя-словесника на розуміння глибинних мовних явищ, на ознайомлення учнів з більш широким арсеналом семантичних значень, скажімо, граматичних категорій. Так, наприклад, при вивченні іменника варто зосередити увагу учнів на те, що ця частина мови означає не лише конкретні предмети, а й явища природи (сніг, вітер, дощ), суспільні явища (збори, мітинг, демонстрація), ознаки (ширина, висота), число (десяток, сотня), дію (читання, біг). Або уже у процесі повторення на одному з перших уроків у п'ятому класі доречно висвітлити значення і роль видів простих речень за метою висловлювання. Учні мають збагнути, що існує лише три види речень за цим критерієм (розповідні, питальні, спонукальні), але їх достатньо, щоб забезпечити усі потреби спілкування – проінформувати співбесідника, проявити до нього або до теми розмови інтерес та вплинути, спонукаючи до дії. Відповідні завдання (на основі спостережень зробити висновок, які з цих видів речень переважають у різних стилях; формування ряду запитань, оформлення побажання, поради, рекомендації і т.п.) сприятимуть неформальному засвоєнню абстрактного мовного матеріалу. І так при вивченні, тлумаченні кожної мовної одиниці чи категорії. Учні у змозі зрозуміти, що, скажімо, неозначено-особові речення вживаються тоді, коли діяча визначити або неможливо (Йшли і йшли степами), або неважливо (На пошті листи приймають до 8 години вечора), або деякий час це зробити важко (У двері постукали).

Когнітивний підхід сприяє глибокому розумінню мовних абстракцій. Доречно активно використовувати на уроках мови міждисциплінарний характер когнітивістики. Пояснюючи, наприклад, відокремлені члени речення, зокрема означення, доцільно порівняти це явище з особливістю образотворчого мистецтва, а саме: якщо художник, скажімо, хоче щось виокремити, він подає відповідну деталь на передньому плані і в такому разі додаткові засоби для більш яскравого його зображення не потрібні. Якщо ж треба щось виділити, що не подано крупним планом, тоді митець використовує світло, фарбу чи ще якісь засоби і прийоми. Точно так і в мові. Коли автор основну частину думки висловлює на початку речення, то відокремлювати її немає рації. А коли ця важлива частина речення стоїть за іншими словами, то автор змушений підкреслити її, увиразнити додатковими зусиллями: паузами, темпом мовлення та інтонацією в усному мовленні, пунктуацією на письмі.

Наступним когнітивним виміром діяльності вчителя-філолога є робота з текстом. Вона може розглядатися як організуючий засіб, як форма інтерактивного навчання, інтерпретація і як світоперетворююча сила.

Велику роль відіграє сприйняття тексту. В когнітивістському плані воно досліджується активніше, ніж продукування мовлення.

Сприйняття взагалі, і тексту в тому числі, ґрунтується на дії різних аналізаторів. Фахівці стверджують, що пропускна здатність читання мовчки вища, ніж читання вголос. Хоча і на слух текст може сприйматись. Методикою роботи з текстом учителі володіють в

достатній мірі: перше ознайомлення; відповіді на запитання; визначення основної думки; поділ на частини; складання плану; переказ змісту (стислий чи детальний); складання словника. Проводяться і творчі роботи за текстом: читання з передбаченням; завершення розповіді; розширення змісту; аналіз мовних засобів письменника; порівняння їх з ідеостилем інших майстрів слова; переклад іншою мовою тощо. Інтерпретація тексту передбачає роз'яснення смислу, значення продукту мовлення, розуміння особливостей навчальних, науково-популярних, художніх, розмовних, ділових, наукових і публіцистичних текстів. Враховуючи перетворюючу функцію зв'язних висловлювань, важливо актуалізувати внутрішнє сприйняття їх учнями, тобто поцікавитись думками та почуттями, викликаними конкретними текстами. Інтерпретуючи таким чином повідомлення, дискурс, мовець звертається до виражально-зображувальних мовних засобів, корегує різні світи і прокладає тим самим собі шлях до іншого пізнання об'єктивної навколишньої дійсності та самопізнання, що допомагає ефективніше орієнтуватися в навколишньому середовищі.

Самостійним аспектом педагогічної когнітивної діяльності виступає розвиток когнітивних здібностей учнів: уваги, пам'яті, мислення.

Увага забезпечує зосередження, регуляцію і контроль власних дій, взаємопорозуміння, врівноважене досягнення мети. Привернути та підтримувати увагу як сенсорну, так і інтелектуальну та моторну, окрім наочності, ефективних технологій, допомагає послідовне розуміння сутності мовних фактів, аналіз умілого використання їх у мовленнєвій практиці.

Розуміння та засвоєння нового матеріалу, як відомо, забезпечує опора на певний досвід. Тому процес запам'ятовування, збереження і відтворення раніше здобутих знань, умінь і навичок також має суттєве значення. При цьому слід зауважити, що все це здійснюється засобами мови. Вчитель розуміє роль і механічної пам'яті, і особливо смислової, що забезпечує критичне осмислення абстрактного мовного матеріалу, встановлення внутрішньооб'єктивних та міжпредметних зв'язків. Він слідкує за розвитком різних видів пам'яті – когнітивної (утримує знання), емоційної (від виразного читання різних текстів), особистісної (формування самосвідомості). Словесно-логічна і образна пам'ять також тісно пов'язані з компонентами мови і мовлення – словом, думкою, мовленнєвим слухом. Закони пам'яті (осмислення, інтерес, наявність контексту, відповідний обсяг) ще тісніше пов'язані з текстом, з його інтерпретацією. Розвиток пам'яті в значній мірі досягається шляхом тренувальних вправ, особливо заучуванням напам'ять, читанням літератури, конспектуванням. І все це в арсеналі прийомів найперше в діяльності вчителя-філолога.

Пізнання неможливе без мислення, цього активного процесу, що відображає об'єктивність світу в поняттях, судженнях, теоріях у моменти розв'язання яких-небудь задач. Мислення – найбільш складна робота для людини. Розуміючи, що мислення і мовлення нерозривні, вчитель-словесник багато уваги приділяє розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності – слуханню, читанню, говорінню, письму з урахуванням індивідуальних особливостей мислення учнів, тобто глибиною і широтою їх міркувань, гнучкістю, критичністю, самостійністю, творчістю тощо. Використовуючи психотехнології когнітивного розвитку особистості підлітків, вчить їх наполегливо перемагати все, рішуче наказувати собі, радить вести читацькі та просто особисті щоденники і т. ін.

У зв'язку з актуалізацією когнітивного підходу до навчання мов немало йдеться про розвиток когнітивних стратегій учня. Найкраща стратегія – задуматись над тим, що робиш. І в першу чергу для чого, а потім уже, як і чому? З цієї точки зору ефективним є когнітивно-комунікативний підхід, при якому когнітивний аспект знано оновлює комунікативне навчання мовам і робить його більш цілеспрямованим і динамічним.

На сучасному етапі у зв'язку з переходом на нові програми з мов (української і російської) шкільний курс складається з чотирьох змістових ліній – мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної. Тому окремим напрямком діяльності вчителя мови та літератури є ознайомлення учнів з когнітивними особливостями людської культури. Зміст

соціокультурної лінії зазначено в програмах, що було відібрано на основі відомостей освітніх галузей “Мова і література”, “Суспільствознавство”, “Естетична культура” і ін. Робота з текстами відповідної тематики та над системою інтелектуально й емоційно орієнтованих завдань поступово розкриватимуть когнітивний характер людських надбань.

Характерною складовою когнітивних координат роботи вчителя можна виокремити когнітивний стиль, його особистості, оскільки людина, активний носій когніції, виступає в подвійній ролі: як пізнаюча сторона і як центр перспективи. Об'єкт і суб'єкт тут переплітаються і взаємоперетворюються в акті пізнання.

Когнітивний стиль, за визначенням фахівців, – відносно усталені індивідуальні особливості пізнавальних процесів, що виражаються в пізнавальних стратегіях суб'єкта. Визначаючи когнітивний стиль у широкому розумінні, когнітивісти вважають, що для його встановлення важливо не стільки досягнення мети, скільки те, як вона досягається. Звісно, що кожній людині притаманний свій когнітивний стиль, як от: як вона організує свій процес пізнання, як осмислює нову здобуту інформацію, як перетворює її на інструмент свого подальшого духовного зростання. Отже, є підстави когнітивний розвиток людини розглядати як установа її когнітивного стилю. Це слід враховувати словесникам при аналізі мовного стилю письменників, учених, публіцистів та у процесі формування індивідуального стилю мовлення учнів. На основі такого розуміння питання вчитель спрямовує роботу учнів на уроці і позакласних заняттях зі словниками (тлумачними, синонімів, іншомовних слів і ін.), з досконалими у мовному відношенні текстами з підготовки власних виступів школярів (усно і письмово) в різних мовленнєвих життєвих ситуаціях.

Досить перспективними є розробка конкретних аспектів когнітивної лінгводидактики.

Підкреслюючи актуальність когнітивного підходу в навчанні, не варто як і інші окремо взяті підходи абсолютизувати його. Адже когніції людини поки що обмежені і зростатимуть вони у процесі подальшої еволюції homo sapiens.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Краткий психологический словарь. – М.: Изд. политич. лит., 1985.
2. Демьянов В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. – 1994. – №4.
3. Чаркова М.Н. Психотехнологии когнитивного развития личности. – Абакан, 2001.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М., 1980.

**УДК 378**

**Павлютенков Є.М.**

### **ДІАГНОСТИКА ВНУТРІШНЬОЇ ТА ЗОВНІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ**

*У статті розглянуто діагностику внутрішньої та зовнішньої мотивації дизайнерської діяльності майбутніх учителів обслуговуючої праці.*

*The article is about the diagnostic of the internal and external motivation of the designer's activities of future teachers of handicrafts (manual work).*

Підготовка вчителя обслуговуючої праці передбачає організацію різнопланової діяльності, серед якої особливе місце посідає дизайнерська діяльність. Дизайн – вид діяльності, спрямований на створення надійних, зручних, красивих речей, навколишнього предметного середовища. Дизайн-освіта передбачає формування високого художньо-конструктивного мислення, культури, світогляду, поведінки, конструктивних дій і вмінь.

Дизайн – якісно новий вид діяльності, який інтегрує технічну та гуманітарну культуру на проектній основі і спрямований на організацію гармонійного предметного середовища.

Наразі дизайн пронизує всі сфери життя розвинених країн. Він став неодмінним компонентом масової та елементарної культури, його вважають творчістю майбутнього. У систему освіти багатьох країн в останні десятиліття активно вводиться проблематика проектної культури. Вчені-педагоги вважають, що “пасивне споживання породжує пасивного споживача, який не може оволодіти всім багатством символічного та інструментального змісту навколишнього предметного світу” [3: 2].

Дизайнерська діяльність, як і будь-яка інша, спонукається абсолютно різними мотивами – професійними, пізнавальними, утилітарними, широко соціальними, мотивами творчих досягнень, особистого престижу та соціально-педагогічного плану, соціальною ідентифікацією, а також зовнішніми і внутрішніми мотивами навчання. Дизайнерська діяльність студентів – майбутніх учителів полімотивована [2: 53].

Такий тип мотивації засвоєння дизайнерської діяльності пов'язаний з її змістом. Вона набуває значущості для студентів, оскільки в процесі такої діяльності майбутні вчителі можуть задовольняти свою пізнавальну потребу. При зовнішній мотивації значущими стають інші потреби (соціальний престиж, заробітна платня тощо), які не впливають на процес пізнання [1: 42].

Отже, значення мотивів засвоєння дизайнерської діяльності у процесі професійної підготовки вчителя обслуговуючої праці багатогранне. Вони стають фактором розвитку особистості студентів, основою для оволодіння засобами і способами професійного мислення, умовою розвитку творчих можливостей, показником розвитку системи професійних цінностей. Такі мотиви стають джерелом активності студентів, мобілізують творчі сили у вирішенні пізнавальних професійних завдань, впливають на якість і засвоєння творчо-конструкторського блоку навчальних дисциплін, зароджуються і перетворюються на джерело доцільності оволодіння професійною діяльністю вчителя обслуговуючої праці.

Від домінуючих мотивів вивчення творчо-конструкторського блоку навчальних дисциплін залежить успішність оволодіння студентами дизайнерської діяльності, засвоєння необхідних професійних знань, проектних, конструкторських умінь і навичок, оцінки, ставлення до інших навчальних дисциплін і майбутньої професії. Це означає, що викладачі повинні проводити спеціальну роботу щодо формування у студентів позитивної мотивації навчання, зважати на індивідуальну мотиваційну своєрідність суб'єктів навчання студентів і групову мотиваційну спрямованість взагалі. Це передбачає проведення діагностичної роботи з метою виявлення мотивів навчання студентів. Це і стало метою нашої статті.

Складовою діагностичної роботи щодо виявлення мотивів навчання студентів може стати анкета “Мотиви дизайнерської діяльності”, яка дозволяє визначити домінування внутрішньої або зовнішньої мотивації засвоєння студентами дизайнерської діяльності та структурованість мотивів у загальній системі мотивації оволодіння цією діяльністю. Анкета має таку інструкцію: Перед Вами список: 14 понять, кожне з яких означає одну специфічну цінність дизайнерської діяльності:

1. Набути глибокі художньо-технічні знання, конструкторські вміння, навички.
2. Досягти високого соціального статусу в групі, стати популярним на факультеті.
3. Стати професіоналом у галузі декоративно-ужиткового мистецтва.
4. Мати можливість виявити свою індивідуальність.
5. Зрозуміти основи дизайну, які необхідні для майбутньої роботи вчителів обслуговуючої праці.
6. Користуючись дизайнерськими знаннями, вміннями та навичками, заробляти добрі гроші.
7. Грамотно керувати проектуванням учнів на уроках обслуговуючої праці.
8. Підготувати корисний для факультету дизайн-проект.
9. Створювати дослідно-конструкторські розробки верстатів, пристроїв, приладів тощо.



10. Забезпечити себе роботою у майбутньому.
11. Виготовляти лише якісні та корисні речі.
12. Застосовувати свої вміння на користь інших.
13. Створювати щось нове.
14. У разі необхідності продемонструвати знайомим свої знання щодо оцінювання якості та краси виробів.

Респондентам необхідно порівняти ці поняття-цінності попарно між собою на спеціальному реєстраційному бланку (рис.1). На матриці записані пари цифр, кожній з яких відповідає поняття-цінність, яка знаходиться в списку під цим номером. Подані у цьому списку цінності мають для кожної людини різні значущість і ступінь привабливості. Необхідно обрати з двох цінностей ту, яка є найбільш важливою і обвести її кружечком. Наприклад: у парі 2 і 3 під цифрою “2” читаємо: “Досягти високого соціального статусу в групі, стати популярним на факультеті”, а під цифрою “3” – “Стати професіоналом у галузі декоративно-ужиткового мистецтва”. Якщо ви обвели цифрою “2”, то це означає, що високий соціальний статус, популярність для вас важливіші, ніж професіоналізм у галузі декоративно-ужиткового мистецтва. Обводити можна лише одну цифру із пари.

1 2	2 3	3 4	4 5	5 6	6 7	7 8	8 9	9 10	10 11	11 12	12 13	13 14
1 3	2 4	3 5	4 6	5 7	6 8	7 9	8 10	9 11	10 12	11 13	12 14	
1 4	2 5	3 6	4 7	5 8	6 9	7 10	8 11	9 12	10 13	11 14		
1 5	2 6	3 7	4 8	5 9	6 10	7 11	8 12	9 13	10 14			
1 6	2 7	3 8	4 9	5 10	6 11	7 12	8 13	9 14				
1 7	2 8	3 9	4 10	5 11	6 12	7 13	8 14					
1 8	2 9	3 10	4 11	5 12	6 13	7 14						
1 9	2 10	3 11	4 12	5 13	6 14							
1 10	2 11	3 12	4 13	5 14								
1 11	2 12	3 13	4 14									
1 12	2 13	3 14										
1 13	2 14											
1 14												

Рис. 1. Реєстраційний бланк (матриця).

Обробку результатів анкетування проводять так: підраховують кількість виборів кожного з 14 мотивів. Наприклад, перше твердження називалося тричі, друге – двічі. Така обробка дозволяє визначити перевагу внутрішніх або зовнішніх мотивів дизайнерської діяльності. В анкеті подані сім внутрішніх мотивів (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13) і сім зовнішніх мотивів (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14). Серед них треба обрати три мотиви, які набрали максимальну кількість, отже будуть домінуючими. Підсумковий результат дозволяє визначити перевагу внутрішніх або зовнішніх мотивів дизайнерської діяльності.

У даній анкеті майбутнім учителям обслуговуючої праці запропоновані такі мотиви засвоєння дизайнерської діяльності:

- а) внутрішні мотиви засвоєння:
  - 1, 3 – пізнавально-дизайнерські мотиви;
  - 5, 7 – професійно-педагогічні мотиви;
  - 9 – загальний пізнавальний мотив;
  - 11 – художньо-естетичний мотив;

- 13 – мотив творчих досягнень;  
 б) зовнішні мотиви засвоєння:  
 2, 4, 14 – мотиви особистісного росту;  
 6, 10 – прагматичні мотиви;  
 8, 12 – широкі соціальні мотиви.

Один студент може набрати максимальну кількість балів – 91. Теоретично цю суму здобуваемо так: перший мотив можна обрати в 13 випадках, другий – лише в 12 випадках, третій – в 11 випадках і т.д. Сума всіх виборів складає 91 бал. Якщо підрахувати окремо суму балів зовнішніх і внутрішніх мотивів дизайнерської діяльності окремо, тоді визначимо домінування однієї з груп мотивів. Сума балів (91) помножена на кількість студентів у групі дозволяє визначити груповий бал.

З метою визначення мотивів дизайнерської діяльності майбутніх учителів обслуговуючої праці нами було проведено анкетування студентів індустріально-педагогічного факультету Бердянського державного педагогічного університету, результати якого наведено в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Мотиви дизайнерської діяльності студентів (у %)**

Мотиви	Групи мотивів														Σ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
зовнішні		6,6		7,7		6,6		6,6		11,0		8,7		6,6	53,8
внутрішні	4,4		6,6		5,5		7,7		11,0		3,3		7,7		46,2

Дані таблиці 1 свідчать, що частота виборів студентами зовнішніх мотивів дизайнерської діяльності більша, ніж внутрішніх. Тобто для них, на жаль, найбільш значущими є соціальний престиж, заробітна платня тощо, які не впливають на процес пізнання, не спонукають майбутніх учителів до якомога кращого засвоєння навчального матеріалу.

Таким чином, формування мотивів дизайнерської діяльності має неабияке значення у процесі професійної підготовки вчителя обслуговуючої праці, адже ці мотиви стають фактором розвитку особистості, основою для формування професійного мислення, творчих здібностей, джерелом активності людини, мобілізують творчі сили на розв'язання професійних завдань, впливають на якість засвоєння творчо-конструкторського блоку навчальних дисциплін. З огляду на це проблема потребує подальшого вивчення та розв'язання.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Дусеева И.П. Проблемы повышения успеваемости и снижения отсева студентов // Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – С. 42-45.
2. Переверзев Л. Дизайн в школе. Британский эксперимент // Подготовка дизайнеров за рубежом: Труды ВНИЛГЭ. – М., 1986. – С. 52-57.
3. Хуторский А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

**УДК 378**

**Тверезовська Н.Т.**

***ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА:  
 ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ***

*У статті в історичному аспекті розглядаються педагогічні основи професійного зростання викладача вищого навчального закладу.*

*The article shows in the historical aspect the pedagogical foundations of the professional growth of the teacher of higher educational establishment.*

**Постановка проблеми.** Гуманістична педагогіка розглядає унікальну цілісну особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Отже, розвиток такої особистості проголошується основною метою виховання на відміну від формалізованої передачі вихованцю знань і соціальних норм у традиційній педагогіці. Прихильники гуманістичної педагогіки сприяють становленню і розвитку особистості, при цьому прийоми педагогічної взаємодії аналогічні тим, які практикуються в гуманістичній психотерапії.

Так, К.Ушинський зазначав, що педагогічна антропологія органічно синтезувала філософські і педагогічні погляди на виховання. Людина трактується нею як активний суб'єкт процесу виховання. Як вирішальний чинник формування особистості розглядають самовиховання і саморозвиток. Підходячи до людини як цілісного явища, педагогічна антропологія акцентує увагу на процесуальності її становлення в єдності розумового і етичного виховання [11].

Можна повністю підтримати С.Гессена [2], який розглядав особистість як справу рук самої людини, продукт її самовиховання й уважав, що становлення особистості відбувається лише завдяки роботі над надособистісними завданнями, “вірність особистості самій собі” означає єдність напруженого життєвого шляху, єдність того останнього завдання, яке вона здійснює впродовж усього життя, послідовно знаходячи це завдання втіленим для себе в тих або інших конкретних цілях і завданнях.

Так, В.Сухомлинський сенс і зміст виховання розумів як єдність виховання і самовиховання дитини й визначаючи, що найвищою цінністю є людина [9].

**Метою статті** є розкриття в історичному аспекті педагогічних основ професійного зростання викладача вищого навчального закладу.

**Основна частина.** Важливим для нас є положення психологічної теорії про те, що зміна себе, пізнання всього оточуючого відбувається у внутрішньому світі людини: “Саморозвиток є основним шляхом руху людини до особистої зрілості, одна з сутнісних її потреб” [6: 35]. Вважаємо, що прагнення до самоактуалізації і особистого зростання є потребою людини, в нашому випадку – викладача, впродовж всієї життєдіяльності.

Джерелом розвитку особистості є зовнішні і внутрішні суперечності. Екстраполяція даної ідеї в педагогічну науку дає можливість визначитися в тому, що особистість здійснює саморозвиток, маючи для цього внутрішні рушійні сили, які виявляються у внутрішній суперечності: розбіжність думок, почуттів, учинків, які відповідають уявленню “Я – ідеальне”, здібність особистості до прагнення стати краще та ін. Ці суперечності є джерелом можливого руху в плані розвитку, вони породжують внутрішню напругу, яка повинна вирішуватися певним способом і приводити до змін у життєдіяльності особистості (К.Абульханова-Славська, А.Волков, Е.Первишева, Г.Солнцева). Розвитку особистості сприяє не сама проблема, а напруга, що супутня їй, і процес її вирішення.

У контексті нашого дослідження слід звернути увагу й на те, що механізмами процесу освіти є придбання і накопичення знань та інших елементів соціального досвіду; їх інтеріоризація (перетворення внутрішніх структур психіки людини завдяки засвоєнню структур соціальної діяльності); екстеріоризація (перетворення внутрішніх структур психіки в певну поведінку). Це необхідно викладачеві для постійного вдосконалення. Одним із шляхів, який його забезпечує, є навчання (як у процесі самоосвіти, так і на курсах, семінарах, методоб'єднаннях та ін.).

У процесі інтеграції філософських і психологічних дисциплін виявляються такі умови саморозвитку особистості:

1. Опосередкована соціальна взаємодія суб'єктів, що заснована на безумовному прийнятті і емоційному розумінні, внаслідок чого відбувається обмін інформацією, типами і

способами діяльності і спілкування, ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, відбір і засвоєння яких має вільний і вибірковий характер. Педагог прагне допомогти саморозкриттю людини, не нав'язуючи темпу і характеру просування; пропонує інтерпретувати знання певним чином, показує різні підходи, різні точки зору.

Той, хто навчається, в цьому процесі пізнання дійсності виступає як рівний партнер по взаємодії. При цій освітній взаємодії позиції педагога і того, хто навчається, максимально зближуються. Одна з основних установок гуманістичної парадигми – ціннісно-сенсова рівність учасників освітнього процесу. Не у значенні подібності або рівноцінності знань і досвіду, а в праві кожного пізнати світ без обмежень, що ґрунтується на положенні Я.А.Коменського “навчати всіх і всьому”. Подібний підхід зумовлює іншу шкалу вимірювань якості педагогічної діяльності, де точкою відліку стає людина і її рух у часі і в просторі, передусім, динаміка індивідуально-особистісних властивостей і проявів, коли цікавий кожен, хто навчається.

2. Провідною активністю в педагогічному процесі є активність того, хто навчається, як суб'єкта процесу саморозвитку. У цьому сенсі доречно пригадати слова К.Ушинського, який сформулював основне завдання школи таким чином: необхідно навчити учня вчитися. Позиція педагога, що управляє всім процесом, стає позицією фасилітатора, який стимулює і допомагає тому, хто навчається, в процесі самоосвіти: “Хай наставник примушує учня просівати через сито все, що він йому підносить, і хай нічого не вдовблює йому в голову, спираючись на свій авторитет і вплив...” [8: 122].

3. Модальність освітнього процесу полягає у відкритті знань через себе, через виникнення відношення до змісту повідомлення, тобто виникнення особистісного значення. Особистість у змозі визначити власне відношення до нової інформації, зрозуміти її стосовно себе, виробити стратегію виконання власних дій у процесі активної пізнавальної діяльності. Позиція педагога – позиція фасилітатора, що допомагає визначити шляхи розкриття внутрішніх потенцій особистості.

4. Сам процес взаємодії є діалогом педагога і того, хто вчиться. Його ефективність визначається тим, які особистості беруть у ньому участь, наскільки вони себе відчують особистостями і готові прийняти і побачити особистість у іншому. Тому в гуманістичному підході такою важливою стає особистість педагога. Педагогічна взаємодія обумовлена відносинами по типу “суб'єкт-суб'єкт”. Педагог і ті, хто навчаються, спільно визначають цілі діяльності, її зміст, обирають форми і критерії оцінки, знаходячись в стані співпраці, співтворчості. Педагогічний процес розгортається за принципом діалогу і включає імпровізацію.

5. Багато в чому визначає процес саморозвитку різноманітна діяльність і середовище. Останнє допомагає розвивати того, хто навчається, як цілісний організм. Середовище створює сильні мотиви до пізнання, тільки в соціальному оточенні у людини можливе формування якостей, необхідних для життя в суспільстві.

Гуманізацію освітнього процесу можна представити як процес підтримки оптимального для розвитку особистості стану середовища. Це пов'язано як з гуманізацією самих відносин в суспільстві, так і з оптимізацією взаємодії середовища і суб'єкта освіти.

Результатом педагогічної дії в гуманістичному підході є не засвоєння і відтворення особистістю культурних цінностей і соціального досвіду, а готовність до свідомої активності у творчій діяльності, що дозволяє визначити для себе завдання, що не мають стереотипних рішень, готовність і здатність до саморозвитку, самоосвіти і самовиховання.

Ми вважаємо, що проблема професійного зростання викладача багато в чому співвідноситься з проблемою саморозвитку особистості, розробленої в гуманістичній педагогіці.

Деякі дослідники моделюють особистість педагога з позиції підсистем: С.Хохлов і О.Лосавіо виділяють дві підсистеми – науково-пошукову, пов'язану із знанням предмета і психолого-педагогічних дисциплін, та об'єктивно-емоційну, виділяючи мистецтво спілкування, творче самопочуття, уміння управляти своїми психічними процесами [13].

Вважаємо доцільним зазначити, що окремим напрямом у педагогічних дослідженнях стало вивчення педагогічної майстерності як складника професіоналізму [3]. Так, автори вважають елементами педагогічної майстерності гуманістичну спрямованість (інтереси, цінності, ідеали), професійні знання (знання предмета, методики його викладання, педагогіки, психології), педагогічні здібності (комунікативні, перцептивні, динамізм, емоційна стійкість, оптимістичне прогнозування, креативність), педагогічну техніку (уміння управляти собою і уміння взаємодіяти).

До педагогічної майстерності О.Черноусова відносить також культуру педагогічного спілкування і методичну культуру [14].

Вважаємо, що розвиненість педагогічної майстерності свідчить про професійне зростання викладача.

Деякі автори (О.Дубасенюк, Л.Карпова, В.Лозова, А.Маркова, А.Хуторський, М.Чошанов та ін.) розглядають сутність поняття “компетентність”. Так, А.Маркова об'єднує в ньому два складники: 1) вузько професійну компетентність (зрілість основних видів діяльності – навчання, виховання і ін., спілкування); 2) особистісну як перцептивно-діагностичну, так і рефлексивно-діагностичну [7]. У той же час Л.Карпова зазначає, що професійна компетентність педагога є динамічним утворенням, яке виявляється через діяльність і має діалектичний характер, охоплює всі сфери особистості, є провідною метою, до досягнення якої має прагнути педагог у процесі свого професійного становлення [5: 6–7].

Г.Харламова вводить поняття “педагогічна умілість”, тобто достатньо хороше володіння системою найважливіших навчальних і виховних умінь та навичок, які в своїй сукупності дозволяють педагогу здійснювати навчально-виховну діяльність на грамотному професійному рівні і добиватися більш-менш успішного навчання і виховання учнів [12].

У педагогічних дослідженнях учені виділяють індивідуальність педагога як важливу характеристику. Так, О.Ізосимова вважає, що той, хто успішно працює в педагогічній професії, повністю і органічно втілює риси своєї вдачі, особистісні властивості і якості в професійній діяльності, внаслідок чого складається своя неповторна манера педагогічної діяльності, і є педагогом-індивідуальністю. При цьому виявлено три рівні індивідуальності: перший – педагог як будь-яка особистість; другий – педагог з власною педагогічною концепцією; третій – педагог-феномен [4].

Важливим складником у структурі особистості педагога є професійна самосвідомість, яка включає такі компоненти: а) актуальне “Я” (яким бачить і оцінює себе в даний час); б) ретроспективне “Я” (оцінка стосовно початкових етапів роботи); в) ідеальне “Я” (яким хоче стати); г) рефлексивне “Я” (як з погляду вчителя його розглядають колеги, адміністрація) [1].

Професійне зростання педагога здійснюється за умови його організації в контексті особистісно орієнтованого навчання з метою переосмислення суб'єктом “системи своїх цінностей і відповідно до цього переоцінка накопиченого поведінкового досвіду” [10: 67].

Висновок. Таким чином, джерелом професійного зростання викладача є суперечності; механізмом саморозвитку – екстеріорізація і інтеріорізація. Сам процес професійного зростання багато в чому обумовлений особистостями, що беруть в ньому участь, якістю відносин, спеціально-організованим середовищем і різноманітною діяльністю. Професійне зростання викладача характеризується постійним розвитком його педагогічної майстерності, компетентності, умілості, які визначають його індивідуальність і неповторність.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Анциферова Л.И. Психология личности как “открытой системы” // Вопросы психологии. – М., 1979. – № 5.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
3. Зязюн И.А., Лебедик Н.П. Социальная зрелость и педагогическое мастерство будущего учителя // Советская педагогика. – № 6. – 1991.
4. Изосимова О.А. Формирование учителя как индивидуальности. Дисс. ...канд. пед. наук. – СПб., 1993.

5. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи. Автореф. ...канд. пед. наук: Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2004. – 20 с.
6. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск, 1997.
7. Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации // Педагогика. – 1992. – № 9-10.
8. Монтень М. Опыты. Избранные главы: Пер. с фр. /Сост. Г.Косикова. – М., 1991.
9. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М., 1979.
10. Турчанинова Ю.И. Теоретические проблемы содержания профессиональной подготовки учителя // Педагогическое образование: содержание, структура, организационные формы: Сб. научн. тр. / Под ред. В.Б. Новичкова. – М., 1987.
11. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М., 1974.
12. Харламова Г.С. Роль философии в развитии содержания педагогического образования взрослых. Личностно ориентированное обучение и его педагогический смысл // Современные ориентиры в образовании педагогов. Материалы научн.-практ. конф. – СПб. – Иркутск: ИОВ РАО, 1998.
13. Хохлов С.И., Лосавио О.В. Педагогическая техника и психорегуляция в учебном процессе // Советская педагогика. – 1989. – № 9.
14. Черноусова О.Р. Индивидуальный подход к совершенствованию педагогического мастерства учителя. Дисс. ...канд. пед. наук. – Минск, 1993.

**УДК 378.147:681.3**

**Абдураманов З.Ш., Сейдаметова З.С.**

### ***SP-КОМПЕТЕНТНОСТІ: НОВА ПАРАДИГМА ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ***

*Визначені поняття компетентності, системного програмування та ін. Описані когнітивні і практичні компетентності системного програмування, які є важливими складовими в підготовці майбутніх інженерів-програмістів. Визначена група дисциплін, які формують SP-компетентності.*

*We define the notations of competence, system programming and etc. We describe cognitive and practical competences of the system programming, which are an important constituent in engineers-programmers education. We identify the group of courses forming the SP-competences.*

Одним із наріжних каменів нової парадигми освіти, що складається, є варіативна розвиваюча освіта. На відміну від традиційної освітньої моделі, орієнтованої на репродукцію, нова парадигма базується на рішенні проблемних ситуацій, учить індивідуума вільно мислити в світі, що змінюється. Необхідність змін в освіті в сучасному світі, формування нових підходів до навчання відзначають не тільки в пострадянських країнах, на ці питання звертають увагу і в європейських країнах. Багато освітніх проектів Європейського Союзу розглядають нові підходи і методи навчання у вищій освіті, що базуються на компетентнісному підході.

У освітньо-кваліфікаційній характеристиці випускника по напрямку 0802 “Прикладна математика” Галузевого стандарту вищої освіти України позначені цілі освітньої і професійної підготовки студентів спеціальності “Інформатика” освітнього рівня бакалавр; у цьому ж документі є вимоги, що пред’являються до компетентності студентів цієї спеціальності [1].

У роботах А.М. Терехова і Д.Ю.Буличева, В.М. Пільщикова, А.П.Побегайло та ін. розглянуті питання, пов’язані з підготовкою студентів комп’ютерних спеціальностей в області системного програмування [2; 3].

У роботі [8] містяться рекомендації до підготовки фахівців в області комп'ютеринга і складанню типових учбових планів з урахуванням різних моделей навчання. У документах [5; 7] визначені вхідні і вихідні компетентності бакалаврів за базовими профілями підготовки комп'ютеринга з урахуванням сучасних вимог.

Останні дослідження і публікації свідчать, що багатьма ученими активно обговорюються питання модернізації освіти на компетентнісній основі (В.А.Болотов, Т.М. Ковальова, Е.Я. Коган, Н.В. Кузьміна, В.В. Лаптев, О.Е. Лебедев і ін.).

Ціль даної статті полягає у визначенні компетентносній системного програмування майбутніх інженерів-програмістів. Для позначення цих компетентностей зручно використовувати термін *SP-компетентності* (SP – Systems Programming).

Термін “компетентність” визначається в різних джерелах по-різному. Приведемо декілька визначень, які узяті нами за основу.

*Компетентність* – сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [9: 22].

*Компетентність* – це знання і уміння, необхідні людині в певній області діяльності [10: 18].

*Компетентність* – не тільки і не стільки наявність і значний об'єм знань і досвіду, скільки уміння їх актуалізувати в потрібний час і використовувати в процесі реалізації своїх службових функцій [11: 346].

Для визначення SP-компетентностей інженера-програміста, визначимо поняття “*Системне програмування*”. *Системне програмування* – діяльність зі створення системного програмного забезпечення. Головною відмінною характеристикою системного програмування в порівнянні з прикладним програмуванням є те, що системне програмування вимагає розуміння і знання характеристик апаратного забезпечення. Важливо відзначити, що програміст, знаючи про специфічні технічні характеристики системи, зможе написати ефективнішу програму, використовувати алгоритм, що дозволяє результативно використовувати комп'ютер.

У програмуванні на апаратному рівні використовуються так звані *низькорівневі мови програмування*. Низькорівневі мови використовуються зазвичай при написанні системних застосувань в ресурсозалежних системах, що дозволяє уникати динамічного переповнювання, а також надає можливість прямого контролю за доступом до пам'яті і потоками, що управляють. У епоху зародження програмування системні програмісти писали програми виключно на низькорівневій мові – асемблері.

Існуюче поняття “*Мова системного програмування*” використовується для розділення понять програмування системного програмного забезпечення і програмування прикладного програмного забезпечення. На відміну від прикладних мов, мови системного програмування зазвичай пропонують прямий доступ до фізичних (технічним) засобів. Відмінності між мовами системного програмування і мовами прикладних застосувань зараз частково стерлися у зв'язку з широким розповсюдженням сучасних мов, наприклад, C/C++, C#, Java та ін.

Джонатан Ярден (Jonathan Yarden, USA – старший адміністратор Unix системи, керівник служби безпеки мережі, старший архітектор програмного забезпечення регіонального Інтернет-провайдера) опублікував в розсилці Internet Security сайту TechRepublic.com 12 травня 2003 року невелику нотатку про те, як повинен мислити програміст, щоб уникнути помилок при написанні їм програм. Зокрема, в ній мовиться: “Часто зустрічаються програмісти, не знайомі з мовою асемблера. Вони витрачають тижні і місяці на відладку програми, намагаючись знайти помилку, із-за якої переповнюється буфер і програма висне. Отже, ви не станете хорошим програмістом без розуміння того, як комп'ютер обробляє коди. Іншими словами, ви повинні думати як комп'ютер” [12].

Таким чином, здатність мислити як комп'ютер допоможе інженерів-програмістові при розробці програмних продуктів і при створенні програмного коду. Здатність правильно

розуміти, як код додатку переводиться в машинний код, допоможе уникнути різних непорозумінь в програмі.

Враховуючи вимоги до компетенції, підготовки фахівців, що склалися в світовій практиці, з комп'ютерних наук, ми вважаємо дуже важливим формування компетентностей системного програмування (SP-компетентності). Для підготовки кваліфікованого фахівця, конкурентоздатного на IT-ринку, ці компетентності необхідно розглядати як найважливішу складову процесу навчання інженерів-програмістів. На нашу думку, формування SP-компетентностей здійснюється групою дисциплін, серед яких “Архітектура комп'ютера” (3 семестр), “Спеціалізовані мови програмування” (4 семестр), “Операційні системи” (5 семестр), “Системне програмування” (6, 7 семестри). Ці дисципліни спільно формують ту групу SP-компетентностей, яку Дж. Ярден лапідарно позначив словами “думати як комп'ютер”.

Дисципліни “Архітектура комп'ютера” і “Спеціалізовані мови програмування” допомагають опанувати теоретичними знаннями про структуру і організацію пам'яті комп'ютера, файлової системи, принципах їх функціонування, про основи роботи процесорів типа Intel x86, щеплять навички низькорівневого програмування в операційних системах DOS, Windows, Unix та ін.

Дисципліни “Операційні системи” і “Системне програмування” знайомлять з теоретичними основами функціонування, фундаментальними принципами проектування і аналізу сучасних операційних систем; дозволяють практично застосовувати отримані знання, а також програмувати пристрої на рівні портів введення/виведення; дають ясне уявлення про основні концепції, структури і механізми різноманітного системного програмного забезпечення (наприклад, операційних системах), найважливіші угоди і конструктивні рішення, використовувані професійними програмістами при розробці системних програм.

SP-компетентності професійні, важливі в реальній виробничій діяльності, але вони можуть виявлятися і в повсякденному житті, в освітньому процесі [13; 14].

Під SP-компетентностями ми розуміємо наступні дві групи – когнітивні і практичні.

### **1. Когнітивні компетентності:**

- Знання і розуміння цифрової логіки і цифрових систем; представлення даних в пам'яті комп'ютера;
- Знання і розуміння організації комп'ютера на рівні асемблера і пам'яті; взаємодії пристроїв;
- Знання і розуміння функціональної організації пристроїв комп'ютера; багатопроцесорної і альтернативної архітектури; сучасної архітектури; напрямів розвитку архітектури процесорів;
- Знання і розуміння архітектури процесорів; конструкцій і методів програмування на мові асемблера; директив, операторів і команд мови Асемблер; основ роботи процесора в захищеному режимі; призначення розширених функцій процесора для реалізації сучасного програмного забезпечення;
- Знання і розуміння операційних систем; обробки процесів, організації багатопотокової обробки, симетричною багатопроцесорності і мікроядер; основних об'єктів операційних систем і набору функцій підтримки їх функціонування; основних тенденцій розвитку комп'ютерних систем; підходів до планування процесів; механізмів захисту від факторів, що представляють загрозу безпеці комп'ютерів;
- Знання і розуміння подієво керованого програмування; основних елементарних функцій роботи з файлами; властивостей об'єкту “файл”, призначення типів змінних при виклику цих функцій; приведення типів змінних; незалежності адресного простору процесів; критичних перетинів як одного із способів синхронізації процесів; відмінностей в клоні Windows з погляду властивостей і атрибутів процесів;



- Знання і розуміння функцій API для створення, знищення і зміни стану процесу; спадкоємство властивостей процесу; принципів основних алгоритмів синхронізації їх достоїнств і обмежень; функцій API зміни стану потоку в процесі, проблем взаємоблокування при реалізації вимог до ресурсів процесу; функцій API для підтримки синхронізації об'єктів операційної системи;
- Моделювання алгоритмів синхронізації на рівні початкового коду; взаємодії системних і призначених для користувача об'єктів операційної системи;
- Моделювання і проектування паралельних систем (диспетчеризація і перемикання контекстів, переривання, паралельного виконання); черг (черги з пріоритетами і без пріоритетів).

## **2. Практичні компетентності:**

- Проектування і реалізація програм на мові Асемблер в реальному і захищеному режимах роботи процесора; застосування різних типів компіляторів; аналіз і відладка програмних кодів на мові Асемблер; дизасемблювання програм, написаних на машинному коді;
- Застосування і використання функцій операційних систем при написанні програм; різних методів роботи з пам'яттю, з дисками і файлами на рівні операційної системи;
- Безпечна інсталяція пакетів з контролем заміни системних бібліотек;
- Застосування і використання властивостей і методів обміну інформацією між додатками на локальному і видалених комп'ютерах;
- Оцінка можливостей операційної системи для реалізації практичних завдань різних типів; перспектив створення багатопотокових застосувань;
- Створення об'єктів синхронізації, їх реалізації в мовах високого рівня, відладки;
- Запуск потоку в процесі створення і аналізу тексту багатопотокових застосувань;
- Контроль правильності виконання програм синхронізації;
- Налаштування операційних систем для вирішення нестандартних завдань за допомогою обґрунтованого підбору існуючого програмного забезпечення і розробки власного; визначення ризиків в питаннях безпеки експлуатації комп'ютерних систем і обладнання;
- Використання спеціального інструментарію при розробці програмних продуктів і повне розуміння процесів, що відбуваються, при рішенні практичних задач.

На сайті освітнього суспільства “Open Source Software” приведені слова великого гурту Дональда Кнута: “Той, хто серйозно цікавиться комп'ютерами, повинен знати про те, чим дійсно є використовуване ними обладнання. Інакше програми, які вони напишуть, будуть дуже чудернацькими” [15]. Ці слова підтверджують необхідність обліку SP-компетентностей при підготовці інженерів-програмістів.

Таким чином, зміни, що сталися в останнє десятиліття в області комп'ютеринга, вимагають модифікації освітніх підходів до підготовки студентів цього напрямку. Сучасний інженер-програміст повинен володіти безліччю спеціальних компетентностей. Одною із складових цього ряду є сформульовані нами SP-компетентності.

Надалі планується розгляд методик формування SP-компетентностей, аналіз різних деменцій SP-компетентності.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Бакалавр. Напрямок підготовки 0802 Прикладна математика // Галузевий стандарт вищої освіти. – К., 2002.
2. Системное программирование: Сб. статей/Под ред. А.Н.Терехова и Д.Ю.Булычева. – СПб., 2004. – 412 с.
3. Пильщиков В.Н. Программирование на языке ассемблера IBM PC. – М.: Диалог-МИФИ, 2001. – 288 с.

4. Побегайло А.П. Системное программирование в Windows. – СПб.: БХВ-Петербург, 2006. – 1056 с.
5. Computing Curricula 2001. Computer Science. – Final Report (December 15, 2001), The Joint Task Force on Computing Curricula, IEEE CS, ACM – 236 p.
6. Software Engineering 2004, Curriculum and Guidelines for undergraduate Degree Programs in Software Engineering. – IEEE CS Press, ACM Press, 2004. – 129 p.
7. Computer Engineering 2004, Curriculum and Guidelines for undergraduate Degree Programs in Computer Engineering. – IEEE CS Press, ACM Press, 2004. – 162 p.
8. Рекомендации по преподаванию информатики в университетах: Пер. с англ. – СПб., 2002. – 372 с.
9. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці // Шлях освіти, №3(33), 2004. – С. 22–24.
10. Корнілова А. Ключові кваліфікації – компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини // Шлях освіти. – №3(37). – 2005. – С. 18–22.
11. Журавлев П.В., Карташов С.А., Маусов Н.К., Одегов Ю.Г. Персонал: Словарь понятий и определений. – М.: Экзамен, 1999. – 512 с.
12. Jonathan Yarden. Think like a computer – <http://techrepublic.com>.
13. Сейдаметова З.С. Шляхи адаптації до професії студентів першого курсу комп'ютерних спеціальностей // Комп'ютер у школі та сім'ї. – № 6. – 2002. – С.31-32.
14. Сейдаметова З.С., Темненко В.А. Роль дисципліни “Конкретна математика” в підготовці фахівців з інформатики і прикладної математики: Зб. наук. праць. Педагогічні науки. Випуск 39. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. – С. 325–330.
15. Softpanorama: Open Source Software Educational Society. – <http://www.softpanorama.org/index.shtml>

**УДК 378: 016:78**

**Балашова О.С.**

### **3 ПИТАНЬ ОПТИМІЗАЦІЇ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ВНЗ**

*У статті розглянуто проблему збагачення змісту концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики шляхом ознайомлення з методами музично-ритмічного навчання і оволодіння специфікою ритмо-пластичного акомпанементу.*

*The article considers content enrichment problem of accompanist training of the future teacher of music by force acquaintance of music-rhythmical methods and rhythmoplastical specificity acquirement.*

Зміст сучасної музичної освіти вимагає більш ефективного використання концертмейстерських якостей вчителем музики. Спектр їх застосування у шкільній практиці надалі стає ширшим й унеможливує ігнорування. Вони розповсюджуються як на навчальну сферу діяльності вчителя, так і на позакласну. Державним стандартом початкової загальної освіти України, затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України (№1717 від 16.11.2000р.) галузь “Мистецтво-Естетична культура” визнано як таку, що розширює “гуманітарний простір в освіті”, “посилює особистісний вимір шляхом радикальної гуманізації”. В основу цієї галузі покладено принцип інтеграції, взаємозв'язку між основними видами мистецтв, а саме: музики, образотворчого мистецтва, хореографії, театрального мистецтва. На сучасному етапі до навчального компоненту початкової школи входить предмет “Музика з елементами пластики”, де єдність та взаємопроникнення музики і руху створюють умови до більш ефективного виховання підростаючого покоління [1].

Отже, виходячи з цього, набуває актуальності проблема спроможності викладачів мистецьких дисциплін, а саме: вчителів музики, використовувати у шкільній практиці

методи музично-ритмічного виховання, де пластичний рух тіла представлений музичним ритмом або музичний ритм виражається через пластичні рухи. Метою даної статті стала спроба довести необхідність оволодіння студентами зазначеними методами під час навчання у ВНЗ завдяки оптимізації процесу концертмейстерської підготовки.

Синтетична єдність музики й руху здавна привертає до себе увагу філософів, вчених, музикантів, дослідників, педагогів. Цьому свідчать безліч прикладів використання такої взаємодії в практиці виховання особистості. Діяльність європейських митців і педагогів Демоора, Ф.Дельсарта, Е. Жак-Далькроза, А.Дункан сприяла формуванню тих освітніх систем, де музика і рух стають засобом розвитку й виховання дітей. Серед провідних радянських ритмістів відомі Н.Александрова, Н.Кизевальтер, М.Румер, Л.Алексеева, які пропонували сприймати музику не лише як ритмо-звукове додавання до гімнастики, але як найважливіший доданок цієї “ритмічної гармонії”.

Нововведенням німецького педагога К.Орфа є особлива форма сполучення музики і руху як одного зі способів музичного та емоційного удосконалення особистості. Орфовські ідеї були блискуче реалізовані німецькими педагогами С.Кац та Д.Томас, які зуміли поєднати при викладанні різних шкільних предметів слово, музику, рух (Katz, Nthomas 1993). В Україні популяризаторами музично-ритмічного виховання стали Є.Куришев, В.Верховинець, в Росії Т.Тютюннікова, В.Коен, які використовують рух як педагогічний засіб розвитку сприйняття музики та самовиразу дитини.

Згадані педагоги не вчили дітей суто хореографічному мистецтву, де все підпорядковується певним правилам, законам хореографічного тренажу. Танець у їхніх педагогічних системах перетворювався на засіб творчого самовираження завдяки домінуванню імпровізаційності, відсутності штампів і шаблонів. Незаперечним є той факт, що ритмічні рухи розвивають загальну рухливість, швидкість реакції, гостроту уваги, здатність розраховувати час, щоб подолати простір, а, також, емоційну чутливість, комунікативні якості. Вони художньо збагачують дитину, викликають особливе піднесення, життєрадісність, підвищують працездатність. Рухове виховання здатне сприяти інтенсивному розвитку пізнавальної, вольової та емоційної сфер, формуванню творчої особистості школяра.

У сучасній системі методів музично-ритмічного виховання розрізняють наступні:

- а) основні, природні види руху – кроки, стрибки, біг, кругіння, нахили, повороти і т. і.;
- б) звучні жести – удари, притупування тощо;
- в) спеціально поставлені вчителем музично-образні етюди, елементарні танці [4].

Але, незважаючи на існуючий багаторічний досвід педагогів-ритмістів, в арсеналі сучасної загальноосвітньої школи комплексне використання музики й рухів залишається явищем епізодичним і залежить лише від ініціативи та освіченості в цьому питанні вчителя. Реальне положення справи говорить про відсутність у випускників ВНЗ відповідних знань у цій галузі. Можливість почерпнути корисну інформацію з цієї проблематики викликає великі труднощі через обмежене коло спеціалізованої методичної літератури, дефіцит музичних репертуарних збірників з ритмічного виховання, відсутність відповідного навчального предмета під час професійної підготовки студента у ВНЗ.

Питання музичного оформлення ритмічних рухів майже залишилися поза зоною вивчення зі сторони дослідників. Ми познайомилися лише з декількома роботами в цьому напрямку. Так, дисертаційне дослідження Л.Ладигіна присвячене проблемі хореографічного акомпанементу балетного концертмейстера, де простежується взаємозалежність виразних засобів музики та хореографічних рухів [2]. На чуйному ставленні до музичного супроводу уроків класичного танцю й підвищенні статусу музики в системі хореографічного навчання наполягає у своїй роботі Л.Ярмолевич, яка вважає необхідною умовою успішної співпраці музиканта та хореографа наявність у концертмейстера солідного об'єму спеціальних знань (музичних, хореографічних) та виконавської майстерності. Вона запровадила імпровізаційний метод музичного оформлення уроків класичного тренажу і вперше надала теоретичне обґрунтування цього явища [5].

Таким чином, вирішення проблеми ми убачаємо у неодмінному засвоєнні специфіки цього виду діяльності, спираючись на основи хореографічного навчання, де музичний супровід є зразком єдності та взаємозв'язку музики і рухів. Отже, компетентність з питань музично-ритмічного виховання може набуватися під час концертмейстерської підготовки через засвоєння специфіки ритмо-пластичного акомпанементу, але не у співпраці з вокалістом чи інструменталістом, як це прийнято, а у процесі роботи з хореографом. Це надасть можливість вчителю музики надалі вийти за вузькі рамки викладання одного навчального предмета, отримавши здатність працювати також у хореографічній галузі.

І хоча специфіка хореографічного акомпанементу концертмейстера балету, скоріше виконавця-концертмейстера, відрізняється від особливостей музичного оформлення ритмо-пластичних рухів стосовно діяльності шкільного вчителя музики, принципи та закономірності добору музичного матеріалу мають багато спільного. Таке положення дає можливість вирішувати, таким чином, наступні завдання:

- глибоке проникнення у закономірності взаємозв'язку музики й рухів;
- удосконалення природного відчуття руху, що являє собою відточеність сприйняття ритму, динаміки рухів, пластики;
- наявність виконавського репертуару, що включає інструментальні мініатюри: етюди, експромти, гуморезки, маршові та скерцозно-танцювальні мелодії для рухів активного характеру. Для рухів повільного плану – вальсові та елегійно-танцювальні мелодії;
- оволодіння визначеною манерою гри та характерною подачею музичного матеріалу;
- виховання гарного музичного смаку;
- розширення знань про природу танцю, його характерні риси;
- вивчення досвіду роботи сучасних педагогів з художньо-естетичного виховання дітей у хореографічних колективах засобами музичного мистецтва;
- знайомство з новими методиками “руху під музику”;
- володіння виконавськими прийомами імпровізації.

Студенти повинні засвоїти певні правила щодо ритмо-пластичного акомпанементу. Музичний матеріал повинен бути гранично чіткий як за формою, так і за засобом вираження, концентруючи увагу учнів на основних особливостях даного руху і підкреслюючи музичною характеристикою його риси: характер, фразировку, ритмічний малюнок, темп тощо. Бліда нюансировка, нечіткий ритмічний малюнок, – усе це ускладнює сприйняття музики й рухів, як єдиного цілого. При поступовому ускладненні прийомів рухів, танцювальних композицій збагачується музичне оформлення, різноманітним стає голосоведення, малюнок, гармонія, прискорюються темпи. В музичному оформленні динаміка окремих рухів повинна знайти своє відображення у динамічних відтінках музики. В цьому випадку гучне звукоутворення завжди ототожнюється з витратою великої енергії, що необхідна для відтворення напруженого звучання, у той час коли ліричне звучання асоціюється з передачею характеру легкості, ніжності, добірності тощо.

Таким чином, підбір музичного матеріалу (репертуару) до хореографічних рухів, вправ педагог-музикант повинен здійснювати за такими критеріями:

- відповідність віковим особливостям учнів;
- різноманітність музичних прикладів за характером, метром, ритмом, фактурою;
- доступність, ясність, закінченість мелодії;
- виразність виконання;
- чітка форма, єдиний метро-ритм;
- чистота голосоведення;
- принцип квадратності, повторності;
- наявність затактів, що дозволяють настроїтися, зрозуміти темп, одночасно почати виконання;

- природний, логічно обґрунтований добір благозвучних гармоній;
- виразність, “наочність” метроритмічних формул;
- жанрова відповідність музики й рухів;
- єдиний незмінний у межах комбінації темп;
- динамічне співвідношення рухів і музики.

Таким чином, технологія оптимізації процесу концертмейстерської підготовки повинна базуватися на глибоких теоретичних знаннях, що припускає:

- знання традиційних форм і методів музично-ритмічного навчання дітей;
- знання закономірностей побудови занять, структури уроку, обов’язкових імпровізаційних моментів;
- знання хореографічної термінології (зокрема, французькою мовою);
- знання принципів взаємодії музики й рухів (вплив будови мелодії на пластику, динаміки на амплітуду руху, темпу на частоту рухів тощо);
- знання принципів пластичних асоціацій на елементи музичної мови [3];
- знання специфічних особливостей добору музичного оформлення рухів.

Шляхи збагачення змісту концертмейстерської підготовки через засвоєння специфіки ритмо-пластичного акомпанементу мають базуватися на наступних принципах:

- орієнтація на творчу активність студентів, активізація потреби у когнітивній діяльності;
- “контекстність навчання”, тобто узгодженість змісту навчального матеріалу з вимогами школи;
- інтеграція наукових положень курсів “Основи педагогічної майстерності” та “Концертмейстерський клас і ансамбль”, міжпредметні зв’язки із циклом професійно-орієнтованих дисциплін; концентризм навчального матеріалу із застосуванням операційно-технічних методів виконавської майстерності.

Отже, проблема спроможності вчителя музики використовувати у шкільній практиці методи музично-ритмічного навчання і виховання може бути вирішена завдяки збагаченню змісту його концертмейстерської підготовки під час навчання, що зумовлює співпрацю студента з хореографом або хореографічно-танцювальним колективом. Це сприятиме підвищенню його концертмейстерської компетентності і надасть можливість застосувати свої знання та уміння у хореографічній галузі.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. “Мистецтво”. Програма для учнів молодших класів // К.: Початкова школа, № 8. – 2001.
2. Ладыгин Л.А. Теоретические основы исполнительской практики концертмейстера балета. – М., 1990. – 19 с.
3. Михайлов Е.Н. Формирование адекватного отражения музыки в движениях как условие муз. развития младших подростков: Автор. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 23 с.
4. Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи... творческое музицирование, импровизация и законы бытия. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
5. Ярмолович Л.И. Элементы классического танца. – Л. – М.: Музгиз, 1952. – 138 с.

**УДК 378. 147: 82 И**

**Барабанова Г.В.**

### ***ДО ПИТАННЯ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ МОДЕЛІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕКСТІВ***

*У статті розглянуто особливості когнітивно-комунікативного підходу до формування читацької компетенції студентів технічних вузів у процесі змістової обробки та інтерпретації аутентичного професійно-орієнтованого тексту.*

*Particular features of cognitive and communicative approach in formation of the Technical Universities students' reading experience in the process of the sense work and interpretation of the original professional oriented texts are observed in the article.*

Метою цієї статті є розглянути когнітивно-комунікативну модель інтерпретації автентичного професійно-орієнтованого тексту з позицій сучасних вимог до умінь професійно-орієнтованого читання (ПОЧ) в умовах технічного ВНЗ.

Типова Програма навчання англійської мови для професійного навчання “English for Specific Purposes” [1], вимагає від випускника технічного ВНЗ володіння англійською мовою для бакалавра – на рівні B2 “independent user” (“незалежний користувач”) і для магістра – на рівні C1 “proficient user” (“зрілий користувач”). В основу Програми покладена аспектно-інтеграційна модель навчання іноземної мови, методологічним принципом якої є принцип взаємозв'язаного навчання всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності (МД). Проте якими методиками досягається такий високий рівень володіння мовою у всіх чотирьох видах МД, окрім вказівки на значно збільшений об'єм навчального часу (600–800 годин за весь період перебування студента в технічному ВНЗ) Програма не повідомляє.

Тим часом, досягнення рівня B2 в читацькій компетенції припускає формування у студента технічного ВНЗ не менше десяти умінь в ПОЧ: від уміння розуміти автентичні тексти за фахом до уміння читати з різною швидкістю залежно від цілей читання, зокрема уміння дати критичну оцінку прочитаного.

Фактично, йдеться про уміння зрілого ПОЧ, цілі якого лежать в інших видах діяльності – практичній, виробничій, науковій. Формування ж такого читання можливе лише в рамках когнітивно-комунікативного підходу [2]. Навіть в навчальних умовах читання студентом тексту для отримання оцінки на аудиторному занятті сильно відрізнятиметься від читання статті для подальшого написання анотації, в першу чергу, різними когнітивними стратегіями обробки читаного для експліцитування різних смислових структур тексту.

Як навчити читача-студента структурувати витягнуту з автентичного професійно-орієнтованого тексту – надзвичайно важливо для навчання, бо інформація може бути засвоєна тільки після структуризації її з урахуванням когнітивної сфери навченого. Саме цим займається викладач на занятті, виходячи з об'єктивних умов (кількість годин, вимоги програми, рівень навченості студентів, мотивація оволодіння ПОЧ, складність навчального матеріалу тощо) і суб'єктивних чинників (знання викладачем предметної компетенції, відображеної в тексті, урахування психології дорослих читачів, власний методичний досвід і ін.).

Усі ситуації читання можна умовно розділити на дві групи: ситуації, коли текст читається для себе, і результат розуміння залишається в надрах свідомості читача, і ситуації, коли читач зобов'язаний передати одержану інформацію іншим в тій або іншій формі, тобто, результат розуміння повинен бути винесений у зовнішній план. Це винесення результатів розуміння в зовнішній план назвемо інтерпретацією читаного. Для чого необхідно виносити результати розуміння в зовнішній план? Завжди для використання зрозумілого в подальшій діяльності читача, нехай це буде навіть навчальна діяльність. Саме ситуації другого типу характерні для навчального ПОЧ.

Якщо в умовах життєвої реальності це експліцитування може набувати найрізноманітніших форм (наприклад, натиснення потрібної кнопки після прочитання інструкції, жест схвалення/незгоди, малюнок тощо), то в навчальних умовах немовного ВНЗ ця інтерпретація виступає, як правило, у вербальній формі, усній або писемній.

Експліцитування зрозумілого, інтерпретація, в навчальних умовах виступає як контроль з боку викладача. Фактично саме інтерпретація зрозумілого оцінюється викладачем. До тих пір, доки розуміння не буде виражено через зовнішню дію студента, немає можливості визначити ні сам факт читання/розуміння, ні ступінь розуміння прочитаного. Інакше, в навчальній аудиторії розуміння прочитаного студентами, так чи

інакше, зв'язується з інтерпретацією. Форм експліцитування тексту, що розуміють, в умовах технічного ВНЗ не так вже мало: відповіді на питання, тестування, переказ, переклад рідною мовою (РМ), складання плану, анутовання, конспект, реферат, складання питань до тексту – ось найтипівіші види навчальної діяльності, які в аудиторії виступають як контроль розуміння.

Види інтерпретації припускають різний ступінь проникнення читача в зміст тексту і різний рівень витягання змісту, а отже, і різну структуру інформації, що витягується.

Ідея рівності розуміння прочитаного – одна з найстаріших і суперечливих в науці як щодо визначення кількості рівнів, так і щодо критеріїв їх виділення (В.О.Артемов, Л.П.Доблаєв, Т.М.Дрідзе, І.О.Зимня, М.І.Жинкін, О.О.Леонтьєв і інші). Так, З.І.Кличникова виділяла в текстосприйманні навчального художнього тексту сім рівнів:

- 1) розуміння окремих слів тексту;
- 2) розуміння окремих словосполучень;
- 3) розуміння окремих речень;
- 4) розуміння загального логічного змісту тексту;
- 5) розуміння загального змісту тексту і його деталей;
- 6) розуміння пізнавальної й емоційної інформації, розуміння переносних значень, а також ставлення автора до предмета змісту тексту;
- 7) розуміння всіх трьох планів інформації тексту – логічного, емоційного і вольового [3].

Очевидно, що в умовах шкільної практики інтерпретація кожного з рівнів, що виділяються, доводить сформованість/несформованість умінь і навичок МД читання. Кожен текст повинен доводитися в навчальному читанні до розуміння на вищому рівні, який практично обмежується рівнем розуміння прочитаного самого викладача, який виступає в ролі судді.

Проте читання автентичного професійно-орієнтованого тексту має ряд своїх особливостей, пов'язаних як з прагматичністю цілей ПОЧ (наприклад, навчальна мета – здача “тисяч” і навчальна задача “make up a plan of this text” вимагатиме від студента і різного рівня розуміння прочитаного і вельми відмінної читацької стратегії), так і розуміння типів інформації, що знаходяться в професійно-орієнтованих текстах і які актуалізуються у певний шар читацької предметної компетенції.

З'ясувалося також, що не завжди проникнення в глибину прочитаного залежить від рівня мовної компетенції читача. Для студентів, майбутніх яких пов'язане з наукоємними спеціальностями, з читанням наукових матеріалів, що є абсолютно новими за змістом, когнітивна сторона прочитаного виявляється нерідко важливіше мовної. Очевидно, що викладачу, який навчає ПОЧ, не доводиться сподіватися ні на фабульність, цікавість автентичного професійно-орієнтованого тексту, ні на оригінальні методичні прийоми, бо часто викладач-філолог і сам(а) не в змозі розібратися зі складним змістом прочитаного, і аналіз професійно-орієнтованих текстів, як правило, зводиться до найпоширенішого в аудиторних умовах виду інтерпретації прочитаного – перекладу тексту зі словником. Фактично, вищий рівень розуміння професійно-орієнтованого тексту обмежуватиметься рівнем розуміння проблеми, викладеної в тексті, самим автором, і можливо, не завжди досяжної в навчальній аудиторії.

Саме цими чинниками визначається інтерес до когнітивно-комунікативного підходу у методистів, які працюють з такими непростими в інтелектуальному відношенні текстами. Когнітивно-комунікативний підхід ми визначаємо як формування читацької компетенції дорослих у процесі когнітивної діяльності за змістовою обробкою й інтерпретацією автентичного професійно-орієнтованого тексту з метою подальшого використання вибраної інформації в практичній діяльності. У зрілому іншомовному читанні, що об'єднує **рівень розуміння прочитаного, інтерпретацію зрозумілого і прагматичну мету читання**, причому мета читання є провідним чинником, когнітивно-комунікативна модель знаходить

своє якнайповніше втілення. Центральним поняттям цього напрямку є поняття когніції – структурної одиниці сприйняття, переробки і репрезентації знань.

Когнітивна лінгвістика досить успішно використовує арсенал переробки мовної інформації для побудови моделей, зокрема, лінгвістичного фрейма, який визначається як неусвідомлене опорне утворення, що є результатом багаторазових узагальнень у процесі різноманітної діяльності, у тому числі й мовної [4].

Теорії і положення когнітивістики носять міждисциплінарний характер і володіють великою пояснювальною силою як у структуризації знань у свідомості, що сприймається, так і процесу цієї структуризації в теорії фреймів, схем, скриптів, сценаріїв, матриць, і навіть у дрібніших поняттях мікрорівнів.

У методиці навчання читання Енн Джонс виділила п'ять ключових понять, що характеризують когнітивний підхід в цілому: схеми, інтерактивність, смислова обробка тексту, набір читацьких стратегій, метакогнітивна усвідомленість [6].

**Схеми** відносяться до знань, що вже є у читача, минулого досвіду перед зустріччю з текстом і яким читач користується для смислової обробки прочитаного. Концептуальна схема, що зберігається в мовній свідомості і пам'яті читача, миттєво актуалізується залежно від ситуації читання. За своєю природою ці структури не лінгвістичні, а когнітивні, які спираються на знакові можливості мови, що вивчається.

**Інтерактивність** полягає в діалозі між автором і читачем. Цей діалог, у свою чергу, полягає у встановленні спільності словника і концептуальних схем автора і читача.

**Обробка тексту** є когнітивною діяльністю читача, спрямована на знаходження тем і підтем, основних ідей, інформації, плану й інших смислових утворень різного рівня в спільній роботі студентів над текстом. Елементи ментальної репрезентації безпосередньо відображають реальну суть в світі. Система денотатів (“денотат, предмет позначається словом”, за Ю.С.Степановим), що формує предметну компетенцію читача, має референцію до об'єктів дійсності. По суті, ця когнітивна діяльність володіє великим навчальним потенціалом щодо розширення предметної і лінгвістичної компетенцій читача (“Читання – ось краще навчання”).

**Стратегії і метакогнітивна усвідомленість** полягають в усвідомленні індивідуальної стратегії з обробки прочитаного для досягнення мети. Саме через особисту мотивацію і встановлення значень в процесі обробки прочитаного студенти усвідомлено опановують мову. У широкому значенні під стратегією розуміється якась загальна інструкція для кожної конкретної ситуації й інтерпретації.

Т. ван Дейк виділяє дві сторони когнітивної обробки тексту – структури представлення знань і способи їх концептуальної організації, причому ці структури є ситуативними моделями, що відображають особисті знання читача, акумулюючи його попередній індивідуальний досвід (“Ми розуміємо текст тільки тоді, коли розуміємо ситуацію, про яку йде мова”) [5].

Завдання методики – навчити стратегічної процедури обробки тексту.

З вищевикладеного можна зробити висновок, що перш ніж контролювати розуміння автентичного професійно орієнтованого тексту навіть в навчальних умовах слід визначитися, яка інформація і для чого потрібна студентам, потім розробити способи збору такої інформації і лише тоді ухвалювати рішення про адекватність інтерпретації. На думку Фреда Джenezі і Джона Апшера будь-який контроль (інтерпретація) повинен відповідати на три питання: навіщо? як? що? [7].

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
2. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно орієнтованого читання в немовному ВНЗ. – К.: ІНКOS, 2005. – 315 с.
3. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1973. – 224 с.



4. Тарасова Е.В., Черноватый Л.И. О понятии лингвистического фрейма // Вісник Харківського університету, № 382: Зб. наук. пр. – ХДУ, 1994. – С. 111–124.
5. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. / Сост. В.В. Петрова; Под ред. В.И. Герасимова; Вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
6. Johns, Ann M. Text, Role and Context: Developing Academic Literacies. – NY: Cambridge University Press, 1997. – 171 p.
7. Genesee, Fred, John A Upshur. Classroom – based Evaluation in Second Language Education. – NY: Cambridge University Press, 1996. – 268 p.

**УДК 37.036**

**Бистрицька С.О.**

### ***РОЛЬ АКТОРСЬКОГО АМПЛУА В ТВОРЧОСТІ АРТИСТА БАЛЕТУ***

*У даній статті розкрито значення акторського амплуа, з'ясувано вагомість його впливу на творчість артиста балету, охарактеризовані його типи. Матеріали статті розкривають складові, на основі яких базується творчість балетного виконавця, а також досліджує процес, під час якого відбувається визначення танцівника з певним типом артистичного амплуа.*

*The aim of this article is to expose the value of actor's role, to find out importance of his influence on creation of ballet artist, to characterize his types. Materials of the article expose constituents on which creation of ballet performer is based, and also explores a process during which determination of dancer passes with the certain type of artistic role.*

Питання становлення та розвитку артистів балету як професійно-технічних виконавців, як акторів з посиленням на певний тип сценічного амплуа є актуальним для сучасного етапу мистецької освіти. Вирішення питання переваги на користь одного з типів є важливим у творчому житті кожного танцівника, адже амплуа визначає шлях розвитку неповторної індивідуальності виконавця.

Серед різних професійних якостей, на нашу думку, є ряд найбільш важливих компонентів, на основі яких проходить безпосереднє духовне та фізичне становлення артистів балету. Серед них – акторське амплуа.

Саме тому метою нашої статті стало розкриття значення акторського амплуа для сценічного актора.

Для отримання результатів, нам було необхідно з'ясувати вагомість впливу амплуа на творчість артиста балету, а також дослідити процес, під час якого відбувається його визначення з певним типом артистичного амплуа.

Для реалізації поставленої мети ми, перш за все, здійснили аналіз літературних джерел авторів-попередників минулих часів та сьогодення, таких, як Н.В.Рождественська, Н.Д.Рославлева, Г.Ю.Кремшевська, Д.О.Куликова, О.Р.Левкоєва та інші. Вони займались вивченням проблем, що так чи інакше, пов'язані з нашим проблемним питанням.

Проведена аналітична діяльність визначила напрямок пошуку шляхів розв'язання поставленої проблеми.

Творче формування артистів балету, поєднання професійних якостей, що складається з діалектичного різноманіття, взаємодоповненість цих якостей – запорука ефективності їх виявлення.

Справжня художність виконання класичного танцю полягає в повному злитті техніки з емоційним вираженням образу, у неповторності індивідуального виконавського стилю.

Окрім наявності ідеальних фізіологічних даних, окрім досконалого володіння балетною технікою від балетних артистів вимагається володіння акторським мистецтвом, яке базується на психофізичних якостях танцівника. Володіння сукупністю вищевказаних ознак

є ідеальним підґрунтям для розвитку балетного виконавця. Ця основа дозволить виконавцеві впевнено та повно розкривати свій внутрішній світ та сутність будь-якого сценічного образу. Дозволить виражати власну індивідуальність танцівника в межах певного акторського амплуа [1].

За словами Маріса Лієпі, одного з найкращих танцівників минулого століття, сценічне життя будь-якої ролі – це лише маленький відрізок усього життя, що прожив твій герой (усю її треба неодмінно знати). І щораз, коли танцівник виходить на сцену, потрібно, щоб глядач відчував конкретні і яскраві моменти життя образу як продовження тієї, що залишилась за межами сцени. І відхід повинний бути таким самим. Не можна “розпускати” себе ні на секунду. Тоді глядач відчує, що твій Крас, Ферхад, граф Альберт чи циркульник Базіль живуть і далі [4].

Специфіка творчості артиста балету полягає в тому, що думки, почуття, переживання свого героя він виражає без допомоги людської мови: рухами тіла, жестами рук, мімікою обличчя. Мовою тут є сам танець. Від ступеня його наповненості змістом залежить сила його виразності.

Щоб досягти визначених результатів у мистецтві балету і стати артистом-танцівником у високому змісті цього слова, потрібно мати цілий комплекс фізичних і духовних якостей: гармонічну статуру, гарне здоров'я і витривалість, артистизм [6].

Велике значення для розвитку балетного актора відіграє музичність і прекрасне почуття ритму. Вони дають змогу вірно відчутти і виразно передати на сцені музично-хореографічний образ, уловити і втілити зміст музики, її найтонші нюанси. Без почуття ритму не може бути синхронності музики і танцю, їхньої єдності. Музика допомагає артисту наповнювати свій танець емоційним і психологічним змістом.

Турбота про музичність виконання – це обов'язок будь-якого артиста. Під музичністю ми розуміємо щось більше, ніж уміння танцювати ритмічно, у такт. Виконавець повинний перейнятися змістом, схвильованістю, емоційною насиченістю і характером музики, на основі якої складений танець, хореографічний образ, який, в свою чергу, підкреслює належність танцівника до певного типу амплуа.

Амплуа (франц. *emploi* – вживання, використання; посада) це спеціалізація актора на виконанні ролей, подібних до свого типу й об'єднаних умовним найменуванням. Назва амплуа йде звичайно від головної функції, що виконується персонажем у п'єсі [6].

Коханець – танцівник, що виконує ролі юнаків, молодих чоловіків, що володіють красою, розумом, шляхетністю, що люблять чи є предметом любові.

Травесті (франц. *travesti*, від *travestir* – переодягати) – сценічне амплуа. У драматичному театрі – акторка, що виконує ролі хлопчиків, дівчаток, підлітків, а також ролі, що вимагають перевдягання в чоловічий костюм.

Інженю (франц. *ingénue*, буквально – наївна) – акторське амплуа. Ролі простодушних, наївних, чарівних молодих дівчат, наділених глибиною почуттів (І.-лірик, І.-драматик), лукаво бешкетних, кокетливих (І.-комік). До інженю близькі амплуа молодих героїнь, гранд-кокет (кокетка) і субреток.

Субретка (франц. *soubrette*, італ. *servetta*) – амплуа жвавої, дотепної, спритної, лукавої служниці, що допомагає своїм панам у їхніх любовних інтригах.

Гризетка – акторське амплуа танцівниці, що виступає в ролі зрілої чи літньої годувальниці, дуеньї, гувернантки до обов'язків якої входить турбота про молоду пані.

Амплуа так само може базуватися на одній з основних рис характеру діючого персонажа, наприклад, герой, тиран, шляхетний батько і т.д. [4].

У більшості випадків танцівнику приходиться рахуватися зі своїми природними даними, зі своїм обумовленим сценічним амплуа.

Зовнішні дані допомагають чи заважають артисту, але, зрозуміло, у підсумку вирішує все його внутрішня наповненість, артистизм. Є натури ліричного складу, інші схильні до героїчних і трагічних ролей, деякі мають комічний дар. У найбільш обдарованих натур діапазон ширше. Так, чудовій балерині ХХ століття Ользі Лепешинській вдавалися і комічні

ролі, і героїчні, і деякі ліричні. Галина Уланова, почавши з ролей чисто ліричного плану, таких як Одетта, Марія, Аврора, стала чудовою виконавицею партій, повних глибокого драматизму: Жизелі, Коралі у “Втрачених ілюзіях” по Бальзаку і, нарешті, Джульєтті.

Не треба думати, що почуття персонажів можна вкласти в себе, як вкладають касету у фотоапарат. Усі почуття закладені в самій людині – акторі. Треба тільки вміти викликати до життя необхідні почуття, розбудити їх, якщо вони сплять. Звичайно, не будь-яка людина може стати відмінним актором, слід з нею лише гарненько попрацювати. Тут особливу роль грає обдарованість. Один артист податливий як віск, з нього можна ліпити все що завгодно, а з іншим приходиться неабияк помучитись, перш, ніж стане щось виходити.

Вміння артиста балету керувати своїми думками і почуттями, вміння наповнити ними рухи, жести і пози в мистецтві хореографії називається внутрішньою технікою. Внутрішня техніка – це найважливіший елемент мистецтва перетворення актора. Мало стати в красиву, правильну позу, наприклад, в арабеск. Сама по собі поза ще рівно нічого не говорить. Справжнє мистецтво починається лише тоді, коли поза опромінюється внутрішнім світлом людського почуття – радості, щастя, гордості, гніву [5].

Видатні артисти вміють вкладати в усі рухи діючого танцю конкретний зміст, тобто вони володіють великою внутрішньою технікою. Ми знаємо ряд виняткових артистів старої формації, що володіли найвищою технікою і таким же акторським даруванням. Візьмемо, наприклад, В. Васильєва, М. Лавровського, М. Лієпу, що блискуче танцювали і настільки ж блискуче грали найважчі ролі в балеті “Спартак”, та й у всіх інших балетах тодішнього репертуару. Неперевершена технічна майстерність Е. Максимової, Н. Тимофєєвої, Л. Семеняки, М. Сабірової, Н. Павлової, Б. Акімова, деяких артистів Ленінграда, Києва, Єревана, Новосибірська, Прибалтійських республік, Пермі дозволяло їм з настільки ж високою майстерністю і виразністю виконувати свої партії в старих і нових балетах. Але такі надзвичайно обдаровані артисти зустрічаються не дуже часто.

До речі, Єкатерина Максимова вважалася спочатку типовою акторкою на амплу інженю. Здавалося, що їй потрібно виконувати “Марну обережність”, “Копелію”, “Мирандоліну”, “Панянку-селянку”, “Золушку”, але, крім останнього, названі балети зникли зі сцени Великого театру. І так вийшло, що всі ролі Г.С. Уланової перейшли до Є. Максимової, і велика балерина стала з нею працювати. Потрібно сказати, що не все вдавалося молодій балерині відразу: її Жизель здавалася тоді як би складеною з двох індивідуальностей – самої Максимової та її наставниці. Але пройшли роки, і праця талановитої артистки зробила те, що спочатку не передбачалося: Максимова відчула в собі такі артистичні якості, що дозволили їй з великим драматизмом виконувати і пушкінську Марію, і шекспірівську Джульєтту, і Фрігію, і Жизель.

Зовсім винятковою постала Максимова перед глядачами у телефільмі “Галатєя”. Ця роль розкрила справжнє комічне дарування балерини, душа якої увесь час чекала виходу невгамовної життєрадісності. Хочеться відзначити, що самі безглузді з погляду класичної школи рухи, які були необхідні за задумом обдарованого балетмейстера Д. Брянцева, випускника ГПІСу, вона змогла виконати з чарівною грацією, викликаючи в той самий час дружній сміх глядачів [2].

Власницями безсумнівним лірико-комічним даруванням вважалися і Л. Семеняка, і Н. Тимофєєва, що зненацька виявила неабиякий комічний дар у балеті Т. Хреннікова і балетмейстера В. Бокадорро “Любов'ю за любов” за мотивами комедії Шекспіра “Багато шуму з нічого” [3].

Акторські і технічні досягнення своїх попередників продовжують переймати інші талановиті танцівниці та танцівники. До них відносяться вже досить відомі балетні виконавці такі, як Ілзе Лієпа, Ніна Ананіашвілі і Микола Цискаридзе, Ганна Антонічева, Сергій Філін, Олексій Ратманський, Олена Філіп'єва і Денис Матвієнко та ін.

Слово “цискарі” грузинською означає перша зірка. В останні роки вся театральна Москва дивиться на нього з замилюванням. У свої 27 років цей танцівник став наймолодшим Народним артистом в історії Росії. Його запрошують виконувати головні партії в спектаклях

споконвічного суперника Великого – Кіровського балету. Він скоряє своїм романтичним виглядом і разючою танцювальною майстерністю. Його ім'я – Микола Цискаридзе.

Зараз Микола танцює Альберта в “Жизелі”, Дезіре і Блакитного птаха в “Сплячій красуні”, де Брієна в “Раймонді”, Принца в “Лускунчику”, Солора в “Баядерці”, Зигфріда і Ротбарта в “Лебединому озері”, Джеймса в “Сильфіді”, Меркуціо в “Ромео і Джульєтті”, Паганіні в однойменному балеті, що ведуть партії в “Баченні троянди”, “Дочки фараона” і “Симфонії до мажор”.

Усі ці партії виконувалися до нього іншими танцівниками, але його виконавське мистецтво особливе. І хоча його називають “другим Нурєєвим”, у дійсності він зовсім неповторний: подовжені пропорції тіла, крилоподібні руки, польотні стрибки, блискуча техніка, шляхетні жести... Усе це складові акторського амплуа лірико-драматичного героя-коханця.

Особливим у виконанні Цискаридзе став образ Золотого Раба. Його дивно гнучке і “співуче” тіло немов створене для втілення східної фантазії, яка була вигадана і поставлена Михайлом Фокіним для Вацлава Ніжинського. З моменту свого ефектного вильоту на сцену, він танцював зі спокушеною Зобеїдою ту заворожливу і небезпечну гру, про яку говорить казка “1001 ніч”. Танцівник іскрився калейдоскопом емоцій: очікуванням, побоюванням, захватом, рішучістю, розпачем, екстазом, – і все це виражалось через разючу пластику, чудові стрибки, стрімкі обертання і магнетизм його індивідуальності.

В усій його істоті у виконанні будь-якої ролі проглядається насолода танцем, акторською грою, перевтіленням. Так відбувається процес створення художнього образу, народження сценічного амплуа у творчості артиста взагалі і балетного зокрема [3].

Виконавському мистецтву актора властива різна творча спрямованість, що ґрунтується на виконанні визначеного ряду ролей у балетному спектаклі, що схожі з його особистим типажем і визначеними людськими якостями. Тому дуже важливо, щоб артист міг найбільш правильно визначити шлях розвитку свого дарування, художньої індивідуальності [1].

Вивчаючи цю тему, ми дійшли висновку, що визначення балетного виконавця з певним типом акторського амплуа відіграє значну роль у подальшому професійному розвитку артиста. Його формуванням займаються педагоги і балетмейстери, режисери і сам актор.

Підводячи підсумки, можна сказати, що складний шлях народження артистичного амплуа проходить через багато стадій іспитів, перш ніж перетворюється в надійний інструмент художньої творчості.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Викторова Г. Обстоятельства труда и таланта // Балет. – 2006. – №1. – С. 29-31.
2. Куликова Д. Максимова – воплощение актерского совершенства // Балет. – 2004. – №2. – С. 56-59.
3. Левкоева О. Цискаридзе – трудные дороги к триумфам // Балет. – 2004. – №6. – С. 43-44.
4. Рождественская Н.В. Психология художественного творчества. – СПб.; Санкт-Петербургский гос. ун-тет, 1995. – 272 с.
5. Ромм В. Классика – душа танца // Балет. – 2005. – №3. – С. 19
6. Яськович И. Главное – научить любить танец // Балет. – 2005. – №1. – С. 46-47.

## **САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЇХ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ**

*В статті розглянуто технологію організації самостійної роботи студентів, яка передбачає формування стану готовності до опрацювання матеріалу з дисциплін психолого-педагогічного спрямування. Завдання для самостійної роботи поступово ускладнюються від репродуктивних до творчих.*

*The article to the problem of forming students' rediness for selfeducation, which helps to make more active their cognitive activity.*

Інтеграція України у європейській освітній простір ставить нові вимоги до підготовки фахівців у різних галузях господарства. Сьогодення вимагає оновлення як форм і методів роботи, так і змісту викладання у вищій школі. У той же час існують значні протиріччя між вимогами, що подаються до якості підготовки вчителя й кількістю годин, відведених на вивчення дисциплін. Тому значне місце у сучасній освіті належить самостійній роботі студентів, її вдалій організації та керівництву з боку викладача.

Процес формування теоретичних знань та набуття практичних вмінь і навичок під час опанування будь-якої дисципліни може бути ефективним лише внаслідок активної навчальної діяльності студента, прагнення його до самоосвіти.

Дослідження знаних науковців А.Алексюка, Б.Єсипова, І.Лернера, П.Підкасистого, М.Сметанського, А.Усової, Т.Шамової та інших показали, що залученню студентів до самостійної пізнавальної діяльності передують активне включення їх у навчальну роботу, яка організується викладачем. Студент знаходить у цій роботі привабливі для себе сторони. Важлива роль організатора самостійної роботи полягає в умілому, професійному впливі на пізнавальні інтереси, спрямованість, почуття, волю, емоційний стан студентів.

З огляду на це метою нашої роботи є дослідження технології організації самостійної роботи студентів, яка передбачає формування стану готовності до опрацювання матеріалу з дисциплін психолого-педагогічного спрямування.

У педагогічній науці самостійна робота студентів розглядається і як певний вид навчальної праці, який здійснюється під опосередкованим керівництвом і ретельним контролем викладача, але без його безпосереднього втручання; і як засіб залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності [1].

Організацію самостійної навчальної діяльності студентів можна і тепер віднести до педагогічної проблеми, вирішення якої пов'язано з ефективністю педагогічного процесу та наявністю зворотного зв'язку між викладачем і студентом.

Під час проведення занять з психолого-педагогічних дисциплін ми мали на меті не тільки передати студентам відповідний обсяг знань та вмінь, але й навчити їх самостійно керувати розвитком своєї особистості, враховуючи вимоги суспільства, які подаються до вчителя сучасної школи. Нами був проведений комплекс заходів для спонукання студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

При цьому ми мали на увазі, що поняття готовності особистості до виконання будь-якого виду діяльності характеризується її особливим внутрішнім станом, коли здійснюється певна робота з наявністю відповідних умов, а іноді створюються умови, які необхідні для успішного рішення поставленого завдання [4].

Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів під час опанування вузівськими курсами взагалі та вивчення дисциплін психолого-педагогічного спрямування зокрема передбачає наявність багатьох складових. Серед них виділяємо певний обсяг знань з предмету, які є первинними, базовими, початковими для самостійного розвитку особистості, фундаментом для подальшого навчання. Значну роль у такій діяльності студентів відіграє

мотивація та причини, що спонукають молодь до самовдосконалення. Це може бути як усвідомлення необхідності подальшого оволодіння знаннями, вміннями та навичками, так і самопереконавання у необхідності постійного оновлення знань, підвищення свого загальнонаукового й культурного рівня, що сприяє розвитку власної професійної позиції.

Важливими факторами для вміння внутрішньої самоорганізації пізнавальної діяльності є вибір оптимальних форм та здійснення планування самоосвіти, організація робочого місця, проведення самоконтролю.

Цілі, що поставлені перед дисциплінами професійно-педагогічного напряму підготовки, полягають не тільки у творчому опануванні основ наук і технологій, але й в оригінальній трансляції їх у навчальному процесі в школі або іншому навчальному закладі.

Теоретичне осмислення і практика викладання дисциплін психолого-педагогічного спрямування дозволили виявити загальну закономірність активізації пізнавальної діяльності студентів. Напруга інтелектуальних сил студентів здійснюється в основному під час створення проблемних ситуацій і вирішення завдань дослідницького типу. Практичні заняття визначають відношення студента до предмета вивчення, а це вимагає постійної самостійної роботи над навчальним матеріалом. Такі заняття несуть в собі цінність тільки в тому випадку, якщо студент буде кожного разу відкривати нове для себе.

Сутність практичних занять з психолого-педагогічних дисципліни дозволяє в якості основної ознаки прийняти вид і зміст діяльності, яка може бути організована на трьох рівнях – відтворювальному або репродуктивному, творчому і дослідницькому.

Враховуючи те, що рівень сформованості знань та вмінь студентів в групі не однаковий, під час організації самостійної діяльності студентам було запропоновано виконання завдань з різним ступенем складності згідно з дидактичним принципом доступності навчання.

Репродуктивні завдання передбачали підготовку відповідей на питання, які ставилися безпосередньо залежно від конкретної теми, написання повідомлень та рефератів. Для виконання творчого завдання необхідною умовою, наприклад, було складання структурно-логічної схеми вивчення окремої теми, параграфу або розділу, а також створення тестових завдань для контролю знань студентів. Дослідницькі завдання передбачали визначення та формулювання проблемної ситуації для конкретної теми, а також методичні рекомендації щодо її розв'язання.

Причому на різних етапах навчання для всіх студентів завдання ускладнювалися. І якщо під час організації самостійної роботи на початку вивчення дисципліни студентам з низьким рівнем навчальних досягнень пропонувалося виконання репродуктивних завдань, то надалі такі завдання ускладнювалися і включали елементи творчого рівня, тобто навчання здійснювалося з урахуванням дидактичних принципів систематичності і послідовності, свідомості й активності навчання.

Розкриваючи важливість самостійної роботи студентів, слід зазначити, що цей процес не позбавлений певних недоліків. Для усунення недоліків самостійної підготовки необхідно рекомендувати студентам самостійно оцінити глибину теоретичних знань та досконалість практичних вмінь, об'єктивно проаналізувати рівень підготовки, здійснити самоконтроль та взаємоконтроль. Безумовно, самоконтроль студентів слід віднести до одного з важливих етапів підготовки студентів до практичного заняття, але він не може вважатися гарантом повної та остаточної підготовленості. Тому особливу увагу необхідно приділяти контролю навчальних досягнень студентів на занятті, і методи його здійснення, на наш погляд, повинні бути різноманітними й ефективними.

З цією метою було підготовлено тестові питання для перевірки опанованого студентами теоретичного матеріалу. Ми запропонували студентам альтернативний метод самоконтролю - запитання і декілька варіантів відповідей, серед яких один (або більше) правильний. Якщо відповіді на ці питання не визивають утруднень, студент може вважати себе підготовленим до практичного заняття.

Аналіз результатів самоконтролю студентів показав, що він позитивно впливає на планування особистого бюджету часу, привчає до систематичної роботи з літературою, сприяє зміцненню теоретичних знань та активізації пізнавальної діяльності, підвищує рівень зацікавленості навчальним предметом.

Важливим аспектом успішного керівництва самостійною роботою студентів є необхідна кількість відповідних методичних розробок. Тому нами було розроблено й запроваджено у навчальний процес підготовки вчителя навчально-методичний посібник для студентів напряму 0101 “Педагогічна освіта” (форма навчання денна, заочна, екстернатна) “Видатні діячі української педагогіки другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст.”.

Розробка вищевказаного навчально-методичного посібника здійснювалася з урахуванням наступних вимог [2, 3]:

1. Відповідність дидактичним принципам, у тому числі:

- науковість – відображення сучасних вимог до змісту дисципліни, відповідність стану розвитку педагогічної науки;
- системний підхід до змісту в цілому та за окремими темами;
- доступність – відповідність стиля викладення певному рівню інтелекту;
- наочність наданої інформації;
- відображення міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків.

2. Відповідність дидактичним функціям:

- організація навчальної діяльності студентів – наявність списку рекомендованої літератури до кожної теми, розробка питань для самостійної підготовки, різних видів завдань;
- формування прийомів розумової діяльності – розвиток загальнонаукових методів пізнання (аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, систематизації, узагальнення);
- формування мотиваційної сфери – розвиток потреби у вивченні дисципліни;
- огляд ролі даної дисципліни у формуванні гармонійно розвинутої сучасної особистості.

3. Відповідність виховній та світоглядній функціям:

- виховання, спрямоване на розвиток власної професійної позиції;
- розкриття основних світоглядних положень на основі провідних законів та теорій.

У навчально-методичному посібнику зміст кожної із запропонованих тем подано за єдиним планом, що включає: основні етапи життя і діяльності просвітника; список рекомендованої до вивчення літератури; питання для контролю; тематику рефератів.

Використання студентами даного навчально-методичного посібника дозволило сформуванню в них необхідні знання і вміння по засвоєнню теоретичного та практичного матеріалу розділу “Історія української педагогіки” курсу “Педагогіка”, підвищило ефективність проведення занять та підготовку до написання курсової роботи, спонукало їх до самостійного опанування навчального матеріалу.

Запропонована технологія організації самостійної роботи студентів з дисциплін психолого-педагогічного спрямування дозволяє, на наш погляд, підвищити зацікавленість студентів у їх вивченні, загальну успішність і якість знань і, головне, сприяють удосконаленню підготовки вчителя сучасної школи. У той же час проблема підвищення пізнавальної активності студентів під час їх самостійної роботи повністю не вирішена і потребує подальшого дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с
2. Аспицкая А.Ф., Фоминых Ю.Ф. Проблема оценки качества учебников // Школьные технологии. – 1999. – № 1-2. – С. 277–280.

3. Ильина Т.А. Педагогика. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
4. Райский Б.Ф. О комплексном подходе к формированию у школьников готовности к самообразованию // Самообразование школьников и развитие их личности. – Волгоград, 1976. – 136 с.
5. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда. – М.: Высшая школа, 1990. – 112 с.

УДК 378

Бухтій М.В.

### **ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПОНЯТТЯ ПРО ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОВНІ ЗАСОБИ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СЕМАНТИЧНОЇ ЄДНОСТІ МІЖ КОМПОНЕНТАМИ ТЕКСТУ**

*У статті розглянуто основні засоби міжфразового зв'язку, що забезпечують семантичну єдність тексту (лексичний повтор, різноманітні засоби повторної номінації, відповідність дієслівних форм, сукупність слів певної семантичної групи, називні речення, риторичні питальні речення). Акцентується увага на методичних прийомах, що використовувались на заняттях з української мови з метою формування у студентів поняття про певні засоби відпрацювання практичних навичок структуризації тексту.*

*The article touches upon the problems of the major means of phrasal links, providing semantic unity of the text (lexical repetition, various means of secondary nomination, coinciding forms of the verbs, rhetorical interrogative sentences), methods of forming students' understanding the functional means of language directed on their knowing the fundamentals of structural analysis of the text.*

В умовах розбудови України, утвердження її на міжнародній арені, закріплення української мови як державної, розширення процесів демократизації нашого суспільства постала настійна потреба зміцнення статусу української мови, забезпечення використання її в усіх сферах громадського і державного життя.

Нагальною потребою сьогодення є зміцнення статусу української мови в державному діловому спілкуванні. Саме на розв'язання цього завдання спрямоване вивчення курсу “Ділова українська мова” або “Українська мова професійного спрямування” у всіх ВЗО України.

Та як показує практика, програма цього курсу не може повністю задовольнити потреби майбутніх фахівців у знаннях і практичних умінь з української мови. Це пояснюється хоча б тим, що згаданий курс орієнтований на ознайомлення з особливостями офіційно-ділового стилю, а інші різновиди літературної мови залишаються поза увагою. Крім того, обмеженість цього курсу не дає можливості глибше подати матеріал про текст як основний вид спілкування, його семантику, структуру та засоби зв'язку між компонентами тексту.

Тому введення курсу “Сучасна українська літературна мова” (стилістичного спрямування) на I курсі спеціальності “Переклад” Інституту іноземної філології ХДУ сприяє поглибленню знань студентів про стилістичну систему української літературної мови та виробленню відповідних умінь і навичок формування текстів та їх стилістичного аналізу.

Матеріали цієї статті повністю ґрунтуються на власному досвіді, який певною мірою сформувався у процесі роботи з першокурсниками над визначеною темою. Вважаємо, що порушене питання є актуальним у сучасній практиці вищої школи, адже формування мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця завжди є пріоритетним у практичній діяльності педагога, зокрема перекладача.

Слід зазначити, що питанням вивчення тексту в школі й ВЗО приділяли увагу провідні вчені, зокрема І.Р.Гальперін, Л.І.Величко, І.П.Доблаєв, Л.М.Лосєва, В.Л.Рінберг,



Т.П.Усатенко, В.В.Одинцов, І.І.Ковалик, Л.І.Мацько та ін. Цьому питанню присвятили свої роботи вчені ХДУ Є.П.Голобородько, Г.О.Михайловська, М.І.Пентилюк, Л.М.Руденко.

Зазначена нами тема з орієнтацією на ВЗО у методичному плані не була ще предметом дослідження, тому, на нашу думку, матеріали, вміщені в статті, мають певну практичну цінність.

Перш ніж перейти безпосередньо до характеристики мовних засобів, які забезпечують семантичну єдність між частинами тексту, спираючись на знання студентів з попередніх занять, визначаємо основні ознаки тексту (зв'язність, тематично-змістова і композиційна цілісність). За допомогою методу спостереження над текстом та його аналізу приходимо до певного висновку (повторення слова "Україна").

– Україна... В одному вже тільки цьому слові і для нашого вуха і навіть для вуха чужинців бринить ціла музика смутку і жалю...Україна – країна смутку і краси, країна, де найбільше люблять волю і найменше мають її...

Україна – це тихі води і ясні зорі, зелені сади, білі хата, лани золотої пшениці, медовії та молочнії ріки... Україна – це марні, обшарпані голодні люди... Україна – це царське та панське безбожне свавілля... Праця до сьомого поту...

Світяться злидні.

Україна – розкішний вінок із рути і барвінку, що над ним світять заплакані зорі... (С.Васильченко).

Викладач обгрунтовує і підсумовує висновок студентів, наголосивши на тому, що однією з умов цілісності тексту є багаторазове згадування того об'єкта, що є предметом уваги мовця. Цей мовний засіб повторного називання, який забезпечує семантичний зв'язок між реченнями, називається лексичним повтором (кількаразове вживання одного і того ж слова). На запитання, чи вмотивований повтор однакових слів у цьому тексті, відповідь була ствердна (повтор пояснюється бажанням мовця викликати в читача певну реакцію, певне ставлення до предмета розмови). Найбільш поширені лексичні повтори в художніх текстах. Часто також цей засіб застосовується в наукових і ділових текстах, де вживається термінологічна лексика, що не підлягає заміні з метою уникнення двозначності в семантичній структурі тексту. Напр.: повтор слова Україна в тексті законодавчого підстилю офіційно-ділового стилю.

## **АКТ**

### **ПРОГОЛОШЕННЯ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ**

Виходячи із смертельної небезпеки, яка нависла була над Україною в зв'язку з державним переворотом у СРСР 19 серпня 1991 року,

– продовжуючи тисячолітню традицію державотворення в Україні, ...

– здійснюючи Декларацію про державний суверенітет України, Верховна Рада Української Радянської Соціалістичної Республіки урочисто

### **ПРОГОЛОШУЄ**

Незалежність України та створення самостійної української держави – Україна.

Територія України є неподільною і недоторканою.

Віднині на території України мають чинність виключно Конституція і закони України...

Верховна Рада України

24 серпня 1991 року.

У художньому, публіцистичному та науковому стилях повтор використовується як виражальний засіб (анафора) з метою виділити певне слово і вплинути на емоції читача (слухача).

І.М.Лосєва відзначала, що "...треба боротися не взагалі проти повторення слів (без повторення не можна організувати тексту), а за розумне використання лексичного повтору [3: 51]".

Студентам пропонується подумати над питанням, чи завжди повтор однакових чи спільнокоренових слів у тексті є мотивованим. Для цього проводиться робота над текстом “Ранок”, що являє собою публіцистичний етюд:

Устає ранкова зоря. На траві вранці поблискує роса. Небо вранці на сході ледь рожевіє. Як я люблю цю вранішню пору. Кожного ранку ніби відбувається якесь чудо. Ранішній несміливий промінь сонця з'являється з-за горизонту. Уранці дерева, трава в росі, птахи – все ніби тихенько усміхається. Усміхається і стає прекрасним.

Відповідь однозначна: повтор у цьому випадку немотивований, що є характерним недоліком, зумовленим лексичною бідністю мовця. Після відповідної обробки текст набуває такого вигляду:

Устає ранкова зоря. Цієї чудової пори на траві поблискує роса, небо на сході ледь рожевіє. Я люблю спостерігати, як народжується новий день. Кожного ранку ніби відбувається якесь чудо. Перший і несміливий промінь сонця з'являється з-за горизонту. Дерев, трава в росі, птахи – все ніби тихенько усміхається. Усміхається і стає прекрасним...

У процесі редагування тексту визначаємо, що з метою уникнення указаних вище недоліків слід використовувати семантичні еквіваленти немотивованих повторів: займенники, прислівники, займенники у поєднанні з іменниками, синоніми (зокрема контекстуальні). Виконуючи ту ж саму функцію, що і повтор, синоніми разом з тим збагачують і урізноманітнюють висловлення. У подібній функції вживаються і різні за структурою, але семантично близькі мовні одиниці.

Значну організуючу роль у структурі тексту відіграють слова одного семантичного ряду, тобто тематично близькі групи слів, які виступають засобами створення предметно-логічної сітки висловлювання.

Надзвичайно велику роль у розгортанні змісту тексту відіграють дієслова. Тут важливий не тільки вибір самих лексем, які мають передавати послідовність дій, але й часово-видові форми. Розглянемо приклад:

Українці мають усі підстави пишатися тим, що їхня Батьківщина не раз переживала найважчі випробування, коли гинули не сотні й тисячі, а мільйони її дочок і синів... І потім, як та казкова пташка Фенікс, – відроджувалася, виростала з пожарищ і руїн, виховувала нові покоління закоханих у рідну землю лицарів правди і волі. Ми можемо втішатися і гордитися тим, що Україна ніколи не поневолювала інші народи, а лише захищала себе від ласих на чуже добро близьких і далеких сусідів (А.Лотоцький).

Предметно-логічну сітку цього тексту утворює ряд зв'язних елементів, які являють собою тематичну групу слів: українці – Батьківщина – переживати – випробування – гинути – дочки і сини – виростати – пожарища і руїни – новий – покоління – лицар – правда і воля – Україна; контекстні синоніми: українці – її дочки і сини – лицарі правди і волі; Україна – рідна земля – Батьківщина – вона. Та, як уже зазначалось, найвагоміша роль у тексті належить дієсловам, які забезпечують послідовність у розгортанні історичних подій на території України: переживала, гинули, відроджувалася, виростала, виховувала, не поневолювала, захищала. Саме сукупність названих дієслів становить смислову схему тексту. Наголошуємо на видо-часових формах дієслів, серед яких домінують форми минулого часу від дієслів недоконаного виду. Це свідчить про переплетення тексту описового характеру з розповіддю.

В організації тексту велику роль відіграють і слова протилежного значення; гинути – відроджуватися, поневолювати – захищати, близький – далекий. За допомогою цих лексем створюються контрастні картини, забезпечується зіставлення двох різко відмінних тематичних ліній.

З метою забезпечення семантичної єдності тексту, впорядкувань висловлювання у текстах різних стилів і типів мовлення знаходять застосування специфічні мовні засоби. Це групи слів, за допомогою яких мовець полегшує адресатові сприймання логіки викладу послідовності розгортання змісту.

Так, у текстах розповідного характеру, де відображається розвиток дії в часі, використовуються слова з темпоральним (часовим) значенням, найчастіше це обставини: одного разу, раптом, незабаром, пізніше, за кілька днів, а в цей час і т.п. Для прикладу розглядаємо уривок з твору Марка Вовчка:

Хто бував на Україні? Хто зна Україну? Хто бував і знає, той нехай згадає..., що там скрізь білі хати у вишневих садках, і весною там дуже гарно, як усі садочки зацвітуть і усі соловейки защебечуть. Стільки соловейків тоді щебече – і злічити, здається, не можна. Одного разу, у дорозі, вилучилося мені заночувати на селі, у маленькій такій хатці у вишневім садочку...

Студенти визначають, що вживання в цьому тексті обставини часу одного разу забезпечує часову послідовність у розвитку дії. Звертаємо увагу на слова з просторовим значенням: там, скрізь, які є теж типовими для описових текстів і забезпечують їх семантичну єдність. У цій ролі можуть вживатися слова з просторовим значенням типу попереду, зліва, справа, поблизу, трохи далі і под.

У текстах, де висловлено певні міркування, поширеними засобами зв'язності служать слова, що вказують на послідовність аргументів, на характер певної частини висловлювання. У цій ролі найчастіше виступають вставні слова і конструкції типу по-перше, по-друге, з одного боку, за повідомленням у пресі, таким чином, отже, як бачимо та ін. Студентам пропонується скласти твір-роздум на самостійно обрану тему з використанням указаних елементів. При цьому наголошуємо, що ці засоби впорядкування композиції висловлювання можуть з'єднувати одиниці різних рівнів – частини речення, окремі речення, складні синтаксичні цілі, великі фрагменти тексту.

Формуючи у студентів поняття про функціональні мовні засоби, за допомогою яких забезпечується семантична єдність між компонентами тексту, наголошуємо, що в цій ролі можуть виступати окремі типи речень. Так, двоскладні непоширені речення або двоскладні речення поширені одним-двома другорядними членами часто відкривають або завершують пейзажні фрагменти тексту, виразно окреслюють межі мікротеми, різко виділяючись на фоні інших речень.

На основі теоретичних відомостей та практичних вправ з'являються творчі студентські роботи з використанням згаданих структур. Напр.:

Прийшла весна із кобзою в руках. Співуча і весела. Повіяла вона на дерева й кущі зеленим тихим вітерцем і заспівала. Вона співала про щастя і радість, про духмяний вітер, трави і квіти...

Нову підтему можуть відкривати і номінативні речення, які вказують тему певного складного синтаксичного цілого чи абзацу. Ще раз повертаємося до аналізу уривка з твору С.Васильченка і підтверджуємо цю тезу. Відтак зазначаємо, що наступні речення ніби пояснюють перше, розкривають його зміст, об'єднуючись з ним в одну цілість.

Унаслідок попередньої підготовки студенти створюють тексти різних типів мовлення, у яких залюбки використовують називні речення. Напр.:

Рідна мова... Це найцінніше надбання народу. Це те, що ніколи не вмирає, а живе вічно. Живе стільки, скільки живе народ. Як писав І.Огієнко: "Мова – то серце народу: гине мова – гине народ..."

Особливу роль у поєднанні частин тексту відіграють питальні речення. Так звані риторичні питання. Вони вказують на перспективу подальшого розгортання теми. Для прикладу обираємо уривок з твору І.Цюпи:

Чи знаєте ви, як цвітуть полини? Чи бачили, як весною на старих облогах-перелогах квітнуть гіркі сиві трави? Чи знаєте ви, як після нагрітого сонцем дня встає над полянами сивий дим і млосний чад пливе над степом? І, здається, тоді до вас говорять віки.

Сивий дух полинів, мов той хміль, настояний на солоді, п'янить і хвилює, проникає щемом у груди. І той, хто вдихне його, стане ніби дужчим від полинового сну і цвітіння, від сивого диму і приспаного грому.

О полини, сиві полини! Хто посіяв вас на землі нашій? Чи вас посіяли по степах неораних прадавні скіфи?

А може, ви посіялись по всій землі нашій у давні роки козаччини? Тоді, коли не житом-пшеницею, а сивою тирсою, буркуном та ще сивим горем хлюпала земля наша аж за далекі обрії Дикого поля до самої Татарщини.

У відповідній роботі над текстом відзначаємо, що група питальних речень на початку уривка налаштовує читача на певні роздуми, розкриває перспективу подальшої розповіді. Наступні питальні речення продовжують тему, занурюючи її в історичний аспект, виражаючи гіпотетичні припущення автора. Таким чином, питальні речення виконують функцію з'єднувальних кілець текстового ланцюжка, забезпечуючи тим самим семантичну єдність між компонентами тексту.

У цій статті ми зупинилися на найголовніших засобах міжфразового зв'язку, що забезпечують семантичну єдність тексту (лексичний повтор, різноманітні засоби повторної номінації, відповідність дієслівних форм, сукупність певної групи, називні речення, риторичні питальні речення), акцентуючи увагу на методичних прийомах, які використовувалися на заняттях з української мови з метою формування у студентів поняття про зазначені засоби та вироблення практичних навичок структурування тексту.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
2. Ковалик І.І., Мацько Л.І., Плющ М.Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. – К.: Вища шк., 1984. – 120 с.
3. Лосева Л.М. Как строится текст. – М.: Просвещение, 1980. – 96 с.
4. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посібник для вчителів. – К., 1986. – 168с.

УДК 37.036; 378.147; 81'243

Василюк Т.О.

### **ІНТЕГРАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*У статті розглядається специфіка використання загальнокультурного компонента як засобу естетичного розвитку студентів на основі спецкурсу, створеного шляхом тематичної інтеграції дисциплін гуманітарного циклу. Запропонована методика на матеріалі традицій народів світу дозволяє, на думку автора, розглядати освіту та виховання у загальнокультурному аспекті вивчення взаємодії і взаємовпливу різних культур шляхом використання загальнокультурного компонента у процесі вивчення іноземної мови..*

*The article is devoted to the specific use of general cultural component as the method of aesthetic education in high school on the basis of specific course made up by topical integration of the humanities. Suggested methodics based on world's traditions allows, in opinion of the writer, to esteem education and bringing-up processes in general-cultural aspect of interaction different culture's learning by using the general cultural component in the foreign language study.*

Нова концепція освіти, сучасні вимоги до викладання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах акцентують увагу філологічних факультетів ВНЗ на проблеми виховання духовно багаті, культуромовної особистості студентської молоді, формування етнолінгвістичної, загальнокультурної, методичної компетенції у майбутніх учителів іноземної мови [1: 29]. Такі підходи потребують спецкурсів, які виконують функцію

інтеграційної ланки між філологічним, психолого-педагогічним, методичним блоками професійної підготовки майбутнього педагога.

Динамізм сьогодення актуалізує подальшу інтеграцію суспільних, гуманітарних, природно-наукових і технічних знань, створення цілісної інтегративної системи підготовки фахівців, розробку інтегрованих курсів і водночас детермінує процес розкриття внутрішніх зв'язків між навчальними дисциплінами, шляхи активізації пізнавальної діяльності студентів. Для формування систематизованих знань важливо навчити майбутніх учителів не лише здобувати знання, а й використовувати раніше набуті при вивченні інших предметів. Це можливо за організації навчально-виховного процесу на засадах дидактичної інтеграції знань. Метою статті є визначення інтегративного потенціалу загальнокультурного компонента в естетичному вихованні майбутніх учителів іноземної мови на основі розробленого спецкурсу.

У довідкових джерелах пропонуються різні визначення поняття “інтеграція” (від лат. *integratio, integer* – відновлення, цілий) – головними аспектами якого виступають: об’єднання чого-небудь у єдине ціле; стан поєднаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле; поєднання як процес, результатом якого є досягнення єдності і цілісності, узгодженості всередині системи, що ґрунтується на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів [2: 106]. Вимоги модернізованого соціуму до виховання “людини культури” зумовлюють потребу до інтеграційних освітніх процесів, одним із головних завдань якого є подолання суперечностей між існуючим змістом освіти і проблемами розвитку особистості.

Розробка інтегрованого спецкурсу базується на теоретико-дидактичних засадах інтеграційної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, визначених І.М.Козловською, О.М.Семенов, Ю.С.Стиркіною [3; 4; 5]. Розроблений спецкурс на основі тематичної інтеграції дисциплін гуманітарно-естетичного циклу (практичного курсу іноземної мови, країнознавства Великої Британії та Німеччини, методики викладання за спеціалізацією) дозволяє вирішити проблеми набуття достатнього рівня загальнокультурної та професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови; засвоєння необхідних лінгвокультурологічних знань, умінь і навичок; оволодіння елементами міжкультурного спілкування і відповідною іншомовною лексикою.

Інтегрований спецкурс має грати системотворчу роль в процесі естетичного розвитку студентів, де вони залучаються до діалогу культур; де загальнокультурні цінності та духовні ідеали перетворюються у стимули і мотиви практичної поведінки студентів не тільки в рідному, а й в іншомовному середовищі.

Отже, інтегративний потенціал загальнокультурного компонента полягає у розробці спецкурсу на основі тематичної інтеграції дисциплін гуманітарно-естетичного циклу ВНЗ: практичного курсу іноземної мови, країнознавства Великої Британії та Німеччини, методики викладання за спеціалізацією. Використання розробленого інтегрованого спецкурсу **“Загальнокультурний компонент у звичаях і традиціях народів світу”** сприятиме вихованню емоціональної, інтелектуальної та раціональної сфер особистості майбутнього вчителя, його естетичній вихованості [6].

Згідно з впровадженням модульно-рейтингової технології навчання у ВНЗ України, розроблений спецкурс поділено на чотири окремі модулі (Додаток А).

Кожний модуль – це змістовно завершений блок, який має визначену структуру. Сукупність блоків розкриває зміст інтегрованого спецкурсу в цілому.

Запропонований комплекс модульного навчання дозволяє студентам досягти необхідного рівня при засвоєнні теоретичного матеріалу та при проведенні практичних і лабораторних занять із врахуванням рівня знань, вмінь та особистісних якостей кожного. Означений комплекс забезпечує умови для активної пізнавальної та творчої діяльності студентів і базується на особистісно-діяльнісному підході до процесу естетичного розвитку.

Розроблений інтегрований спецкурс охоплює 8 тем (34 години: – 24 аудиторні й 10 – самостійна робота), з них 8 годин – лекційних, 8 годин – семінарських; 8 – лабораторних, 10 годин – самостійна робота.

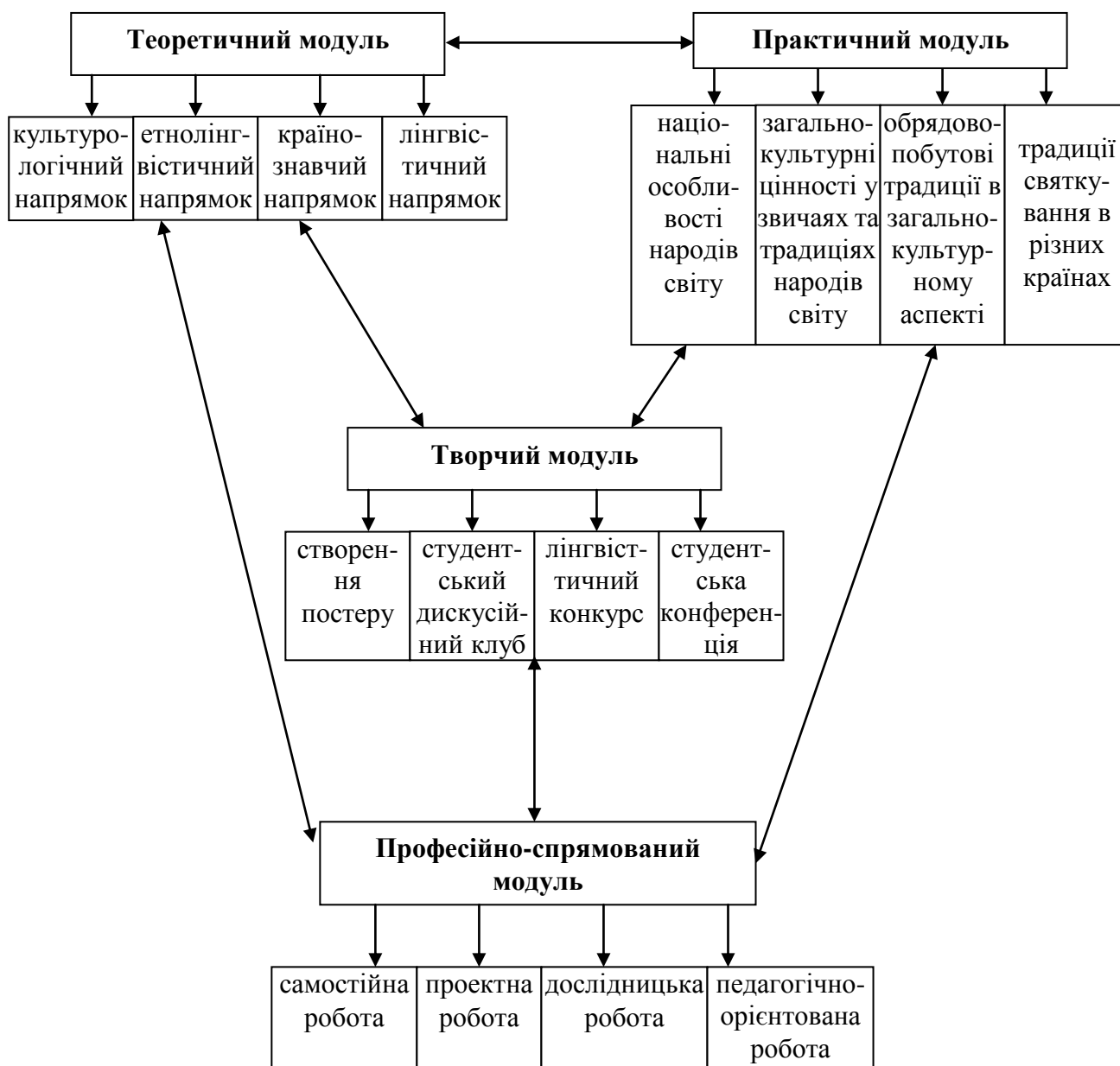
Першим напрямком **теоретичного модуля** нами був названий *культурологічний*, суть якого полягає у введенні студентів до світу народної культури. Реалізацією цього модуля має бути надання студентам теоретичних знань щодо традицій народів світу у вигляді запропонованого нами лекційного курсу.

Народна культура, що характеризує як давнє, так й сучасне суспільство, зародилась у сфері міфології та пов'язана з ним складним набором культурних рис. Вона базується на традиції, а традиція, в свою чергу, тісно пов'язана з поняттями звичаю, ритуалу, обряду. Окрім цих понять, в систему народної культури входить особливий тип знань, що називається народним.

Культурологічний напрямок запропонованого нами спецкурсу сприяє формуванню в майбутніх учителів іноземної мови розуміння основних загальнокультурних понять, як “загальнокультурні цінності”, “традиція”, “обряд”, “звичай”, “ритуал” тощо; вміння порівнювати загальнокультурні та національні явища, розкривати причини цих явищ, знаходити загальне та відмінне між основними ознаками різних культур.

Додаток А.

**Схематичне зображення інтегрованого спецкурсу  
“Загальнокультурний компонент у звичаях і традиціях народів світу”**



Другим напрямком **теоретичного модулю** визначено *етнолінгвістичний*, який спрямований на усвідомлення студентами того, що мова є головною семіотичною системою будь-якої культури. Цей напрямок має утвердити у студентів думку про те, що структурні елементи мови, насамперед слова, відбивають фрагменти національних світоглядів, тобто є їх історичними символами подібно до народних звичаїв, обрядів, ритуалів. Студенти мають усвідомити той факт, що своєю етнокультурною обізнаністю вони завдячують великою мірою словам, а саме: їх етимології та семантиці, які мимовільно повідомляють носієві мови про історичні уявлення народу. Вивчення мови майбутніми вчителями іноземної мови має йти поруч з іншими системами культури, такими, як народні традиції, фольклорні та мистецькі твори.

Лекція даного напрямку охоплює декілька аспектів механізму формування духовно-творчої, естетично розвинутої особистості, які засновані на використанні:

народних традицій як засобу емоційного спілкування з іншими культурами та їх естетичного впливу. Своєрідність мовленнєвої культури спілкування включає гуманістично-моральну значущість взаємодії культур, де містяться основи загальнолюдської культури;

слова як дидактичного компонента управління процесом навчання. Гуманна насиченість слова підкреслює потребу студентів у духовному піднесенні. Проникнення у слово і володіння ним означає розуміння глобальності зв'язків з проблемами життя. Це дає можливість майбутньому вчителю формувати у своїй свідомості цілісну картину світобачення, розвивати самостійність мислення;

народних обрядів, традицій та побутових свят як дидактичних центрів самопізнання і самовиховання. Вони є реалізацією особистісної потенції, спрямованої на повний вияв свого призначення.

Теоретичний матеріал, що пропонується студентам, перш за все звертає увагу передусім на внутрішню форму слова, яка є відображенням давнього народного уявлення про навколишній світ. Об'єктом викладання є діахронічна семантика слова, діалектизми, історизми, архаїзми та неологізми, власно мовна і запозичена лексика, фразеологізми тощо. Вивчення значення й походження слів та фразеологізмів “розгортають” перед студентами культурні реалії давнини і сучасності, що є спільними для багатьох народів.

Наступним напрямком **теоретичного модуля** інтегрованого спецкурсу є країнознавчий, який ми тісно пов'язуємо із лінгвістичним напрямком, тому він може бути поєднаний як *лінгвокраїнознавчий*.

Лінгвокраїнознавчий напрямок відтворює інтерес майбутніх учителів до комплексу звичаєво-обрядових традицій народів світу у контексті загальнокультурного світового простору, здатність прослідкувати прояви культурно-історичного, соціально-політичного розвитку народів, які відбилися і закріпилися у мові та “розглядають мову як систему втілення культурних цінностей” [8: 37].

Процес використання лінгвокраїнознавчого напрямку в теоретичному модулі спецкурсу пропонуємо проводити згідно таких положень:

1. Ознайомлення студентів із географічними, історичними реаліями країни в їх культурно-естетичному аспекті.
2. Ознайомлення із художньо-країнознавчим матеріалом.
3. Використання історико-культурного контексту (описи свят, обрядів, звичаїв, які несуть культурно-історичну інформацію народів різних країн).
4. Використання загальнокультурного аспекту у розгляді традицій та звичаїв народів світу.
5. Засвоєння або виділення загальнокультурних цінностей у звичаях, традиціях та проведенні свят у народів різних країн.

Розширення лінгвокраїнознавчого світогляду майбутніх учителів іноземної мови засобом прилучення до іншої культури (ознайомлення з традиціями, звичаями,

повсякденним життям, мистецтвом, літературою, історією та цивілізацією народу – носія мови, що вивчається).

Наступним блоком розробленого спецкурсу є **практичний модуль**, який включає семінарські заняття за тематикою:

*Національні особливості народів світу (на матеріалі національного костюму).*

*Загальнокультурні цінності у звичаях та традиціях народів світу.*

*Обрядово-побутові традиції в загальнокультурному аспекті.*

*Традиції проведення свят в різних країнах.*

Кожна тема семінарського заняття розрахована на 2 години аудиторної роботи.

Семінарське заняття, як одна з форм навчання, дає можливість навчати студентів розуміти художню інформацію, аналізувати її, що розвиває в них культуру художнього сприйняття. Художньо-пізнавальна діяльність, що є превалюючою на семінарських заняттях, ґрунтується на аналізі семантичного значення загальнокультурних цінностей та традицій, які їх відображають. Творчий пошук студентів знаходить своє завершення у процесі суб'єктивного перетворення здобутих вражень, яке зумовлює їхню готовність до вирішення особистісних завдань, стає їхнім індивідуальним досвідом.

Структура художнього сприйняття традицій спрямовує зміст педагогічної роботи, яка складається з трьох основних етапів:

**Передкомунікативний** етап ознайомлення з національними традиціями та пробудження інтересу до них.

**Комунікативний** педагогічний етап стимулювання процесів переживання, розуміння й оцінки культурних явищ.

**Посткомунікативний** етап закріплення отриманої художньої інформації, її впливу на духовний світ студента, що виходить за межі сприйняття конкретного культурного явища [9: 146–147].

На передкомунікативному етапі відбувається накопичення необхідних для сприйняття знань, загальних художніх вражень, уявлень, які сприяють розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів. Відомо, що ставлення до культурних явищ (традицій, обрядів, звичаїв, тощо) значною мірою залежить від спрямованості особистісних уподобань студента, його художньо-естетичної ерудиції, досвіду.

Комунікативний етап педагогічно скерованої організації процесу сприйняття підпорядкований цілям формування досвіду художнього спілкування. На цьому етапі важливого значення набуває активізація різних видів художньої діяльності, їх орієнтація на розвиток емоційно-чуттєвої сфери особистості, здатності до естетичного переживання у взаємозв'язку з формуванням умінь аналізувати образний зміст аспектів загальнокультурних традицій. Цей етап найбільш впливає на розвиток культури художнього сприйняття.

Посткомунікативний етап спрямований на активізацію вмінь самопізнання студентом власної духовної сутності, самотворенню під впливом одержаних мистецьких вражень. Майбутні вчителі не тільки споживають духовне багатство, яке зосереджене у традиціях, а й відчувають на собі їх дієвість, а тому змінюються у своїх ставленнях до світу і себе. На цьому етапі у студентів формується досвід пізнання власних емоційних реакцій, самооцінки свого ставлення до культурних явищ, самоусвідомлення себе як особистості.

Творча діяльність студентів у художньому спілкуванні з іншими культурами є важливим способом внутрішнього пізнання особистості, її саморозвитку і самозмінювання, зумовлює успішність реалізації виховного потенціалу використання загальнокультурного компонента. У цьому випадку студенти, привласнюючи багатство зовнішнього світу, сприймають культурні явища як свої особистісні і піднімають свою власну особистість до універсального, загальнокультурного буття.

Методикою передбачається **творчий модуль**, реалізацією якого є:

*Створення постери “Багатство країн в їхніх традиціях” (“As many countries as many traditions”).*



*Проведення засідання студентського дискусійного клубу за темою “Звичаї і традиції моєї країни у загальнокультурному просторі”.*

*Проведення лінгвістичного конкурсу.*

*Проведення студентської конференції “Місце та роль звичаїв і традицій народів світу у сучасному житті”.*

Творчий модуль надає можливість майбутнім учителям: виразити своє власне бачення традицій народів світу у загальноісторичному та загальнокультурному аспекті та надати йому художньо-естетичного оформлення при створенні постеру. Робота над створенням постеру: стимулює мисленнєву та творчу діяльність студентів при виборі методів зображення, що відповідають темі постера. Естетичному розвитку майбутніх вчителів сприяє використання художніх навичок студентів, спроба зробити самостійний крок до створення власного витвору мистецтва.

Метою проведення *дискусійного клубу* являється спонукання студентів до аналізу та порівняння звичаїв та традицій рідної країни зі звичаями та традиціями народів світу. Дискусія вимагає від студента висловлювання власної думки, вміння її відстоювати, постановку запитань іншим і собі, а також самостійне формулювання висновків. Запропонована тема дискусії “Звичаї і традиції моєї країни у загальнокультурному просторі” спрямована на виховання в студентів естетичних почуттів щодо краси національних українських традицій, на розкриття тих емоцій, що виникли в них під час доведення, що саме українські традиції є найкращими у світі та в чому саме їх краса. Студенти не тільки мають отримати насолоду від висловлювання власної думки, але й оцінити та поміркувати над думками інших.

У системі загальнокультурних цінностей та пріоритетів мова, завдяки своїй природі, засобам існування і потенційним можливостям, посідає особливе місце. Тому метою проведення *лінгвістичного конкурсу* є – передати майбутнім учителям іноземної мови організовану і естетично спрямовану мовну інформацію, основою якої є загальнокультурний компонент, базовими напрямками якої визначено напрямки лінгвокраїнознавства, етнолінгвістики та організації студентської мовної творчості.

Завершуючим етапом творчого модуля є *студентська конференція* “Місце та роль звичаїв і традицій народів світу в сучасному житті”, де кожному зі студентів пропонується обрати країну, традиції та звичаї якої він буде представляти. Знайомлячись і поступово заглиблюючись у культуру обраної країни, студенти мають змогу простежити за розвитком традицій та звичаїв, визначити їх загальнокультурну значущість й насиченість, їх роль й місце у загальнокультурному світовому просторі.

**Творчий модуль** запропонованого спецкурсу передбачає формування в студентів естетичного смаку при знайомстві та сприйнятті звичаїв та традицій народів світу, вміння користуватися набутими загальнокультурними знаннями в процесі міжособистісного спілкування, загальних правил і норм культурної поведінки та культури мовлення.

Інтегрований спецкурс передбачає **професійно-спрямований модуль**, що розрахований на 10 годин. Беручи участь у професійно-спрямованому модулі, студенти вчаться планувати свою педагогічну діяльність, використовувати надбані загальнокультурні знання у професійній діяльності, самостійно організовувати і проводити заняття з гуманітарних предметів із використанням *загальнокультурного компонента* під час проходження педагогічної практики в середній загальноосвітній школі.

Професійно-спрямований модуль передбачає самостійну роботу студентів, до якої винесено написання реферату, написання міні-твору на тему “Я – громадянин світу”, захист проектної роботи щодо звичаїв і традицій різних народів, художнє оформлення альбому “Традиції та сучасність”. Виконуючи завдання самостійної роботи за власним вибором, студенти вчаться самостійно відбирати необхідний матеріал, користуватися мережею Інтернет, самостійно оцінювати і аналізувати власний загальнокультурний досвід.

Серед **методів**, які застосовуються щодо організації і проведення професійно-спрямованого модуля спецкурсу, визначимо такі:

– *метод проектної роботи* (як самостійно спланованої діяльності студентів, у рамках якої загальнокультурна компетентність майбутнього педагога природно вплітається в інтелектуально-емоційний контекст соціально значущої власної педагогічної діяльності. Саме тому проектна робота дозволяє розширити вузько-профільну спеціалізацію, вивести професійну діяльність студентів за рамки вузької спеціалізації, створити широку опору на практичні різновиди діяльності. Робота над проектом є творчим, особистісно значущим для майбутніх учителів процесом);

– *метод дослідницької роботи* (який забезпечує розвиток творчих здібностей студентів, уміння застосовувати одержані знання за всіма дисциплінами гуманітарного циклу на практиці, уміння формулювати проблему та знаходити шляхи її вирішення, здійснювати самостійний пошук джерел і робити висновки).

Після виконання студентами завдань самостійної роботи за власним вибором майбутні педагоги постають перед вирішенням таких проблем:

– розробити власну модель навчально-виховної роботи в школі із використанням загальнокультурного компонента у звичаях і традиціях народів світу;

– підготувати додатковий матеріал за спеціалізацією для використання у власній педагогічній діяльності;

– реалізувати власну модель навчально-виховної роботи в школі у термін проходження педагогічної практики;

– проаналізувати і зробити власні висновки щодо використання загальнокультурного компонента у процесі викладання предметів гуманітарного циклу у середньому загальноосвітньому навчальному закладі.

Використання методів дослідницької, проектної, творчої та самостійної роботи, організація і проведення конкурсів, конференцій, ігор за професійним спрямуванням сприяє формуванню загальнокультурної компетентності майбутніх педагогів, здатності до сприйняття норм і цінностей іншої культури, діалогізації іншомовного спілкування, акцентуванню мови почуттів, створенню умов для культурної і педагогічної творчості студентів, соціально і професійно значущої особистісної діяльності.

Отже, в методиці викладання інтегрованого спецкурсу використовуються культурологічний, етнолінгвістичний, країнознавчий, лінгвістичний напрямки загальнокультурного компонента як засобу естетичного розвитку майбутніх учителів. Інтегративним потенціалом естетичного розвитку студентів стає комплексна реалізація теоретичного, практичного, творчого та професійно-спрямованого модулів розробленого спецкурсу на основі тематичної інтеграції дисциплін гуманітарного циклу ВНЗ України, що сприяє підвищенню загальнокультурного та інтелектуального рівня майбутніх учителів іноземної мови.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів використання інтегративного потенціалу загальнокультурного компонента як засобу естетичного виховання майбутніх педагогів, тому важливими для дослідження залишаються проблеми використання загальнокультурного компонента у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови та використання інтеграційного потенціалу загальнокультурного компонента у процесі поза аудиторної роботи майбутніх педагогів.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Семенов О. Інтегративний потенціал спецкурсів у професійній підготовці майбутніх учителів-словесників // Рідна школа. – 2005. – №11. – С. 29–33.
2. Социологический энциклопедический словарь / Под ред. Г.В.Осипова. – М.: Изд. группа ИНФА. – М.: НОРМА, 1998. – 488 с. (На русском, английском, немецком, французском и чешском языках).
3. Козловська І. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 21 с.

4. Семенов О. Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника: Навч.-метод. посібник. – К. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2003. – 108 с.
5. Стиркіна Ю. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 20 с.
6. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (проект) // Освіта України №94, 3 грудня 2004 р.
7. Мурзин Л.Н. О лингвокультурологии, её содержания, методах // Collegium. – 1997. – №1. – С. 35–39.
8. Рудницька О. Педагогічний зміст художнього сприйняття. Гуманітарні науки. – 2001. – №1. – С. 146–147.

**УДК 378**

**Вахницька М.Г.**

### ***ПРОФЕСІЙНЕ МОВЛЕННЯ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА КАТЕГОРІЯ***

*У статті обґрунтовується значення мовленнєвої культури для професійної діяльності викладача. Розглядаються різні тлумачення поняття “професійне мовлення”, і в результаті їх аналізу наводиться авторське визначення цього поняття.*

*In the article the author substantiates the significance of the speech culture in the professional activity of a teacher.*

*The investigator examines different interpretations of the notion the “professional speech” and on the basis of their analysis gives her own definition of this notion.*

Однією з актуальних проблем сучасної освіти є навчання майбутньої професії, конкретному предметові на основі професійного спілкування в процесі спільної діяльності вчителі й учня, викладача і студента. При цьому головною формою впливу на тих, хто навчається, завжди залишається слово вчителя.

Володіння мовою, уміння спілкуватися, вести гармонійний діалог і домагатися успіху в педагогічній комунікації – найважливіші складові професійних умінь сучасного вчителя. Професійно-мовленнєва культура – це не тільки необхідна складова добре підготовленого фахівця, але і показник мислення, а також загальної культури.

Мета статті – проаналізувати існуючі підходи до визначення поняття “професійне мовлення”, для того, щоб обґрунтувати методику навчання даному аспектові мовлення.

Розвиток мовлення – велика і складна область навчання і виховання. Складна тому, що стосується такого складного явища, як мовлення людини, і тому, що вона прямолінійно не співвідноситься з жодним із лінгвістичних курсів. Мовлення – поняття міжпредметне: воно зустрічається в лінгвістичній, психологічній, педагогічній, методичній літературі, теорії комунікації та в інших областях знань.

У лінгвістиці під мовленням розуміють “конкретне говоріння, що протікає в часі і втілене в звукову форму (у тому числі внутрішнє проказування – внутрішнє мовлення) або письмову” [2: 257].

До мовлення відносять також продукти говоріння у вигляді мовленнєвого твору (тексту), що фіксується пам'яттю або письмом.

У “Словнику-довіднику лінгвістичних термінів” дається таке визначення мовленню:

“а) діяльність мовця, який використовує засоби мови для спілкування з іншими членами даного мовного колективу (говоріння) або для звертання до самого себе (мовлення, що звучить; мовлення внутрішнє);

б) різновид (зазвичай стилістичний) спілкування за допомогою мови, що характеризується добром тих або інших граматичних засобів залежно від умов і цілей комунікації (мовлення ділове, мовлення повсякденне, мовлення професійне й ін.);

в) вид синтаксичної побудови висловлювання (мовлення авторське, непряма мова, пряма мова)” [2: 267].

З наведених визначень випливає, що мовлення – це діяльність, процес використання мовних засобів у конкретних ситуаціях спілкування. Діяльнісний аспект припускає введення таких понять, як “мовленнєва діяльність”, “мовленнєве спілкування”, “мовленнєвий акт”, “мовленнєва поведінка”, кожне з яких має певний ракурс розгляду.

Мовленнєва діяльність – це спеціалізоване вживання мовлення в процесі взаємодії між людьми, окремий випадок діяльності спілкування. Мовленнєвий акт – елементарна одиниця мовленнєвого спілкування, проголошення мовцем висловлення в безпосередній ситуації спілкування з тим, хто слухає. Мовленнєве спілкування – процес встановлення і підтримки цілеспрямованого, прямого або опосередкованого контакту між людьми за допомогою мови. Мовленнєва поведінка – використання мови людьми в передбачуваних обставинах, у різноманітності реальних життєвих ситуацій, сукупність мовленнєвих учинків.

Комунікативний аспект вивчення мовлення припускає інтерес до мовлення як форми поведінки людини, у якій виявляються прояви його характеру, його відношення до інших людей, його життєві позиції. При цьому виявляється можливим говорити про мовленнєві вчинки, що розуміються як дії в мовній сфері, наприклад, приголубити або скривдити словом, ввести в оману, грати словами або боротися словами. Можна знайти типи людей, для яких характерні ті або інші особливості мовленнєвої комунікації.

Саме в комунікативному аспекті мовлення виявляється психологічна взаємодія партнерів. Воно припускає визначені позиції сторін, що навчаються, їхнє відношення одне до одного, обмін засобами впливу, реакцію на ці впливи. Залежно від того, що переживає з приводу свого власного повідомлення той, хто говорить, по-різному сприймається і те, що він повідомляє. Більш того, сам зміст повідомлення часто не доходить до свідомості слухача, якщо він не містить психологічного відношення мовця до свого повідомлення, співчутливого, негативного або будь-якого іншого.

Таким чином, комунікативна природа мовленнєвої поведінки дає можливість побачити принципи розходження між мовою і тим, як і навіщо нею користується людина.

У теорії мовної комунікації (О.Зарецька, Г.Почепцов, Н.Клюєва, О.Гойхман, Т.Надеїна, Г.Грайс і ін.) мовлення розглядається в залежності від виконуваних ним функцій: мовлення в міжособистісному спілкуванні, у фатичній та інформативній функціях, мовлення як засіб саморозкриття і самооцінки, мовленнєва поведінка в соціальній взаємодії. Основне значення має мовленнєве оформлення соціально-рольового статусу учасників комунікації, досить жорсткий контроль за змістом і формою мовленнєвих повідомлень, що надаються, зниження особистісного начала в мовленнєвій поведінці. У соціально-орієнтованому спілкуванні в силу тих або інших умов дистанція між партнерами збільшується. Це відбивається в мовленні, що демонструє знано більшу відстороненість від суб'єкта мовлення і її адресата, ніж мовлення в міжособистісній взаємодії.

У лінгвометодичній літературі (М.Львов, О.Земська, О.Кожин, Н.Формановська, С.Цейтлін, Т.Ладиженська, О.Тихеева, Н.Рождественський, О.Сиротинина і ін.) мовлення також визначається як діяльність людини, що використовує мову з метою спілкування, оформлення думки, пізнання навколишнього світу, планування своїх дій. Тут значна увага приділяється мовленнєвим текстам, усним і писемним, приводиться класифікація видів мовлення.

Таким чином, мовлення – це специфічна діяльність людини, що складає саму суть соціальної взаємодії. Отже, навчання культурі мовленнєвої поведінки набуває особливого значення, тому що важливо навчити майбутнього вчителя не тільки вільно володіти своїм мовленням, але і користуватися ним в умовах професійно-педагогічного спілкування.

Літературна мова являє собою поліфункціональний і поліструктурний простір, у якому виділяється особливий функціональний різновид, що обслуговує професійну сферу спілкування. Серед учених немає єдиної думки з питання про суть, найменування даного

функціонального різновиду. Як синоніми вживаються поняття “спеціальна мова”, “мова науки”, “мова для спеціальних цілей” і ін.

У наукових дослідженнях останнього часу активно дискутуються проблеми вивчення професійного мовлення, і, отже, усе частіше вживається термін “професійне мовлення”. У зв'язку з різними точками зору, існуючими на це поняття, представляється необхідним розглянути ряд трактувань “професійного мовлення”, проаналізувати їх з метою вибору робочого визначення.

В останньому виданні енциклопедії “Російська мова” професіональне мовлення розглядається як “спеціальне мовлення”, що входить до літературної мови, а саме в ті його сфери, “які відбивають вузьку мовну практику людей тих або інших спеціальностей” [4: 43].

При визначенні поняття “професійне мовлення”, на наш погляд, насамперед необхідно враховувати такі фактори, як сферу функціонування цього різновиду літературної мови і ситуацію спілкування. У багатьох працях традиційно професійне мовлення пов'язується з науковим стилем і з навчально-науковою ситуацією спілкування (О.Митрофанова, Т.Ладиженська, А.Михальська).

Л.С. Нікольський, досліджуючи професійне мовлення, трактує його як різновид мовного функціонування відносно слабо вираженої варіативної забарвленості. Варіативні характеристики професійного мовлення обмежуються в цьому випадку в основному сферою лексики і зводяться переважно до використання професіоналізмів.

Н.К. Гарбовський розглядає професійне мовлення досить широко, як комунікацію на професійні теми в усній і писемній формах, в офіційній і неофіційній обстановці; це не тільки сукупність професійно забарвлених одиниць мови, але і багатожанровий різновид мовлення. На його думку, усі мовленнєві жанри, що склалися в професійній сфері спілкування, можуть бути визначені як професійне мовлення.

У дослідженнях лінгвістичного плану, поряд з терміном “професійне мовлення”, функціонує цілий ряд термінологічних найменувань з визначенням “професійний”: “професійний діалект”, “професійна мова”, “умовно-професійна мова”, “соціально-професійний варіант мови”, “професійна підмова”, “професійний жаргон” (“Теоретичні проблеми соціальної лінгвістики”, 1984), “професійний стиль”, “професійне розмовне мовлення” [5: 135].

На думку Л.К. Граудиної, О.Н. Ширяєва, використання “спеціальної мови” актуалізується низкою факторів, серед яких слід зазначити: ситуацію спілкування в межах спеціальної (професійної) сфери; спеціальну тематику, спеціальні цілі бесіди, що спонукують фахівців переходити на професійну мову; носія професійної мови, основна якість якого – професіоналізм, що вимагає володіння понятійно-категоріальним апаратом певної сфери діяльності з відповідною їй системою термінів [1: 172].

Слід зазначити ще одне, важливе на наш погляд, положення: “спеціальна мова” гранично діалогізована, тому що професійна сфера передбачає обговорення професійних проблем, прийняття рішень і т.п.

Автори “Культури російського мовлення” відзначають основні лінгвістичні риси “спеціальної мови”:

- “спеціальна мова” – це природна мова з елементами мов штучних, точніше спеціалізованих або символічних мов науки, а також мов людино-машинного спілкування;
- “спеціальна мова” – це вербальна мова, але з досить розвиненою тенденцією до залучення її до складу авербальних засобів (схем, креслень, малюнків і ін.);
- “спеціальна мова” – це національна мова з постійною традиційною тенденцією до інтернаціоналізації;
- “спеціальна мова” – це поліфункціональна мовна формація;
- “спеціальна мова” – це поліструктурна система, що забезпечує різні комунікативні потреби. На змістовому рівні “спеціальна мова” розпадається на конкретні

професійні мови, що при загальній основі всякий раз набувають своїх пріоритетів у плані вираження;

- лексико-семантична система “спеціальної мови” – диференціюючий фактор цього функціонального різновиду мови.

Представлені підходи до вивчення професійного мовлення, визначення поняття “професійне мовлення” заслуговують на увагу і вивчення. Враховуючи цілий ряд положень, ми у свою чергу даємо таке робоче визначення досліджуваного поняття.

Професійне мовлення – це функціональний різновид літературної мови, що виявляється в продуктивних видах мовленнєвої діяльності, здійснюваної адресантом при розв’язанні професійних задач. Професійне мовлення – це лінгвістично, психологічно і соціально обумовлений вибір професійно маркованих засобів мови; діяльність по розв’язанню педагогічних задач, по досягненню комунікативних цілей педагогічного спілкування.

Професійне мовлення, якого необхідно цілеспрямовано навчати, покликане, з одного боку, забезпечити реальні комунікативні потреби студентів-нефілологів на кожному етапі навчання, з іншого боку – підготувати їх до мовленнєвої взаємодії з учнями в різних ситуаціях як офіційного, так і неофіційного педагогічного спілкування. Саме через професійне мовлення можлива інтеграція знань, отриманих під час навчання у вузі. Професійне мовлення виступає сполучною ланкою, ядром, що поєднує всі дисципліни професійно-педагогічної підготовки фахівців.

Майбутньому педагогу-нефілологу необхідні знання і рекомендації щодо якості мовлення вчителя, їхнє наукове обґрунтування, систематизація основних психолого-педагогічних і лінгвістичних характеристик професійного мовлення, що допоможе йому бути більш вимогливим до своїх і чужих мовних висловлень.

Перспективним у роботі над зазначеною проблемою є систематизація основних психолого-педагогічних і лінгвістичних характеристик професійного мовлення, необхідних майбутньому вчителю в мовленнєвій взаємодії з учнями.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Культура русской речи: Учебник для вузов / Под ред. проф. Л.К.Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. – М., 2000. – С. 172.
2. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1985. – 267 с.
3. Русский язык и культура речи: Учебник / Под ред. проф. В.И. Максимова. – М.: Гардарики, 2003. – С. 20–21.
4. Русский язык. Энциклопедия. – М., 1997. – С. 43.
5. Теоретические проблемы социолингвистики. – М., 1984. – С. 135–139.

**УДК 378.4 + 378.14 + 4 (укр) + 415.61**

**Горіна Ж.Д.**

### ***ЯДРО І ПЕРИФЕРІЯ СТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕНТАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНУ (ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ)***

*У статті проведено теоретико-прикладний аналіз структурної організації словника-мінімуму професійно-орієнтованих фразеологізмів для студентів історичного факультету; розглянуто довідкову та навчальну функцію словника-мінімуму.*

*The article deals the basis of structural organization of educational vocabulary-minimum of professionally-oriented phraseologies for the students of historical faculties. It is considered the informative and educational functions of vocabulary-minimum.*

Ідеї, пов'язані з визначенням ядерної і периферійної зон лексичної системи мови, широко представлені у працях А.А. Акуленка, В.В. Виноградова, О.О. Залевської, Ю.М. Караулова, О.О. Реформатського, М. Сводеша, А.А. Уфимцевої, Л.Б. Успенського та інших. Водночас трактування ядерних одиниць мовних структур, на нашу думку, не характеризується однотайністю та послідовністю поглядів науковців. Причому навіть при відсутності єдиного підходу щодо вивчення ядерних і периферійних лексичних одиниць, думки дослідників багато в чому збігаються. Зокрема, про це свідчить та обставина, що, обираючи різні критерії відбору лексем і переслідуючи різні цілі дослідження, вчені виокремлюють деякі однакові характеристики, такі як стилістична нейтральність, частотність, функціональна значущість, питомість. Відмінність спостерігаємо переважно в тому, які критерії для дослідників є провідними. Як бачимо, у підвалини теорії “ядра” і “периферії” лінгвістами було покладено фундаментальну і надзвичайно важливу ідею, згідно з якою центральними (ядерними) є ті ділянки лексичної системи, які відрізняються високим рівнем регулярності й упорядкованості, відображають найбільш місткі поняття, характеризуються параметрами часової усталеності, а периферійні – ті, в яких означені властивості порушуються. Крім того, використання термінів “ядро” і “периферія” потребує належного методичного обґрунтування, оскільки вони не мають у сучасній лінгводидактиці однозначного тлумачення, що, у свою чергу, визначило *актуальність теми* запропонованого дослідження. Так можливість методичного використання лінгвістичного підходу до інтерпретації фразеологічних структур і явищ була запропонована нами й апробована в дисертаційному дослідженні Л.І. Прокопенко [2]. У межах цієї статті ставимо за *мету* подати теоретико-прикладний аналіз і засадничі основи щодо структурної організації навчального словника-мінімуму професійно орієнтованих фразеологізмів (далі – ПОФ) для студентів історичного фаху.

З метою дослідження ментального індивідуального словника студентів-учасників педагогічного експерименту було розроблено серію завдань, спрямованих на аналіз функціонування в лексиконі опитуваних першокурсників фразеологічних одиниць загалом і професійно орієнтованих фразеологізмів зокрема.

#### **Експериментальна процедура проведення класифікаційного експерименту.**

Інформантам було запропоновано покласифікувати фразеологічні одиниці, дотримуючись інструкції (подається письмово): “Вам будуть запропоновані картки, на яких написані фразеологічні одиниці української мови. Ваше завдання – розкласти картки на групи відповідно до Ваших уявлень про схожість тих чи інших фразеологічних одиниць. Кількість груп може бути будь-якою, кількість карток у групі так само. Якщо ви не знаєте, що означає та чи інша фразеологічна одиниця, поверніть цю картку експериментаторові. Якщо Ви не задоволені тим, як розклали картки на групи, можете змінити вашу класифікацію. Пам'ятайте, що в цьому експерименті немає правильних або неправильних відповідей. Час роботи з картками не обмежений.”

Експериментатор не давав інформації ні про мету експерименту, ні про те, чому було вибрано саме ці одиниці, а не інші, не запитував, що студенти думають про схожість чи відмінність тих чи інших фразеологічних одиниць і т. ін., тобто жодним чином не коментував роботи опитуваних. Щоби компактно й наочно подати результати експерименту ми побудували так звану матрицю схожостей у вигляді симетричної таблиці, де по горизонталі та по вертикалі було записано подані фразеологічні одиниці, а в клітинках – числа, які відповідали кількості випадків, коли фразеологічна одиниця разом з іншою була віднесена до одного класу (на перетині фразеологічної одиниці з самою собою, відповідно, ставилася риска).

Таким чином, за допомогою класифікаційного експерименту, результати якого виявляють когнітивні процеси (як студенти виділяють ознаки, узагальнюють їх, формуючи певні групи чи класи), вдалося встановити певні схожості/несхожості фразеологічних одиниць. Так, приміром, у більшості випадків в одну групу було віднесено ті, які пов'язані з певними історичними подіями, фактами, реальними особами тощо, в іншу – так звана політична фразеологія, третю склали старовинні грошові одиниці або військові чини чи

професії і т. ін., що підтвердило наше припущення про тематичне групування фразеологічних одиниць. Повернення карток з окремими фразеологічними одиницями засвідчувало наявність ядра і периферії лексики опитуваних, адже за шкалою більш-менш використовувані одні з фразеологічних одиниць (ядерні) виявили високу частотність вживання, інші (периферійні) – характеризувалися низьким рівнем ознайомлення та використання.

### **Експериментальна процедура проведення асоціативного експерименту.**

Опитуваним у вигляді стимулу пропонувався не перелік слів, а – фразеологічних одиниць, і за інструкцією експериментатора потрібно було відповісти на кожен стимул з якими об'єктами, подіями, явищами ці фразеологічні одиниці пов'язані (реакція). Аналіз частоти фактичних реакцій відповідей виявив об'єктивно наявні у психіці носіїв української мови типові й сталі зв'язки. Отже, феномен асоціативного зв'язку між фразеологічними одиницями й тими об'єктами, подіями, явищами, які вони означають, зумовлений саме рідною культурою у всій її різноманітності, до якої належать студенти, а відтак є настільки автоматизованими, що більшість опитуваних дає приблизно однакові відповіді. Результати асоціативного експерименту підтвердили наше припущення про те, що значна частина вербальних асоціацій першокурсників зумовлена мовленнєвими штампами, кліше, сталими зворотами і відображає ті аспекти рідної культури й історії, що є надбанням практично всіх членів української лінгво-культурної спільноти. Наприклад, використовуючи прислів'я “*від Богдана до Івана – жодного гетьмана*”, носії мови активізують певний набір диференційних ознак цієї події та притаманних їй атрибутів, які, на нашу думку, складають національний інваріант уявлень про те, що Богдан Хмельницький і Іван Мазепа були видатними державними діячами України, а в період між їхнім гетьманством козаками керували люди, що не спромоглися високо підняти прапор національно-визвольної боротьби. Останнім із завдань виступило визначення ступеня ознайомлення й частоти використання студентами окремих ПОФ, задля чого було проведене анкетне опитування. Інформанти заповнювали таблицю з шістьма графами, в першій з яких перераховувались досліджувані ПОФ, а п'ять наступних виявляли рівень ознайомленості і частоти використання студентами КГ та ЕГ за такими параметрами: “використовую часто”, “використовую іноді”, “знаю, але не використовую”, “чув, але не розумію значення”, “ніколи не чув”.

Узагальнений аналіз експериментальних даних виявив загальну картину знання/незнання першокурсниками досліджуваних фразеологічних одиниць, які, у свою чергу, демонстрували різний відсотковий показник використовуваності. Так, приміром, жирним шрифтом у кожній графі таблиці нами було виділено “лідерів у своїй номінації”, тобто до найбільш використовуваних фразеологічних одиниць у мікрогрупі “Історичні” (іх за параметрами “часто” або “іноді” використовують інформанти) належать: “*Пропає як швед під Полтавою*”, “*До булави треба й голови*”, “*Хто про що, а він про Наливайка*”; більш-менш опитувані знайомі з окремими “Соціальними” фразеологізмами, які вони охочіше вживають у мовленні (середні показники склали 20 – 40 %), порівняно з мікрогрупою “Одиниці виміру, гроші” або “Професії”.

Отже, як впливає з аналізу наведених прикладів майбутні історики певним чином ознайомлені з окремими ПОФ, хоча й наявна відчутна різниця у ступені ознайомлення по окремих групах. Щодо використовуваності фразеологічних одиниць, то цілком очевидно, що студенти досить часто не вживають означених одиниць у власному мовленні, хіба що, крім соціально-політичних, оскільки саме вони розповсюджені в політиці, економіці, спорті, шоу-бізнесі та сучасних ЗМІ, або історичних, якими рясніє фахова і навчальна література. До того ж, істотну роль у засвоєнні навчального словника-мінімуму ПОФ відіграватиме як його структурна організація, так і особливості використання.

Розробляючи структурну організацію словника, ми виходили з того, що ПОФ становить систему, в якій правомірним буде виділення ядра (центру) і периферії. Ядро складають фразеологічні одиниці, що є надбанням практично всіх членів української лінгво-культурної спільноти, та характеризуються: а) значним ступенем відомості феномена (реалія, історична подія чи персоналія); б) єдиним інваріантом його сприйняття; в) широким



функціональним призначенням; г) високим рівнем регулярності й упорядкованості. Відповідно, периферію складають ті, що: а) різняться меншим ступенем відомості; б) мають певні відмінності в інваріанті сприйняття, коли, приміром, феномен по-різному оцінюється мовцями (від абсолютного “+” до абсолютного “-”); в) належать до часто використовуваних. З огляду на це, нами було дещо уточнено лексикографічний принцип мінімізації, що реалізувався не шляхом зменшення “обсягу” реєстрових одиниць, уведених до складу словника, а через якісну редукцію, створення інваріантної (спільної) частини, тобто необхідного обов’язкового мінімуму національно-детермінованих фразеологічних одиниць, що входять у національно-лінгвокультурну спільноту. В аспекті означеної теми дослідження мінімум ПОФ охоплював “комунікативно важливі одиниці, що з погляду відображення в них інформації про історичне, економічне та соціально-політичне життя українського народу, є значущими для професійного мовлення майбутніх учителів історії” [2: 108].

Протягом експериментально-дослідного навчання словник-мінімум ПОФ виконував дві функції: довідкову й навчальну. Так, для формування вмінь і навичок використання словника в його довідковій функції використовувались завдання, зорієнтовані значним чином на розвиток рецептивних умінь і навичок першокурсників, пов’язаних зі сприйняттям готового фразеологічного матеріалу. Наприклад, вправи, спрямовані на вироблення навичок роботи з довідковою або словниковою літературою, відзначались завданнями переважно пошукового характеру, як-от:

- використовуючи фразеологічні словники, виберіть фразеологічні одиниці, які можуть уживатись як у фразеологічному, так і вільному значенні;
- користуючись словником, підберіть антонімічні пари фразеологічних одиниць;
- випишіть зі словника три групи фразеологічних одиниць, розподіляючи їх за стилями, жанрами й побудуйте відповідні висловлювання;
- ознайомтесь з історико-культурологічною довідкою до таких фразеологізмів: гнути в три погібелі, чорним по білому, всипати березової каші, поданою у навчальному словнику-мінімуму ПОФ.

Формування вмінь і навичок використання словника в його навчальній функції спиралося переважно на вправи дещо інакшої спрямованості, які розподілялись на: а) завдання, призначені сформуванню вміння використовувати навчальний словник-мінімум як джерело фактичних відомостей про ПОФ; б) завдання, покликані прищепити навички роботи зі словниковими статтями, наприклад: скласти власну картотеку влучних висловів, створити словникову статтю про будь-яке прислів’я/приказку; в) завдання, що мали на меті сформуванню вміння і навички використання словника у функції посібника з розвитку мовлення, коли робота переважно зосереджувалася навколо навчальних текстів, представлених двома типами: інформація про історичні події, реалії в тексті профільного призначення, або в тексті самої словникової статті з навчального словника-мінімуму ПОФ.

Резюмуючи викладене, сформулюємо такі загальні *висновки* з проведеного дослідження: 1) складність лінгвістичної природи ПОФ зумовлює необхідність розмежування ядра і периферії, водночас, відокремлюючи ядро і периферію структурної організації системи ПОФ, слід мати на увазі, що межі між ядерною та периферійною зоною досить рухливі: ядерні фразеологічні одиниці в одних випадках не лише можуть віддалятися від центру, але й потрапляти в зону периферії, а на їхнє місце можуть прийти інші фразеологічні одиниці, що, за інших умов, належали до периферії, тобто має значення фактор тимчасової усталеності фразеологічних одиниць як критерій для відбирання ядерних фразеологічних одиниць до словника-мінімуму ПОФ;

2) ядро ПОФ педагогічного дискурсу майбутніх учителів історії складає ділова фразеологія, мовні стереотипи (кліше), формули етикету, суспільно-політична й термінологічна фразеологія, апеляція до котрих постійно або доволі часто спостерігається у професійній комунікації і які першими спадають на думку при сприйманні, а до складу периферії, відповідно, входять історичні фразеологізми й афористика, які не будучи

частотними з погляду використовуваності у спілкуванні, дозволяють адекватно й однозначно інтерпретувати випадки апеляції до них, якщо така має місце.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Горіна Ж.Д., Прокопенко Л.І. Українська мова за професійним спрямуванням: Навч. пос. для студ. історичного фаху. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 123с.
2. Прокопенко Л.І. Увіразнення мовлення майбутніх учителів історії професійно орієнтованими фразеологізмами: Дис. ... канд. пед. н. – Одеса, 2005. – 225с.

**УДК 378.147.82И**

**Горбунова Н.П.**

### **КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ ОВОЛОДІННЯ ДІЛОВИМ НАУКОВИМ ПИСЬМОВИМ МОВЛЕННЯМ У НЕМОВНОМУ ВНЗ**

*У статті розглянуто технології когнітивного підходу до одного з аспектів оволодіння студентами комунікативною діяльністю іноземною мовою.*

*Technologies of cognitive approach as one of the aspect of taking communicative activity in foreign language by students are observed in the article.*

Соціальне замовлення на підготовку по ІМ фахівців немовних ВНЗ вимагають нового підходу до змісту навчання даного предмета, який повинен сприяти різносторонньому і цілісному формуванню особи студента, підготовки його до рівня фахівця володіючим усним і письмовим професійним спілкуванням на ІМ.

У зв'язку з цим, все більшу увагу в сучасній методичній науці привертають технології, що базуються на когнітивних підходах до оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю. Моделі, існуючі в українській методиці навчання мовленнєвої діяльності на ІМ, а саме: інтуїтивно-комунікативна, комунікативно-діяльнісна, системно-комунікативна, не можна модифікувати і застосувати в технічних ВНЗ для навчання іншомовного професійно-орієнтованого спілкування [1: 60].

І ми, слідом за Барабановою Г.В., стверджуємо що найприйнятнішою формою навчання ІМ в немовному ВНЗ є когнітивно-комунікативна модель, де особлива увага надається питанню співвідношення видів мовленнєвої діяльності (МД) і питанню послідовності оволодіння ними на занятті. Дійсно, аудіювання і говоріння є засобом навчання читання і письма. В цьому випадку навчання читання і письма повинне бути когнітивно направленим, тобто проводитися на свідомій основі, що розвиває пізнавальні здібності студентів, їх особисті якості, орієнтовані на власну активність, пошук, творчість.

Звернення до даної проблеми викликане появою нових компонентів змісту навчання. Як такий компонент змісту навчання виділяються навчальні вміння, що становлять стратегії студента щодо засвоєння мови.

Саме поняття стратегій оволодіння ІМ, під якими розуміють специфічні дії, види поведінки, прийоми і зусилля, які використовуються студентами, часто усвідомлено, з метою підвищення ефективності розуміння сприйняття, запам'ятовування, засвоєння і використання навчального матеріалу, з'явилося в зарубіжній лінгвістиці у середині 70-х років ХХ сторіччя у зв'язку з перенесенням фокусу уваги на активність тих, кого навчають.

Найбільший інтерес, на думку багатьох дослідників, представляє класифікація стратегій, запропонована О'Меллі, і яка включає наступні три види стратегій:

- метакогнітивні стратегії – стратегії саморегуляції, які допомагають студентам зосередитися, планувати свою діяльність, управляти нею й оцінювати її результати;

- когнітивні стратегії – стратегії, що відповідають певним завданням, які допомагають студентам активно маніпулювати матеріалом, що вивчається;
- соціоафективні стратегії – стратегії комунікації і самоконтролю, що допомагають студентам взаємодіяти з іншими, з метою підвищення ефективності навчання й управляти власним емоційним станом [2: 43].

Один з провідних учених у галузі психолінгвістики О.О.Леонтьєв так говорить про когнітивний аспект оволодіння ІМ. “Коли ми говоримо про комунікацію або комунікативно-діяльнісний аспект оволодіння або володіння мовою, то маємо на увазі ніби орієнтацію на співбесідника – адже комунікативність є оптимальною дією на співбесідника. Головне завдання оволодіння мовою в комунікативному плані можна сформулювати так: навчитися говорити і писати так, як говорить або пише носій мови (або, принаймні, прагнути до цього). Тоді в когнітивному аспекті завдання оволодіння ІМ буде наступним: навчитися здійснювати орієнтування так, як його здійснює носій мови” [3: 226].

Дані когнітивної психології дозволили методистам переглянути номенклатуру існуючих підходів до навчання мови, обґрунтувавши роль і значення когнітивного підходу в навчанні, допомогли сформулювати важливість перенесення акценту в навчанні з викладача на особу студента, передачу ініціативи в процесі заняття самому студенту. Загальна орієнтація сучасної методики направлена на формування *активної особистої позиції*, на виховання у студента творчого початку і вміння приймати самостійні рішення, тобто має прямий вихід на особистий аспект оволодіння мовою.

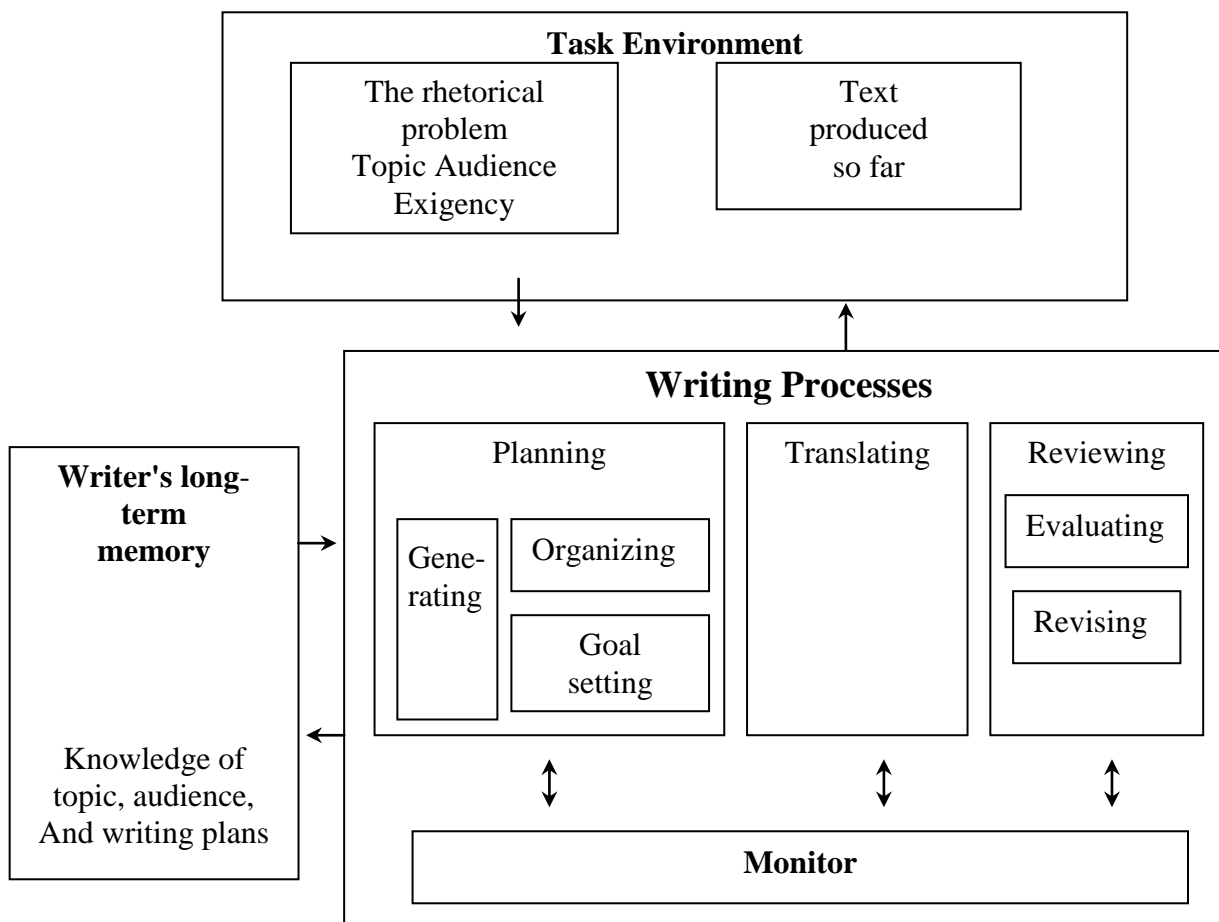
Р.П. Мільруд є одним з сучасних російських розробників цієї технології навчання, що одержала назву *центрований на учня підхід* (student centred approach) [4: 29]. Оскільки метою викладання в рамках названої технології є автономність учнів у навчанні, то учень сам повинен знати, як йому краще вчитися. З цією метою учень вибирає такі стратегії: 1) прояви індивідуальність; 2) організує своє навчання; 3) прояви творчі здібності; 4) навчися справлятися з невпевненістю; 5) вчися на своїх помилках; 6) використовуй контекст [4: 264].

З урахуванням психологічних даних виникає питання: що ми вкладаємо в поняття когнітивний аспект оволодіння діловим науковим письмовим мовленням? Представники цього напрямку в психології Л. Виготський, Же. Піаже, А. Лурія, Ж. Bruner, Ж. Emig, Л. Flower та інші прагнули досліджувати індивідуальні особливості особи учня, способи формування знань, співвідношення вербальних і образних компонентів в процесі запам'ятовування навчального матеріалу.

Ми вважаємо, що когнітивний погляд індивіда полягає в умінні вчитися способів свідомого накопичення інформації, в умінні розуміти, аналізувати і засвоювати цю інформацію, проявляючи свою творчу активність, індивідуальність, свій характер і стиль, в умінні здобувати знання й використовувати їх в сучасному світі [5: 203].

Так, Л. Flower [7: 138] стверджує, що писемному мовленню властиві три когнітивні операції: 1) *planning* – збір, накопичення інформації, постановка завдання, вибір мети; 2) *translating* – переклад накопиченої інформації на писемну мову через думку того, хто пише, через код слів, їх значення, через речення; 3) *reviewing* – створення писемного тексту, оцінка продукту писемного мовлення.

Уявлення про писемне мовлення можна подати наступною моделлю:



Виходячи з вищевикладеного, ми можемо зробити висновок й підтвердити думку учених-психологів і методистів про те, що саме писемне мовлення володіє такими функціями як аналіз і синтез й узагальнення. У писемному спілкуванні, де безпосередня взаємодія учасників неможлива, когнітивний підхід виражається, головним чином, в передачі думки, в її трансформації, в тому, як ті, що пишуть, самі приходять до вирішення проблеми, привносячи свій індивідуальний стиль, підхід, тобто свій стиль думки і свій стиль письма.

Когнітивний стиль не є постійною межею того, хто пише, він варіюється від приватного внутрішнього монологу індивіда, що виражає свою думку через код слів, їх значення, через речення, що відображає переключення уваги на створюваний текст певного жанру письмового мовлення. Ми спостерігаємо трансформацію від усного вислову до створення усвідомленого твору письмового мовлення, що сприяє комунікації між тим, хто пише, і читачем [5: 203].

Таким чином, ми звертаємо увагу на те, що трансформація – є когнітивна межа, властива писемному тексту.

Відзначимо, в технічному ВНЗ це такі жанри, як реферат, доповідь, резюме, анотація, діловий лист, повідомлення, рецензія, наукова стаття, створення рґісіс, переклад патенту, інтерв'ю і т.д.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває принцип креативності. Креативністю, як ще однією когнітивною межею, розуміємо готовність до створення писемних творчих робіт, до прийняття самостійних рішень, до здійснення самостійних дій. Під цим процесом розуміємо написання творчих робіт при мінімальному контролі з боку викладача [6: 22].

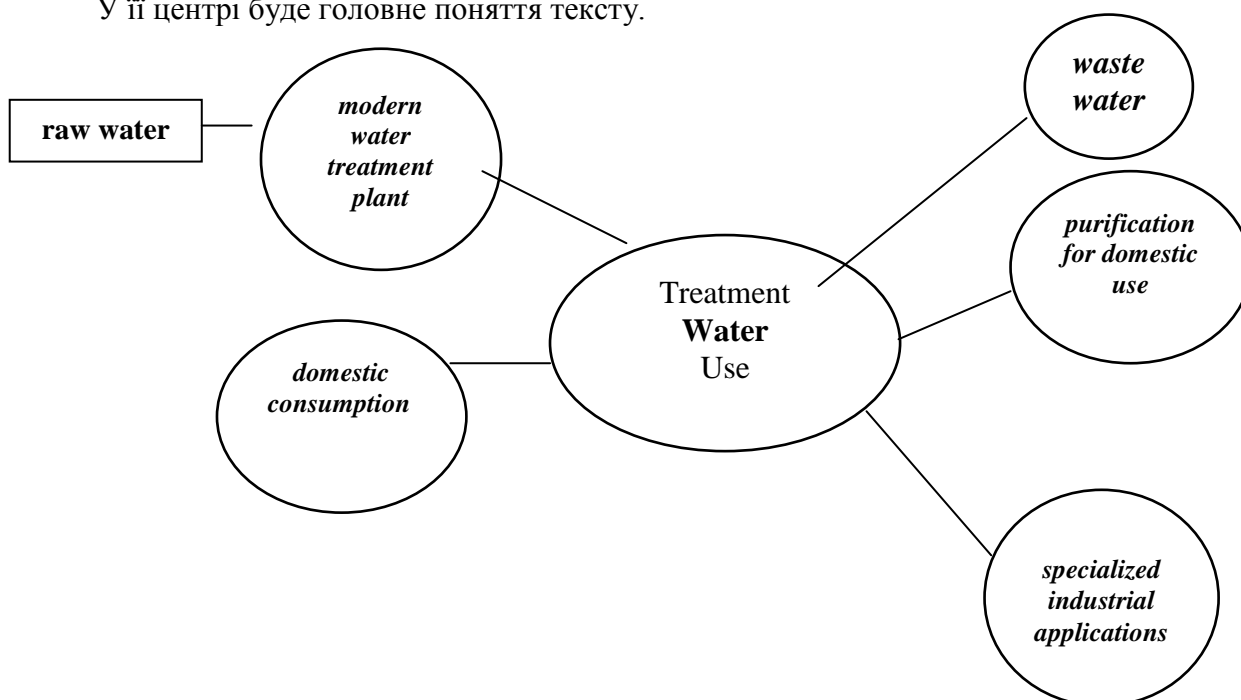
Мета цієї статті – ознайомити с досвідом прояву когнітивного аспекту оволодіння діловим науковим писемним мовленням в Севастопольському національному університеті ядерної енергії та промисловості.

На початковому етапі – основним завданням є засвоєння масиву професійної лексики. Важливою частиною писемного завдання на III курсі в нашому немовному вузі є складання плану тексту простого за складністю (*Nuclear Fuel, Atomic structure*).

На більш просунутому етапі (IV курс) ті, що пишуть, при створенні творчих робіт виявляють такі розумові зусилля, де знання й уміння не даються в готовому вигляді, а вимагають аналізу і трансформації інформації. Ми можемо віднести до цього етапу, наприклад, таку роботу: складання письмового переказу тексту *“Water Treatment and Water Use”*. Планування писемного твору мови може приймати форму візуально-графічної схеми *Lexical map*. *Lexical map* активізує розумову діяльність студентів, допомагає самостійно створити власний писемний текст за допомогою лексичних словосполучень:

Water treatment – Water use – Water for domestic consumption – Modern water treatment plant – Raw water

У її центрі буде головне поняття тексту.



І на заключному етапі (V курс) завдання викладача полягає в тому, щоб студент сам прийшов до вирішення проблеми. Креативний компонент у цьому випадку дає можливість йти на експеримент, створювати конфіденційні письмові творчі роботи, як резюме, діловий лист, рецензія, анотація, доповідь, стаття. На цьому етапі студент намагається видати повну інформацію, а також проаналізувати її й оцінити.

Творчі роботи типу анотації, що виконуються на визначену тему, починаються з такого тематичного вступу за допомогою типових структурних форм і зворотів [6: 24]:

The text (para) deals with... It is shown that... As the title implies... the text is about...

Потім впливають основні положення, що розвиваються типовими структурами:

The main points (problems) of the text are...

Subject matter related to... as well as... is considered...

І висновок завершується тематичними фразами:

The text (article) gives a valuable information to...

Special attention is given to... The text is of great help to...

Ми повинні визнати, що процес навчання писемного мовлення удосконалює усне мовлення і читання, передбачає формування певного типу мислення студентів у процесі самостійного відкриття ними нових знань у ході вирішення пізнавально-проблемних завдань при навчанні написання зразків писемного мовлення різних жанрів і різної складності. Саме в писемних творчих роботах якнайповніше виявляються найважливіші характеристики розуму: самостійність мислення, критичність мислення, глибина думки (здатність аналізувати, порівнювати, знаходити шляхи рішення завдання) і допитливість думки

(потреба шукати якнайкраще рішення, а також швидкість розумових операцій, оригінальність, швидкість та імпульсивність.

У розробці нашого когнітивного аспекту ми виходимо з того, що навчання письма – це інтерактивний процес, який виконується довільно при постійній активності думки, це ментальний спосіб трансформації думки в слова.

Саме таке оволодіння писемним мовленням здатне забезпечити активізацію творчих і резервних можливостей студентів: акцент переноситься на розвиток мислення, пошук нових шляхів виходу з проблемних ситуацій з використанням аналізу, порівняння, узагальнення інформації, що дає нові знання. З їх допомогою осмислюється навколишній світ, а когнітивні структури є тією сутністю, яка розвивається в процесі навчання.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Барабанова Г.В. Когнитивно-коммуникативные аспекты обучения профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе: Монография. – Симферополь: Таврия, 2003. – 256с.
2. Колядко С.В. Формирование учебных стратегий как один из резервов оптимизации содержания обучения профессионально-деловому общению. – Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика. Материалы докладов Международной научно-практической конференции. – Минск, 17-18 декабря 2002г: В 2ч. Ч. 2 / Отв. редактор Н.П. Баранова. – Минск.: МГЛУ, 2002. – 175с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287с.
4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – С.416.
5. Горбунова Н.П. Трансформация как когнитивный прием при обучении деловой научной письменной речи на иностранном языке. – Когнитивные сценарии языковой коммуникации // Доклады Международной научной конференции / Ред. С.С. Дикарева, В.М. Ронгинский. – Симферополь: Изд-во Таврического экологического института, 2001. – 220с.
6. Горбунова Н.П. Формування креативності при навчанні діловій науковій письмовій мові в немовному вузі. – Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: Зб. наук. праць гуманітарного інституту НАУ / Редкол.: В.П. Андрущенко, О.Д. Гнідан (відп. ред.) та ін. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2003. – Вип. 6. – 129с.
7. Flower L. Flower and Hayes's Cognitive Models of Composing. – *The New St. Martin's, Guide to Teaching Writing*. – BEDFORD/ST. MARTIN'S Boston / New York, 1999. – 548 p.

**УДК 372.461:377.6**

**Довженко І.В.**

### **ПРОФЕСІЙНИЙ ДІАЛОГ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОБУТОВОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ**

*У даній статті показана роль професійного діалогу в удосконаленні культури спілкування студентів освітніх закладів сфери побутового обслуговування.*

*The article elucidates the role of professional dialogue in the students' communicative culture improvement at the consumer services educational institutions.*

Формування діалогічного мовлення у процесі навчання рідної мови є важливим фактором подальшої професійної діяльності студентів – майбутніх фахівців сфери побутового обслуговування. Адже професійна діяльність працівників цього профілю безпосередньо пов'язана з мовленнєвою діяльністю, спілкуванням. Проведені дослідження свідчать про недостатній рівень володіння професійним діалогом, уміннями спілкуватися з клієнтами при виконанні службових обов'язків.

Актуальність проблеми полягає в тому, що розвиток діалогічного мовлення необхідний для підготовки студентів до повноцінного спілкування студента в професійній сфері. Сучасному суспільству потрібні висококваліфіковані фахівці сфери побутового обслуговування, здатні на професійному рівні спілкуватися з вітчизняними та зарубіжними клієнтами.

**Мета статті** – з'ясувати роль професійного діалогу в удосконаленні культури спілкування студентів освітніх закладів сфери побутового обслуговування.

Проблема діалогу як засобу удосконалення культури спілкування цікавила таких дослідників як В.Біблер, Л.Виготський, О.Горбул, І.Данилюк, А.Загнітко, І.Зимня, О.Леонт'єв, Я.Палихата, А.Ляшкевич, П.Дудик, Н.Молдавська, С.Рубінштейн, В.Скалкін, Ф.Хміль, С.Шевчук та ін.

До проблеми професійного діалогу майбутніх фахівців сфери побутового обслуговування майже ніхто з учених не звертався, тому виникла потреба розглянути процес формування культури спілкування студентів навчальних закладів цієї сфери на його прикладі. Швидкий розвиток сфери побутового обслуговування в Україні вимагає досконалої професійної мовленнєвої підготовки працівників цієї галузі.

Для нашого дослідження важливо з'ясувати сутність діалогічного мовлення. Проблема розвитку діалогічного мовлення в науковій літературі не нова. До неї звертались у своїх працях психологи, лінгвісти, психолінгвісти, філософи: Л.Виготський, О.Леонт'єв, В.Біблер, М.Каган та ін. Наведемо декілька прикладів визначень поняття діалогічне мовлення.

У філософських словниках розкривається найбільш загальне значення діалогічного мовлення: "...процес взаємозв'язку і взаємодії суспільних суб'єктів (класів, груп, особистостей), у яких відбувається обмін інформацією, діяльністю, досвідом, здатністю, уміннями, навичками; а також результат діяльності" [10: 447].

Лінгвістика визначає діалог як розмову між двома або кількома особами. У лінгвістичному енциклопедичному словнику діалогічне мовлення тлумачиться як тип мовлення, що складається з обміну висловлюваннями-репліками, на мовний склад яких впливає безпосереднє сприйняття, що активізує роль адресата в мовленнєвій діяльності адресанта. "Діалогічне мовлення – первинна, природна форма мовного спілкування. Генетично наближається до усно-розмовної сфери, для якої характерний принцип економії засобів словесного вираження" [4: 135].

Психологи і психолінгвісти розглядають діалог як контакт суб'єктів, які здійснюють не тільки мовну комунікацію, а й взаємодію притаманних їм смислових позицій. На зміст і характер діалогічного мовлення впливають такі психологічні процеси: сприйняття мовлення співрозмовника та орієнтування в ситуації; формування змістової сторони висловлювання мовного оформлення думки; сприймання реплік партнера по спілкуванню [8: 102].

"Діалогічне мовлення – особливий вид мовленнєвої діяльності, функції якого реалізуються у процесі безпосереднього спілкування співрозмовників у результаті послідовного чергування стимулюючих і реагуючих реплік" [5].

Для формування діалогічного мовлення у студентів важливим є зв'язок мовлення із свідомістю. Мовлення – це форма існування думок, почуттів і переживань мовця. А слово виникає у спілкуванні на основі мовленнєвих висловлювань і служить спілкуванню.

Ми визначаємо діалог (від грецького – розмова, бесіда) як форму мовлення, що являє собою розмову між двома або кількома особами і характеризується короткими висловлюваннями, простотою синтаксичної будови його частин, використанням неповних речень. Особливістю діалогу є взаємозумовленість синтаксичної будови реплік співбесідника, що об'єднує його в єдине ціле.

Діловий діалог – це процес професійного спілкування, який охоплює певні психологічні елементи соціальної взаємодії, а саме: тривалість мовлення, тривалість зустрічі, темп спілкування, співробітництво, емоційний тон, мету і предмет зустрічі [9: 166].

Найпоширеніші структурні схеми діалогу (сполучення двох реплік: запитання і відповіді): повідомлення – доповнення (уточнення); повідомлення – підтвердження

(заперечення); повідомлення – застереження; повідомлення – прохання; запит інформації – задоволення запиту; запит інформації – контрзапитання; прохання – згода (незгода); наказ – уточнення (згода, незгода).

Вважаємо, що діалогічне мовлення частіше за монологічне буває недосконалим у мовному відношенні, оскільки воно є реактивнішим, ґрунтується на зв'язку з ситуацією й на логічному зв'язку з попередньою фразою.

На думку Г. Кучинського, діалог відрізняється від простої розмови, обміну репліками характерною тематичною цілеспрямованістю, тобто націленістю партнерів на розвиток теми діалогу [3: 100]. Специфічною особливістю професійного діалогу є його регламентованість, тобто підпорядкованість установленим правилам і обмеженням.

Визначення діалогу через “спілкування”, “комунікацію” є справедливим, на нашу думку, оскільки діалог – це одна з форм спілкування.

Формування та удосконалення професійного діалогічного мовлення вимагає врахування таких психологічних чинників мовленнєвої діяльності, як мовленнєві здібності, інтуїція, дар слова, мовне чуття, якими наділена людина від природи, але потребують розвитку.

У діалогічному спілкуванні поєднано такі види мовленнєвої діяльності, як говоріння, слухання й аудіювання. Отже, навчати діалогу – означає навчати процесу мовленнєвої діяльності – говоріння, слухання та аудіювання. Для майбутніх фахівців сфери побутового обслуговування саме ці види мовленнєвої діяльності є необхідними у процесі навчання.

У лінгвістичній і методичній літературі відсутня єдина думка щодо визначення видів, типів, форм діалогу. Існують різні підходи до класифікації діалогу, в яких один і той самий різновид діалогічного мовлення виступає або як тип, або як вид діалогу. Аналіз наукового фонду свідчить про велику кількість щодо класифікації видів діалогів: побутовий, навчальний, художній, діловий.

Для майбутніх фахівців сфери побутового обслуговування актуальним є діловий тип діалогу. Діловий діалог призначений для професійної взаємодії між двома або кількома співрозмовниками. Він є в основному спонтанним, еліптичним, експресивним [2: 188].

Діловий діалог являє собою акт прямої взаємної комунікації в офіційно-діловій сфері. Ділова розмова має характерні особливості:

- диференційований підхід до предмета обговорювання;
- швидкість реагування на висловлювання партнерів;
- критична оцінка думок, пропозицій, заперечень партнерів;
- аналітичний підхід до оцінки суб'єктивних і об'єктивних факторів проблеми у комплексі;
- відчуття власної значущості та підвищення компетентності партнерів у результаті критичного розбору інших точок зору з даної проблеми;
- відчуття відповідальності у вирішенні обговорюваної у бесіді проблеми [6: 136].

Діловий діалог застосовують в офіційно-ділових стосунках, що визначаються безособовістю, стереотипністю, відсутністю емоційного забарвлення. Йому властиві конкретність змісту й абстрактність засобів вираження [7].

Види діалогів, що стосуються сфери побутового обслуговування, такі: діалог-розпитування, діалог-бесіда, діалог-довідка, діалог-уточнення, ситуативно-обумовлений діалог. Адже майбутня професія вимагає вміння розпитувати, пропонувати, уточнювати і т.д.

Існує кілька різновидів ділових діалогів залежно від мети і характеру поставленого завдання. Одним із різновидів ділового діалогу є службовий діалог. Під час розмови треба говорити чітко, переконливо, не поспішаючи. Протягом діалогу варто змінювати інтонацію, акценти, щоб мова не була монотонною, невиразною. Телефонна розмова – один із різновидів усного ділового мовлення, що є надзвичайно важливим та необхідним компонентом для професійної культури спілкування студентів навчальних закладів сфери побутового обслуговування. Телефонна розмова має свої специфічні особливості, оскільки співрозмовники не бачать одне одного. Тому в ділових телефонних розмовах слід якомога



ширше використовувати лексичні можливості української мови: багату синоніміку, точність професійної термінології.

Ділове спілкування телефоном можна подати у вигляді схеми:

- початковий етап спілкування – момент встановлення зв'язку;
- повідомлення мети дзвінка – виклад справи;
- завершення телефонного спілкування – закінчення розмови [1: 195].

Ознакою культури діалогу є: 1) граматична правильність репліки; 2) чистота висловлювання кожного мовця; 3) дотримання мовного етикету.

Для удосконалення професійного діалогічного мовлення великого значення набуває вдале використання різноманітних завдань: спостереження над діалогами та їх стилістичний аналіз, реконструювання (трансформація) монологічного тексту в діалогічний, складання (конструювання) власних діалогів (за поданими репліками, відповідно до запропонованої ситуації, використовуючи певну структурну організацію).

Необхідним елементом навчальної діяльності майбутніх фахівців сфери побутового обслуговування для удосконалення культури спілкування є ділова гра (розігрування професійного діалогу), що повинна використовуватися для перевірки мовленнєвої компетентності студентів (розмова між офіціантом і відвідувачем):

Офіціант: Добрий день! Ви можете сісти за цей столик.

Гість: Ми б хотіли столик на чотирьох. Наші друзі прийдуть пізніше.

О.: Тоді Ви можете сісти за будь-який вільний столик. Ось меню. Вибирайте.

Г.: Подивимось, що сьогодні в меню. Що би ви порекомендували?

О.: Сьогодні дуже великий вибір страв. Я би рекомендував наші фірмові страви – смажену качку й гуляш. Я би також рекомендував Вам смажену курку або ростбіф. Можливо, Ви хочете суп?

Г.: Так. Два бульйони з грінками, будь ласка, і дві порції смаженої качки.

О.: Що Ви замовите для Ваших друзів?

Г.: Вони будуть замовляти самі.

О.: Добре. Будете що-небудь пити?

Г.: Звичайно. Яблучний сік і фруктовий напій.

О.: Що Вам запропонувати на десерт?

Г.: Яблучний пиріг і тістечко.

Уважаємо, що цей вид роботи стимулює творчу активність студентів, розвиває та удосконалює навички професійного спілкування.

Для глибокого й міцного засвоєння мовної етики в професійному спілкуванні студентам варто пропонувати різноманітні завдання з наперед визначеною метою у вигляді змодельованих ситуацій – розігрування ролей. Наприклад:

Побудувати діалоги (не менше 20 фраз), використовуючи відповідні правила етикету: керівника з підлеглим, який постійно запізнюється на роботу; секретаря з відвідувачем (у службовій справі); адміністратора з клієнтом готелю; офіційної особи зі скаржником.

Діалог керівника з підлеглим:

Керівник: Доброго дня, Семене Івановичу!

Підлеглий: Доброго дня, Віталію Михайловичу!

Керівник: Я переконаний, що Ви знову маєте поважну причину, через яку були змушені спізнитися на роботу, але це повторюється досить часто. Чим Ви поясните своє спізнення цього разу?

Підлеглий: Сьогодні я довго чекав автобус.

Керівник: Я все чудово розумію, але глибоко переконаний, що постійні порушення трудової дисципліни негативно позначаються на роботі нашого готелю. Тому хочу Вас попередити, якщо подібні спізнення будуть повторюватись, я буду змушений вживати до Вас певних заходів.

Підлеглий: Я намагатимусь, щоб подібне не повторювалося.

Керівник: Буду дуже вдячний Вам за це.

Побудувати й виконати в особах телефонну розмову, дотримуючись вимог мовленнєвого етикету: адміністратора із замовником готельних номерів; метрдотеля із замовником офіційної вечері.

Телефонна розмова адміністратора із замовником готельних номерів:

Адміністратор: Доброго дня! Готель “Київська Русь”. Чим можу допомогти?

Замовник: Доброго дня! Я хотів би отримати інформацію щодо бронювання готельного номера на наступний тиждень.

Адміністратор: На наступному тижні ми матимемо достатню кількість вільних номерів, тому при потребі Ви зможете поселитися в будь-який зручний для Вас час.

Замовник: Дякую. Я хотів би дізнатись, як відбувається розрахунок за надання послуг.

Адміністратор: Наш готель проводить розрахунки з клієнтами за передплатою, у кредит та по факту надання послуг.

Замовник: Дуже вдячний Вам. До побачення.

Адміністратор: Всього найкращого! До побачення!

Отже, можна зробити висновок: удосконаленню професійного діалогічного мовлення буде сприяти моделювання подібних ситуацій, що дають змогу студентам вивчати професійну термінологію, практикуватися в побудові мікровисловлювань в офіційному діалозі. Навчання студентів освітніх закладів сфери побутового обслуговування повинно здійснюватися на комунікативно-діяльнісній основі, що забезпечить розвиток професійної мовної і мовленнєвої компетенції студентів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Горбул О.Д., Галузинська Л.І. та ін. Ділова українська мова: Навч. посіб. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2001. – 226 с.
2. Загнітко А.П., Данилюк І.Г. Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування. – Донецьк: ТОВ ВКФ “БАО”, 2006. – 480 с.
3. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. – Минск: Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1983. – 190 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.М. Яреца. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
5. Ляшкевич А.І. Наступність і перспективність формування діалогічного мовлення учнів початкових і п'ятих класів загальноосвітньої школи. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. ХДУ – Херсон: 2003.
6. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Высшая школа, 1976.
7. Пентилуок М.І. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. – К.: Вежа, 1994. – 240 с.
8. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи. – К.: Рад. шк., 1989. – 160 с.
9. Томан І. Мистецтво говорити: Пер. з чеськ. – 2-ге вид. – К., 1989.
10. Философский словарь / Под ред. И.Г. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

**УДК 378**

**Д'яченко Г.П.**

### ***ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ***

*У статті розглянуто психологічні механізми засвоєння наукової термінології студентами-нефілологами, вказано оптимальні шляхи, методи та прийоми оволодіння студентами нефілологічних вищих навчальних закладів термінологією професії.*

*In article considered psychological mechanisms of mastering a scientific terminology by the students technicalas specialites, indicated optimum ways, methods and receptions mastering students of not philological high schools by a terminology of a trade are specified.*

Вироблення мовленнєвих умінь і навичок, як і будь-який мовленнєвий процес, супроводжується цілим комплексом психічних процесів і дій. Під час навчання мови професії необхідно враховувати психологічні особливості та механізми мовлення, особливо формування понятійного мислення студентів-нефілологів. Навчання термінології можливе лише на основі розвитку понятійного мислення студентів, їхньої уваги, пам'яті, уміння бачити факти, порівнювати їх, синтезувати, узагальнювати, конкретизувати й абстрагувати – тобто на основі психічного відображення дійсності.

Вивчення й розкриття психічних процесів і дій під час засвоєння наукової термінології студентами-нефілологами є метою нашої статті, оскільки формування професійних комунікативних умінь передбачає обов'язкове засвоєння термінології фаху.

Це, в свою чергу, зумовлює завдання нашого дослідження – визначити термінологічні поняття, понятійний вокабулярій фаху як психологічні категорії та висвітлити з цієї позиції формування мовленнєвої компетенції студентів-нефілологів.

У дослідженнях психолінгвістів (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, О. Брудний, П.Я. Гальперін, М.І. Жинкін, А.І. Зимня, Г.С. Костюк, О.О. Леонтєв, О.Р. Лурія, А.В. Петровський, Л.С. Рубінштейн, І.О. Синиця та ін.) слово (зокрема термін) визначається як складний комплексний подразник (при сприйнятті та розумінні усного та писемного мовлення), як складна відповідна дія людини (при висловленні думок в усній та писемній формі). “Засвоєння лексеми передбачає утворення в корі півкуль головного мозку складного комплексу тимчасових нервових зв'язків між зоровими, слуховими та руховими ділянками кори” [6: 44].

Зовнішній світ (предмети, дії, відношення між ними) формують у людини образи предметні та словесні. “Слово дозволяє формувати нову, другу систему сигналів, викликати в уяві за допомогою цієї системи наочні образи й реагувати на них так, наче вони присутні. Все це перетворює людське мовлення не тільки на спосіб спілкування один з одним, але й на спосіб збереження людського досвіду, формування відстороненого й узагальненого мислення, організації вольових процесів та регуляції поведінки” [6: 46]. Фахова термінологія, крім того, ще є засобом здобуття спеціальних знань, формування професійної компетенції та взаємозв'язку фахівця в професійній сфері.

Слово нерозривно пов'язане з поняттям. “Без слова немає поняття, як і без поняття немає слова” [2: 48]. Поняття – це сукупність суттєвих абстрагованих та об'єднаних ознак. Для того, щоб слово об'єдналось з поняттям, недостатньо дати студентам тільки його значення, необхідно створити в їх свідомості відповідне поняття. Поняття завжди охоплює багато предметів, внаслідок чого воно має не тільки зміст (сукупність суттєвих ознак), але й обсяг, до якого включаються всі відповідні конкретні предмети.

Поняття, закріплені у значеннях більшості слів нашої мови, якісно неоднорідні. Насамперед, впадає в око розбіжність між поняттями науковими й поняттями побутовими, повсякденними. На відміну від побутових понять, наукові поняття (терміни) відображають не безпосередньо чуттєві властивості предметів, а їх загальні й суттєві об'єктивні співвідношення, які відображають об'єктивні зв'язки явищ і предметів навколишньої дійсності. З цього можна зробити висновок, що для засвоєння наукового поняття недостатньо безпосереднього сприйняття предмета чи явища. Воно не просто виводиться з реального досвіду, а створюється відповідно до поставленого завдання.

Роль терміна як одиниці мови полягає в тому, що він дозволяє зіставити мовну одиницю – слово – і те чи інше поняття, той чи інший клас предметів. Таке зіставлення можливе завдяки предметному значенню терміна. Найпростіший тип зв'язків поняття і значення слова виявляється у термінах: лексичне значення слова тут цілком вичерпується

логіко-категоріальним елементом змісту слова – його поняттям; вольові та емоційні моменти в терміні зведені до мінімуму й практичного значення в мовному спілкуванні не мають.

Дослідники зазначають, що засвоєння наукового поняття – це складний вид розумово-мовленнєвої діяльності, а отже, в ній велике значення має активність самого суб'єкта, його особистісна направленість, мотивація. Тому мотивацію до засвоєння професійної термінології можна вважати складовою професійної мотивації, а отже, рівень осмислення професійної термінології, як наслідок активної діяльності в цій сфері, має співвідноситися з рівнем професійної мотивації.

Вік і природні дані студентів потрібно ефективно використовувати в навчальному процесі. Як зазначає І.О. Зимня, студентство визначається високим рівнем мотивованості щодо оволодіння професійними знаннями, оскільки включає людей, що “систематизовано та цілеспрямовано оволодівають знаннями та професійними вміннями, характеризуються професійною спрямованістю, сформованістю стійкого ставлення до майбутньої професії, що є наслідком правильності професійного вибору, адекватності та повноти уявлення студента про обраний фах” [3: 186]. Думку І.О. Зимньої підтверджує Ю.К. Бабанський, відмічаючи високий ступінь інтересів студентів, пов'язаних з вибором свого життєвого шляху та пріоритет професійних інтересів над усіма іншими, що пов'язано з підвищенням фахової ерудиції, обумовлено просуванням по шляху оволодіння своєю професією.

У студентські роки відбувається бурхливе зростання коефіцієнтів розумового розвитку, накопичення інтелектуального потенціалу, активізується пізнавальна діяльність. Підтвердженням цього є дослідження школи Б.Г. Ананьєва, які зазначають, що студентський вік (18–25 років) – це період складного структурування інтелекту. “Мнемологічне ядро інтелекту людини цього віку характеризується постійним чергуванням піків або оптимумів функцій, що входять в це ядро. Це означає, що навчальні завдання завжди одночасно спрямовані як на розуміння, усвідомлення, так і на запам'ятовування та структурування в пам'яті студента матеріалу, що засвоюється, його збереження та цілеспрямовану актуалізацію” [1: 235]. Крім того, у людей даної вікової групи спостерігається підвищений інтерес до слова як до засобу точної і повної передачі своїх думок, згадок, підвищується вимогливість до мовлення. “Словесне оформлення думок є також певною мірою засобом перевірки та уточнення знань, у цьому віці в результаті навчання, що проводиться правильно, мислення стає самостійною сильною потребою особистості. Оволодіння усним, писемним мовленням, матеріалом підручників відкриває широкі можливості для задоволення цієї потреби” [3: 76]. Тому студентство – це благодатний період для усвідомлення чітких дефініцій наукових термінів та їх семантичних зв'язків з іншими словами (“лексичної парадигми”), оволодіння на цій основі моделлю послідовних дій із терміном, семантизування його в поєднанні з іншими словами.

Проте, у студентів-нефілологів, що не мають спеціальних навичок роботи зі словом, велику трудність викликають не лише визначення змісту термінів, а й оперування термінами в нових умовах, коли відомі їм термінолексеми вони повинні використовувати у різних комунікативних ситуаціях, у процесі самостійного вживання терміна у власному тексті. Психологи стверджують, що “ця залежність – невміння оперувати знаннями – покладає на викладача певне зобов'язання: розширювати коло оперування вивченими поняттями, варіюючи першочергово конкретні випадки, у яких студент повинен використовувати засвоєні ним поняття і типи завдань, котрі він повинен виконувати” [9: 103].

Серед причин поганого засвоєння студентами-нефілологами лексики (термінології) психологи називають передчасну установку на точність запам'ятовування форми слова та його дефініції до того, як осмислений зміст слова. Появі передчасної установки сприяє новизна самої форми термінолексеми та характер вправ, що переносять центр ваги на запам'ятовування, а не на осмислення термінів. Таким чином, при відборі засобів семантизації та розробці системи вправ необхідно перш за все забезпечити осмислення змістовної сторони терміна та його парадигматичних зв'язків.

У зв'язку з цим надзвичайно важливим є врахування не тільки формальних, але й семантичних ознак, котрі, відповідно до гіпотези О.О. Леонтьєва, повинен засвоїти кожен учень, щоб “правильно здійснювати операцію вибору слова (терміна) в процесі мовленнєвого висловлювання” [6: 58]. Вивчаючи мову науки, зокрема її лексичний склад – термінологію, необхідно спиратися не стільки на заучування шляхом неодноразових повторень, скільки на інтелектуальну активність студентів. Такий підхід забезпечить правильне та повне осмислення, а також міцність запам'ятовування мовного матеріалу. При цьому слід спиратися як на довільне запам'ятовування, де дається установка на заучування, так і на мимовільне, котре забезпечується своєрідною логічною обробкою матеріалу та вибором відповідних навчальних дій у вигляді ланцюгів мовленнєвих завдань. “Розкриті в першому завданні ланцюга слово (термін), повинне бути використане у другому завданні вже як відоме” [4: 10]. Терміни, що послідовно включаються в завдання, повинні позначати логічно взаємопов'язані поняття (наприклад, терміни однієї тематичної групи; “інфляція”, “ринок цінних паперів”, “грошовий обіг”). Такий спосіб введення нової лексики збільшує асоціативну силу матеріалу, що вводиться й підвищує ефективність запам'ятовування.

Доцільність такого підходу підтверджують дані асоціативних психологічних досліджень. Зокрема результати асоціативних психологічних експериментів (О.С. Виноградов, А.А. Залевська, А.Р. Лурія, Н.І. Чупрікова та ін.) доводять, що пошук слів у пам'яті відбувається по лінії смислових зв'язків між словами, бо об'єднання слів за смислом відображають звичні для людини зв'язки між об'єктами, тобто її знання про світ. Збагачення якісного словника студента здійснюється асоціативно-смисловими блоками, у свідомості формуються асоціативні групи – смислові ряди, які утворюють семантичне поле кожної термінолексеми, що створює умови для міцного збереження у пам'яті студента. Це допоможе студентам у процесі створення професійного тексту безпомилково вибрати найдоцільніший термін відповідно до правил лексичної сполучуваності слів, оволодіти навичками нормативного вживання термінолексем. Відповідно для виникнення в пам'яті стійких асоціацій, пов'язаних із конкретним терміном, важливо використовувати всі види аналізу, включаючи аналіз лексичного значення, словотвірний аналіз, аналіз формальної структури, значення афіксів тощо. Оскільки засвоюється і запам'ятовується студентами тільки той матеріал, що “є об'єктом зовнішніх і внутрішніх дій, ґрунтується на розумінні, осмисленні, логічному групуванні навчального матеріалу” [5: 347].

Головним напрямком активізації лексичних одиниць у мовленні студента повинна стати робота з текстом, бо множинність асоціацій, які допомагають в необхідний момент відтворити слово в пам'яті, складається на основі включення слів у тексти, що використовуються у різноманітних ситуаціях спілкування.

Необхідність моделювання таких ситуацій у роботі над збагаченням словника студентів термінами підтверджується і дослідженнями психологів, які вивчають процес засвоєння учнями нових слів у тексті. Їх дослідження показують, що “уживання засвоєних слів активізується тоді, коли виникає потреба саме в цих словах” [8: 63], а така потреба може виникнути лише у відповідній комунікативній ситуації.

У випадку, якщо термінолексеми не вводяться в мовлення повторно, не “прокручуються у пам'яті системно, вони зникають, не залишаючи помітних слідів. Тільки така організація навчального процесу, коли матеріал для запам'ятовування подається у різних контекстах і на різних рівнях опрацювання, може забезпечити міцне закріплення і швидке вилучення їх із довготривалої пам'яті” [7: 174].

Така лінгво-психологічна база надає процесу збагачення словникового (термінологічного) запасу усвідомлений характер.

Одночасно з семантизацією терміна повинна проводитися робота над попередженням помилок. Для цього студентів необхідно оволодіти “методом конструювання”, який включає:

- 1) уміння контролювати відбір слів (термінів), тобто використовувати слово (термін) у властивому значенні;

- 2) уміння розкрити лексичну сполучуваність слова (терміна);
- 3) уміння знайти лексичну (мовленнєву) помилку і виправити її;
- 4) Уміння використати семантизоване слово (термін) у власному мовленні, бо “лексика поповнюється під час побудови зв’язного тексту” [2: 48].

Закріплення семантизованого слова (терміна) у довготривалій пам’яті залежить від скорочення часу між періодом тлумачення слова (терміна) і його актуалізацією. У процесі актуалізації слова (терміна) учні оволодівають лексико-нормативними, лексико-стилістичними й комунікативними вміннями, добираючи точне слово під час створення власного висловлювання.

Чим більшою кількістю аналізаторів сприймається термін, тим він міцніше запам’ятовується. Тому потрібно провести кожний термін через свідомість студента декілька разів у різних мовленнєвих ситуаціях, щоб активну участь у його засвоєнні брали і зір, і слух, і рука, і пам’ять, і, звичайно, свідомість.

Таким чином, основними психологічними чинниками формування термінологічної компетенції студентів-нефілологів є: врахування психологічних особливостей студентського віку, наявність чіткої мотиваційної сфери, активізація навчальної діяльності, зацікавленість, увага до мовлення, вольові зусилля. Збагачення мовлення студентів-нефілологів науковою термінологією є одним з важливих завдань мовної освіти у ВНТЗ.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Психологические труды. В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2. – 322с.
2. Жинкин Н.И. Психологические основы развития мышления и речи // Русский язык в школе. – 1985. – №1. – С. 47–54.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: “Логос”, 2004. – 384с.
4. Кислая С.В., Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А. Обучение лексике иностранного языка. – К.: КГУ, 1974. – 70с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 608с.
6. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 245с.
7. Сабуров А.С. Психология: Курс лекцій. – К.: Лекс, 1996. – 208с.
8. Сеница И.Е. Усвоение школьниками новых слов в тексте // Вопросы психологии. – 1955. – №4. – С. 56–67.
9. Смирнов А.А. Вопросы психологии усвоения понятий // Советская педагогика. – М.: Наука, 1946. – С. 98–136.

УДК 377.5

Жорова І.Я.

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ**

*У статті розглянуто етапи формування професійних здібностей учнів професійно-технічних навчальних закладів: первинної професіоналізації, професійної досконалості, професійної реалізації. Розглянуто прийоми, використані на кожному етапі: контрастний колір, контакт із натуральними моделями, поетапне виконання ескізів, складання опорних конспектів, постановка проблемних питань, делегування учнями функцій викладача, організація ігрових ситуацій, виконання творчих проектів.*

*The stages of forming of the professional abilities of the pupils of the vocational schools are considered in this article. There are methods of using at every stage. They are the contrast color, the contact with natural models, execution of the sketches step by step, making of the support*

*summaries, forming of the skills of the communication, organization of the problem questions, organization of the game situations, making of the creative projects.*

Потреба держави в підготовці гармонійно розвиненої людини, яка активно приймає участь в суспільному житті, виконує різні соціальні функції, передбачає підготовку майбутнього кваліфікованого робітника на самому високому рівні.

Освіта на відміну від інших сфер діяльності людства має велику свободу вибору як засобів навчальної діяльності, так і змісту навчання. Саме тому важливо правильно обрати шляхи, які допоможуть призвести технологію навчання у відповідність із технологією професійної сфери діяльності, в якій буде жити та працювати, використовуючи при цьому отримані знання, майбутній робітник та спеціаліст.

Створення та використання комплексу педагогічних засобів навчання пов'язані з вимогами, які визначають найбільш ефективні способи діяльності учнів і викладачів та системою навчально-методичного забезпечення навчального процесу.

Необхідність підвищення ефективності професійної підготовки робітників у зв'язку з безперервно зростаючими вимогами виробництва відмічається багатьма дослідниками в галузі професійно-технічної освіти (Ю.Зіньковський, І.Зязюн, Н.Ничкало та ін.). Значним кроком до розв'язання проблеми підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах стали дослідження А.Клочко, С.Сисоєвої, В.Ткаченко, О.Пінаєвої та ін. Теоретичні основи формування професійних здібностей розкриті в працях Л.Виготського, Г.Костюка, О.Леонтьєва, Б.Ананьєва, В.Шадрікова, В.Крутецького, А.Карельської, Л.Гудієвої та ін.

Науковці підкреслюють міцний та нерозривний зв'язок здібностей, знань, вмінь та навичок. Бо ефективність навчання залежить не тільки від якості навчання, спрямованості професійних інтересів, а також і від індивідуальних психологічних особливостей учня. Здібності дозволяють швидше, легше, міцніше оволодіти відповідними знаннями, вміннями і навичками [3].

Виходячи з того, що процес формування професійних здібностей має бути спеціально організований, а наукових розробок з даної проблеми поки що недостатньо, то виникає необхідність у проведенні спеціального дослідження щодо формування професійно важливих якостей особистості.

Мета даної статті – проаналізувати процес формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування.

Дослідження проблеми формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників показало, що науковці розглядають цей процес як поетапне та динамічне входження в професію та специфіку діяльності. Так, зокрема А.Маркова виділяє в ньому 5 рівнів професійного розвитку: допрофесіоналізм; професіоналізм; суперпрофесіоналізм; непрофесіоналізм; післяпрофесіоналізм. Кожний рівень поділяється на етапи. Наприклад, на рівні професіоналізму виокремлено три етапи: адаптації до професії, самоактуалізації людини в професії та вільного володіння професією. На думку педагога стрижнем, що пов'язує рівні професійного розвитку є самореалізація особистості в діяльності. Саме тому формування професійних здібностей повинно здійснюватися шляхом зацікавлення учнів в саморозвитку та перетворенню їх в суб'єкт навчальної діяльності [2].

Л.Гудієва, процес формування готовності до професійної самореалізації, поділяє на чотири етапи: вступний, технологічний, передпроектний та проектувальний. При цьому наступність етапів проявляється в збільшенні самостійності учнів, нарощуванні досвіду продуктивної професійної діяльності [1].

Науковець В.Шадріков розрізняє чотири етапи формування професійних здібностей та освоєння діяльності: входження в діяльність, первинна професіоналізація, стабілізація, вторинна професіоналізація [5].

Проведене дослідження показало, що доцільно формувати професійні здібності майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування в три етапи.

На етапі первинної професіоналізації учень отримує базові технологічні знання, оволодіває основами виконання простих технологічних операцій. В ході професійної досконалості в учня формуються фундаментальні знання, удосконалюються практичні вміння та навички. Етап професійної реалізації передбачає реалізацію творчого потенціалу особистості в процесі професійної діяльності.

Формування професійних здібностей учнів відбувається паралельно з отриманням знань на заняттях з теоретичного та виробничого навчання. Залежно від характеру навчальної діяльності учнів професійні здібності на різних етапах входження в діяльність будуть розвиватись з різною інтенсивністю (таблиця 1).

Таблиця 1.

**Можливості різних етапів щодо формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників**

Етапи формування профес. здібностей	Професійні здібності									
	Пізнавальні здібності									Психол. здібності
	Перцептивні		Антенційні		Мнемічні		Мислительні		Комуникат.	
	ЛО	ТКЧ	СУ	ПУ	ПКМ	ПСМ	ЛМ	ТМ		КВК
Первинної професіоналізації	+++	+++	+	+	+++	++	++	+	+	++
Профес. досконал.	+++	+++	+++	+++	++	+++	+++	++	+++	+++
Профес. реалізації	+	+	+++	+++	++	++	++	+++	+++	+++

+ – мінімальні можливості розвитку здібності.

++ – середні можливості розвитку здібності.

+++ – максимальні можливості розвитку здібності.

ЛО – лінійний окомір.

ТКЧ – тактильно-кінестезійна чутливість.

СУ – концентрація та стійкість уваги.

ПУ – переключення уваги.

ПКМ – пам'ять на кольоровий матеріал.

ПСМ – пам'ять на конкретно-образний та схематичний матеріал.

ЛМ – логічне мислення.

ТМ – творче мислення.

КВК – координація верхніх кінцівок.

Оскільки психічні процеси нерозривні, то розвиток однієї здібності передбачає одночасний розвиток й інших, але при цьому перерозподіляється енергетичний баланс та ступінь їх прояву [4]. І це необхідно враховувати при плануванні навчальних занять на різних етапах формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування.

На етапі первинної професіоналізації педагог дбає про те, щоб учні усвідомили межі біологічних можливостей власних органів чуття, навчилися сприймати предмети та явища навколишнього середовища, а включення в процес сприйняття пам'яті й мислення дозволяє удосконалити, поповнити уявлення про предмет чи об'єкт.

З метою розвитку перцептивних здібностей доцільно використовувати схематичні зображення окремих предметів або процесів; малюнки, на яких подібні об'єкти зображені в різних масштабах; практичне відтворення (вирізування, згинання тощо) предметів заданих розмірів та форми. Рівень тактильно-кінестезійної чутливості збільшиться при регулярному безпосередньому контакті з натуральними моделями.



Високому рівню розвитку пам'яті сприяє впровадження в навчальний процес таких завдань як опис процесу за схемою, схематичне зображення описаного процесу, розташування частин цілого в логічній послідовності, розподіл на групи предметів чи явищ за певною ознакою та ін. При цьому необхідно зауважити, що вивчення нових понять супроводжується повторенням вже знайомих.

Розвиток логічного мислення проводиться шляхом виконання учнями таких завдань як визначення схожого та відмінного в поняттях, складання логічної послідовності, описання роботи об'єкту за схемою, виділення в навчальному тексті головного.

Робота викладача на етапі первинної професіоналізації повинна бути в основному спрямована на корекцію та взаємоузгодження навичок спілкування в учнів. Так, спочатку треба разом з учнями скласти правила ділового спілкування, яких дотримуватися в ході діалогів та дискусій. Навчити учнів правильно ставити запитання, будувати логічну, правильну відповідь на них: означає навчити бачити проблеми, мислити логічно і, головне, бачити зв'язок питання і протиріччя в інформації, яка повідомляється. Також спілкування обумовлює збагачення соціального досвіду особистості, розвиває пізнавальні здібності. Учні починають активно використовувати спілкування як засіб практичної ділової взаємодії.

На етапі первинної професіоналізації ігрові ситуації органічно поєднуються з традиційним навчанням. Найвищу продуктивність в плані формування професійних здібностей дає колективна форма організації ігрових ситуацій. Це досягається за рахунок надання максимальної самостійності учням у виборі стилю діяльності відповідно з їх здібностями, а також за рахунок проблемності завдань. При цьому слід зауважити, що ігрові ситуації на заняттях повинні використовуватись регулярно, матеріал, який використовується, повинен бути цікавим та професійно значущим. Діалогові форми навчання необхідно застосовувати поступово, з урахуванням складності його видів, варіювати ігри від простих до більш складних. Мається на увазі не тільки врахування складності навчального матеріалу, включеного в ситуацію ігрової діяльності, але і ступінь проблемності завдання.

У процесі оволодіння професією відбувається розвиток довільної форми уваги, коли вибір об'єкта здійснюється свідомо, передбачено, з певною метою. Концентрація уваги та її стійкість являється головною умовою успішного протікання всіх процесів пізнання. В навчальній діяльності розвитку в учнів уваги сприяє робота зі схематичним матеріалом, а саме: складання технологічних, кінематичних та структурних схем, визначення зайвого елемента схеми та доповнення відсутнього. Важливою складовою професійних здібностей є переключення уваги, яке розвивається на заняттях у учнів професійно-технічних навчальних закладів шляхом розсортування об'єктів за різними ознаками, порівнянням зображень із незначною кількістю відмінностей та ін.

На етапі формування професійної досконалості продовжується розвиток пам'яті, мислительних та психомоторних здібностей. Але характер завдань, що використовуються для цього, трансформуються в сторону збільшення самостійності їх розв'язання потребує нестандартних підходів.

Під час розвитку практичних вмінь особливого значення набуває процес формування та розвитку психомоторних здібностей, які реалізують функцію особистості виконувати свідомо певну систему дій з визначеною метою. Як правило розвиток координації рухів з метою досягнення високої якості виконання професійних операцій відбувається на заняттях із виробничого навчання. З цією метою на заняттях використовують навчальні тренажери, учням пропонуються завдання для розвитку швидкості і точності рухових дій.

Керування пізнавальною діяльністю учнів (сприйняття нової інформації, самостійна робота, контроль) відбувається в процесі складання опорного конспекту, осмислення складових його компонентів, ущільнення отриманої інформації до одного-двох листів. Причому на цих листах учень повинен відобразити всі основні поняття теми, що вивчається, їх зв'язки, визначення, надати відповідні пояснення. Такий опорний конспект є своєрідною моделлю теми, яка включає ключові слова, моменти навчального матеріалу та представлена у згорнутому вигляді.

У вдало складеному конспекті стає видимим логічний зв'язок інформації, відображається суть навчального матеріалу, фіксується увага учнів на основних, суттєвих та закономірних зв'язках. Опорний конспект навчального матеріалу набагато полегшує його розуміння, дозволяє поєднати різні ланки нової інформації, встановлює зв'язки між ними, сприяє логічній обробці матеріалу та переводу його в довготривалу пам'ять, ефективно формуючи творчі здібності.

Формуванню творчого мислення, вмінню збору та аналізу інформації, розвитку пізнавального інтересу сприяє вивчення нового матеріалу шляхом постановки проблемних питань. Їх практичний або теоретичний характер сприяє самостійному засвоєнню учнями нових понять та способів розумових дій. Викладач, виходячи з можливості та доцільності проблемного навчання, створює ситуацію, яка містить навчальну проблему. Постановкою завдання викладач повинен спонукати учнів до самостійної теоретичної та практичної роботи по збиранню інформації та її систематизації. Таким чином, професійні здібності формуються в процесі постановки та розв'язання навчальної проблеми, при викладенні результатів та доведенні свої висновків.

Трудова діяльність учнів на різних етапах навчання відрізняється за своїм характером. Однак існує тісний зв'язок між працею та грою. У грі учень наближається до майбутнього трудового процесу, вчиться користуватися інструментами та обладнанням, набуває вмінь та навичок виробничої діяльності, розвиває взаємини співпраці та взаємодопомоги.

Впровадження рольових ігор дозволяє максимально наблизити навчальний процес не лише до реальних умов взаємодії суб'єкта і об'єкта діяльності, а й до умов практичної взаємодії між суб'єктами виробничого процесу. В ігровій діяльності організовується специфічне, неординарне спілкування викладачів і учнів у навчальному процесі, яке підкріплюється позитивними емоціями від ходу й результатів гри.

Цілісне уявлення проблеми, яке виникає в результаті рольової гри, є базою для загальної дискусії та розуміння її багатогранності. Відбувається надбання не стільки фактичного знання, скільки вміння узгоджувати дії при вирішенні проблеми.

У рольовій грі відсутня імітаційна модель. Тут людина зіштовхується з невизначеною ситуацією, коли при відсутності природного стихійного "організму", у якому існує реальна діяльність, необхідно цю діяльність відтворювати. Для того щоб вирішити подібну задачу, гравець-виконавець тієї чи іншої ролі повинний привнести в "порожню" ситуацію зміст реальної діяльності.

На етапі професійної реалізації переважає самостійна діяльність учнів, рольові та імітаційні ігри, що забезпечує активізацію пізнавальних процесів, динамічність та продуктивність мислення, інтелектуальний розвиток особистості. Учні виконують індивідуальні творчі завдання, колективні творчо-пізнавальні проекти, приймають участь у конференціях, на заняттях використовуються такі інтерактивні методи як рольові та імітаційні ігри тощо.

У процесі розвитку професійних здібностей учнів особлива увага приділяється змісту навчального матеріалу. В ході навчання учні знайомились з новітніми досягненнями науки і техніки в галузі швейного виробництва та перукарської справи. З цією метою учні працювали з матеріалами періодичних видань.

На етапі професійної реалізації можливе делегування учням викладацьких функцій шляхом взаємного контролю отриманих знань та вмінь. Дослідження підтвердили, що найбільш доцільно організовувати взаємоконтроль знань та вмінь на заняттях, які проводяться в формі навчальної гри або гри-змагання.

На етапі професійної реалізації як один із різновидів інтерактивного навчання використовуються імітаційні ігри. Вони являються активною самостійною діяльністю, яка виступає в навчальному процесі як ефективний засіб формування професійних здібностей. В них учні набувають теоретичні та практичні знання, самостійно розв'язують професійні задачі та конкретні проблемні ситуації. Гра може складатися з декількох етапів. На відміну від рольової вона не моделює працю конкретних робітників та спеціалістів. Імітаційна гра

базується на конкретних ситуаціях, які взяті з реального життя та являє собою динамічну модель спрощеної дійсності. Тобто основною ознакою імітаційної гри є наявність імітаційної моделі. Всі учасники можуть мати однакові ролі, може бути відсутньою і багатоальтернативність рішення.

Індивідуальні творчі навчальні завдання використовуються як форма самостійної проєктувальної діяльності учнів. Такі завдання включають художнє проєктування моделі або зачіски на бажаний вік та статуру, підбір тканини, фурнітури та оздоблення, складання технологічного опису процесу виконання роботи, визначення необхідного обладнання тощо.

Учні мають можливість самостійно обирати завдання, однак доцільно якщо в цьому їм допоможе викладач. Під час виконання завдань учні працюють з різною інформацією, літературою, але вирішальна роль відводиться суб'єктивному творчому потенціалу та досвіду учня. Потім проводиться їх колективне обговорення та підведення підсумків, що сприяє розвитку рефлексивного мислення. Під час захисту індивідуальних творчих завдань розвиваються комунікативні здібності учнів.

Підвищення ефективності процесу формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників можна досягти тільки органічно поєднуючи проблемне, інтерактивне навчання, творчі проєкти з прийомами активізації процесів пізнання та навчальними завданнями, що містять в собі розвивальні можливості.

Ця стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми. Щодо подальших напрямів роботи над проблемою вважаємо за доцільне віднести подальше дослідження формування професійних здібностей учнів, виділення етапів цього процесу та визначення особливостей їх реалізації з огляду на галузь професійної діяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гудиева Л. Х.-У. Формирование готовности учащихся швейных ПТУ к профессиональной самореализации. – Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2002. – 182 с.
2. Карельская А. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего педагога // Профессиональное образование. – 2003. – №3. – С.22.
3. Крутецкий В.А. Проблемы психологии. – М.: Просвещение, 1974. – 120 с.
4. Прядехо А. Алгоритм развития познавательных способностей учащихся // Педагогика. – 2002. – №3. – С.8 – 15.
5. Шадриков В.Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения: Учебное пособие. – Ярославль: Ярославский государственный университет, 1981. – 71 с.

**УДК 371.135: 378.147**

**Заболотська О.О.**

### ***ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ І ЯКОСТЕЙ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ***

*Стаття розглядає актуальну проблему сучасної педагогіки і психології – формування професійно значущих якостей майбутніх вчителів іноземних мов у різноманітних сферах їх індивідуальності: інтелектуальній, мотиваційній, вольовій, предметно-практичній, емоційній, екзистенційній та у сфері саморегуляції.*

*This article observes an actual problem of modern pedagogy – formation of foreign language teachers' professional qualities and skills and their individuality.*

Індивідуальність педагога як професіонала в педагогіці до недавня розглядалась із традиційних позицій – як вищий ступінь розвитку особистості педагога. При цьому його характеризували за двома напрямками: 1) професійно значущі (або важливі) особистісні

властивості та якості, 2) індивідуальний стиль діяльності. *Мета* статті – дослідити професійно значущі властивості й якості індивідуальності вчителя іноземних мов

Професійно важливі якості – це якості людини, що впливають на ефективність її праці за основними характеристиками (продуктивність, надійність тощо), є передумовою професійної діяльності та змінюються в процесі професійної діяльності – це її новотвори [1: 83]. Як професійно важливі якості можуть виступати психічні процеси, психічні стани, мотиви, відносини. З появою в психіці людини нових властивостей й якостей, що мають професійне значення, і зміною їх раніше сформованого співвідношення пов'язують її професійний розвиток (А.К. Маркова).

Проблему професійно значущих властивостей і якостей педагога досліджував ряд учених (Ш.А. Амонашвілі, Ф.Н. Гоноболін, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Портнов та ін.), які запропонували різні підходи до виділення таких характеристик (понад 70 професійних якостей), класифікації. І нині ця проблема не втратила своєї *актуальності*. До загальноновизнаних властивостей учені додали: любов до дітей, емоційність, емпатія, соціальна зрілість та ін. Аналіз сформованих у педагогіці поглядів на професійно значущі якості вчителя показав, що здебільшого вони відбивають соціальний аспект педагогічної діяльності, особистісну сторону вчителя. Такі властивості, котрі характеризують учителя як індивідуальність, вияв їхнього психічного світу в професійній діяльності, донедавна у науковій літературі спеціально не виділялися й були представлені досить узагальнено, поряд з особистісними характеристиками (Ф.Н. Гоноболін, Л.І. Уманський та ін.).

При всьому розмаїтті видів професійної діяльності вчені називають ряд особистісних якостей, що є професійно важливими практично для будь-якого виду професійної діяльності. Це відповідальність, самоконтроль, професійна самооцінка, емоційна стійкість. Зазначені характеристики мають пряме відношення й до педагогічної діяльності. Коротко розглянемо їх.

Роль самооцінки в професійній діяльності є надзвичайно важливою. Загальна успішність діяльності негативно корелює з неадекватністю самооцінки та її нестійкістю. Для починаючих фахівців на успішність діяльності сильніше впливає емоційно-ціннісна складова самооцінки. Мірою росту професіоналізму найбільш важливою стає когнітивна складова, тобто вміння професіонала на основі минулого досвіду оцінити свої можливості. Роль емоційного компонента при цьому знижується й актуалізується лише в екстремальних умовах. Неадекватність самооцінки зменшує надійність роботи в нестандартних умовах, у складній обстановці, знижує стійкість до стресу. Аналогічно впливає і нестійка самооцінка. Причому ці закономірності діють і за високого рівня професіоналізму.

Самооцінка визначає формування й цілого ряду інших психологічних властивостей. Неадекватно завищена самооцінка породжує схильність до ризику. У такому разі діяльність професіонала детермінується насамперед потребами афективного плану, при цьому типовою є недооцінка вимог ситуації й переоцінка власних можливостей. В обох випадках порушене імовірнісне прогнозування діяльності, у результаті чого загальна ефективність діяльності знижується.

Емоційна стійкість як “здатність зберігати оптимальні показники діяльності” також багато в чому залежить від особливостей самооцінки. Неадекватна самооцінка продукує зниження емоційної стійкості. Але тут важливо враховувати здатність до емоційних переживань. Це треба мати на увазі в ряді професій: педагог, актор, що вимагають високої емоційності й водночас емоційної стійкості. Професійна діяльність накладає певний відбиток на переживання емоцій різної модальності й експресивності людини. У вчителів початкової школи загальна експресивність вища, порівняно з учителями середньої школи (більш відкриті й безпосередні у вираженні емоцій під час спілкування, судячи з інтонації, рухової активності й мовних помилок). При цьому вчителі різного рівня професійної діяльності характеризуються й неоднаковою емоційною експресивністю: найвищий показник експресивності властивий учителям із середнім рівнем (вони ще не навчилися повною мірою керувати своєю експресивністю), учитель-майстер схиляється до оптимальної, педагогічно

доцільної емоційності, учителям низького рівня діяльності властивий низький рівень емоційності.

Особливості особистості значно впливають на основні етапи процесу саморегуляції діяльності – постановку цілей, відповідність і коригування програми дій, що відповідають цій діяльності. Виділяють п'ять груп, що характеризуються за особливостями саморегуляції у зв'язку з певним комплексом психологічних характеристик. Люди тільки однієї групи характеризуються адекватною й досить стійкою самооцінкою, невисоким чи середнім рівнем тривожності, емоційною стійкістю, досить обґрунтованою впевненістю в собі адекватним і високим рівнем домагань. Показники нервової системи в них – середніми і високими. Ці люди здатні не тільки до послідовної постановки цілей у діяльності, а й до формування стратегії поведінки. Успіх позитивно впливає на них, невдача не викликає різких негативних реакцій, а лише сприяє появі наполегливості в досягненні мети. Для них характерне прагнення визначити справжні причини невдачі й здійснити адекватні коригування.

У другій половині ХХ ст. складається тенденція опиратися не на набір особистісних якостей фахівця, а на опис цілісної особистості, що охоплює мотиви, ціннісні орієнтації тощо. Однією з поширених є структурна концепція, що характеризується схематичним описом психологічних типів професіонала у зв'язку з типами професійної діяльності. Прихильники “теорії індивідуальності” у професійній психології Л. Тайлер і Д. Сьюпер вважають, що людина неусвідомлено прагне мати професію, вимоги якої передбачають роль, що відповідає її уявленням про себе. Професійна перевага й тип кар'єри в їхньому трактуванні є способом розв'язати питання “хто я” або спробою реалізувати чи підтвердити наявну “Я – концепцію”.

Останнім часом у зв'язку з посиленням інтересу до проблеми індивідуальності людини психологічний аспект професійно значущих властивостей і якостей учителя опинився у центрі уваги вчених. У педагогіці й психології з'явилося чимало уявлень про них, що склалися на основі концепцій особистості педагога (А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткін, А.К. Маркова, А.В. Мудрик, В.А. Сластьонін та ін.). Склад професійно значущих характеристик особистості (практично всі вчені розробляють дане питання щодо особистості вчителя) є досить великим. Він включає поряд з кількома десятками соціальних характеристик кілька десятків психологічних. Серед останніх загальноновизнаними є педагогічне мислення, педагогічна рефлексія, педагогічна самосвідомість, педагогічна уява, педагогічна самооцінка, педагогічна спостережливість, педагогічне прогнозування, толерантність, емпатія тощо (А.К. Маркова). Актуальність зазначених властивостей зумовлена тим, що високий рівень мовного й інтелектуального розвитку дозволяє педагогові вловити й адекватно передати першооснови наукової теорії.

Емоційна зрілість, багата експресія, емпатія дають можливість захопити науковою ідеєю, переконати в її практичній доцільності, спонукати до експериментування. Тому розвиток педагогічного мислення майбутнього вчителя є особливим завданням вищої школи. Мислення вчителя має бути конвергентним, послідовно-логічним, гнучким та оригінальним. Досить розвинене педагогічне мислення гарантує розвиток педагогічного прогнозування, самоаналізу й інших професійно значущих якостей. У ряді спеціальних наукових праць розглядається суть окремих якостей: педагогічного мислення, педагогічної спостережливості, педагогічного прогнозування, педагогічної рефлексії. Дослідники не тільки розглядають важливі для педагога психічні якості, й розробляють підходи до їх формування і розвитку.

Професійно значущі властивості та якості індивідуальності вчителя виділяють у науці й у зв'язку з поняттями “професіоналізм”, “педагогічна майстерність”, “професійна компетентність”, “професійна позиція” тощо. Так, установлено, що педагог досягає професіоналізму, якщо в нього розвинені здатність до самоврядування, сміливість, рішучість, уміння ризикувати; самоповага й прихильність до навколишніх; упевненість у собі через усвідомлення своїх слабостей; реалістичність, адекватність самооцінки; спілкування з людьми, які в нього вірять і будять ентузіазм; сильна воля, уміння концентрувати енергію на

головному напрямі; уміння зосередитися на діяльності й на меті; високий рівень саморегуляції як виконання наміченого; розумова активність і пластичність як уміння перебудовувати свою поведінку в змінюваних умовах; самолюбство як рушійна сила особистості й спосіб співвіднесення себе із соціальним світом. Крім цього, для високого рівня професіонала характерними є: конкретна й висока мета, що генерує додаткову енергію; готовність до самопожертви; організованість і точність, раціональна самодисципліна; настанова на успіх, уміння йти до кінця; натхненність; перехід на вищий рівень порівняння – порівняння себе із самим собою, за принципом “Я” і “Я” [1].

З викладеного вище впливає, що індивідуальність викладача як професіонала відрізняється від індивідуальності іншого фахівця комплексом здібностей і вмінь, характерних для всіх сфер – і інтелектуальної, і вольової, і мотиваційної тощо. Професіоналізм передбачає наявність комплексу потенційно високих здібностей: академічних, дослідницьких, творчих, пізнавальних, соціальних (головним чином управлінських) і емоційних [3].

У психології здібності розглядаються як складне явище. Це й індивідуально-психологічні особливості, що забезпечують легкість і швидкість набуття знань, умінь і навичок, і лише такі індивідуально-психологічні особливості, які стосуються успішності виконання відповідної діяльності, і особлива чутливість людини до сприйняття навколишнього світу й відповідна, адекватна реакція на нього (С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов й ін.). Останнім часом здібності в психології розглядаються як особлива психологічна властивість функціональної системи, що виражається в певному рівні її продуктивності, який характеризується точністю, надійністю, швидкістю функціонування (Шадриков В.Д., Дружинін В.Н. Діагностика професійних і пізнавальних здібностей). Вивчення й розвиток професійних здібностей є однією з цілей професійної освіти й однією з проблем вищої педагогіки та психології.

До складових професіоналізму належать також креативність (“творчісність”), активність як здатність до дії й експериментування з предметним середовищем, енергетичний потенціал людини (пов'язаний із такими емоціями, як любов і гнів, що “запускають” механізми діяльності), мотивація досягнення й прагнення до самовдосконалення. Психологи довели, що потреба в досягненнях, рівень прагнень і самооцінка індивіда підлягають управлінню через такий важіль, як поєднання санкції за невдачу й нагороди за успіх. Дослідження Ю.М. Орлова показали, що коли емоційне значення заохочення за успіх є емоційно сильнішим, ніж покарання за невдачу, то поступово формується й посилюється прагнення до успіху. Якщо ж покарання за невдачу є емоційно більш значущим, ніж заохочення за успіх, то поступово формується прагнення уникати невдачі, прагнення до самовдосконалення – це природне, властиве людині від природи прагнення.

Індивідуальність професіонала характеризують не тільки властивості та якості. Сам факт їх присутності в психіці людини ще не все розкриває в її індивідуальності. Важливим критерієм індивідуальності є індивідуальний стиль діяльності. В акмеології він становить сукупність своєрідних особистісних виявів майстра, у діяльності якого тісно пов'язані між собою *фундаментальні знання і практичний досвід* роботи, що включає способи й форми психолого-педагогічної взаємодії. *Стиль є поєднання індивідуального і типового*, тобто того, що властиве майстрові як представникові певного соціуму. Типове – це якісь загальні риси, притаманні багатьом, творчо працюючим майстрам, що є частиною індивідуального. Типове й індивідуальне взаємно зумовлюють одне одного та впливають одне на одне. У психології індивідуальний стиль розглядається як стійке поєднання мотиву діяльності, що виражається в переважній орієнтації вчителя на окремі сторони навчально-виховного процесу, і цілей, що виявляються в характері планування педагогічної діяльності. Індивідуальність передбачає особливий стиль діяльності, що складається в цілому з відомих у теорії й практиці прийомів. Така індивідуальність зумовлена синтезом індивідуальних особливостей розвитку людини й рівнем її професіоналізму.

Наявність індивідуальних стилів педагогічної діяльності характеризує індивідуальний вплив сфер людини на здійснення нею професійної діяльності. Залежно від рівня розвитку тієї чи іншої властивості психіки, від того яка властивість є в цей момент домінуючою, діяльність набуває тієї чи іншої спрямованості, тієї чи іншої особливості (властивість). Інакше кажучи, індивідуальний стиль педагогічної діяльності відбиває характерну рису індивідуальності самого педагога.

Індивідуальність у професійній діяльності, на думку А.К. Маркової, – це найпізніший новотвір у професійній сфері людини, взаємодія розвитку особистості й суб'єкта професійної діяльності. Вона зазначає, що становленню індивідуальності сприяє набуття людиною спеціальних психічних якостей, знань і вмінь, а також самовизначення здібності до індивідуального саморозвитку. “Індивідуальність складається в результаті унікального індивідуально неповторного поєднання обставин життя людини, у яких вона реалізує й розвиває свої можливості й здібності” [2: 43].

Особистісно орієнтована освіта висуває підвищені вимоги до таких особистісних якостей вчителя, як усвідомлення змісту своєї професії, вибір цінностей і цілей, особиста відповідальність за дітей, гуманістична педагогічна позиція, творча побудова освітньо-виховного процесу, якість власних педагогічних “здобутків” та ін. (Є.В. Бондаревська).

У сучасних умовах індивідуальний стиль діяльності вчителя набуває додаткових критеріїв. Творчо й гуманістично орієнтована індивідуальність може випереджати вимоги професії й бачити перспективи її розвитку, бути здатною до внутрішньої соціальної відповідальності, індивідуального самостійного вибору (А. Маркова).

Дані емпіричних досліджень, проведених Д. Райном, а потім П. Соломоном, А. Комбсом, Г. Клаусом, Н. Кузьміною, свідчать про існування двох типів викладачів: тип Х і тип Y.

Тип Х – орієнтується на розвиток особистості студента, спираючись на емоційні й соціальні фактори; додержує гнучкої програми, не замикається на змісті досліджуваного предмета; йому властиві невимушена манера викладання, індивідуальний підхід, дружній тон.

Тип Y – зацікавлений переважно в розумовому розвитку студента; суворо дотримується змісту досліджуваного предмета; працює за послідовною, докладно розробленою програмою; ставить високі вимоги до студентів, строго перевіряє засвоєний матеріал; тримається відчужено, підхід до студентів суто професійний (1978).

Робляться спроби (Ніконова А.Я.) виділити цілісний індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Експериментально виділено 4 індивідуальних стилі діяльності вчителя. З них два є протилежними: емоційно-імпровізований (переважно орієнтація на процес навчання) і розсудливо-методичний (орієнтація на результати навчання); два проміжні – емоційно-методичний і розсудливо-імпровізаційний. Методичність при цьому характеризує більшу згорнутість, а імпровізаційність – більшу розгорнутість виконавчих дій порівняно з орієнтовними й контрольними. Емоційність характеризується гнучкістю, імпульсивністю, підвищеною чутливістю, а розважливість, навпаки, – традиційністю, обережністю, зниженою чутливістю.

Щоб однаково успішно виконувати свою роботу, викладачі з різними стилями індивідуальності по-перше, повинні усвідомлювати свій стиль індивідуальності, знати його особливості й уявляти, як вони можуть вплинути на результати сприйняття інформації та її інтерпретації, а також розуміти, як це позначається на навчальній діяльності студентів. По-друге, учитель повинен хотіти й уміти використовувати свій стиль індивідуальності, щоб оптимально організувати й вибудувати свою педагогічну діяльність; по-третє, усвідомлювати, що його стиль індивідуальності може не збігатися зі стильовими особливостями студентів, і призвести до погіршення сприйняття інформації студентами та сприяти виникненню когнітивного дисонансу.

Таким чином, доходимо висновку, що до професійно значущих компонентів індивідуальності майбутнього вчителя іноземних мов належать:

в **інтелектуальній** сфері – педагогічне мислення (здатність аналізувати педагогічні факти, явища, процеси, системи; виявляти креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність мислення в педагогічних ситуаціях), педагогічна ерудиція, педагогічна інтуїція, педагогічну імпровізацію, педагогічні пильність і слух, педагогічне передбачення, педагогічна спостережливість, педагогічна увага, педагогічне прогнозування, педагогічна творчість, саногенне мислення (здатність спрямовувати свої міркування щодо професійних дій, помилок, прорахунків в оптимістичне русло);

у **мотиваційній** сфері – мотивація професійної діяльності (прагнення опанувати новітні технології, бажання вивчити передовий досвід, націленість на досягнення високого рівня педагогічної майстерності, мотиви досягнення успіху в професійній діяльності, бажання спілкуватися з учнями і їхніми батьками, прагнення мати визнання серед своїх колег у педагогічному колективі тощо);

у **вольовій** сфері – терпіння й володіння собою в педагогічному спілкуванні, наполегливість у педагогічній діяльності, у досягненні педагогічних цілей, цілей самоактуалізації, саморозвитку;

в **емоційній** сфері – емпатія (співпереживання), співчуття, радість, відкритість, толерантність, уміння керувати своїми почуттями, відносинами, настроєм, уміння спрямовувати емоційну атмосферу в педагогічній системі;

у **предметно-практичній** сфері – педагогічні здібності, педагогічні вміння, професійна етична поведінка;

в **екзистенційній** сфері – рефлексивні процеси, усвідомлене ставлення до себе як до індивідуальності й педагога, свобода у виявленні себе як індивідуальності в професійній діяльності, прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, постійна робота над собою, впевненість у виборі професії, власна професійна позиція (концепція, ідея);

у сфері **саморегуляції** – педагогічна рефлексія, самоаналіз і самооцінка професійної діяльності й себе як педагога, уміння співвідносити свою діяльність, свій індивідуальний стиль спілкування із соціальним професійним досвідом, уміння визначати власні достоїнства й недоліки як у власному розвитку індивідуальності й особистості, так в професійній діяльності й поведінці, уміння визначати резерви свого подальшого професійного росту, уміння регулювати свою педагогічну діяльність і ставлення до неї.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности.– Калининград, 1995.
2. Маркова А.К., Никонова А.Я. Индивидуальный стиль деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С.40 – 48.
3. Мильто Л.А. Формирование творческой индивидуальности будущего учителя в процессе профессионально-педагогической подготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2001. – 260с.
4. Слостенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. – М., Просвещение, 1976.

**УДК 378**

**Іванова Н.Г., Кириченко Л.Г.**

### ***КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ В ЦІЛІСНО-КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЯХ***

*Стаття висвітлює певні когнітивні аспекти інтенсифікації сприйняття науково-технічних і спеціальних текстів. У роботі розглянуто ряд положень цілісно-комунікативного представлення науково-технічних і спеціальних текстів.*



*This article has presented some cognitive aspects of the intensification apprehend the scientific-technical and special texts. Here are considered some positions of the of present the scientific-technical and the special texts.*

Ефективність швидкого засвоєння інформаційно насиченого навчального матеріалу забезпечується лише за умови виконання певних вимог, які можна вважати принципами економії, або інтенсифікацією сприйняття інформації. Багато досліджень інтенсивного методу навчання іноземної мови спеціальності базуються на відмові від вступного фонетичного та деяких аспектів граматичного курсів. Навчання проводиться на основі закріплення певних моделей без їх теоретичного усвідомлення та співвіднесення з відповідними ділянками мовної системи.

Підручники, створені для інтенсивного навчання іноземної мови спеціальності, забезпечують виконання вимог комунікативності: до тексту включається все, чого потребує ситуація, незалежно від того, чи вивчався цей фонетичний і граматичний матеріал.

По суті тут визначається безпосередній зв'язок з прямим методом навчання іноземних мов (*méthode directe*) або, за термінологією Л. Теньєра, з навчанням у лінійному порядку, в основу якого покладено прагнення домогтися від учнів активного володіння живою розмовною фразою [8: 62]. Однак, як зазначає Л.Теньєр, “прямий метод зосереджується винятково на зовнішній формі мови і передбачає, що оволодіння внутрішньою формою, без якої не може бути правильного мовлення, має відбутися в результаті тривалого процесу практичного використання мови” [8: 62].

Спираючись на практичний досвід викладачів і психологів, зауважуємо, що такий шлях затримує оволодіння іноземною мовою. Психології дорослої людини властивий логічний підхід до вирішення проблеми. Доросла людина, під диктатом своїх емоцій та уявлень [9: 78], прагне усвідомити кожну форму, яка зустрічається в тексті, а не тільки зрозуміти значення висловлювання в цілому. “Людина пізнає, а також усвідомлює те, що вона пізнає” [1: 12]. Ідеться про три рівні (або ступені) усвідомлення нового: когнітивний /*le cognitif*/ (те, що я розумію); емоційно-основний /*le soubassement émotionnel*/ (те, що я відчуваю/переживаю); метакогнітивний /*la dimension métacognitive*/ (тобто аспект, за допомогою якого мені уявляється те, що я вивчаю) [9: 78]. Необхідно погодитися з тим, що зловживання лексичним уведенням граматичних явищ не сприяє створенню узагальнень і цілісних уявлень, без яких неможливе активне володіння мовним матеріалом: “вільне володіння мовою досягається на цьому шляху лише з порушенням норм правильності (виділено нами)” [8: 62].

У сучасній науці широко реалізується цілісний підхід до вивчення й пояснення складних об'єктів, що дозволяє побачити якісно нові властивості цілого. Цілісність в уявленні, дозуванні й розташуванні матеріалу є одним з найбільш ефективних засобів навчання іноземної мови.

Що дає цілісне уявлення?

1. Психологи довели ефективність симультанного (одноразового, цілісного) сприйняття. Для того, щоб краще зрозуміти та запам'ятати, необхідно охопити всю картину одночасно.

2. Цілісне уявлення “сприяє диференціації, а отже, запобігає внутрішньомовній інтерференції, що відіграє визначальну роль на рівні морфології та синтаксису” [4].

3. Цілісне підлягає стисненню за рахунок об'єднання омонімічних форм, симетричних конструкцій, абстрагуванню від несуттєвих ознак.

4. Нарешті, цілісному притаманна стійкість проти руйнівних чинників і властивість регенеративності, відновлення після руйнування. У навчанні ці ознаки виявляються в тому, що перешкоджають забуванню та швидше відновлюють у пам'яті забуте.

Але такий цілісний підхід ми можемо застосувати після вступного фонетичного курсу. Цілісність подання основного граматичного курсу гарантує економію часу і надійність засвоєння.

Після цілісної подачі вступного фонетичного й основного граматичного курсу у студентів з'являється мета – навчитися швидко орієнтуватися в науковому тексті, легко знаходити його основні компоненти, аналізувати й узагальнювати інформацію, робити висновки, здійснювати компресію інформації за рахунок відкидання її другорядних елементів.

Уміння правильно користуватися наданою науковою інформацією полегшує вирішення поставлених завдань. Для того, щоб навчитися користуватися спеціальною літературою іноземною мовою й адекватно розуміти прочитане, студент повинен оволодіти наступними прийомами сприйняття наукового тексту.

1. Читати текст тільки мовчки, навіть без внутрішнього промовляння, що забезпечує актуалізацію в тексті тієї чи іншої метатеми [6: 25].

2. Кожне речення сприймати смисловими блоками, оскільки “уміння правильно членувати мовленнєвий потік на синтагми – означає розуміти текст” [3]. Ідеться про функціональну спрямованість текстового твору [6: 26].

3. Читати достатньо швидко, але з різною швидкістю: одні місця швидко пробігати очима, на інших потрібно затримуватися довше, оскільки їх сприйняття викликає труднощі (так зване “гнучке читання”): “Швидкість читання нічого не означає, якщо ви не зрозуміли і не запам'ятали того, що прочитали” [2].

4. Запам'ятовувати наступну інформацію з метою зіставлення її з подальшою частиною тексту. Таким чином, сприймається логіко-смилова організація тексту як варіант реалізації семантичного поля метатеми [6: 25].

5. Найважливішим елементом у процесі інтенсивного сприйняття технічного або спеціального тексту є вміння поділяти текст на смислові блоки – синтагми. Сучасний підхід до інтенсивного сприйняття технічних і спеціальних текстів передбачає вміння студентів здійснювати синтагматичне членування речень.

У текстах з технічним і науковим змістом структура речень досить складна. Тому, читаючи речення, важливо навчитися виділяти в ньому смислові блоки.

Членування речень на смислові блоки (синтагми) полегшує їх розуміння й аналіз, формує зв'язки між рецептивними та розумовими процесами. “Під час читання мовчки текст сприймається певними частинами, і якщо вони не збігаються зі смисловими частинами, то смислова обробка полягатиме в членуванні на певні відрізки” [2].

Кінцевою метою навчання синтагматичного членування повинен стати такий рівень, коли учень механічно визначає ті місця в реченні, де межі членування дозволені системою мови [2].

Для закріплення цих рекомендацій студентам пропонують комплекс вправ з цілеспрямованими завданнями, що акцентують увагу на: засобах, які забезпечують цілісність і зв'язність тексту; актуальній рематичній домінанті, що відображає тип функціональної спрямованості речень у межах блоків, які актуалізують мікрополя метатеми; типових значеннях речень і способах їх вираження [6: 26].

1. Перший тип вправ призначений для спостереження й аналізу виділених у тексті синтагм.

2. Другий тип вправ передбачає виділення й аналіз /диференціацію/ синтаксичних груп речень.

3. Третій тип речень сприяє аналізу різних випадків синтагматичного членування.

4. Четвертий тип вправ забезпечує фіксацію синтагматичного членування озвученого тексту (“Слухаючи текст, розділіть його на синтагми” [5]).

5. П'ятий тип вправ спрямований на самостійне членування тексту на синтагми.

Після того, як студенти оволоділи правилами синтагматичного членування речень, у них відповідно формуються вміння і навички читання й адекватного розуміння змісту текстів.

У зв'язку з названим комплексом вправ із цілеспрямованими завданнями ми виділяємо деякі аспекти комунікативних завдань, що розкривають “комунікативні реєстри мовлення, які оформлюють блоки тексту” [6: 26]:

1. Комунікативні завдання з інформативною функцією типу: *Pay attention to...* (*Зверніть увагу на...*);

2. Комунікативні завдання зі спонукальною функцією типу: *Act as interpreter* (*Виступіть у ролі перекладача*);

3. Комунікативні завдання з пізнавальною функцією типу: *Give a summary of the text* (*Передайте зміст тексту*) або *Use the words given below* (*Використайте подані нижче слова*).

Запропоновані три типи завдань можуть мати досить серйозне продовження.

Ми виділяємо комунікативні завдання, спрямовані, в першу чергу, на розвиток компетенцій:

- комунікативної та мовної;
- комунікативної та наукової;
- комунікативної та професійно-технічної.

Звертаючи увагу більшою мірою на розвиток комунікативної та мовної компетенції студентів, слід не забувати про прямі зв'язки, що виявляються між певними комунікативними завданнями і відповідним мовним (наприклад, граматичним) матеріалом. Так, з метою реалізації єдності принципів системності й функціональності мови в мовленні, граматичний матеріал використовується в комунікативних завданнях комплексно, що забезпечує розвиток комунікативної та мовної компетенції.

Як відомо, комплексний опис науково-технічних і спеціальних текстів на всіх рівнях їх організації теоретично базується на понятті “тип комунікативної організації тексту” [6: 26], основні положення якого нами використані у створенні запропонованого вище комплексу вправ.

Отже, можна констатувати наявність серйозного лінгводидактичного смислу цього поняття і визнати необхідною подальшу роботу щодо його розкриття.

Після того, як ми зупинились на перевагах, що забезпечуються за допомогою використання комплексів вправ з цілеспрямованими завданнями й використання граматичного матеріалу в комунікативних завданнях, визначимо проблеми, що виникають при цьому:

1. Внутрішня логіка матеріалу конкретної граматичної підсистеми не завжди може знайти послідовне відображення в системі завдань, оскільки з різноманітних граматичних явищ відбираються насамперед ті, що необхідні для реалізації відповідних комунікативних завдань.

2. Інколи необхідні обмеження під час тренування у використанні граматичного матеріалу, незважаючи на його комплексно-системне подання й відбір.

Підсумовуючи, виділимо, крім зазначених, окремі аспекти, що потребують ще більш глибокого теоретичного й практичного дослідження за умов інтенсивного навчання студентів мови спеціальності:

1. Необхідно довести потенції цілеспрямованих і комунікативних завдань для індивідуалізації процесу навчання іноземної мови.

2. Слід приділяти серйозну увагу систематичному підвищенню самостійності, творчої активності, а також комплексній діяльності під час виконання цілеспрямованих і комунікативних завдань у межах структури підручника.

Реалізуючи вищесказане, можна говорити про те, що інтенсифікація сприйняття науково-технічних і спеціальних текстів базується на певних логічно вивірених, цілісно-комунікативних і лексико-граматичних підтверджених обґрунтуваннях.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранов А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Ин-т русск. яз. АН СССР. – М., 1990. – 48 с.

2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения английскому языку: – 1-е изд. – М., 1999. – 149 с.
3. Берман И.И. Методика обучения английскому языку. – М., 2001. – 100 с.
4. Беспаленко В.В. Принципы организации учебного материала для начального этапа обучения в условиях дефицита времени // Вестник Киевского университета. – 1997. – № 3. – С.37–39.
5. Дешериева Ю.Ю. О внутриязыковой интерференции // Филологические науки. – 1999. – М.: “Наука”. – С.431–435.
6. Изаренков Д.И. От способов регистров речи к типам коммуникативной организации специальных текстов // Вестник МАПРЯЛ. – № 13. – М.: Русский язык. – 1996. – С.24–27.
7. Наер В.Л. Прагматика научных текстов (вербальный и невербальные аспекты). – М.: Наука, 1985. – С.14–25.
8. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса: Пер. с франц. Редкол.: Г.В. Степанов (пред.) и др.; Вступ. ст. и общ. ред. В.Г. Гака. – М.: Прогресс, 1988. – 656 с.
9. J. Saffiti. Il n'y a pas d'âge pour apprendre. – Psychologie. – 2005. – № 244. – P.78–84.

УДК 378

Іванова О.В.

### **ШЛЯХИ УСВІДОМЛЕННЯ СТУДЕНТАМИ СУТІ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ**

*У роботі розглянута проблема розкриття ефективних шляхів свідомого вивчення граматичних категорій, визначено способи їх застосування в мовленні і спілкуванні. Розкрито етапи навчання граматики. Запропоновано види практичних завдань на кожному етапі.*

*The article is devoted to the problem of exposing some effective ways of conscious studying of grammatical categories, is defined methods of their application in the speech and conversation. It is shown the main ways of studying grammar. It is proposed different types of tasks for each stage.*

Навчання граматики та її базових категорій є одним із найважливіших і найскладніших питань методики вивчення української та іноземної мов.

У 70-ті роки у Великобританії і США значну увагу приділяли *когнітивному (свідомому) методу* в навчанні граматики мов, що базується на визнанні провідної ролі мислення в процесі оволодіння мовою.

Проблемами когнітивного методу займалися багато вчених – Матезіус В., Харман Г., Лакофф Д., Чейф У., Маслова В.А., Кравченко А.В. та ін.

Метою статті є розкриття ефективних шляхів свідомого засвоєння граматичних категорій.

“З когнітивним підходом пов’язаний не лише розгляд по-новому різних мовних процесів, категорій та одиниць. По суті з ним з’явилося у лінгвістиці і нове розуміння мови як такої...” [2: 239].

Таким чином, сучасний напрям у лінгвістиці – когнітивізм – пов’язаний з багатоаспектним вивченням мислительних процесів у мові з поверненням не лише накопиченого в лінгвістиці матеріалу, але і нових емпіричних даних з психології, філософії, логіки, загальної семіотики та ін. Як стверджує один із засновників когнітивної науки Г. Харман, “мова є головною темою в когнітивній науці. Частково це відбувається тому, що мова відображає пізнання, виступаючи як основний засіб вираження думки, тому що вивчення мови – це непряме вивчення пізнання” [2: 240].

Навчання як рідної, так і іноземної мови “можливе лише на основі розвитку мислення, уваги, пам’яті, умінь бачити і сприймати мовні факти, явища в їх діалектичній єдності” [3: 10].

В основі навчання граматики затверджується принцип свідомості, що передбачає усвідомлення студентами мовних факторів і способів їх застосування в мовленні і спілкуванні. Будь-які морфологічні або синтаксичні відношення засвоюються тільки після формування відповідного поняття в свідомості людини або одночасно з ним. Звісно, така залежність не є прямолінійною, тому що формування мислення і засвоєння мови тісно пов'язані одне з одним і активно взаємодіють. В результаті такої взаємодії в свідомості людини формується складна ієрархічна структура, що забезпечує функціонування мислення, причому ця структура нерозривно пов'язана з мовною системою. Враховуючи те, що при оволодінні іноземною мовою (в найбільш типових випадках) мислення студента уже сформоване і тісно переплетене з рідною мовою, можна передбачити, що в засвоєнні іноземної мови можуть зустрічатися специфічні ознаки, пов'язані з цим. Взаємне переплетення рідної мови і мислення постійно посилюється і ускладнюється протягом усього розвитку людини і має на увазі визначену організацію мовного матеріалу в його свідомості, яка, в свою чергу, може справити враження на характер засвоєння української мови і оволодіння іноземною мовою. Передбачається співставлення схожих і контрастних явищ у двох мовах з метою подолання негативної інтерференції використання результатів позитивного переносу. Зараз при вивченні мов в якості провідних використовуються два варіанти свідомого методу: свідомо-співставний і свідомо-практичний.

Пошук оптимальних шляхів формування граматичних навичок слід почати з усвідомлення того, як відбувається породження мовленнєвого висловлювання у природному мовленні, при сформованих мовленнєвих механізмах. Знаючи це, можна чітко уявляти, які саме мислительні процеси слід засвоювати студентам, в який спосіб організувати їхню навчальну діяльність.

Звичайно, ми говоримо не для того, щоб вжити ту чи іншу граматичну структуру, а для того, щоб передати чи отримати необхідну інформацію, поділитись почуттями, вирішити проблеми, або просто встановити соціальний контакт.

Сформована граматична навичка включає в себе володіння такими операціями: а) відбір граматичної структури, необхідної для вираження думки; б) оформлення мовленнєвого висловлювання з даною граматичною структурою, тобто відбір потрібних граматичних флексій, слів, формуючих структуру, розташування слів у реченні.

Психологічною основою граматичних навичок є система фразових стереотипів. При оволодінні рідною мовою ці стереотипи формуються самі собою, підсвідомо, завдяки існуванню природного мовного оточення. При навчанні ж іноземної мови необхідно спеціально організувати мовлення студентів у такий спосіб, щоб забезпечувати повторюваність в їхніх вправах одних і тих же граматичних структур протягом обмеженого проміжку часу, в результаті чого і будуть формуватись іншомовні фразові стереотипи. Програми з мов визначають граматичні явища, якими повинні оволодіти студенти на тому чи іншому етапі навчання. Забезпечувати ж засвоєння, усвідомлення та автоматизацію повинен викладач. Від його майстерності, вдумливого планування послідовності вправ, вміння правильно організувати ці вправи залежить успіх формування граматичних навичок студентів.

Основне завдання при навчанні граматики – навчити студентів практично користуватися нею в комунікативних цілях, тобто грамотно та доречно виловлювати свої думки.

При відборі граматичного матеріалу для вивчення слід враховувати такий фактор як потреба комунікації, тобто необхідність вивчати перш за все ті граматичні явища, які необхідні в процесі спілкування (конструкції, кліше).

Ще одним принциповим питанням при навчанні граматики є питання про роль та місце правил. Засвоївши певні одиниці, студенти на основі аналогії можуть будувати їм подібні. Спираючись на це психологічне положення, багато методистів як вітчизняних, так і зарубіжних намагаються побудувати процес навчання іноземній мові на основі моделей (або структур), відмовляючись при цьому від використання правил. Але такий підхід до навчання

граматики є недостатньо обґрунтованим. Кожна структура (або мовленнєвий зразок) складається з певного числа компонентів, розташованих у послідовності відповідно до норм певної мови. Студент, будуючи речення за аналогією, користується, як правило, не ізольованими словами, а словосполученнями, синтагмами, що входять до даної структури. Але щоб побудувати нове речення, студент повинен знати форми слів. Тому, починаючи із самостійного вибору словоформ, студент не може користуватися лише аналогією, йому необхідні правила, які вказують на межі можливого використання аналогії. Таким чином, правила і робота за аналогією не виключають, а раціонально доповнюють одне одного.

Формування граматичних навичок слід проводити поетапно з урахуванням умов функціонування граматичних структур у мовленні. Виділяють три основні етапи формування граматичної навички у продуктивному мовленні: 1) ознайомлення й первинне закріплення; 2) тренування; 3) застосування.

Метою етапу ознайомлення й первинного закріплення є створення орієнтовної основи граматичної дії для наступного формування навички в різних ситуаціях спілкування. На цьому етапі слід розкрити значення формоутворення та використання граматичної структури, забезпечити контроль її розуміння студентами та первинне закріплення. Пропонуємо такі види завдань:

- 1) порівняйте ситуації, знайдіть спільне та відмінне у значенні граматичних форм;
- 2) поясніть використання граматичних категорій;
- 3) виберіть потрібну форму з декількох даних;
- 4) випишіть речення з дієсловами в умовному та наказовому способах;
- 5) знайдіть у тексті граматичну категорію, що виражає нереальну модальність;
- 6) прослухайте та скажіть, як би ви вчинили за таких обставин;
- 7) прослухайте репліки та визначте, яка граматична категорія зустрічається в них:

1. Хай же ті вороги поніміють скоріш, наша ж мова сія щогодини ясніш!  
(В. Самійленко).

2. Якби я повірив, що в нашій країні тепер сходить сонце, та вже не криваве, росли б мені в грудях пісні солов'їні (В. Пачовський).

3. Хотілося би вишити слова, мов червоні квіти на холодних рушниках, і розвішати рушники в кожній хатині (О. Довженко).

Формування мовленнєвої граматичної навички передбачає розвиток навичок відтворення виучуваного явища в типових для його функціонування мовленнєвих ситуаціях та розвиток її гнучкості за рахунок варіювання умов спілкування, що потребують адекватного граматичного оформлення висловлювання. Наводимо приклади завдань:

- 1) висловіть впевненість, здивування, невпевненість з приводу висловлювання вашого товариша;
- 2) повторіть, додавши невпевненості;
- 3) складіть речення, використовуючи задані слова (*якщо, коли б, можливо, напевно, слід було б*);
- 4) розкрийте дужки, використовуючи відповідну граматичну форму;
- 5) виберіть з таблиці речення, які не відповідають дійсності;
- 6) дайте відповіді на питання, використовуючи зразок;
- 7) складіть речення, замінюючи реальні події на нереальні;
- 8) назвіть умови, за яких ви могли б бути щасливим;
- 9) зробіть висновок з того, що вам сказали, виражаючи своє здивування.

Перехід від навичок до вмінь забезпечується вправами, в яких граматичне явище, що активізується, потрібно використати залежно від мовленнєвих обставин. Удосконалення мовленнєвих граматичних навичок потрібно проводити шляхом: а) активізації в учбовій розмові нової граматичної структури у складі діалогічних та монологічних висловлювань в ситуаціях спілкування; б) перекази змісту прослуханого; в) включення в бесіду засвоєного матеріалу в нових ситуаціях; г) бесіди по прослуханому (прочитаному) тексту; д) рольові ігри. Наприклад:

- 1) розкажіть про... уявіть при цьому, що Ви: а) оптиміст; б) скептик;
- 2) наведіть приклади з вашого життя, які доводять, що...;
- 3) назвіть обставини, які б могли завадити зробити те, що Ви хотіли, але не завадили;
- 4) сформулюйте поради (використовуючи дієслова в формі умовного способу) тим, хто збирається на екскурсію (у відпустку, в туристичний похід).

Контроль засвоєння матеріалу можна здійснювати безпосередньо в процесі самої мовленнєвої діяльності або використовувати спеціальні контрольні завдання, вправи, самостійні роботи, прикладами яких можуть бути:

- 1) скажіть, яку роль відіграє вивчена граматична категорія в даній ситуації;
- 2) виберіть правильну форму дієслова з декількох запропонованих;
- 3) вкажіть різницю між дійсним, умовним та наказовим способами;
- 4) сформулюйте правило за темою для граматичного довідника;
- 5) виправте граматичні помилки в тексті;
- 6) поясніть використання граматичної категорії модальності в тексті (ситуаціях):

1. Якби оті проміння золоті у струни чарами якими обернути, я б з них зробила золотую арфу, – в ній все було б ясне – і струни, й гуки... (Л. Українка).

2. Село! Село! Веселі хати! Веселі здалека палати, бодай ви терном поросли! Щоб люди й сліду не найшли, щоб і не знали, де й шукати (Т. Шевченко).

3. Якщо Україна хоче стати могутньою європейською країною, вона мусить перейняти кращі демократичні традиції гетьманської держави (З газети).

Отже, при засвоєнні будь-якого граматичного поняття основним завданням є усвідомлення студентами мовних факторів і способів їх застосування в мовленні і спілкуванні. Під час формування граматичних навичок, можна виділити такі моменти: знання потрібні для усвідомлення і розуміння матеріалу; його твердого засвоєння і самоконтролю.

Перспективи роботи: розвиток пізнавальних навичок студентів у процесі засвоєння граматичних категорій різних мов.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С.17–33.
2. Кизюкевич А., Горбач-Пазэра И. Современное состояние и перспективы когнитивной лингвистики // Русское слово в мировой культуре. Сб. докладов. – СПб., 2003. – С.239–250.
3. Методика вивчення української мови в школі / О.М. Беляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентилюк та ін.: Посібник для вчителів. – К., 1987. – С.10.

**УДК 378.147.034**

**Казанішена Н.В.**

### **МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ**

*У статті характеризуються найефективніші методи навчально-виховної роботи, спрямовані на формування особистісної готовності майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів початкової школи.*

*This article is characterize the efficacy methods ecological education of students witch are direct on formation the person's readiness of future teacher by ecological education of primary school pupils.*

Низкою державних та міжнародних документів, що стосуються охорони природного середовища та раціонального природокористування, одним із першочергових завдань перед

державами світу поставлено завдання формування екологічної культури та відповідального ставлення до природи через екологічну освіту та виховання кожної людини і суспільства в цілому.

Успіх розв'язання завдань екологічного виховання значною мірою залежить від підготовленості вчителя до цього напрямку педагогічної діяльності.

Різні аспекти проблеми підготовки педагогів до роботи з екологічного виховання учнів розроблено у педагогічній науці. Зокрема, дослідження Т.С.Вайди, Н.Б.Грейди, Н.П.Єфименко, Н.С.Назарової, М.С.Швед та ін. присвячено розвитку екологічного мислення, екологічної культури студентів. Питання підготовки учителя до екологічної освіти та виховання старшокласників розглядають М.М.Бойчева, Е.А.Вайводе, О.Я.Іванців, Т.В.Корнер, А.Н.Некос, Т.С.Нінова, С.В.Совгіра, Г.Д.Філатова, Є.Флешар, О.В.Чернишова та ін. Підготовкою учителів початкових класів до екологічного виховання молодших школярів займаються О.М.Дорошко, О.А.Біда та ін.

Попри значні наукові напрацювання в галузі підготовки вчителя до екологічного виховання учнів аналіз наукових праць, роботи студентів під час педагогічної практики у школі, бесіди з учителями-практиками свідчать про необхідність удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів.

Виховна діяльність є “особистісним процесом педагога”, оскільки відображає його мотиви, ідеали, установки [1: 32]. Тому важливе значення у підготовці майбутнього вчителя належить формуванню особистісної готовності до екологічного виховання учнів, під якою розуміємо цілісне особистісне утворення, що характеризується певним рівнем оволодіння екологічними знаннями, сформованим ціннісно-мотиваційним ставленням до навколишнього середовища і людей та активною життєвою позицією у вирішенні екологічних проблем сьогодення.

**Мета статті** – визначити й охарактеризувати найефективніші методи підготовки майбутнього вчителя, спрямовані на розвиток особистісної готовності його до екологічного виховання учнів та особливості їх використання.

Щоб надати певної послідовності та системності підготовчій роботі при використанні різноманітних методичних засобів, у ході дослідження було розроблено низку тренінгових занять екологічного змісту.

Науковці розглядають тренінг як форму активного навчання, метою якого є передача відповідних знань, умінь та навичок; як метод створення умов для саморозкриття учасників та самостійного пошуку ними способів вирішення психологічних проблем; як тренування, в результаті якого відбувається формування та відпрацювання умінь та навичок ефективної поведінки [2: 11], коригуються потреби, мотиви та ціннісні орієнтації.

Використання тренінгів у нашому дослідженні спрямовано на збагачення знань про світ природи та роль людини у біосфері; актуалізацію знань про екологічні проблеми сучасності; розвиток спостережливості, вміння помічати особливості природних об'єктів; формування ціннісного ставлення до природи; корекцію мотивів взаємодії із природними об'єктами; формування активної позиції у ставленні до природи та природоохоронної діяльності.

Система тренінгів реалізувалась у декілька етапів.

1 етап. Його завдання – створити атмосферу зацікавленості, розвивати спостережливість, естетичні почуття та оцінювальні вміння, стимулювати пізнавальні інтереси щодо навколишнього світу. Ефективними на цьому етапі є демонстрація відеофільмів та їх обговорення, екскурсії, у тому числі – уявні, цілеспрямовані спостереження тощо.

2 етап має на меті актуалізувати знання студентів про взаємозв'язки у навколишньому світі (використовувались екологічні ігри “Павутина”, “Екологічне лото”, “Чи є в природі зайве”, “Життєвий шлях речей”, аналізувались ситуації); про екологічні проблеми сучасності та причини їх розвитку. Цьому сприяє аналіз екологічних проблем та ситуацій, проведення



ділової гри “Всесвітній симпозиум”, ігор “Битва з чудовиськом”, “Допоможи планеті”, дискусії “Ми не отримали Землю у спадок”.

3 етап спрямовано на оцінку та корекцію ставлення студентів до об’єктів природи, усвідомлення ними багатогранної цінності природи. На цьому етапі проводяться екскурсії, уявні прогулянки, різноманітні ігри на зразок “Розкажи мені любиш ти, чи ні”, “Телеграма”, ігри-перевтілення типу “Я, об’єкт природи”, “Я, твоя Земля”, аналіз ситуацій тощо.

4 етап передбачає розвиток вміння оцінювати діяльність людини, свою власну діяльність стосовно навколишнього світу, засвоєння норм та правил поведінки, що стосуються природи, розвиток вміння приймати природовідповідні рішення, засвоєння та удосконалення навичок природовідповідної поведінки. На цьому етапі ефективними є аналіз та моделювання життєвих ситуацій, розв’язання проблемних ситуацій, дискусії, дидактичні ігри екологічного змісту: “Життєвий шлях речей”, “Мій день”, “Відпочинок у лісі”, “За що соромно перед природою”, “Допоможи планеті”.

5 етап – завершальний, передбачає закріплення набутих знань, навичок, якостей. З цією метою організовувались виставки, конкурси, свята на різну тематику. До них, окрім учасників тренінгів, залучались усі студенти факультету. Учасники дослідних груп виконували роль організаторів виховних заходів, що сприяло формуванню складових визначеної нами педагогічної готовності до екологічного виховання школярів.

Зазначимо, на різних етапах ми використовуємо подібні методи, але їх змістове навантаження відповідає меті та завданням конкретного етапу, до якого їх розроблено. Розглянемо особливості окремих методів, що використовувались нами у дослідженні.

З метою створення відповідного настрою для заняття, збудження позитивних емоцій студентів частина занять розпочинається уявними “прогулянками”: “Зимовий ранок”, “Зустріч з весною”, “Осінній вернісаж”, “Пісня дощу” і т.п. Студентам пропонується заплющити очі та уявляти все, про що розповідатиме ведучий. Він звертає увагу на красу об’єктів природи, їх стан. Інтонаціями, паузами передає відповідний настрій, викликає позитивні емоції, почуття жалю, співпереживання, захоплення. Особливу увагу приділяємо об’єктам, які можуть викликати негативні емоції у людини, неприязнь, але при цьому розвиваємо ситуацію таким чином, щоб викликати позитивні емоції, почуття жалю, співпереживання, захоплення (“зазирніть в очі бездомного собаки”, “прислухайтесь, як звучить осінній дощ”) тощо. Для прикладу розглянемо одну із таких “прогулянок”.

“Зимовий ранок”

**Мета:** Розвивати спостережливість, вміння помічати красу навкруги; виховувати почуття співчуття до зимуючих птахів, стимулювати бажання їм допомогати.

**Зміст:** “Я прокидаюся вранці, потягуюсь. Я сповнена сил. Щось лоскоче вії. Розплющую очі... Скільки сонця у кімнаті! Підлітаю до вікна. Я ще не бачила такого сяючого білого снігу! Він вкрив пухким покривалом землю, небаченим візерунком прибрав дерева. Що це? Переді мною на склі завмерла велика сніжинка. Вона грайливо кличе мене за собою. Швиденько одягаюся. І вибігаю на вулицю.

Як тихо... Тільки під ногами весело “скрип-скрип”, “скрип-скрип”... І все навкруг виблискує сріблом, переливається, засліплює!

Обережно набираю в руки снігу. Він розсипається у долонях, наче ніжний пух. Ой, сніг хоче танути... Покладу його назад.

Що за пісня дзвінка в’ється? Це ж синички енергійно витанцьовують на снігу! “І вам весело, любі? Ви ж, мабуть, їсти хочете?” Раз, і здійнялись зграйкою вгору. Полетіли...

Підіймаю голову. Здається, наче переді мною – кришталеві арки чарівного замку. Легко та обережно ступаю далі.

І знову ці галасливі ворони! Знайшли шматок хліба, стрибають! Як впевнено, поважно сидить один птах на гілці. Для чого їм такий міцний дзьоб? Таких і не налякаєш.

А ось поволі іде кішка. Велика, пухнаста, доглянута. Впевнено прямує до птахів. І ті, широко змахнувши крильми, летять! Так вона ж забрала у них їхню їжу!... Не такі вони і

страшні. І пір'я у них не чорне... Я ще не бачила такої глибини синього кольору, як на крилах цих гордих птахів.

Знову все навкруги завмерло. Біленькі пір'їнки почали свій нечутний казковий танок.

На руку тихенько встиглась сніжинка. Та сама, велика грайлива сніжинка. Прощається... “Ми ще зустрінемося?”

Після завершення “прогулянки” проводимо коротку бесіду, у якій з'ясовуємо, які емоції викликало сприйняття тих чи інших об'єктів, явищ, які бажання при цьому виникли. Це дозволяє виявити особливості ставлення студентів до природних об'єктів, при потребі є можливість коригувати його.

Загалом, “прогулянки” викликають позитивні емоції у студентів, підвищують інтерес до спостережень та пізнання навколишнього світу.

З метою збагачення знань про світ природи та розвитку інтересу до його пізнання студентам пропонуємо перегляд відеофільмів про цікаве у світі природи із подальшим їх обговоренням. Екскурсії у природу чи на виробництво сприяють збагаченню знань про навколишній світ та особливості діяльності людини, розвитку спостережливості, впливають на емоції та почуття, збагачують чуттєвий досвід.

Теоретичній підготовці студентів сприяє організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Наприклад, одним із завдань передбачається підготувати повідомлення на тему “Глобальні екологічні проблеми”. Мета роботи – акцентувати увагу студентів на екологічних проблемах, масштабах їх розвитку. Студентам пропонується охарактеризувати одну з екологічних проблем, з'ясувати основні причини та перспективи її розвитку, окреслити можливі шляхи розв'язання.

Наступним етапом цієї роботи є підготовка інформаційних лекцій на теми “Екологічна ситуація в Україні”, “Охорона довкілля – передумова розвитку суспільства”, “Чому є Червона книга?”, “Заповідними стежками України”, “Неповторна краса природи рідного краю” тощо.

Значної ваги у процесі підготовки студентів набуває інтерактивне навчання, суть якого полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної та активної взаємодії всіх його учасників [3: 9]. Це дозволяє формувати практичні вміння та навички, залучивши до активної пізнавальної роботи максимальну кількість студентів. Інтерактивне навчання передбачає спільне вирішення проблем на основі аналізу відповідних ситуацій, моделювання життєвих ситуацій, використання ігрових методів тощо, які й було використано у дослідженні.

Завданнями експериментальної роботи передбачалося актуалізувати та розширювати знання студентів про сутність, причини та наслідки екологічних проблем. Цьому сприяв аналіз фактів та ситуацій, у яких висвітлювались екологічні негаразди на рівні планети або екологічні проблеми локального характеру. У процесі аналізу з'ясовуються такі питання:

1. У чому суть проблеми, які її масштаби?
2. Що могло обумовити виникнення та розвиток проблеми?
3. Яким чином кожен із присутніх причетний до виникнення чи розвитку проблеми?
4. Чи можна було б уникнути виникнення проблеми?
5. Які шляхи подолання цієї екологічної проблеми?
6. Що може зробити кожен із присутніх для вирішення проблеми?

Така послідовність аналізу екологічних проблем дозволяє усвідомити їх масштабність, виявити залежність виникнення та розвитку від діяльності кожної людини, водночас, дозволяє зрозуміти, що кожен може певним чином зменшити негативний вплив на навколишнє середовище.

У дослідній роботі нами використовується аналіз життєвих ситуацій, що демонструють певні порушення правил та норм поведінки у природі, або випадки, у яких висвітлюється позитивний приклад, який варто наслідувати.

Залежно від змісту й суті проблеми, від того, хто є учасниками конфлікту, усі ситуації нами поділено на групи:

- ситуації позитивного прикладу;
- ситуації, де норми й правила порушують друзі, рідні;
- ситуації, де правила порушуються чужими дорослими людьми;
- ситуації з учасниками-дітьми (позитивні та негативні дії).

Робота над проблемною ситуацією ведеться у такій послідовності:

- з'ясування суті конфлікту;
- визначення можливих причин виникнення конфлікту;
- з'ясування можливих наслідків;
- оцінка діяльності учасників конфлікту;
- пошук альтернативних шляхів розв'язання проблемної ситуації.

Розглянемо для прикладу декілька ситуацій.

*Ситуація 1. Батько у День народження мамі подарував букет зірваних конвалій. Після цього задоволений підійшов до Вас і запитав “Ну як букет?”. Як відреагувати на запитання батька?*

Обговорення ведеться за такими запитання:

- *Чи є протиріччя у даній ситуації?*
- *Що неправильно зробив батько?*
- *Чи навмисно батько порушує правила? У чому може бути причина негативних дій?*
- *Чого можна чекати, якщо такі “дарунки” робитиме кожен?*
- *Як доцільно повести себе у подібній ситуації?*

*Ситуація 2. Під час літнього відпочинку у бабусі Ви побачили, як її сусід вирізає усі дерева біля свого будинку. Він говорить, що дерева створюють надто густий затінок, через них у кімнати не потрапляє сонячне світло.*

Орієнтовні запитання для обговорення:

- *Чи правильно чинить сусід?*
- *Як аргументує сусід свої дії? Чи поділяєте його думку?*
- *Як би Ви прореагували у цій ситуації?*
- *Чи є певне протиріччя у цій ситуації?*
- *Які наслідки може принести вирубування дерев на певній території?*
- *Чи можна було б зробити по-іншому? Як саме?*
- *Як доцільно було б прореагувати у подібній ситуації?*

При обговоренні конфліктних ситуацій студенти висловлюють різні точки зору, відстоюють різні позиції, доводять правомірність поведінки героїв або їх помилки.

Загалом, робота над конфліктними ситуаціями сприяє засвоєнню норм та правил поведінки у природі, заохочує до аналізу власних дій з точки зору їх природовідповідності, стимулює бажання дотримуватись відповідних правил у власній діяльності та активно реагувати у питаннях порушення правил іншими (друзями, рідними, дітьми та дорослими).

На різних етапах дослідження використовувались завдання ігрового характеру. Вони дозволяють учасникам “розкритися”, створюється відповідний емоційний стан, умови, в яких можна впливати на емоції, почуття гравців, при потребі коригуючи їх. У невимушеній атмосфері легше засвоюються відповідні екологічні знання; розвиваються вміння встановлювати і аналізувати взаємозв'язки між діяльністю людини та станом природи; оцінювати власну діяльність; обирати певні варіанти взаємодії з природою. Гра також сприяє формуванню стійкого інтересу до проблем навколишнього середовища тощо [4–6].

Ігри, розроблені для формування особистісної готовності до екологічного виховання можна умовно поділити на групи, згідно мети та завдань, на досягнення яких спрямовано гру.

1 група – ігри, спрямовані на збагачення знань про навколишній світ, взаємозв'язки у ньому, про причини екологічних проблем: “Екологічне лото”, “Павутина”, “Що? Де? Коли?”,

“Чи є в природі зайве?”, “Життєвий шлях речей”, “Битва з чудовиськом”, “Всесвітній симпозіум”.

Для прикладу розглянемо дидактичну гру “Життєвий шлях речей”.

**Мета:** збагачувати знання про взаємозв'язки між діяльністю людини та станом природного середовища, розвивати вміння передбачати наслідки власної діяльності, обмежувати негативний вплив на природу.

**Зміст:** Робота проводиться у малих групах (4–6 чоловік) у декілька етапів. Кожна група отримує картку із назвами предметів, що використовуються людиною у повсякденному житті (одяг, посуд, нові меблі, холодильник, автомобіль тощо). Суть гри полягає у тому, щоб висвітлити “життя” запропонованих речей. На першому етапі необхідно відобразити процес виробництва предмета, вказати, які природні ресурси при цьому використано. Наступне – пригадуємо, як і де у побуті використовується річ. Третій етап – пояснити, що відбувається із предметом, коли він людині стає непотрібний, у якому вигляді він повертається у природу. Четвертий етап – з'ясувати, чи можна подовжити життя предмета, обмежити його вплив на середовище після використання.

2 група – ігри, що передбачають оцінку та корекцію ставлення до об'єктів природи: “Телеграма”, “Розкажи мені, любиш ти, чи ні”, “Рекламна пауза”, “Допоможи планеті”. До цієї групи відносимо ігри-перевтілення: “Я, об'єкт природи”, “Я, твоя Земля...” , у яких учасник, перевтілюючись у природний об'єкт, “проживає його життя”, переживає його емоційні стани.

3 група – ігри, спрямовані на вироблення практичних умінь та навичок поведінки у довкіллі, розвиток вміння оцінювати екологічну доцільність практичної діяльності. Гра передбачає створення проблемної ситуації, що може трапитись у реальному житті, де дії учасників прямо чи опосередковано стосуються природи: “За що перед природою соромно”, “Мій робочий день”, “Відпочинок у лісі”.

4 групу становлять ігри-ситуації, де учасники стають свідками природонебезпечних агресивних дій інших, порушення іншими правил поведінки. Ігрову діяльність спрямовано на розвиток активної природоохоронної позиції учасників.

Практичне застосування охарактеризованих методів та прийомів дозволяє зробити наступні **висновки**. Кожен із методів, що використовувався у дослідній роботі, має притаманні лише йому ознаки, призначення та можливості. Але тільки їх поєднання сприяє цілісному розвитку знань про навколишній світ та систему взаємозв'язків у ньому, усвідомленню багатогранної цінності природи, її ролі у житті суспільства, розвиває вміння об'єктивно оцінювати власні дії та їх вплив на навколишнє середовище, забезпечує корекцію мотиваційно-ціннісної сфери, розвиток активної екологічної позиції в питаннях особистої взаємодії з природою і, зрештою, дає змогу підвищити ефективність процесу формування особистісної готовності вчителя до екологічного виховання учнів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням педагогічних умов формування професійної готовності майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів початкової школи і розробкою цілісної моделі цього процесу.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Безпалько О.В. Формування готовності студентів до проектування організаційних форм виховної діяльності: Дис. ...канд.пед.наук. – К., 1998. – 190 с.
2. Мамешина О.С. Эколого-психологический тренинг для старшеклассников. – Николаев: Атолл, 2003. – 72 с.
3. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.
4. Учебно-педагогические игры. Методические рекомендации по разработке учебно-педагогических игр и применению их в учебно-воспитательном процессе педагогического института / Сост. П.Н.Щербань. – К.: КГПИИЯ, 1987. – 72 с.
5. Страунинг А.М. Чудеса в природе открываем сами. Рассказы-задачи и игры по экологии для детей и ... взрослых. – Обнинск, ООО «Принтер», 2001. – 167 с.

6. Черникова Е.В. Подготовка будущих учителей биологии к формированию экологической культуры старшеклассников: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одесса, 2004. – 215 с.

УДК 378.14

Ковальчук Т.П.

## **ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ДИСЦИПЛІНИ “ХУДОЖНЯ ОБРОБКА ПАПЕРУ”**

*Статтю присвячено питанням формування художньо-образного мислення студентів на заняттях дисципліни “Художня обробка паперу”.*

*The article is devoted to the problem of artistic and creative thinking formation of the students at the lessons of “Artistic treatment of paper”.*

Сучасні вимоги до рівня професійної підготовки вчителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва в системі художньо-педагогічної освіти окреслили проблему формування творчого потенціалу особистості. Дослідження передумов становлення творчої особистості в процесі опанування мистецтвом художньої обробки паперу, як одного із найбільш доступного для художньої діяльності, окреслює основні компоненти способів дій перетворення предметного світу за законами краси у формі художнього образу. Поняття художнього образу, як результат творчого мислення та вміння художньо узагальнювати, естетично спонукати, проникати в сутність явищ, розкривати внутрішній смисл явища, потребує розгляду специфіки художньо-прикладної творчості. В сучасній художній педагогіці та психології діяльності широко розкрито шляхи формування системи навичок, що пов'язані з творчою працею [2; 6; 7]. В науково-методичних здобутках вітчизняних та зарубіжних вчених зазначається, що художня творчість не повинна зводитися тільки до теорії художньої інформації, котра розглядає декоративне мистецтво, як суму знаків, котрі повідомляють нову художньо-естетичну інформацію [3; 4]. З цими фактами часто приходиться зустрічатися на початковій стадії навчально-художньої діяльності студентів, коли їхня художньо-прикладна творчість зводиться до побудови окремих видів структур створення виробу прикладного призначення. В цьому випадку відсутній емоційний зміст та індивідуально-творче начало, тобто відсутній художній образ. Образне мислення, що детермінує творче мислення, більш гнучке, узагальнене і складне у порівнянні з практично-інформаційним мисленням, так як художник оперує, основним чином, образами предметів і явищ, котрі містяться змістовно в пам'яті, уявленні. Для нас є важливим ствердження Гегеля про те, що ядро змісту художніх творів складають не самі предмети та зовнішнє оточення людини, а “живість і душа суб'єктивного підходу і виконання, почуття художника, котрі відображаються в його творі і надають не тільки просту копію зовнішніх об'єктів, але розкривають разом з тим себе і свій внутрішній світ” [1; 197]. Художній образ як діалектичний сплав живого споглядання і абстрактного мислення в конкретно почуттєвих, естетично виразних формах розглядається в працях Б.Г.Ананьєва, В.Г.Бутенко, Л.С.Виготського, Г.-В.-Ф.Гегеля, І.А.Зязюна, Ю.Н. Калюткіна, В.С.Кузіна, О.М.Семашко, О.Я.Чебикін та ін. І тому не випадково в творчій практиці, особливо в умовах навчально-виховного процесу на заняттях з дисципліни “Художня обробка паперу”, з самого початку навчання, ми приділяємо увагу формуванню творчого потенціалу особистості студента, формуванню системи умінь визначати художній образ. Осмислення і емоційне сприйняття предметного світу, розуміння завдань навчально-творчої роботи складають основні умови програми способів дій створення художнього образу, що є по суті умінням знайти вихідний прообраз і виразити його у визначеній художній мові конкретного виду обробки паперу, узагальнюючи споглядання та символічне зображення мотиву декоративної композиції. Рішення цих завдань передбачає формування та розвиток художньо-творчої здатності, а

саме: розвиток художньо-творчих здібностей студентів, їх предметне і понятійно-образне мислення, уміння порівнювати, відзначати спільне й відмінне у предметах та явищах на основі пошуку далеких та близьких аналогій, робити усвідомлено на рівні художнього мислення самостійні висновки, тобто розвивати художнє візуальне мислення; формувати сенсорні професійні уміння й навички з метою розвитку функціональних можливостей органів почуття, підвищення загальної естетичної почуттєвості на основі диференційованого аналізу об'єктів та явищ дійсності; розвивати зоровий апарат, тактильні та кінестезійні відчуття форми, пластичності, декоративності, об'ємності, кольору, графічності, відчуття єдності зображальних та виражальних засобів вирішення образу в різних видах художньої обробки паперу (витинанка, аплікація, паперова пластика тощо). Важливою дидактичною умовою формування вказаних властивостей особистості є методичне забезпечення формування практичних навичок виразного відтворення образу, уміння застосовувати особливості образотворчої мови, відповідно до можливостей будь-якої техніки художньої обробки паперу при створенні декоративної композиції в прикладній творчості.

Прикладна творчість на заняттях художньої обробки паперу найбільш успішно розвивається за умов чітко визначених дидактично змістових завдань процесу навчання-пізнання та умов емоційної регуляції сприйняття художнього образу в навчальній діяльності. Питання дидактичного забезпечення процесу формування художньо-образного мислення в матеріалі в процесі навчально-творчої діяльності студентів на заняттях художньої обробки паперу оптимально розкриваються за умов використання наочно-методичного пояснення завдань програмного матеріалу. Дидактичний матеріал у вигляді наочних розробок дозволяє більш за короткий термін часу оволодіти студентами творчими способами дій в художній діяльності. Для посилення формування художньо-образного мислення студентів, сприйняття художнього образу, ми в своїй педагогічній практиці використовуємо твори М.Біласа, М.Добужинського, М.Жука, Д.Мітрохіна, Є.Лебедева, А.Матісса, П.Пікассо, Г.Нарбута, а також твори народних майстрів декоративного мистецтва України, Росії, Китаю, Польщі, Японії.

У відповідності сучасних вимог до рівня професійної підготовки майбутніх учителів декоративно-прикладного мистецтва, що визначаються Стандартом вищої художньо-педагогічної освіти України та концепцією Болонського процесу, ми розробили структуру програми курсу “Художня обробка паперу” за змістовими модулями [3]. Це надає можливість сформувати у студентів систему професійних умінь та навичок створювати художні вироби з паперу в різних техніках на основі художньо-образного мислення в матеріалі. Окреслена мета забезпечується тісним взаємозв'язком теоретичних та практичних занять студентів, в процесі котрих вирішуються такі дидактичні завдання процесу навчання та учіння: наочно-інформаційне забезпечення процесу оволодіння масивом засобів формоутворення, стилізації й оформлення художнього образу в декоративній композиції, організації пластичної архітектоники площинних та об'ємних форм, оволодіння закономірностями кольорознавства в роботі з кольоровим папером (поняття про темні, світлі кольори, нюансні та контрасні, локальні, однотональні, різнонасичені, монохромні тощо). Оволодіння системою художньо-образного мислення протікає в процесі розумово-практичної творчої діяльності, котра передбачає засвоєння:

- технологій виготовлення декоративних композицій, виробів з паперу в техніках витинання, аплікації, колажа, імітації вітража та мозаїки, торцевої пластики, моделювання – паперової пластики, пап'є-маше тощо;
- способів та прийомів декоративно-пластичної обробки поверхні аркуша паперу;
- принципів створення декоративних образних виробів, композицій різних за формою та змістом;
- композиційних закономірностей формоутворення з паперу на площині та об'ємній формі;
- виразних засобів та способів художньої обробки паперу;

- прийомів ритмічної організації зображення, виготовлення способом повторення елементів, близьких за формою, кольором та величиною, наприклад, у витинанках;
- поняття про художню форму в паперовій пластиці та її основні характеристики образу (вплив їх на побудову, конструкцію, виразність, декоративність художньо-образної основи);
- поняття про виразні особливості та практичні способи створення силуетів;
- техніко-технологічних особливостей творчого процесу створення композиції художньо-образного виробу.

Таким чином, у процесі оволодіння основами художньої обробки паперу навчально-пізнавальна, практична діяльність студентів спрямовується на творче застосування знань та системи умінь при створенні художнього образу. Оцінювання робіт студентів протікає за модульно-рейтинговою системою і визначається за такими основними критеріями: загальна образотворча грамотність, художня виразність та образність роботи, самостійність та оригінальність виконаної композиції виробу в матеріалі, змістовність композиції декоративного виробу, творчий рівень виконання завдання за змістом програми, володіння техніко-технологічними прийомами, композиційними засобами, а також ступінь використання способів формоутворення декоративно-пластичних виробів та їх образність. При цьому застосовується сукупність методів оцінювання – поточна оцінка навчально-творчих досягнень за змістом орієнтованої структури залікового кредиту курсу, оцінка за індивідуальну творчу роботу (проект), науково-дослідну роботу, а також оцінка за практичні тести-завдання. Оцінювання подається в числовій характеристиці якісних показників навчально-творчого досягнення, виражених за стобальною системою. Накопичення оцінки здійснюється за результатами поточного, проміжного, підсумкового етапів контролю, котрі сумуються від етапу до етапу, і тим самим визначається рейтинг студента.

Сучасні вимоги до формування творчої особистості і її складової –художньо-образного мислення в системі художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва природно вивели зміст освітньо-професійної програми курсу “Художня обробка паперу” та зміст освітньо-кваліфікаційної характеристики на різноманітні форми організації навчально-творчої діяльності студентів художньо-графічного факультету. Для цього були визначені дидактичні умови для вирішення завдань педагогічного керівництва художньо-творчою діяльністю студентів в системі “викладач – процес діяльності – студент”. Шляхом анкетування, аналізу програмних робіт, індивідуального опитування студентів художньо-графічного факультету Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського, Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім.М.Грушевського, ми визначили, що для формування художньо-образного мислення та розвитку творчого потенціалу на заняттях з курсу “Художня обробка паперу” необхідно застосовувати цілеспрямовану емоційну регуляцію в процесі керівництва творчою діяльністю. Для ефективного здійснення керівництва творчою діяльністю нами розроблена структурно-логічна карта послідовних завдань, спрямованих на безперервне формування художньо-образного мислення, розвиток творчого потенціалу студентів, формування високого рівня творчої потреби в самостійній пізнавальній та художньо-прикладній діяльності в ході занять, виконання індивідуальної творчої (курсної), дипломної роботи та в ході проходження навчально-творчої практики на 1–4 курсах. Такий підхід зумовлюється тим, що студенти за цими видами занять застосовують способи дій, котрі спрямовані на трансформацію реальних форм у декоративні, образні форми засобами художньої обробки паперу, тим самим знання і система умінь студентів реалізуються в творчій діяльності. Отже, спрямованість занять була побудована таким чином, щоб студенти виконували програмні завдання, індивідуальну роботу творчо. Для формування художньо-образного мислення основна увага була приділена методам пошуково-творчого навчання-учіння, за допомогою котрих студенти залучалися до художньої творчості. Вивчаючи програмний матеріал, студенти відпрацьовували творчі способи дій щодо формоутворення елементів декоративної композиції, виробу в конкретній

техніці художньої обробки паперу. В процесі керівництва творчою діяльністю ми приділяли увагу формуванню таких якостей, як фантазія, уявлення, професійна спостережливість, композиційне та образне мислення в матеріалі, емоційно-естетичне сприйняття та бачення природної чи предметної форми як художнього образу.

Аналіз такої організації навчально-творчої діяльності студентів привів до висновку, що процес навчання основ художньої роботи з папером в системі вищої художньо-педагогічної освіти потребує від художника-педагога усвідомленого керівництва процесом професійного художньо-образного мислення студентів, що передбачає не тільки процес навчання-виховання, а й процес учіння, художньо-творчої прикладної діяльності студентів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гегель Г.-В.-Ф. Эстетика: В 4-х т. – Т.3. – М., 1971.
2. Ветрова И.Б. Неформальная композиция: от образа к творчеству. Учебное пособие. – М., 2004.
3. Ермаш Г.Л. Искусство как мышление. – М., 1982.
4. Естетичне виховання: Довідник / В.І.Мазепа, А.В.Азархін, В.С.Горська та ін. / Упоряд. Н.О.Ярцева. – К., 1988.
5. Ковальчук Т.П. Художественная обработка бумаги.: Программа для студ. худ.-граф. фак-тов педвузов. – Одесса, 2002.
6. Саннікова О.П. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці. – Одеса, 2003.
7. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності.: Навч. посіб. – К., 2004.

**УДК 378. 147: 82 И**

**Корж Т.М.**

### ***ІНТЕГРАЦІЙНО-МАТРИЧНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ АНОТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕКСТІВ***

*Стаття присвячена актуальній проблемі методики викладання іноземних мов – анотуванню академічних текстів на основі інтегративно-матричної моделі, що допомагає встановлювати взаємозв'язок між формою і змістом текстів і забезпечує студентів ефективною і гнучкою стратегією складання письмових анотацій.*

*The article is devoted to the important problem in L2 teaching summarizing of academic texts on the basis of integrative-matrix model which helps to correlate a form and content of the texts and provides students with the appropriate and flexible strategy for composing written summaries.*

Проблема анотування стара як світ. При всій уявній простоті та очевидній значущості цієї проблеми, і всупереч тій увазі, яка приділялася даному питанню в методичних і лінгвістичних дослідженнях, воно далеке від рішення в сучасній методиці викладання іноземних мов. Проблема переробки первинного тексту у вторинний безпосередньо пов'язана з проблемою розуміння – центральною проблемою багатьох наук про людину – психології, лінгвістики, літературознавства, методики навчання іноземних мов.

Абсолютно всі лінгвісти і методисти, що займаються дослідженням компресії тексту в рамках психолінгвістичного або комунікативного (функціонального) підходів і їх можливих варіацій, автоматизованої переробки інформації, сходилися у тому, що при навчанні адекватного розуміння тексту читачу необхідно уміти виділяти основну ідею тексту, головну/другорядну інформацію, його ключові слова, “сміслові віхи”, опори і т.д., в яких у стислому вигляді передано зміст тексту. Але у всіх дослідженнях чітко простежуються дві основні тенденції: або ж запропонована методика дуже часоємна і “лінгвістична” [5: 8] і підходить тільки для студентів мовних ВНЗ, або ж розуміння тексту жорстко управляється з



боку викладача (питально-відповідна обробка змісту тексту), коли студентам “нав'язується” розуміння викладача.

Як показали дослідження [7], навички проникнення в зміст тексту, розуміння його головних/другорядних ідей не присутні в когнітивних стилях студентів спочатку як психобіологічна здатність і їх потрібно цілеспрямовано формувати. Але навчити цього можливо тільки в рамках когнітивного підходу, забезпечивши студентів відповідними когнітивними стратегіями обробки текстів. Тому тільки з появою когнітивної психології і когнітивної лінгвістики, а зараз можна говорити і про становлення когнітивної методики, стало можливим позбавитися інтуїтивізму попередніх досліджень в питанні навчання анотування.

Актуальність даної статті визначається саме новим підходом до процесу сприйняття, розуміння і обробки текстової інформації в рамках когнітивних досліджень в психології і лінгвістиці. Провідним компонентом процесу сприйняття і розуміння текстів в когнітивній науці розглядається процес побудови моделей, які відображають зв'язок між ментальною репрезентацією ситуації і обробкою тексту. Головна відмінність моделювання процесу розуміння від інших підходів (наприклад, розуміння як декодування, інтерпретації, результату пояснення, як побудови проекції тексту і т.д.) полягає в тому, що модель орієнтована не на рівні (морфологічний, синтаксичний, семантичний і т.д.), а на комплексність опису: процес розуміння йде від розуміння слів до розуміння складових частин речення і потім – до послідовностей речень і найскладніших вищих структур тексту. Приймаючи до уваги високу продуктивність і перспективність цього напрямку, нами був вибраний шлях моделювання процесу анотування як когнітивної стратегії проникнення в зміст тексту і витягання зрозумілого в зовнішній план. Метою цієї статті є розгляд **інтеграційно-матричної моделі (ИММ)** анотування при навчанні читання іноземною мовою з позицій когнітивно-комунікативного підходу до методики навчання іноземних мов.

Під моделлю представлення знань в когнітивній психології розуміють формалізм, призначений для відображення статичних і динамічних властивостей предметної галузі. “Моделі є когнітивними репрезентаціями ситуацій, що знаходяться в епізодичній пам'яті, які описують в дискурсах” [4: 103]. Розроблена в рамках цього дослідження ИММ анотування професійно-орієнтованих текстів багато в чому спирається на стратегічну модель розуміння Т.А. ван Дейка і В.Кинча [3], оскільки для нашого дослідження особливе значення мають чотири основні компоненти цієї когнітивної моделі розуміння: **ситуативна модель, система управління, знання і стратегії.**

У своїй моделі ми розглядаємо текст як складне, ієрархічно структуроване утворення, в основі якого лежить якийсь “згусток” знання про стереотипну ситуацію або клас ситуацій реального світу – концепт, навколо якого організовані фрейми – одиниці, що містять основну, типову і потенційно можливу інформацію, а анотування – як процес формування фрейма тексту. Згідно з нашою моделлю, ментальні репрезентації формуються на базі **інтеграції** різних джерел знання, режимів їх обробки і чітких, алгоритмізованих стратегій, результатом якої є побудова **текстової матриці, що** дозволяє читачу одержати на виході добре структуровану ментальну репрезентацію читаного тексту, далі екстеріоризовану у власному вторинному тексті.

Під **ситуативною моделлю** Т.А. ван Дейк і В.Кинч розуміють репрезентацію подій, дій, осіб і тих ситуацій, про яких мовиться в тексті. Вона включає відому читачу інформацію про якусь ситуацію і необхідні вербальні знання. Розуміння припускає актуалізацію, оновлення і інші способи існування моделі ситуації. “Люди, що розуміють реальні події або мовленнєві події, здатні сконструювати ментальні уявлення, і особливо осмислене уявлення, тільки за тієї умови, що вони мають в своєму розпорядженні загальніші знання про такі події” [4: 157].

Для фрейма низького ступеня імплікативності (якими є науково-технічні тексти), за спостереженням Л.О.Нефедової, характерна чітко структурована система знань, коли об'єм

інформації у вигляді концептів і категорій досить легко відновлюється завдяки маркерам, які вказують на який-небудь суб'єкт або предмет, навіть відсутній в даний момент [9].

Аналіз змістовної структури текстів, проведений Л.О.Черняхівською, показав, що при всій різноманітності вмісту в будь-якому тексті є інформаційні комплекси суворо певного складу, взаємозв'язані і ієрархічно входять один в одного. Вони можуть розглядатися як стройові елементи інформації. Ця змістова структура “є нелінійним і недискретним утворенням, що володіє, проте, певною ієрархічною структурою, в якій ієрархічно організовані сегменти відображення реальності пов'язані один з одним різного роду зв'язками” [13: 120].

Тому становлення навчальної текстової діяльності іноземною мовою повинне проходити за шляхом привласнення студентами все більшої кількості *текстотипів* і формування на їх основі відповідних психічних образів [1: 9–10], тобто концептів, “оскільки одного разу актуалізована в мовних знаках смислова структура одержує деяку міру автономності і стає надбанням деякого узагальненого текстуалітета”, під яким Ю.О. Сорокін розуміє “абстрактний набір правил, формальні і змістовні параметри існування деякого конкретного тексту” [12: 66].

На типових текстах академічних реєстрів, на думку М.В.Ляховицького і Г.А.Гринюк [11: 122], може формуватися вміння швидко і повною мірою вчитувати інформацію, розуміти як основний, так і приватний зміст і використовувати одержану інформацію в усних висловах, побудованих на матеріалі текстів за фахом, оскільки вони володіють однаковою макроструктурою, схематичне представлення якої ми називаємо *текстовою матрицею (ТМ)* і розуміємо як інваріантний набір текстової структури, загальної для текстів однієї функціональної спрямованості незалежно від мови.

Кажучи про типові професійно-орієнтовані тексти, ми спираємося на аналіз, проведений американськими методистами Tim Johns і Florence Davies [14] і запропоновані ними дванадцять “топікових” типів. Проаналізувавши велику кількість текстів академічних реєстрів, вони виділили дванадцять універсальних, повторюваних текстових структур: *Структура, Процес, Характеристики, Механізм, Теорія, Принцип, Стан, Інструкція, Сила, Адаптація, Соціальна структура, Система*, надалі названих А. Johns і D. Paz [15] *функціональними типами (ФТ)*, оскільки вони відображають функціональні особливості конкретних текстів. У нашому випадку це і є моделі тих науково-технічних ситуацій, які описуються в текстах академічних реєстрів.

Згідно з когнітивною теорією Т.А.ван Дейка і В.Кинча, розуміння припускає включення нової інформації, що міститься в повідомлення, в систему вже існуючих знань реципієнта. Тому в нашій моделі ми виділяємо два блоки: 1) блок обробки вхідної інформації (*БОВІ*) – “управляюча система” в термінах Т.А. ван Дейка і 2) блок наявних структур знань (*БНСЗ*). Завданням БОВІ є введення читача в сприйняття письмового повідомлення і конструювання значення цього повідомлення як ментального уявлення про задум автора на основі ідентифікації моделі ситуації.

Компонентами БОВІ є режими обробки інформації, стратегії і психологічні механізми сприйняття тексту. Управляюча система в нашій моделі забезпечує приведення в дію всіх стратегій для виробництва інформації, а також об'єднує всю інформацію, яка необхідна для її переробки короткочасної пам'яті. Обробка інформації тексту здійснюється в двох режимах: “знизу-вгору” і “зверху-вниз”, залежно від спрямованості процесу. Режим “знизу-вгору” припускає сприйняття структур від нижчого рівня до вищого: графі – склади – слова граматичні зв'язки – лексичні значення і т.д. режим обробки мовленнєвого повідомлення “зверху-вниз” починається з вищого рівня до нижчого: від фонових знань і очікувань читаючого, його соціолінгвістичної і комунікативної компетенції до швидкого і безпомилкового розпізнавання лексико-граматичних форм. При цьому весь процес обробки інформації не розбивається на окремі мовленнєві дії і операції і обидва ці режими протікають паралельно, взаємодіючи і доповнюючи один одного. “Розуміння зв'язного тексту за самою своєю природою веде до створення *високоінтегрованих* (курсив наш) пошукових систем і,

тим самим, до високоорганізованої пам'яті” [3]. Що стосується психологічних механізмів сприйняття письмового повідомлення, то це питання достатньо повно розроблене в працях Н.І.Жинкіна, О.О.Леонтьєва, І.О.Зимньої, З.І.Кличникової та ін.

Одним з елементів управляючої системи в нашій моделі є ТМ, яка дозволяє читачу звести всі варіанти суб'єктивного розуміння тексту до об'єктивного інваріанта – до його макроструктури, яку ми називаємо **анотемою** – модель певного класу текстів, що включає ієрархічно організовані прототипічні ознаки даного класу. Графічне представлення анотеми є ТМ, яка є орієнтовною основою діяльності з обробки текстової інформації.

У когнітивній моделі розуміння Т.А. ван Дейка і В. Кинча процеси розуміння мають стратегічну природу. Це значить, що “розуміння індивідом тексту реалізується набором способів розуміння (стратегій), що мають відповідності в перцептивній ланці читання. Кількість і якість використовуваних способів (стратегій) і індивідуальні варіанти їх реалізації (тактики) залежать від особливостей об'єкту – читаного тексту і суб'єкта – читача” [8: 4]. Як когнітивні стратегії ми виділяємо наступні дії: визначення функціонального типу тексту за його заголовком, актуалізація фрейма тексту, пошук інформативних складових в тексті і складання ТМ.

На відміну від моделі Т.А. ван Дейка і В. Кинча стратегії, що використані в нашій ІММ анотування, є наперед запрограмованими, навмисно здійснюваними або усвідомленими. Дії стратегій не носять гіпотетичний і вірогідний характер: з їх допомогою виробляється швидко та ефективно встановлення найвірогіднішої структури або значення сприйманих мовних повідомлень. Дана модель дозволяє уникнути того, що М.М.Бахтін назвав поліфонічністю змісту тексту, тобто множинністю ступенів свободи його розуміння [2: 246–247], і “чим більше даний текст орієнтований на певний вузький спосіб розуміння, тим більше однозначна його інтерпретація” [6: 141–144], що є необхідною умовою розуміння професійно-орієнтованих текстів як в процесі навчання, так і реального життя фахівця. Приналежність тексту до визначеного ФТ орієнтуватиме читача на певний вузький спосіб розуміння, і, отже, на однозначну інтерпретацію тексту.

Т.А. ван Дейк і В. Кинч відзначають, що “використовування знання в розумінні тексту означає здатність співвідносити текст з деякою наявною структурою знання, на основі якої і створюється модель ситуації”. Для успішної обробки тексту і написання анотації в БІСЗ ми виділяємо наступні знання: **фонові знання** (основні концепти, фактична інформація за фахом, тобто професійна пресупозиція), **контекстні знання** (знання ситуації і знання даного тексту) і **мовні знання** (граматичні, лексичні, синтаксичні, стилістичні).

Представлена ІММ навчання анотування професійно-орієнтованих текстів була перевірена в експериментальному навчанні читання студентів 3–4 курсів Севастопольського національного університету ядерної енергії і промисловості і повністю підтвердила свою ефективність.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 152 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Ван Дейк Т.А., В. Кинч. Стратегии понимания связного текста// Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1988. – Вып. 23. – С. 153–211.
4. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 311 с.
5. Вейзе А.А., Чиркова Н.В. Реферирование технических текстов (английский язык). – Минск: Вышэйшая школа, 1983. – 128 с.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: “Смысл”, 2003. – 287 с.
7. Нахабина М.М. Определение объективных показателей уровня сформированности речевых навыков и умений при устном воспроизведении и интерпретации текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1974. – 30 с.
8. Неволин И.Ф. Познавательное чтение: методы исследования и оценки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1988. – 16 с.

9. Нефедова Л.А. Когнитивно-деятельностный аспект имплицативной коммуникации. – Челябинск, 2001. – 151 с.
10. Сметанникова Н.Н. Индивидуально-возрастные особенности понимания иноязычного текста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1978. – 16 с.
11. Смысловое восприятие речевого сообщения. (В условиях массовой коммуникации). – Сб. ст. М.: “Наука”, 1976. – С.110–123.
12. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. – М., 1985. – 168 с.
13. Черняховская Л.А. Смысловая структура текста и ее единицы // Вопросы языкознания. – 1983. – №6. – С.117–126.
14. Johns T. and F. Davies. Text as a vehicle for information: The classroom use of written text in teaching reading in a foreign language // Reading in a Foreign Language, 1983. – №1(1). – pp. 1–20.
15. Johns A. and D. Paz. Text Analysis and Pedagogical Summaries: Revising Johns and Davies. // Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications. Washington, 1997– P. 33–49.

УДК 378

Кузьменко Г.В.

### **ВИКЛАДАННЯ КУРСУ (ДИСЦИПЛІНИ) “ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО З МЕТОДИКОЮ ВИКЛАДАННЯ” В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ (ЗА ВИМОГАМИ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ)**

*Статтю присвячено висвітленню питань викладання курсу “Образотворче мистецтво з методикою викладання” в контексті Болонського процесу за вимогами кредитно-модульної системи.*

*The article is dedicated to the problems of teaching “Fine Arts and Teaching Methods” course in context of Bologna process according to the credit and module system requirements.*

Для успішної розбудови і зміцнення цивілізованої, демократичної держави в умовах подальших соціально-економічних та політичних змін у суспільстві Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи. Однією із передумов входження нашої країни до єдиної Європейської зони вищої освіти є реалізація системою вищої освіти України ідей Болонського процесу, важливою ознакою якого є надання вищій школі загальноєвропейського характеру і орієнтація на потреби та інтереси студента.

На думку експертів, Болонський процес “... скерований на зближення, а не на уніфікацію вищої освіти в Європі” [1: 8]. У державних та міжнародних документах з проблем вищої освіти наголошується, що Європа повинна стати Європою знань, акцентується увага на необхідності “... будувати і посилювати інтелектуальну, культурну, соціальну й технічну базу нашого континенту. Особливо це стосується університетів, що продовжують відігравати переломну роль у такому розвитку” [1: 17].

Як визначив у своїй доповіді “Про адаптацію університетської освіти до вимог Болонського процесу” на засіданні Вченої ради 27 травня 2005 року проректор з навчально-методичної роботи Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна Ю.В.Холін “Освіта все більше набуває ринкових ознак: університет – постачальник освітніх послуг, студент – клієнт, замовник – або сам студент, або держава; попит на освіту та працевлаштування випускників – критерій успішності того чи іншого навчального закладу”. Приєднання України до Болонського процесу несе багато позитивних перспектив: надає нашій країні змогу поглибити відносини з європейськими державами і міжнародними організаціями в подальшій інтеграції до ЄС, вивести вищу освіту і науку на значно вищий рівень якості і конкурентоспроможності, що забезпечить формування та зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу України як

складової Європи, дає можливість сформувати у молоді нашої країни спільну європейську ідентичність, адже студенти зможуть навчатися поза межами своєї країни в різноманітних європейських університетах та одержати єдиний європейський науковий ступінь у будь-який зручний для себе час фахового життя. Це є важливим елементом для формування спільного простору досліджень, а також для росту їхньої навчальної та професійної кар'єри. Тому учасники міжнародного науково-практичного семінару, організованого Міністерством освіти і науки спільно з Департаментом з питань вищої освіти і науки Генерального директорату ІV Ради Європи відзначили "... високий рівень готовності України та її прагнення приєднатися до цього процесу визначилися щодо основних завдань і проблемних питань" [1: 5].

Для виконання вищезазначених першочергових завдань, здійснюючи модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог і, враховуючи засади Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи, рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України від 28 лютого 2003 р. (протокол № 2/3–4) та від 24 квітня 2003 р. (протокол № 5/5–4) передбачено "... проведення з 2003/2004 навчального року педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації" [1: 105]. Метою експерименту є розробка та експериментальна перевірка технології застосування елементів Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи в системі вищої освіти України і створення сучасної системи управління якістю освітньої діяльності суб'єктів навчального процесу. Навряд чи сьогодні можливо точно спрогнозувати усі кінцеві результати експерименту щодо реалізації ідей Болонської декларації, але зрозуміло одне: віддалитися від Європи неприпустимо. Тому можна визначити очікувані результати апробації цього експерименту:

- підвищення якості вищої освіти, конкурентоспроможності випускників та престижу національної вищої освіти;
- введення в дію системи стандартів вищої освіти з урахуванням специфіки кредитно-модульної системи;
- створення системи оцінювання якості освіти студентів, яка найбільш адаптована до вимог Болонської декларації;
- нормативно-методичне забезпечення академічної мобільності студентів у вітчизняному та європейському освітньому просторі й створення передумов взаємного визнання дипломів державного зразка про вищу освіту на принципах, передбачених Європейською кредитно-трансферною та акумулюючою системою (ECTS);
- відпрацювання робочого варіанту КМСОНП та необхідної науково-методичної документації з експериментальних напрямів [1: 104].

Кредитно-модульна система організації навчального процесу (КМСОНП), яка запроваджується у КМПУ ім. Б.Д. Грінченка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Впровадження КМСОНП у нашому навчальному закладі забезпечує підвищення якості вищої освіти фахівців – майбутніх педагогів і, на цій основі, конкурентоспроможності випускників та престижу Київського міського університету як в Україні, так і на міжнародному рівні.

Однією з необхідних умов організації навчального процесу в КМПУ ім. Б.Д. Грінченка за кредитно-модульною системою є розробка робочих навчальних програм з усіх курсів, зокрема з курсу "Образотворче мистецтво з методикою викладання", виконаної за модульно-рейтинговими засадами і доведеної до відома студентів.

Реалізація завдань естетичного та художнього виховання молодого підростаючого покоління потребує удосконалення системи загальної освіти школярів у галузі мистецтва і вміння використовувати набуті знання та навички на практиці. Це зумовлює актуальність підготовки спеціалістів, здатних забезпечити формування розвиненої особистості засобами образотворчого мистецтва. Дедалі більшого значення набувають культурологічні аспекти вдосконалення просвітницько-педагогічної підготовки студентів, зокрема, майбутніх

фахівців у галузі початкової освіти. З огляду на це й була розроблена та складена програма “Образотворче мистецтво з методикою викладання” для студентів факультету “Педагогічна освіта” спеціальності “Початкове навчання”, яка підкреслює спорідненість мистецької та педагогічної діяльності, зорієнтовує на конструктивно-художній підхід до вирішення навчальних завдань. Програма спрямована на формування у студентів професійних педагогічних знань, умінь і навичок навчально-виховної роботи у початкових класах з огляду на втілення в життя нової моделі освіти і побудована на основі тісної інтеграції елементів образотворчої грамоти, педагогічного малюнка, загальних відомостей з історії світового й національного мистецтва та методики навчання малюванню. Навчальний матеріал курсу спирається на базові положення загальної і дитячої психології про роль практичної діяльності в розвитку особистості, а також про специфіку та шляхи розвитку художньої творчості дитини.

Метою викладання дисципліни є підготовка майбутніх вчителів початкових класів загальноосвітніх шкіл до здійснення художньо-естетичного виховання і всебічного розвитку дітей молодшої школи засобами образотворчого мистецтва і образотворчої діяльності.

Передбачена структура програми враховує усі види навчальної діяльності, будується таким чином, щоб відводився час для набуття і засвоєння студентами нових знань (лекційні та семінарські заняття), а також для придбання практичних вмінь і навичок у процесі художньо-педагогічної діяльності (практичні заняття). Ефективною формою організації навчального процесу вважаються індивідуальні завдання, спрямовані на науково-дослідницьку роботу студентів (поглиблене вивчення навчальної дисципліни), розвиток здібностей, специфічних для педагогічної та мистецької діяльності, реалізацію їх творчих можливостей. Крім цього засвоєння курсу передбачає організацію та контроль ефективності самостійної роботи студентів над засвоєнням навчального матеріалу а також проведення педагогічної практики в закладах освіти.

Спираючись на психолого-педагогічні дослідження сучасних науковців, самостійну роботу ми розглядаємо як важливий фактор засвоєння навчального матеріалу. Її метою є формування самостійності студента, його знань, умінь, навичок, що здійснюється опосередковано через зміст і методи різних видів навчальних занять. Самостійна робота студента планується і виконується згідно робочої навчальної програми курсу при систематичному методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі. Це необхідний фактор для оволодіння студентом певною дисципліною, а також для формування умінь і навичок самостійної роботи взагалі, спочатку в навчальній, а згодом у професійній та науковій діяльності. Самостійне виконання поставлених завдань формує здатність знаходити конструктивні, неординарні рішення, самостійно, творчо вирішувати будь-які проблеми, тим самим відіграє суттєву роль у становленні особистості сучасного спеціаліста вищої кваліфікації.

На курс підготовки бакалаврів з навчальної дисципліни “Образотворче мистецтво з методикою викладання” відводиться 6 кредитів, відповідних ECTS – точно документованих мінімальних умовних одиниць вимірювання вартості кожної складової навчальної програми, яку виконав студент під час навчання. Навчальний матеріал дисципліни структурований за модульним принципом і складається з чотирьох модулів – частин програми, поєднаних з різними формами навчання: аудиторною, індивідуальною та самостійною, кожна з яких у свою чергу складається із змістових модулів.

Першим модулем навчальної дисципліни з курсу “Образотворче мистецтво з методикою викладання” є аудиторна робота, яка складається з шести змістовних модулів і передбачає різні форми навчання – лекційні, семінарські та практичні заняття. Вони виступають як організаційні форми навчання і є способами здійснення взаємодії студента і викладача, у межах яких реалізуються зміст і методи навчання.

Другий модуль програми – це індивідуальні заняття, які спрямовані на поглиблене вивчення студентами навчальної дисципліни, мають науково-дослідний характер і передбачають безпосередню участь студента у виконанні наукових досліджень та інших

творчих навчальних завдань. Завдання викладача – індивідуально підійти до кожного студента і підготувати його до самостійної роботи.

Самостійна робота (третій модуль навчальної дисципліни) вирішує задачі усіх видів навчальної роботи над засвоєнням навчального матеріалу і передбачає самостійне опрацювання студентом додаткової літератури у бібліотеці, навчальних кабінетах, комп'ютерних класах, а також у домашніх умовах. Студент сам здійснює пізнання. Викладач – організовує, спрямовує, контролює пізнавальну діяльність студента.

Окремим четвертим модулем визначено підсумковий модульний контроль успішності студента.

Зміст і структура залікового кредиту	Модуль I	Аудиторна робота	ЗМ №I Розділ “Соціально-естетична сутність образотворчого мистецтва”.
			ЗМ №II Розділ “Загальні відомості з історії світового та українського образотворчого мистецтва”
			ЗМ №III Розділ “Теоретичні основи методики викладання образотворчого мистецтва в учнів початкових класів”.
			ЗМ № IV Розділ “Організація образотворчої діяльності учнів молодшої школи”.
			ЗМ № V Розділ “Методика опанування образотворчою діяльністю дітьми молодшого шкільного віку”.
			ЗМ № VI Розділ “Методика розвитку в учнів здібностей до сприймання краси у різних формах її існування”
	Модуль II		ЗМ №I Індивідуальні навчальні завдання (ІНДЗ)
			ЗМ №II Робота в аудиторії у позанавчальний час.
	Модуль III		ЗМ №I Самостійне опрацювання додаткової літератури.
			ЗМ2 Робота в інформаційних мережах.
	Модуль IV	Підсумковий контроль	Модульний контроль №1
			Модульний контроль №2
			Модульний контроль №3
			Заохочувальні заходи

Структура курсу “Основи образотворчого мистецтва з методикою викладання” визначається як специфікою підготовки “Бакалавра”, так і змістом його майбутньої професійної діяльності, спрямованої на організацію різних видів образотворчої діяльності учнів початкових класів.

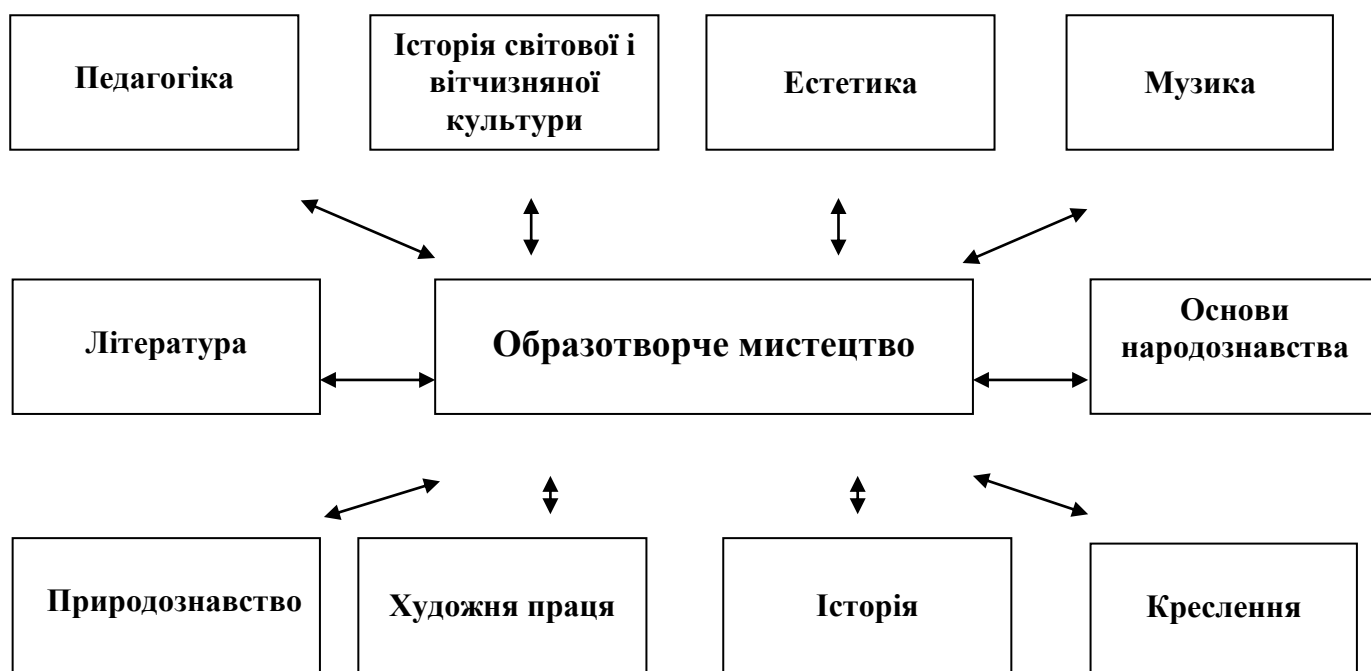
Навчальна дисципліна розподіляється на змістовні модулі викладачем, затверджується кафедрою і включається в робочу програму та технологічну карту дисципліни.

У процесі вивчення та засвоєння даної дисципліни передбачається комплексне вирішення завдань художньо-педагогічної підготовки фахівців:

- оволодіння теоретичними знаннями про мистецтво, як одну з форм суспільної свідомості, про історію виникнення і розвитку різних видів та жанрів образотворчого мистецтва, його стилей та художніх напрямків, особливості художньо-образної мови;
- засвоєння основних мистецькознавчих понять та відповідної термінології, розуміння зв'язків образотворчого мистецтва з іншими видами мистецтва, з природним і культурним середовищем життєдіяльності людини;
- засвоєння знань про особливості художньої творчості різних народів світу, самобутність і колорит творів українських митців, розвитком національних традицій;
- навчити застосовувати набуті знання, вміння та навички для творчого проведення уроків образотворчого мистецтва;

- розширення художньо-естетичного досвіду студентів, збагачення їх емоційно-почуттєвої сфери;
- формування та розвиток художньо-образного, нестереотипного мислення студентів, уяви, фантазії, пам'яті, художнього смаку, вмінь та навичок, необхідних для засвоєння різних технік образотворчого мистецтва, прагнення творити за законами природи, готовності до активної життєвої позиції, до використання отриманого досвіду в самостійній педагогічній та творчій діяльності;
- набуття досвіду виконання мистецького аналізу, здійснення добору творів образотворчого мистецтва для дітей молодшого шкільного віку, аналізу дитячих художніх робіт;
- виховання поваги до національних традицій українського народу, любові до надбань рідної культури, здатності сприймати, розуміти та інтерпретувати художні твори інших народів;
- виховання потреби у творчості, здатності до художньо-творчої самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні у процесі художнього осмислення світу;
- виховання духовних та моральних ціннісних орієнтирів у сфері образотворчого мистецтва, художнього смаку.

У процесі викладання дисципліни курсу “Образотворче мистецтво з методикою викладання” актуалізуються вже набуті студентами знання з інших дисциплін. Між тим, знання та вміння, отримані під час навчання даної навчальної дисципліни, будуть використані ними під час багатьох наступних дисциплін професійної та практичної підготовки фахівців.



Невід’ємною складовою робочої навчальної програми стала рейтингова система оцінювання, яка передбачає визначення якості виконаної студентом усіх видів аудиторної та самостійної навчальної роботи, а також рівня набутих ним знань і умінь шляхом оцінювання в балах результатів цієї роботи під час поточного, модульного та семестрового контролю, з наступним проведенням оцінки в балах та оцінки за традиційною національною шкалою та шкалою ECTS (European Credit Transfer System).

Модульно-рейтингова система оцінювання знань студентів, що була запроваджена в КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, не скасовує традиційну систему оцінювання знань студентів, а існує поряд із нею. Вона робить систему оцінювання більш гнучкою, об’єктивною, стимулює студентів до систематичної та активної самостійної роботи протягом усього періоду



навчання, забезпечує здорову конкуренцію між студентами під час навчання, сприяє виявленню і розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва.

Організація навчання за модульно-рейтинговою системою оцінювання забезпечила:

- систематичний контроль знань, умінь і навичок студентів;
- організацію систематичної самостійної роботи студентів;
- заохочення результативної творчої роботи студентів (участь у наукових конференціях, конкурсах робіт тощо);
- індивідуалізацію навчання й підвищення зацікавленості у процесі набуття знань із відповідною диференціацією студентів за рівнем знань;
- об'єктивність змагання студентів за якість знань;
- об'єктивність критеріїв і умов конкурсного відбору студентів для подальшої магістерської підготовки і вступу до аспірантури;
- обґрунтоване надання студентам різних пільг тощо.

Модульно-рейтингова система стимулює викладачів університету до постійного вдосконалення якості роботи і є джерелом підвищення ініціативи та активності студентів.

Навчання за модульно-рейтинговою системою з 2006–2007 навчального року є обов'язковим для всіх студентів денної форми навчання.

Контрольним заходом для визначення якості роботи студента під час підготовки до семінарських і практичних занять, над виконанням та захистом індивідуальних завдань і домашніх самостійних робіт є поточний контроль, який визначається поточною модульною рейтинговою оцінкою.

Результати виконання модульної контрольної роботи оцінюються контрольною модульною рейтинговою оцінкою.

Підсумкова модульна рейтингова оцінка, яка визначається в балах і за національною шкалою, складається із суми поточної та контрольної модульних рейтингових оцінок з даного модуля.

Підсумкова семестрова модульна рейтингова оцінка (абсолютна бальна оцінка), яку отримує студент за показаний рівень знань, умінь та навичок, отриманих за засвоєння всіх модулів із дисципліни “Образотворче мистецтво з методикою викладання” за окремий завершений етап навчання зараховується як рейтингова оцінка студента. Тобто викладачі університету залежно від місця, яке займає студент серед інших студентів даного курсу відповідної спеціальності, визначають його рейтинг серед інших студентів.

Рейтингове або абсолютне бальне оцінювання студента здійснюється у КМПУ окремо за кожен дисципліну, зокрема за знання предмета “Образотворче мистецтво з методикою викладання” за 100-бальною шкалою. Отже, найстаранніший студент у результаті вивчення курсу може набрати максимально 100 балів. Для зручності оцінювання знань студентів кафедрою виділяється по 100 балів на кожний семестр, а провідний викладач дисципліни встановлює критерії оцінювання знань за результатами виконання робіт різних видів. Загальна сума балів (100 балів) на дисципліну розподіляється між окремими модулями відповідно до значення їх вагових коефіцієнтів.

Форми поточного і модульного контролів знань у КМПУ визначає провідний викладач, за згодою начальника кафедри з урахуванням специфіки дисципліни “Образотворче мистецтво з методикою викладання”. Щоб не обтяжувати роботу викладача і не перевантажувати студентів, кількість форм контролю кафедрою певною мірою обмежено. Але присутність студентів на заняттях, підготовка до семінарських занять, захист творчих, практичних робіт, контрольне опитування (тестування) – вважаються обов'язковою формою поточного контролю знань.

Терміни завершення змістових модулів з курсу “Образотворче мистецтво з методикою викладання” та проведення контрольних заходів попередньо було обговорено та визначено кафедрою і після узгодження з деканатом зазначено у робочій навчальній програмі дисципліни і графіку навчального процесу. Графіки організації навчального процесу було

затверджено проректором університету з навчальної частини і доведено до відома студентів на початку семестру.

З метою запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в КМПУ ім. Б.Д. Грінченка було взято за основу наступні принципи:

1. Порівняльна трудомісткість кредитів, що полягає в досягненні кожним студентом установлених ECTS норм, які забезпечують академічну мобільність студентів, державне й міжнародне визнання результатів освіти на конкретних етапах виконання студентом індивідуального навчального плану.
2. Кредитність, що полягає в декомпозиції змісту освіти й навчання на відносно єдині та самостійні за навчальним навантаженням студентів частки, які забезпечують:
  - на рівні індивідуального навчального плану – набір (акумуляція) заданої трудомісткості кількості кредитів, які відповідають розрахунковій нормі виконання студентом навчального навантаження в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу;
  - на рівні вивчення навчальної дисципліни – набір (акумуляція) заданої для даної дисципліни кількості кредитів, що включають у себе виконання необхідних видів робіт, які передбачені програмою вивчення курсу “Образотворче мистецтво з методикою викладання”.
3. Модульність, що визначає підхід до організації опанування студентом змістовими модулями і проявляється через специфічну для модульного навчання організацію методів і прийомів навчально-виховних заходів, основним змістом яких є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність студента.
4. Методичне консультування, що полягає в науковому та інформаційно-методичному забезпеченні діяльності учасників освітнього процесу.
5. Організаційна динамічність, яка полягає у забезпеченні можливостей зміни змісту навчання з урахуванням динаміки соціального замовлення й потреб ринку праці.
6. Гнучкість та партнерство – тобто побудова системи освіти таким чином, щоб зміст навчання й шляхи досягнення цілей освіти та професійної підготовки відповідали індивідуальним потребам і можливостям студента.
7. Пріоритетність змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку, що полягає у створенні умов організації навчання, яке вимірюється та оцінюється результатами самостійної пізнавальної діяльності студентів.

У період політичного та економічного становлення нашої країни, її науково-технічного розвитку, відродження національної культурної спадщини, у період істотних змін в освіті й умовах праці є очевидною необхідністю оновлення системи професійної підготовки майбутніх вчителів, чий рівень фахової та особистісної культури має забезпечувати дієвість цих перетворень. “Учитель майбутнього – це людина, яка уособлює культуру, інтелект, соціальну активність нації” [2: 180].

Реалізація поставлених завдань, нові вимоги щодо формування молодих, освічених педагогічних кадрів, до професійної та особистісної культури вчителя висувають суттєві зміни у методології, технологіях, змісті підготовки майбутніх вчителів, зокрема образотворчого мистецтва, приведення їх у відповідність з освітніми й культурними вимогами сьогодення, адже оновлення суспільства потребує діяльності активної, ініціативної людини, людини-особистості, з високим рівнем духовності та творчого потенціалу. І, безперечно, саме вчитель стає ключовою, найдієвішою фігурою сучасних процесів модернізації освіти. Національна доктрина розвитку освіти наголошує на тому, що “... освіта утверджує національну ідею, сприяє національній ідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями” [3: 182]. Тому модернізація системи вищої освіти в Україні спрямована на поєднання традицій, що склалися у вітчизняній вищій школі протягом кількох століть їхньої

діяльності з новими ідеями, які пов'язані із входженням України в європейський освітній простір.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / За ред. В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин, – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004.–147 с.
2. Мартиненко С. Формування готовності студентів педагогічного університету до особистісно орієнтованої взаємодії / Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. пр. №2 / Редкол.: І.Д. Бех, Е.В. Белкіна, Н.М. Бібік та ін. – К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2004. – 204 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти / В.Г. Кремень Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи).– К.: Грамота, 2003.–216 с.
4. Іванчук М. Формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до проведення інтегрованих уроків / Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2004. – Випуск 1. – 173с.

УДК 378

Кучерява О.А.

### ЛІНГВОКОГНІТИВНА МОДЕЛЬ ДИСКУРСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СЛОВЕСНИКІВ

*У статті представлено лінгвокогнітивну модель дискурсивної діяльності студентів-словесників, розглянуто сутність мовленнєвих помилок, пов'язаних із рівнем розвитку дискурсивної компетенції і жанрового мислення.*

*The speech mistakes which are connected with the development of the discourse competence and genre thinking are considered.*

Розвиток когнітивної науки призвів до змін у методології пізнання і вивчення психічних явищ і мовних фактів, висунувши на перше місце проблему теоретичного обґрунтування глибинних, тобто таких, що не підлягають безпосередньому спостереженню, конструктів пізнавальної діяльності і мовної здатності, проблему розробки когнітивної моделі мови і мовленнєвої діяльності. Але, як зауважує А. О. Кібрік, склалась така ситуація, що “когнітивний підхід у лінгвістиці асоціюється в основному з роботами в галузі дослідження категорій, лексичної семантики, метафори тощо” [3: 127]. Поза увагою залишаються когнітивні феномени, які відповідають за використання мови в реальних умовах спілкування, тобто процеси побудови і розуміння дискурсу. Не випадково в одному з нових підручників з когнітивної лінгвістики (автор В.А. Маслова) [8] центральною проблемою останньої вважається питання “побудови моделі мовної комунікації як основи обміну знаннями”[8:14], а з-поміж основних предметів вивчення когнітивної лінгвістики окремо виділяється дослідження дискурсу з когнітивних позицій.

Загалом, погляд на дискурс як когнітивне явище підтримується багатьма вченими (Н.Д. Арутюнова, Т. ван Дейк, А.О. Кібрік, О.С. Кубрякова, Л.Г. Лузіна, М.Л. Макаров, І.Б. Руберт, О.О. Селіванова, К.С. Серажим). Зокрема, О.С. Кубрякова пояснює когнітивну природу дискурсу тим, що в ньому відображаються механізми передачі і оперування знаннями, а головне механізми утворення нових знань, відповідно “поняття дискурсу входить у нову... парадигму лінгвістичних знань: когнітивно-дискурсивну” [5: 23]. З цього приводу зазначає й інша російська дослідниця Н.Д. Арутюнова, підкреслюючи те, що “розробка фреймів і сценаріїв – важлива частина теорії дискурсу” [1: 137], тому що вони моделюють його життєвий контекст, а також пов'язані з ментальними процесами учасників

комунікації. Природно, що сучасна наука фіксує зрушення у взаємодії когнітивної теорії і комунікації, але, на думку М.Л.Макарова, практично відбувається пошук однієї моделі в дискурсі, науковців “цікавить лише структура того, про що розповідається, або модель декларативного знання” [7: 157]. Як бачимо, майже всі науковці підкреслюють перспективність і необхідність залучення когнітивного підходу у вивченні дискурсу, що дозволяє не лише заглиблюватись у його структуру, а й всебічно досліджувати дискурсивну діяльність. У межах лінгводидактики дослідження дискурсивної діяльності набуває особливого значення у зв'язку з посиленням уваги до комунікативного аспекту навчання рідної мови і значно розширює коло актуальних проблем, як-от забезпечення умов для оволодіння комунікативною функцією мови.

У статті ставимо за мету обґрунтувати місце і роль когнітивних структур у вивченні дискурсивних явищ. З огляду на те, що в центрі нашого дослідження знаходяться дискурс і дискурсивна компетенція, основу яких складають спільні когнітивні конструкти, мету було конкретизовано в таких завданнях: 1) побудувати лінгвокогнітивну модель дискурсивної діяльності, яка б відображала взаємозв'язок між дискурсивною компетенцією й організацією дискурсу, 2) на цій основі розкрити потенційні можливості формування дискурсивної компетенції у студентів-словесників у процесі спеціально організованого навчання.

З метою розв'язання першого завдання було окремо розглянуто когнітивний аспект упорядкування дискурсу і дискурсивної компетенції. Однією з найвідоміших програм дослідження дискурсу є програма Т. ван Дейка і В. Кінча, яка була покладена в основу формування окремої школи дискурсивного аналізу – когнітивно зорієнтованої. Ця програма розглядає дискурс як складне когнітивне утворення, аналіз якого потребує структур для репрезентації знань, закладених у дискурс, і структур для репрезентації знань, пов'язаних з його організацією. Як основний тип репрезентації знань Т. ван Дейк вибирає прагматичні і ситуаційні моделі, в основі яких лежать особисті знання учасників комунікації [2]. Когнітивна організація дискурсу висвітлена в роботах М.Л. Макарова [7], І.Б. Руберт [9], О.О. Селіванової [11] і коротко може бути охарактеризована так: фрейми, сценарії, схеми, тобто когнітивні моделі визначають природу дискурсу, в якому відображується ієрархія лінгвістичних та екстралінгвістичних знань. Її сутність полягає в тому, що, з одного боку, когнітивні моделі беруть безпосередню участь в організації дискурсу, впливають на вибір відповідного типу і структури дискурсу, а з іншого – дискурс – основне джерело їх оновлення і розширення. Використання когнітивного підходу у вивченні природи дискурсу дало можливість проаналізувати засоби його внутрішньої організації і виділити фактори, які впливають на його побудову і сприймання[6]. Отже, відповідно до теорії когнітивних моделей Т. ван Дейка, крім мотивів та інтенцій, які спонукають мовця до мовленнєвої діяльності і відтворюють у його пам'яті ситуаційні моделі, важливу роль у побудові дискурсу відведено комунікативному контексту. Когнітивний образ контекстуальної ситуації, який виникає на підставі аналізу самої ситуації спілкування та умов спілкування, співвідноситься із ситуаційними моделями і знаходить свою подальшу реалізацію в дискурсі, визначаючи його тип і структуру.

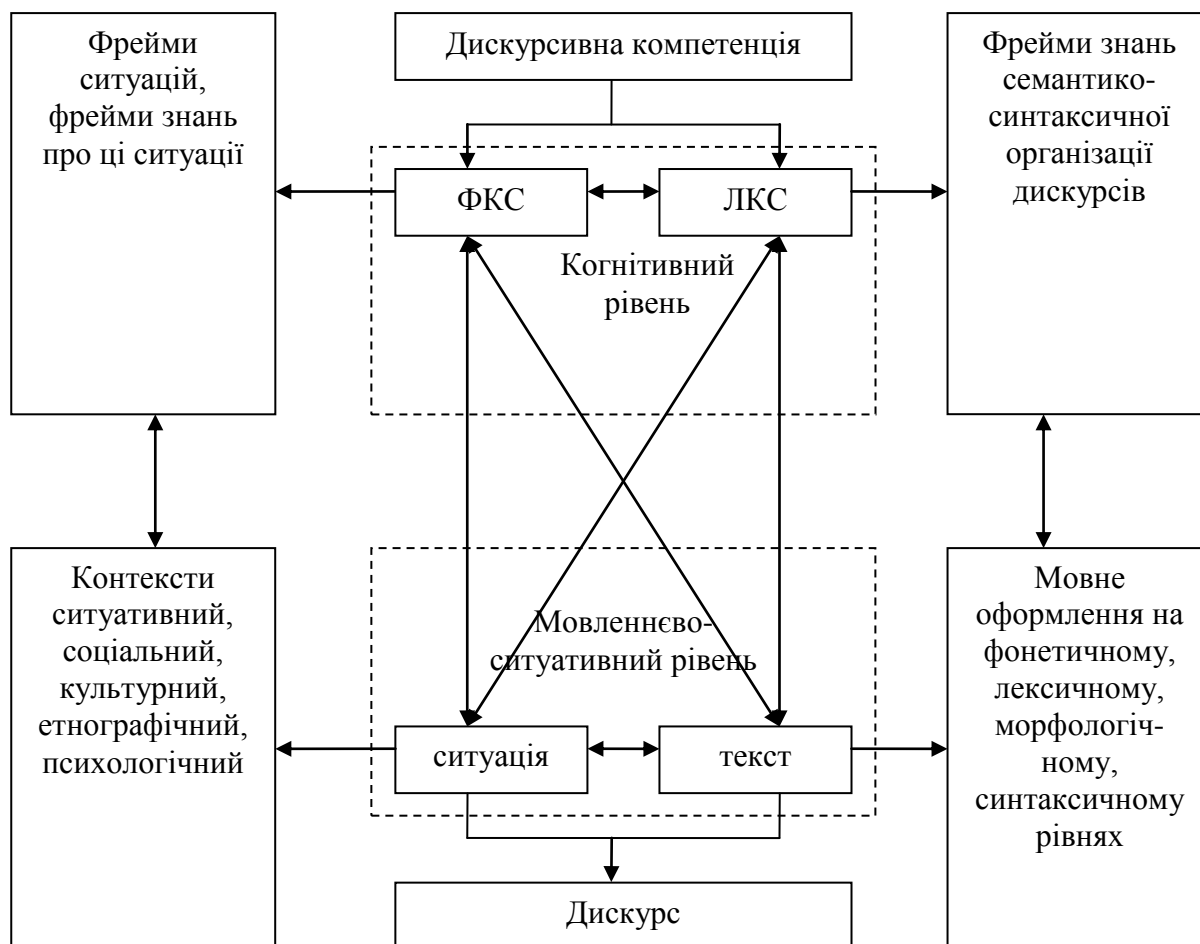
Зв'язок різних видів компетенцій з когнітивними структурами досліджувала В.В. Красних, спираючись на положення про те, що “когнітивні структури формують нашу компетенцію і лежать в її основі” [4:64]. Дослідниця виділяє феноменологічні і лінгвістичні когнітивні структури. Феноменологічні когнітивні структури (ФКС) формують сукупність знань і уявлень про феномени екстралінгвістичної і власне лінгвістичної природи, а лінгвістичні когнітивні структури (ЛКС) формують сукупність знань і уявлень про закони мови, мовні одиниці всіх рівнів і закони функціонування цих одиниць у мовленні [4]. Когнітивні структури співвідносяться з різними видами компетенцій. Спираючись на загальноприйнятту дефініцію дискурсу і когнітивні дослідження структури дискурсу, можна припустити, що дискурсивну компетенцію формують феноменологічні і лінгвістичні когнітивні структури, як і, до речі, комунікативну компетенцію, але з тією різницею, що в межах дискурсотворення феноменологічні когнітивні структури охоплюють фрейми

ситуацій і фрейми знань про ці ситуації або, як їх називає І. Б. Руберт, фрейми знань про типи дискурсів, які “більш організовані і багатокomпонентні у порівнянні з фреймами семантичних знань”[9: 31], а лінгвістичні когнітивні структури охоплюють знання семантико-синтаксичної організації цих типів дискурсів. Феноменологічні когнітивні структури вербалізуються за допомогою лінгвістичних когнітивних структур.

Таким чином, нам вдалося простежити місце когнітивних структур у дискурсивному процесі, ідучи в напрямку від когнітивних досліджень дискурсу до когнітивних досліджень дискурсивної компетенції, що послужило підставою для розробки лінгвокогнітивної моделі дискурсивної діяльності, поданої на схемі 1.

Схема 1.

### Лінгвокогнітивна модель дискурсивної діяльності



Розглянемо окремі позиції означеної моделі. Фрейми ситуацій забезпечують аналіз і розуміння різних видів контекстів, фрейми знань семантико-синтаксичної організації типів дискурсів відповідають за їх мовне оформлення, взаємодія фреймів обох видів визначає комунікативну структуру дискурсу, тобто забезпечує вибір і розгортання потрібного типу дискурсу. Отже, дискурсивну компетенцію формують фрейми знань про типи дискурсів, які охоплюють фрейми ситуацій і фрейми семантичних знань, що відповідають цим ситуаціям. Водночас, слід урахувувати, що організація дискурсу – це не лише когнітивна діяльність, але й соціальна подія, на підставі чого було виділено мовленнєво-ситуативний рівень, який відображає соціальну взаємодію комунікантів у ході дискурсивної діяльності. Таким чином, представлені на когнітивному рівні знання знаходять своє безпосереднє втілення у процесі розгортання дискурсу в соціально-психологічному просторі, а дискурсивна компетенція як внутрішня психологічна система обслуговує і забезпечує процес побудови відповідного типу дискурсу. Окрім того, спостереження за дискурсивною діяльністю з позицій когнітивної

лінгвістики дозволяють заглибитись у сутність мовленнєвих помилок, пов'язаних зі станом сформованості дискурсивної компетенції.

Традиційно з позицій когнітології описують комунікативні невдачі, пояснюючи їх відсутністю спільних пресупозицій, в яких реалізуються і актуалізуються когнітивні структури. На підтвердження наведемо тезу М.Л.Макарова: “Для успішної комунікації потрібний спільний фонд знань і вірувань... – спільний пресупозиційний фонд, без якого спільна діяльність породження і розуміння дискурсу утруднена або неможлива” [4: 102]. Наприклад, мікропресупозиція наявна в будь-якій ситуації спілкування і охоплює знання ситуації, контексту і розуміння мовлення; макропресупозиція і соціумна пресупозиція визначають виділення комунікантами одних і тих же компонентів ситуації, які, на їх думку, є важливими, спільність оцінок, диктують вибір мовних засобів тощо. Все це суттєво впливає на успішний перебіг комунікації [4]. Когнітивні структури утворюють систему, яка постійно підлягає модифікації і реконструкції внаслідок накопиченого індивідом життєвого досвіду, під час спілкування і спостереження, а також у процесі навчання, що дає підстави в аспекті досліджуваної проблеми говорити про потенційні можливості формування дискурсивної компетенції на основі збагачення студентів знаннями про різні типи дискурсів, специфіку їхньої організації, вміннями породжувати і сприймати цілісні дискурси з урахуванням їхньої жанрової своєрідності.

Але часом поза увагою залишається й інша не менш важлива проблема, яка охоплює не лише когнітивний, але й соціальний аспекти становлення дискурсивної компетенції. К.Ф. Сєдов пов'язує це питання з функціонуванням жанрового мислення, яке обслуговує внутрішні процеси породження і сприймання дискурсу. На думку вченого, мовленнєвий жанр є складовою дискурсу, оскільки відповідає за “вербально-знакове оформлення типових ситуацій соціальної взаємодії” [10: 67]. Не вдаючись у дискусію з приводу використання різними авторами термінів “тип або жанр дискурсу”, ще раз наголосимо на їх когнітивній природі, адже вони зберігаються у свідомості мовної особистості у вигляді фреймів, які впливають “на процес розгортання думки в слово” [10: 70]. Фрейми знань про типи дискурсів накопичуються під впливом соціального досвіду і конкретних комунікативних завдань, які стоять перед особистістю в певний період її розвитку, що неминуче позначається на характері й рівні розвитку дискурсивної компетенції.

Відтак, ми підійшли до другого аспекту становлення дискурсивної компетенції, який визначається впливом соціального середовища на розвиток жанрового мислення. З цього приводу на особливу увагу заслуговують дослідження К.Ф. Сєдова, які засвідчують, що жанрове мислення починає формуватись ще в дословесний період мовленнєвого розвитку дитини, поступово з розширенням соціального досвіду дитина опановує все більшим репертуаром типів дискурсів, відбувається їх диференціація на особисті та інституційні, інакше кажучи, “в ході свого соціального становлення мовна особистість “вростає” в систему жанрових норм” [10: 70]. Таким чином, розвиток жанрового мислення, яке забезпечує формування мисленнєвої репрезентації знань про типи дискурсів, є одним із показників рівня сформованості дискурсивної компетенції.

Об'єктом нашого дослідження виступає дискурсивна компетенція студентів філологічних факультетів ВЗО. Загальновідомо, що процес соціалізації особистості супроводжується опануванням різними видами діяльності, формами спілкування, соціальними нормами, а студентство – це соціальна група, яка характеризується професійною спрямованістю, тому для неї особливе місце посідають, окрім особистих, ще й інституційні типи дискурсів, зумовлені майбутньою професією. Зокрема, для студентів-філологів високий рівень розвитку дискурсивної компетенції – це не лише показник їхньої мовної культури, але й рівень фахової підготовки. Така подвійна спрямованість процесу формування дискурсивної компетенції у словесників потребує спеціально організованого навчання, яке б, на нашу думку, передбачало: 1) формування систематизованих знань про загальну структуру, ознаки і категорії дискурсу, 2) ознайомлення із семантико-прагматичною організацією різних типів дискурсів. Спираючись на лінгвокогнітивну модель дискурсивної

діяльності, останній компонент охоплює лінгвістичні знання про організацію дискурсу на макрорівні (загальна схема побудови тексту у зв'язку з екстралінгвістичними особливостями) і мікрорівні (семантико-синтаксичні знання організації дискурсу) і екстралінгвістичні знання про види контекстів, ситуації та інші складові дискурсу.

Таким чином, ми дійшли **висновку**, що когнітивізм, зосереджуючи основну увагу на ментальних процесах, розкриває закономірності опанування мовленнєвою діяльністю як результатом обробки мовної і соціально зумовленої інформації, і, як наслідок, репрезентує матеріал для дослідження особливостей засвоєння мови у процесі навчання. Впорядкування внутрішньої структури і динаміки дискурсивної діяльності було запропоновано у вигляді лінгвокогнітивної моделі, яка, концентруючи в собі інформацію про когнітивний і соціальний аспекти дискурсотворення, а також характер і зміст дискурсивної компетенції, дозволила окреслити дидактичні можливості використання дискурсу в професійній підготовці майбутніх словесників на основі озброєння студентів не лише теоретичними знаннями з дискурсивної лінгвістики, а вміннями кваліфіковано діяти в різноманітних ситуаціях спілкування.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 137.
2. Дейк Т.А. ван Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312с.
3. Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу// Вопросы языкознания. – 1994. – № 5. – С. 126 – 139.
4. Красных В.В. “Свой” среди “чужих”: миф или реальность?. – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 375с.
5. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике// Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: Сб. обзоров/ РАН ИНИОН. – М., 2000. – С. 7 – 25.
6. Кучерява О.А. Місце дискурсивних умінь у забезпеченні комунікативно-діяльнісного навчання рідної мови//Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – Вип. 34. – Ч. 2. – Львів, 2004. – С. 461 – 465.
7. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 280с.
8. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 296с.
9. Руберт И.Б. Текст и дискурс: к определению понятий// Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: Сб. науч. ст. – СПб.: Изд-во СПб ГУЭФ, 2001. – С. 23 – 38.
10. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М.: Лабиринт, 2004. – 320с.
11. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации. – К.: Брама, 2004. – 336с.

**УДК 378.14: 792**

**Лимаренко Л.І.**

### ***ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ СИСТЕМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ПОТЕНЦІАЛ МОЖЛИВОСТЕЙ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА***

*Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх учителів художньої культури для системи середньої освіти.*

*Автор визначає декілька груп можливостей театрального мистецтва, що впливають на формування професійних якостей майбутнього вчителя художньої культури, доводить правильність введення циклу театральних дисциплін у навчально-виховний процес вищої школи, що дозволяє студентам засвоїти знання своєї, унікальної мови культури,*

розвиває вміння інтерпретувати зміст витворів мистецтва шляхом розкриття сутності художніх образів.

*Проекція навчально-виховних можливостей театрального мистецтва на структурні компоненти педагогічної майстерності вчителя виявляє величезний потенціал формування педагогічної майстерності майбутніх учителів художньої культури.*

*The article is devoted to the problem of preparing Pedagogical skills of the art culture teachers with the system of the high education.*

*The author defines several groups of possibilities of Art Culture, which influence on forming Pedagogical skills of the art culture teachers, and also proves the right usage of Pedagogical skills of the art culture teachers with the system of the Theatre subjects, which had been introduced into the educational and studying process of higher schools, it helps students to master knowledge of unique language of art, the habits of the interpretation of various literature works through showing the main art examples.*

*The project of studying – training possibilities of Art for the component structures of pedagogical skillfulness revealed the great possibility for formation of the pedagogical skills of Art Culture teachers.*

Як засіб розвитку та формування творчих здібностей, професійних якостей майбутнього вчителя у сучасному навчально-виховному процесі важливу роль відіграє мистецтво.

На факультеті культури та мистецтв накопичено певний досвід підготовки вчителів художньої культури мистецтвом, а саме, театральними дисциплінами.

Метою даної статті є виявлення потенціалу можливостей театрального мистецтва у підготовці майбутніх учителів художньої культури для системи середньої освіти.

Виходячи з сутності театральних функцій, специфіки театру, результатів анкетування, спробуємо визначити впливові можливості театрального мистецтва на формування педагогічної майстерності студентів мистецьких і педагогічних спеціальностей, які умовно поєднаємо у декілька блоків. Отже, театральне мистецтво впливає на:

### **1. Розвиток психологічних якостей особистості, а саме:**

- розвиває пам'ять, уяву, фантазію;
- формує асоціативно-образне мислення;
- збагачує художнє начало в людині;
- створює здатність до співпереживання, розуміння інших (емпатію), певний ступінь емоційного відгуку, оцінок на сприймання ситуацій, поглядів, вчинків сценічного образу;
- розширює світ почуттів людини, відточує їх, емоційно потрясає, в результаті чого відбувається внутрішнє очищення душі (катарсис);
- переводить людину від стану співпереживання до співтворчості;
- розвиває здатність відволікти людину від негараздів, нервових стресів і встановлювати душевну рівновагу.

### **2. Формування соціально-етичної спрямованості студентів:**

- формує світоглядні орієнтири;
- виховує моральне, етичне ставлення до себе як особистості і до інших, допомагає досягнути, визначити своє місце в навколишньому світі;
- збагачує людину новими знаннями, життєвим досвідом;
- підвищує духовний потенціал особистості;
- сприяє формуванню ціннісної орієнтації людини, її думок, почуттів, напряду творчої діяльності, внутрішньому світу.

### **3. Створення естетичного і мистецтвознавчого досвіду:**

- виховує в людині творчу активність художнього сприймання творів мистецтва;



- орієнтує особистість на оволодіння класичною спадщиною вітчизняної й світової драматургії;
- навчає читати, розуміти мову драматургії, а внаслідок і мистецтва театру;
- сприяє проникненню людини в образну природу кожного твору мистецтва;
- розвиває практичні навички аналізу художнього твору;
- вдосконалює і формує художні смаки;
- формує вміння бачити, розуміти й оцінювати прекрасне.

#### **4. Професійно-педагогічну підготовку:**

- виховує культуру спілкування та культуру зовнішності;
- розвиває і формує педагогічну техніку;
- прищеплює здатність народжувати в своїй свідомості художній образ і вміння його сприймати в інших творах мистецтва;
- вчить глибоко розуміти і творчо інтерпретувати в процесі репетиційних занять зміст авторського тексту, вдумливо аналізувати образи, характери дійових осіб, перевтілюватися в них;
- сприяє поповненню і збагаченню особистого життєвого досвіду через переживання чужого досвіду, не порушуючи власної індивідуальності;
- виховує відчуття простору, руху;
- формує вміння організовувати свою творчу професійну діяльність;
- сприяє виробленню вміння адекватно оцінювати свою власну творчу діяльність;
- допомагає засвоєнню скарбів національної та світової художньої культури.

Визначеними можливостями багатостороннього впливу театрального мистецтва, що сприяють розвитку, формуванню і вихованню цілого комплексу професійних якостей майбутніх учителів художньої культури, ми не претендуємо на вичерпаність потенціалу цього унікального, в силу своєї синтетичної природи виду мистецтва, який вступаючи в союз із іншими видами мистецтв, набуває все нових впливових можливостей на особистість.

Безперечно, що **кожен учитель – особистість**, у роботі якого дуже важливі професіоналізм, світогляд, моральність, вміння організовувати діяльність дітей, спонукати їх до творчості, самовдосконалення, самовиховання, тобто оволодіння педагогічною майстерністю, яку можна ефективно формувати, використовуючи можливості театрального мистецтва.

Досвід вітчизняної та зарубіжної педагогіки має достатню кількість прикладів взаємодії педагогіки та театру. Зробивши історичний аналіз використання можливостей театру у навчанні й вихованні, ми дійшли висновку, що театральне мистецтво, має неперевершену, перевірену часом і досвідом багатьох поколінь здатність впливати на формування особистості. Здавна в навчально-виховному процесі школярів, студентів, переслідуючи педагогічні цілі, використовували мистецтво театру, як складену і відпрацьовану систему “відтворення життя на сцені” [3: 36].

У підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності елементи театрального мистецтва використовували науковці: О.М.Головенко і І.А.Зязюн (розглядали теорію “методу фізичних дій” системи К.С.Станіславського як метод розвитку таланту педагога) [4: 13]; прихильник театрального мистецтва В.Ц.Абрамян (запропонував свою методіку підвищення творчого потенціалу, рівня педагогічної майстерності майбутнього вчителя [1]); Ксенофонтowa Н.Г. (проаналізувала питання і проблему співвідношення акторської та вчительської діяльності) [10]; Миропольська Н.Є. (досліджено теоретико-методичні основи формування художньої культури учнів засобами мистецтва слова [12]; Соломаха С.О. (відводить особливе місце в навчально-виховному процесі шкільному театру, який володіє унікальними можливостями впливу на розвиток людини, з метою вдосконалення процесу впровадження театрального мистецтва в систему педагогічної освіти, аналізує позитивний досвід використання театрально-ігрових методів у сучасній педагогіці зарубіжних країн, розглядає специфіку театрально-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових

класів) [16]; Швидка С.О. (здійснює глибокий порівняльний аналіз природи акторського та режисерського мистецтва з педагогічним, визначає ряд спільних психолого-педагогічних ознак у театральній і педагогічній дії [19: 45–66]; Короткова Р.І. [8], Кретова О.І. [9], Капська А.Й. (розглядають формування техніки мовлення вчителя засобами театральної педагогіки) [7]; Переухенко Г.І. (проаналізовано витоки театральної педагогіки та її застосування в навчальних закладах України, Росії [15]); Зайцева І.Є. (теоретично обґрунтовує і експериментально перевіряє комплексну методичку розвитку естетичної культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва [6].

Корисним є великий досвід підготовки майбутніх учителів засобами театрального мистецтва в педагогіці країн Європи та Америки: Болгарії, Великобританії, Канаді, США, Польщі, Словачії, Угорщині, Франції, Чехії [20; 21; 22; 23; 24; 25; 26]. Наприклад, у Великобританії, в університетах Глазго, Райхемптона приділяється серйозна увага спеціальній підготовці викладачів до керівництва шкільною театральною діяльністю, для цього використовують такі курси як: “Драма і ораторське мистецтво”, “Мовна пантоміма”, “Режисерська сценічна постановка”. У Райхемптонському університеті введено курс вивчення драми в практичному втіленні театралізованих видовищ, вистав [26].

Ідеї театральної педагогіки знаходять широке використання в системі освіти Франції. Французький досвід театральної шкільної діяльності передбачає дуже широкий спектр форм, методів роботи з дітьми. У зв'язку з цим виникла нова професія – “шкільний аніматор”, це поняття має на увазі роботу театрального спеціаліста (актора, режисера) чи педагога, який отримує відповідну підготовку, в результаті якої, він систематично проводить із дітьми уроки театрального виховання, використовуючи елементи театру [2: 64].

У Колумбійському університеті (США) до спеціальної підготовки вчителів включають курс хореографії, образотворчого мистецтва, музики, драми [23]. Особливість цих курсів – інтеграція творчої діяльності з вивчення історії та теорії мистецтва. За результатами такої підготовки, майбутні педагоги, як свідчить М.Грін, показали (порівняно з учителями, які не навчались за такими програмами) вищий рівень комунікативних умінь, грамотно використовували основні мистецтвознавчі категорії у процесі викладання інших дисциплін, вміло створювали сприятливу атмосферу, знаходили можливості використання театрального, музичного, хореографічного, образотворчого мистецтва в школі [11: 20].

Досвід підготовки педагогічних кадрів до естетичного виховання в англійських країнах (Великобританії, Канаді, США) у поєднанні педагогіки та видів мистецтва (зокрема театрального) висвітлено в монографії М.П.Лещенко [11].

Отже, з наведених вище вітчизняних і зарубіжних прикладів, можна дійти висновку щодо важливості залучення театрального мистецтва до формування педагогічної майстерності вчителя, а також необхідності озброєння студентів педагогічних вузів надбаннями театральної школи.

Вищезазначене, дає підґрунтя для виявлення шляхів формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя художньої культури засобами театру.

Проекція навчально-виховних можливостей театрального мистецтва на структурні компоненти педагогічної майстерності вчителя, визначені академіком І.А.Зязюном, виявляє потужний потенціал формування педагогічної майстерності майбутніх учителів художньої культури.

При **формуванні гуманістичної спрямованості вчителя** театральне мистецтво: розвиває і формує ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації, професійну ідеологію педагога; допомагає його самоутвердженню, вибору засобів педагогічного впливу на школярів; спрямовує на особистість іншої людини, на розвиток школяра, на утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків.

Можливості театрального мистецтва застосовуються і при **формуванні професійної компетентності вчителя**. На широкі можливості використання акторської творчості в якості об'єкту дослідження вищої діяльності (поведінки) людини вказував ще І.П.Павлов [5: 5].

Організуючи боротьбу сценічних персонажів, учитель моделює, відтворює взаємодію людей у повсякденному житті, що на сцені стає інструментом осягнення законів взаємодії між людьми, завдяки чому вчитель отримує психолого-педагогічні, спеціальні, методичні знання для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій, для вибору засобів взаємодії. Елементи театрального мистецтва розвивають у вчителя вміння синтезувати матеріал, знаходити йому забарвлення, що допомагає учням проникнути у світ своїх почуттів, думок, розвинути творчий потенціал. Саме театр синтезує в собі різні галузі специфічних мистецьких знань, що є основою художньої культури. Ознайомлення студентів із драматургією та жанровою різноманітністю театральних форм закладає й зміцнює знання, відчуття історичної епохи, в яку виникли ті чи інші театральні жанри. Так, у практиці вивчення мистецтва театру реалізуються принципи культуропровідності, історичної послідовності, наступності і поетапності, що сприяє засвоєнню різних пластів художньої культури.

Театральне мистецтво впливає і на розвиток **здібностей до педагогічної діяльності**, розвиває: комунікативність; професійну проникливість, пильність, педагогічну інтуїцію, здатність сприймати і розуміти іншу людину; здатність володіти собою, здійснювати самоконтроль, саморегуляцію за будь якої емоційної ситуації; здатність активно впливати на іншу особистість; здатність прогнозувати розвиток особистості, орієнтувати її на позитивні перетворення; креативні здібності – здатність до творчості, спроможність до використання нетрадиційних методів і прийомів для ефективного розв'язання педагогічних завдань.

Більш за все, з нашої точки зору, можливості театрального мистецтва можна використовувати при формуванні четвертого елементу педагогічної майстерності – **педагогічної техніки** – сукупності навичок і прийомів, що їх застосовують у якійсь справі (техніка живопису, техніка танцю тощо) [18: 234].

Театральне мистецтво має великий творчий потенціал щодо формування педагогічної внутрішньої техніки і зовнішньої через уміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. Мистецтво театру сприяє ефективному оволодінню комплексом прийомів, формує професійні вміння, які допомагають глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти успіхів у навчально-виховній роботі [14].

Звичайно, використання театрального мистецтва вищими педагогічними закладами у підготовці майбутніх учителів останніми роками набуло популярності, про що свідчить вітчизняна і зарубіжна практика. Закономірним є те, що психолого-педагогічна наука розробляє один із важливих аспектів професійної підготовки – використання театрального мистецтва, як засобу вдосконалення творчого потенціалу вчителя, його педагогічної майстерності.

Проте, формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя художньої культури, комплексно, циклом театральних дисциплін, поки-що не знайшло відображення в педагогічних дослідженнях. Скориставшись синтезом знань, методів, прийомів, тренінгів, вправ театральних дисциплін, що відточують систему професійних умінь, можна створити спеціальну організаційно-методичну систему формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя художньої культури.

Отже, безумовно, театральне мистецтво має величезний потенціал можливостей у формуванні педагогічної майстерності майбутніх учителів художньої культури, які в своїй подальшій педагогічній діяльності також будуть використовувати методи та прийоми театрального мистецтва, для того щоб розгорнути перед учнями широке полотно поступового розвитку мистецтв у їх тісних ідейних і художніх взаємозв'язках, тобто розкрити діалектику художньої культури.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамян В.Ц. Театральная педагогика. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.
2. Арбузов К.А. Театральные уроки в современной французской школе // Режиссер приходит в школу. – М., 1991. – С. 52–66.
3. Гачев Г.Д. Жизнь художественного сознания. – М.: Искусство, 1972. – 200 с.

4. Головенко О.М. Система Станиславского в процессе формирования педагогической техники будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / МГПУ. – М., 1991. – 197 с.
5. Ершов П.М. Искусство толкования. В 2-х ч. Режиссура как практическая психология. – Дубна: Изд. центр “Феникс”, 1997. – Ч.1. – 352 с.
6. Зайцева І.Є. Розвиток естетичної культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва: Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04. – К., 2001. – 217 с.
7. Капська. А.Й. Педагогіка живого слова: Навч.-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1997. – 140 с.
8. Короткова Р.І. Формування у студентів педвузу техніки мовлення як компоненту професійної майстерності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1998. – 16 с.
9. Кретьова О.І. Формування культури професійного мовлення майбутніх учителів на основі системного підходу: Автореф. дис... канд. пед. наук.: 13.0004 / Черкаський держ. ун-т ім. Б.Хмельницького. – Кіровоград, 1998. – 20 с.
10. Ксенофонтова Н.Г. Элементы театральной педагогики в обучении студентов: Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. – Л., 1979. – 197 с.
11. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання: Монографія. – 2-е вид., доп. – К., 1996. – 192 с.
12. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика: Монографія. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.
13. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич и др.; Под ред. И.А.Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
14. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
15. Переухенко Г.І. Традиції і практика впливу театральної педагогіки на підготовку майбутніх учителів: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Київський університет ім. Тараса Шевченка. – К., 1993. – 166 с.
16. Соломаха С.О. Подготовка будущего учителя начальных классов к руководству театральной деятельностью младших школьников: Дис... канд. пед. наук.: 13.00.04. – К., 1995. – 228 с.
17. Станіславський К.С. Работа актора над собою: В 2-х частинях. – К.: Мистецтво, 1953. – 671 с.
18. Тимошенко С.П. Техніка // Укр. рад. енциклопедія. – К.: Гол. ред. укр. рад. енцикл. – 1984. – Т.11. – 606 с.
19. Швидка С.О. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобами театрального мистецтва: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / Черкаський держ. ун-т ім. Б.Хмельницького. – К., 1996. – 177 с.
20. Allen I. Drama in schools, Heinemann, 1972. – 52 p.
21. Bolton G. Towards a Theory of Drama in Education, – Longman, 1979. – 112 p.
22. Callahan I.F., Clark L.H. Teaching in the Middle and Secondary Schools. Planning for Company, 1988. – 524 p.
23. Greene M. Art Worlds in School // The Symbolic Order / Ed. P. Abbs. – London < 1989. – Н. 89–103.
24. Thames Polytechnics. London High School of Speech and Drama. B. Ed. Definitive Course. Book: – L.: High School of Speech and Drama, 1989. – 250 p.
25. The arts in schools. Calouste Guldenhian Foundation, 1982. – 82 p.
26. Undergraduate Prospectus // Rochampton institute, London, 1992. – 127p.

## МЕТОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ З МАТЕРІАЛОЗНАВСТВА У ПТНЗ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

*Автор статті обґрунтовує доцільність використання системи методів навчання у процесі реалізації інтеграції знань з матеріалознавства. Підкреслюється необхідність оптимального злиття творчих і репродуктивних методів.*

*The author of the article proves the expediency of use of the system of methods of training during the realization of integration of knowledge on materialology. The emphasis is on the necessity of optimum combination of creative and reproductive methods.*

**Постановка проблеми.** Методи навчання – це способи послідовної взаємодії викладача та учнів, спрямовані на організацію засвоєння учнями знань, умінь і навичок, на виховання й розвиток у процесі навчання. Вони органічно поєднують викладання, навчання та керівництво пізнавальною діяльністю. У теперішній час немає єдиної загальноприйнятої класифікації методів навчання. Як багатомірні утворення методи різнобічні, тому автори підходять до вирішення питання їхнього класифікування з різних точок зору. Класифікують їх за джерелом передачі й характером сприйняття інформації, за призначенням, за дидактичною ціллю, за характером пізнавальної діяльності учнів, на основі сполучення методів викладання та методів навчання, цілісного діяльнісного підходу та ін.

Кожен з перерахованих підходів заслуговує на увагу та має позитивні сторони. Щоб визначити доцільність тієї або іншої класифікації, необхідно співвіднести її з практикою. Критеріями такого співвіднесення є узгодженість класифікації з практикою та її здатність удосконалювати процес навчання, виходячи із сучасних тенденцій розвитку освітніх систем, однією з яких є дидактична інтеграція. Однак, ні одна окремо взята класифікація методів не відповідає всім тим вимогам, що висувуються до них науково-технічним прогресом, сучасним виробництвом, життям.

На нашу думку, у процесі реалізації інтеграції знань з матеріалознавства та природничо-наукових знань у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) швейного профілю слід використовувати комплекс (систему) методів, що сприяє не лише повідомленню викладачем певного обсягу навчальної інформації, а й свідомому засвоєнню учнями базових професійних знань на інтеграційній основі, формуванню практичних умінь і навичок, розвитку творчого мислення, активізації їхньої самостійної пізнавальної діяльності, ініціативи, в результаті чого вони стають активними суб'єктами свого навчання.

Аналіз останніх досліджень. Суттєвою закономірністю теорії інтеграції загальної та професійно-технічної освіти є положення про єдність та взаємозумовленість інтеграції змістового та процесуального компонентів навчання [1;2;4;6]. Якісна характеристика інтеграції змісту загальної та професійної освіти безпосередньо залежить від її процесуального аспекту, тобто від того, в якій мірі реалізується в процесі навчання інтеграція форм, методів і засобів навчання, що формують готовність майбутніх фахівців до професійної творчості і здатності до саморозвитку.

Мета нашої статті полягає в обґрунтуванні доцільності використання запропонованої системи методів навчання в процесі реалізації інтеграції знань з матеріалознавства в ПТНЗ швейного профілю.

Виклад основного матеріалу. На процес добору методів навчання в професійно-технічній школі, насамперед, впливають такі фактори, як мета навчання, зміст загальної та професійної освіти, а також навчальні можливості учнів, методична підготовленість викладача. Ці фактори взаємозалежні та взаємозумовлюють вибір методів. До системи методів навчання, що сприяють реалізації інтеграції знань з матеріалознавства в ПТНЗ швейного профілю, ми віднесли такі основні групи: методи, що пов'язані з джерелом

передачі знань; методи, пов'язані з пізнавальною діяльністю; методи, що визначають колективну розумову діяльність; імітаційні методи; методи, що визначають логіку навчання.

Зупинимося детальніше на особливостях застосування окремих груп методів під час вивчення матеріалознавства швейного виробництва (МШВ).

Аналіз досвіду роботи викладачів і майстрів виробничого навчання в ПТНЗ, психолого-педагогічної та методичної літератури дав можливість виявити, що найуживанішими в педагогічній практиці є методи, які класифікуються за джерелом знань. Вони поділяються на методи словесної передачі та слухового сприйняття (словесні), методи наочної передачі та зорового сприйняття (наочні), методи передачі навчальної інформації шляхом практичних дій та тактильного сприйняття (практичні).

Характерна особливість словесних методів полягає в можливості передачі значної навчальної інформації, здійснити актуалізацію й мотивацію навчання, закріпити матеріал і т.д. Кожний окремий метод також має власні особливості. Зокрема, монологічні методи дозволяють повідомити значний обсяг інформації, однак, він супроводжується низькою активністю учнів. Тому з метою підвищення їхньої пізнавальної активності, як правило, удаються до діалогічних методів.

Розповідь як метод використовується для цілепокладання передбачуваної діяльності, створення мотивації, розкриття змісту нової теми, що супроводжується чіткою логікою, планом, строгою послідовністю викладу. За допомогою розповіді учням повідомляють відомості історичного характеру; знайомлять їх із технологічними особливостями виробництва різних видів волокон, тканин, полотен; висвітлюють досягнення текстильного виробництва, досягнення фундаментальної науки, яка має перетворюючий вплив на текстильну промисловість і т.д. Розповідь, що розкриває зміст інтегрованого навчального матеріалу, на відміну від розповіді з елементами міжпредметних знань, будується не на простому поєднанні фактів, а на основі єдності та взаємодії знань із матеріалознавства та природничо-наукових дисциплін.

Наприклад, під час вивчення теми з МШВ “Фізичні властивості тканин” викладач розповідає, що здатність текстильного матеріалу поглинати воду за умов безпосереднього контакту з рідким середовищем характеризується його водопоглинанням та капілярністю. Під водопоглинанням розуміють поглинання вологи за умов повного занурення матеріалу у воду. Капілярність текстильних матеріалів передбачає їхню здатність поглинати рідку вологу та переносити її наявними в структурі полотна капілярами і тим самим прискорювати процеси сорбції – десорбції. Роль капілярів виконують волокна, з яких виготовлені швейні тканини. Відповідно, високі показники водопоглинання та капілярності мають тканини з натуральних волокон (бавовни, натурального шовку, віскози, а, особливо льону), низькі – синтетичні та ацетатні тканини. Таким чином, дані показники залежать, перш за все, від волокнистого складу тканин, їхньої будови та виду обробки. У даному випадку знання про капілярні явища становлять основу для знань про гігієнічні властивості текстильних матеріалів, для визначення показників, що характеризують їхню сорбційну здатність.

Пояснення полягає в розкритті сутності теоретичних положень, правил, законів. Воно передбачає професійну спрямованість природничо-наукових дисциплін, спрямовує на глибоке розуміння учнями інтегрованих знань з матеріалознавства, підтримання інтересу учнів до теми заняття та активізацію їхньої розумової діяльності. Під час пояснення здійснюється аналіз навчального матеріалу, виводяться формули, будуються таблиці, замальовуються схеми.

Бесіда становить складний діалогічний метод, що вимагає спеціальної підготовки. З її допомогою активізується й стимулюється діяльність учнів, створюються проблемні ситуації, установлюється ступінь засвоєння навчального матеріалу, що вивчається, і т. д. Подвійний інформаційний зв'язок (прямий – від викладача до учнів, зворотний – від учнів до викладача), що характерний для бесіди, націлює учнів на творчу пізнавальну діяльність, усвідомлене засвоєння знань про матеріали швейного виробництва на основі природничо-наукових знань. На занятті з матеріалознавства з елементами бесіди викладач ставить

короткі, точні і зрозумілі учням запитання перед усією групою, щоб кожен учень мав змогу обґрунтувати свою відповідь і брати активну участь в обговоренні. Він керує бесідою, вислуховує відповіді учнів, уточнює, доповнює та узагальнює їх. Це сприяє підвищенню рівня та якості засвоєння інтегрованих знань.

Викладач може ставити запитання міжпредметного характеру, що дозволяють учням згадати раніше вивчений фактичний матеріал базової навчальної дисципліни (фізики, хімії): наукові факти, поняття, закони, теорії, явища, процеси тощо. Наприклад, під час вивчення фізичного змісту величин, що характеризують деформацію розтягу й стиску текстильних матеріалів (тема “Механічні властивості тканин”), запитання можуть мати такий характер: Який закон відображає зв’язок між проекцією сили пружності й видовженням тіла? Що розуміють під жорсткістю тіла? Яка одиниця вимірювання жорсткості? Яка природа сил пружності? (відповіді на ці питання вимагають знань з розділу фізики “Механіка”, тема “Сила пружності”); Що називають роботою? Яка одиниця її вимірювання? (розділ фізики “Механіка”, тема “Механічна робота”) і т.д.

Ефективними в умовах інтеграції знань є комплексні запитання, відповіді на які передбачають обов’язкове використання знань з матеріалознавства та базової дисципліни: Дію яких хімічних реагентів можна застосовувати для розпізнавання натуральних волокон різних видів у сполученні з хімічними? Які хімічні реакції дають змогу розпізнати різні види штучних і синтетичних волокон? (тема “Методи визначення волокнистого складу тканин”); Від чого залежить величина повного видовження тканини? Як залежить якість різноманітних тканин від співвідношення пружного, еластичного й пластичного видовжень? Як різноманітні види видовжень впливають на технологічні процеси виготовлення швейних виробів? Як обчислити абсолютну роботу розриву зразка тканини за допомогою діаграми розтягу  $F(\Delta l)$ ? (тема “Механічні властивості тканин”) і т.д. Відповіді на запитання такого характеру пов’язані з синтезом, інтеграцією знань, що належать до фізики, хімії, спеціальних предметів, передбачають внесення суттєвих змін у структуру раніше засвоєних знань, умінь і навичок або навіть потребують пошуку нових.

Особливого значення в процесі здійснення інтеграції знань набуває робота з книгою. Цей метод сприяє формуванню в учнів інтелектуальних умінь і навичок, умінь вміло та раціонально користуватися друкованими джерелами для активізації самостійного пізнання. З метою закріплення інтегрованого навчального матеріалу, активізації знань з матеріалознавства або природничо-наукових дисциплін, підготовки до проведення лабораторної роботи викладач може запропонувати учням самостійно опрацювати певний розділ підручника або навчального посібника з розглядуваних дисциплін. При цьому дають відповідні вказівки щодо оволодіння текстовим або ілюстративним матеріалом, пояснюють складні терміни, поняття, висувають запитання міжпредметного, комплексного характеру, запитання щодо перевірки фактичного матеріалу конкретної дисципліни.

Для підвищення інтересу до навчального матеріалу, що вивчається, розширення знань про нові технології, наукові досягнення в галузі текстильного та швейного виробництва викладач добирає науково-популярну або науково-художню літературу, яка доступна для розуміння учнів.

Для кращого сприйняття та осмислення матеріалу, що вивчається, доцільно сполучати слово з образом. З цією метою застосовують методи наочної передачі та зорового сприйняття (наочні). Це – ілюстрація, демонстрація. Ілюстрація передбачає нерухоме зображення (плакат, діапозитиви, діафільми тощо). Принцип роботи різноманітного обладнання для визначення якості швейних матеріалів (бракувальних верстатів, бракувально-вимірювальних машин, розривних машин для дослідження пряжі, ниток, швейних ниток, тканин і інших швейних матеріалів на розрив), приладів (універсальних круткомірів, товщиномірів, приладів для визначення зім’яття та усадки тканин, мікроскопів для визначення волокнистого складу швейних матеріалів), дія реактивів і барвників для визначення волокнистого складу текстильних матеріалів і т.д. засновані на закономірностях, які учні опанували під час вивчення фактичного матеріалу з природничо-наукових дисциплін, або

інтегрованого матеріалу з матеріалознавства. Головні положення фундаментальних дисциплін можна проілюструвати на конкретних прикладах з МШВ, що дає змогу встановити змістові зв'язки одного предмета з іншим, з професійною підготовкою, тим самим подолати відокремленість дисциплін природничо-наукового та професійно-технічного циклів.

Метод демонстрації пов'язано з показом рухомих зображень (кінофільмів, натуральних зразків волокон, тканин і матеріалів, інструментів, приладів, дослідів, прийомів діяльності і т.д.). Вивчення волокон, швейних тканин і полотен, фурнітури, з'єднувальних матеріалів, приладів для визначення основних характеристик властивостей матеріалів і т.д. неможливе без розгляду їх у натуральному вигляді.

Викладачі матеріалознавства під час теоретичних і практичних занять можуть використовувати певні прийоми діяльності, наочні посібники, дидактичні матеріали, запозичені у викладачів природничо-наукових дисциплін. Ефективним способом ознайомлення учнів з об'єктами, що вивчаються на заняттях з МШВ, є показ різноманітних короткометражних кінофільмів, навчальних відеозаписів. Ці засоби наочності дають змогу побачити процеси виробництва штучних і синтетичних волокон, тканин, нанесення рисунка на тканину; ознайомитись з роботою окремих підрозділів підприємств, що використовують нову техніку і технологію виробництва. Ці перегляди, з одного боку, стають джерелом нових знань, з іншого – способом закріплення або узагальнення навчального матеріалу. Демонстрацію фільму або відеозапису можна розпочати поясненням, теоретичними відомостями, перегляд супроводжувати синхронним коментуванням. Після перегляду окремих фрагментів викладач може провести з учнями бесіду. Це доцільно робити в тих випадках, коли учням треба засвоїти, наприклад, окремі елементи технологічного процесу, що вивчається.

Особливого значення в умовах інтеграції знань з матеріалознавства набувають проблемно-пошукові методи, що активізують пізнавальну діяльність учнів, розвивають їхні розумові здібності, творчий початок, залучають до самостійності тощо. За ступенем проблемності їх можна розташувати таким чином: репродуктивні (відтворюючі) – переказ навчального матеріалу, виконання вправ за зразком, виконання лабораторних і практичних робіт за інструкцією; частково-пошуковий – самостійна робота, пошукова лабораторна робота; проблемний виклад – сполучення словесної інформації з елементами проблемності (евристична бесіда); дослідницький – лабораторні дослідження.

Виробнича діяльність сучасного кваліфікованого робітника сповнена проблемних ситуацій. Вони виникають за умов виявлення протиріч між роботою техніки та наявною технологією, розкриття наукових і конструктивних основ різноманітних об'єктів виробництва, необхідності оперативно оцінювати обстановку, що склалася, і т.д. Проблемні ситуації незмінно збуджують підвищену пізнавальну активність учнів, підтримують і закріплюють пізнавальний інтерес, забезпечують позитивний емоційний фон у процесі вивчення предметів природничо-наукового та професійно-технічного циклів.

Відомо, що методи проблемного навчання сприяють створенню й вирішенню проблемної ситуації. Структурно-проблемне навчання має такий вигляд: проблемне питання – проблемна ситуація – проблема – гіпотеза – рішення – аналіз – висновки. Наведемо приклади елементів проблемності на занятті з матеріалознавства: 1) Міцність волокна бавовни і сталевого дроту того самого діаметру однакові. Але бавовняна нитка неміцна. Чому? 2) Тканина матова: капрон з віскозою. Як на цій тканині утворюється ажурний візерунок? 3) Які чинники визначають властивості тканин, зокрема їхні пластичні властивості, ступінь усадки, пружність, розтяжність, еластичність, осипання, здатність формуватися в процесі волого-теплової обробки? 4) Які властивості тканин належать до механічних і фізичних? Що вони визначають і від чого залежать?

Методи, що визначають логіку навчання, тобто логічні, також мають велике значення в підготовці майбутніх фахівців швейного виробництва. Застосування таких методів, як індукція, дедукція, синтез, аналіз, порівняння та ін., сприяють кращому засвоєнню



навчального матеріалу з матеріалознавства на інтеграційній основі, розвитку логічного мислення. Слід особливо виділити індукцію та дедукцію, оскільки під час викладу нового матеріалу, узагальнення, систематизації ми йдемо від конкретного до загального, або від загального до конкретного, або використовуємо обидві можливості міркувань.

Відомо, що для кращого засвоєння матеріалу на інтеграційній основі, що вивчається, необхідна мотивація учіння. Викликати інтерес учнів можна по-різному. З цією метою застосовують методи, що визначають колективну розумову діяльність, та імітаційні методи. До колективної розумової діяльності належать навчальні дискусії, метод “прямого та зворотного мозкового штурму”, пізнавальні суперечки, аналіз життєвих ситуацій, бригадний метод, лабіринт. Ці методи застосовуються для визначення колективної думки, для загострення уваги учнів на тих або інших вузлових питаннях.

У теперішній час особлива увага надається імітаційним методам навчання. Їх відносять до активних. Вони базуються на імітації будь-якого процесу, явища, виробничої ситуації. Це – аналіз конкретних виробничих ситуацій, вирішення ситуаційних виробничих задач, розігрування ролей, ігрові проектування, ділові ігри.

**Висновки.** Головним завданням навчання є не лише надати учням певний об’єм знань, а й укласти ці знання в систему, здатну до динамічних перетворень; визначити найбільш важливі об’єктивні зв’язки між різними групами знань, донести ці зв’язки до учня, навчити його самостійно реалізовувати їх у своїй практичній діяльності. Для його здійснення у навчально-виховному процесі ПТНЗ швейного профілю необхідно використовувати комплекс методів. Продуктивні методи навчання не повинні витіснити традиційні, а повинні доповнювати їх, тим самим забезпечуючи глибоке та свідоме засвоєння учнями знань з матеріалознавства на інтеграційній основі. Навчання буде ефективним лише у разі оптимального поєднання творчої та репродуктивної діяльності учнів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
2. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Махмутов М.И., Шакирзянов А.З. Учебный процесс с использованием межпредметных связей в среднем ПТУ. – М.: Высшая школа, 1985. – 207 с.
5. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях: Учебно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 192 с.
6. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М., 1995. – 324 с.

**УДК 378.147.302.2**

**Мегем Є.І.**

### ***ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ З ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ***

*У статті розглянуто основні поняття системного підходу у педагогічному процесі, визначено основні принципи проектування системи методичної підготовки з проектно-технічної діяльності та спроектована її модель.*

*The basic concepts of systems approach in a pedagogical process are considered in the article, basic principles of planning of the system of methodical preparation are certain from project-technological activity and its model is projected.*

Методична підготовка майбутніх учителів трудового навчання до проектно-технологічної діяльності в умовах загальноосвітніх навчальних закладів є досить складною проблемою, дослідження якої не можливе без використання системного аналізу.

Системний аналіз – тип науково-практичної діяльності, необхідної для дослідження і проектування складних і надскладних об'єктів [5], а методичну підготовку, у якій ставиться завдання і розвивається процес проектно-технологічної діяльності майбутніх учителів трудового навчання, безумовно можна вважати складною.

Проблема використання системного підходу в наукових дослідженнях відображена у роботах А.О. Лігоцького, А.Я. Розенберга, В.В. Рубцова, В.Н. Садовського, Б.С. Українцева і ін. В.П.Кузьмін [4], наприклад, бачить призначення системного підходу в можливості:

- точно визначити цілісний об'єкт і сфокусувати на ньому пізнання;
- визначити не окремі якості або властивості об'єкта, а його якісну сукупність, його межі, міру, сутність;
- виділити цей об'єкт із середовища, фону, зі складної мережі інших об'єктів і відносин, конкретизувати його, з одного боку, а з іншого розглядати об'єкт “разом з фоном”, з його родовими основами і умовами існування.

Існуюче різноманіття означень поняття “система” вимагає більш детального його розгляду. Загалом, під системою традиційно розуміється певна сукупність взаємозв'язаних у єдине ціле структурних компонентів (елементів).

Зупинимося на означенні системи, даному П.К. Анохіним [1]: *системою* можна назвати тільки такий комплекс вибірково залучених компонентів, у якому взаємодія і взаємовідношення набувають характеру взаємодії компонентів на отримання сфокусованого корисного результату.

Узагальнено основні поняття, які прийняті в системних дослідженнях.

*Структурний компонент (елемент)* характеризується як складова частина системи, що має певні якості та характеристики.

*Зв'язок* – це спосіб взаємодії між структурними компонентами, та між ними і середовищем. Досліджуються такі зв'язки, які є істотними, визначають цілісність системи; це фактично ті зв'язки, які роблять систему єдиним цілим.

*Структура системи* – це сукупність структурних компонентів та істотних зв'язків між компонентами (елементами) системи.

*Навколишнє середовище системи* – сукупність елементів, які не є компонентами системи, що досліджується, але які впливають на неї.

*Функція системи* – відношення результатів діяльності системи до системи вищого порядку.

*Функціонуванням системи* – взаємодія структурних компонентів через внутрішні зв'язки системи і її зовнішні відносини з навколишнім середовищем.

Зазначимо, що “цілісність”, “структура”, “функція” – найважливіші характеристики системи, які конкретизуються через поняття “зв'язок”. Поняття “зв'язок” відіграє конструктивну роль, виступаючи як засіб утворення і аналізу системи.

Системний аналіз деякого явища обумовлює розгляд його як системи і досліджує його з точки зору поняття “система”.

Загалом системи поділяються на: живі і неживі; абстрактні і конкретні; відкриті і замкнуті; складні і прості; організовані і неорганізовані; цілеспрямовані і нецільспрямовані; “тверді” (жорстко детерміновані) і “м'які” (не жорстко детерміновані).

Системи, що використовуються у дослідженнях педагогічних процесів, отримали назву “педагогічних систем”.

Під поняттям “*педагогічна система*” будемо розуміти складну сукупність взаємодіючих структурних компонентів і зв'язків між ними, які забезпечують можливість впливати на хід педагогічного процесу, тобто керувати ним.

Педагогічні системи відносяться до живих, складно організованих, цілеспрямованих, керованих (частково самокерованих) систем. Отже, досліджувана нами система методичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання з проектно-технологічної діяльності є м'якою педагогічною системою, що відрізняється властивостями: відкритості, складної організації, цілеспрямованості і керованості; дану систему можна розглядати як на абстрактному, так і на конкретному рівнях.

За визначенням Дж. ван Гига, “система є замкнутою, якщо в неї немає навколишнього середовища, тобто зовнішніх контактуючих з нею систем. До замкнутих відносяться і ті системи, на яких зовнішні системи істотно не впливають” [3]. Відкриті системи зв'язані з іншими системами відносинами взаємодії і впливу. З поняттями “замкнутості” і “відкритості” тісно пов'язані поняття “невизначеності”, “непорядкованості”, “ентропії”.

*Невизначеність* характеризує імовірність виникнення тієї чи іншої події, *непорядкованість* – імовірність перебування відповідного компонента в тому чи іншому місці, *ентропія* – ступінь непорядкованості чи міра невизначеності.

До класичних положень загальної теорії систем відносяться:

- будь-яка замкнута система розвивається в напрямку до максимуму ентропії, тобто до максимуму непорядкованості;
- замкнуті системи зі зворотним зв'язком мають властивість розвиватися в напрямку стійкої рівноваги;
- відкриті системи мають опірність процесу разупорядкування, причому опірність досягається за рахунок одержання енергії й інформації із зовнішнього середовища (Н. Вінер, Дж. ван Гиг, К. Шеннон).

Будучи відкритою, педагогічна система методичної підготовки студентів з проектно-технологічної діяльності, з одного боку, піддана дії закону наростання ентропії; з іншого боку, тяжіє до підвищення організаційного рівня складності, що і забезпечує збереження стійкості. Однак, процес упорядкування, приводячи до зниження ентропії, знижує і рівень невизначеності що, в свою чергу, зменшує потенціал розвитку.

Вирішуючи завдання даного дослідження, необхідно розглянути аспект *проектування* педагогічної системи методичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання.

У літературі [6] педагогічне проектування визначається як розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів і вчителів. Воно полягає в створенні і зміні організаційних процесів розвитку, навчання і виховання та прогнозуванні їх результатів.

Проектування педагогічної системи проводиться з урахуванням взаємодії її структурних компонентів у єдності кожного з іншими і зовнішнім середовищем. Проектування також дозволяє обґрунтовувати, припускати і досліджувати важливу особливість розвитку системи, на яку звертають увагу вчені при розробці системних підходів: “Розвиток складної системи відбувається в напрямку, обумовленому її внутрішньою структурою, їй не можна нав'язати шлях розвитку, можна лише сприяти чи перешкоджати її власним тенденціям. У зв'язку з цим впливи на систему парадоксальні за ефектом – сильні (з більшою енергією) впливи можуть не зробити ніякого ефекту чи виявитися деструктивними, а слабкі, але резонансні (відповідні структурі, тенденціям розвитку системи) можуть бути надзвичайно ефективні” [7].

Варто розрізняти педагогічне проектування і педагогічна технологія. У глосарії термінів ЮНЕСКО під “педагогічною технологією” розуміється конструювання і оцінювання освітніх процесів шляхом урахування людських, часових і інших ресурсів для досягнення ефективної освіти.

Проектування педагогічних систем – це творчий процес, що вимагає зовсім нових поглядів і підходів, щоб одержати нові рішення, що ведуть до принципових і глибоких змін у системі. Воно має свою специфіку.

На відміну від проектування, педагогічна технологія не припускає варіативності, з неї не можна викинути жодного елемента. Технологічний підхід не передбачає пошукової діяльності, спроб, тут не може бути помилок.

Розглянемо систему методичної підготовки студентів з проектно-технологічної діяльності її розвиток та проектування. Варто відмітити, що “система методичної підготовки”, яку ми досліджуємо, не тотожна “методичній системі”, яку запропонував А.М. Пишкало, досліджуючи методику навчання геометрії у середній школі. Він розглядав зміст навчання науковій дисципліні “методики навчання геометрії” на рівні методичної системи і на рівні навчального предмету.

Згідно А.М. Пишкало, методична система навчання являє собою сукупність п’яти структурних компонентів: цілей навчання, його змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання. Дана модель стала відправною для ряду педагогічних досліджень.

Ми ж розглядаємо систему методичної підготовки з проектно-технологічної діяльності майбутніх учителів трудового навчання, як педагогічну систему, яка включає в себе шість структурних компонентів, що взаємодіють між собою і з навколишнім середовищем через відповідні зв’язки. А предмет “методика трудового навчання” є важливим, але не єдиним елементом структурного компоненту “навчальна інформація” системи методичної підготовки.

Система методичної підготовки з проектно-технологічної діяльності майбутніх учителів трудового навчання має певні закономірності:

– закономірності, характерні для внутрішньої будови самої системи, коли зміна одного або кількох її структурних компонентів спричинює необхідність зміни всієї системи загалом. Наприклад, поява нової навчальної інформації, використання якої розширює можливості методичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання, приводить до перегляду засобів навчання, до зміни вимог, що ставляться до студентів і викладачів, до одержання нових результатів і навіть до певних змін у меті системи. Сказане лише підкреслює необхідність комплексного розгляду структурних компонентів (мета, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, студенти, викладачі, результат) в їх єдності;

– закономірності зовнішніх зв’язків системи, що визначаються тим, що будь-яка система методичної підготовки функціонує на певному соціальному і культурному фоні, які мають на неї вирішальний вплив. Зовнішнього впливу можуть зазнавати як окремі структурні компоненти системи, так і всі загалом. Найчастіше вплив зовнішнього середовища спрямовується на основний структурний компонент системи – мету методичної підготовки. Суспільство, у формі зовнішнього середовища системи, формує соціальне замовлення вищому навчальному закладу, виходячи з якого визначається мета підготовки спеціаліста, у тому числі і мета методичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання з проектно-технологічної діяльності. Отже, система методичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання являє собою складне динамічне утворення. Можливість її вивчення на конкретному рівні повноти може бути досягнута, якщо буде визначена деяка початкова умова. Треба зафіксувати деякий з її структурних компонентів (найкраще мету) і виявити динаміку зміни системи в такому стані. Слід зауважити, що подібна фіксація знімає вимогу несуперечності системи методичної підготовки, оскільки закономірності її будови впливають з початкових умов.

Навіть якщо зафіксувати мету системи, то її внутрішні взаємозв’язки допускають досить широкі можливості добору різних способів функціонування системи методичної підготовки. Тому необхідно розробити положення, що визначають напрями бажаної побудови системи методичної підготовки, або напрями її вдосконалення. Ці положення А.М.Пишкало назвав принципами вдосконалення систем. Вони розроблені, виходячи як із структури системи, так і з урахуванням основних дидактичних принципів навчання. Внаслідок вибраного нами підходу і виходячи з лідируючого положення мети відносно інших структурних компонентів системи методичної підготовки, будь-яка видозміна системи повинна співвідноситися з метою. З цього витікає центральний принцип проектування системи методичної підготовки, названий А.М.Пишкало принципом цілеспрямованості (напрями діяльності і результати функціонування системи методичної підготовки, загалом, і її компонентів, зокрема, повинні бути адекватні меті системи).

Проектування системи методичної підготовки не може не враховувати закономірностей, що виходять з самої суті системного підходу. По-перше, будь-яка зміна одного з компонентів системи обов'язково відображається і на інших. Нехтування цієї обставини може привести до руйнування системи як цілісної структури. З цих міркувань витікає наступний принцип проектування системи методичної підготовки, який називається принципом взаємозв'язності (при зміні структурних компонентів системи методичної підготовки необхідно визначати наслідки, які цим будуть викликані для всіх інших компонентів і враховувати їх). Потрібно відразу ж підкреслити, що цей принцип може застосовуватися не тільки до системи загалом, але і до окремих її структурних компонентів.

Реалізація принципів системи методичної підготовки може проводитися лише шляхом визначення і розробки конкретного змісту структурних компонентів системи. У ході цієї роботи вказані принципи реалізуються в конкретних методичних положеннях. Принципи проектування системи методичної підготовки виникли як підсумок теоретичного узагальнення конкретного педагогічного і методичного матеріалів. Варто пам'ятати, що функціональні зв'язки системи методичної підготовки можуть діяти не лише в одному напрямі.

Проектування системи методичної підготовки з проектно-технологічної діяльності, як одна з гілок педагогічного проектування, спрямоване на створення і зміну процесів навчання в проектно-технологічній підготовці майбутніх учителів трудового навчання.

У педагогічних дослідженнях існує декілька підходів до проектування та моделювання процесу навчання. На нашу думку, у дослідженні системи методичної підготовки студентів доцільно звернути увагу на модель педагогічної системи, запропоновану Л.Г. Вікторовою [2: 22].

Очевидно, що спочатку необхідно спроектувати систему методичної підготовки, а лише потім уже проектувати навчальні предмети, які будуть її реалізовувати. При цьому цілком зрозуміло, що на основі однієї системи методичної підготовки можна побудувати кілька варіантів вивчення навчальних предметів.

Розглянемо систему методичної підготовки з проектно-технологічної діяльності з погляду наведених раніше принципів. Очевидно, що структурні компоненти системи методичної підготовки знаходяться у специфічних відносинах, далеких від ієрархічного підпорядкування зверху вниз: мета – навчальна інформація – засоби педагогічної комунікації – студенти – викладачі – результат (методична підготовка учителів першого року роботи). У методичній підготовці з проектно-технологічної діяльності оволодіння майбутніми учителями трудового навчання методикою проектно-технологічної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів з використанням методу проектів та інших методів навчання є основою особистісно орієнтованої проектно-технологічної підготовки студентів і виступає як одне з найважливіших завдань навчання. Зрозуміло, що при цьому зберігається вплив установленної мети на добір навчальної інформації, засоби педагогічної комунікації, студентів, викладачів і на прогнозування кінцевого результату.

У системі методичної підготовки з проектно-технологічної діяльності зміст методичної підготовки знаходиться у непростих відносинах з метою і засобами навчання. Відзначимо, що зміст методичної підготовки з проектно-технологічної діяльності забезпечує не один предмет “методика трудового навчання”, а й інші навчальні предмети, що входять у загальнотехнічну та спеціальну підготовки студентів, а також різні види практик. Тому говорити про якусь одну предметну галузь у системі методичної підготовки студентів неможливо. Мета системи методичної підготовки являє собою більш високу сходинку абстракції, ніж інші структурні компоненти, і є основним структурним компонентом системи у випадку стабільного навчального плану. Але при зміні навчального плану перетворюється у залежний компонент системи і поступово коригується слідом за змістом навчальної інформації, що є змінним і таким, що проходить критичний добір.

Мета, як компонент системи методичної підготовки з проектно-технологічної діяльності, залежить від таких методичних передумов:

- організаційно-методичного забезпечення (навчальний план, освітні стандарти та ін.);
- сформованих регіональних і локальних вимог до методичної підготовки з проектно-технологічної діяльності;
- методичної і спеціальної підготовки викладачів та початкової підготовки контингенту студентів.

Структурний компонент системи методичної підготовки “засоби педагогічної комунікації” істотно впливає на мету системи та очікувані результати навчання (оволодіння засобами методичної діяльності – одне із завдань, що традиційно формулюються у методичній підготовці, крім того воно є необхідною умовою, що обмежує інші досяжні завдання).

Нове бачення мети системи методичної підготовки (її орієнтація на конкретні очікувані результати навчання, особистісні запити, багаторівневність і профілізацію) вимагає вирішення проблем змісту проектно-технологічної підготовки в конкретних освітніх навчальних закладах на основі освітніх стандартів з трудового навчання як для загальноосвітньої школи і шкіл нового типу, так і для вищих навчальних закладів.

Двоїстою є і взаємозалежність змісту навчальної інформації із засобами педагогічної комунікації. З одного боку, вивчення відібраної навчальної інформації вимагає застосування в навчальному процесі відповідних засобів навчання, у тому числі програмно-апаратних та телекомунікаційних. Однак не менш очевидною є обмежуюча роль наявних у конкретних навчальних закладах засобів педагогічної комунікації на добір навчальної інформації (змісту навчання) в цих закладах. Вирішальним фактором при доборі навчальної інформації з проектно-технологічної підготовки є її підтримка наявною технікою, методичним та прикладним матеріально-технічним забезпеченням.

При проектуванні система методичної підготовки з проектно-технологічної діяльності повинна розглядатися як м’яка, відкрита система з нечіткими межами, яка враховує методичні передумови навчання проектуванню й тісно з ними взаємозв’язана. До методичних передумов навчання проектуванню ми відносимо такі фактори:

- соціальний запит до освіти у формі вимог до проектно-технологічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання і критеріїв їх навченості, а також комплекс мотивів;
- зміст знань і умінь та актуальні напрямки проектно-технологічної діяльності стосовно предметної галузі “Технологія”;
- засоби педагогічної комунікації та інформаційні технології;
- спеціальна і методична підготовка викладачів, методична підтримка особистісно орієнтованої проектно-технологічної підготовки студентів;
- організаційно-методичне забезпечення навчального процесу (освітні стандарти, навчальні плани, програми та ін.);
- забезпечення навчального процесу проектно-технологічної підготовки в навчальному закладі засобами інформатизації.

Виділені фактори дозволяють уточнити межі системи методичної підготовки студентів з проектно-технологічної діяльності і визначити місце кожного структурного компоненту (мета, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, студенти, викладачі, результат) в самій системі, а це не що інше як варіант проекту системи.

У подальшому варто детально розглянути структурні компоненти системи методичної підготовки з проектно-технологічної діяльності і більш повно їх описати.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / Принципы системной организации функций. – М.: Наука, 1973. – С. 5–61.
2. Викторова Л.Г. О педагогических системах. – Красноярск, 1989. – 102 с.
3. Гиг Дж. Ван. Прикладная общая теория систем / Пер. с англ. – М.: Мир, 1981. – Т.1. – 321 с.

4. Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психологический журнал. – 1982. – № 13. – С. 3–14; № 4. – С. 3–13.
5. Розенберг А.Я. Системний підхід як метод науково-педагогічного дослідження // Наукові записки. Серія: педагогічні науки: Випуск 17. Кіровоград: КДПУ, 1999. – С. 3–9.
6. Рубцов В.В. Проектирование образовательных систем как вид образовательной практики // Образование: традиция и инновации в условиях социальных перемен. – М.: 1997. – С. 31–47.
7. Садовский В.Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития // Системные исследования: Методологические проблемы. – М.: Наука, 1980. – С. 29–54.

УДК 378

Мелконян В.М.

### **ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ**

*У статті розглядаються навчальні одиниці з соціокультурним компонентом, які є об'єктами засвоєння при формуванні соціокультурної компетенції.*

*This article deals with teaching culture that includes the analysis of the articles, their peculiarities, words, phrases.*

Необхідність навчання іноземної мови як засобу безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування актуалізує соціокультурний підхід до її навчання, а відтак, і необхідність формування у студентів соціокультурної компетенції (СКК) під час вивчення іноземної мови поряд з мовною і мовленнєвою компетенціями. Доцільність паралельного вивчення мови та культури наголошується багатьма вченими, такими як Л.П.Смеякова [3], О.Б.Тарнопольський [4], І.І. Халеева [5].

Проведений нами аналіз вищенаведених наукових праць свідчить про те, що здійсненні дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми формування СКК під час навчання читання, зокрема не розглядають автентичний англомовний матеріал. Як показує досвід, студенти погано володіють умінням читання автентичних текстів. Аналіз базових підручників з практики англійської мови для студентів свідчить про наступне: 1) невідповідність наявної інформації вимогам чинної Програми щодо змісту соціокультурного компонента навчання іноземної мови; 2) відсутність вправ на цілеспрямоване формування навичок і вмінь СКК під час їх читання.

Таким чином, об'єктивно зумовлена необхідність соціокультурного підходу до навчання іноземної мови на сучасному етапі розвитку методичної науки та відсутність відповідних методичних розробок зумовлюють актуальність проблеми, порушеної в даній статті.

Лінгвістичну основу формування СКК складають навчальні одиниці, які є об'єктами засвоєння студентами у процесі читання англомовних автентичних статей з соціокультурним потенціалом.

Проаналізуємо специфіку їхнього функціонування в текстах. Ми поділяємо точку зору Н.Б.Ішханян, що навчальною одиницею більш високого рівня є текст [2: 70], оскільки численні дослідження у сфері комунікативно-прагматичного аналізу та лінгвістики тексту розглядають його як найвищу одиницю мовлення та спілкування. Таким чином, лінгвістичну основу формування СКК у процесі навчання читання складають такі навчальні одиниці з соціокультурним компонентом: 1) національно марковані мовні одиниці (слова-реалії, фонова та конотативна лексика, фразеологізми); 2) афоризми; 3) текст.

На нашу думку, спочатку доцільно розглядати соціокультурні характеристики тексту як навчальної одиниці, оскільки мовне оформлення тексту ієрархічно підпорядковане вищим

рівням його смислової організації. У нашому дослідженні такою навчальною одиницею є англomовна стаття.

Розуміння змісту статті починається з адекватного розуміння її заголовку. Домінуюча функція заголовку – повідомити або створити певне відношення до предмета повідомлення, або привернути увагу читача, створює простір для його інтерпретації. У заголовку може бути виражена повністю або частково тема, головна думка статті. Характерною особливістю статей є наявність підзаголовків, які повністю відображають тему тексту та частково його головну думку.

Вступна частина містить предикат першого порядку: інформацію про тему комунікації та / або авторську позицію. Основна частина статті дає інформацію другого порядку (тези), експлікує, конкретизує, коментує тематичне ядро статті. Знання читачем закономірностей структурно-смислової організації тексту статті та вміння орієнтуватися в ній створює підґрунтя для адекватного розуміння як змісту статті в цілому, так і його соціокультурного аспекту.

Соціокультурний аспект інформації в англomовній статті може бути представлений на обох смислових рівнях: змістовно-фактуальному та змістовно-концептуальному. Різниця полягає в способах вираження соціокультурної інформації. Так, соціокультурна інформація як частина змістовно-фактуальної інформації виражається за допомогою мовних одиниць з національно-культурною семантикою і смислових зв'язків між ними. Соціокультурний аспект змістовно-фактуальної інформації містить повідомлення про факти, події, процеси, які відбуваються в сучасному англomовному суспільстві. Як правило, розпізнавання й осмислення цього виду інформації не викликає труднощів у студентів, оскільки вона виражена вербально. Одиниці мови вживаються у своїх прямих, предметно-логічних, словникових значеннях, закріплених за цими словами, соціально обумовлених досвідом [1: 28]. Для адекватного сприйняття цієї інформації необхідно володіти мовними одиницями з національно-культурною семантикою в обсязі їхніх значень.

Соціокультурний аспект змістовно-концептуальної інформації може бути виражений експліцитно або імпліцитно. Змістовно-концептуальна інформація англomовної статті повідомляє читача про авторське бачення відношень між фактами, подіями та явищами, описаними засобами актуальної інформації, розуміння їхніх причинно-наслідкових зв'язків, їхньої ролі в соціальному, економічному, політичному й культурному житті народу [1: 28]. На нашу думку, розуміння суспільної позиції з певного питання, проблеми, відображеної в статті, сприяє розумінню та засвоєнню студентами знань про національну систему цінностей, національні стереотипи англomовного лінгвосоціуму, його світосприйняття.

Відомо, що вилучення експліцитно та імпліцитно вираженої соціальної оцінки фактів має різний ступінь складності для студентів-читачів. Але слід відмітити, що розуміння імпліцитної змістовно-концептуальної інформації в англomовному тексті статті ускладнюється через відсутність у ньому будь-яких маркерів імплікації. Імпліцитно виражена змістовно-концептуальна інформація вилучається в результаті осмислення актуальної на основі наявних у читача фонових знань чи внутрішньої логіки.

Виходячи з вищезазначеного, можна виділити дві категорії аналізу тексту статті в аспекті міжкультурної комунікації:

- 1) соціокультурний факт – смисловий компонент змісту, в якому відображається подія чи явище суспільно-політичного, культурного життя англomовного суспільства;
- 2) соціальна оцінка – смисловий компонент змісту, в якому розкривається суспільне значення соціокультурного факту. Виділені категорії розглядаються нами як об'єкти розпізнавання, адекватного розуміння й інтерпретації під час навчання читання статей.

З метою прогнозування та попередження можливих труднощів, що можуть виникнути у студентів під час оволодіння лексичними одиницями з національно-культурною семантикою, необхідно систематизувати цей шар лексики. Найбільш змістовною вважаємо



класифікацію І.Р.Гальперина, який за семантичним статусом культурного компонента виділяє реалії, фонову та конотативну лексику [1: 115].

Перший пласт культурно-маркованої лексики – це слова-реалії, а також скорочення (часткове та повне). Обсяг реалій в англійській мові становить близько 10%, але дана група лексики має значну якісну цінність, оскільки в її семантиці найбільш повно проявляється діалектична єдність мови та культури, мови та суспільства. Оволодіння англомовними реаліями в рецептивному аспекті сприяє формуванню тезаурусу читача, збільшенню обсягу його фонних знань, що забезпечує адекватну опосередковану міжкультурну комунікацію між ними та автором.

Фонова лексика тісно пов'язана з конотативними словами, які також розглядаються як навчальні одиниці при формуванні СКК. Під конотативною лексикою розуміють такі лексичні одиниці, які співпадають в двох мовах своїми денотатами і мають додаткові (конотативні) значення. Конотація як компонент лексичного значення включається в семантику лексичних одиниць. Адекватне розуміння конотативної лексики під час навчання читання англомовних статей сприяє розумінню англокультурної системи цінностей та оцінок, менталітету народу, а відтак і формуванню соціокультурної толерантності.

Типовою складовою словника англомовних статей є також фразеологізми. Національно-культурний елемент, виражений експліцитно чи імпліцитно, не тільки складає фон фразеологізму, але є стрижневим компонентом його смислового значення. Необхідне цілеспрямоване навчання студентів розпізнаванню й осмисленню соціокультурного аспекту англомовних фразеологізмів під час читання.

Ознайомлення студентів з характером прояву національно-культурної семантики фразеологізмів забезпечить розпізнавання й адекватне розуміння цих мовних одиниць під час навчання читання англомовних газетно-журнальних статей і сприятиме поповненню фонних знань студентів-читачів.

Таким чином, були виділені такі навчальні одиниці з соціокультурним компонентом, які складають лінгвістичну основу формування СКК, а саме:

- 1) слова-реалії, фонові та конотативні лексика;
- 1) текст (його структурно-смілова організація).

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 138 с.
2. Ишханян Н.Б. Лингвистические основы формирования в языковом педагогическом вузе лингвосоциокультурной компетенции // Иноземні мови. – 1995. – № 3-4. – С. 69-73.
3. Смелякова Л.П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора): Монография. – СПб.: Образование, 1992. – 142 с.
4. Тарнопольский О.Б. Методика навчання англійської мови на другому курсі технічного вузу: Посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 167 с.
5. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

**УДК 378**

**Нікітіна А.В.**

### ***КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ АНАЛІЗУ ТЕКСТУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ***

*Стаття присвячена методичним проблемам аналізу тексту у педагогічному дискурсі. Автор відокремлює когнітивний аспект аналізу тексту у різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування, розглядає провідні принципи проведення аналізу тексту, ефективні прийоми формування мовної картини світу, засвоєння ключових концептів, представлених у текстах, що аналізуються.*

*The article studies the methodical problems of the analysis of the text in pedagogical discourse. The author stresses the cognitive aspect of analysis of the text in different situations of pedagogical communication, studies the leading principles of conducting of analysis of the text, effective methods of forming the linguistic picture of the world, learning the key concepts, given in the texts for analysis.*

Аналіз тексту є предметом дослідження багатьох гуманітарних наук, зокрема лінгвістики, літературознавства, психолінгвістики, лінгводидактики, окремих методик тощо. У кожній науці існують свої завдання аналізу тексту, вироблені певні напрями, шляхи вивчення текстових категорій [1: 9]. Але зараз, коли спостерігаються активні інтегральні процеси у вивченні тексту й дискурсу, говорити про аналіз тексту тільки з позицій якоїсь окремої науки неможливо.

Відтак методика навчання української мови узагальнює досягнення різних наукових дисциплін щодо аналізу тексту, спирається на теоретико-практичні засади сприйняття, відтворення і створення текстів у різноманітній комунікативній діяльності людей. Це засвідчують дослідження таких психолінгвістів, як І.Зимня, О.Леонтьєв, Л.Сахарний, Ю.Сорокін, О.Шахнарович та ін., лінгвістичні розвідки Н.Арутюнової, Ф.Бацевича, О.Гойхмана, О.Каменської, О.Кубрякової, Г.Почепцова, О.Селіванової та ін. У науковій літературі більше уваги приділяється аналізу художнього тексту (Л.Бабенко, Ю.Казарін, І.Ковалик, М.Крупа, Н.Купіна, Л.Лосєва, Л.Мацько, Н.Миронюк, М.Плющ, М.Шанський). Як доводять лінгводидакти (О.Біляєв, В.Бадер, В.Мельничайко, М.Пентилюк, К.Плиско, Г.Шелехова), аналіз тексту спрямований на реалізацію багатьох навчальних, розвивальних, виховних завдань, його вважають ефективним методом, прийомом навчання мови, засобом формування мовної особистості [3: 30].

Методичні проблеми аналізу тексту пов'язані з розвитком сучасного педагогічного дискурсу, насамперед з вивченням мовленнєвої поведінки учасників педагогічного спілкування, шляхів реалізації їхніх комунікативних намірів у різних навчальних ситуаціях (В.Кан-Калик, А.Михальська, А.Мурашов, Г.Сагач, З.Смелкова та ін.). Ученими доведено, що ефективність педагогічного спілкування залежить від умінь поєднувати аналіз і синтез [5: 128], точно використовувати словесні засоби, що відповідають задуму автора тексту (висловлювання), а також від умінь адекватно сприймати відповідні мовні засоби. Формування таких умінь здійснюється у процесі лінгвістичного аналізу тексту. Мовні одиниці, представлені в текстах для аналізу, наділені властивостями відобразити індивідуально-авторську картину світу.

Погляд на мову як на основний засіб вираження знань про світ відображає когнітивний напрям аналізу тексту в лінгвістиці (Т. ван Дейк, Ю.Караулов, О.Кубрякова, О.Селіванова та ін.).

*Мету* цієї статті вбачаємо в обґрунтуванні когнітивного аспекту аналізу тексту в педагогічному дискурсі. Окреслюємо таке коло завдань:

- визначення типових ситуацій застосування аналізу тексту в педагогічному дискурсі;
- з'ясування суті лінгвістичного аналізу тексту;
- виділення когнітивного аспекту аналізу тексту.

Педагогічний дискурс як різновид комунікації реалізується за такою моделлю:

Адресат – висловлювання (текст), що існує в певному контексті, – адресат.

У ролі адресата й адресанта почергово можуть перебувати той, хто навчає, і той, хто навчається (учитель – учень або викладач – студент). Текст розглядаємо як посередник між суб'єктами педагогічного спілкування. У педагогічному дискурсі текст виконує різні взаємопов'язані функції: інформаційну, пізнавальну, комунікативну, естетичну, виховну. Текст є важливим засобом навчання, тому різні види його аналізу мають бути спрямовані на реалізацію зазначених функцій.

Учитель-словесник повинен оволодіти методикою аналізу тексту на уроках української мови, умінням добирати тексти, наділені високим пізнавальним, виховним потенціалом, розвивальними можливостями, передбачати й планувати типові ситуації використання аналізу тексту. Педагогу необхідно правильно визначати лінгводидактичні функції тексту, під якими розуміємо ті потенційні дидактичні можливості, що можуть бути використані для досягнення навчальної мети. Лінгводидактичні функції тексту, визначеного для аналізу, відповідно до триєдиної мети сучасного уроку мови, можуть бути поділені на виховні, розвивальні й навчальні.

Як методичний прийом аналіз тексту може використовуватися на різних етапах уроку, з різною метою. Наприклад, з метою актуалізації знань про вивчені мовні одиниці, їх ознаки та функції в текстах різних стилів, типів, жанрів. Аналіз тексту в такому випадку може супроводжувати спостереження, бесіду, розповідь учителя тощо. Значне місце посідає аналіз тексту під час розосередженої підготовки до написання твору, переказу. Використовується аналіз тексту також з метою перевірки та контролю знань, умінь і навичок учнів.

Як спосіб навчання аналіз тексту – складне, багатомірне явище, у ньому відображені об'єктивні закономірності, цілі, зміст, принципи, форми навчання. Структура методу вміщує об'єктивну й суб'єктивну частини. В об'єктивній частині відображені постійні компоненти цілей, змісту, форм навчальної діяльності, які не залежать від особистості вчителя, учнівського колективу, конкретних умов застосування. Суб'єктивна частина методу зумовлена особистісними якостями педагога й учнів та залежить від конкретної ситуації педагогічного дискурсу.

Метод відбиває запроєктовану вчителем мету навчання; шляхи, які обирає педагог для її реалізації; способи співробітництва з учнями; зміст виучуваного матеріалу; закони, закономірності, принципи навчання; джерела інформації, активність учасників навчально-виховного процесу; систему прийомів, засобів навчання; майстерність учителя тощо. Прийоми навчання в процесі аналізу тексту – це система дій та операцій учителя й учнів, яка передбачає досягнення часткової мети.

Ознаки методу мовного (лінгвістичного) аналізу підтверджують те, що метод навчання – це спосіб взаємодії двох суб'єктів навчального процесу (учителя й учнів), спрямованої на формування мовної й мовленнєвої компетенції школярів, який реалізується різними прийомами залежно від змісту, мети й структури уроку.

Когнітивний аспект мовного аналізу тексту передбачає дотримання таких основних принципів:

- єдність аналізу структури й семантики тексту;
- вироблення лексичної пильності (увага до кожної лексеми в тексті, до її здатності відображати картину світу (певний концепт));
- точність у з'ясуванні значення слова в контексті;
- уважне ставлення до незнайомих або маловідомих слів, до своєрідної сполучуваності слів;
- виділення ключових слів-концептів;
- увага до лексичного багатства (синонімів, антонімів), до відомих лексичних шарів (термінів, професійних слів, діалектизмів тощо);
- попередження можливих лексичних і стилістичних помилок;
- вироблення чуття стилю, дару слова;
- розвиток естетичних почуттів, креативних здібностей учнів.

Мовний аналіз тексту передбачає виділення й характеристику мовних одиниць щодо їх ролі в структурно-семантичній організації тексту. Когнітивний аспект аналізу тексту відрізняється яскравим вираженням суб'єктивно-оцінного чинника, передбачає питання до учнів насамперед евристичного характеру (а не репродуктивного). Аналіз тексту має слугувати підґрунтям творчих робіт учнів. Методистами доведено, що вміння створювати власні висловлювання пов'язані з умінями аналізувати чуже мовлення, сприймати й

відтворювати його. Аналізуючи текст, учні “формують і вдосконалюють свою мовну й мовленнєву компетенцію” [2: 298].

Проблеми аналізу тексту в методиці навчання української мови, зокрема обґрунтування його наукових засад, виділення різних аспектів є актуальними й широко досліджуваними сучасними вченими. Так, М.Пентилюк радить під час аналізу тексту враховувати такі лінгвістичні поняття, як усні й писемні тексти, художні й нехудожні, прозові й віршові, монологічні й діалогічні, розповідь, опис, роздум, абзац, макротекст і мікротекст, контекст та інші. Відповідно до цього виділяються основні параметри аналізу тексту: визначення теми й основної думки тексту, виділення абзаців (мікротем), визначення стилю і типу мовлення, аналіз структури тексту, аналіз мовних засобів [2: 298].

Когнітивний аспект аналізу тексту, що передбачає характеристику впорядкованих мовних одиниць як основи пізнання й формування в уяві учня концептуальної та мовної картин світу, вимагає також урахування таких лінгвістичних понять, як складне синтаксичне ціле, засоби і способи зв'язку речень у тексті, актуальне (комунікативне) членування речення. Своєрідність когнітивного аспекту аналізу тексту полягає у визначенні навчальних мовних одиниць як концептів – носіїв етнокультурної інформації, особливих сигналів конкретного світу. У процесі аналізу тексту вчитель має спиратися й на такі поняття, як текст, дискурс, речення, висловлювання, мовлення, концепт, фрейм, концептуальна, мовна картини світу тощо.

Текст розглядається як продукт мовленнєвої діяльності, найвищий рівень мовної системи, середовище функціонування мовних одиниць різних рівнів. Дискурс – це своєрідне віддзеркалення тексту в свідомості кожної людини в конкретній ситуації, у конкретний момент часу [4: 69], Дискурс має ознаки процесу, а текст – зафіксований результат мовлення. У тексті мовні одиниці об'єднані відповідно до законів текстотворення, що передбачають збереження логічно-змістової єдності висловлювання з урахуванням жанрово-стильових особливостей. Змістова єдність тексту представлена у своєрідних структурно-сміслових згустках – концептах, що поєднують процеси пізнання й емпіричний досвід учня, формують концептуальну й мовну картини світу. Концептуальна картина світу є універсальною, вона відображає сукупність знань про світ. Мовна картина світу передає особливості національного світосприйняття і є індивідуальним витвором кожної особистості.

Покажемо впровадження когнітивного аспекту аналізу на прикладі (аналіз тексту пропонується в 10 класі під час підготовки до написання нарису на основі життєвих вражень).

Широке вікно – ніби величезна рама, в якій красується жива картина, створена природою. На тлі чистого, блакитного неба, здається киплять зелені тополі й осокори, вкриті білим пухом. У правому кутку видніється високий дах сусіднього будинку з телевізійною антеною, на якій всілися голуби. Вони раз по раз злітають угору, кружляють у чистій блакиті і знову, опустившись на дах, воркують, обнімаючись сизими крильми (І.Цюпа).

Перед початком аналізу пропонуємо учням виразне читання уривка, попередньо визначивши тему й основну думку. З'ясуємо, чи може цей уривок бути фрагментом нарису. Далі учні відповідають на такі запитання:

1. Про що йдеться в тексті? (У тексті описується картина природи, що видніється з вікна).
2. Яка асоціація використана автором? Що з чим порівнюється? Асоціація зорова чи слухова? (Віконна рама асоціюється з рамою картини. Порівнюється реальний краєвид з уявною картиною. Використана зорова асоціація, це підтверджується кольорами. Можна “почути” лише воркотання голубів).
3. Який прийом використано автором, щоб читач повірив у те, що перед ним “картина”? Назвіть слова, що це підтверджують. (Прийом опису картини. На тлі..., у правому кутку...).

4. Які тематичні групи слів можна виділити в тексті? (Споруди та їх елементи: дах, будинок, телевізійна антена; дерева: тополі, осоки; кольори: блакитний, зелений, білий).
5. Визначте ключові слова. (Рама, картина, природа, будинок, голуби).
6. Визначте слова, що змальовують вікно (широке), раму (величезна), картину (жива), небо (чисте, блакитне), тополі й осоки (зелені), пух (білий), дах (високий), будинок (сусідній), крила голубів (сизі).
7. Назвіть дієслова, що допомагають уявити предмети (красується, киплять, видніється, всілися, літають, кружляють, воркують).
8. Який з предметів відображений у тексті найповніше? (Голуби). Чи треба уточнити у зв'язку з цим формулювання теми тексту? (Виявляється, що основним об'єктом зображення автором є голуби, що живуть на даху сусіднього будинку, який видно з вікна).
9. Поясніть свої відчуття від прочитаного.
10. Перекажіть текст усно, дотримуючись правил культури мовлення.
11. Складіть стилістичний етюд – фрагмент майбутнього нарису, прагнучи викликати зорові асоціації у читача.

Звичайно, наведений приклад аналізу не показує всі можливі види роботи з текстом у когнітивному аспекті. Так, заслугове на увагу розробка схеми зіставного аналізу, наприклад, текстів різного стилю мовлення або текстів, написаних різними мовами.

Отже, когнітивний аспект аналізу тексту передбачає формування в учнів умінь і навичок виділяти, розуміти значення мовних одиниць – носіїв концептів та доцільно використовувати їх у власній мовленнєвій практиці. Аналітична робота з текстом має бути спрямована на виховання мовної особистості, здатної сприймати, розвивати й збагачувати мовну картину світу.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста: Учебник; Практикум. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 496 с.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І.Пентилюк: Підручник для студентів філологічних факультетів університетів. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
3. Пентилюк М.І. Аналіз тексту на уроках мови // Дивослово. – 1999. – №3. – С.30-32.
4. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики): Монографія / За ред. В.Різуна. / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 392 с.
5. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 232 с.

**УДК 37.035.3**

**Оршанський Л.В.**

### ***СТУПЕНЕВА ОСВІТА ТА ПРОБЛЕМА ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ***

*Автор статті розглядає зміст освіти як внутрішній ресурс розвитку всієї системи професійної підготовки вчителя трудового навчання. Розкрито соціальні і педагогічні завдання оновлення змісту вищої освіти.*

*The author of the article considers the maintenance of education as an internal resource of development of the whole system of professional training of the teacher of labour training. Social and pedagogical problem of updating of the maintenance of high education are opened.*

Система освіти посідає особливу сферу суспільної практики. З одного боку, в ній здійснюється відтворення накопичених у минулому знань, з іншого, – визначається обличчя майбутньої життєдіяльності як окремої людини, так і суспільства в цілому. Власне кажучи, система освіти має подвійну спрямованість у часі – в минуле і в майбутнє.

Ситуація, яка склалася в сучасній вищій освіті, дозволяє стверджувати, що вона ще не досить відповідає об'єктивним вимогам, які висуваються суспільством. Її орієнтація на минулий досвід і повсякчасна незадоволеність станом людини всередині системи створили розрив між швидкими темпами життя й інститутом освіти. Зрозуміло, що вища освіта потребує глибокого системного реформування з метою збереження її потенціалу та обсягу підготовки фахівців, посилення державної підтримки пріоритетних напрямів освіти. Однак мета, завдання й напрями чергового етапу реформування не можуть бути усвідомлені та визначені поза тими змінами, які відбуваються в державно-політичному та соціально-економічному житті країни. Це, в першу чергу, оновлення і зміцнення української державності, демократизація суспільного життя, перехід на ринкові механізми економічного розвитку, інтеграція у світовий політичний, економічний і освітньо-науковий простір.

Зі сказаного вище випливає висновок, що суть реформування полягає у створенні такої системи вищої освіти, яка враховує зміни, які відбуваються в країні та відповідає потребам сучасності, реалізує збереження і відтворення традицій вітчизняної й світової культури, співвідноситься з європейськими освітніми моделями, враховує вітчизняний освітній досвід.

Разом з тим відзначимо, що необхідність освітніх реформ також пов'язана з низкою протиріч, які назріли всередині системи вищої освіти. Так, за цілим рядом напрямів утворився суттєвий розрив: між потребами суспільства й результатами освіти; між об'єктивними потребами часу й недостатнім рівнем освіченості фахівця; між професійною орієнтацією і потребою особистості в гармонійному задоволенні різноманітних пізнавальних інтересів.

Наведене, безперечно, актуалізує проблему визначення реальних шляхів оновлення й перебудови вищої освіти. Цілком очевидно, таке твердження з'ясовує й те, що одним із надзвичайно важливих напрямів реформування системи вищої освіти є розробка його структури і змісту, адекватних новітньому періоду розвитку нашої країни.

Створення державного освітнього стандарту та його впровадження у практику вищої школи України безумовно позитивний і важливий крок у розвитку змісту вищої освіти, особливо в умовах диверсифікації її типів, рівнів і форм (введення безперервної освіти, створення низки недержавних вищих навчальних закладів тощо). Упроваджуючи стандарт, держава закріплює за собою функцію встановлення єдиних вимог до змісту підготовки фахівця, а це сприяє розвитку єдиного освітнього простору в Україні, збереженню та відтворенню кращих традицій української системи вищої освіти.

Визначаючи вагоме значення освітньої стандартизації, треба також згадати й те, що вона забезпечує інтеграцію української системи підготовки фахівця у світовий освітній процес. Ця інтеграція забезпечує використання у змісті світового досвіду і досягнень в інтересах української держави й суспільства, підвищення якості підготовки фахівця, організацію міжнародної співпраці в галузі освіти.

Що стосується вищої педагогічної освіти, то її пріоритетність передбачає різке збільшення фінансування цієї галузі, створення системи заходів, спрямованих на піднесення престижу педагогічних професій, розробку і реалізацію загальнонаціональних програм для вирішення першочергових завдань, пов'язаних із навчанням, вихованням та розвитком нових поколінь.

Виникнення і розвиток мережі різноманітних освітніх закладів (гімназій, ліцеїв, шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів, навчальних комплексів різних типів) вимагає підготовки якісно нового педагога, готового до роботи в сучасних умовах, здатного адаптуватися до педагогічних інновацій. Основою для підготовки педагога нового покоління має стати зміна змісту вищої педагогічної освіти, яка передбачає фундаменталізацію,

гуманітаризацію, гуманізацію і диференціацію підготовки, а також розробку та реалізацію ефективних педагогічних технологій.

У ході реформування вищої педагогічної освіти здійснюється перехід на ступеневу систему, розпочато підготовку педагогічних кадрів з ряду нових спеціальностей. Розширення спектру педагогічних спеціальностей зумовлене загальною тенденцією диференціації спеціальностей соціокультурної сфери, новими напрямками діяльності педагогів в сучасних умовах. Вперше з'являється можливість цілеспрямованої підготовки в магістратурі викладача для інноваційної школи, вищого навчального закладу, науковця-дослідника в галузі освіти.

Нові завдання, які розв'язують педагогічні навчальні заклади, привели до їх структурної перебудови. Сформувалися нові типи вищих закладів освіти – педагогічні коледжі й університети, які реально забезпечують поєднання наукових досліджень з практикою підготовки кадрів усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів для галузі освіти.

Відбувається активний пошук нових педагогічних технологій, які відповідали б завданням оновлення змісту педагогічної освіти, завершується робота зі створення Державних стандартів вищої освіти, розробляються проекти науково-методичного супроводу освітнього процесу в нових умовах.

Разом з тим змістове і структурне оновлення вищої педагогічної освіти загострило ряд проблем, які потребують негайного вирішення:

- науково-методичне забезпечення педагогічної освіти вимагає подальшого розвитку і трансформації в систему інформаційно-технологічного, методичного і наукового супроводу, орієнтованого, зокрема, на вибір студентами індивідуального освітнього шляху;
- потрібно активізувати розробку нових технологій підготовки педагогічних працівників, спрямованих на забезпечення готовності педагогів до роботи в умовах різноманітності освітньо-виховних закладів, навчальних планів, програм, підручників тощо;
- перехід на ступеневу систему вищої освіти в Україні ускладнюється тим, що донині існує невизначеність щодо призначення і моделей підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Стандарт вищої освіти розробляється за освітніми галузями знань, напрямками підготовки та за спеціальностями. Зупинимось на цьому питанні більш докладніше і покажемо, як, на нашу думку, можна найбільш оптимально об'єднати вимоги загальноосвітньої школи та тенденції розвитку вищої педагогічної освіти. Для цього зупинимось на спеціальності, кваліфікації та змісті підготовки вчителя трудового навчання.

Розробкою концептуальних засад, проектів сучасних планів і програм ступеневої підготовки вчителів трудового навчання займався колектив учених-практиків під керівництвом академіка АПН України, професора Д.Тхоржевського. Науковцями був створений Галузевий стандарт вищої освіти для спеціальності “Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання” напряму підготовки “Педагогічна освіта” [1], який включав освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми.

Нам здається логічним, запропонований у стандарті, підхід до підготовки вчителів трудового навчання за ступеневою системою, згідно якого **молодший спеціаліст** – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який оволодів основами гуманітарних, соціально-економічних і фахових знань щодо організації навчально-виховного процесу в основній школі; має вміння та навички їх практичного застосування для вирішення типових професійних завдань, що передбачені для посад учителів і вихователів у галузі освіти.

Освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника “Молодший спеціаліст” здобувається в педагогічних коледжах. Вищі навчальні заклади III і IV рівнів акредитації також здійснюють підготовку молодших спеціалістів, якщо в їх структурі є навчальні

заклади II рівня акредитації. Підготовка молодших спеціалістів здійснюється на основі базової загальної середньої освіти.

Щодо бакалаврату, то тривалий час вважалось, що на цьому освітньо-кваліфікаційному рівні можна здійснити лише орієнтацію на педагогічну професію. Цей рівень розглядався як суто освітній. Навіть із введенням у дію Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), яке всі рівні вищої освіти визначає як професійні, залишаються відкритими питання щодо професійного призначення бакалаврів і магістрів.

Оскільки в бакалавраті вивчення основних науково-предметних дисциплін завершується, то випускник бакалаврату має знання, які дозволяють йому володіти шкільним предметним матеріалом. Вважалось, що психолого-педагогічна, методична і практична підготовка в бакалавраті орієнтована на підготовку бакалавра до викладання трудового навчання в основній школі (5–9 класи).

Думка про сам факт підготовки вчителів трудового навчання протягом чотирьох років у період загального зниження якості освіти учнів шкіл здається суперечливою. Так, наприклад, з поєднаних (подвійних) спеціальностей фахова фундаментальна підготовка здійснюється паралельно з обох спеціальностей і на освітньо-кваліфікаційному рівні “Бакалавр” завершується з першої спеціальності. Таке твердження суперечить самій суті ступеневої системи підготовки спеціалістів. Виходить, що студент на другому ступені штучно “прив’язується” до наступного ступеня, а він, можливо, планує одержати лише диплом бакалавра і не збирається ставати магістром. У такому разі він непродуктивно витрачає час, а держава – кошти.

Виходячи з вище викладеного загальне визначення бакалавра, наведене у Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), можна стосовно вчителя трудового навчання конкретизувати так: **бакалавр** – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який здобув поглиблену гуманітарну і соціально-економічну підготовку, фахові знання і вміння щодо організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній середній школі і здатний вирішувати типові професійні завдання, передбачені для трудової підготовки школярів.

Частина випускників-бакалаврів може вступати на програму підготовки магістрів. Зарахування на таку програму здійснюється за рейтингом, який враховує успішність навчання, наукові здобутки випускника та інші критерії, встановлені вищим навчальним закладом.

Підготовка магістрів орієнтується на науково-педагогічну і науково-дослідницьку діяльність. Освітньо-професійна програма підготовки магістра забезпечує здобуття повної вищої освіти за спеціальністю, так само, як і у випадку підготовки бакалавра, однак за рахунок інтенсифікації навчально-виховного процесу магістри одержують поглиблену професійно спрямовану гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову та науково-практичну підготовку.

**Магістр** – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який на основі кваліфікації бакалавра здобув психолого-педагогічні і предметні знання інноваційного характеру; пройшов поглиблену професійно спрямовану соціально-гуманітарну і фахову підготовку; набув досвіду застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних завдань у галузі середньої і вищої освіти та професійних завдань, передбачених для викладання в середніх навчальних закладах (де здійснюється поглиблена (профільна) трудова підготовка) та у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації, а також проведення науково-педагогічних досліджень у галузі освіти.

Основна галузь діяльності магістра – класи і школи з поглибленим вивченням певного профілю трудової підготовки учнів, інноваційні середні навчальні заклади (ліцеї, гімназії тощо) і вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації (вищі професійні училища та ліцеї, міжрегіональні центри професійно-технічної освіти, коледжі тощо). Магістерська підготовка забезпечує швидку адаптацію та ефективне навчання в аспірантурі.



Специфіка змісту трудового навчання в середній загальноосвітній школі змушує ставити також питання про спеціалізацію в підготовці вчителя, тобто диференціацію змісту освіти.

Першим напрямом спеціалізації вчителя трудовою навчання є технічна та обслуговуюча праця. Для кожного з цих видів педагогічної діяльності вчителя треба готувати окремо, бо в змісті фахової підготовки існує повна розбіжність. Другий напрям викликаний тим, що типовою програмою трудової підготовки школярів передбачається, починаючи з 8 класу, вивчення трудового навчання за різними профілями.

Тому перший освітньо-кваліфікаційний рівень забезпечує підготовку до викладання одного з двох напрямів трудового навчання як загальнотрудового і креслення. Другий і третій освітньо-кваліфікаційні рівні – до різної глибини профільного навчання певного спрямування (деревобробка, металообробка, технологія виготовлення швейних виробів, декоративно-ужиткове мистецтво, дизайн тощо).

До того ж, специфікою роботи вчителя в нашій країні є необхідність викладати паралельно два-три навчальні предмети, тому що йому часто не вистачає педагогічного навантаження для отримання пристойної заробітної платні. Подібні прецеденти існують також у підготовці інших учителів (фізики і математики, хімії і біології тощо). Щодо вчителя трудового навчання, то він може отримувати, наприклад, фах учителя технічної праці та фізики, вчителя обслуговуючої праці та хімії та ін.

Загальновідомо, що зміст освіти становить своєрідну модель вимог суспільства щодо підготовки фахівця, бо саме через нього втілюються ті цінності, які суспільство передає новому поколінню. Перенесення культурних цінностей на особистість, її розвиток і саморозвиток, формування демократичного громадянського суспільства призвели до того, що освіта змінила свої орієнтири. Сьогодні для неї постає важливим зміст, який не тільки відповідає сучасним темпам розвитку суспільства, науки й виробництва, як зазначалося раніше, а є особистісно орієнтованим.

У зв'язку з цим зупинимося на з'ясуванні провідних тенденцій реформування сучасної вищої освіти, що тією чи іншою мірою визначають зміни у змісті підготовки фахівця. Деякі з них відображені в Указі Президента “Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні”, а саме: посилення загальнокультурної спрямованості; універсалізація освіти; подальша інтеграція освіти в суспільство; об'єктивне підвищення її суспільного запиту; підвищення ролі громадянської функції освіти; вимоги щодо професійної мобільності фахівця; фундаменталізація освіти; інтеграція з наукою і виробництвом; гнучкість і прогностичність [2]. Також звернімося до Державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття)”, яка провідними тенденціями оновлення змісту називає: приведення його у відповідність до потреб суспільства й особистості; забезпечення гуманістичної спрямованості; подолання уніфікованого характеру; створення передумов для розгортання творчих можливостей тих, хто навчається [3].

З усього наведеного з'ясовуються основні завдання оновлення змісту вищої освіти. Це, по-перше, – суспільні. Їх реалізація сприятиме вирішенню важливих проблем українського суспільства: подолання відставання держави у провідних галузях економіки; створення умов щодо розвитку духовної культури; забезпечення суспільної та професійної мобільності особистості. Поряд із суспільними завданнями значення набувають і педагогічні, а саме – оновлення змісту освіти створює передумови досягнення кожним, хто навчається, рівня освіченості, який відповідає його власному потенціалу, інтересам і потребам.

Узагальнивши наведені міркування, відзначимо, що реалізація поставлених завдань може бути успішно здійснена за умов створення механізму безперервного оновлення змісту освіти, надання йому гнучкого, адаптивного характеру, спроможності адекватного реагування на сучасні й перспективні тенденції розвитку країни, попиту суспільства й вимоги особистості. Все це є надто важливим, бо зміст освіти – істотний внутрішній ресурс розвитку всієї системи підготовки фахівця та водночас фактор її поступу.

Заради вирішення проблеми оновлення змісту вищої освіти, як на наш погляд, необхідно підтримувати ті позитивні перетворення й тенденції, які вже склалися:

забезпечення взаємозв'язку розвитку суспільства, освіти й особистості; перехід до різноманітних програм і варіативних навчальних планів, що створюють передумови реального вибору конкретною особистістю індивідуальних освітніх напрямів підготовки відповідно до своїх запитів і можливостей (нахилів); підвищення рівня автономності вищих навчальних закладів щодо формування змісту підготовки фахівця.

Окреслюючи основні методологічні засади реформування змісту сучасної вищої педагогічної освіти, не можна не відзначити такі його аспекти, як: національний (збереження та розвиток національної української культури й культур інших етносів, відтворення народних традицій і звичаїв, художніх промислів і ремесел); демократичний (позбавлення впливу будь-яких політичних партій і класового підходу в доборі елементів змісту освіти); особистісний (усебічний розвиток, соціалізація дитини, індивідуальний підхід до неї); регіональний (урахування національної, економічної, соціокультурної своєрідності регіону, що є суттєвими елементами формування світогляду, повноцінного входження дитини в життя конкретного регіону).

Стає очевидним, що подальше реформування вищої освіти в найближчій та віддаленій перспективі цілком залежить від професорсько-викладацького корпусу та від якості підготовки студентів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Таким чином, можна зробити висновок. Розпочатий процес реформування вищої педагогічної освіти в Україні, що перебуває в тісній взаємозалежності від переходу суспільства до демократичного укладу, ринкових відносин, потребує кардинального перегляду змісту освіти. Передусім це стосується вдосконалення змісту підготовки вчителя на засадах диференціації та інтеграції, які є провідними напрямками оновлення і стандартизації сучасної освіти. Нові завдання підготовки фахівця спонукають змінити й принципові підходи щодо змісту, який би органічно поєднував інтереси суспільства й держави, культурно-національні, регіональні і місцеві умови, освітні потреби особистості. Виходячи з цього, зміст має послідовно відображати специфічні умови й потреби регіонів країни, культурну самобутність українського народу, враховувати національну, етнічну, релігійну належність особистості. І це безперечно, адже через засвоєння змісту фахівець готується до збереження, відродження і розвитку національної культури.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Спеціальність “Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання” напряму підготовки “Педагогічна освіта”: Проект / Розробл. роб. групою МО і Н України під кер. Д.О.Тхоржевського. – К., 2000 – 140 с.
2. Указ Президента України “Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні” // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 365-371.
3. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.

**УДК 378.14**

**Парфентьєва І.П.**

### ***ХОРОВИЙ КЛАС ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “МУЗИКА”***

*У статті висвітлюються проблеми формування у студентів-музикантів професійно-педагогічної культури на заняттях “Хорового класу” та його складової – “Практикуму роботи з хором”.*

*The article elucidates the question of the students-musicians’ professionally-pedagogical culture formation at the lessons of chorus and its component “Practical work with chorus”.*

Хоровий спів – досить специфічна галузь мистецтва, що має в своїй основі демократичну ідею прилучення до музики за допомогою колективного співу. Через голос

людина виражає всю гаму свого почуттєвого світу, все багатство і розмаїття емоційних станів. Спів у хорі – це спілкування між людьми саме на рівні цих почуттів і станів, спілкування, що не потребує словесних пояснень.

В Україні хорова традиція – унікальне явище, потужне і різноманітне, що існує з незапам'ятних часів. Вона стала відображенням шляхів розвитку нашої держави, вбираючи в себе історико-духовні, релігійно-моральні, суспільно-політичні знаки. Саме хоролий спів в Україні – один з основних культурних символів.

Питання, що поставлені у даній статті, фактично є аспектами більш широкої проблеми – винайдення ефективних форм та методів у підвищенні якості підготовки вчителя-музиканта для загальноосвітньої школи.

Розвиток особистості майбутнього вчителя музики, який відповідає високим вимогам сучасності, виступає у якості основного завдання педагогіки вищої школи. На всебічне рішення поставленого завдання сьогодні направлена скоординована система професійно-педагогічної підготовки студентів усіх дисциплін у вузі.

Сучасний етап розвитку педагогічної науки призвів до того, що першочерговим завданням студентів є не тільки засвоєння певних фахових знань, а й формування компетентності, професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики, складовою якої є готовність до організації вокально-хорових об'єднань учнів.

Студенти повинні готувати себе для роботи у загальноосвітній школі, де прищеплюється любов до музики та закладається фундамент культурного виховання учнів. Щоб бути на висоті цих завдань, майбутньому спеціалісту під час свого навчання у ВЗН необхідно постійно і систематично працювати над збагаченням здобутих знань та їх мистецьким використанням у шкільній практиці. Актуалізуючи нашу проблему, слід підкреслити, що однією з її важливих умов є орієнтація освітньо-мистецької підготовки на професійну активізацію всього процесу та формування професійно-педагогічної культури студента.

Для підготовки майбутнього вчителя музики необхідна побудова системи навчання, яка орієнтована на становлення готовності студента до діяльності у позакласній та позашкільній роботі з хором або вокальним гуртком.

Оскільки звернення до названої проблеми має багато методичних виходів, в існуючій науковій літературі є відповідні її розробки та висвітлення з позицій психології у роботах Ю.Бабанського, Г.Костюка, І.Якиманської, музичної естетики у Б.Асаф'єва, М.Кагана, Д.Кабалевського, музичної педагогіки у О.Апраксиної, Н.Ветлугиної, Л.Хлебнікової. Велике значення для розробки теоретичних основ хорової діяльності мають праці таких науковців, як А.Лащенко, Є.Білявський, М.Колеса, К.Пігров, К.Птиця, А.Сивиз'янов.

Використання хорового співу у формуванні професійно-педагогічної культури студентів спеціальності “Музика” є необхідністю з позиції діяльнісного підходу в сфері соціокультурної творчості, а також розвитку творчої особистості як мети освітнього процесу. Виховна парадигма у XXI столітті спрямовується на формування особистості, яка вбачатиме в творчій самореалізації найвищий сенс життя. З цих позицій пріоритетними напрямками педагогічної діяльності у вузі є формування у студентів-музикантів:

- діяльнісного підходу в сфері культуротворчого процесу;
- активної соціокультурної творчості;
- посилення культурологічної спрямованості позалекційної діяльності;
- відкритості полікультурному, поліетнічному оточенню при розвинутій національній свідомості.

За таких умов акцент у викладанні курсу “Хоролий клас” доцільно зробити на творчій самореалізації студентів, активному залученню до створення студентами власного культурного простору життєдіяльності. Метою навчання студентів виступають:

- формування у студентів загальнолюдських цінностей;
- розширення духовного досвіду засобами найкращих зразків хорового мистецтва, зокрема, духовної музики та усвідомлення хорової музики як високодуховного витвору людства;

- формування цілісного світосприйняття студентів;

Завданнями курсу “Хоровий клас” при формуванні професійно-педагогічної культури студентів є:

- розвиток емоційної почуттєвої культури, розширення художнього естетичного досвіду, розвиток емпатії (здатність відчувати почуття і психологічний стан іншого; співпереживання) як умов відтворення почуттєвого досвіду людства та трансформації загальнолюдських цінностей в індивідуальній свідомості особистості;
- виховання творчої особистості засобами розвитку, усвідомлення, реалізації власного світобачення в хоровому співі, творчих завданнях, інтерпретації художнього образу як творчій самореалізації;
- набуття студентами культури співіснування в колективі, узгодження потреб особистих з колективними, самореалізації як співтворчості, усвідомлення своєї частки роботи як загальнозначущої;
- усвідомлення студентами феномена культури як такого, що має значущість лише при активному споживанні, традиції та новачії як необхідних умов існування культури, власної культуротворчої діяльності як способу її живлення та сенсу її існування.

Дослідження свідчать, що основою хорової діяльності студентів є розвиток у них вокально-хорових навичок, творчого мислення, вміння самостійно використовувати власні вокальні знання.

Однак, недостатньо вивченою залишається проблема підготовки майбутніх учителів до організації позашкільної хорової діяльності учнів, тому метою нашого дослідження стала розробка спецкурсу “Практикум роботи з хором” як складової навчальної дисципліни “Хоровий клас” для ВНЗ, яка б сприяла компетенції студентів у цьому питанні.

Готовність учителя до навчання школярів хорової діяльності є необхідним елементом його професійно-педагогічної культури, що дозволяє забезпечити грамотне, професійне та творче впровадження ідей вокальної культури у школі.

У доборі змісту спецкурсу ми керувались такими принципами:

- адекватності змісту курсу рівневі соціального та культурного прогресу сучасного суспільства;
- відповідності змістового і процесуального аспектів діяльності, який полягає в тому, що зміст спецкурсу “Практикум роботи з хором” має відповідати формам, методам і засобам творчої діяльності людини тепер і в майбутньому;
- структурної єдності змісту навчального матеріалу на різних рівнях його застосування студентами.

Відповідно до цього принципу повинна забезпечуватися єдність у виборі практичного і теоретичного компонентів змісту навчального матеріалу.

Зважаючи на ці принципи, нами визначені головні критерії відбору матеріалу спецкурсу “Практикум роботи з хором”:

Зміст курсу має враховувати:

- рівень початкової підготовленості,
- вікові особливості тих, хто навчається, тобто бути доступним для навчання;
- оптимальність – його сенс полягає в тому, що обсяг відібраних матеріалів повинен бути відповідний кількості часу, визначеного для його вивчення;
- педагогічну забезпеченість – зміст курсу повинен забезпечуватися професійно компетентними кадрами, методичними матеріалами, відповідною методикою та навчально-матеріальною базою.

Ґрунтуючись на принципах і критеріях відбору, ми визначили вимоги до змісту матеріалу:

1) інтеграція раніше набутих знань, умінь та навичок студентів, враховування міжпредметних зв'язків. Це дає можливість розкрити його загальний характер;

2) відповідність темі заняття, зв'язок із життям, урахування ціннісних соціокультурних пріоритетів;

3) орієнтування на формування у студентів культурологічного світогляду, творчого мислення, розвиток головних складових професійної компетентності.

У розробці й упорядкуванні програми спецкурсу "Практикум роботи з хором" необхідно розв'язати такі завдання:

1) оволодіння майбутнім учителем музики системою вокально-хорових знань, складових теоретичної основи творчої хорової діяльності;

2) розвиток у студентів хорових умінь, формування досвіду власної диригентської діяльності;

3) виховання у майбутнього вчителя музики диригентських якостей, спрямованих на формування в нього емоційно-ціннісного ставлення до творчої діяльності як основної одиниці музичної освіти;

4) оволодіння майбутніми вчителями методикою навчання школярів хорової діяльності та засобами педагогічного управління цим процесом.

Майбутні вчителі музики повинні усвідомлювати особистісне й соціальне значення своєї професії; мати цілісне уявлення про освіту як особливу сферу соціокультурної практики, що забезпечує успадкування культури як контексту становлення особистості; мати науково-гуманістичний світогляд, знати головні закономірності розвитку культури і суспільства; володіти системою знань і уявлень про людину як про істоту духовну, особистість та індивідуальність.

Отже, щоб виховати майбутнього спеціаліста-музиканта з неповторною індивідуальністю, як професіонала, носія культури і суб'єкта міжособистісних відносин, слід відповідно сформувати в нього систему професійно-культурних цінностей, які забезпечуть високий рівень самосвідомості і самовизначення майбутнього вчителя та його орієнтацію на загальнолюдські цінності, світову і національну духовну культуру.

Згадана проблема визначає необхідність розвитку методики вокально-хорової роботи, яка б забезпечувала інтенсивне оволодіння системою знань, суттєво підвищувала рівень самостійної творчої діяльності студентів, створювала умови для ефективного й повного використання інтелекту кожного, формувала культурні цінності та професійні якості майбутнього вчителя музики.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Лашенко А. П. Хоровая культура: аспекты изучения и развития. – К. – Муз. Україна. – 1989. – 134 с
2. Білявський Є.Г. Засвоєння сучасної музичної мови в хорі. – К.: Муз. Україна, 1984. – 40 с.
3. Пігров К. Керівництво хором. – К., 1964.
4. Коломієць О. Хорознавство. – К.: Либідь, 2001.
5. Попов С. Організаційні і методичні основи роботи самодіяльного хору. – К., 1961.

**УДК 378**

**Покровщук Л.М.**

### **ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*Статтю присвячено питанням готовності викладачів художньо-графічних факультетів до розвитку творчих здібностей студентів в умовах застосування комп'ютерних технологій.*

*The article is devoted to the problem of readiness of the teachers of artistic-graphical departments to the development of the students' creative ability by means of use of the computer technologies.*

**Постановка проблеми.** Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва є однією з актуальних і, водночас, недостатньо вивчених проблем сучасної педагогічної теорії і практики. Прагнення працівників вищої педагогічної школи внести конкретні зміни у навчально-виховний процес з метою підвищення ефективності творчого розвитку студентів художньо-графічних факультетів не отримує належної методичної підтримки, часом формалізується, що призводить до не бажаних результатів. Однією з суттєвих причин того, що проблема розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва не отримує належного педагогічного вирішення є відсутність даних, які б дозволяли визначити особливості та стан розвитку зазначеної властивості у студентів художньо-графічних факультетів. Слід підкреслити, що прийняття оптимальних педагогічних рішень передбачає передусім глибоке знання особливостей розвитку креативної особистості і зокрема, особливостей формування її найважливіших творчих сил та якостей. Впливати на розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва уявляється можливим, якщо ураховуються їх структурні та функціональні особливості, характер та способи використання на практиці спрямованість та рівень розв'язання відповідно завдань художньо-педагогічного змісту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначимо, що у психологічній літературі знайшли певне висвітлення питання особливостей творчого розвитку особистості. Учені цілеспрямовано вивчають психологію творчості (В.Моляко), психологічні аспекти розвитку мотивації до творчості (Н.Литвинова), психологію розвитку творчої особистості (В.Рибалка, Н.Смагло), діяльність суб'єкта творчого процесу (Д.Богоявленська), розвитку креативного мислення у студентів (В.Виноградова-Бондаренко). У центрі уваги вчених знаходяться питання психології здібностей до образотворчої діяльності (В.Кіреєва), структури здібностей до образотворчої діяльності (А.Ковальов), психологія мистецтва (Л.Виготський, Б.Лезін, К.Сельченко). Наголошується у наукових працях на необхідності дослідження розвитку творчого потенціалу особистості (О.Яковлева, В.Лихвар), стимулювання творчої активності учнів (Т.Волобуєва), формування творчого мислення старшокласників (О.Смалько), організації творчої роботи учнів на уроках образотворчого мистецтва (В.Томашевський).

Ученим вдалося визначити певні особливості розвитку творчих здібностей особистості у різних сферах і напрямках діяльності. Йдеться, зокрема, про особливості розвитку творчих здібностей учнівської і студентської молоді у сфері пізнавальної, науково-дослідної, технічної, культуротворчої, навчальної та мистецької діяльності. Отримані наукові дані дозволяють зробити висновок про те, що творчі здібності являють собою індивідуально-психологічні особливості, які є однією з суб'єктивних умов успішного виконання певного типу діяльності. Творчі здібності не можуть бути уніфіковані, адже вони мають особистісну зумовленість, відображають тісний зв'язок із найважливішими формами і способами діяльності людини.

**Завдання статті** полягає у вивченні питання готовності викладачів художньо-графічних факультетів до виявлення та розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій.

**Результати дослідження.** Творчі здібності вчителя образотворчого мистецтва нами віднесено до категорії спеціальних здібностей, які покликані функціонально забезпечувати той вид професійної діяльності, який є визначальним для художньо-естетичної освіти і виховання дітей та молоді. Учитель образотворчого мистецтва не може успішно вирішувати основні завдання художньо-естетичної освіти, не маючи достатньо розвинені творчі здібності. Саме тому творчі здібності вчителя образотворчого мистецтва слід визначати як невід'ємну частину його професійної підготовки, як ефективну передумову успішного розв'язання тих ситуацій, які виявляються у процесі естетичного ставлення до художніх цінностей, їх сприймання, осмислення та інтерпретації в системі навчально-виховної роботи

в школі. Усвідомлення цього переконує нас у необхідності розгляду питання про особливості розвитку творчих здібностей учителя образотворчого мистецтва у тісному зв'язку з його художньо-педагогічною діяльністю, практикою прилучення дітей та молоді до цінностей художньої культури, участю у творчому процесі, зорієнтованому на збагачення досвіду освоєння навколишньої дійсності за законами краси, гармонії, виразності тощо.

Саме на матеріалі виявлення творчих здібностей у процесі художньо-педагогічної освіти видається можливим прослідкувати їх реальний зв'язок з існуючою практикою художньо-естетичної освіти, методами вирішення пізнавальних і творчих завдань, характером розв'язання проблемних ситуацій, а також з можливостями особистості щодо творчої самореалізації. Ураховуючи значущість цього аспекту, нами виділено такі способи виявлення творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, як мотиваційні, емоційні, інтелектуальні та діяльнісні.

Мотиваційні способи виявлення творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Виділення в нашому дослідженні цієї особливості розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва зумовлено розумінням того, яку роль і функції відіграють мотиви у художньо-творчому процесі. Учитель образотворчого мистецтва прагне реалізувати свої творчі можливості і сили у художньо-педагогічній діяльності. Мотивуючи свої дії і вчинки, він тим самим залучає до цього процесу свої творчі здібності, спирається на них, ураховує їх роль і функції при вирішенні конкретних завдань художньо-педагогічного змісту. Мотиви спонукають до творчої діяльності, задовольняють потреби вчителя, дозволяють ураховувати як зовнішні, так і внутрішні чинники, що викликають його творчу активність.

Художньо-педагогічна мотивація є одним із важливих виявів творчих здібностей учителя образотворчого мистецтва. Можна виділити зовнішні і внутрішні мотиви. Під зовнішніми мотивами художньо-педагогічної творчості розуміється мотивація, що виходить не від предметно-історичного контексту творчої діяльності, не від запитів і інтересів логіки її розвитку, що переломлюються в спонуканнях і задумах творчої особистості, а від форм її ціннісної орієнтації. До зовнішніх мотивів творчої діяльності можна віднести: прагнення до суспільного визнання, матеріальних привілеїв, високих соціальних позицій. Для творчої особистості ці мотиви є значимими і можуть бути виявлені на рівні особистості, але вони є зовнішніми щодо творчості, в якій живе творча особистість зі своїми інтересами, пристрастями і сподіваннями. Прагнення лідерства може служити відчутним чинником впливу, який характеризує особистості. Але це є зовнішній мотив, оскільки творча діяльність виступає для творчої особистості як засіб досягнення відповідної мети.

Важливим стимулом для творчої діяльності особистості є зовнішнє схвалення, яке виражається в різних видах визнання. Натомість нерозуміння, невизнання власних задумів зі сторони приносить творчій особистості засмучення, що негативно впливає на її творчий процес. Незадоволеність своїм положенням також служить важливим мотивом творчості. Як незадоволеність своїм положенням, так і прагнення до самовираження може бути стимулом творчої діяльності для однієї і тієї ж особистості. Вагоме місце серед мотивів творчої діяльності займають морально-психологічні вияви зазначеної діяльності. Одним із зовнішніх мотивів є підвищення швидкості або продуктивності творчої діяльності особистості внаслідок присутності іншої особистості (групи), що виступають в якості суперників або спостерігачів за її діяльністю.

Виконання творчих завдань відбувається продуктивно, якщо особистість має внутрішні спонукання на досягнення уявного кінцевого результату, тобто має потужне прагнення до виконання творчого завдання. Така цілеспрямованість особистості впливає на упевненість у правильному напрямку пошуку вирішення творчого завдання що, в свою чергу, позитивно позначається на творчому процесі.

Емоційні способи виявлення творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Акцентування уваги на цій особливості розвитку творчих здібностей учителя образотворчого мистецтва викликано тим, що творчі операції, які характерні для художньо-педагогічної діяльності, тісно пов'язані з емоціями. Емоційна сфера і творчі здібності

вчителя образотворчого мистецтва мають тісні зв'язки, характеризуються певною взаємозумовленістю. Емоції можуть позитивно впливати на розкриття творчого потенціалу вчителя, водночас акти творчості, періоди творчого натхнення пов'язані з отриманням емоційного задоволення, відчуттям особливого творчого підйому.

Художня емоційність виступає як властивість, що характеризує особистісний зміст, якість і динаміку емоцій і почуттів. Її загальними властивостями виступають: вразливість, чутливість, імпульсивність. Змістові аспекти емоційності відбивають явища і ситуації, які мають особистісну значимість для творчої особистості. Якісні властивості емоційності художньої особистості характеризують ставлення її до явищ навколишнього світу і виражаються в знаках домінуючих емоцій. Вони невід'ємно пов'язані з особистісними і естетичними особливостями: світоглядом, ціннісними орієнтаціями, спрямованістю мотиваційної сфери. До динамічних властивостей емоційності відносяться особливості виникнення, протікання і припинення емоційних процесів та їх зовнішнього вираження.

В емоційній сфері знаходять вияв творчі здібності вчителя образотворчого мистецтва. Це знаходить відображення у впевненості у собі як творчій особистості, здатності до саморегулювання емоційних станів експресивності дій та ін. Так, для здійснення творчої діяльності важливою є впевненість у собі як у творчій особистості, що характеризується емоційною стійкістю, яка сприяє вияву готовності до творчої діяльності. Це один із вагомих чинників надійності, ефективності та успішності творчої діяльності. З числа показників цього можна виділити, правильне сприйняття подій, їх аналіз, оцінка, прийняття рішень; послідовність і безпомилковість дій спрямованих на досягнення мети, виконання функціональних обов'язків тощо. Передумови емоційної стійкості почуттів знаходяться у динаміці психіки, залежно від потреб, мотивів, волі та підготовленості, особистості до виконання творчих завдань. При цьому необхідним елементом є регулювання емоційних станів, що характеризується системою прийомів послідовного самовпливу особистості з метою підвищення емоційної стійкості.

Інтелектуальні способи виявлення творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Зазначимо, що творчі здібності учителя образотворчого мистецтва тісно пов'язані з інтелектуальною сферою, розвитком образного і логічного мислення, сприйняттям, оцінкою художніх явищ, творчою уявою, зоровою пам'яттю тощо. Можна бачити, що у художній творчості провідну роль відіграє зорове сприйняття. Його функція полягає у відборі, запам'ятовуванні та відтворенні того, що стало предметом уваги педагога-художника. Завдяки розвиненій зоровій пам'яті творча особистість робить інтелектуальні замальовки, які є початковими для подальшого творення певних образів, явищ, що вивчаються.

Одним із елементів художньо-образного мислення нами була виділена оригінальність, що характеризується творенням суб'єктивно нового продукту і новоутвореннями в ході самої пізнавальної діяльності до його створення. Новоутворення стосуються мотивації, цілей, оцінок тощо. Під оригінальністю ми розуміємо: продукування незвичайних відповідей (в умовах обмеженої інформації продукувати рішення творчих завдань), вміння інтуїтивно вбачати і висловувати оригінальні підходи, стратегії, методи їх вирішення, надавати оригінальну новизну (неправдоподібні образи і поняття) вирішенням завданням; продукувати ідеї в нерегламентованій ситуації; виявляти основні властивості об'єкта, явища і пропонувати нові можливості його використання, вміння розробляти новий образ.

Діяльнісні способи виявлення творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Творчі здібності учителя образотворчого мистецтва зумовлені діяльнісною сферою, тобто тими практичними діями, які мають місце у процесі художньо-естетичної освіти, навчання і виховання дітей та молоді. Адже вчитель прагне досягти певних результатів та ефективності своєї діяльності, залучаючи до прийняття відповідних рішень свої творчі сили і можливості.

Практична діяльність дозволяє зазначити, що його цілі, засоби і способи актуалізуються ззовні, а пізнавальні, ціннісно орієнтовані і проєктовані компоненти значною мірою є згорнутими. Кожна практична дія педагога-художника випереджається побудовою



на інтелектуальному рівні певного проекту, плану, образу дій. Образ дії включає уявлення про цілі, способи виконання і контролю за їх здійсненням. Він формується особистістю самостійно або за допомогою інструктажу, пояснення і т.д. Результати дій – як проміжні, так і кінцеві співвідносяться з образом дій, потім вносяться необхідні корективи.

Отже, спосіб виконання дій, що забезпечує сукупність надбаних знань, умінь і навичок є практична діяльність, яка формується шляхом вправ, і надає можливість виконання дій не тільки в звичних але і в незвичних умовах. У сукупності з навичками і знаннями практика забезпечує умови для відображення дійсності, образів, явищ. Саме тому нами була виділена діяльнісна зумовленість розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Діяльнісна зумовленість характеризується вольовими якостями творчої особистості, творчим використанням знань і навичок у відповідності до поставлених цілей, мотивів вибору способів і засобів її досягнення, усвідомленням і об'єктивним оцінюванням власних дій щодо цілі на кожному етапі творчої діяльності. Діяльнісні способи виявлення творчих здібностей учителя образотворчого мистецтва характеризується тим, що приймаються вольові рішення, необхідні для досягнення творчої мети, використовуються необхідні теоретичні знання і вміння для розв'язання творчих завдань, здійснюється оцінювання власних практичних дій та їх ефективності у творчому процесі.

#### **Висновки.**

1. Творчі здібності вчителя образотворчого мистецтва є ознакою його особистісного розвитку, а також умовно професійної самореалізації. Аналіз теоретичних джерел, присвячених змісту та характеру художньо-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва дозволив виділити особливості його творчого розвитку. Вони пов'язані із загальною спрямованістю педагога на утвердження в житті та професійній діяльності художньо-естетичних принципів та цінностей, ступенем сталості та схильності до художньо-педагогічної діяльності, розвитком та збагаченням у процесі професійної підготовки художньо-творчих задатків.
2. Вдалося виділити такі способи виявлення творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, як мотиваційні, емоційні, інтелектуальні та діяльнісні.
3. Існуюча практика діагностування творчих здібностей особистості зорієнтована переважно на зовнішні показники, такі, як поява окремих здібностей, успіх у певній діяльності, швидкість і легкість оволодіння певними способами вирішення актуальних питань, належність особистості до тих, хто має академічну успішність тощо. Водночас зазначимо, що творчі здібності студентів художньо-графічних факультетів мають не лише зовнішню, але й внутрішню детермінацію і залежать значною мірою від мотивації, почуттів, інтелектуальної активності, характеру діяльності і поведінки особистості.

**УДК 378.937+378.97+378.14**

**Резніченко М.І.**

### ***ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ***

*У даній статті розглянуто особливості професійно-творчої діяльності студентів у процесі художньо-педагогічної підготовки.*

*The article considers the peculiar features of students' professional creative activity in artistic and teaching training process.*

Формування нової концепції художньо-педагогічної освіти в світлі вимог Болонського процесу має стати основою підготовки студентської молоді до активної та творчої діяльності

в нових соціальних і культурних умовах України в європейському просторі. Необхідність впровадження оновленого змісту художньо-педагогічної освіти зумовлена також і сутністю державотворчого процесу, утвердження України як демократичної суверенної держави. Художньо-графічним факультетам педагогічних університетів у цьому процесі відводиться головна роль у підготовці висококваліфікованих учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва – бакалаврів, магістрів художньої освіти та культурного виховання підростаючого покоління. Основними завданнями діяльності художньо-графічних факультетів є підготовка фахівців з високим рівнем професійно-творчої готовності до виконання педагогічних функцій, виховання у студентів-випускників потреби розвивати свій художній, педагогічний потенціал безпосередньо в діяльності в умовах сучасного розвитку освіти. Тому концепція сучасної художньо-педагогічної підготовки фахівців передбачає виховання їх у дусі високої усвідомленості культурної, духовної причетності до розвитку національної освіти в міжнародному просторі як єдиної системи. Зміст її спрямований на формування і розвиток професійної майстерності фахівця, котрий володіє глибокими теоретичними і методичними знаннями в галузі педагогіки образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва і здібний їх творчо застосовувати в професійній діяльності, вести науково-теоретичні і методичні дослідження зі спеціальних дисциплін художнього циклу, організовувати виховну культурно-масову роботу з дітьми засобами різних видів мистецтва.

Сучасні психологічна й педагогічна науки розглядають творчість як цілеспрямовану діяльність, наслідком якої є творення в конкретній сфері діяльності на основі засвоєння існуючого багатства художньої культури. У роботах Ю.П.Азарова, Б.С.Гершунського, Л.С.Виготського, І.А.Зязюна, В.А.Кан-Каліка, А.М.Матюшкіна, М.М.Поташника, Я.А.Пономарьова, О.П.Рудницької визначені основні аспекти педагогічної, художньої творчості, розвитку творчого потенціалу на рівні теорії та практики. В цілому в їх працях зазначається, що творчість є породженням високої загальної та емоційної культури особистості, інтуїції, фантазії, розвиненої уяви, витонченості спостереження, образного мислення, в тому разі мислення в матеріалі, духовного багатства.

Серед багаточисленних засобів розвитку творчого потенціалу студентів надзвичайно велика роль належить мистецтву, яке є взірцем творчої натхненної діяльності вже в період навчання у вищому закладі професійної освіти.

Проведені дослідження з визначених питань підтверджують доцільність розгляду змісту професійно-творчої діяльності студентів у процесі художньо-педагогічної підготовки в системі університетських закладів освіти. Аналіз дисертаційних досліджень останніх років (Григорєва В.Б. “Формирование навыков композиционной деятельности на первоначальном этапе обучения в системе подготовки художников-педагогов”, Макарова О.С. “Художня комунікація як важлива сфера діяльності викладача образотворчого мистецтва”, Міхова Т.В. “Підготовка майбутніх учителів до формування у школярів продуктивних способів образотворчої діяльності”, Кайдановська О.О. “Формування творчого мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення основ композиції”, Ткачук О.В. “Формування професійної здатності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художнього навчання школярів”, Щербина В.Г. “Система композиційних вправ у змісті підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва”) визначив основні пріоритети у вирішенні завдань організації професійно-творчої діяльності студентів на заняттях профільюючих дисциплін. Зміст багаторівневої підготовки студентів передбачає умови розвитку інтересу до науково-педагогічної, художньо-творчої діяльності. Проведені науково-практичні конференції в 2003-2005 р.р. на художньо-графічному факультеті Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського (Теорія і практика управління педагогічними процесами”, “Підготовка майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва: досвід та перспективи”) засвідчили значущість пріоритетних напрямів художньо-педагогічної освіти, що надало можливість сформулювати концептуальний підхід до формування сучасного змісту процесу підготовки бакалаврів та магістрів зі спеціальності “Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво” в системі університетських закладів освіти.

Основною концептуальною ідеєю постає питання переведення студента з позиції об'єкта в позицію суб'єкта системи художньо-педагогічної освіти у вищому навчальному закладі, що в цілому відповідає вимогам Болонського процесу відносно навчання-учіння. Так, для формування творчого відношення студентів до вивчення фахових дисциплін передбачені нетрадиційні методи і прийоми процесу навчання-учіння, в тому разі й інноваційного організаційно-методичного забезпечення. Перш за все такий підхід зумовлений раціоналізацією педагогічних технологій та модернізацією сталих парадигм художньо-педагогічної освіти вимогами Болонського процесу. У зв'язку з цим ми визначили, що суттєвим фактором у цьому процесі є формування творчого відношення до навчання, тобто до пізнання-учіння, розвитку здібностей безпосередньо у професійно-творчій діяльності студентів у процесі художньо-педагогічної підготовки в умовах вищого навчального закладу, особистісного прояву до самостійного накопичення досвіду, формування потреби в продуктивній навчальній і, на майбутнє – в професійній діяльності.

У формуванні творчого відношення студентів до пізнання-учіння велика роль належить мотивам професійно-творчої діяльності в умовах навчального процесу, їх системі. В структурі творчого відношення студентів художньо-графічного факультету до вивчення та оволодіння програмного матеріалу професійно значущих дисциплін, як показують результати констатуючого експерименту нашого дослідження, провідне місце займають рівні усвідомлення ними своїх художньо-пізнавальних способів дій і процесів, творчої самостійності та емоційно-естетичної стабільності професійно-творчої пізнавальної діяльності. Визначене положення зумовило розгляд змістових модулів програм мистецького циклу, котрі на основі фундаментальної академічної школи втілюють інноваційні дидактичні системи і методики їх реалізації щодо задоволення потреби в творчому відношенні до художньо-педагогічної діяльності в процесі професійної підготовки студентів. Змістові модулі разом з творчими індивідуальними завданнями та практичними тестами-завданнями стимулюють пізнавальний інтерес як необхідну умову для придбання знань та накопичення практичного досвіду студента. Розроблена структура змістових модулів дозволяє педагогам цілеспрямовано конструювати навчальний процес і, детально аналізуючи його змістовність, задіяти доцільні методи активізації самостійної пізнавальної навчальної, творчої діяльності студентів, які формують весь комплекс компонентів професійної спрямованості процесу навчання-учіння в системі художньо-педагогічної освіти.

Розглядаючи проблему виявлення допустимих і доцільних методів прийняття дидактичних рішень відносно організації і протікання професійно-творчої діяльності студентів у визначеному аспекті, ми дотримуємось положень філософії освіти, окреслених Б.С.Гершунським [1], М.М.Поташником [2], що дало змогу визначити основні параметри прогностичної моделі випускника художньо-графічного факультету. Наукові дослідження педагогів кафедр факультету (Ісаєнко А.Я., Небеснова А.В., Полторак В.С., Резніченко М.І., Ткачук О.В.) дозволили визначити шляхи та засоби раціонального функціонування системи художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, котра принципово відкрита для оперативного внесення корективів в усі структурні блоки змістових модулів відповідно до вимог стандарту вищої художньо-педагогічної освіти, а також до зміни внутрішніх і зовнішніх параметрів і факторів, що впливають на цілі процесу навчання-учіння [6; 7]. Вона являє собою численність взаємопов'язаних компонентів, які впливають на оптимальне розв'язування поставлених завдань. Особливо це важливий момент, якщо мова йде про управління педагогічним процесом у системі художньо-педагогічної підготовки фахівців. Методом структурного аналізу нами було проведено розщеплення цілісної системи управління на складові її компоненти, встановлено характер їх внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків. Кожний із компонентів, у свою чергу, поданий у вигляді підсистем різного ступеня складності. Аналіз різносторонніх видів професійно-творчої діяльності студентів у процесі навчання-учіння дозволив ввести в прогностичну модель випускника гностичний, конструктивний, організаційний і комунікативний компоненти процесу педагогічного управління професійно-творчою діяльністю студентів [5].

Гностична (дослідницька, творча) діяльність включає самовдосконалення професійної системи умінь, як наявності здатності до педагогічної, художньо-творчої діяльності ще в процесі художньо-педагогічної підготовки. Вона включає такі блоки: світоглядний, що характеризує бажані світоглядні та поведінкові якості випускника, ментальні параметри його особистості; гностичний, пізнавальний, що окреслює параметри професійних знань і характеризує прогностичне бачення тієї системи теоретичних і прикладних знань, якими повинен оволодіти випускник художньо-графічного факультету; блок системи найбільш доцільних інтелектуально культурних та суттєвих практично-художніх умінь та навичок, що є наявністю професійної здатності, й відповідають вимогам існуючого державного освітнього стандарту та вимогам Болонської декларації (за кредитно-модульною системою освіти); блок професійно-творчих якостей особистості, які слід формувати у педагогічному процесі з урахуванням особистісних інтересів, індивідуально зорієнтованих на творчу діяльність у системі професійної підготовки.

Конструктивна діяльність передбачає вибір змісту освіти та навчального матеріалу, котрий включає класифікацію і систематизацію відібраного навчально-пізнавального матеріалу за змістовими модулями, обґрунтування процесуальної складової навчання за кредитно-модульною системою, а також вибір форм і методів взаємодії учасників процесу навчання-учіння, котрі дозволяють цілеспрямовано реалізовувати різні компоненти планування (конструктивно-змістовий, конструктивно-оперативний, конструктивно-матеріальний) професійно-творчої діяльності студентів у процесі художньо-педагогічної підготовки.

Організаційна діяльність передбачає включення студентів у різні види активних і продуктивних пізнавальних, образотворчих способів дій професійно-творчої діяльності в процесі навчання-учіння: естетичне сприйняття дійсності та творів різних видів мистецтва; навчально-творча художня діяльність на заняттях з дисциплін мистецького циклу, що спрямована на формування системи знань, практичних умінь та навичок, художньо-образного мислення як складових професійної компетентності та основ розвитку художньо-педагогічної здатності до виконання функцій фахівця.

Комунікативна діяльність виявляється у встановленні правильних позитивних взаємовідношень учасників спілкування, що дає змогу врахувати, правильно зрозуміти й оцінити інформацію про ефективність педагогічного впливу на рівень якості навчально-творчих досягнень конкретної особистості, дослідно-експериментально перевірити і при необхідності здійснити корекцію оптимальності прийнятих рішень, забезпечувати і підтримувати досягнення очікуваного результату рівня якості художньо-педагогічної підготовки студентів у відповідності зі зростаючими вимогами зовнішніх замовників у європейському освітянському просторі. З точки зору методології оцінки якості художньо-педагогічної освіти за умов запровадження кредитно-модульної системи організації процесу навчання-учіння, модель якого була розроблена Європейською комісією, Радою Європи та UNESCO/CEPES, котра містить детальну інформацію про результати навчання випускника [3; 4].

Зазначимо, ми поділяємо думку стосовно того, що стандартизація не є достатнім етапом впорядкування освітньої діяльності, вона становить лише початковий необхідний етап, котрий не винищує творче начало в будь-якій цілеспрямованій діяльності, вона є засобом організації професійно-творчої діяльності студентів в умовах навчально-виховного процесу вищого закладу освіти, сприяє пошуку оптимального шляху до бажаного результату рівня якості професійних досягнень особистості в процесі навчання-учіння, а також корекції цілей і кінцевих результатів її художньо-педагогічної освіти.

Відповідно до вимог до сучасної художньо-педагогічної освіти нами був розроблений універсальний навчальний план зі спеціальності “Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво”, котрий враховував низку спеціалізацій за вибором студента вже з першого курсу. Це дало змогу їм визначитися у виборі кваліфікації вчителя. Навчальним планом передбачено такі спеціалізації – “Етика та естетика”, “Художня праця”, “Ювелірна справа”, “Кераміка”, “Художня обробка тканини”, “Графічний дизайн”, що дає змогу створити

індивідуальні плани студента за вимог Болонського процесу. До цих напрямів створено програмно-нормативні документи, за допомогою котрих здійснюється організація та протікання навчально-виховного процесу. В той же час ми притримуємося основних концептуальних положень діяльності художньо-графічних факультетів на основі національних пріоритетів. Навчальні плани складаються із трьох груп дисциплін: суспільно-гуманітарного, психолого-педагогічного і художнього циклів. При підготовці майбутніх учителів на художньо-графічному факультеті важливе і фундаментальне значення мають дисципліни мистецького циклу, котрі пронизуються естетичною і творчою спрямованістю всю професійну підготовку бакалаврів та магістрів художньо-педагогічної освіти. Дисциплінами мистецького циклу передбачено широку фундаментально академічну підготовку студентів на факультеті. До нього включені такі художні навчальні предмети, як рисунок, живопис, композиція, художня графіка, скульптура та пластична анатомія, декоративно-прикладне мистецтво за різними його видами, котрі опановуються всіма студентами факультету. Значний перелік спеціальних дисциплін (методика художнього навчання, історія мистецтв, художня обробка паперу, філософія мистецтв, естамп, педагогічний малюнок, перспектива в образотворчому мистецтві та ін.) дає змогу вже в стінах університету прилучатися до професійно-творчої діяльності студентів у процесі художньо-педагогічної підготовки до майбутньої роботи в різних закладах освіти. І в цьому колектив художників-педагогів, викладачів кафедр вбачає оптимальність діяльності всіх учасників освітнього процесу на факультеті. Навчальними планами за спеціалізаціями також визначені спеціальні дисципліни, за допомогою котрих ґрунтовно формується професійний рівень художньо-педагогічної підготовки та спрямованість майбутнього педагога-художника конкретної кваліфікації.

Комплексний підхід до організації професійно-творчої діяльності студентів у процесі їхньої художньо-педагогічної підготовки дає змогу здійснювати управління педагогічним процесом у два етапи. На першому навчально-операційному етапі, етапі підготовки бакалаврів особлива увага приділяється формуванню практичних навичок професійно-творчої діяльності студентів, що є суттєвим і природним для будь-якої художньої діяльності особистості, стимулюванню позитивної мотивації до професійно-творчих способів дій в процесі навчально-пізнавальної діяльності. На другому, професійно-синтезуючому етапі навчання-учіння зусилля всіх учасників цього процесу були спрямовані на формування цілісної системи професійно-творчого мислення студентів на основі поглибленої художньо-педагогічної підготовки та чіткої орієнтації на майбутню професійну діяльність за вибраною кваліфікацією магістра [6; 7].

Професійно-творча діяльність студентів, як показують результати аналізу роботи кафедр факультету, художніх майстерень, в котрих навчаються студенти під керівництвом художників-педагогів, викладачів здійснюється не тільки на заняттях із дисциплін навчального плану, а й в процесі проходження педагогічних, навчально-творчих практик, виконання курсових, дипломних та магістерських кваліфікаційних робіт, у процесі науково-дослідної роботи та творчої діяльності, участі навчально-творчими роботами на художніх виставках різного рівня, участі в конкурсах, олімпіадах.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що “професійно-творча діяльність студентів” – це поняття, яке має бути відкритим для оперативного розгляду його структурно-змістових параметрів і тих дидактичних умов та педагогічних, художніх факторів, що впливають на якісний рівень визначеної діяльності і в цілому художньо-педагогічної підготовки бакалаврів та магістрів.

Проблема організації та формування здатності до професійно-творчої діяльності студентів у процесі художньо-педагогічної підготовки ще певною мірою потребує подальшого розгляду з позицій сучасної філософії освіти та концептуальних підходів до системи формування фахівців високого гатунку. Численні аспекти даної проблеми потребують свого подальшого дослідження і вирішення.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Флинта, 1998.
2. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М.Поташника. – М.: Пед. общество России, 2000.
3. Болонський процес: Документи / Укладачі: З.І.Тимошенко, А.М.Грехов, Ю.А.Гапон, Ю.І.Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004.
4. Цыхан Т.В. “Болонский процесс” – путь к созданию единой европейской системы высшего образования // Теория и практика управления. – 2004. – № 9. – С.47–56.
5. Резниченко Н.И. Подготовка учителей изобразительного искусства к управлению эстетическим воспитанием школьников: Дисс. ... канд. пед. наук. – М.: АПН СССР, 1991.
6. Підготовка майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва: досвід та перспективи / Матеріали другої міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса, ПДПУ, 2005.
7. Теорія та практика управління педагогічними процесами / Матеріали другої міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса, ПДПУ, 2005.

УДК 378

Решетняк Л.О.

### **ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ**

*У статті розглядається комплекс питань, пов'язаних з підвищенням педагогічної майстерності вчителя літератури в системі післядипломної освіти.*

*The article is devoted to the complex problem of raising the level of pedagogical skill of literature teachers in the system of post-graduate education.*

**Постановка проблеми.** На даному етапі розгортання цивілізаційних процесів держави поряд з появою нових явищ у культурному та освітньо-виховному житті суспільства актуалізуються питання, що перебували у процесі вивчення значний період. До таких належить необхідність удосконалення педагогічної майстерності вчителів літератури, що спонукає до поглибленого вивчення сутності даного явища, його складових, педагогічних умов, які забезпечують ефективно його формування, а також виявлення шляхів підвищення педагогічної майстерності вчителя літератури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ученим удалося з'ясувати ряд важливих положень, що характеризують організаційно-педагогічні умови формування педагогічної майстерності вчителя у процесі професійної підготовки (Ю.Азаров, Н.Базилевич, А.Бегека, В.Бобрицька, С.Вітвицька, Н.Гузій, Т.Дмитренко, І.Зязюн, Г.Ільїн, Л.Крамущенко А.Конох, І.Кривонос, В.Кучерявець, Л.Набока), визначити окремі форми і методи збагачення художньо-естетичного та педагогічного досвіду майбутніх учителів літератури (Л.Антонова, І.Бакаленко, Н.Білоус, Т.Бугайко, Ф.Бугайко, О.Беляєв, Н.Волошина, М.Воюшина, Б.Козярський, Л.Лимаренко, Л.Мірошниченко, В.Панченко, С.Федоріщева, В.Швирка та ін.).

Ученими досліджується поняття педагогічної майстерності у різних напрямках: з'ясування історії його становлення, вивчення досвіду педагогічних шкіл, предметом досліджень яких були педагогічна діяльність та професійні якості вчителя, психологічного обґрунтування структури педагогічної майстерності, її динаміки: формування, реалізації, розпаду та багатьох інших аспектів.

**Завдання статті** полягає у виявленні шляхів підвищення педагогічної майстерності вчителя літератури.

**Результати дослідження.** Учитель у процесі фахової підготовки зазнає впливу багатьох факторів, які позначаються на його професійних якостях. Окрім змісту і спрямованості навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі (курсах

підвищення кваліфікації) до них належать такі, як сукупність вимог, які висуваються суспільством, державою, освітніми стандартами до знань і вмінь педагога; функціонуюча у суспільстві система оцінок педагогічної діяльності; культурно-історичне розуміння призначення вчителя. Розгляд педагогічної майстерності крізь призму факторів впливу на її формування, реалізацію та удосконалення властиве певній частині наукових досліджень даного особистісного утворення.

Педагогічна майстерність є своєрідним вираженням цілеспрямованої взаємодії майбутнього фахівця з конкретними явищами професійного оточення. Фактори впливу на особистість учителя, які позначаються на його педагогічній майстерності, включають соціальне розуміння сутності і завдань навчальної діяльності, освітні стандарти, умови, за якими відбувається навчання майбутнього фахівця та ті, у яких здійснюється безпосередня діяльність. Також суттєву роль відіграють особистісно-індивідуальні прояви вчителя.

Майстерність учителя розкривається переважно таким чином: як педагогічно доцільний характер діяльності, професійної реалізації; як результат цілеспрямованого професійного навчання і набуття практичних умінь і навичок, що передбачає готовність до професійно-педагогічної діяльності; комплекс властивостей особистості, необхідний для здійснення важливої і складної соціальної функції – навчання і виховання.

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики особливу гостроту набувають питання щодо напрямів удосконалення професійної культури вчителя та підвищення його педагогічної майстерності. На основі проведеного аналізу нами виділено основні напрями підвищення педагогічної майстерності вчителя літератури.

*Приведення навчально-виховної роботи вчителя літератури у відповідність з новими соціальними вимогами.* Цей напрям підвищення педагогічної майстерності вчителя літератури має важливе значення. Учені-педагоги виявляють його значення наступним чином: через співвіднесення змісту і характеру педагогічної діяльності і професійних якостей вчителя з соціальними стандартами і вимогами до його професії, відповідність соціальному образу вчителя-майстра, реалізацією соціальної функції (І.Баткіна, Д.Зінов'єв, Л.Кондратьєва).

Реалізація соціального призначення є важливим мотиваційно-ціннісним аспектом структури педагогічної майстерності вчителя. Найчастіше суспільством покладаються наступні завдання на вчителя-майстра: виховання гуманного, духовно багатого, доброзичливого, здатного забезпечити своє благополуччя та виявляти турботливе ставлення до оточуючих молодого громадянина; формування наукового, художнього, філософського світогляду учнів; виховання учня здатного до самостійного професійного самовизначення, саморозвитку і самовдосконалення. Окрім того до характеру педагогічної діяльності вчителя-майстра ставляться вимоги щодо її ефективності, поліфункціональності, цілеспрямованості, гуманістичності, послідовності.

Соціальний аспект розгляду поняття педагогічної майстерності виявляється не лише у питаннях педагогічного обов'язку, а також у створенні соціальних умов, які сприяють педагогічному росту фахівця, визначають зміст і спрямованість його діяльності, збагачують взаємодію вчителя і суспільства як середовища, необхідного для формування його педагогічної майстерності.

Цікавими є спостереження вчених (Н.Гузій, Ю.Кіщенко), які у своїх працях вказують на те, як сучасні процеси, що відбуваються у суспільстві, впливають на визначення ролі вчителя. Так, Н.Гузій зазначає, що “розвиток сучасних цивілізаційних процесів невід’ємно пов’язаний з утвердженням гуманістично орієнтованих парадигм, у контексті яких зростає роль таких суспільних та особистісних цінностей, як “людина”, “духовність”, “творчість”, “майстерність”, “професіоналізм”. Відповідно змінюються та оновлюються погляди на цілі, зміст та технології педагогічної праці, її суб’єкта – учителя-вихователя як людину та професіонала, еталонні моделі яких закладаються у процес багатоступеневої професійної підготовки фахівців педагогічного профілю” [1: 97].

Майстерність вчителя визначається його здатністю виконувати покладену на нього соціальну функцію, якістю й ефективністю взаємодії з конкретною освітньою чи іншою ситуацією. Досвід та якісна характеристика, що залишається майже незмінною у вимогах до спеціаліста за будь-яких обставин, однак власний характер та стиль діяльності – чинник зумовлений багатьма факторами, має різноманітне забарвлення. Коли йдеться про такі явища як людина, як елемент суспільства, і суспільство, як середовище для професійного вираження особистості, виникає певне балансування між індивідуальними проявами і суспільно потрібними, масовими якостями.

Аналіз сутності педагогічної майстерності з урахуванням соціального фактору виявляє різноманітні аспекти, які мають бути враховані у процесі формування даного особистісного утворення та у процесі його удосконалення, однак залишає за собою низку актуальних на сьогодні питань, одне з яких має наступний зміст – чому надається перевага, коли оцінюється педагогічна майстерність: здатності вчителя, викладача творчо підходити до своєї справи, бути незаурядним, цікавим, неповторним носієм і виконавцем соціального призначення, чи вправним продовжувачем, втілювачем загальноприйнятих педагогічних технологій, програм, методик.

*Урахування у навчально-виховній роботі вчителя літератури найважливіших тенденцій розвитку художньої культури.* Цей напрям професійного вдосконалення вчителя літератури зумовлений необхідністю адекватного сприймання та осмислення тих подій та явищ, які відбуваються у світі літератури та мистецтва. Підвищення педагогічної майстерності через взаємовплив з культурно-освітніми явищами характерне, перш за все, для теоретиків і практиків, що займаються проблемами навчання і виховання у вищій школі, покликаних сформулювати відповідний комплекс професійних якостей майбутніх учителів. Перед ними стоїть завдання визначити сукупність знань, умінь і навичок, які у взаємодії становитимуть основу майстерності вчителя. У процесі такого визначення до уваги беруться культурно-естетичні процеси, що відбуваються в суспільстві, усвідомлення яких необхідне майбутньому педагогічному поколінню, а також освітні тенденції, як загальнодержавні, так і вузькоспеціальні.

Стосовно концепцій підготовки вчителя, вони перебувають у динамічному стані, виражаючи змінні потреби суспільно-виробничої, культурно-духовної сфери суспільного життя. Залежно від пріоритетів, які домінують у суспільстві, від загальної суспільної свідомості висувуються різні вимоги до рівня володіння своєю справою носіями соціальних функцій, до рівня їх компетентності та майстерності.

Аналіз сутності педагогічної майстерності вказує на відповідність здібностей і компетентності вчителя тим культурно-освітнім вимогам, які висуває сучасна школа, громадськість, науковий, культурний, виробничий світ. Ю.Кіщенко виділяє головні напрями професійної підготовки вчителя, у межах яких визначається педагогічна майстерність: академічно-традиціоналістський напрям у педагогічній освіті, який розглядає вчителя як широкоосвічену людину, спеціаліста в певній галузі знань; технологічний напрям, який пов'язано зі спробами “технологізувати” навчальний процес і таким чином підвищити його ефективність; особистісно орієнтований напрям, який знаходить своє відображення в особистісному підході до освіти та виховання, що ставить у центр навчально-виховного процесу людину, її цінності, особистісну свободу та активність [4: 13].

*Забезпечення у процесі навчально-виховної роботи особистісного та професійного самовдосконалення вчителя літератури.* Цей напрям підвищення педагогічної майстерності вчителя літератури заслуговує на увагу. Учені, які здійснюють дослідження у даному напрямку, розкривають передусім педагогічну майстерність з погляду структури особистості, виявляють орієнтаційно-ціннісні, комунікативно-психологічні та світоглядно-духовні складові особистості.

Психодіагностика професійної майстерності вчителя виявляє значну залежність даного утворення від індивідуальних особливостей вчителя (рис характеру, темпераменту, особистісних позицій, особливостях психічних процесів та ін.). На необхідність психодіагностики педагогічної майстерності вчителя як перспективного напрямку подолання



недоліків професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі, побудованої на традиційних технологіях навчання, що обмежує її можливості, зокрема у здійсненні індивідуального підходу, вказує І.Зязюн [2].

Важливим проявом процесу формування педагогічної майстерності вчителя є його психічне й духовне самовдосконалення. Розгляд факторів індивідуально-особистісного впливу при визначенні сутності педагогічної майстерності передбачає як урахування позитивних, так і негативних аспектів. Якщо брати до уваги позитивні, то це такі, як розкриття на достатньому рівні своїх психологічних здібностей, мотивів, шляхів отримання задоволення від педагогічної діяльності, гармонійного професійного і особистісного розвитку. Якщо враховувати негативні аспекти, такі психічні якості педагога, які стоять на заваді професійній реалізації на високому рівні (психічне напруження, нездатність до самоконтролю, володіння собою, мовленнєві вади та ін.), суттєвим вчинковим проявом майбутнього вчителя є націленість. Спрямованість на їх подолання, вироблення вмінь. Таких, як, наприклад, уміння долати негативний емоційний стан, який недоречний на уроці, вміння напрацьовувати слабкі природні можливості, такі, як комунікативні здібності, впливові здібності, вольові та ні.

Підвищення педагогічної майстерності з урахуванням особистісного фактору виявляє той потенціал, який закладений у кожній людині, властивий певній частині людей і лише одній людині. Через розкриття цього потенціалу виявляють значні професійні можливості не лише на особистісному рівні – для особистості – забезпечення саморозвитку, самореалізації, а й для можливостей освітньо-виховного процесу взагалі.

*Гармонійний розвиток найважливіших професійно-педагогічних якостей вчителя літератури.* Цей напрям підвищення педагогічної майстерності вчителя літератури заслуговує на увагу. Про це зазначає Н.Гузій у своєму дослідженні “Педагогічний професіоналізм як інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення учителя-вихователя”. Педагогічний професіоналізм, на думку дослідника, визначається цілісністю особистісних та діяльнісних проявів феномену як органічно взаємозалежних підсистем, а його концептуальна схема – єдністю професіоналізму педагогічної діяльності (педагогічної майстерності) та професіоналізму особистості педагога (педагогічної творчості) як базових складових. Таким чином, педагогічна майстерність виступає складовою частиною інтегративного особистісно-діяльнісного утворення – педагогічного професіоналізму. Учений зазначає: “Накопичення досвіду продуктивної професійної діяльності у ситуаціях необхідності постійного вирішення педагогічних задач, набуття умілості, вправності на основі загальних та спеціальних знань як фундаменту професійно-педагогічної компетентності призводить до досягнення вчителем-вихователем педагогічної майстерності як вищого стандарту, зразка педагогічної діяльності” [1: 98]. У такому підході до визначення сутності педагогічної майстерності яскраво виявляється її процесуально-динамічна природа. Педагогічну майстерність у системі становлення професійної культури вчителя розглядає В.Рябцев.

Характер взаємопов’язаності компонентів педагогічної майстерності може носити різне забарвлення. Цілеспрямована діяльність педагога відзначається послідовним розвитком його професійних і особистісних якостей. Творчий підхід до своєї справи передбачає різнобічні знання у поєднанні з індивідуальними вміннями, мотивами, волевиявленням.

Виявляючи спільне і відмінне в сучасних підходах до феномена педагогічної майстерності та до шляхів її формування в англійській і українській педагогіці, Ю.Кіщенко визначає інтегративну природу педагогічної майстерності, як основу розуміння її сутності вченими різних країн, зазначаючи, зокрема, що спільною є розробка педагогічної майстерності “як чинника інтеграції в професійній підготовці вчителя: теорії і практики; особистісних якостей вчителя і діяльнісної сутності його професії; якостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності”. Це дає підстави досліднику зауважити, що встановлені положення підтверджують висновки західних експертів щодо концептуальної переорієнтації на інтеграцію як загальну тенденцію в розвитку професійної підготовки вчителів у світовому педагогічному просторі [3: 16-17]

У деяких дослідженнях простежується розуміння дуалістичної природи педагогічної майстерності, яка виявляється у поєднанні особистісного і професійного, теоретичного і практичного, мотиваційного і реалізаційного компонентів, масового та індивідуального. У працях, присвячених вивченню педагогічної майстерності, спостерігається надання переваги практично-діяльнісній спрямованості утворення, або навпаки – намагання розкрити педагогічну майстерність через сутнісні характеристики вчителя, такі як професійні знання, педагогічна культура, особисті риси та якості.

Отже, здійснений нами аналіз зазначеної проблеми дозволяє зробити такі **висновки**:

1. Педагогічна майстерність учителя літератури має відповідати вимогам українського суспільства щодо рівня та характеру вирішення завдань навчання і виховання учнівської молоді, належним чином реагувати на ці зміни в освітньо-культурному просторі, що пов'язані з розвитком науки, культури і мистецтва. Можна спостерігати, як відбувається збагачення вітчизняної і світової культури, розвивається науково-технічний прогрес, з'являються нові інформаційні системи і технології, що не можуть не впливати на професійну діяльність вчителя та підвищення його педагогічної майстерності.
2. Серед основних шляхів підвищення педагогічної майстерності вчителя літератури нами виділено наступні: приведення навчально-виховної роботи вчителя у відповідність з новими соціальними вимогами, урахування у навчально-виховній роботі вчителя найважливіших тенденцій розвитку художньої культури, забезпечення у процесі навчально-виховної діяльності роботи особистісного та професійного самовдосконалення вчителя та гармонійний розвиток найважливіших професійних якостей вчителя літератури.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм як інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення учителя-вихователя // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту. – 2003. – № 12. – С. 97–100.
2. Зязюн І.А. Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту. – 2003. – № 12. – С. 52–55.
3. Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2000. – 20 с.
4. Субетто А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. – Тольятти: Изд-во фонда Развитие через образование. – 1999. – Кн.1. – 1999. – 206 с.

**УДК 378:79:7.026**

**Сердотецька Я.М.**

### **АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ХУДОЖНЬОЇ ГРАФІКИ**

*У даній статті розглянуто систему взаємовідносин педагога і студентів у спільній творчій діяльності на заняттях з художньої графіки.*

*The article considers the teacher and student interaction in joint creative activity during artistic graphics classes.*

**Постановка проблеми.** На початку ХХІ століття принципово змінюються погляди на зміст та структуру художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва в системі сучасної національної вищої освіти, котра залучається до європейського освітянського простору. Проблема професійної підготовки визначається як об'єктивна соціальна потреба суспільства. Художньо-графічна підготовка

майбутнього вчителя виступає як важливий компонент його професійної культури, педагогічної компетентності. Аналіз системи художньо-педагогічної освіти констатує той факт, що сучасний стан художньо-графічної підготовки студентів, рівень їх навчальних досягнень має низький показник. Результати засвідчують, що в становленні вчителя образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва художня графіка є одним із важливих специфічних видів оперативного і активного усвідомлення та освоювання навколишньої дійсності, представляє широкі художньо-образні, композиційні, виражальні можливості для активізації творчої діяльності особистості. Тому сучасна постановка дидактичних завдань художньо-графічної підготовки окреслює коло питань цілеспрямованого удосконалення системи навчання основ художньої графіки. Важливим серед них є дослідження проблеми використання різних видів мистецтва оригінальної та друкованої графіки для активізації художньо-творчої діяльності студентів у процесі навчання.

*Аналіз досліджень та публікацій з визначеної проблеми* засвідчує, що творча діяльність є наслідком активних навчально-пізнавальних та практичних способів дій у конкретній цілеспрямованій діяльності в період професійної підготовки. Професійно-творча діяльність протікає на рівні теоретичного та практичного оволодіння системою значущих знань, умінь, навичок, що зумовлюють процес формування професійних якостей інтелектуально-творчого потенціалу особистості.

У ході вивчення основоположної літератури з психології особистості (Ананьєв Б.Г., Виготський Л.С., Зязюн І.А., Кузін В.С., Леонтьєв А.Н., Ломов Б.Ф., Шорохов Є.В.) було виявлено, що особистість розвивається при постановці і рішенні різних творчих проблем, що підставою особистості є творча діяльність. Концептуальним положенням вивчення творчої діяльності визначена “категорія предметної людської діяльності” і аналіз її внутрішньої макроструктури, що надає можливість розглянути проблеми активізації творчих способів дій студентів у процесі художньо-графічної підготовки, професійному становленні особистості, формуванні її майстерності. В професійному зростанні та розвитку творчих здібностей у студентів художньо-графічного факультету, потенціалу особистості провідна роль відводиться формуванню художньої структури особистості, в котрій взаємозв'язок філософського і художнього мислення складає активну основу. В цьому аспекті процес активного розвитку творчої особистості в умовах професійної художньо-графічної освіти потребує від художника-педагога оволодіння психологічними механізмами художньо-педагогічними методами взаємовпливу на навчально-творчу діяльність студентів. Аналіз роботи колег, викладачів дисциплін мистецького циклу показав, що художньо-педагогічний процес протікає в умовах спільної діяльності студентів в учінні і педагогів у навчанні їх.

У художньо-навчальному процесі студент виступає як суб'єкт творчої діяльності, котрий своєю активністю в значній мірі визначає результати навчально-творчої діяльності. Тому проблема творчої активності завжди цікавила педагогів, особливо ті індивідуально-психологічні фактори, котрі забезпечують емоційну успішність у художньому навчанні-учінні.

Проведений вище аналіз дозволяє окреслити одну із важливих дидактичних умов активізації творчої діяльності студентів на заняттях з дисципліни “Художня графіка”. Такою дидактичною умовою постає організований професійно-діяльнісний підхід у доцільному співвідношенні навчально-академічної форми діяльності, котра формується учасниками процесу навчання-учіння і є засобом формування художньо-графічних знань та системи умінь, та перетворюючої форми навчально-професійної діяльності, котра є засобом зростання предметно-професійної майстерності в галузі мистецтва графіки. В сукупності вони активізують творчу діяльність у професійному становленні майбутнього педагога-художника.

*Формування цілей статті.* Важливим фактором нашого дослідження буде розгляд системи взаємовідношення педагога і студентів у спільній творчій діяльності, без котрої неможливо створювати мотивацію для активізації способів дій художньо-творчої

діяльності студентів та професійного зростання педагогів-художників в умовах педагогічного навчального закладу.

**Результати дослідження.** Свідоме творче ставлення студентів до художньо-графічної діяльності може бути досягнуто шляхом постійного впливу високопрофесійних художників-педагогів і шляхом створення творчої атмосфери в майстернях як навчальної лабораторії професійного зростання майбутнього фахівця. У процесі формування професійно-творчих якостей та умінь майбутніх педагогів-художників на заняттях художньою графікою ми виділяємо два основних напрями діяльності учасників процесу навчання-учіння. Перший напрям має за мету розвиток індивідуальних здібностей шляхом набуття практичних умінь у процесі навчальної творчої роботи на заняттях з дисципліни “Художня графіка” в сукупності з іншими дисциплінами мистецького циклу, що оформлюють дидактичне поле професійної діяльності вже в рамках навчально-пізнавальної діяльності, художньо-педагогічної освіти. Другий напрям пов’язаний з питаннями виховного характеру і зумовлює виховання творчих якостей особистості “від почуття викладача до почуття студента” за умов професійно-діяльнісного підходу до процесу навчання та учіння. В цьому аспекті художник-педагог не викладає предмет своєї педагогічної діяльності, а передає свої почуття на рівні професійної компетентності, оперуючи художньо-образними категоріями. В цьому сенсі опредмечуються способи художньо-образних дій професійної творчості студентів у системі “педагог – художня діяльність – студент”. Художник-педагог (викладач) навчає основ творчості своєї художньої діяльності, передає професійний досвід своєї творчості, а студент отримує досвід для професійного самозростання й способи координації професійно-творчого зростання в самостійній діяльності за будь-яких умов та факторів впливу на нього. І в цьому аспекті ми визначаємо одну із найважливіших дидактичних умов педагогіки майстерні, що ґрунтується на базисних основах дидактики художньої педагогіки та методики наочного навчання, котрі створюють внутрішню мотивацію навчально-творчої діяльності студента в професійному спрямуванні. Визначена умова має важливе значення для формування професійно-творчої особистості фахівця, тому що за висловом Б.М.Неменського “почуття неможливо “вивчити” і “здати”, як знання – по математиці або по історії, чи навіть по мистецтву. В цих напрямках ми вбачаємо професійно-творче зростання майбутнього вчителя образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, так як його освіта протікає в атмосфері практичної роботи разом з викладачем, формується і розвивається професійно-творча досконалість, як ступінь довершеності у професії. Основна дидактична умова професійно-творчого становлення й професійного зростання особистості, а в нашому розгляді – формування художньо-графічної майстерності, випливає із загальновизнаного принципу єдності свідомості та діяльності, сформульованого С.Л. Рубінштейном: “суб’єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не лише знаходиться і виявляється; він у них створюється і визначається”. Цей принцип поділяє й О.М.Леонтьєв, котрий наголошує, що “діяльність людини і становить субстанцію його свідомості”, “що внутрішнє (суб’єкт) діє через зовнішнє і цим само себе змінює”. Навчання прийомам методичного втілення задуму художника є важливим джерелом розвитку творчої активності особистості майбутнього педагога-художника. При цьому активна творча діяльність особистості зумовлюється інструментарієм творчого мислення, художньо-образного сприйняття й вираження задуму в матеріалі.

Методологічною першоосновою у формуванні активної творчої особистості майбутнього педагога-художника виступає художня педагогіка, центром активізації творчої діяльності студентів якої постає методика наочного навчання, залучення студентів до оволодіння професійною художньо-графічною майстерністю, що забезпечує ефективність спільної роботи учасників навчально-виховного процесу на заняттях художньою графікою.

В основу дослідження окресленого аспекту, якісного рівня показників взаємовпливів в системі викладач – художня практика – студент, для визначення цілісно-розгорнутої картини діяльності викладача й існуючих характерних професійно-творчих відношень у ціннісно-орієнтованій єдності нами були включені такі фактори, котрі визначалися за 12-бальною системою оцінювання лекційного матеріалу, методичної практичної діяльності

викладача, що складав від кількості показників студентами (третій курс художньо-графічного факультету Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського) середній бал та процентне вираження, а саме: ясність, доступність та компетентність у подачі теоретичного матеріалу відповідно – 9,27 і 10,27; аналітичний підхід до викладання програмного матеріалу – 9,67 і 9,58; актуальність ілюстрованого матеріалу 9 і 9,2; здатність викликати інтерес до предмету – 9,67 і 10,07; зв'язок змісту дисципліни з практикою – 10,93 і 11,07; наявність наочного показу – 8,29 і 8,36; спонукання до професійно-творчої діяльності – 10,27 і 10,33; творчий підхід до художнього навчання студентів – 10, 7 і 10,8; культура мовлення – 8,87 і 9; вимогливість педагога – 7,73 і 8,07; професійна компетентність – 10,13 і 10,2. Результати аналізу показали середній бал по лекціям – 0,58 (79,83%), по практиці – 9,7 (80,83%) і в цілому середній бал, що характеризує діяльність педагога на заняттях зі студентами спеціальності “Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво” за спеціалізацією “Етика та естетика” на заняттях із дисципліни “Художня графіка” складає 9,64 (80,33%).

Проведений вище експериментальний аналіз дозволяє говорити про подальшу доцільну організацію професійної діяльності художника-педагога, котра має безпосередній вплив на професійне становлення фахівця та його професійно-творчу діяльність у рамках навчального процесу.

**Висновок.** Процес розвитку творчої особистості студента в умовах професійної художньо-графічної освіти потребує від педагога вищої школи оволодіння психологічними механізмами відмінностей особистості та індивіда. Розвиток творчої особистості в спільній мисленнєво-практичній діяльності є важливою дидактичною умовою і розглядається нами як система взаємовідношень викладача і студента у спільній творчій діяльності, без котрої неможливе виховання, зростання творчої індивідуальності майбутнього вчителя образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва. Отже, професійно-творча діяльність є для нас важливим фактором дослідження дидактичних умов художньо-графічної підготовки майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва.

**Подальший напрямок дослідження.** У даній статті ми розглянули тільки незначну частину проблеми активізації творчої діяльності студентів у системі художньо-графічної підготовки майбутніх педагогів-художників. На подальше передбачається розгляд дидактичних умов художньо-графічної підготовки студентів, зумовлених методичним обґрунтуванням процесу навчання-учіння в системі художньо-педагогічної освіти.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Казанжи Ф.И., Резниченко Н.И. Профессиональная подготовка студентов 1–5 курсов художественно-графического факультета в условиях непрерывной практики: Методические рекомендации. – Одесса, 1989.
2. Мартинович Н.С. Развитие творческого потенциала личности будущего учителя средствами искусства: Методичний посібник. – 2-е вид., доп. – Луганськ: Альма матер, 2002.
3. Неменский Б.М. Принципы программы непрерывного художественного образования. / Образовательная область “Искусство”: Сб. науч.-метод. мат-лов по проблемам художественного образования / Отв. ред. Л.Е.Курнешова. – ГОМЦ “Школьная книга”, 2000.
4. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 101–108.
5. Штомпель Г.О. Професійне зростання педагога // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова. – К.: НПУ, 2001. – Вип. XLIV. – С.156–165.
6. Юсов Б.П. Личность и творчество: проблемы, идеи, возможности. – Луганск: Пресса, 1997.

## **ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті розглядаються питання формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки за умов взаємодії комплексу вокально-хорових дисциплін.*

*The article considers the issues of forming the future music teacher's professional pedagogic culture in process of conductor and chorus training under the condition of vocal and chorus subjects interaction.*

Стратегічні засади організації та коригування всього навчального процесу вищої школи пов'язані сьогодні із перебудовою сучасної освіти, її інтеграцією в європейський освітньо-культурний простір, приєднанням до Болонської конвенції, у зв'язку із чим пріоритетним напрямом стає підготовка нової генерації вчителів – фахівців, готових до здійснення самостійної, активно-перетворюючої діяльності (неперервного, творчого пошуку, володіння ефективними навчальними технологіями, сучасними методиками педагогічної діяльності тощо). Це зумовлює посилення уваги та підвищення вимог суспільства до рівня сформованості відповідних фахових компетенцій випускників ВНЗ різних галузей, зокрема майбутніх учителів музичного мистецтва, адже саме від рівня їх професійної майстерності, ерудиції, культури залежить успішне вирішення завдань естетичного, художньо-творчого розвитку дітей в загальноосвітніх закладах.

У контексті вищезазначеної проблематики серед ключових питань в процесі формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музики є сенс звернути увагу на недостатню кількість методичних рекомендацій із формування стабільних інтересів та позитивного ставлення студентської молоді до творчої самореалізації у вокально-хоровій виконавській діяльності, недостатню розробленість шляхів залучення учнівської молоді до різних видів вокально-хорового музикування, як умов плідного особистісно-колективного творчого самовираження.

Професійно-педагогічна культура особистості майбутнього вчителя музики є однією з складових елементів його загальної культури. Під професійною культурою розуміється певний “рівень здібностей, знань, умінь, навичок, необхідних для успішного виконання спеціальної роботи. Професійна культура включає в себе загальні уявлення про соціальну значущість конкретного виду праці, професійний ідеал, шляхи та засоби його досягнення” [1: 24] У свою чергу педагогічна культура майбутнього вчителя дисциплін мистецького спрямування зумовлює характер втілення всіх учительських функцій: освітньої, виховної, розвиваючої тощо. В змісті педагогічної культури можна виокремити сукупність стрижневих компонентів, як то: культура педагогічного мислення, спілкування, поведінки та зовнішнього вигляду, духовно-моральну культуру. Видатний педагог В.О.Сухомлинський розглядав педагогічну культуру як містке, багатогранне поняття, що охоплює різні боки особистісних проявів діяльності вчителя. Він бачив в особистості вчителя “першого і головного світоча інтелектуального життя школяра, який породжує в дитині потяг до знань, повагу до науки, культури, виховання” [2: 49] і стверджував, що педагогічна культура проявляється у постійній увазі вчителя до духовного світу вихованців.

До сутнісних аспектів професійно-педагогічної культури вчителя (педагогічної творчості, педагогічної майстерності, педагогічного покликання, педагогічної обдарованості, професійно-педагогічного потенціалу, професійного становлення, особистісного і професійного розвитку вчителя, культуротворчої особистісно-орієнтованої освіти, розвитку професійної індивідуальності вчителя) звертались у наукових працях А.Алексюк, Ш.Амонашвілі, Л.Ахмедзянова, Г.Балл, Є.Барбіна, І.Бех, Н.Бітянова, О.Бодальов,

Є.Бондаревська, І.Зязюн, В.Кан-Калік, Н.Кічук, І.Колеснікова, Б.Красовський, А.Маркова, Л.Мітіна, І.Підласий, О.Пехота, С.Подмазін, В.Радул, В.Семиченко, С.Сисоєва, В.Сластьонін, С.Смірнов, Г.Шевченко та інші. Формуванню професійно-педагогічних компетенцій вчителя музичного мистецтва присвячені наукові розвідки Ю.Алієва, О.Апраксіної, О.Ростовського, Л.Масол, І.Мостової, О.Рудницької, Г.Падалки, Н.Плешкової, Л.Хлебнікової, О.Щолокової та інші.

Але поза увагою ґрунтовних досліджень ще залишаються проблеми формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музики засобами циклу дисциплін диригентсько-хорового спрямування. Отже, метою даної статті є необхідність обґрунтування того положення, що одними з визначальних факторів у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музики є комплекс дисциплін диригентсько-хорового напрямку, вплив яких на особистість студента-музиканта забезпечується як в індивідуальних, так і колективних формах навчально-виховної роботи.

За сучасними навчальними програмами диригентсько-хорова підготовка, як компонент фахової музично-педагогічної освіти студентів-музикантів, базується на ряді взаємопов'язаних між собою спеціальних дисциплін – хоровому диригуванні, хоровому класі, хорознавстві, вокальному класі та хоровому аранжуванні, серед яких за об'ємом навчального часу профілюючими є хоровий клас та хорове диригування. Важливість даних дисциплін обумовлена специфікою роботи вчителя музичного мистецтва, яка спрямована на практичну реалізацію завдань художньо-естетичного виховання учнів засобами хорового співу.

Як один з основних предметів диригентсько-хорового циклу, дисципліна “Хорове диригування” вивчається студентами протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі і є своєрідною творчою лабораторією, де здійснюється багатогранна навчальна робота з підготовки студента до його майбутньої професійної музично-педагогічної діяльності. Завданнями дисципліни “Хорове диригування” є розвиток у студентів музичних здібностей (музичного слуху, відчуття ритму, ладу, пам'яті, музичного й творчого мислення, артистизму), розширення музичного світогляду, засобами впровадження в навчальну програму кращих зразків хорового мистецтва, накопичення репертуарного багажу для подальшого використання в практичній діяльності, прищеплення професійних умінь та навичок, які дають можливість здійснювати вокально-хорову діяльність не тільки під час уроку музики, а й у позакласній роботі. Успішне вирішення даних завдань є можливим лише за умов оволодіння студентами різними методами осягнення вокально-хорових творів та їх виконавської інтерпретації, розширення власного музичного кругозору; відбір та накопичення репертуарного багажу для роботи із дитячими хоровими колективами.

В умовах індивідуальної роботи в класі хорового диригування, коли роль виконавського колективу зазвичай виконує кваліфікований концертмейстер, єдиним критерієм вірності та доцільності диригентських жестів студента є зауваження та пояснення викладача, які часто підкріплюються його власним показом. Але на звучанні “хору” – інструменту це взагалі не відображується, тим самим студент не шукає власних прийомів подолання тієї чи іншої погрішності, а лише копіює свого педагога. Щоб надати студенту можливості переконатися, що пластика його диригентських рухів повинна бути підкорена змістовному навантаженню твору (а у кожному окремому творі свої змістовно-образні та емоційно-виразні завдання), надати студенту можливість відчути себе не тільки учнем, а й вчителем, можна організувати зі студентами диригентського класу колективні уроки, основною метою яких є тренування витримки студента та практичне застосування на публіці знань, умінь та навичок, отриманих ним у процесі індивідуальної роботи з викладачем. Будь-який показовий виступ, навіть перед самою невеликою аудиторією, допоможе студенту у подоланні своєї нерішучості, скутості та слабкого рівня артистичності. Використання такої індивідуально-колективної діяльності дозволяє створити умови, за яких кожен студент постійно знаходиться в умовах активного творчого пошуку.

Фахова дисципліна “Хоровий клас” в системі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва посідає одне з головних місць і є не тільки практичною базою для

засвоєння студентами-музикантами вокальних та диригентсько-хорових навичок, а й могутнім засобом формування у них цілого комплексу професійних та творчих компетентностей, володіння якими є нагальною потребою сучасної освіти. Виконавська майстерність, витончений музичний смак, естетичний світогляд – далеко не всі позитивні складові частини високорозвиненої особистості майбутнього фахівця. Хоровий клас – майже єдина практична дисципліна, яка надає можливість студентам безпосередньо ознайомитися з основними особливостями роботи в хоровому колективі. Складові частини професіоналізму студентів-музикантів у хоровому класі формуються шляхом розвитку їх творчої активності, яка виявляється в різних аспектах діяльності: зокрема, вивчаючи хорове мистецтво у його реальному звучанні, студент – учасник хорового колективу, навчається і співає в ньому як хоровий співак, а хоровий колектив є базою для знайомства з організаційними формами роботи в хорі, в якому студент набуває методичні і практичні вміння та навички хормейстера-практика. У студентів, що набувають досвіду диригента-виконавця в активному контакті з хоровим колективом, розвиваються організаторські здібності, воля, вміння підтримувати психологічний творчий контакт з учасниками хору і колективом у цілому. Тим самим, в своєрідних хорових умовах у студентів розвивається не тільки індивідуальний вокальний досвід, навички роботи над хоровим строєм та ансамблем, а й почуття колективізму, емоційність, художній смак, артистизм.

Програмою хорового класу передбачені завдання, що безпосередньо пов'язані:

- з вокальним вихованням майбутніх учителів музичного мистецтва;
- з формуванням навичок хорового виконавства.

Вокальне виховання в хорі базується на тісному зв'язку з навчальною дисципліною “Вокальний клас” та в умовах колективної практичної діяльності має на меті набути та закріпити основні співацькі навички, оснастивши студентів методичними прийомами роботи над творами вокально-хорового репертуару. До моменту виходу на активну шкільну практику студенти обов'язково мають набути певного особистого вокального досвіду та вміння його застосовувати у роботі з учнями, тому що базовий елемент шкільного уроку музики, яким є розучування пісні, має постійно супроводжуватися власними вокальними ілюстраціями, під час яких студенти зобов'язані продемонструвати увесь обсяг вокальних знань, умінь та навичок, зокрема: співацьку поставу, різні типи співацького дихання залежно від музично-виконавських цілей, єдину округлену манеру формування голосних у будь-яких теситурних умовах та чітке вимовлення приголосних звуків, розвинену рухливість голосу, володіння різними видами співацької атаки, звуковедення, фразування, тембрального забарвлення голосу залежно від драматургії твору тощо.

Форма колективних занять, в яких проходить навчання в хоровому класі, зумовлює формування навичок хорового виконавства, зокрема:

- виховання у співаків свідомого інтонування;
- спів у ансамблі (вироблення унісону як у межах однієї хорової партії, так і всього хору, ансамбль як узгодженість голосів по висоті та силі звуку, манері звукоутворення, тембрального забарвлення, спільність у відтворенні засобів музичної виразності – фразування та динаміки, єдність художнього втілення твору і т.д.);
- оволодіння різною силою хорової звучності та швидкості руху у їх поступовій та раптовій зміні;
- формування спільної дикційно-орфоепічної чіткості;
- досвіду спільного емоційного співпереживання – синестезії.

Отже, основним критерієм професійно-педагогічної культури сучасного педагога-музиканта нової генерації як передумови його якісного педагогічного самовираження, виступає фахова компетентність, що передбачає здатність до музично-освітньої діяльності на основі знань, досвіду, ціннісних орієнтирів, набутих здібностей у процесі професійної підготовки, яка найбільш ефективно формується за умов взаємодії комплексу вокально-хорових та диригентсько-педагогічних навичок, необхідних майбутньому вчителю музики у його професійній повсякденній діяльності та їх творчому застосуванні у самостійній роботі.



## ЛІТЕРАТУРА:

1. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие / Под ред. Л.К.Гребенкиной, Л.А.Байковой. – 3-е изд., испр., и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2001 – 265 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5т. – К.: Рад. школа, 1976. – 1977. – Т.4. – С.450–451.
3. Нор К.Ф. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього педагога у процесі вивчення творчої спадщини В.О.Сухомлинського // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т.42. Вип.29. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. – 184 с.

УДК 378.14

Черних І.О.

### **ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИЙ ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ**

*У статті розкрито особливості роботи з професійно орієнтованим текстом як засобом збагачення словникового запасу студентів медичного університету. Визначено напрями збагачення словникового запасу студентів – майбутніх медиків.*

*The peculiarities of work with the professionally oriented text as the means of enlarging the vocabulary of students of medical university are shown in the article. Directions of enlarging the vocabulary are determined, the types of exercises and tasks are selected, which help to enlarge the vocabulary of students – future physicians.*

Професійна діяльність медика тісно пов'язана з мовленнєвою діяльністю. Лікар повинен вміло вести бесіду з пацієнтами, вміти майстерно доводити, переконувати, аргументувати свою точку зору, адекватно розуміти свого співрозмовника. Від цього також залежить правильність поставленого діагнозу. Це вимагає високого рівня підготовки фахівця як мовної особистості.

Проблема підготовки фахівця як мовної особистості є одним із головних завдань професійної підготовки. Про це говорить більшість науковців (Н.Д.Бабич, О.М.Біляєв, Л.І.Мацько та ін.), які вказують на те, що “фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як засіб самоформування і самовираження особистості кожного”.

У вищій школі професійна підготовка повинна стояти поряд із підготовкою мовної особистості, оскільки зв'язне мовлення пов'язане з певними труднощами, вимагає складних умінь, високого рівня загального й мовленнєвого розвитку. У вищій школі необхідно продовжувати формувати вміння будувати монологічні усні та письмові висловлювання. Це стає можливим на заняттях з курсу “Ділова українська мова”.

На думку О.Леонтьєва, засвоєння мови “передусім характеризується обиранням. Це означає, що окремі індивіди, групи індивідів, цілі покоління засвоюють у мові те і настільки, що і наскільки відповідає їх потребам в усвідомленні потреб у будь-якій діяльності” [3].

Робота з розвитку зв'язного мовлення стала предметом багатьох досліджень. Цією проблемою займалися Біляєв О.М., Івашкевич Н.Г., Мельничайко В.Я., М.І.Пентилюк. Багато праць присвячено цій проблемі і в Т.О.Ладиженської, Н.А.Пешковської, Н.І.Жинкіна, І.М.Соловйова.

Але в більшості наукових праць визначено особливості роботи з розвитку мовлення школярів. Недостатня кількість наукових досліджень, присвячених розвитку мовлення студентів, зокрема майбутніх медиків.

Метою нашої статті стало визначення особливостей роботи по збагаченню словникового запасу як одного з головних напрямків роботи з розвитку мовлення, і можливості збагачення словникового запасу студентів – майбутніх медиків на основі професійного тексту.

Пешковська Н.А., Іваницька Г.М., Симоненкова Л.М. виділяють у шкільному курсі три основні напрямки у роботі з розвитку мовлення: 1) поповнення словникового запасу; 2) засвоєння норм української літературної мови; 3) формування вмінь і навичок зв'язного мовлення.

Збагачення словникового запасу не випадково виділяють першим напрямком у роботі з розвитку мовлення. Головним завданням у роботі по збагаченню словника студентів є збагачення, поповнення, розширення словникового запасу студентів. Словниковий запас не є механічною сукупністю окремих слів, завдання його збагачення не можна обмежувати введенням до активного словника студентів окремих слів і виразів. Основою збагачення словника є введення до мовної свідомості мовних словникових об'єднань, система яких дозволяє відібрати для будь-якого відрізка мовлення доцільні слова, сформувані мікротеми, які лежать в основі логічної побудови вислову. Це збагачує індивідуальний словник, багатство якого виявляється в різноманітності мовлення. Правильно організована робота по збагаченню словникового запасу не тільки відіграє першочергову роль в оволодінні студентами словниковим багатством мови, але також є основою успішної роботи з розвитку мовлення в цілому. А.Н.Гвоздев зазначає: "В інтересах викладання тієї чи іншої теми у першу чергу необхідно володіти запасом найменувань, які входять до кола цієї теми... Необхідність найменувань є елементарною умовою точності мовлення" [2].

Характерною особливістю роботи по збагаченню словника є те, що вона ґрунтується на психологічних процесах, пов'язаних з пам'яттю. Розумова діяльність у словниково-семантичній роботі спрямовується на аналіз значення слова, особливостей його використання. Така робота вимагає уваги до кожного окремого слова, що вивчається, загального розвитку мовного чуття.

У методичній літературі виділено кілька головних завдань роботи по збагаченню словникового запасу: 1) виховання у студентів уваги до невідомих слів і потреби з'ясувати їх значення; 2) розвиток мовного чуття і уваги до значення слова; 3) закріплення у пам'яті студентів значень нових слів; 4) формування навичок вільного та правильного використання слів у мовленні.

Усі ці завдання успішно виконуються під час роботи з текстом саме професійного характеру. Це пояснюється тим, що, по-перше, це текст наукового стилю, який у свою чергу характеризується узагальненістю викладу інформації. Ця ознака пов'язана з абстрактністю, складністю, узагальненістю змісту й виражається передусім у лексиці. Текст наукового стилю визначається логічною побудовою. Виклад ведеться в логічній послідовності, відповідно до чітко накресленого плану. Будуючи власні логічні зв'язки на основі тексту, студенти закріплюють у пам'яті значення нових слів, вчать логічно будувати власні висловлювання. По-друге, ми маємо справу з цілісним текстом. Це розвиває у студентів мовне чуття. Загальновідомо, що в контексті легше зрозуміти значення слів і запам'ятати їх. Цілісний текст характеризується композиційною гнучкістю, точністю мовних засобів. По-третє, такий текст стає взірцем, на основі якого студенти формують досвід творчої діяльності по створенню власних текстів, де використовуються навички вільного та правильного використання слів.

Завдання збагачення словникового запасу вирішуються у двох напрямках: у плані породження й у плані сприймання мовлення. Робота з текстом – це збагачення словникового запасу у плані сприймання мовлення. Треба домогтися від студентів адекватного сприймання самого тексту, змісту слів у тексті, значень термінів, певних морфологічних норм, синтаксичних конструкцій; формувати вміння з'ясувати значення слова, визначати особливості його використання.

Змістом словникової роботи є: пояснення знань незнайомих слів, уточнення значень часто вживаних слів, робота над мовленнєвим змістом слова, над експресивними лексичними засобами мови і мовлення, робота над спільністю і розрізненням значень слів, пошук ключових слів для вираження теми висловлювання, оцінка словникових переваг і недоліків чужого мовлення. Виконання вправ і завдань, що передбачають складання висловлювань з

професійними словами, є центром словникової роботи і проводиться з обов'язковою опорою на контекст у всіх його різновидах.

У роботі по збагаченню словникового запасу на основі професійного тексту буде доцільним використання таких методів: бесіда (бесіда за текстом або аналіз тексту чи аналіз елементів і частин тексту), аналіз і спостереження мовних явищ, робота з підручником, метод вправ.

Докладніше зупинимось на методі вправ. Важливу роль у процесі роботи над збагаченням словникового запасу студентів відіграє чітка система навчально-тренувальних вправ, які спрямовані на вирішення головних завдань цього напрямку у роботі з розвитку мовлення. Система вправ повинна бути спрямована на збагачення, поповнення й розширення словникового запасу студентів.

Т.А.Ладиженська виділяє такі типи словникових вправ:

1. Пояснення значення слів (словосполучення).
2. Групування слів за тими чи іншими семантичними ознаками (укладання тематично об'єднаних груп слів).
3. Аналіз лексичних засобів тексту.

Аналіз взірцевих текстів.

- оцінка словникового багатства, виразності тексту;
- оцінка правильності, точності слововживання у готовому тексті, перетворення даного мовного матеріалу.

Аналіз і стилістична правка негативного тексту.

1. Складання словосполучень, речень зв'язного тексту.

- складання зв'язного висловлювання, у основі якого лежить тематично об'єднана група слів;
- складання зв'язних висловів, у основі яких лежить використання слів, які визначають певні лексичні явища.

Вислови на лінгвістичні теми, пов'язані з вивченням лексики.

Звернемось до третього типу словникових вправ. Передбачається робота зі взірцевими і негативними (неправильними) текстами. При оцінюванні словникового багатства взірцевого тексту треба звертати увагу на доцільне й точне використання слів у тексті, різноманітність використаних морфологічних норм та синтаксичних конструкцій. Виразність тексту передбачає відбір мовних засобів, які відповідають функціональному стилю тексту. Засобами виразності в науковому тексті є абстрактна понятійна лексика, яка характеризує узагальнений характер предмета мовлення, підкреслена логічність вислову тощо. Необхідно також звернути увагу на те, що взірцевий текст повинен демонструвати відповідність мовлення нормам літературної мови, відсутність професійних просторіч і жаргонізмів, вмілий добір слів і конструкцій, які точно передають зміст тексту. Науковий стиль не дозволяє використання в тексті переносних, образних значень, уникає емоційно-уточнюючих слів.

Негативний текст характеризується наявністю помилок у лексичній будові тексту, одноманітністю синтаксису, невмотивованим використанням мовних засобів, не характерних для даного функціонального стилю. У даному випадку – для наукового. Робота з негативним текстом передбачає знаходження у тексті лексичних помилок, їх виправлення, переробку або удосконалення тексту лексично і синтаксично не досконалого.

Таким чином, при аналізі лексичних засобів взірцевих і негативних текстів професійного напрямку відбувається поповнення словникового запасу майбутніх лікарів професійною і побутовою лексикою, виховується увага до незнайомих слів і потреба з'ясувати їх значення, розвивається мовне чуття й увага до значення слова, формуються навички правильного й вільного використання слів у мовленні. Студенти детальніше знайомляться з текстом наукового стилю, його стилістичними особливостями.

Питання розвитку мовлення студентів – майбутніх медиків потребує подальшого вивчення і розробки певних методів і прийомів, спрямованих на підготовку майбутнього

фахівця як мовної особистості, яка визначається грамотним і вільним мовленням, умінням ефективно спілкуватися, правильно розуміти співрозмовника.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Біляев О.М. Сучасний урок української мови. – К.: Рад. шк., 1981.
2. Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. – М., 1965.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
4. Методика развития речи на уроках русского языка. Пособие для учителей / Под ред. проф. Т.А.Ладыженской. – М., 1980.

УДК 378

Шарко В.Д.

### **СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ШЛЯХ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ**

*Розкривається сутність синергетичного підходу до організації навчання учнів і студентів та розглядаються можливості його застосування в методичній підготовці вчителів фізики.*

*The article is about content of synergetic approach to organization of pupils and students teaching. The possibilities of its use in methodic preparation of physics teacher are considered.*

В останні роки в науково-педагогічній літературі значна увага стала приділятися проблемі використання ідей синергетики в освіті [4,5,12,14]. Вчені вбачають можливості застосування цієї науки в різних напрямках удосконалення навчально-виховного процесу і підготовки освітянських кадрів. Так, А.Чалий [13] розглядає синергетичний підхід як необхідну складову інноваційних процесів у освіті; В.Ігнатова [5] виділяє складові синергетичних ідей, що можуть бути впроваджені в освітню галузь; С.Кульневич [7] розкриває особливості синергетичної концепції самоорганізуючого виховання; В.Маткін [9] досліджує особливості ціннісно-синергетичного підходу в педагогічній підготовці майбутніх учителів. Однак синергетичний підхід як теоретико-методологічна стратегія управління розвитком складних системних об'єктів, до яких відноситься "методична підготовка вчителя фізики", в теорії і практиці навчання вчителів у вищій школі не був предметом дослідження науковців. У зв'язку з цим метою нашої роботи було застосування синергетичного підходу до аналізу методичної підготовки вчителя фізики і визначення тих напрямів удосконалення навчального процесу, які спроможні поліпшити її якість.

У ході аналізу ми прагнули знайти відповіді на наступні запитання:

- Як, враховуючи відкритий характер усіх компонентів цієї системи, організувати практику навчання майбутніх учителів фізики, щоб вона була спрямована на їх педагогічну самоорганізацію?
- Яких смислів набувають відомі нам педагогічні поняття "особистісні якості", "особистісні структури" вчителя в контексті синергетичного підходу до навчання і виховання та які особистісні структури спроможні забезпечити здатність учителя самостійно контролювати власну діяльність?
- Які компоненти стають основними в системі методичної діяльності вчителя, що здатний до самоорганізації, та на які принципи педагогічної синергетики треба спиратися вчителю під час проектування роботи учнів з навчальним матеріалом для пробудження в них особистісних смислів?
- Які зміни до змісту шкільного курсу фізики необхідно внести в зв'язку з впровадженням ідей синергетики і яким чином вчителю треба працювати зі

змістом навчального матеріалу, щоб сприяти формуванню в учнів особистісних смислів життя?

Необхідність використання синергетичного підходу до опису навчально-виховного процесу сьогодні ні в кого не викликає сумнівів. Педагогіка раніше інших наук підійшла до розуміння цінності синергетичних ідей і вже має чималий доробок у методології, теорії й практиці педагогічних досліджень з даної проблеми. Виявлені нею стохастичність і нелінійність педагогічних законів, особливості їхньої дії в конкретних педагогічних ситуаціях, неоднозначність їх прояву, залежність закономірностей педагогічного процесу від зовнішніх і внутрішніх умов, біфуркаційний характер навчально-виховного процесу й пізнавальної діяльності – все це прояви відомих положень синергетики.

Відповідно до синергетичного тлумачення світу, більшість систем, що існують у природі, належать до систем відкритого типу. Між ними постійно відбувається обмін енергією, речовиною, інформацією, а тому для них характерними є постійна мінливість і стохастичність. З поняттям стохастичності тісно пов'язані явища флуктуації та біфуркації. Якщо скористатися термінологією І. Пригожина, то можна сказати, що всі відкриті складні системи містять підсистеми, котрі постійно флуктують. Іноді окрема флуктуація або комбінація флуктуацій можуть стати настільки сильними, що існуюча раніше організація не витримує і руйнується. У цей переломний момент, який називають точкою біфуркації, принципово неможливо передбачити, в якому напрямі буде відбуватися подальший розвиток системного об'єкту: чи стане стан системи ще більш хаотичним, чи вона перейде на новий, більш високий рівень організації, який І. Пригожин назвав диссипативною структурою. До систем з такими структурами вчені відносять: вчителя, учня, освіту та ін.[11].

Оскільки процес і результат методичної підготовки вчителів фізики суттєво залежать від суб'єктів навчання, важливо було дослідити, яким чином відбувається розвиток професіонала з синергетичної точки зору. В педагогічній синергетиці здатність учителя до розвитку власних внутрішніх ресурсів – особистісних структур свідомості називають педагогічною самоорганізацією. Ідею про пріоритетну роль особистісних структур свідомості у формуванні досвіду самоорганізації висловлювали Р.Баранцев, О.Князева, І.Пригожин, Г.Хакен, С.Шевелева та ін. Вона базується на синергетичній трактовці феномена самореалізації, який полягає у здатності системи до самоперетворення, тобто саморозвитку. Особливістю цих систем є їх здатність “вирощувати” в собі, “вибудовувати” із себе нові якості. Виникнення в надрах системи (студент, учитель, учень) більш сильних структур, що мають нові, сильніші якості, стає можливим за умов дотримання ряду умов. До їх числа С.Кульневич [7] відносить:

- перебування системи в кризовому стані, коли існуючі структури не можуть впоратися з вимогами, які виникають у новій ситуації;
- основні джерела виникнення нових якостей закладені в самій системі, тобто є внутрішніми. Однак для їх запуску необхідний поштовх із зовні;
- нова структура в процесі еволюції повинна сама вижити, щоб досягти стійкого стану;
- формування нових якостей в системі повинно визначатися синергетичними принципами і умовами. Це означає, що реальна гуманістична взаємодія між викладачем і студентом, учителем і учнем можлива лише тоді, коли вона вибудовується на основі орієнтирів для спільної творчості, яка створює середовище для прояву внутрішніх джерел саморозвитку і самоорганізації, а не тільки на основі звичних методів передачі знань і формування досвіду поведінки.

Стан сучасної вищої і середньої освіти можна охарактеризувати як такий, у якому є критичні точки, в котрих відбувається руйнування старих структур і виникнення віяла можливостей для переходу системи у стан з новими якостями. Критичними точками в системі підготовки вчителів і учнів виступають: нездатність навчальних закладів забезпечувати нову мету освіти – підготовку випускників як суб'єктів власної життєдіяльності, професійної і соціальної самореалізації, саморозвитку; нездатність

традиційної освіти розв'язати проблеми молодіжної злочинності, шкідливих звичок, втрати моральних цінностей і ідеалів та ін.

Для характеристики процесів, що відбуваються в рамках саморозвитку освітніх систем, користуються поняттями: старі структури, нові якості, особистісні структури, якості особистості. Розкриємо їх зміст стосовно методичної підготовки вчителя фізики.

*Старі структури* – це розуміння вчителем педагогічної діяльності як трансляції знань; навчання – як накопичення суми знань; виховання – як передавання соціального досвіду і навчання правильним формам поведінки; розвитку – як формування необхідних, з точки зору держави, якостей особистості в режимі виховуючого або навчаючого монологу [7].

*Нова якість* – це нове розуміння учителем свого місця і ролі в структурі освіти, розуміння цінностей виховання, усвідомлення механізму особистісно зорієнтованого навчання та ін.

*Особистісні якості* – це індивідуальні, тільки людині властиві відношення до загальних цінностей, які надають особистісного характеру культурі, творчості, свободі, вибору та ін. Особистісні якості визначаються змістом і різними рівнями діяльності особистісних структур свідомості, що виступають як носії цінностей разом з мірою цінностей, яка перетворює їх у дійсність.

*Особистісні структури* – структурований ціннісний зміст свідомості. Вони регулюють, управляють, розвивають розумову діяльність людини, визначаючи її поведінку як особистісне ставлення до цінностей культури, знань, досвіду, життєвих і професійних цілей. Однією з провідних структур свідомості є самоконтроль. Свідомість контролює і супроводжує взаємодію людини з навколишнім середовищем. При цьому свідомість реагує на зовнішні дії відповідними реакціями. Однак педагогічний феномен контролю пов'язують не тільки з реакцією, але й з тим, що він базується на певних моральних нормах свідомості. Дія цієї контролюючої структури тим сильніша, чим вища моральна організація свідомості. Здатність свідомості самостійно контролювати ситуації породжує комплекс інших особистісних структур, до складу яких входять:

– *критичність*, яка проявляється у здатності давати оцінку тому, що відбувається як із самою особистістю (внутрішні зміни), так і поза її межами (результати взаємодії з елементами середовища). Сильними позиціями критичності є: вміння вважати свою думку і власні цінності не єдино вірними; вміння за власною ініціативою випробовувати свої ідеї, прогнозувати найбільш імовірні аргументи, які можуть бути висунуті проти них; вміння знаходити у явно негативному позитивні сторони; вміння уникати думок “моє саме краще”; вміння об'єктивно оцінювати себе і свою поведінку за умов дії негативних факторів.

– *рефлексивність* – здатність виходити за межі власного “Я”, осмислювати, вивчати, аналізувати свої дії порівняно з іншими, еталонами; установка на оцінку власного “Я” в контексті своїх можливостей, здібностей, соціальної значущості, самоствердження, прагнення підвищити самооцінку і суспільний статус.

– *колізійність* – здатність бачити, усвідомлювати, ідентифікувати скриті причини подій, виявляти їх причини, визначати пріоритети по відношенню до суспільно і особистісно значущих цінностей;

– *мотивування* є найбільш складною структурою особистості, що забезпечує здатність надавати особистісного смислу подіям і власній діяльності, відношенням між людьми, прийняттю рішень щодо обґрунтування власної діяльності через такі процеси як емоційно-ціннісне та змістовно-сислове переживання соціокультурного досвіду; сприяє виробленню особистісних життєвих цілей і ціннісних орієнтацій;

– *опосередкування*, яке виводить свідомість на рівень переведення зовнішніх впливів у внутрішні імпульси поведінки;

– *орієнтування* – вміння обирати моральні орієнтири для побудови власної картини світу;

– *автономність* – здатність особистості до незалежності від зовнішніх дій, можливість реагувати на них відповідно до власних моральних цінностей;

– *смыслотворчість* – визначення і породження системи власних смислів, опосередкованих перетворенням діяльності зі спілкування і набуття інформації у діяльність з осмислення і творчості;

– *самоактуалізація* – прагнення до повного виявлення і розвитку власних можливостей, перехід із стану можливостей до стану дійсності.

– *самореалізація* – бажання і вміння здійснити життєві плани.

Перехід особистості до нового стану (з новими якостями) супроводжується переживанням свідомістю нової ситуації і свого місця в ній, під час якої реалізуються увесь вищезазначений комплекс особистісних структур. Їх наслідком може бути виникнення однієї з двох позицій: соціального пристосування (повного підкорення умовам середовища) або активної творчої діяльності по перетворенню ситуації. Враховуючи те, що для переважної більшості людей характерним є бажання пристосуватися до зовнішніх умов, завдання викладачів ВНЗ і ЗНЗ полягає у створенні таких педагогічних середовищ, адаптація до яких супроводжувалася б досягненням запланованих позитивних цілей у розвитку, навчанні і вихованні суб'єктів навчання.

Стосовно педагогічного процесу, в рамках якого відбувається методична підготовка вчителів фізики, синергетичні ідеї можуть бути конкретизовані з позицій: організації навчального процесу; підходу до аналізу можливостей для введення інновацій в освітню галузь; змін, що відбуватимуться з учасниками навчального процесу за умов відкритості і самокерованості педагогічної системи. У випадку організації навчального процесу, орієнтованого на пробудження в суб'єктів навчання особистісних смислів, принципи синергетики дозволяють визначити орієнтири для аналізу навчального матеріалу, який вводиться до педагогічного середовища. До числа таких положень (принципів педагогічної синергетики) С.Кульневич [7] включає:

1. *Відкритість навчально-виховної інформації*. Відкритість – це спосіб представлення в навчальному матеріалі відкритих для доповнень, нестійких, нерівноважних, парадоксальних фактів, які не мають однозначного трактування. Спосіб їх пізнання – критична рефлексія. Наслідком представлення такого матеріалу для пізнання і виховання професійних якостей вчителя є введення, як зазначає С.Кульневич, “методологічного імперативу” – постійного пояснення суб'єктом своїх смислових позицій з приводу здійснюваних дій.

2. *Включення “побутових (інтуїтивних)” розумінь інформації*. Завдяки цій операції відбувається включення позанаукових уявлень людини у контекст науки, що забезпечує появу особистісного смислу набутих знань.

3. *Діалогічність змісту освіти*. Згідно цього положення, освіта трактується як самодобудовування особистістю (знань, ціннісних орієнтацій, умінь) у спілкуванні, яке розглядається як механізм усвідомлення змісту того, що опановується, через внутрішній діалог під час самостійної роботи і зовнішній – під час спілкування.

4. *Моральність переконуючої комунікації*. Проблема спілкування в синергетиці розглядається не стільки з позицій спрямованості, скільки з позицій впливу джерела інформації на її одержувача. Синергетика визначає можливість передачі психічних станів від одних осіб до інших, що сприяє їх взаєморозумінню і взаємодії. Аргументація виступає як раціонально-логічний спосіб переконання, що сприяє переведенню інформації з нейтральної для особистості у значущу. Для підсилення ефекту інформація повинна підживлюватися особистісною енергетикою переконуючого. Аргументація не може бути аморальною, а її носій стає для слухача прикладом моральності. Для підкріплення його авторитету доцільно наводити відомості про авторів інформації, їх моральні якості (в тому числі і про авторів підручників з фізики та методики її навчання).

5. *Неявна педагогічна етнокультура*. Відповідно до концепції О.Бондаревської [2], виховання культурної людини виконує функції збереження, відтворення і розвитку культури; створення умов для вільного розвитку особистості як суб'єкта культури і життєтворчості. В цьому контексті педагогічна культура майбутнього вчителя фізики виступає виразником тих

специфічних рис, яких він набуває в даному регіоні, даному навчальному закладі, на даному факультеті, на заняттях даного викладача.

6. *Самоідентифікація* – є умовою особистісного становлення педагога, його професійного розвитку, вибору життєвої позиції і професійного кредо, які проявляються у ставленні студента до навчання, бажанні проявити себе.

7. *Регулююча функція* змісту навчального матеріалу і виховної практики дає підстави розглядати вчителя не як носія інформації, а як посередника між культурою і учнями. При цьому зміст матеріалу виступає як сама культура. В зв'язку з цим він повинен стати предметом інтересу всіх, хто його вивчає; набути в їх свідомості позитивного особистісного змісту, світоглядного осмислення. Виявлення світоглядного змісту навчальної інформації – важливе творче завдання, яке повинні навчитися робити і викладач, і студенти (в майбутньому – і учитель, і учні), бо нерідко ціннісний смисл інформації, представлений у навчальному матеріалі в неявній формі, залишається не розкритим учасниками навчального процесу.

8. *Кумулятивний ефект освіти*. В педагогіці особистості пріоритетним є формування особистісних структур свідомості, а через них – всіх інших якостей суб'єктів навчання (пізнавальних, комунікативних, організаційних та ін). При цьому функціональне поєднання філософського, психологічного, технологічного і педагогічного в навчальному процесі повинно здійснюватись так, щоб реалізовувався кумулятивний ефект, який проявляється у тому, що результат не дорівнює сумі окремих складових. В зв'язку з цим, змінюється роль учителя в навчальному процесі. Його завдання полягає в тому, щоб організувати самостійну діяльність учнів за “людськими”, а не “технологічними” правилами; спроектувати програму, яка передбачала б управління пізнавальною діяльністю учнів; “гуманізувати” структуру і зміст навчального матеріалу; визначити інваріантний перелік навчальних дій, встановити їх ієрархії та ін.. До цього необхідно готувати студентів під час вивчення педагогічних і методичних дисциплін у ВНЗ.

Модель діяльності викладача з методичної обробки навчального матеріалу, орієнтованого на самоорганізацію студентів (учнів), повинна включати визначення: сутності змісту знань; зв'язку їх із цінностями; зв'язку зі стандартом; зв'язку з ціллю і процесом навчання; зв'язку змісту знань із творчістю; можливості конкретних знань у контексті здійснення відкриття суб'єктом навчання; змісту знань як основи для самоорганізації. З огляду на це, у змісті навчального матеріалу доцільно виділити компоненти: цільовий, емоційно-ціннісний, критичний, рефлексивний, творчий і регулюючий. Ефективність такого умовного виділення в змісті навчального матеріалу зазначених компонентів підтверджена дослідженнями В.Гривцевої [3] і Г.Лаптієвої [8]. Навчання вчителів і студентів аналізувати зміст навчальної інформації з фізики з позицій зазначених компонентів – одне з основних завдань викладачів дисциплін методичного циклу.

Ціннісний підхід до змісту навчального матеріалу – лише один шлях до впровадження в практику навчання фізики синергетичних ідей. Інший шлях учені пов'язують зі створенням спеціальних курсів інтегративного характеру, в основу яких покладені основні синергетичні підходи до пояснення будови світу. Досвід учителів свідчить, що такі ідеї можуть бути викладені в школі на якісному рівні, якого достатньо для розуміння системного характеру навколишнього світу як об'єкта пізнання, його значущості та єдності. В зв'язку з цим, вченими висловлюються думки щодо необхідності побудови концептуально нових шкільних “підручників”, в яких ідеї всеєдності, системності й самоорганізації будуть стрижневими, навколо яких групуватимуться загальнопредметні знання. Насамперед це стосується фізики – фундаменту сучасного природознавства. Сьогодні поки що розробляється методологія нового змісту природничої освіти, згідно з якою створення узагальнюючих навчальних курсів, що базуються на ідеях синергетики й орієнтовані на формування цілісного уявлення про соціоприродне середовище, є обов'язковим її етапом. Відповідно до цієї методології, зміст освіти, у тому числі й фізичної, повинен розглядатися набагато ширше ніж педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за своєю структурою людській культурі. Успішність вирішення цього завдання пов'язана з підвищенням виховного потенціалу освіти,



й фізичної зокрема, з виходом його за рамки технократичної парадигми, з утіленням у ньому ідей культуровідповідності, гуманізації й гуманітаризації, з виходом на передній план ціннісного знання, з формуванням цілісної, особистісно значимої картини світу.

Реалізація такого підходу можлива лише за умови інтеграції природничо-наукового і гуманітарного знання, завдяки якій виявляється можливим вплив фундаментальних законів природи на повсякденне життя людини, його творчість, працю й поведінку. І вчитель фізики повинен бути готовим до здійснення такої роботи.

Побудова адаптивної до змін, функціональної й результативної системи методичної підготовки вчителів вимагає обліку основних закономірностей її розвитку як відкритої й складної системи. З огляду на багатокomпонентний, багаторівневий і міждисциплінарний характер методичних знань, виділимо основні напрями використання синергетичних ідей у професійно-методичній підготовці майбутніх учителів фізики.

Одним із основних компонентів системи методичної підготовки вчителя фізики є зміст освіти, який потерпає серйозних і суттєвих змін, пов'язаних із переглядом існуючих підходів до навчання учнів і студентів. Очевидно, що нові підходи до організації навчального процесу з фізики школярів повинні впроваджуватися в практику через фундаментальну фізичну й методичну підготовку вчителя. Синергетичний підхід до методичної підготовки вчителя фізики, який ґрунтується на ефекті посилення впливів у навчанні за рахунок використання навчальної інформації, котра поступає з різних джерел і через різні канали сприйняття, вимагає урахування специфіки предметних знань, відбору відповідних методичних засобів і прийомів роботи з нею. При цьому синергія, як ефект підвищення результативності навчання за рахунок взаємозв'язку й взаємодії різних впливів, може реалізуватися через використання в навчальному процесі з методичних дисциплін “образного й наочного”, “абстрактного й конкретного”, “якісного й кількісного”, “репродуктивного й проблемного” у їх взаємних переходах. З позицій концепції самоорганізації, майбутні педагоги повинні опанувати різні методи й технології навчання, щоб мати право здійснювати вибір під час планування навчального процесу. Тільки складність, розмаїття, відкритість для сприйняття нової інформації і всього арсеналу методичних знань є умовами виникнення й розвитку авторської методичної системи майбутнього вчителя. При здійсненні цього процесу актуальним стає проблема – як управляти не управляючи, як малим резонансним впливом підштовхнути систему на один із власних і сприятливих для суб'єкта шляхів розвитку, як забезпечити його самокерований розвиток, здатний до самопідтримки [9]. Відповіді на ці питання можуть перебувати і в характері взаємовідносин між викладачем і суб'єктами навчання; і в особливостях педагогічного середовища, в якому навчаються студенти (учні); і у технологіях навчання майбутніх учителів. При цьому позитивний результат може бути досягнутий лише за умов забезпечення відгуку системи (учня, студента) на трьох рівнях: мотиваційному (хочу), когнітивному (знаю) і технологічному (вмію).

Досліджуючи проблему пошуку шляхів удосконалення вищої освіти, в рамках якої перебуває методична підготовка вчителя фізики, Г.Нестеренко встановив, що класична модель системи вищої освіти, яка характеризується у більшості випадків авторитарним стилем взаємин між учасниками навчального процесу та лінійними уявленнями про розвиток світу, не є прийнятною для демократичного ладу соціуму, а вихована та навчена за такою моделлю особистість не знайде собі місця в оновленому суспільстві, не використає нових можливостей для вільної самореалізації, не буде здатною сприяти прогресові соціальної системи [10]. В зв'язку з цим В.Андрущенко зазначає, що державне коригування цього самоорганізаційного процесу полягає у створенні умов “для розвитку і самореалізації кожної особистості, формуванні покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства”. Модернізована система вищої освіти має забезпечити “багатоманітність типів і видів закладів, варіативність навчальних програм, індивідуалізацію навчання й виховання; академічну мобільність викладачів, учнів і студентів; розвиток у молоді творчих здібностей, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості” [1].

На рівні взаємовідносин студента і викладача, як зазначає Г.Нестеренко, синергетична модель освіти повинна характеризуватися:

- відкритістю освітнього процесу і змісту навчального матеріалу для інновацій, які можуть запропонувати не лише викладачі, а й студенти;
- творчим характером навчання й виховання у процесі вищої освіти;
- переходом від переважної орієнтації на відтворювальні навчальні завдання до орієнтації на продуктивну теоретичну і практичну діяльність;
- заміною суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин викладача і студента на взаємини вільної співпраці заради розвитку й пізнання;
- дотриманням викладачами принципів індивідуального підходу до студентів зі спрямованістю навчально-виховної роботи на їх самоосвіту, самовиховання, самореалізацію;
- звільненням студента і викладача від стереотипів і педагогічних догм у організації й у змісті навчально-виховного процесу;
- принциповою відсутністю верхньої межі професіоналізму у майбутніх спеціалістів і у викладачів та пов'язаною з цим природною вимогою постійного професійного зростання осіб, які навчають;
- розумінням можливості впливу на процес розвитку особистостей будь-яких соціальних систем, ієрархічно розташованих на більш високих рівнях;
- сприянням системи вищої освіти формуванню у майбутніх учителів відповідальності за долю всього суспільства [10].

Згідно принципів синергетичного підходу до самоорганізації систем, створення і реалізація цієї моделі може здійснюватись у надрах самих вищих навчальних закладів, а темпи здійснення цього процесу залежать від участі і готовності його учасників – викладачів і студентів, котрі можуть як прискорювати його перебіг, так і гальмувати. Спостереження за навчальним процесом свідчать про те, що характер і зміст взаємовідносин викладача і студентів становлять ядро будь-якої системи вищої освіти, а тому набуття ними синергетичних рис і здатності до сприйняття ідей демократизації, передусім, залежать від того, в якому просторі розгортаються ці взаємини, і чи орієнтуються його учасники на принципи нелінійності, відкритості світу, складності і непрогнозованості складних процесів і систем. Впровадження цих орієнтирів у навчальний процес ВНЗ передбачає необхідність внесення змін як до відносин між викладачами і студентами, так і до організації процесу підготовки фахівців, націлення їх на мотивацію творчості викладацьких кадрів і студентів, уникнення жорсткої нормованості, багатоваріантний характер освіти.

Розширення можливостей самореалізації викладачів у навчально-виховному процесі та поза ним спричиняють такі наслідки впровадження синергетичної моделі освіти:

- співпраця зі студентами та діалогічні форми проведення занять створюють передумови для професійного зростання самого викладача, сприяючи одержанню нових знань не лише від колег, а й від молодого покоління;
- новаторство викладача у навчально-виховному процесі виховує звичку до постійної творчої самореалізації не лише у нього самого, а й у студентів;

Зростання ефективності й розширення меж процесу самореалізації студента пов'язані з такими її аспектами:

- поєднання різноманітних засобів навчання збільшує творчий потенціал студента, а відкритість освіти зумовлює формування у нього цілісного сприйняття й усвідомлення принципів світобудови;
- розвиток навичок продуктивної діяльності сприяє усвідомленню задоволення від праці, узгодженої з власною структурою сутнісних сил і запитів;
- відсутність жорсткої регламентації ініціативи й творчості стимулює пізнавальні інтереси студента і активізує його потребу в самореалізації;
- особистісна спрямованість процесу навчання виокремлює неповторність майбутнього вчителя і стимулює його до визначення і побудови авторської

системи педагогічної діяльності, яка в подальшому становитиме основу суспільних зв'язків людей і джерело суспільного розвитку.

Врахування зазначених позицій під час вивчення методичних дисциплін у ВНЗ і в інститутах післядипломної освіти дозволить підвищити результативність підготовки вчителів фізики до здійснення методичної діяльності.

Перспективним для подальшого дослідження зазначеної проблеми вважаємо конкретизацію визначених вимог до організації навчального процесу майбутніх учителів фізики на матеріалі дисципліни “Шкільний курс фізики та методика його викладання” та розробку методичного забезпечення цього курсу, яке б сприяло створенню умов для саморозвитку і самореалізації майбутніх вчителів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П. Образование Украины в контексте общественных проблем и противоречий // Развитие педагогической и психологической наук в Украине 1992–2002: 36. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 2. – Харків: ОВС, 2002. – С. 3–17.
2. Бондаревская Е.В. Образование в поисках человеческих смыслов / Под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов н/Д, 1995. – 167с.
3. Гривцева В.Ф. Профессиональное воспитание педагога средствами дидактической игры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Липецк, 1999. – 18 с.
4. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. – 2001. – №8. – С.26–31.
5. Игнатова В.А. Синергетика как метод познания природы и общества // Экология и жизнь. – 1999. – № 2. – С. 41-47.
6. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования // Высшее образование в России. – 1994. – № 4.
7. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.-практ. пособие для учителей. – Ростов н/Д: Творческий центр “Учитель”, 2001. – С. 106–109.
8. Лаптиева Г.Г. Педагогические условия формирования мотивации самоутверждения у младших школьников: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Липецк. – 1999. – 19 с.
9. Маткин В.В. Ценностно-синергетический подход и его реализация в процессе педагогической подготовки будущих учителей // Наука и школа. – 2001. – №6. – С. 10–12.
10. Нестеренко Г. Возможности личности в контексте синергетической модели высшей освіти // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 25-34.
11. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М., 1986. – 373 с.
12. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая организация педагогики и учебно-воспитательного процесса. – Казань, 1993. – 69 с.
13. Чалый А.В. Синергетический подход – необходимая составная инновационных процессов в образовании // Развитие педагогической и психологической наук в Украине 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 2.–Харків: “ОВС”, 2002. – С. 125–133.
14. Шаршов И.А. Пространство профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса в вузе // Педагогическое образование и наука. – 2004. – №5. – С. 69–72.

## ЗМІСТ

### Розділ 1. Методологія та історія педагогіки

<b>Федяєва В.Л.</b>	
Теоретичні засади сімейного виховання в 50-60 роки ХХ століття в Україні.....	9
<b>Александрова Г.М.</b>	
Феномен честі у давній греції .....	13
<b>Гіптерс З.В.</b>	
Професійна економічна освіта в Галичині (кінець ХІХ – перша половина ХХ століття) ...	19
<b>Кузьменко В.В.</b>	
Забезпечення загальноосвітніх шкіл незалежної України навчальною літературою.....	26
<b>Пастушкова І.С.</b>	
Шляхи творчого впровадження традицій початкового співацького навчання рубежу ХІХ–ХХ ст. в сучасній школі (на матеріалі діяльності церковнопарафіяльних шкіл) .....	32
<b>Слюсаренко Н.В.</b>	
Організація Виробничого навчання дівчат у загальноосвітніх школах України в 50-60 роки ХХ століття.....	38
<b>Форосян А.Ф.</b>	
Мистецькі товариства Півдня України (ІІ половина ХІХ століття) їх освітня та виховна роль .....	43
<b>Юркова Т.Ф.</b>	
Ставлення людини до природи в його історико-педагогічному вимірі.....	47

### Розділ 2. Теорія і практика навчання

<b>Крутський О.М., Косіхіна О.С.</b>	
Системно-структурний підхід як засіб досягнення системності знань учнів .....	54
<b>Пентиліук М.І., Горошкіна О.М., Нікітіна А.В.</b>	
Основи когнітивної методики навчання української мови .....	57
<b>Бакум З.П.</b>	
Когнітивний аспект у формуванні мовної компетенції учнів під час навчання фонетики.....	62
<b>Богомолова І.В.</b>	
Реалізація особистісно орієнтованого навчання учнів вечірньої загальноосвітньої школи.....	66
<b>Бургун І.В.</b>	
Психолого-педагогічні умови реалізації методологічної функції наукової картини світу у навчанні фізики.....	70
<b>Веніг Н.М.</b>	
Пізнавальні завдання на уроках російської мови в основній школі .....	74
<b>Глущенко І.І.</b>	
Вивчення лексичної семантики у дітей молодшого шкільного віку.....	77

<b>Горошкіна О.М.</b>	
Комуникативно-когнітивна методика навчання учнів профільної школи .....	82
<b>Дружененко Р.С.</b>	
Реалізація етнопедагогічного підходу до вивчення рідної мови в межах когнітивної методики.....	85
<b>Заболотна І.О.</b>	
Комплексний аналіз тексту як засіб засвоєння естетичної функції мови.....	89
<b>Кондратенко Г.М., Рідкоус О.В.</b>	
Нестандартні уроки в школі: класифікація, структура, методика застосування .....	93
<b>Коршун Т.В., Кравченко Ю.Є.</b>	
Проблема внутрішнього лексикону та рівень його сформованості у молодших школярів (на прикладі іменника).....	98
<b>Кострубіна О.В.</b>	
Особливості сприйняття художніх текстів у навчанні аудіювання (на матеріалі російської мови як іноземної) .....	101
<b>Кузьменко Ю.В.</b>	
Організація дослідної роботи з формування культури праці учнів на уроках обслуговуючої праці .....	106
<b>Кучеренко І.А.</b>	
Редагування – одна з основних умов формування стилістичних умінь і навичок учнів 10 класу.....	110
<b>Ляшкевич А.І.</b>	
Значення орфоепічних норм у навчанні усного мовлення п'ятикласників.....	114
<b>Мельник Т.В.</b>	
Образи і символи як інформаційна верстка у мовленнєвому розвитку учнів.....	117
<b>Миропольська Н.Є.</b>	
Мистецька освіта у школі: концептуальні підходи.....	124
<b>Мордовцева Н.В.</b>	
Теоретичні засади навчання школярів висловлювання на лінгвістичну тему .....	128
<b>Павлик О.А.</b>	
Розвиток українського писемного мовлення школярів у світлі вимог концепції когнітивної методики навчання мови.....	131
<b>Попова Л.О.</b>	
Особливості роботи над удосконаленням монологічного мовлення учнів на різних за типом уроках .....	135
<b>Починкова М.</b>	
Особливості формування читацьких умінь і навичок на сучасному етапі .....	139
<b>Резніченко Н.О.</b>	
Лінгвістичні передумови роботи над виразними засобами художнього тексту на уроках російської мови .....	142
<b>Сидорович М.М.</b>	
Теоретичні біологічні поняття як провідна складова навчального середовища, що закладає в школярів основи теоретичного мислення .....	145

<b>Цоуфал Л.С.</b>	
Роль комунікативно-діяльнісного підходу в реалізації когнітивної методики навчання мови .....	152
<b>Яковлева С.Д.</b>	
Роль емоційно-вольової організації в корекційно-навчальному процесі розумово відсталих дітей.....	156

### **Розділ 3. Теорія і практика виховання**

<b>Бутенко В.Г.</b>	
Художньо-естетична освіта молоді як пріоритетний напрям діяльності сучасної школи.....	161
<b>Бутенко Л.В.</b>	
Інтерпретація творів мистецтва в школі як засіб виховання особистості .....	164
<b>Вергазова Л.Г.</b>	
Словесна творчість дошкільників і їх моральний розвиток: до історії проблеми .....	168
<b>Владимирова А.Л.</b>	
Формування творчого мислення дітей засобами музичної казки.....	173
<b>Засименко В.В.</b>	
Англійський мовленнєвий етикет як засіб підвищення культури спілкування школярів .....	178
<b>Кириченко О.В.</b>	
Формування індивідуально-психологічної готовності старшокласників до захисту Вітчизни в процесі допризовної підготовки .....	181
<b>Мамчур Л.І.</b>	
Мовна і комунікативна компетентність особистості: суть і характерні ознаки .....	193
<b>Назаренко Л.М.</b>	
Референтна група та її місце в житті підлітка .....	197
<b>Пустовіт Н.А.</b>	
Оцінні параметри екологічної компетентності школярів .....	201
<b>Разлівінських Ю.Ю.</b>	
Духовна спадщина давнього Китаю у контексті традиційного українського виховання моральної особистості.....	207
<b>Терешенко Н.В.</b>	
Бальна хореографія в загальноосвітній школі як засіб гармонізації розвитку особи.....	210
<b>Фелющенко І.В.</b>	
Діагностика стану сформованості творчої особистості школяра .....	215
<b>Чабан Н.І.</b>	
Виховні ідеали українського козацтва .....	219
<b>Шипко А.Л.</b>	
Дитячо-юнацький туризм як засіб підготовки особистості до взаємодії з середовищем у туристських подорожах .....	223

## Розділ 4. Теорія і методика професійної освіти

### Атаманчук П.С., Мендерецький В.В.

Експериментальні задачі як важливий засіб удосконалення фахових якостей педагога... 234

### Гедвілло О.І.

Методичні рекомендації до вивчення розділу “Конструкційні матеріали та їх вибір” у загальноосвітній школі ..... 238

### Голобородько Є.П.

Когнітивні параметри діяльності вчителя-словесника ..... 244

### Павлютенков Є.М.

Діагностика внутрішньої та зовнішньої мотивації дизайнерської діяльності майбутніх учителів обслуговуючої праці..... 247

### Тверезовська Н.Т.

Педагогічні основи професійного зростання викладача: історичний аспект..... 250

### Абдураманов З.Ш., Сейдаметова З.С.

SP-компетентності: нова парадигма підготовки інженерів-програмістів ..... 254

### Балашова О.С.

З питань оптимізації концертмейстерської підготовки майбутніх вчителів музики у ВНЗ ..... 258

### Барабанова Г.В.

До питання когнітивно-комунікативної моделі інтерпретації професійно-орієнтованих текстів ..... 261

### Бистрицька С.О.

Роль акторського амплуа в творчості артиста балету..... 265

### Блах В.С.

Самостійна робота студентів як засіб підвищення їх пізнавальної активності ..... 269

### Бухтій М.В.

Формування у студентів поняття про функціональні мовні засоби для забезпечення семантичної єдності між компонентами тексту ..... 272

### Василюк Т.О.

Інтегративний потенціал загальнокультурного компонента в естетичному вихованні майбутніх учителів іноземної мови ..... 276

### Вахницька М.Г.

Професійне мовлення як лінгводидактична категорія ..... 283

### Горіна Ж.Д.

Ядро і периферія структурної організації ментального лексикону (лінгводидактичний аспект)..... 286

### Горбунова Н.П.

Когнітивний аспект оволодіння діловим науковим письмовим мовленням у немовному ВНЗ ..... 290

### Довженко І.В.

Професійний діалог як засіб удосконалення культури спілкування майбутніх фахівців сфери побутового обслуговування ..... 294

<b>Д'яченко Г.П.</b>	Психологічні чинники формування термінологічної компетенції студентів-нефілологів .....	298
<b>Жорова І.Я.</b>	Формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування.....	302
<b>Заболотська О.О.</b>	Проблема професійно значущих властивостей і якостей індивідуальності майбутнього вчителя іноземних мов.....	307
<b>Іванова Н.Г., Кириченко Л.Г.</b>	Когнітивні аспекти інтенсивного навчання іноземної мови спеціальності в цілісно-комунікативних ситуаціях .....	312
<b>Іванова О.В.</b>	Шляхи усвідомлення студентами суті граматичних категорій .....	316
<b>Казанішена Н.В.</b>	Методи формування особистісної готовності студентів до екологічного виховання учнів.....	319
<b>Ковальчук Т.П.</b>	Формування художньо-образного мислення студентів на заняттях дисципліни “Художня обробка паперу” .....	325
<b>Корж Т.М.</b>	Інтеграційно-матрична модель навчання анотування професійно-орієнтованих текстів..	328
<b>Кузьменко Г.В.</b>	Викладання курсу (дисципліни) “Образотворче мистецтво з методикою викладання” в контексті Болонського процесу (за вимогами кредитно-модульної системи) .....	332
<b>Кучерява О.А.</b>	Лінгвокогнітивна модель дискурсивної діяльності майбутніх словесників .....	339
<b>Лимаренко Л.І.</b>	Підготовка вчителів художньої культури для системи середньої освіти: потенціал можливостей театрального мистецтва .....	343
<b>Марущак О.В.</b>	Методи реалізації інтеграції знань з матеріалознавства у ПТНЗ швейного профілю.....	349
<b>Мегем Є.І.</b>	Проектування системи методичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання з проектно-технологічної діяльності .....	353
<b>Мелконян В.М.</b>	Лінгвістичні основи формування соціокультурної компетенції під час навчання читання .....	359
<b>Нікітіна А.В.</b>	Когнітивний аспект аналізу тексту в педагогічному дискурсі .....	361
<b>Оршанський Л.В.</b>	Ступенева освіта та проблема оновлення змісту підготовки вчителя трудового навчання .....	365



<b>Парфентьєва І.П.</b>	
Хоровий клас як основа формування професійно-педагогічної культури студентів спеціальності “Музика” .....	370
<b>Покровщук Л.М.</b>	
Готовність викладачів художньо-графічних факультетів до розвитку творчих здібностей студентів в умовах застосування комп’ютерних технологій.....	373
<b>Резніченко М.І.</b>	
Професійно-творча діяльність студентів у процесі художньо-педагогічної підготовки ...	377
<b>Решетняк Л.О.</b>	
Шляхи підвищення педагогічної майстерності вчителя літератури .....	382
<b>Сердотецька Я.М.</b>	
Активізація творчої діяльності на заняттях з художньої графіки .....	386
<b>Столярова Л.В.</b>	
До проблеми формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки.....	390
<b>Черних І.О.</b>	
Професійно орієнтований текст як засіб збагачення словникового запасу студентів – майбутніх лікарів.....	393
<b>Шарко В.Д.</b>	
Синергетичний підхід до організації навчального процесу як шлях підвищення якості методичної підготовки вчителя фізики .....	396

Наукове видання

Збірник наукових праць

**Педагогічні науки**

**Випуск XXXXII**

Коректор	– Олексенко Н.М.
Технічний редактор	– Слюсаренко Н.В.
Комп'ютерне макетування	– Блах Е.І.

Підписано до друку 26.09.06.  
Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий.  
Гарнітура Times New Roman.  
Умовн. друк. 109,625 арк. Наклад 300.

Видруковано у видавництві ХДУ,  
вул. 40 років Жовтня, 4, м. Херсон, Україна, 73000.  
Тел. (0552) 32-67-95.