



Міністерство освіти і науки України  
Херсонський державний університет

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

Випуск LVI

Херсон – 2010

Зареєстровано у Вищій атестаційній комісії України постановою президії ВАК України від 10 лютого 2010 №1-05/1 (бюлетень № 3, 2010 р.).

Затверджено вченою радою Херсонського державного університету (протокол № 3 від 25 жовтня 2010 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.
- Слюсаренко Н.В.** – відповідальний секретар, доцент кафедри педагогіки та психології ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Андрієвський Б. М.** – завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету, професор, доктор педагогічних наук.
- Бутенко В. Г.** – завідувач кафедри державного управління, педагогіки та психології ХНТУ, член-кореспондент НАПН України, професор, доктор педагогічних наук.
- Голобородько Є. П.** – професор кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук.
- Гедвілло О. І.** – професор кафедри експлуатації електричних систем і комплексів транспортних засобів та загальної інженерної підготовки Херсонського державного морського інституту, кандидат педагогічних наук.
- Кузьменко В. В.** – завідувач кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, доктор педагогічних наук.
- Пентиліук М. І.** – професор кафедри українського мовознавства ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Петухова Л. Є.** – декан факультету дошкільної та початкової освіти ХДУ, доцент, доктор педагогічних наук.

Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 56. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2010. – 434 с.

© ХДУ, 2010

© Видавництво ХДУ

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

## ***ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ***

**Амірагова Ніна Сергіївна** – аспірант кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

**Антонець Михайло Якович** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

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

**Бабенко Олена Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хімії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

**Байша Кіра Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економіки підприємства Херсонського державного університету.

**Бєлан Ганна Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Благова Тетяна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хореографії, докторант Полтавського національного університету імені В.Г.Короленка.

**Бургун Ірина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії та методики викладання фізики та астрономії Київського національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Бутенко Ольга Анатоліївна** – старший викладач кафедри романо-германських мов Херсонського державного університету.

**Вінник Тетяна Олександрівна** – аспірант кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

**Гавриленко Ольга Миколаївна** – викладач кафедри іноземних мов Кіровоградського національного технічного університету.

**Гай Наталія Олександрівна** – аспірант кафедри фізики Херсонського державного університету.

**Галатюк Михайло Юрійович** – викладач кафедри методики викладання фізики і хімії Рівненського державного гуманітарного університету.

**Голотюк Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германських мов Херсонського державного університету.

**Гончаренко Тетяна Леонідівна** – лаборант кафедри фізики Херсонського державного університету.

**Горбенко Олена Борисівна** – викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін мистецького факультету музичного відділу Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Горобець Олена Анатоліївна** – асистент кафедри педагогіки, психології та методик навчання фізики й математики Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

**Гулівата Інна Олександрівна** – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

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

**Дидик Віктор Михайлович** – асистент кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Добровольська Леся Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського.

**Доленко Людмила Василівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

**Дроздова Ірина Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

**Єсьман Ірина Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету, завідувач кабінетом Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

**Заболотний Володимир Федорович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри методики викладання фізики та інформатики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Заболотська Ольга Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету.

**Замашна Світлана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Рівненського державного гуманітарного університету.

**Запорожець Олена Петрівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри фізіології людини і тварин Херсонського державного університету.

**Зуброва Ольга Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету.

**Ізмайлова Оксана Андріївна** – аспірант кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету.

**Ільїна Наталія Володимирівна** – асистент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету, аспірант кафедри логопедії Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

**Кабацька Олена Володимирівна** – викладач кафедри валеології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

**Каверіна Ольга Геннадіївна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Донецького національного технічного університету.

**Калашнікова Світлана Андріївна** – кандидат наук з державного управління, доцент, проректор з інноваційного розвитку Київського університету імені Бориса Грінченка

**Кацова Лариса Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної теорії Херсонського державного університету.

**Клімашевський Леонід Михайлович** – кандидат хімічних наук, професор кафедри загальної хімії, декан гуманітарного факультету Національної металургійної академії України, м. Дніпропетровськ.

**Ковальова Катерина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-економічної географії Херсонського державного університету.

**Конькіна Євгенія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки Оренбурзького державного педагогічного університету.

**Копилова Світлана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Херсонського державного університету.

**Корнещук Вікторія Вікторівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри прикладної математики та інформаційних технологій в бізнесі Одеського національного політехнічного університету.

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

**Кравченко Зоя Іванівна** – здобувач кафедри математики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

**Кравченко Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Кузнецова Наталія Володимирівна** – аспірант кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету.

**Кузьменков Сергій Георгійович** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики Херсонського державного університету.

**Лісіна Лариса Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та методик навчання природничо-математичних дисциплін Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Логвіна Світлана Андріївна** – аспірант кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

**Лучанінова Ольга Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інженерної педагогіки Національної металургійної академії України, м. Дніпропетровськ.

**Мазур Валентина Петрівна** – старший викладач кафедри романо-германських мов Херсонського державного університету.

**Матвєєва Катерина Сергіївна** – аспірант кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету.

**Мехед Дмитро Борисович** – методист Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського.

**Мехед Ольга Борисівна** – кандидат біологічних наук, доцент кафедри хімії Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

**Мисліцька Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання фізики та інформатики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Муравський Сергій Анатолійович** – викладач Хмельницького кооперативного торгівельно-економічного інституту.

**Некрасова Світлана Миколаївна** – викладач кафедри філософії Мелітопольського державного педагогічного університету.

**Нелін Євген Петрович** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри математики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

**Огрєніч Марія Анатоліївна** – викладач кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

**Одновол Дмитро Геннадійович** – старший викладач кафедри інформатики та математики економіко-гуманітарного факультету Запорізького національного університету.

**Орищин Юрій Михайлович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики Національного лісотехнічного університету України.

**Полевикова Ольга Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Херсонського державного університету.

**Попова Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри вищої математики та фізики Керченського державного морського технологічного університету .

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

**Савченко Віталій Федорович** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології та методик навчання фізики і математики Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

**Садовий Микола Ілліч** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Самойлова Наталія Василівна** – старший викладач кафедри валеології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

**Сарасва Олена Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

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

**Симоненко Марина Валентинівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Симонова Марія Геннадіївна** – здобувач кафедри теорії та методики навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

**Скребець Василь Олексійович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри екологічної психології та психічного здоров'я Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

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

**Соколов Євген Петрович** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри загальної фізики Запорізького національного технічного університету.

**Сорока Ольга Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Стадніченко Світлана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

**Степанова Олена Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Херсонського державного університету.

**Султанова Елеонора Володимирівна** – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Сусь Богдан Арсентійович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної та теоретичної фізики Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”.

**Тадєєв Петро Олександрович** – кандидат фізико-математичних наук, доцент Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка.

**Таланова Жаннета Василівна** – кандидат наук з державного управління, докторант Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України.

**Трифорова Олена Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

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

**Фесенко Євгенія Аркадіївна** – старший викладач кафедри романо-германських мов Херсонського державного університету.

**Форосян Анатолій Федорович** – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету.

**Храпко Тетяна Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання Херсонського державного університету, академік Академії безпеки та основ здоров'я.

**Черченко Олександр Анатолійович** – асистент кафедри педагогіки, психології та методик навчання фізики й математики Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

**Шахматова Тамара Володимирівна** – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету, директор Нікопольської філії приватного вищого навчального закладу “Європейський університет”.

**Шевченко Ірина Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.



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

**Шмалей Світлана Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту природознавства Херсонського державного університету.

**Юркова Тетяна Федорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

## **Розділ 1**

# **Методологія та історія педагогіки**

## **ГЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ТА ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДІВЧАТ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ**

*У статті проаналізовано історичні аспекти гендерної соціалізації підростаючого покоління та трудової підготовки дівчат у зарубіжній педагогіці попередніх періодів, доведено, що ці проблеми завжди були пов'язані між собою.*

*Ключові слова: соціальні ролі, гендерна соціалізація, трудова підготовка, трудова діяльність, трудове виховання.*

В усі періоди розвитку людства диференціація трудової підготовки підростаючого покоління здійснювалася відповідно до соціальних ролей чоловіка і жінки. Тобто гендерна соціалізація відбувалася в тих видах трудової діяльності, які традиційно вважалися чоловічими або жіночими. Ці види діяльності допомагали хлопцям і дівчатам засвоїти норми, правила поведінки й уявлення про соціальні ролі та призначення чоловіка і жінки в суспільстві. Водночас поступово виникли стереотипи щодо суто чоловічих та суто жіночих видів трудової діяльності, а також, як зазначає В. Кравець, “первинний розподіл праці між чоловіком і жінкою визначив цілком різні умови існування представників різної статі, закріпив за чоловіком право на “зовнішню” діяльність, на засвоєння світу і панування над ним, а, отже – на роль суб’єкта історії, а за жінками – право на народження і виховання дітей, на влаштування дому і побуту” [4: 13].

Такий розподіл праці зберігався протягом тривалого часу (а подекуди існує й сьогодні) і привів до того, що жінки в суспільстві, як правило, посідали другорядні ролі, а дівчат в більшості випадків навчали лише домогосподарюванню та різних видів жіночого ремесла. Це доводять, наприклад, історико-педагогічні дослідження, так чи інакше пов'язані з освітою жіноцтва та трудовою підготовкою дівчат у різні етапи історії України (А. Вихрущ, Н. Гупан, М. Євтух, В. Кравець, Т. Лутаєва, Т. Тхоржевська, М. Ярмаченко та ін.), праці з історії розвитку освіти дівчат та гендерної проблематики (О. Аніщенко, І. Волкова, Л. Єршова, О. Кісь, Л. Применко та ін.), роботи з питань діяльності жіночого руху, гендерної соціалізації, гендерного виховання та освіти, міжстатевих стосунків, статевого виховання (М. Зубілевич, Г. Лактіонова, З. Нагачевська та ін.).

Мета даної публікації – проаналізувати історичні аспекти гендерної соціалізації підростаючого покоління та трудової підготовки дівчат у зарубіжній педагогіці попередніх періодів.

Зазначимо, що в Європі у період Середньовіччя жінки поступово інтегрувалися в “чоловічу” сферу діяльності. Вони відігравали роль трудового резерву, який мобілізували в разі потреби. Разом із тим жіноча праця була непостійною і погано оплачувалась. В епоху Відродження з'явилися школи для дівчат (як правило, приватні), а представниць жіночої статі почали навчати не лише рукоділлю, а й грамоті, літературі, мистецтву, музиці, іноземним мовам. Однак освіта, як і раніше, спрямовувалася на формування домашньої господарки [12].

Тобто ситуація не змінилася кардинально, а гендерна соціалізація дівчат, як і раніше, здійснювалася в традиційних жіночих видах трудової діяльності. Проте відбулися позитивні зрушення, пов'язані, насамперед, із тим, що в XV столітті “першим на європейському континенті теоретиком жіночої освіти” Е. Роттердамським запропоновано однакову програму навчання чоловіків і жінок [2: 864; 6: 30].

Таку ж позицію займав Т. Мор, який був переконаний у необхідності здійснення однакового виховання та однакової початкової освіти для дівчат і хлопців. Він вважав доцільним виховувати підростаюче покоління у процесі трудової діяльності та вперше в історії висунув ідею поєднання теоретичного навчання з працею. Т. Мор висловив думку, що всі діти мають вивчати в школах землеробство та займатися ним на оточуючих місто полях.

Окрім цього, кожен молодий чоловік чи жінка зобов'язані спочатку опанувати одне ремесло, а потім можуть вивчати інші ремесла за своїм вибором [3; 8].

Згодом ідеї Т.Мора щодо трудового виховання молоді та освіти дівчат підтримав та розвинув Т.Кампанелла у своїй праці “Місто Сонця”, де описує “уявлюване ним комуністичне суспільство, в якому немає експлуатації людини людиною, соціальної нерівності і пригнічення, здійснено суспільну організацію виробництва, запроваджено загальне трудове виховання і навчання дітей і дорослих”. У цьому суспільстві “всі діти з дворічного віку одержують однакове суспільне виховання під керівництвом наставників, які забезпечують розумовий, фізичний розвиток. Одночасно з цим водять їх у майстерні до шевців, пекарів, ковалів, столярів, живописців і т. п. для вивчення нахилів кожного”. Більш старші діти мали не тільки засвоювати основи наук, а й готувати себе до трудової діяльності (оволодівати різними ремеслами, ознайомлюватися із землеробством, скотарством) [8: 18-19].

Т. Кампанелла не лише чітко визначив зміст праці на кожному віковому етапі та висловив думку про її поєднання з навчанням, а й запропонував (уперше) спільне навчання хлопців і дівчат [5].

Позитивні зрушення у навчанні й вихованні підростаючого покоління, а відповідно й у гендерній соціалізації, відбулися й у XVII столітті, коли Т. Гоббс проголосив ідею природної рівності жінок і чоловіків. Його погляди принципово відрізнялися від попередників, які “наголошували або на вродженій дефективності жінки (Аристотель), або посилались на її підпорядкування чоловікові внаслідок гріхопадіння” [7: 48]. Проте вони ніяк не вплинули на організацію трудової підготовки дівчат, яка, як і раніше, спрямовувалася на виконання ними ролі хорошої дружини і матері, адже вважалося, що основним призначенням жінки є саме така діяльність.

Та попри це, вже на початковому етапі виникнення педагогічної науки Я. Коменським запропоновано до принципів побудови системи шкільної освіти віднести рівні права і можливості жінки з чоловіком у навчанні й освіті. Крім цього, педагог вніс у педагогіку нове для того часу поняття – “виховання в праці”, адже був переконаний у необхідності привчання дівчат і хлопців до господарства і праці в материнській школі, та навчання ремеслу у школі рідної мови [5]. Я. Коменський радив батькам “уникати такого стану, коли діти перебувають у бездіяльності”, та привчати їх до повсякденної праці [8: 19].

Ще більше уваги освіті жіноцтва в цілому та трудовій підготовці зокрема, почали надавати у Новий час і в епоху Просвітництва. З'явилися твори, автори яких доводили, що дівчатам конче потрібна освіта. Відтак жінки отримали більш широкий доступ до навчання, активно долучалися до суспільних процесів, значна частина з них почала працювати і стала економічно незалежною.

У ці періоди вчені (Дж. Локк, Дж. Беллерс, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці та ін.) вказували на необхідність здійснення трудової підготовки підростаючого покоління. Проте одні з них наголошували на необхідності ознайомлення хлопців (джентльменів) із різними ремеслами; інші, підтримуючи ідею широкої освіти народних мас, пропонували утримувати школи частково за рахунок дитячої праці або висловлювали пропозицію щодо поєднання навчання з продуктивною працею учнів.

Зокрема, Дж. Беллерс послідовно розвивав думку про виховне значення праці. На основі аналізу навчальної роботи в існуючих у ті часи школах він дійшов висновку, що в них панує неробство. На його думку, відсутність праці псує, розбещує дітей, підриває їхні моральні сили. Враховуючи вищезазначене, педагог виступав за поєднання навчання з працею, вважав, що лише за таких умов можливий належний фізичний, розумовий і моральний розвиток дитини. Він наголошував, що праця дітей обов'язково має бути продуктивною, адже “пуста дитяча праця лишає дитячий розум пустим” [8: 21].

Дещо подібною до поглядів Дж. Беллерса була позиція Ж.-Ж. Руссо. Він виходив із того, що праця виступає обов'язковою умовою життя людини в суспільстві та мірилом її гідності, а “кожний бездіяльний громадянин – багатий чи бідний, сильний чи слабкий – є шахрай”. Тому слід готувати підростаюче покоління до трудової діяльності, беручи до уваги

те, що “не розмови про працю, не спостереження за практичною діяльністю людей, а активна постійна участь у корисних трудових справах розвиває у дітей не тільки повагу і любов до праці, а й уміння працювати, трудові здібності, прагнення до самостійної роботи і зневагу до неробства”. На думку Ж.-Ж. Руссо, мета дитячої праці “не в тому, щоб підготувати до якоїсь одної спеціальності, а в тому, щоб озброїти основними навичками трудової діяльності взагалі” [там само, с. 21-22].

Ж.-Ж. Руссо (на відміну від Дж. Беллерса) чітко розрізняв види праці для хлопців і дівчат. Так, хлопців 12-15-річного віку педагог пропонував навчати різних ремесел, садівництва, землеробства, а до кола предметів навчання дівчат включав “шиття, вишивання, плетіння мережива” [5: 256]. Зазначену різницю щодо трудового виховання представників різних статей добре ілюструє його роман “Еміль, або про виховання”, де поміж іншого Ж.-Ж. Руссо пише, що Еміль “добре знає землеробську справу, вміє володіти заступом і мотикою, вміє користуватися токарним верстатом, орудувати інструментами багатьох ремесел” [8: 22]. Він також надає характеристику майбутній дружині головного героя – Софії. Зокрема, автор пише, що вона вивчила “всі тонкощі господарства”, “добре знайома з кухнею і кладовою, знає ціни їстівних запасів; розуміється на них, уміє вести рахунки” [5: 256].

Значну увагу трудовому вихованню дітей приділяв Й. Г. Песталоцці, який у своєму маєтку Нейгофі організував притулок для сиріт і дітей із найбідніших сімей, де спробував поєднати навчання з фізичною працею дітей. Його вихованці “працювали на прядильних і ткацьких верстатах, а влітку, крім того, виконували городні і польові роботи” [8: 23].

Й. Г. Песталоцці вважав, що “праця може дати належний педагогічний ефект, якщо вона правильно організована, уміло і послідовно використовується” [5: 297]. Він указував на необхідність урахування різниці між чоловічою і жіночою промисловою працею при формуванні у дітей початкових умінь. У хлопців педагог рекомендував формувати силу руки, а у дівчат – спритність пальців [там само, с. 301]. Як і його попередники, Й. Г. Песталоцці розглядав трудову діяльність як “могутній засіб морального становлення особистості, розвитку її фізичних сил, розумових здібностей, підготовки до життя”. Він вважав, що “не можна виховати з дитини корисного громадянина, не привчаючи її з ранніх років до праці” [8: 23].

Досить цікавою та передовою для свого часу була й позиція філантропістів, які з метою підвищення ефективності трудового гарту вихованців шкіл рекомендували: змалку формувати працелюбність і старанність, правильне ставлення до трудової діяльності; привчати дітей до ручної праці з ранніх років; залучати дітей до виготовлення найпростіших іграшок; запровадити працю як навчальний предмет у школу; підносити освітньо-виховне значення праці; використовувати вимірювальні інструменти; запровадити у школі картонажні роботи, моделювання і конструювання з використанням різних матеріалів; відвідувати майстерні ремісників з метою ознайомлення дітей зі знаряддями праці і облаштуванням майстерні. Крім того, Й. Базедов (засновник філантропізму) пропонував для навчання дітей прийомів праці залучати ремісників. Дещо іншу думку стосовно цього мав філантропіст Б. Бланше, який був переконаний, що цю справу мають виконувати вихователі, які попередньо самі опанували різні ремесла. Для цього він “вперше уклав і опублікував ряд методичних посібників з ручної праці” [5: 320-321].

Як бачимо, зарубіжними вченими зроблено чимало спроб упорядкувати підготовку підростаючого покоління до майбутньої трудової діяльності, але із загального процесу далеко не завжди виокремлювали трудову підготовку дівчат. У більшості випадків їх готували лише до праці в домашньому господарстві. Це можна пояснити тим, що в суспільстві тривали суперечки щодо соціального статусу жінок і необхідності для них загальної та професійної освіти.

Так, Ж.-Ж. Руссо у своєму творі “Еміль, або про виховання”, з одного боку, доводить необхідність освіти для жінок, а з іншого, пише про те, що серйозна освіта для жінок не обов’язкова, оскільки вони живуть більше почуттями, ніж розумом. На його думку, “жінка створена для того, щоб поступатись чоловікові” [10: 485]. Німецький педагог І. Кампе в

“Батьківських порадах моїй дочці” вказує на перевагу чоловіка над жінкою, на її залежність від чоловіка. Він також пише, що призначення жінки бути “швачкою, ткалею, панчішницею й куховаркою”, а зона її існування має знаходитися “між дитячою й кухнею, льохом, коморою, двором і садом” [13: 88; 14: 154].

Протягом XIX століття в Європі трудовій підготовці дівчат почали надавати все більш вагомого значення. Так, на початку століття в Німеччині одним із завдань національного виховання була підготовка не лише хлопців, а й дівчат до життя. Для його виконання у процесі виховання дбали, щоб молоді люди розуміли, що, працюючи на благо країни, вони працюють для себе, а тому налаштовувалися на активну участь у трудовій діяльності [5].

Зазначене певною мірою стало наслідком встановлення капіталістичного ладу та стрімкого розвитку промисловості, яка потребувала та широко використовувала працю жінок і дітей. Як результат, на початку XIX століття “працююча жінка” стала прикметою часу. В Англії, а дещо згодом у Німеччині й Франції, організували школи, де у сільських дівчат формували навички, необхідні для роботи в якості покоївки. Пізніше при мануфактурах відкрили курси, на яких дівчата навчалися ткацтву та здобували професійні навички роботи з машинами і верстатами [4: 184].

У цей період поширення освіти почали розглядати у тісному зв'язку з трудовою підготовкою молоді та її соціалізацією. Так, у Франції передачу індивідам спеціальних знань, необхідних для виконання різних категорій робіт, сенсімоністи проголосили одним із завдань виховання. Ш. Фур'є критикував існуючу систему освіти, в якій, зокрема, були відсутні елементи трудового виховання, тоді як для людини потреба у праці є природним явищем. Метою виховання він уважав усебічний розвиток підростаючого покоління, зокрема, розвиток “індустріальних навиків, потягів і суспільних почуттів” [5: 397].

Обґрунтовуючи свою педагогічну концепцію, Ш. Фур'є довів, що вже з 2-3 років дитину можна привчати до праці через наслідування старших дітей, під час ігрової діяльності та ін. Поступово трудова діяльність має ставати більш складною. Зокрема, дівчинка віком 4,5 роки повинна вміти “вимити 120 тарілок за півгодини, не розбивши жодної, обчистити певну кількість яблук у вказаний час, розсортувати крупи, розпалити і загасити вогонь”. Ш. Фур'є вважав, що “дитяча кухня, обладнана мініатюрним начинням, служить меті трудового виховання, розвиває витонченість почуттів і сприяє наочному ознайомленню з продуктами рослинного і тваринного світу, викликає інтерес до ботаніки і агрономії, зоології, хімії та інших наук”. На його думку, робота на кухні розвиває у дитини смак і нюх, а в майстерні чи на городі – підштовхує до здобуття знань [там само, с. 399-400]. Ш. Фур'є великого значення надавав трудовому вихованню, а також такій його формі як суспільно корисна робота дітей, організованих у колективи (ця ідея була висунута ним уперше). Водночас, як підкреслює В. Кравець, у педагогічній концепції вченого зроблено “сильний ухил” у бік трудового виховання та переоцінено трудові можливості дітей [там само, с. 405].

Більш адекватними до трудових можливостей хлопців і дівчат були погляди Р. Оуена, які він подає у працях “Книга про новий моральний світ”, “Нове існування людини на землі”, де наголошує на необхідності поєднання навчання з фізичною працею. На практиці цю ідею Р. Оуен реалізував в організованих ним школах [8]. У цих закладах, у порівнянні з попередниками, поєднання навчання з продуктивною працею учнів і теоретично, і практично було поставлене на більш високому рівні. Так, у створеному Р. Оуеном “Новому інституті формування характеру” учні початкової школи вивчали садівництво, ремесло, побутову працю, а для працюючих підлітків під час вечірніх занять здійснювалася професійна підготовка, навчання поєднувалося з продуктивною працею на фабриці. У школах колонії “Нова гармонія” поєднували елементарну і підвищену освіту з технічною підготовкою учнів у галузі промисловості і землеробства. Для цього їх навчали ремесла (токарного, теслярського, ковальського), сільськогосподарської праці, шиття, в'язання, кулінарії [5: 411, 424].

Подібною до поглядів Р. Оуена були думки В. Вейтлінга. Він також відводив праці значне місце у процесі виховання, бо вважав її джерелом благополуччя людей. В. Вейтлінг

висловлював пропозицію щодо організації таких шкіл, де учні 6-15-річного віку поряд із загальною освітою зможуть отримувати різнобічну трудову підготовку та ознайомляться з професіями, що значно полегшить вибір ними майбутньої спеціальності. Педагог пропонував для всіх хлопців і дівчат віком від 15 до 18 років створити “промислову армію праці”, де протягом трьох років (по шість годин на день) молодь оволодіватиме однією або кількома професіями [там само, с. 427].

Як бачимо, до другої половини XIX століття висловлено чимало цікавих ідей, які в наступні історичні періоди стали теоретичною основою трудового виховання молоді. Серед найбільш значущих із них: визнання виховного значення праці та її впливу на розвиток та соціалізацію особистості; диференціація трудової підготовки відповідно до статі та віку дітей; обґрунтування необхідності привчання дітей з ранніх років до доступної, посильної, різноманітної й повсякденної праці, а також визначення їхніх професійних інтересів і нахилів; поєднання навчання з працею; організація політехнічного навчання, продуктивної праці, суспільно корисної роботи та професійної підготовки учнів та ін. Крім цього, було накопичено значний досвід організації трудової підготовки дітей різних вікових груп, який, зокрема, дозволив визначити орієнтовний зміст трудового навчання та виховання хлопців і дівчат, переконав у необхідності й доцільності запровадження праці у школу в якості навчальної дисципліни та залучення до трудової підготовки підростаючого покоління представників виробничої сфери.

У подальшому це стало підґрунтям для широкого запровадження у школах навчальних дисциплін трудового спрямування. Як відомо, першою країною, де в 1866 році в усіх початкових школах і вчительських семінаріях ввели обов’язковий навчальний предмет “Ручна праця” стала Фінляндія. Згодом трудова підготовка молоді отримала розвиток та обґрунтування в багатьох країнах Європи (Німеччина, Франція, Англія, Норвегія, Швейцарія та ін.) та в Америці.

Зокрема, швейцарський педагог, один із теоретиків трудової школи Р. Зейдель, наголошував, що наріжним каменем гармонічного виховання має бути трудове виховання, трудовий принцип і трудовий метод навчання. Він надавав значної уваги не навчання ремеслу, а ручній праці, постановка якої базується на досягненнях педагогічної науки. Р. Зейдель вважав, що ручна праця не самоціль, а метод виховання, що навчання ручній праці повинно збуджувати в учнів бажання трудитися та привчати їх знаходити в цьому задоволення. На його думку, трудова школа мала вести учня через трудовий процес до загальної освіти та гармонійного розвитку [9; 11].

Дещо іншу позицію обіймав Г. Кершенштейнер. Він був переконаний, що трудова школа веде через професійний труд старшокласників до тієї частини загальної освіти, яка необхідна для певної професії. Виходячи з цього, педагог особливу увагу приділяв додатковим школам, де навчалися випускники початкової школи, які не досягли 18-річного віку. У цих школах вони отримували професійну освіту та загальноосвітні знання, які були необхідні для успішного опанування того чи іншого фаху [11: 48].

Г. Кершенштейнер обґрунтував теорію “громадянського виховання” і “трудової школи”, відповідно до якої школа повинна виховувати підростаюче покоління “у дусі беззастережної слухняності, відданості державі”, а тому кожен учень “мусить оволодіти професією як засобом служіння державі, вбачати в цьому мету свого життя” [1: 405-406].

Дж. Дьюї широко застосовував трудовий метод у своїй “соціальной школі”, де центром життя була ручна праця, а саме: текстильна промисловість і виготовлення одягу; робота з деревом і металом; робота на кухні. Такі заняття мали привчити дітей до праці, ознайомити їх із різними видами трудової діяльності, допомогти зрозуміти сутність того чи іншого виду ручної праці та оцінити його [11].

Отже, у зарубіжній педагогіці попередніх періодів значну увагу приділяли трудовій підготовці підростаючого покоління, зокрема, дівчат, вважали її досить дієвим засобом підготовки до дорослого життя, до майбутньої трудової діяльності. У багатьох випадках трудову підготовку дівчат вибудовували з урахуванням статі та гендерних стереотипів. Як

наслідок, підготовка дівчат до праці сприяла їхній гендерній соціалізації, була тісно пов'язана з нею. Дослідження особливостей останньої може бути здійснене в подальших наукових розвідках.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Волкова Н. П. Педагогіка: посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Волкова. – К.: Академія, 2002. – 576 с.
2. Женское образование // Энциклопедический словарь / Под ред. К. К. Арсеньева и Ф. Ф. Петрушевского. – С.-Пб.: Изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, 1893. – Т. 11 А: Домицин – Евреинова. – С. 864-873.
3. История педагогики / Под ред. Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского, М. Ф. Шабаевой. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – 587 с.
4. Кравець В. П. Історія гендерної педагогіки: навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2005. – 440 с.
5. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва: навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. / В. П. Кравець. – Тернопіль: Книж.-журн. вид-во “Тернопіль”, 1996. – 436 с.
6. Нагачевська З. І. Педагогічна думка і просвітництво в жіночому русі Західної України (II половина XIX ст. – 1939 р.): [монографія] / Зіновія Нагачевська. – Івано-Франківськ: Вид. Третяк І. Я., 2007. – 764 с.
7. Основи теорії гендеру: навч. посіб. / В. П. Агеєва, В. В. Близнюк, І. О. Головашенко [та ін.]. – К.: К.І.С., 2004. – 536 с.
8. Пащенко І. А. Суспільно корисна праця учнів 5-8 класів сільських шкіл як засіб морального виховання: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.730 / І. А. Пащенко. – К., 1967. – 332 с.
9. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Пед. думка, 2001. – 516 с.
10. Руссо Ж.-Ж. Эмил, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – С. 19-592.
11. Синицкий Л. Д. Трудовая школа, её принципы, задачи и идейные корни в прошлом / Л. Д. Синицкий. – Х.: Книгоизд-во “Союз” Харьков. кредитного союза кооперативов, 1919. – 187 с.
12. Слюсаренко Н. В. Праця як засіб гендерної соціалізації дівчат: від витоків до сьогодення / Н. В. Слюсаренко // Збірник наукових праць. Педагогічний альманах. Випуск 2. – Херсон: РПО, 2007. – С. 233-240.
13. Шарко А. А. Епоха просвітництва як один з етапів розвитку гендерної освіти / А. А. Шарко // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія. Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк, 2009. – Вип. 5. – С. 85-90.
14. Glucks E. Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit / E. Glucks. – Votum Verlag. – Munster, 1994. – 254 S.

Слюсаренко Н.В.

#### ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ ТРУДОВОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕВОЧЕК В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

*В статье проанализированы исторические аспекты гендерной социализации подросткового поколения и трудовой подготовки девочек в зарубежной педагогике предыдущих периодов, доказано, что эти проблемы всегда были связаны между собой.*

*Ключевые слова: социальные роли, гендерная социализация, трудовая подготовка, трудовая деятельность, трудовое воспитание.*

Slusarenko N.V.

#### GENDER SOCIALIZATION AND PROBLEMS OF LABOUR TRAINING OF GIRLS IN FOREIGN PEDAGOGY: HISTORICAL ASPECTS

*The article analyses the historical aspects of gender socialization of growing generation and labour training of girls in foreign pedagogy of previous periods. It is proved that these problems were always connected.*

*Key words: social roles, gender socialization, labour training, labour activity, labour upbringing.*



## **ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ У ЗМІСТІ УКРАЇНСЬКОЇ РАДЯНСЬКОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ (ПЕРША ТРЕТИНА ХХ СТ.)**

*У статті зроблено спробу висвітлити організаційно-управлінські, соціально-педагогічні, структурні засади зовнішньої диференціації української радянської шкільної освіти і соціального виховання дітей у першій третині ХХ ст.*

*Ключові слова: діти, навчання, освіта, виховання, диференціація.*

Зміст освіти – це та проблема, у зв'язку з якою протягом усіх віків ведуться не лише науково-теоретичні дискусії, а й гостра ідеологічно-політична боротьба. Особливо це стосується і теми дидактичних засад диференціації української радянської шкільної освіти та соціального виховання дітей у першій третині ХХ ст. (до 1937 р. – в Українській Соціалістичній Радянській Республіці).

Звісно, що сучасне трактування проблеми диференціації змісту навчання не можна цілковито, механічно “накласти” на означений у назві статті період. Однак варто все-таки від нього відштовхуватись і, не консервуючи для читача стереотипи минулого, розглядати її крізь призму нинішнього та перспективного розвитку історико-педагогічної науки.

Як відомо, під диференціацією навчання в сучасній науково-педагогічній літературі розуміють форму врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їх поділу на характерні типологічні групи за різними показниками: рівнем навчальних можливостей, успішністю, пізнавальним інтересом школярів, темпом навчання тощо. У цьому зв'язку розрізняють внутрішню та зовнішню диференціацію навчання. У *першому випадку* врахування індивідуальних особливостей учнів не супроводжується створенням окремих класів чи навчальних груп. Навчаючись в одному звичайному класі, школярі для оволодіння знаннями користуються завданнями різного рівня складності та різною мірою допомоги з боку вчителя. Характерною ознакою *зовнішньої* диференціації є те, що на підставі виявлення інтересів, навчальних можливостей, навченості тощо, врахування регіональних особливостей організовують навчання учнів у спеціально створених для цього класах (класи вирівнювання, вікової норми, прискореного навчання, класи з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів, профільні класи). Навчання в таких класах відбувається за програмами, що суттєво відрізняються від звичайних програм обсягом та складністю навчального матеріалу. Зовнішня диференціація поділяється на рівневу і профільну. Рівнева – це диференціація за здібностями та успішністю у навчанні, профільна – за пізнавальними нахилами до майбутньої професії. Так профільна диференціація навчання була започаткована в радянській школі у 30-і роки ХХ ст. і її появу детермінували потреби народного господарства у кваліфікованих кадрах [16: 210-211].

Перед спробою розглянути заявлену у назві статті тему варто хоча б фрагментарно окреслити організаційно-управлінські, соціально-педагогічні, структурні засади побудови нової системи освіти в Українській Соціалістичній Радянській Республіці, які були закладені у “Кодексі законів про народну освіту УСРС” (1922). У цьому документі, зокрема, зазначається, що всі заходи з виховання і освіти як дітей та молоді, так і дорослого населення, будучи суворо погодженими з основними завданнями соціалістичної революції, повинні виходити із життєвих умов та інтересів трудящих, маючи тісний зв'язок з народним господарством і державним будівництвом Радянських республік. Стосовно підростаючого покоління до 15-річного віку завдання полягало у вихованні в дитячих установах та організаціях соціального виховання гармонійно розвинених членів колективістського суспільства. Закладом для спільного навчання і соціального виховання дітей обох статей від 8 до 15-ти років включно була трудова школа із семирічним терміном перебування в ній. Для дітей і молоді від 15-річного віку організовувалась професійна і спеціально-наукова освіта,

спрямована на підготовку їх до активного трудового життя і творчості як кваліфікованих і всебічно розвинених свідомих громадян [7: 3-4, 26].

У Кодексі також указується, що викладання у всіх навчально-виховних установах ґрунтується на рішучому розриві зі старими словесними методами та ідеалістичною схоластиком і на послідовному проведенні нових методів, побудованих на досвіді та практиці. У цьому документі наголошується, що, виростаючи на соціально-економічній основі потреб народного господарства, навчально-виховні установи УСРР повинні стати трудовими колективами, які поєднують виховання і навчання з продуктивною працею, що є єдиним життєвим методом формування всебічно розвинутої особистості [Там само, с. 5].

У дореволюційний період у галузі освіти, на думку народного комісара освіти УСРР Г.Гринька, була вкрай слабо розроблена програма і тактика ломки старої системи та побудови нової, що стосувалося також і такої спеціальної галузі, як виховання. З цього приводу у статті “Соціальне виховання дітей” він зазначає: “Неясність лозунгів, абстрактність побудов і в силу цього панування старої інерції у перший період революції обумовились слабкістю попередньої теоретичної підготовки. Весь ухил постановки питань і завдань в галузі виховання дітей визначався за суттю справи переважно німецькою соціал-демократичною літературою...” [3: 6]. При цьому Г.Гринько звертається до фрагментарного аналізу найбільш цінних, на його погляд, праць, які заслуговують на увагу, а саме: “Трудове виховання як соціальна і педагогічна необхідність” і “Ручна праця” Роберта Зейделя” і “Шкільна реформа соціал-демократії” Генріха Шульца”.

У контексті зазначеного заступник народного комісара освіти УСРР Я.Ряппо у статті “Проблема виховання і освіти в Радянській державі” вказує, що пролетаріат повинен виробити свою систему освіти, свої організаційні форми, свої методи роботи і визначити свою культурно-просвітницьку політику, він повинен повести рішучу критику і ломку попередніх ідеологічних надбудов, звільнивши культурну спадщину від полону традицій. Автор також підкреслював, що на єдиному реальному базисі – техніці – пролетаріат як її творець повинен звільнитись від атавізмів думки і науки, від буржуазної філософії, буржуазної словесної школи. “Радянській державі потрібні насамперед вузькі спеціалісти, щоб розвивалась техніка, а не шукачі “нових шляхів”. Радянській державі потрібні насамперед техніки, майстри своєї справи, а за ними і “творці”, які охоплюють цілі галузі виробництва. Насамперед диференціація, а за нею синтез. У протилежного випадку “творчість” повисне у повітрі, і ми дізнаємось про цю творчість тільки з літератури за письмовими пам’ятками, а не із життя”, – наголошував Я.Ряппо [12: 6].

У 1920 р. в Україні відділи народної освіти проводили велику роботу з відкриття багатьох диференційованих за типами навчально-виховних закладів. Це зокрема: єдині трудові школи, навчальні будинки, дитячі майданчики і містечка, школи-комуні і колонії, навчальні заклади для дітей з особливими потребами. Мережу професійної (спеціальної) освіти становили різні за типами заклади: профшколи, школи учнівства і ремісничо-промислові, професійні курси.

У монографії “Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-і роки” В.В.Липинський зазначає, що “з другої половини 20-х років 5-7 класи єдиної трудової школи починають активно диференціюватися на так звані “індустріальні”, “агрономізовані” і “звичайні”. Це давало змогу учням мати певну уяву про майбутню професію, щоб здійснювати свідомий вибір і мати певну психологічну підготовку. Цей український досвід набув широкого розповсюдження як в Росії, так і в інших республіках союзної держави” [8: 190].

Зважаючи на складні політичні, соціально-економічні умови особливо велика робота здійснювалась у зв’язку з боротьбою з безпритульністю і бездомністю серед дітей. Її практичним результатом стало відкриття багатьох дитячих будинків, ізоляторів, прийомників, трудових колоній і комун; почали відкриватись професійно-технічні школи тощо.

Однак, як зазначає академік НАПН України О.В.Сухомлинська, “задекларувавши таким чином соціальну, а не педагогічну організацію освіти, українська влада не змогла довести цю ідею до кінця через низку причин – романтико-утопічну спрямованість, яку можна назвати “педагогічною робінзонадою”, неконкретність наповнення цих романтичних ідей, важке матеріальне становище і незрозуміння цієї ідеології педагогами” [15: 21].

Згідно з “Положенням про єдину трудову школу” Російської Соціалістичної Федеративної Радянської Республіки, затвердженому ВЦК 30 вересня 1918 р., всім школам, які перебували у віданні Наркомосу, за винятком вищих навчальних закладів, присвоювалась назва “Єдина трудова школа”. Поділ шкіл на початкові, вищі початкові училища, ремісничі, технічні, комерційні училища і всі види нижчих і середніх шкіл ліквідувався.

Єдина трудова школа поділялась на два ступені:

- для дітей від 8-ми до 13-ти років (5-річний курс);
- від 13-ти до 17-ти років (4-річний курс) [11: 133].

Того ж 1918 р. (16 жовтня) Державна комісія з освіти Російської СФРР ухвалила “Основні принципи єдиної трудової школи”. Ці два документи були опубліковані одночасно. Другий з них частіше називали Декларацією про єдину трудову школу. Ці документи не були позбавлені ряду серйозних помилкових підходів, а саме: ігнорування позитивного досвіду роботи “старої” школи, захоплення різноманітними видами ремісничої праці, відміна домашніх завдань тощо.

У статті “Професійна школа замість загальноосвітньої словесної школи” Я.Ряппо робить акцент на утвердженні загальноосвітньої політехнічної трудової школи. “Школа майбутнього, – підкреслює він, – повинна вирости із виробництва; вона повинна поєднати продуктивну працю з навчанням і вихованням: це буде і методом підвищення виробництва, і єдиним методом створення всебічно розвинених людей” [13: VI]. На його думку, неминучим є висновок на користь школи фабрично-заводського учнівства, школи професійної, а шкільна реформа повинна бути зосереджена саме навколо професійної школи, оскільки для радянської влади загальноосвітня школа поряд з професійною школою – це, вважав він, цілком зайва прибудова. Я.Ряппо, зокрема, наголошував: “Кожний громадянин є насамперед виконавець певної суспільно необхідної праці, учасник якої-небудь професії і провідник пов’язаних з цією працею інтересів і завдань. У відповідності з такими широкими професійними потребами і повинна будуватися радянська профшкола” [Там само: V].

Професійна школа мала бути диференційованою, а саме: у місті переважно індустріальною, у містечках – індустріально-ремісницькою, а на селі – сільськогосподарською. Найкращим середовищем для індустріальної школи Я.Ряппо вважав велике машинне виробництво. А праця повинна бути не тільки механічною, а й раціональною і навчальною, науково поставленою. “Профшкола повинна давати раціональний спосіб підготовки, а подальше удосконалення, здобуття досвіду й орієнтація досягаються в самому процесі виробництва”, – підкреслював він [13: VI]. Ян Петрович також наголошував на необхідності органічного об’єднання загальноосвітньої частини із спеціальною: вони повинні зливатися в єдиній системі. За такого підходу елементи школи перетворюються на засіб підготовки до певної кваліфікації у тій чи тій галузі народного господарства, державного чи суспільного життя. В об’єднанні навчально-виробничої праці з навчанням і вихованням Ян Петрович убачав завдання нового методу роботи у профшколі. Це об’єднання має здійснюватися не тільки у спеціальній теоретичній частині курсу, а під час всього періоду навчання. Отже, загальноосвітні предмети повинні планомірно зближуватися з галуззю профшколи і органічно пов’язуватися зі спеціальними предметами.

Щодо таких двох типів шкіл, як професійно-технічна і фабрично-заводське учнівство, то курс навчання у першій з них – дворічний, а у другій – чотирирічний. Цей термін навчання у профтехнічній школі Я.Ряппо пояснює тим, що вона базується на семирічці, яка у своєму другому концентрі (три роки) повинна індустріалізуватися чи агрономізуватися, даючи ухил до профшколи. Семирічка при цьому завдань професіоналізації не ставить і ставити не повинна. Професійна школа не може охоплювати підлітків нижче 14-річного віку

[13: 12]. Завдання введення у профшколу необхідних елементів загальної освіти і розвитку він уважав не тільки можливим, а й природним.

Питання конструювання змісту освіти вирішувались у відповідності з формуванням всебічно розвиненої особистості соціалістичного суспільства як провідного завдання нової радянської школи. Головним практичним завданням радянської педагогіки полягало в тому, щоб привести зміст шкільної освіти у відповідність з цілями комуністичного виховання, пов'язати зміст освіти з розв'язанням актуальних соціальних проблем, передусім політичних, економічних і культурних, переглянути ідейні, методологічні основи теорії загальної освіти і створити на базі марксизму нову педагогічну концепцію змісту шкільної освіти.

Варто наголосити на тому, що означене коло педагогічних проблем доводилось вирішувати в умовах гострої класової боротьби, у процесі практичної перебудови шкільної справи і без ґрунтовних наукових розроблень. Отже, серед найважливіших і найскладніших завдань була зміна змісту шкільної освіти в новій радянській школі.

Потрібно зазначити, що до початку 1919 р. Наркомос УРСР не видавав документів програмно-методичного спрямування, тому перебудову навчально-виховної роботи в школах проводили місцеві органи народної освіти на основі вказівок Комуністичної партії, використовуючи деякі програмно-методичні документи Наркомосу Російської РФСР [4: 52].

У перші роки становлення радянської школи пошуки у сфері конструювання нового змісту освіти масово здійснювалися вчителями-практиками, що мало обмежений, місцевий характер. Водночас Наркомос України і його органи на місцях приділяли велику увагу перебудові, зміні змісту навчання. Оскільки у 1918-1920 рр. у школах України був відсутній єдиний навчальний план, тому на місцях, у губерніях і повітах органи народної освіти, а інколи і самі керівники шкіл склали різні варіанти навчальних планів, вводячи до них такі навчальні дисципліни, як Радянська Конституція, політична грамота, історія класової боротьби, українська мова і література, історія і географія України, фізичні вправи, ручна праця, ліплення, співи, музика, а також змінювали програми з природознавства, математики, фізики, хімії тощо. Все це робилося залежно від конкретних умов, в яких перебували школи, зокрема, від наявності вчителів, підручників, посібників, наочних приладь. І лише влітку 1920 р. Наркомос УРСР уперше видав навчальний план єдиної семирічної трудової школи на 1920/21 навчальний рік [там само: с. 54]. Але до цього навчального плану не була подана пояснювальна записка, тому на місцях його розуміли по-різному, вносячи до нього різноманітні зміни. Таку ініціативу Наркомос не лише не забороняв, а й підтримував.

Згідно з цим навчальним планом диференціація змісту освіти торкалася вивчення рідної і другої, місцевої, мов. Немало шкіл України працювало за навчальними планами Наркомосу Росії, роблячи певні зміни до переліку навчальних дисциплін і кількості годин у різних класах. Отже, у 1918-1920 рр. у школах України ще не було єдиних програм з окремих навчальних предметів, тому місцеві відділи народної освіти укладали різні варіанти навчальних планів для першого і другого концентрів єдиної семирічної трудової школи. Організація шкільного будівництва на селі мала відповідати його економічним можливостям, потребам багатомільйонного селянства, особливо незаможного.

Щодо найшвидшого видання програм та підручників для всіх цих шкіл, то мова могла йти, вважав Я.Ряппо, тільки про орієнтовні навчальні плани і схеми робіт. “Тільки на досвіді, у процесі роботи виросте програма й підручник як результат перевіреної практики”, – зазначав він у статті “Шкільне будівництво на селі” [14: 49].

У процесі дослідження з'ясовано, що згідно з Кодексом законів Української Соціалістичної Радянської Республіки (1922 р.) основною установою для спільного навчання і соціального виховання дітей обох статей у віці від 8-ми до 15-ти років включно була визначена трудова, а згодом єдина трудова школа. Диференціація змісту освіти стосувалась вивчення рідної і другої, місцевої, мов. Зокрема, на уроках другої, місцевої, мови учні вивчали матеріал з російської або української мов, а також одну з іноземних мов, а саме: німецьку, французьку, польську, болгарську тощо. Диференціація змісту освіти полягала також і в тому, що в одних школах учні вивчали громадянознавство (суспільствознавство), а

в інших – політграмоту, історію класової боротьби, історію України, Радянську Конституцію. Залежно від місцезростащування трудових шкіл зміст освіти в них диференціювався переважно за індустріально-технічним, індустріально-ремісничим і сільськогосподарським профілями.

Ще великий німецький філософ І.Кант (1724-1804) уважав, що мета правильного виховання полягає в розвитку всіх природних здібностей, які виявляють призначення людини. Шкільна освіта чи навчання необхідні їй для того, щоб уміти досягати всіх своїх цілей [5: 9, 36]. Саме здійснення диференціації навчання сприяє розв'язанню цих завдань. І досвід її здійснення в УСРР у першій третині минулого століття показує соціально-політичні, педагогічні, організаційно-практичні результати реалізації цієї складної проблеми. Він є також не лише пізнавальним, а й певним чином і повчальним для сучасного функціонування освітньої галузі.

Для подальших розвідок у руслі заявленої у назві статті теми вважаємо вивчення і висвітлення різних аспектів внутрішньої диференціації навчання і соціального виховання дітей в українській радянській освіті першої третини ХХ ст.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Л.Д.Березівська. – К.: Богданова А.М., 2008. – 406 с.
2. Г-ій А. Сільськогосподарський нахил в сільській школі / А Г-ій // Путь просвещения. – 1924. – № 1. – С. 26-31.
3. Гринько Гр. Социальное воспитание детей / Гр. Гринько // Путь просвещения. – 1922. – № 1. – С. 1-52.
4. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1965) / за ред. С.А.Литвинова /М.С.Гриценко. – К.: Радянська школа, 1966. – 260 с.
5. Кант И. О педагогике / Иммануил Кант. – М.: Типо-литография Российского Товарищества печатного и издательского дела, 1907. – 94 с.
6. Кац Я.А. Об индустриальной школе / Я.А.Кац // Путь просвещения. – 1924. – № 3. – С. 59-71.
7. Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 1 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии VI созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. – Харьков: издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. – 75+III с.
8. Липинський В.В. Становлення і розвиток системи освіти в УСРР у 20-ті роки /В.В.Липинський: монографія. – Донецьк: РВА ДонДТУ, 2000. – 247 с.
9. Немоловский И. К вопросу об индустриальной профессиональной школе /И.Немоловский //Путь просвещения. – 1922. – № 2. – С. 164-177.
10. Основные принципы единой трудовой школы //Народное образование в СССР: Общеобразовательная школа: Сборник документов. 1917-1973 гг. /Сост.: А.А.Абакумов, Н.П.Кузин, Ф.И.Пузырев, Л.Ф.Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 137-145.
11. Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики //Народное образование в СССР: Общеобразовательная школа: Сборник документов. 1917-1973 гг. /Сост.: А.А.Абакумов, Н.П.Кузин, Ф.И.Пузырев, Л.Ф.Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 133-137.
12. Ряппо Я. Проблема воспитания и образования в Советском государстве /Я.Ряппо //Путь просвещения. – 1922. – № 4. – С. 1-17.
13. Ряппо Я. Профессиональная школа вместо общеобразовательной словесной школы / Я. Ряппо //Путь просвещения. – 1924. – № 1. – С. III-XXIII.
14. Ряппо Я. Школьное строительство на селе / Я. Ряппо // Путь просвещения. – 1924. – № 2. – С. 38-49.
15. Сухомлинська В.О. Диференційоване навчання в історії української школи / Сухомлинська О.В. // Диференційоване навчання на різних ступенях загальної середньої освіти: теорія, практика, перспективи: матеріали методологічного семінару АПН України. 20 листопада 2008 р. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 19-23.
16. Ярошенко О.Г. Диференціація навчання /О.Г.Ярошенко //Енциклопедія освіти /Акад. пед наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С.210-211.

Антонец М.Я.

**ОТОБРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В СОДЕРЖАНИИ УКРАИНСКОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ (ПЕРВАЯ ТРЕТЬ XX СТ.)**

*В статье сделана попытка осветить организационно-управленческие, социально-педагогические, структурные начала внешней дифференциации украинского советского школьного образования и социального воспитания детей в первой трети XX ст.*

*Ключевые слова: дети, обучение, образование, воспитание, дифференциация.*

Antonets M.Y.

**MAPPING PROBLEMS OF DIFFERENTIATION IN THE CONTENT OF UKRAINIAN CHILDREN'S EDUCATION AND SOCIAL EDUCATION (THE FIRST THIRD OF THE TWENTIETH CENTURY)**

*This article attempts to highlight the organizational and managerial, social, educational, structural differentiation of early foreign Ukrainian Soviet school and social education of children in the first third of the twentieth century.*

*Key words: children, education, education, education, differentiation.*

**УДК 37.013**

**Белан Г.В.**

**ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРСОНАЛІЇ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

*Стаття присвячена розгляду доцільності ознайомлення студентів вищих навчальних закладів з педагогічною біографією в курсі дисциплін педагогічного циклу. Автором розглянуто особливості вивчення педагогічної персоналії.*

*Ключові слова: біографічний підхід, історико-педагогічний процес, педагогічна думка, просвітник, педагог.*

Розвиток українського суспільства за нових соціально-економічних та політичних обставин зумовив суттєві зміни пріоритетів у сучасній освіті, що позначилось на обґрунтуванні важливості оптимізації освітньо-виховного процесу у вищій школі.

Науково-технічний і соціальний прогрес вимагають перманентного оновлення системи знань майбутнього фахівця, постійного удосконалення його професійної підготовки, розширення наукового світогляду, підвищення загальнокультурного рівня тощо. Проте головним завданням вищої освіти є не тільки озброєння студентів професійними вміннями та навичками, певним багажем теоретичних та прикладних знань; не менш важливим є прищеплення психологічної гнучкості, готовності сприймати та творчо застосовувати нову інформацію, здатність адаптуватися до соціальних змін та конкретних життєвих ситуацій.

Саме тому характерною ознакою реформаційних процесів у системі вищої освіти на сучасному етапі її розвитку є виділення більшої кількості годин на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, постійне удосконалення змісту навчальних курсів з педагогіки та психології, його максимальне наближення до вимог сьогодення, до швидкоплинних трансформацій українського суспільства. Урахування специфіки таких реформ передбачає переосмислення як сучасного освітнього простору, так і історико-педагогічних надбань української школи, звернення до спадщини провідних культурно-освітніх діячів, учених, педагогів України з метою науково-об'єктивного вивчення, глибокого розуміння та творчого застосування вітчизняного науково-педагогічного досвіду.

“Виразною тенденцією нині є звернення педагогів, науковців до нового прочитання спадщини окремих педагогів мислителів, відкриття нових імен, повернення в історико-

педагогічний контекст цілих періодів і пластів розвитку просвітницьких, виховних та дидактичних ідей” [4: 37].

У вивченні курсу “Педагогіка”, що вивчається протягом чотирьох модулів на другому курсі денної форми навчання, певна кількість навчальних годин виділяється на вивчення студентами основ наукових знань з історії педагогіки.

Метою нашої статті є висвітлення особливостей вивчення студентами загальних відомостей з історико-педагогічної науки та обґрунтування доцільності розгляду основних етапів розвитку педагогічної думки через призму дослідження педагогічної персоналії.

Ґрунтовне, науково-об’єктивне, конструктивне вивчення вітчизняного науково-педагогічного досвіду, педагогічної біографії та спадщини видатних учених, громадських діячів різних історичних періодів вважаємо досить важливою частиною процесу підготовки студентів, магістрів, учителів, викладачів тощо, оскільки воно формує їх педагогічне мислення, розширює науковий світогляд, дозволяє простежити розвиток ідей навчання і виховання дітей та молоді в їх історичній динаміці.

Як правило, у лекційному курсі особливості розвитку педагогічної думки окремого історичного періоду представлено у контексті розгляду внеску, творчої біографії педагогічної персоналії – педагога чи просвітника, що жив і працював у означений часовий проміжок і виступав носієм провідних ідей щодо освіти і виховання молодого покоління. І цей підхід є абсолютно виправданим, адже творчий доробок будь-якого громадського діяча, просвітника виступає не лише адептом його наукових рефлексій, педагогічних поглядів, а й свідченням світоглядних позицій, життєвої концепції. На нашу думку, не можна представити повну картину внеску будь-якої видатної постаті у розвиток педагогічної думки без вивчення її внутрішнього, духовного світу, що вважаємо чи не найскладнішою частиною історико-педагогічного дослідження, присвяченого педагогічній персоналії.

У процесі розгляду основних етапів життєдіяльності конкретної історичної постаті, науковому аналізу й систематизації творчої спадщини, що часто розпорошена по чисельних періодичних виданнях, епістолярії, мемуарах тощо, історик педагогіки передусім намагається відтворити атмосферу відповідного часового періоду, реконструювати передумови формування світоглядних позицій того чи іншого діяча, з’ясувати джерела впливу на розвиток особистості, на становлення поглядів і переконань педагога. При цьому сучасний дослідник прагне бути об’єктивним у висвітленні фактів та адекватним у висловленні суджень.

Проте, як показує аналіз розвитку вітчизняної педагогічної думки, за певних суспільно-історичних умов наукове дослідження педагогічної персоналії може бути цілковито позбавленим не лише об’єктивної неупередженості розгляду, але й права на дотримання принципу історизму у працях такого типу.

Сучасна дослідниця історії педагогіки О.Сухомлинська, стверджує: “...історіографічний аналіз про педагогічні персоналії, що бере свій початок із середини ХІХ ст. свідчить, що вибір персоналії, висвітлення біографічних фактів життя, змісту і напрямів їх творчості завжди залежали від політичного й ідеологічного впливу. Бували роки, коли історик педагогіки повністю й беззастережно віддавався політиці на шкоду педагогіці” [4: 38].

Унаслідок таких процесів в історії розвитку української педагогічної думки з’явилися так звані “білі плями” – періоди, про які до початку 90-х років ХХ століття широкій педагогічній громадськості майже нічого не було відомо.

Яскравим зразком явища “білої плями” в загальному контексті розвитку українського культурно-освітнього руху є друга половина ХІХ століття, яка, на думку сучасних дослідників, посідає особливе місце як епоха складних і важливих суспільно-громадських змін, що зумовили демократизацію усіх ланок життя України, сприяли національно-культурному піднесенню, за якого проблеми національної освіти і навчання набули домінантного значення.

Саме у другій половині ХІХ століття постала плеяда культурно-громадських діячів, письменників, педагогів, які плідно працювали на ниві просвітництва українського народу,

становлення національної системи навчання і виховання дітей та молоді: В. Антонович, Ф.Вовк, М.Драгоманов, П.Житецький, О.Кониський, М.Костомаров, П.Куліш, М.Лисенко, К.Михальчук, І.Нечуй-Левицький, С.Ніс, О.Потебня, Т.Рильський, О.Русов, М.Старицький, П.Чубинський і багато інших.

Спадщина цих діячів, безумовно, посідає значне місце в історії розвитку багатьох галузей вітчизняних науки та мистецтва, оскільки вони є авторами численних оригінальних робіт з історії культури України, літератури і літературознавства, фольклористики, лінгвістики, історії освіти, дидактики, теорії і практики виховання, вищої школи тощо.

Цим репрезентантам прогресивних сил українського суспільства: передовій українській інтелігенції, демократично настроєній молоді, видатним культурним діячам другої половини ХІХ століття вдалося спрямувати русло освітньої роботи на вирішення проблеми національно-освітнього відродження свого народу, піднесення його культурного рівня та формування високої духовності нації на засадах проголошення цінності національних та гуманістичних ідеалів.

У радянську епоху різноаспектна багатожанрова спадщина, здобутки багаторічної культурно-освітньої роботи українських просвітників, письменників, педагогів другої половини ХІХ століття В.Антоновича, О.Барвінського, М.Драгоманова, О.Кониського, М.Костомарова, П.Куліша, М.Лисенка, Т.Рильського, О.Русова, М.Старицького, П.Чубинського і багатьох інших або замовчувалася, або висвітлювалася фрагментарно, акцентуючи на культурницькому аспекті їх діяльності, зокрема, на історичних та етнографічних дослідженнях, досягненнях у літературному, театральному мистецтві, живописі, музиці тощо.

Відтак, важливо привернути увагу студентів до того факту, що сучасні дослідники педагогічної думки окресленого часового проміжку у зв'язку із недостатністю достовірної джерельної бази активно використовують творчі біографії найвидатніших педагогів та просвітників з метою реконструювати провідні тенденції розвитку ідей щодо освіти та виховання дітей і молоді у контексті соціально-історичних змін другої половини ХІХ століття.

Саме завдяки дослідженню педагогічних персоналій означеного періоду науковцям сьогодення вдалося зробити узагальнюючий висновок про те, що в другій половині ХІХ століття активно формувалися основи теорії української педагогіки [4], підґрунтям якої став розвиток національної системи навчання, виховання, громадської свідомості народу, використання кращих традицій народної педагогіки. Український культурно-освітній рух того часу характеризується спрямованістю на створення виховної системи на засадах народності, демократизму і гуманізму, метою якого було формування національно-свідомого громадянина України, людини з високими духовними ідеалами.

Вважаємо, що вивчення персоналій, біографічний підхід в історико-педагогічному дослідженні дає змогу піднести ефективність новітніх педагогічних пошуків взагалі. Висока питома вага цієї інноваційно-традиційної форми буде забезпечуватись лише за умови дотримання вченими принципу історизму, об'єктивності висвітлення фактів, адекватного підходу до використання всіх джерел інформації. Необхідно відзначити, що у даній проблемі ще багато нез'ясованих аспектів, які потребують подальшого розгляду. Проте практичний педагогічний досвід засвідчує, що вивчення педагогічної персоналій значно полегшує процес засвоєння студентами знань з історії педагогіки, оскільки викликає їх щире зацікавлення у розгляді особливостей навчання і виховання дітей у певну епоху через висвітлення особистих фактів життя того чи іншого представника вітчизняної педагогічної думки.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки/ Н.М.Гупан – К.: АПН, 2002. – 224 с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу/ За ред.В.Г.Крем'я. – Київ-Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 147с.
3. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / Ольга Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.



**ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПЕРСОНАЛИИ  
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

*Статья посвящена анализу целесообразности ознакомления студентов высших учебных заведений с педагогической биографией в курсе дисциплин педагогического цикла. Автор рассматривает особенности изучения педагогической личности.*

*Ключевые слова: биографический подход, историко-педагогический процесс, педагогическая мысль, просветитель, педагог.*

**PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL PERSONALITY'S LEARNING  
IN HIGH EDUCATION SYSTEM**

*The specific features of the pedagogical personality's learning in high education system are under analyses in the article.*

*Key words: biographical approach, pedagogical process, pedagogical thought, enlightener, pedagogue.*

**УДК 37+091+371.71+261.5**

**Дидик В. М.**

**РОЛЬ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКОГО ДУХОВЕНСТВА ТА МОЛОДІЖНИХ  
ТОВАРИСТВ У БОРОТЬБІ ЗА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ  
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ГАЛИЧИНИ (1900–1939 РР.)**

*У статті здійснено аналіз виховання здорового способу життя молоді в Галичині. Розглянуто протиалкогольну діяльність молодіжних організацій. Описано зміст та форми протиалкогольної пропаганди. Розкрито роль Греко-католицької церкви в протиалкогольній діяльності.*

*Ключові слова: здоровий спосіб життя, Греко-католицька церква, молодіжні товариства, учнівська молодь.*

*Постановка проблеми.* Серед проблем, які хвилюють українське суспільство, одне з чільних місць займає проблема здорового способу життя. Акцентування уваги держави на вихованні та розвитку здорового молодого покоління є необхідною умовою успішного функціонування та розвитку соціокультурних, суспільних і політичних структур країни в цілому.

За даними Міністерства охорони здоров'я, у 2010 році відбувається зростання кількості дітей, які вживають алкоголь. Зокрема, за даними соціологічних опитувань, 40% опитаних учнів загальноосвітніх навчальних закладів України заявляють про те, що вже спробували спиртні напої, у стані алкогольного сп'яніння хоч раз побувало 20% шестикласників. Поряд з цим 45% підлітків повідомили, що внаслідок вживання алкоголю мали різні проблеми, наприклад, нещасні випадки або травми, проблеми у взаєминах із друзями чи батьками, зниження рівня засвоєння навчального матеріалу тощо [7: 3].

Як свідчить аналіз даних, основними причинами вживання алкоголю дітьми є доступність його придбання та популяризація в засобах масової інформації, не менш важливим чинником є недостатній контроль зі сторони батьків.

За таких обставин є доцільно звернутися до педагогічного досвіду, нагромадженого попередніми поколіннями, здійснити ретроспективний аналіз проблеми здорового способу життя учнівської молоді окресленого періоду.

Проблема ведення здорового способу життя стала предметом дослідження багатьох науковців. Зокрема, вченими було розкрито окремі аспекти філософсько-теоретичних, методологічних засад Г. Апанасенко, Е. Булич, М. Гончаренко, В. Горащук.

Ретроспективний аналіз проблеми здорового способу життя здійснили В. Бобрицька, Е. Булич, О. Ващенко, С. Горбунова, С. Кириленко та ін.

Історик Б. Савчук висвітлив передумови виникнення та розвитку західноукраїнського руху тверезості. У дисертаційному дослідженні Л. Сливки розкрито роль народних традицій у вихованні здорового способу життя.

*Мета статті:* з'ясувати особливості стану вживання алкоголю учнями шкіл Галичини на початку ХХ століття.

*Аналіз останніх досліджень.* У ХХ ст. Галичина увійшла як економічно відсталий край. Найбільш розвинутою галуззю промисловості було гуральництво. Цікаво, що у 1900 році у Східній Галичині на кожних 220 жителів припадав один шинок і тільки одна початкова школа на 1500 громадян. Найбільш поширеними способами схилити населення до вживання спиртних напоїв були продовження позики або виплата найманим працівникам заробітної плати талонами, які можна було реалізувати тільки у шинку [10: 274].

Уживання спиртного призвело до катастрофічних наслідків у суспільстві. Заслуговує на увагу той факт, що більшість злочинів (80%) відбувалися через алкоголь, на 100 самогубців припадало трохи менше половини (41%) алкоголіків [1: 145]. Відсоток засуджених за алкоголізм, протягом 1905 р. становив 94,7% всіх таких вироків в Австрії [5: 9].

Високі показники вживання алкоголю особливо вражали на тлі низького соціально-економічного рівня життя українського населення. Про це переконливо свідчить бюджет Польщі на 1930 рік у якому був закладений дохід від продажу алкогольних напоїв в розмірі 670 млн. 485 тис. зл. Варто відзначити той факт, що населення країни витратило на алкоголь протягом року 1 мільярд 300 мільйонів злотих. З цієї суми 400 тисяч злотих витратили українці. Якщо цю суму розділити на 10000 громад, розташованих на території Галичини та Волині, то кожне село в рік витрачало на алкоголь 40000 злотих. Підсумовуючи вище сказане, можна зробити висновок, що якби ці кошти були вкладені в розвиток українських товариств та кооперативів, то це стало б основою для підвищення рівня життя та добробуту населення [1: 145].

На думку сучасних дослідників Б. Мельничука, В. Уніята, неосвіченість, нестача фахівців у народному господарстві, шкільництві, охороні здоров'я – все це призвело до розгулу алкоголізму [6: 3].

Аналізуючи архівні джерела, знаходимо численні докази вживання алкогольних напоїв дітьми на території Галичини.

Так, автори статті “Учням гірських шкіл про антиалкогольний рух на Прикарпатті”, опублікованої в журналі “Гірська школа Українських Карпат” № 1, відзначають, що були випадки, коли діти приходили до школи п'яними. Дівчина, яка не вживала алкоголю, не подобалась хлопцям, і тому їй тяжче було вийти заміж [9].

Природно, що такий стан речей не задовольняв українську інтелігенцію та духовенство, і тому боротьба за тверезість в українському суспільстві набула системного характеру.

Однією з перших, хто консолідував зусилля у боротьбі за здоровий спосіб життя, була українська Греко-католицька церква. Аналіз досліджень архівних матеріалів засвідчує, що цю проблему духовенство розглядало як одну із пріоритетних. Говорячи про роль діячів церкви в духовному житті українського суспільства, о. В. Рабій зазначає, що священник повинен бути прикладом для своїх парафіян у боротьбі за здоровий спосіб життя. Він повинен докласти всіх зусиль, щоб віруючі як слід провели плебісцит за усунення корчми з села [12: 341].

У зв'язку з цим необхідно відзначити той факт, що в 1903 р. громада села Верчани на Стрийщині з ініціативи о. Івасика присягнула на тверезість, а на місці корчми побудували двоповерхову школу. Аналогічну діяльність провадив о. Нижановський, який власним коштом видав брошуру “Алкоголізм” а виручені кошти перераховував на розвиток товариства “Відродження”.

Однією з форм боротьби з пияцтвом був бойкот корчм. Так, у 1902 р жителі села Корелечі на Перемишлянщині своїми діями змусили корчмаря продати корчму під шкільний будинок [4: 10–12].

Варто відзначити, що в 20-х роках ХХ ст. польський уряд добре усвідомив, що боротися з пияцтвом необхідно на державному рівні.

У Польщі 23 квітня 1920 р. був ухвалений закон, який значно обмежував продаж алкоголю.

Цим законом зокрема передбачалась:

- заборона продавати напої міцністю більше 45°;
- зменшення кількості шинків з розрахунку, щоб один шинок припадав не більше, як на 2500 жителів;
- заборона продавати алкоголь малолітнім, в борг, на залізничних коліях, у народних домах та ін.;
- надання громаді права визначати на зборах загальним голосування чи потрібна корчма в селі.

Але, на жаль, цей закон піддався жорсткій критиці зі сторони шинкарів та броварників, оскільки в них зменшився дохід. Тільки протягом 1931 р. в Польщі було виявлено 2689 незаконних гуралень, які працювали таємно [3].

Починаючи з 30-х років, газети і радіостанції розгорнули інформаційну пропаганду про шкідливість алкоголю [6: 3]. Яскравим прикладом став заклик відмовитися від алкоголю заради збереження здоров'я, який на своїх сторінках розміщує журнал "Відродження".

Цікавою у контексті вивчення цього аспекту проблеми є стаття С. Парфанович "Шкідливий вплив алкоголю на здоров'я дитини", у якій детально описано вплив алкоголю на організм батьків та майбутнє потомство. Автор відзначив той факт, що діти, які вживають алкоголь, погано засвоюють навчальний матеріал. Повноту та рівень засвоєння навчального матеріалу показано в табл. 1.

Таблиця 1.

### Порівняльна характеристика засвоєння учнями навчального матеріалу

Хлопці	Дівчата
ті, що вживають алкоголь	ті, що вживають алкоголь
дуже добре – 0% добре – 30% достатній – 47% зле – 21,7%	дуже добре – 1,3% добре – 39,3% достатній – 41,4% зле – 18%
ті, що не вживають алкоголь	ті, що не вживають алкоголь
дуже добре – 3,7% добре – 63,1% достатній – 32% зле – 1%	дуже добре – 4% добре – 42% достатній – 41% зле – 13%

Бачимо, що у хлопців та дівчат, які ведуть здоровий спосіб життя, кращі показники успішності, ніж у їх однолітків, що вживають алкоголь.

На початку ХХ століття низка лікарів провела дослідження впливу алкоголю на здоров'я дитини. У їх результаті були сформульовані наступні висновки:

- 1) вживання алкоголю зменшує народжуваність;
- 2) більшість матерів які вживають під час вагітності алкогольні напої народжують хворих дітей і калік [13: 273–275].

Під час зібрання "Громадської профспілки жінок" в м. Кременці у доповіді на тему "Спеціальний догляд за дітьми" Х. Гефтмановей підкреслила, що алкоголізм батьків є причиною відсталого розумового розвитку дитини. На її думку, добитися кращих результатів

у цій ситуації можна знизити рівень безробіття та покращити контроль за покинутими дітьми [15: 17].

Реальним здобутком для української нації стало поширення руху тверезості серед шкільної та студентської молоді. Саме ці події дали поштовх до заснування молодіжних протиалкогольних гуртків.

У лютому 1909 р. у Львові відбувся перший український освітньо-господарський конгрес на якому було виголошено 4 антиалкогольні доповіді.

Цього ж року з ініціативи отця В. Стернюка створюється товариство “Відродження”. Метою його діяльності стало пропагування здорового способу життя. При цьому представники товариства наголошували, що це є основою для фізичного та духовного розвитку людини.

Для досягнення поставленої мети товариство здійснювало заходи:

- провадило дискусії про шкідливість алкоголю;
- видавало та поширювало брошури протиалкогольного характеру;
- влаштовувало алкогольні з'їзди та віча;
- створювало заклади для лікування алкоголіків;
- засновувало філії “Відродження” [2].

На думку отця В. Рабія, до членства у товаристві потрібно залучати всю молодь села. При цьому заборонити вживати алкогольні напої молодим людям на весіллях та інших заходах, а порушників карати товариським судом [12: 341].

Виходячи із своїх ідейних засад, широкомасштабну антиалкогольну пропаганду проводили члени “Пласту” не тільки серед своїх членів, але й серед громадськості. При багатьох його філіях існували гуртки, члени яких виступали з докладами та брали участь у різних громадських заходах відповідного характеру. У 1924 р. члени “Пласту” в Рогатинській гімназії заснують протиалкогольний гурток. Спочатку членами гуртка були лише представники “Пласту”, згодом у його складі нараховувалося 200 членів. З метою координації його діяльності був створений “Союз протиалкогольних гуртків”, який заснував та видавав власний часопис “Ми молоді”.

У процесі дослідження проблеми знаходимо також чимало свідчень про виключення молоді з “Пласту” за вживання алкоголю. При цьому їх товариші займали принципову позицію: вони самі писали до пластової старшини заяви про “злам слова честі товаришем...”, вимагаючи прилюдного слідства і заслуженого покарання. Виключений з вказаної вище організації член міг бути поновлений тільки у виняткових випадках [8: 56].

Студентські організації виступили ініціаторами “антиалкогольних мандрівок”. Початок таким акціям дали студенти-пластуни, які в 1932 р. за розробленим маршрутом відвідали 33 села, де виступали з рефератами та засновували “кружки абстинентів” [9]. Активно до таких мандрівок долучилась студентська молодь Ходорівщини, яка кожного року відвідувала села та проводила протиалкогольну пропаганду [11: 279].

Удосконаленню форм, методів та змісту антиалкогольного виховання сприяли видані 1932 р. читанки для народних і середніх шкіл Ю. Каменецького “Одна чарка”, “Пити чи не пити”, книга М. Чайковського “Алкоголізм і школа”. Організаційно методичне керівництво забезпечували “Рідна школа” та товариство “Відродження” [9].

Так, учні Торгівельної Гімназії Рідної Школи у Львові оглянули виставку та вислухали доповідь доктора Щуровського на тему “Вплив алкоголю і нікотину на організм людини”. Подання матеріалу поєднувалося з демонструванням плакатів із зображенням людських органів людей, які вживали спиртні напої. Безперечно таке поєднання дозволило учням наочно побачити шкідливий вплив алкоголю на організм людини.

У лютому 1938 р. тиждень тверезості було організовано в Марійській Дружині Гімназії Рідної Школи у Тернополі. У коридорах розміщено низку рисунків та закликів, які мали наочно демонструвати згубний вплив алкоголю. Програма тижня тверезості в гімназії показана в таблиці 2.

**Виховні заходи протиалкогольного характеру в Гімназії Рідної Школи у Тернополі**

Дата проведення заходу	Назва виховного заходу	Хто проводив
14 лютого 1938 р.	“Примхи алкоголізму”	учениця Б. Ратич
17 лютого 1938 р.	“Через абстиненцію до світу”	учень Сидяж
22 лютого 1938 р.	“Алькоголь – ворог людства”	учень Верблян
26 лютого 1938 р.	“Зломання суспільної етики під впливом алкоголізму”	учень Крушельницький

Під час заходу було продано 184 календарі і 74 святкових листівки, виручені кошти були передані на розвиток товариства “Рідна школа” [14: 145–147].

Цікавою є інформація про розвиток “тверезницького” руху на території радянської України. Аналіз літературних джерел та архівних матеріалів свідчить, що антиалкогольна пропаганда була дуже слабка. З приходом до влади більшовиків продаж алкоголю був заборонений, але в 1922 р. цю заборону було скасовано. Основною причиною скасування закону було економічне підґрунтя оскільки держава недоотримувала коштів у бюджет [3]. Такі дії призвели до катастрофічних наслідків у суспільстві. У промові на засіданні ВЦК(б) у 1928 р. Ларін відзначає той факт, що через вживання алкоголю в Радянському Союзі протягом року здійснюється 300 тис. злочинів [13]. У цьому ж році заснуються протиалкогольні товариства майже у всіх союзних республіках. Основним завданням товариства було видавати літературу та вести виховну роботу у школах, фабриках і т. д.

У 1929 р. Всеукраїнське Протиалкогольне Товариство розробило проект закону про боротьбу з пияцтвом [3].

*Висновок.* Отже, результати аналізу архівних матеріалів свідчать про те, що в першій третині ХХ століття склалася непроста ситуація щодо дотримання здорового способу життя. Передусім це було зумовлено слабким економічним розвитком краю, низьким рівнем самосвідомості населення, відсутністю промисловості.

Проведене дослідження показало, що на перших порах саме церква виступила провідником у боротьбі за здоровий спосіб життя. Також важливу роль у антиалкогольній пропаганді відіграли молодіжні організації. Вони у своїй діяльності ставили перед собою завдання поширювати літературу, організовувати виставки на антиалкогольну тематику, проводити “тижні тверезості”, засновувати у селах гуртки абсидентів.

Таким чином, осмислення педагогічних надбань минулих поколінь дозволить уникнути багатьох помилок у майбутньому, що є основою для зростання соціально-економічного рівня держави.

Проведене дослідження не претендує на повне та всебічне висвітлення досліджуваної багатоаспектної проблеми. Недостатньо вивчені передусім його методичні та дидактичні засади, питання співпраці громадських і державних установ та організацій для активізації учнів у позашкільній та позакласній роботі, встановлення тісних зв'язків церкви, членів молодіжних товариств з батьками у справі формування здорового способу життя підрастаючого покоління.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бучавський А. Протиалкогольний рух і духовенство /А. Бучавський // Нива. – 1929. – Ч. 4. – С. 145–147.
2. Рудянин І. П. Греко-католицьке духовенство в боротьбі за тверезість у Східній Галичині (друга половини ХІХ – початок ХХ) [Електронний ресурс] / І. П. Рудянин. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/znm/2008\\_15/R1/Rydanun.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znm/2008_15/R1/Rydanun.pdf)
3. Парфановиг С. До історії протиалкогольної боротьби в Галичині. Небувалий зрив (з нагоди 30-ліття української протиалкогольної боротьби) [Електронний ресурс] / С. Парфановиг. – Режим доступу: <http://www.ult.lviv.ua/index.php?newsid=359>
4. Лаба В. Географія та хронологія боротьби галичан за тверезість ХІХ – ХХ (короткий довідник) / Василь Лаба. – Львів, 2002. – 17 с.

5. Лісна І. С. Становлення державності в Галичині (1918–1923) / Лісна І. – Тернопіль, 2001. – 92 с.
6. Мельник Б. Дай волю, заведе в неволю або хто споїв українську націю! /Б. Мельник, В. Уніят. // Велика Україна. – 2010. – № 5 – С.3.
7. Піліщук О. Мамо, налий пива / О Піліщук // Експрес. – 2010. – № 18. – С.3.
8. Савчук Б. Український пласт 1911–1939 / Борис Савчук. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1996 – 264 с.
9. Савчук Б. Учням гірських про антиалкогольний рух на Прикарпатті / Б Савчук., Г Білавич // Гірська школа Українських Карпат. – № 1. – С.141–147.
10. Субтельний О. Україна: Історія / Орест Субтельний. – К.: Либідь, 1993. – 720 с.
11. “Студентська секція в Ходорові” (Звіт за ферії 1932 р.) // Студенський шлях. – 1932. – Ч.11 – 12. – С.279–280.
12. Рабій В. Протиалкогольна акція в парохії /В Рабій // Нива. – 1929. – Ч. 9. – С. 340–342.
13. Парфанович С. Шкідливий вплив алкоголю на здоровля дитини / С. Парфанович // Життя і знання. – 1929. – Ч. 9. – С. 273–274.
14. Протиалкогольна діяльність у школах Рідної Школи // Рідна школа. – Ч.9. – 1938 р. – С. 145–147.
15. Н. Dziecko specjalnej troski // Zycie krzemienickie. – 1934. – № 1. – С.17.

Дыдык В.М.

**РОЛЬ ГРЕКО-КАТОЛИЧЕСКОГО ДУХОВЕНСТВА И МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВ  
В БОРЬБЕ ЗА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ГАЛИЦИИ  
(1900-1939Г.Г.)**

*В статье осуществлен анализ воспитания здорового образа жизни молодежи в Галиции. Рассмотрена противоалкогольная деятельность молодежных организаций. Описаны содержание и формы противоалкогольной пропаганды. Раскрыта роль Греко-католической церкви у противоалкогольной деятельности.*

*Ключевые слова: здоровый образ жизни, Греко-католическая церковь, молодежные общества, ученическая молодежь.*

Dydyk V.M.

**THE ROLE OF GREEK CATHOLIC CLERGY AND YOUTH SOCIETIES IN A STRUGGLE  
FOR HEALTHY WAY OF LIFE OF SCHOOL YOUTH IN HALYCHYNA (1900-1939)**

*In the article the analysis of education of healthy way of life of young people is carried out in Galichina. Temperance activity of youth organizations is considered. Maintenance and forms of temperance propaganda is described. The role of the Greko-katolickoy church is exposed at temperance activity.*

*Key words: healthy way of life, Greko-katolicka church, youth societies, student's young people.*

**УДК 37.018.262 “19”(477)**

**Єсьман І.В.**

**РОЛЬ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ  
У РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ БАТЬКІВ  
(50-70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ В УКРАЇНІ)**

*У статті підкреслено значну роль засобів масової інформації у реалізації системи педагогічної освіти батьків у 50-70-х роках ХХ століття в Україні. Про це свідчить їх поширення і доступність у зазначений період. Друковане і усне слово, телевізійне зображення здатні в найкоротший термін досягти найвіддаленіших районів, проникнути в будь-яке соціальне середовище. Тому широкі можливості засобів масової інформації*

викликають необхідність вивчати механізми їх функціонування і розвитку, ефективність їх впливу на батьків і громадськість.

*Ключові слова:* сімейне виховання, педагогічна освіта батьків, засоби масової інформації.

*Постановка проблеми.* Сім'я є тим первинним осередком, у якому кожна людина починає своє життя. На сучасному етапі розвитку суспільства сім'я є однією з головних ланок у вихованні дитини. Вона має забезпечувати її достатні матеріальні і педагогічні умови для інтелектуального, фізичного, морального та духовного розвитку. Так, у Законі України "Про освіту" зазначається, що виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості [3]. Саме виховання в сім'ї формує ціннісні орієнтації, систему потреб, інтересів, звичок, поведінку дитячої особистості. Отже, для вирішення цих питань доцільним є вивчення досвіду організації сімейного виховання та педагогічної освіти батьків у вітчизняній педагогічній думці досліджуваного періоду.

*Ступінь дослідження проблеми.* Проблема педагогічної освіти батьків привертала увагу науковців на різних етапах розвитку педагогічної науки. До висвітлення питань: культури сімейних відносин; провідної ролі батьків у формуванні особистості дитини; про користь педагогічної літератури для батьків у плані самоосвіти і розширенні знань в галузі сімейного виховання звертались такі видатні вітчизняні (П. Блонський, П. Каптерев, Н. Крупська, А. Макаренко, С. Соловейчик, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) та зарубіжні (Я. Коменський, П. Лесгафт, Л.С. Ломізе, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та ін.) вчені.

В умовах сьогодення проблемі відповідної педагогічної підготовки батьків велика увага приділяється у працях сучасних учених: Т. Алексеєнко, А. Відченко, А. Говорун, Ю. Грицькової, М. Демідової, І. Дубінець, А. Кондратюка, М. Копанєва, В. Постового, В. Просецького, М. Стельмаховича, О. Тихонова, В. Шинкаренко, П. Щербаня, В. Федяєвої та інших, які обґрунтовують необхідність існування і успішної реалізації системи педагогічної освіти батьків як основи вдосконалення сімейного виховання. Однак, історичний досвід впливу засобів масової інформації на реалізацію системи педагогічної освіти батьків у 50-70-х роках ХХ століття в Україні ще не був предметом окремого наукового вивчення, що і визначило *мету нашої статті* – проаналізувати та узагальнити вплив засобів масової інформації у 50-70-х роках ХХ століття в Україні на розвиток системи педагогічної освіти батьків. Мета дослідження зумовила розв'язання таких *завдань*:

1. Розглянути досвід роботи засобів масової інформації в реалізації системи педагогічної освіти батьків у 50-70-х роках ХХ століття в Україні.
2. Вивчити механізми функціонування і розвитку засобів масової інформації, ефективність їх впливу на батьків і громадськість.

У ході наукового пошуку встановлено, що в реалізації системи педагогічної освіти батьків означеного періоду важливу роль відіграло загальне ознайомлення населення з основами виховання дітей у сім'ї, яке проводилось через засоби масової інформації (радіо, телебачення, періодична преса, видання літератури для батьків). На думку Ф. Шарифулїна (керівника секції використання радіо і телебачення в педагогічній освіті учнів, молоді і батьків), радіо і телебачення мали великі можливості для повсякденного політичного, культурного та естетичного виховання громадськості, розповсюдження педагогічних знань серед батьків [2: 65]. У зв'язку з тим, що радіо і телебачення у 50-70-х роках ХХ століття, як повноцінні суб'єкти увійшли до навчально-виховного процесу, підготовка навчальних передач вимагала тісного зв'язку з наукою, органами народної освіти, творчими спілками. З цією метою редакція науково-популярних і навчальних програм розробляла плани передач у тісному альянсі з Академією педагогічних наук СРСР, Управлінням шкіл Міністерства освіти СРСР, міськими управліннями народної освіти, інститутами удосконалення вчителів [7: 24]. У результаті такої взаємодії телебачення, радіо і органів народної освіти навчально-освітні програми стали органічною частиною навчального процесу, який здійснювала школа: навчально-освітні програми відповідали вимогам, які висувала система освіти досліджуваного періоду, і конкретним завданням навчання; створена методика "теле-

радіовикладання”; кожна передача була спільним проектом педагогів, працівників телебачення і радіо.

Зазначимо, що з метою виявлення найбільш ефективних засобів використання телебачення у сімейному вихованні телевізійні передачі організовувались в різноманітних формах. Одні передачі адресувались тільки батькам (“Екран вчителю”, “Батькам про дітей”, “Для вас, батьки”, “Мамина школа”), а інші – батькам і дітям (“Такі прості складні істини”) [2: 66]. Однією з форм таких передач були бесіди і консультації з питань виховання дітей у сім’ї (для батьків) і з питань організації дома навчальних занять і самовиховання (для дітей).

Так, на екранах Центрального телебачення у кінці 60-х років ХХ століття з’являється передача “Мамина школа”, мета якої – навчити батьків основним принципам догляду за дитиною в перші роки її життя, допомогти їм у вихованні гармонійно розвиненої особистості, надати вичерпну інформацію про особливості розвитку дитячого організму, про профілактику дитячих захворювань тощо. Творці “Маминої школи” також велику увагу приділяли питанням морального, фізичного і естетичного виховання дітей дошкільного віку. У передачах цієї рубрики можна було побачити репортажі з дитячих закладів, послухати думку лікарів, педагогів, вихователів тощо. Зазначимо, що “Мамина школа” набула надзвичайної популярності серед батьків та громадськості, про що свідчила велика кількість листів, які надходили в редакцію програми [7: 26; 8: 131].

Завданням телевізійних передач рубрики “Для вас, батьки” було надання всебічної допомоги батькам, яка сприятиме удосконаленню виховної роботи у сім’ї. Саме тому тематика передач охоплювала широке коло проблем: психологічний і фізичний розвиток дитини; вплив оточуючого середовища і виховання на формування особистості; як допомогти дітям у навчанні, підліток і правопорушення; участь матері у моральному вихованні дитини; новий навчальний рік і завдання батьків; вибір професії; педагогічний такт і авторитет батьків, взаємовідносини батьків і дітей у сім’ї та ін. При розробленні тематики передач цього циклу враховувалась сезонність. Наприклад, у серпні особлива увага приділялась питанням підготовки дітей до школи, виховання у них необхідних якостей потрібних у школі; у вересні – режиму дня, організації допомоги учням у підготовці домашніх завдань тощо [7: 28].

У циклі передач “Такі прості складні істини” відділ педагогіки торкався проблеми взаємовідносин батьків і дітей, дорослих і підлітків. Слід відзначити, що творці цього циклу перешли від поверхневих передач до аналітичної проблемної розмови про різнобічні питання виховання. Так, у даному циклі розмова йшла про батьків, що не мали права називатися вихователями, про тих, хто перекладав свої батьківські обов’язки на школу та громадськість [7: 27].

Слід підкреслити, що разом із телебаченням велику роль у розповсюдженні педагогічних знань серед батьків та громадськості у досліджуваний період відіграло радіо. Всесоюзне радіомовлення у досліджуваний період мало велику практику педагогічної пропаганди й обміну досвідом виховної роботи у школі, сім’ї та за місцем проживання. У програмах “Дорослим про дітей”, “Юність”, “Робоча радіограма”, “У колі сім’ї” брали участь педагоги, батьки, вчені, працівники культури, ветерани праці та Вітчизняної війни, письменники і журналісти. Обговорювалась різноманітна тематика, а саме: питання ідейно-політичного, морального, естетичного, фізичного виховання, культури читання тощо [4]. Найбільш обговорюваними були теми сімейного (відносини дорослих та дітей) та шкільного виховання. Передачі про взаємозв’язок школи, сім’ї та громадськості, на жаль, у той час були поодинокими.

У ході нашого дослідження встановлено, що у багатьох областях України досліджуваного періоду широкого поширення набули також радіолекторії та радіоуніверситети для батьків, де систематично трансливалися лекції про режим школяра, методику сімейного виховання дітей, суспільно-корисну працю у школі й поза її межами. Інформація, що надавалася батькам у такий спосіб, була доступною для масового слухача, а наявність ряду життєвих прикладів із наступним аналізом дозволяла підвести останніх до необхідних висновків [1].



Відзначимо, що ще одним засобом успішної педагогічної пропаганди серед батьків та громадськості, як встановлено у ході наукового пошуку, було друковане слово. Головною перевагою якого була можливість повторного звернення до нього у той час, коли телевізійні або радіопередачі, як правило, транслиювалися одноразово; головним недоліком – недостатня оперативність інформування.

Так, значну допомогу батькам надавали спеціальні брошури та збірки, що знайомили батьків з особливостями виховання дітей в сім'ї. Такі видання, як: "Знання", "Педагогіка", Політгизд, республіканські організації масовими тиражами випускали науково-популярну літературу з сімейної педагогіки. Як зазначає Б. Орлов у статті "Педагогічна просвіта батьків" тільки у 1964 році республіканськими організаціями товариства "Знання" було випущено близько 30 брошур із педагогічної тематики тиражем понад 7 мільйонів екземплярів [6].

Видавництво "Знання" в 1964 році опублікувало книгу О.О. Пінта "Це вам, батьки". Вона призначалася для слухачів народних університетів педагогічних знань. У книзі представлені тексти 16 бесід з батьками в чотирьох основних розділах: "Духовне багатство", "Моральна чистота", "Фізична досконалість" і "Цього вимагає життя".

Із серії "Книги для батьків", випущених видавництвом "Освіта" в 60-ті роки, треба виділити книгу К.Л. Трофимова "Сім'я і діти". Її ціль – допомогти батькам у вихованні переважно молодших школярів. Автор книги доступно, на належному науковому рівні висвітлив психологічні особливості дітей різних вікових груп і на основі цього розкрив найважливіші проблеми батьківської педагогіки.

Підкреслимо, що першим систематичним керівництвом в допомогу батькам з сімейного виховання у зазначений період була праця М. Смірнова "Навчальний курс педагогіки" (Руководство для учителей и родителей. М.: Учпедгиз, 1950). В книзі у простій і доступній формі висвітлювались загальні питання педагогіки, питання виховання дітей молодшого, дошкільного й молодшого шкільного віку. Автор надавав загальну характеристику фізичних і психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку (від 7-ми до 11-ти років), поради батькам щодо режиму й зміцненню здоров'я дітей. Особлива увага приділена змісту й методам морального виховання: вихованню патріотизму, колективізму, дружби й товариства. Недоліком книги, на нашу думку, є те, що автор обмежується загальними порадами батькам, і не дає відповідей на конкретні питання, які виникали в практиці сімейного виховання досліджуваного періоду.

Таким чином, до знань, необхідних батькам для самостійного визначення ефективних форм і методів виховання, як свідчить проведене дослідження, слід віднести знання про вікові особливості, закономірності та етапи психологічного й фізичного розвитку дитини, про її потреби, інтереси й цінності тощо. Саме в праці "Батькам про виховання", проф. Е. Аркін (Воспитание ребёнка в семье от года до зрелости. М.-Л.: изд. АПН РСФСР, 1962) всебічно висвітлював розвиток дитини. Практичні питання виховання розглядалися в тісному зв'язку з особливостями дитини на кожному етапі її розвитку. Автор книги давав коротку характеристику молодшого, шкільного і підліткового віків: особливості розвитку мови, розуму, почуттів, виникнення нових почуттів, формування волі, характеру тощо. З огляду на це, Е. Аркін характеризував особливості виховних завдань, що стоять перед батьками, й особливості самого підходу до дітей різного віку.

У книзі для батьків "Виховання дітей в сім'ї" за редакцією З.І. Равкіна виданою державним учбово-педагогічним видавництвом Міністерства освіти РРФСР у 1959 році автори узагальнили перевірене на практиці найцінніше в галузі сімейного виховання, спираючись на новітні досягнення педагогічної науки та на праці класиків світової і вітчизняної педагогіки. На сторінках видання розглядаються вікові особливості дітей та на основі цих знань показана необхідність врахування у вихованні індивідуальних особливостей дітей з метою створення сприятливих умов для розвитку унікальності особистості.

Серед популярної психологічної літератури, що допомагала батькам вивчати дитину, слід зазначити працю "Нариси психології дітей" (молодший шкільний вік) за редакцією

А. Леонтьєва і Л. Божович (М.: изд. АПН, 1950). Книга дає всебічну характеристику психологічних особливостей молодшого школяра в конкретних умовах сім'ї і школи. Разом із загальною характеристикою віку в окремих нарисах розкриваються різні сторони психіки молодшого школяра: відчуття, сприйняття, уваги (А. Леонтьєв), особливості пам'яті (Л. Божович і Н. Морозова), розвиток мови (Н. Морозова), мислення (Д. Эльконін), мотиви навчання (Л. Божович).

Великий інтерес для батьків представляла серія книг-щоденників, книг-записок, що описували життя різних сімей, виховання дітей в сім'ї, аналізувались помилки батьків тощо. До їх числа відноситься книга Н.А. Менчинської – “Щоденник про розвиток дитини” (від народження до 8 років) видана АПН у 1950 році. У книзі в формі щоденника викладена докладна історія розвитку і виховання дитини в окремій сім'ї. Найбільш цінним у щоденнику є те, що психологічні властивості або процеси описані у безперервному розвитку від моменту їхнього виникнення. Із книг цієї серії найбільш цікавими для батьків були: “Записки молодої матері” М.А. Володяєвої (1960 р.), “Записки матері” Н.А. Махової (1963 р.), “Письма матери” (1964 р.) тощо.

Підкреслимо, що велику роль у розповсюдженні педагогічних знань серед батьків відігравали у досліджуваний період і спеціальні номери багатотиражних газет: “Правда”, “Красное знамя”, “Комсомольская правда”, “Ленинское знамя” та “Пионерская правда”, а також різні педагогічні бюлетені з проблем сімейного виховання: “Голос школи”, “Наші діти”, “Школа і завод” та ін. Свідченням цього є Харківська обласна газета “Красное знамя”, яка випускала “Сторінку для батьків”; газета “Ленинское знамя” друкувала статті на педагогічні теми під рубрикою “В колі сім'ї”, “Сторінка педагога і батьків” та ін. [5]. На сторінках газет містились здебільшого матеріали про батьківські лекторії, про діяльність рад сприяння, про лекції, які проводяться в цехах на підприємствах, про конференції і радіопередачі тощо. Авторами статей найчастіше виступали вчителі, викладачі, працівники інститутів вдосконалення вчителів.

Незамінними помічниками батьків у вихованні дітей були також чисельні публікації з проблем сімейного виховання на сторінках періодичної преси: журналів “Семья и школа” (Гребенников И. Педагогика идёт в семью // Семья и школа. –1975. – №9. – С. 24-25; Гурова Р. Семья, школа, улица // Семья и школа. –1968. – №9. – С. 8-9; И. Нестеренко Педагогику всем родителям // Семья и школа. –1964. – №9. – С. 26-27), “Народное образование” (Гусев Ф. Вместе с родителями // Народное образование. – 1964. – №8. – С. 20-24; И. Гребенников. Помощь родителям // Народное образование. – 1971. – №4. – С. 55-57), “Радянська школа” (Грицай Ю. Батьківські комітети – організатори громадськості у вихованні дітей // Радянська школа. – 1973. – №10. – С. 78-83; І. Трушина. Школа – центр підвищення педагогічної культури батьків // Радянська школа. – 1976. – №11. – С. 96-100) та ін. В цих публікаціях автори розкривали здебільшого актуальні питання проблем сімейного виховання досліджуваного періоду, значущість педагогічної освіти батьків, окремі поради щодо її здійснення та певний досвід реалізації.

Отже, з огляду на наведене, можна стверджувати, що розроблення і видання навчальних посібників, наукової літератури для батьків, чисельних публікацій з проблем сімейного виховання на сторінках періодичної преси у 50-70-х роках ХХ століття на Україні сприяло формуванню педагогічного мислення серед населення, озброєння їх знаннями з основ сімейної педагогіки.

Таким чином, розглянувши та проаналізувавши вплив засобів масової інформації у 50-70-х роках ХХ століття в Україні на розвиток системи педагогічної освіти батьків, ми дійшли висновку, що вони були ефективною формою пропаганди та засвоєння педагогічних знань серед батьків. Поширюючи педагогічні знання серед батьків і громадськості, висвітлюючи досвід організацій та закладів, що брали участь у виховному процесі, засоби масової інформації і педагогічної пропаганди практично були організаторами такої взаємодії школи, сім'ї й громадськості у вихованні гармонійно розвиненої особистості.

Подальше дослідження передбачається продовжити у вивченні різних аспектів реалізації педагогічної освіти батьків у 50-70-х роках ХХ століття в Україні.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Глазов Н. О педагогической пропаганде / Н. Глазов // Народное образование. – 1961. – №7. – С. 65-66.
2. Деятельность организаций педагогического общества РСФСР по пропаганде педагогических знаний (Материалы семинара, проведённого 7 мая 1976 г. в г. Москве). / Под ред. д.п.н. И.Е. Шварца. – М., 1976. – 70 с.
3. Законодавство України про освіту. Збірник законів (станом на 10 березня 2002 р.). – К.: Парламентське вид-во, 2002. – 159 с. (Б-ка офіційних видань).
4. Из опыта воспитательной работы / [ред. А.Г. Хрипкова, А.М. Наумова, И.В. Гребенников]. – М.: Педагогика, 1978. – 176 с.
5. К. Минин. Родители учатся воспитывать / К. Минин // Семья и школа, 1967. – №11. – С.42-43.
6. Орлов Б. Педагогическое просвещение родителей / Б. Орлов // Народное образование. – 1964. – №6. – С. 46-50.
7. Применение технических средств в пропаганде педагогических знаний среди населения / Под ред. Н.И. Родионова. – М.: ЦС ПО РСФСР, 1978. – 43 с.
8. Телевидение и радиовещание СССР. – М., 1979 / Сост. В.П. Волков, В.Н. Козловский, А.Н. Приходько. – 295 с. – С. 131.

Есьман И.В.

### *РОЛЬ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ (50-70 ГОДА XX СТОЛЕТИЯ В УКРАИНЕ)*

*В статье подчеркнута значительная роль средств массовой информации в реализации системы педагогического образования родителей в 50-70-х годах XX столетия в Украине. Об этом свидетельствует их распространение и доступность в указанный период. Печатное и устное слово, телевизионное изображение способны за короткий срок достигнуть самых отдаленных районов, проникнуть в любую социальную среду. Поэтому широкие возможности средств массовой информации вызывают необходимость изучать механизмы их функционирования и развития, эффективность их влияния на родителей и общественность.*

*Ключевые слова: семейное воспитание, педагогическое образование родителей, средства массовой информации.*

Yesman I.V.

### *THE ROLE OF MEDIA IN REALIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION PARENTS (50-70 YEARS OF THE 20TH CENTURY IN UKRAINE)*

*Article underscored the significant role of media in realization of system of pedagogical education of parents in 50-70s of the 20th century in Ukraine. The dissemination and accessibility within the specified period. Printing and oral word, television pictures are able to quickly reach the most remote areas, to enter in any social environment. Therefore, opportunities of media call for exploring mechanisms their functioning and development, effectiveness of their influence on the parents and the public.*

*Key words: the family training, pedagogical education of parents, media.*

УДК 378.1

Кравченко Т.В.

### **ПИТАННЯ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ АРОНА ЗАЛКІНДА**

*У статті розглянуто наукову спадщину А. Залкінда з проблеми статевого виховання школярів. Автором досліджено та проаналізовано оригінальну систему статевого виховання, теоретичні засади якої розробив А. Залкінд.*

*Ключові слова: статево виховання школярів, виховний вплив, середовище, сублімація.*

Часто разом із зміною державної формації відбувається руйнація багатьох суспільних парадигм, зокрема й освітньої. Настає “переосмислення” та “оновлення”, під час якого провідні теорії і концепції піддають нищівній критиці, проголошують псевдонауковими, а імена їх апологетів на довгі роки стають забороненими й забутими.

Одним із таких періодів у вітчизняній педагогіці став етап становлення радянської держави: 20-30-ті рр. ХХ ст. віднесли у наукове небуття численну когорту педагогів (О. Залужний, Я. Мамонтов, О. Попов, Я. Чепіга та ін.).

Серед учених, наукова спадщина яких протягом кількох десятиліть визнавалась ідеологічно неприйнятною, “буржуазно-фрейдистською”, знаходиться й психіатр, педолог, педагог Арон Борисович Залкінд. Демократизація суспільства, що почалась з часів “перебудови”, дозволила сучасним науковцям звернутися до праць ученого (І. Кон, Ф. Фрадкін тощо). Проте до сьогодні мало уваги приділялось висвітленню поглядів А. Залкінда на проблему статевого виховання дітей та молоді. Тому за мету даної публікації ми поставили дослідження наукової спадщини А. Залкінда щодо статевого виховання школярів. Відповідно, завдання статті передбачають: 1) розкриття поглядів ученого на статеve виховання; 2) визначення основних засобів статевого виховання школярів у науковому доробку А. Залкінда.

Теоретичні засади оригінальної системи статевого виховання дітей і молоді у вітчизняній педагогіці 20-30 рр. ХХ ст. розробив учений-педолог Арон Борисович Залкінд (1889-1936) (“Статеве питання в умовах радянської дійсності”, “Статеве виховання юних піонерів”, “Статеве питання з комуністичної точки зору”, “Револуція та молодь”).

У своїх працях учений виходив з того, що: прояви статевого життя виникають у ранньому дитинстві, але вони якісно не схожі на статеvu поведінку зрілої людини; статеві прояви надзвичайно складні й пов’язані з усіма процесами, що відбуваються в організмі; вирішальний вплив на розвиток статевого життя людини має оточуюче соціальне середовище; у розвитку та проявах статевого життя важливу роль відіграє переключення (сублімація); у статеvому житті мають місце “приховані” прояви, статеvu природу яких іноді важко розрізнити (дитячі бійки, симпатії, деякі ігри тощо) [4: 113-120].

На думку А. Залкінда, статева активність дитини залежить від педагогічних заходів та впливу середовища. Вчений виділив три типи такої активності: спрощений, збочений і правильний. Далі детальніше зупинимось на розгляді їх змісту.

Так, спрощений тип статевої активності виникає у дитини, коли процес виховання не призводить до формування яскравих інтересів, “навичок боротьби, здатності до опору, до напруженої дії, – у цьому випадку енергія організму протікає лінією найменшого опору, ..... в результаті чого ми отримуємо спрощений тип особистості, зі спрощенням і у статеvій сфері” [3: 62].

У разі, коли енергія дитини пригнічується дорослими або спрямовується в антисоціальному напрямі формується збочений тип. А. Залкінд наголошував, що для профілактики та виправлення такого типу статевої активності необхідно “створення яскравих та захоплюючих для дитини шляхів, що привернуть до себе всі види дитячої активності” [3: 64].

Правильний тип активності, за переконанням ученого, виникає і закріплюється лише під час синтезу “всіх видів дитячих емоцій, дитячої активності, дитячих бажань та потягів” з “творчими переключеннями”.

Найбільш складним і відповідальним періодом розвитку людини щодо виховання статевої активності А. Залкінд уважав перехідний вік, “коли особливо активні та складні бувають дитячі прояви” [3: 67]. Учений виділив у перехідному віці три етапи, які необхідно враховувати для ефективної реалізації завдань статевого виховання: підготовчий (10-13 років); критичний (13-16 років); заключний (16-18 років). На думку педагога, під час проведення статевого виховання у підлітковому віці особлива увага батьків і вихователів має звертатися на специфічні риси цього вікового періоду: нестійкі емоційні стани, максималізм, загострене почуття власного “Я” тощо.

Серед інших питань статевого виховання А. Залкінд значну увагу приділив аналізу й дослідженню виховного впливу соціального середовища (вулиця, сім'я, закриті дитячі заклади, звичайна школа).

Так, на думку вченого, вплив вуличного середовища має негативний характер: провокує ранній початок статевого життя, заохочує випадкові статеві стосунки, сприяє розповсюдженню венеричних захворювань тощо. Особливу небезпеку для більшості дітей на вулиці А. Залкінд убачав в обізнаних у статевому плані дітях: “небезпека від впливу такого раннього статевого “стажеру” на інших дітей особливо велика тому, що він вносить природній для нього ... скептицизм та цинізм до інтимних, крихких рис несформованого дитячого статевого матеріалу, ...спокуюючи інших до наслідування власному “надзвичайному” прикладу” [5: 47].

Різку протилежність вуличному середовищу, за переконанням А. Залкінда, становить сім'я, в якій перебувають діти, мало пов'язані зі школою та вулицею. Такий тип сім'ї учений, як й інші педологи 20-30 рр. ХХ ст., визнавав “міщансько-буржуазною” (патріархальна традиція з безмежною батьківською владою) і наголошував на її шкідливому виховному впливі, що може призвести до розвитку в дитини відхилень та збочень на статевому ґрунті [5: 49]. Слід зазначити, що під час дослідження ролі та місця сім'ї у статевому вихованні школярів А. Залкінд підкреслював перевагу соціального виховання над сімейним. Така позиція вченого є цілком зрозумілою з огляду на державну освітню політику, яка з початку 20 р. ХХ ст. була спрямована на розбудову системи соціального виховання.

Розглядаючи виховний вплив середовища у дитячому закладі (дит. будинок, колонія тощо), А. Залкінд був переконаний, що правильно організована робота установи виключає формування відхилень у статевому житті дітей. Проблема виникає у тому випадку, коли педагогічний процес у дитячому закладі організовано на незадовільному рівні. У такому разі ситуацію можна виправити за допомогою спрямування дитячої діяльності на творчу активну роботу, в результаті чого відбудеться “сублімація статевої енергії” на соціальну активність.

Слід відзначити, що А. Залкінд розмежовував поняття “середовище дитячого закладу” і “шкільне середовище”. Основною відмінністю школи дослідник називав зосередження дітей на навчальній діяльності. Режим роботи школи (кілька годин на добу) не сприяє створенню стійких дитячих колективів, що вносить суттєву відмінність у виховання дитячої сексуальності. А. Залкінд обґрунтовував думку про те, що школа не має ані позитивного, ані негативного впливу на статеve виховання учнів: “статеve життя дітей розвивається у сучасній школі майже так, як воно б розвивалося без будь-якого шкільного впливу” [5: 51]. Діяльність школи у статевій сфері вчений бачив у спостереженні та реєстрації прикладів статевої поведінки дітей, що було недостатнім та неефективним. Для викорінення відхилень та збочень у статевому вихованні школярів А. Залкінд уважав необхідним проводити статеve виховання у загальному навчально-виховному процесі школи з урахуванням вікових особливостей дитини: “кожна деталь педагогічного процесу повинна будуватися на врахуванні розвитку елементів статевого життя людини; у кожному дитячому віці, у всі сфери навчально-виховної роботи має включатися елемент статевого виховання” [5: 56].

Виховні можливості школи у справі статевого виховання, на думку вченого, могли бути реалізовані під час вивчення певних навчальних дисциплін, а саме: суспільствознавства, природознавства, географії, мистецтва, праці, фізичної культури.

Учений наголошував, що у статевому вихованні підлітків виключно важливу роль відіграє суспільствознавство: “...суспільствознавство – кращий стимул для творчих переключень підліткової емоційності” [2: 208]. За переконанням ученого, знання з суспільствознавства, а саме: історія сім'ї та шлюбу, експлуатація і проституція; соціальні хвороби – алкоголізм, сифіліс, гонорея та ін. “подає точну локалізацію статевого у соціальному і, разом з цим, відкриває початкові директиви для повноцінної класової статевої поведінки, не в гігієнічному (це справа природознавства), а в соціальному зрізі” [2: 245]. На думку А. Залкінда, незадовільно організоване викладання суспільствознавства – “один із найбільших розсадників дитячого онанізму та дитячої гіперсексуальності...” адже “саме у марксистському суспільствознавстві, у науці про суспільний розвиток, про боротьбу

суспільних класів, містяться невичерпні ресурси для дієво-емоційного піднесення підлітка і для відволікання його від надмірних статевих прагнень” [2: 206-207].

Учений підкреслював важливе виховне значення природознавства з його розмаїттям наочних матеріалів. У курсі природознавства А. Залкінд бачив можливість “...між іншим розкрити дані про сутність статевого життя, роль статевого фактору, еволюцію статевого життя; роль статевого відбору в законах еволюції, розмноження одноклітинних, рослин, тварин, відомості з анатомії, фізіології, гігієні статевого життя серед загальних анатомо-фізіолого-гігієнічних відомостей, про статеві захворювання, хворобливі орієнтації – у питаннях соціальної та індивідуальної гігієни; про роль статевих залоз, статевої поведінки для розумової діяльності – серед знань про мозок та багато іншого” [2: 244].

Серед суміжних дисциплін А. Залкінд особливого значення надавав географії, зокрема, залученню дітей до активних пізнавальних форм роботи (екскурсії, краєзнавчі подорожі, дослідницька діяльність) в контексті міжпредметних зв’язків: “...екскурсії, спеціальна дослідницька діяльність, що використовуються спільно суспільствознавцем, біологом та географом, можуть дати таку тривалу творчу зарядку колективу підлітків, що для зайвої сексуальності не залишиться ані часу, ані сил” [2: 211]. У результаті такої діяльності, за переконанням ученого, дитина буде розвиватися творчою та соціально активною.

На думку А. Залкінда, галузі “революційного мистецтва” (художня література, музика, живопис, дитячий театр і кіно, архітектура) можуть і повинні емоційно впливати на підростаюче покоління з метою формування статевої культури особистості. Зазначимо, що вчений гостро критикував сучасне йому “авантюрно-романтичне” кіно і переважну більшість дитячої літератури: “замість збудження здорового соціального запалу, замість стимулів до загального тренування і морального росту, – наркотизуючі, гостро захоплюючі трюки, неймовірні життєві ситуації, викривлення класової перспективи...” [2: 212].

За переконанням педолога, у питаннях статевого виховання потрібно особливо обережно ставитися до мистецтва взагалі та сучасної художньої літератури зокрема. Серед недоліків дитячої літератури А. Залкінд виділив: сентименталізм (“спадщина пасивної фантазії відмиряючих суспільних верств”); надмірний авантюризм (“непомірність, легковірність, нервові перевантаження”) та суху реальність (“недостатність емоційних елементів”) [68: 213]. Дослідник невтішно констатував: “синтезу здорових елементів... поки що не створено, і тому краще у дитячому мистецтві не торкатися взагалі питань кохання, ніж торкатися їх погано, без потрібної обережності. Мистецтво для дітей у сфері кохання чекає ще своїх Толстого, Флобера, Мопассана, пристрасно чекає, але, на жаль, їх ще немає” [2: 247].

При дослідженні виховного значення праці у статевому вихованні А. Залкінд виокремив як позитивні, так і негативні аспекти. Негативні наслідки для підліткового організму, на думку вченого, можуть бути у разі надмірного захоплення фізичною роботою:

- сильна фізична стомленість зменшує процеси гальмування і робить людину безсилою у боротьбі зі шкідливими потягами;
- у стані фізичного виснаження людина легше піддається впливу штучних збудників, здатних позбавити пригніченого стану на короткий час;
- безперервна, виснажлива, безсистемна праця спустошує емоційне ставлення до себе, вбиває інтерес до себе, пригнічує своїм змістом [2: 215].

Для підвищення виховної ефективності трудовий процес має бути цілеспрямованим, мати спільну ідею, часту зміну характеру трудових рухів, підтримувати емоційний тонус підлітка.

Серед інших навчальних дисциплін, що сприяють успішній реалізації завдань статевого виховання школярів А. Залкінд виокремив заняття з фізичної культури. Дослідник виділив низку вимог до вказаної дисципліни, а саме:

- необхідність досягнення спокійного стану нервової системи підлітків при збереженні багатого емоційного тону;

- центр тяжіння спеціального фізкультурного впливу у перехідному віці має зосереджуватися на вихованні гальмівних процесів, тренуванні, загартовуванні [2: 227].

Особливу увагу вчений приділив правильній організації режиму життя дітей. Учений визначив основні риси правильно організованого режиму:

- 1) зміна організованої діяльності неорганізованою (цілеспрямованої роботи повинно бути не більше 6 годин на добу);
- 2) харчування та відпочинок мають відбуватися у чітко встановлені години (чотириразове харчування, обов'язкова година післяобіднього відпочинку);
- 3) дві години на добу мають відводитися руховим процесам (найкраще проводити їх після тривалої та важкої розумової напруги);
- 4) обмежити активну діяльність у вечірні години, припиняти розумову напругу за годину до сну [2: 228].

Одне з чільних місць у системі статевого виховання А. Залкінд відводив колективу. Вчений наголошував, що виховна роль колективу особливо актуалізується під час перехідного віку. На його думку, виховну складність тут становить необхідність поєднання “особистісного начала з яскравими соціальними настановами”, адже “чим більше ізоляція від колективу, самотність, тим ближче до раннього статевого паразитизму” [2: 224]. Водночас дослідник закликав батьків та педагогів до врахування колективного та індивідуального підходів у статевому вихованні підростаючого покоління, підкреслював важливе значення колективу для придушення раннього статевого потягу.

Під час застосування індивідуального підходу до “сексуально дезорганізованих” дітей, А. Залкінд застерігав можливість виникнення у них небажаного егоцентризму, тому давав пораду: “...не виділяти треба таких дітей, а лише частково відтіняти підхід до них на колективному, загальному фоні, ...слід працювати з дитиною окремо в умовах його комуністичного побуту, а не відірвано від колективу” [2: 254].

На думку вченого, найбільш ефективно виховний потенціал колективу проявляється у піонерському русі. “Особливо цінним є те, що у піонерській не доросла громадськість нав'язується дітям, а зміст піонерських суспільних настанов формується за рівнем інтересів та вмінь віку...” [2: 225]. Форми та зміст піонерської діяльності дослідник уважав надзвичайно сприятливими для здорових емоційних переключень, здорової організації сексуальних процесів.

Дієвим засобом у справі статевого виховання молоді А. Залкінд називав спільне навчання та виховання хлопчиків і дівчаток: “чим раніше поєднати дві статі у спільній навчально-виховній роботі, чим з більш ранніх років розвиваються у них спільні інтереси, дружні дії, товарицькість, суспільно-творча спорідненість, тим це корисніше і для їх здорового статевого розвитку” [2: 255]. На думку дослідника, спільна діяльність допомагає дітям засвоїти знання про статеві відмінності, привчає до поваги та шанобливого ставлення до представників протилежної статі.

Водночас учений наголошував і на потребі дотримання певних меж у спільній діяльності хлопчиків та дівчаток, рамки яких з віком повинні більш звужуватися: “...спальні кімнати, спільні купання після 8-10 років здебільшого вже не бажані, оскільки питання про анатомо-фізіологічні відмінності статей іноді можуть сексуально загострюватися дітьми...” [2: 257].

Деякі ускладнення у проведенні спільного навчання і виховання А. Залкінд відмічав стосовно дітей, які знаходяться у спеціальних дитячих закладах (дитбудинках, трудколоніях, психіатричних лікарнях та ін.). Проте “здоровий оптимізм”, “врахування можливої шкоди” та “дотримання запобіжних заходів”, за переконанням педагога, здатні розв'язати цю проблему.

Серед інших питань статевого виховання вчений значну увагу приділив дослідженню негативних проявів у статевої поведінці дітей. Результатом такої роботи стало визначення основних форм статевих відхилень у дитячому віці, а саме: ранній початок статевого життя;

онанізм; дитячий садизм та мазохізм; ексгібіціонізм; надмірний розвиток статевого романтизму; загострений статевий інтерес; гіпосексуальність.

Найбільш брутальною формою статевого відхилення у шкільному віці А. Залкінд уважав ранній початок статевого життя. На підтвердження цієї позиції дослідник наголошував, що передчасне статеве життя призводить до:

- 1) втрати дитинства, дитячих емоцій, включення людини до стадії зрілості без соціальних, біологічних та творчих передумов;
- 2) знецінення романтичних любовних хвилювань, які в цей віковий період перебувають у стадії формування та розвитку;
- 3) спустошення соціально-творчих пошуків та прагнень через надмірне виснаження енергії;
- 4) фізіологічної шкоди організму від передчасного початку функціонування статевих залоз [1: 172].

Переважно більшість зазначених вище відхилень статевого характеру А. Залкінд уважав результатом виховного впливу соціального середовища.

Таким чином, у своїй науковій діяльності А. Залкінд розробив та обґрунтував теоретичну основу системи статевого виховання школярів 20-30 рр. ХХ ст. В основу системи вчений поклав принцип переключення (сублімації) статевої енергії дитини на суспільно корисну діяльність та соціальну активність (творчість, праця, навчання, спорт та ін.). Учений визнавав, що статеве виховання учнів має стати складовою загального навчально-виховного процесу школи; форми статевого виховання мають бути органічно включені до навчально-виховних заходів; вчителі та батьки мають враховувати статевий фактор у будь-якому дитячому віці, разом з іншими факторами виховання в контексті загального розвитку людини.

Серед ефективних засобів статевого виховання школярів А. Залкінд виділив: створення педагогічного середовища; залучення навчальних дисциплін (суспільствознавство, природознавство, географія, мистецтво, праця, заняття з фізичної культури); дотримання режиму дня; активну діяльність у дитячому колективі та піонерській організації; спільне навчання і виховання хлопчиків та дівчаток.

Зауважимо, що в науковій діяльності Арона Борисовича Залкінда, присвяченій вивченню особливостей та закономірностей статевого виховання, особливе місце посідає розроблена педологом методика переключень (переведення статевої активності дитини шляхом залучення до творчих справ та соціальної активності). Детальний аналіз означеної методики може стати предметом подальшого наукового дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Залкінд А.Б. Вопросы советской педагогики / А.Б. Залкінд. – Л., 1926. – 178 с.
2. Залкінд А.Б. Педология: Утопия и реальность / А.Б. Залкінд. – М.: Аграф, 2001. – 464 с.
3. Залкінд А.Б. Половое воспитание / А.Б. Залкінд. – М., 1930. – 75 с.
4. Залкінд А.Б. Половой вопрос в условиях советской общественности / А. Б. Залкінд. – Л., 1926. – 128 с.
5. Залкінд А. Половой вопрос с коммунистической точки зрения / А. Залкінд // На путях к новой школе. – 1924. – № 6. – С. 47 – 57.

Кравченко Т.В.

### *ВОПРОСЫ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ АРОНА ЗАЛКИНДА*

*В статье рассмотрено научное наследие А. Залкінда по вопросам полового воспитания школьников. Автор исследовала и проанализировала оригинальную систему полового воспитания, теоретические основы которой разработал А. Залкінд.*

*Ключевые слова: половое воспитание школьников, воспитательное влияние, среда, сублимация.*



**THE PROBLEMS OF SEXUAL EDUCATION IN THE SCIENTIFIC HERITAGE OF ARON  
ZALKIND**

*In the article is consider the scientific heritage of A. Zalkind about sexual education of schoolmates. The author is study and analyze the theoretical basis of the original system of sexual education by A. Zalkind.*

*Key words: sexual education of schoolmates, educational influence, environment, sublimation.*

**УДК 378.1**

**Сараєва О.В.**

**СИСТЕМА ВИХОВНОЇ РОБОТИ ПАВЛИСЬКОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ  
(1948 – 1970 РР.)**

*У публікації представлено систему виховної роботи Павлиської середньої школи, що склалася впродовж 1948-1970 рр. Автором розкрито особливості методики виховання підростаючого покоління, розробленої В.Сухомлинським.*

*Ключові слова: етичні бесіди, громадянське, моральне, розумове, трудове, естетичне, фізичне виховання.*

Теоретичні положення педагогічної системи В.Сухомлинського, розробленої впродовж 1948 – 1970 рр., щодо виховання знайшли своє практичне втілення в педагогічному процесі Павлиської середньої школи через взаємозв'язок різних напрямів виховання.

Складові системи виховної роботи Павлиської школи були предметом наукових розвідок у радянський та пострадянський (Н.Базилевич, А.Бика, Л.Бондар, Т.Будняка, В.Кіндрата, Т.Когачевської, К.Кривошеєнко, В.Лоскутова, О.Попандопуло, А.Попової, І.Слюсаренко, О.Соколовської) період.

Окремо розглядалися такі аспекти, як виховання колективу (Г.Бучківська, Г.Калмиков, Р.Позинкевич), самовиховання (Н.Василенко), засоби виховання (І.Наливайко, Г.Ткаченко, Л.Петрук), а також виховання певних якостей у дітей (А.Семез, З.Шевців).

Мета нашої публікації полягає у здійсненні аналізу системи виховної діяльності Павлиської школи впродовж 1948 – 1970 рр.

У педагогічній системі В.Сухомлинського помітне місце відведено теорії і практиці виховання. Педагог кваліфікував виховання, насамперед як людинознавство. Його зміст і основні підходи щодо втілення в практиці висвітлені у таких роботах: “Духовний світ школяра” (1960), “Методика виховання колективу” (1968), “Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості” (1970), “Як виховати справжню людину” (1970) і багатьох інших. Мета і зміст виховної роботи полягали в тому, “щоб кожному юнакові, кожній дівчині дати моральну, розумову, практичну і психологічну підготовку до праці, розкрити в кожному з них індивідуальні задатки, нахили і здібності”.

З цією метою важливо сформулювати уявлення молоді про ідеал виховання, що уособлює особистість комуніста, в якому відсутні будь-які негативні риси, який здійснює вчинки на честь високої мети. Для Василя Олександровича комуніст є втіленням усіх найкращих рис людини, а комуністичні ідеї зосереджують уявлення про найвищі людські цінності. “Люди, для яких правила комуністичної моралі стають правилами особистої поведінки, – наголошував учений, – відзначаються високою принциповістю” [5: 36]. Крім того педагог підкреслював, що “найважливішою рисою комуніста є оптимістичне ставлення до життя” [5: 38]. Отже, педагог ідеалізував образ комуніста, втіливши в ньому найкращі загальнолюдські та національні якості особистості.

Виокремимо пріоритетні напрями змісту виховного процесу педагогічної системи В.Сухомлинського. До них належать: громадянське, моральне, трудове, розумове, фізичне, естетичне, сімейне, патріотичне, ідейно-політичне виховання. Звичайно, ці складові традиційно притаманні виховному процесу. Тут же ми будемо намагатись представити лише ті, які вважаємо специфічними для системи В.Сухомлинського.

Теоретичні положення педагогічної системи В.Сухомлинського щодо виховання знайшли своє практичне втілення в педагогічному процесі Павлівської середньої школи через взаємозв'язок різних напрямів виховання.

Практична діяльність з *морального* виховання полягала в розробці класними керівниками планів виховання моральної культури, розрахованих на тривалий період. Один раз на тиждень проводились етичні бесіди. В.Сухомлинський розробив їх тематику, що включає:

“1. Кому зобов'язана людина (дитина, ти, я) тим, що він живе, радіє, користується щастям буття.

4. Ти не завжди будеш дитиною – ніколи не забувай про це!

17. Чому людина ПОВИННА? Весь смисл нашого життя полягає в тому, що всі ми повинні. Чи може бути по-іншому?

25. Найдорожче, ні з чим не зрівняне в світі – Людина.

38. Людина залишає себе в людині. В цьому людське безсмертя.

86. Якими своїми радощами буває безтактно ділитися з товаришами.

299. Будь скромним. Бережи свою гідність.

300. Не будь нав'язливими” [10: 66].

Для виховання моральної культури учнів у Павлівській середній школі було сформовано “азбуку моралі”, що являла собою правила, заповіді, норми поведінки, які мали стати стійкими переконаннями кожного учня. Азбучні істини безпосередньо пов'язані з найвищими моральними цінностями, які повинні розкриватись через яскраві образи, що пробуджують прагнення до ідеалу. Засвоєння загальнолюдських норм (азбуки моралі) виступало важливим елементом формування моральної культури особистості [2: 120].

Основу системи виховної роботи в Павлівській середній школі становили також етичні бесіди. Підручником для них була “Хрестоматія з етики”, що включала понад тисячу маленьких оповідань і казок із яскраво вираженим філософсько-етичним змістом.

Невід'ємною складовою виховання моральності в педагогічній системі В.Сухомлинського було виховання справжнього громадянина нашої держави. Основною формою *громадянського* виховання в Павлівській середній школі стала система бесід про громадянськість, що проводилися протягом усього періоду навчання в Павлівській середній школі. Програма проведення цих бесід була складена на основі двадцяти років практичної роботи і включала перелік рекомендованих тем, розрахованих на різні вікові групи учнів (з першого класу до закінчення середньої школи). Крім того, вона була побудована на розповідях про героїчні вчинки видатних особистостей та односельчан, наприклад, для учнів молодшого шкільного віку – про Клавдію Абрамову, невідомого піонера-героя з м. Кременчука, матір-Марію, Януша Корчака, Павла Морозова та інших; для учнів середнього шкільного віку – про Олександра Морозова, Зою Космодем'янську, Фелікса Дзержинського, Семена Тер-Петросяна (Камо) й багатьох інших; для учнів старшого шкільного віку – про Володимира Леніна, Олександра Ульянова, Марію Ульянову, Сергія Лазо, Джордано Бруно, генерала Карбишева та інших.

Бесіди про громадянськість мали “донести до учня розуміння величі, духовної краси, героїзму, благородства, відданості людини високим ідеалам і на цій основі утвердити почуття самоповаги й великої відповідальності за все, що він робить зараз і що належить йому робити в майбутньому” [4: 429]. Їх виховна суть полягала в тому, щоб “вони викликали у вихованця бажання бути хорошою, справжньою людиною” [4: 429].

За своїм характером це були бесіди-розповіді. Враховуючи їх виховний потенціал, В.Сухомлинський наполягав на застосуванні саме терміна “бесіда”. Особливістю такої

виховної форми було те, що через колективне сприйняття діти мали змогу особистого спілкування з ідеалами громадянськості.

Педагог рекомендував проводити не більше двох бесід на чверть, чітко визначити їх час і обставини, бажано в кожній школі вчителями створювати власну хрестоматію громадянського виховання.

В.Сухомлинський надавав важливого значення урокам громадянського піклування, які вчать дбати про інтереси народу. Моральному збагаченню і становленню громадянської зрілості дитини сприяє суспільно значуща праця, яка починається з раннього віку.

Особливе місце в практиці роботи Павлиської середньої школи поряд із громадянським посідає і *патріотичне* виховання. До основних форм патріотичного виховання В.Сухомлинський відносить систему подорожей Батьківщиною (спочатку уявних подорожей картою), які починаються з другого класу і тривають все шкільне життя. Він називає цифру 120, які включають вивчення історичного минулого, природи, літератури, фольклору, музики рідного краю і всього багатонаціонального Радянського Союзу. Використовуючи малюнки, діафілми, читання і написання листів й інші різноманітні прийоми роботи В.Сухомлинський вважав, що ці 120 подорожей вчать переживати почуття гордості. Були і реальні подорожі місцями бойової слави, до Києва, Москви та інших міст.

Захоплення героїзмом тих, хто поклав власне життя за майбутнє інших, накладає емоційно-естетичний відбиток на повсякденне життя дітей. Слухаючи розповіді про героїчні подвиги інших, кожний замислюється, задає собі питання: чи міг би я так вчинити? У кожному класі в Павлиші знаходився Куточок бойової слави, учень читав звернення дідів-прадідів, що загинули у Великій Вітчизняній війні, замислювався, залишившись наодинці з думками.

Для формування патріотичного почуття В.Сухомлинський пропонує висаджувати Яблуньку, Виноградний Кущ Матері, Батька, Бабусі, Дідуся. Створюючи радість для батьків, дитина і сама радіє, тоді вона буде і добре навчатись, щоб не завдати болю рідним.

Реалізації завдань патріотичного виховання також сприяли Закони мужності, що були вироблені різними поколіннями учнів Павлиської середньої школи.

Практика роботи авторської школи В.Сухомлинського була спрямована і на розв'язання завдань *розумового* виховання, яке проходило через серце-розум-руки дитини. Для досягнення мети розумового виховання вченим було визначено шляхи і способи розумового розвитку дитини: участь у продуктивній праці; проведення досліджень, експериментів; самостійне вивчення життєвих явищ, літературних джерел, літературно-творчі спроби; навчальна діяльність.

Уміння логічно мислити, правильно говорити, глибоко розуміти процеси і закономірності формуються в процесі навчання природничо-математичних, гуманітарних предметів і дисциплін естетичного циклу. Кожен з них, на думку В.Сухомлинського, потребує використання спеціальних методів і прийомів. Так, при вивченні предметів природничого циклу ефективним є використання продуктивної праці, досліджень, експериментів, а при вивченні гуманітарних предметів – самостійне вивчення життєвих явищ, літературних джерел, літературно-творчі спроби.

Дуже тонка робота проводилася В.Сухомлинським з індивідуалізації інтелектуального розвитку дитини. Так, навчання в 1 класі не починалися відразу з абстрактного мислення (букви, цифри, правила), а процес цей ішов від можливостей віку і розвитку дитини: спостереження → емоції → почуття → уява → образне мислення → пам'ять → абстрактне мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення).

Найбільш ефективним в інтелектуальному вихованні старшокласників Павлиської середньої школи В.Сухомлинський вважав використання таких прийомів, як: доповіді, бесіди кращих знавців літератури, історії, географії перед молодшими товаришами. Здобуті знання повинні застосовуватись учнем не лише в практичній трудовій діяльності, а й в активній розумовій. Адже думка стає засобом пізнання навколишнього світу лише за допомогою творчої праці.

Розумовому розвитку сприяли також заняття учнів з 1 по 10 клас у різноманітних гуртках і об'єднаннях. У Павлиській середній школі діяло 48 гуртків: юних конструкторів, слюсарів, токарів, радіотехніків, електротехніків, трактористів, садівників, пасічників, юних істориків, філологів, математиків, фізиків, знавців іноземної мови, літературно-творчі, краєзнавчі, сільськогосподарські. Гуртками керували старші школярі, а навчались тут учні різного віку. Діяв ляльковий театр, в якому були задіяні учні 5-7 класів і вони виступали авторами п'єс на теми дитячого фольклору.

Також важливим прийомом розумового виховання в Павлиській середній школі є постановка проблемних запитань. “Створюючи проблемну ситуацію, учитель збуджує найважливішу рушійну силу розумової активності – перехід від досягнутого рівня знань і розумового розвитку до нової сходинки” [7: 252].

Добираючи методи розумового виховання, В.Сухомлинський надавав перевагу дослідницькому характеру розумової діяльності “спостерігаючи, думаючи, вивчаючи, зіставляючи, діти знаходять істину або ж бачать, що для відкриття істини потрібні нові спостереження, потрібне читання, експериментування” [7: 209]. Сфера інтересів учня не повинна обмежуватись підручниками і шкільною програмою. Весь програмний матеріал слугує основою для необов'язкового. Важливо, щоб “кожний наш вихованець був інтелектуально захопленою людиною” [7: 101].

Яскравою сторінкою науково-педагогічної діяльності В.Сухомлинського можна вважати багаторічну роботу з *трудового* виховання, адже весь устрій шкільного життя в Павлиші утверджував ставлення до праці на основі моральності.

Буденне життя Павлиської середньої школи було насичене щоденною, різноманітною, необхідною і звичною діяльністю дітей. В ній досягалось ефективно розв'язання значної кількості виховних завдань, тому праця була особистісно значущою справою, наповненою моральністю, красою і творчістю.

Так, прикладом реалізації трудового виховання в Павлиші стало формування трудових традицій: виготовлення перед літніми канікулами подарунку школі, виготовлення під час літніх канікул наочних посібників для біологічного кабінету, прикрашання класних кімнат і шкільного двору перед Першим і Останнім дзвоником, перед екзаменами, праця під час весняного й осіннього Тижня саду, День першого снопа, Свято першого хліба, літня косовиця, благоустрій села, трудова допомога батькам своїх однокласників.

З 60-х р. п'ята чверть у Павлиші була трудовою: учні залучалися до праці. “Фрукти й овочі ми продавали в колгоспних ларьках, прибуток здавали за актом в шкільну касу. Вирощували шовкопрядів. П'яти-шестикласники саморобними косилками косили траву, а чергові перших-третьох класів сушили сіно, готували його до зими” [1: 38].

Створення матеріальної бази для залучення дітей до праці вирішувалось у Павлиській середній школі шляхом допомоги старших школярів, батьків, учителів.

В.Сухомлинський при трудовому вихованні використовував різноманітні методи: вплив слова на свідомість учнів, приклад, вправлення, виконання колективних трудових завдань, змагання індивідуальних творчих здібностей, режим праці. “Ефективність застосування кожного з цих методів залежить від того, наскільки уміло розкриваються многогранні цілі конкретних видів праці – створення матеріальних і духовних цінностей для суспільства, розвиток творчих здібностей учнів, оволодіння практичними вміннями і навичками” [7: 238].

Теоретичні підходи В.Сухомлинського до визначення змісту, мети і завдань *естетичного* виховання знайшли своє втілення в практиці роботи його авторської школи.

Естетичне виховання в Павлиській середній школі здійснювалось засобами різних видів мистецтв (музичного, образотворчого, театрального, хореографічного та екранних): художня праця, гра на музичних інструментах (якій навчались всі діти без винятку), участь у театралізації казок, перегляд та обговорення кінофільмів тощо.

Практична робота з естетичного виховання в Павлиській середній школі була спрямована на переживання почуття насолоди від прекрасного, спонукала до індивідуальної

творчості: літературних спроб, драматизації казок, оповідань, байок, роботи в теплиці, походів, екскурсій, слухання “музики природи” та ін.

Однією з форм естетичного виховання в школі В.Сухомлинського було проведення бесід, метою яких є “виховання і розвиток почуття краси: у природі, в людині, у відносинах між людьми, в праці, у мистецтві, в думці, в слові, в мовленні” [10: 77].

В.Сухомлинський включив питання *статевого* виховання в свою педагогічну систему і запровадив її в роботу керованої ним школи. Основним засобом статевого виховання є приклад яскравих життєвих історій

Практична діяльність з виховання хлопчиків полягала в тому, що:

- 1) “... всю найважчу роботу виконують хлопчики” [4: 557];
- 2) хлопець “... раніше, ніж дівчинка включався в оплачувану продуктивну працю” [4: 557];
- 3) хлопці за визначеною програмою брали участь у літніх і зимових військових іграх, метою яких було “навчити хлопчиків витривалості, вміння долати труднощі й зневажати розслабленість і хникання”. Учні 4 класів брали участь у літніх і зимових військових іграх, для хлопців 6 – 7; 8 – 9 класів було запропоновано спеціальні зимові ігри, що включають спорудження снігових і льодових укріплень, вміння готувати їжу.

У вихованні хлопчиків першочергову роль відігравала військова гра, що являє собою “справжню школу свідомого, дисциплінованого підкорення всіх своїх сил керівникові, в особі й волі якого концентрується необхідність” [10: 559]. Виховна сила військової гри полягає у тому, що хлопчики і юнаки виявляють доблесть не заради похвали, нагороди, а з внутрішньої потреби бути сильними, мужніми, витривалими і благородними [4: 558].

Педагог вважав, що “чоловік більшою мірою відповідає за сім’ю, його любов і вірність – передусім відповідальність і за дітей, і за дружину” [4: 563].

Щодо виховання жінок він пропонував наступне:

- 1) “треба, щоб кожна дівчинка виховувалась самотньою і яскраво вираженою особистістю” [4: 573];
- 2) “... дівчині-жінці має належати провідна роль у тому дусі відповідальності за людину й вимогливості людини до самої себе й до інших, який мусить панувати в школі” [4: 574];
- 3) “... важливо, щоб прагнення юнака утвердити свою мужність, силу волі, безстрашність спонукались пильним і вимогливим поглядом дівчини” [4: 575].

У Павлівській середній школі проводився цикл бесід про любов, викладався етичний курс “Сім’я, шлюб, любов, діти” за розробленою В.Сухомлинським програмою. Він “не менш важливий, ніж будь-який предмет загальноосвітньої школи. Якщо не найважливіший. Не всім бути фізиками й математиками, а чоловіком і дружиною – всім, батьком і матір’ю – всім” [9: 187].

В авторській школі В.Сухомлинського для досягнення мети педагогічної системи – формування всебічно розвиненої особистості – використовувалася низка методів і прийомів, які, насамперед, відповідали обстановці, рівню виховання учнів, рівню їх підготовки.

Вирішальним фактором добору Сухомлинським методів, прийомів, засобів виховання у школі було переконання, що “...виховуємо ми насамперед не тими чи іншими методами або прийомами, а особистістю” [4: 588].

*Методу переконання* педагог-новатор надає першочергове значення в системі моральних впливів на особистість. “Переконання – це не лише усвідомлення людиною істинності світоглядних та моральних понять, а й особиста її готовність діяти відповідно до цих правил і понять. Переконаність ми спостерігаємо тоді, коли діяльність людини мотивується світоглядом, коли істинність того чи іншого поняття не тільки не викликає в людини сумнівів, а й формує її суб’єктивний стан, її особисте ставлення до істини” [5: 13].

*Метод практичного привчання або вправляння в правильному вчинку* є складовою методики виховання, що “справляє благотворний вплив на виховання звичок культурної поведінки” [8: 16]. Важливо, щоб моральні переконання входили до душі дитини лише через виконання благородних вчинків, без яких немає вихованості. Наприклад, допомога самотнім старим людям, проведення свят, виконання трудових доручень і т. ін.

Дієвим у системі виховання є метод *прикладу*. В Павлівській середній школі виховували учнів, учили їх правильно жити за допомогою прикладу живих людей, особливо вчителя, вихователя. Якщо сам вихователь запалений справжніми ідеалами, то й учень пройметься ними, тому вчинки вчителя мають відповідати його словам. Учителі школи Сухомлинського не проявляли байдужого ставлення до інтересів і прагнень учнів: “Смисл процесу виховання і майстерність вихователів полягає в тому, щоб, глибоко досліджуючи, вивчаючи, враховуючи взаємообумовленість і взаємозалежність розвитку колективу й розвитку особистості, знайти максимально сприятливі умови для становлення особистості, для повного розкриття всіх її нахилів, здібностей, обдарувань, талантів” [9: 157].

Метод *проєктування* людини, на думку В.Сухомлинського, найяскравіше проявляється у патріотичному вихованні. “Формуючи патріотичні почуття і переконання, далекоглядний вихователь орієнтується на майбутнє – незалежно від того настане воно завтра чи через багато років” [3: 133]. Для використання цього методу вчителі повинні мати уявлення про ідеал суспільства й ідеал особистості.

Важливим у комплексі впливів педагогічної системи В.Сухомлинського є метод *виховних ситуацій*, що в окремих випадках створюються штучно, але опосередковано впливають на вчинки дитини. “У виховній роботі було багато спеціально створених, передбачених, “збудованих” людських відносин, які мали за мету глибоко утвердити в душах вихованців повагу до людини як вищої цінності, щоб з дитинства людина була другом, товаришем, братом іншої людини” [6: 292].

Метод *покарання* в авторській школі В.Сухомлинського використовувався дуже рідко, лише в особливих випадках. Підходи Василя Олександровича до застосування методу покарання пройшли певну еволюцію. На початку своєї діяльності він вважав, що покарання як метод можна застосовувати лише в тому випадку, коли він добре продуманий і “сприйматиметься й оцінюватиметься не окремим учнем, а всім колективом” [8: 29]. Набувши досвіду, педагог переконується, що виховання несумісне з покараннями. Категорично ні в якому випадку не можна висміювати дитину, виганяти з класу, залишати після уроків для виконання певної роботи тощо (як приклад, 89 порада з книги “Сто порад учителям”). В.Сухомлинський створював школу без покарань, в якій на гуманістичній основі проходив би весь навчально-виховний процес.

Засобами *фізичного* виховання у Павлівській середній школі виступали: режим дня, уроки фізичної культури, ранкова зарядка, фізкультурна хвилинка, здоровий спосіб життя.

Тут регулярно (один раз на два тижні) проводилась система бесід про людину, що вміщували інформацію “від менш складних анатомо-фізіологічних явищ поступово переходили до глибших, прихованих, що зачіпають становлення й розвиток психіки” [6: 358]. Наприклад, з учнями 5-8 класів проводились бесіди на тему “Серце і праця”.

При Павлівській середній школі працювали літній піонерський табір “Сонячна діброва”, спортивні секції (легка атлетика, баскетбол, волейбол, шахи), діяльність яких (спортивні змагання, ігри, конкурси) сприяла фізичному розвитку учнів. Крім того, багато уроків проводили на природі, що також позитивно впливало на здоров'я учнів.

Фізична праця була одним із засобів зміцнення здоров'я, її виховне значення полягало в тому, що “із зростанням фізичних сил і можливостей зростає значення трудової діяльності, яка потребує певного напруження для подолання труднощів” [3: 304]. Тому в ній були задіяні учні, починаючи з семи років. Увесь педагогічний колектив Павлівської середньої школи турбувався про те, щоб кожний вихованець не просто працював, а розвивався фізично й духовно.

Загартування фізичних сил – засіб самовиховання через заняття різноманітними видами спорту: легкою атлетикою, лижними прогулянками, підніманням ваги, закалювання, військові та спортивні ігри, катання на велосипеді, ковзанах, плавання, туристичні походи, екскурсії.

Фізичний розвиток у підлітковому й ранньому юнацькому віці вимагає більшої уваги від вихователя, створення відповідних умов і середовища.

У Павлівській середній школі на уроках фізичної культури учнів поділяли за станом здоров'я на три групи: основну, підготовчу і спеціальну. Таким чином, у практиці роботи було реалізовано принцип індивідуального підходу.

У Павлівській середній школі для досягнення мети педагогічної системи поколіннями учнів були вироблені Закони справжньої дружби, Десять правил не можна, Десять негідних речей, Азбука моралі та ін.

Зміст кожного напрямку виховання в Павлівській середній школі реалізувався різноманітними шляхами: у процесі вивчення шкільних дисциплін; у позакласній виховній роботі; шляхом залучення учнів до різних видів практичної творчої діяльності; у спільній діяльності сім'ї, школи та громадськості. Це й свідчить про системність, цілісність і безперервність організації навчально-виховного процесу, що може стати предметом подальших історико-педагогічних досліджень.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Рындак В.Г. Уроки Сухомлинского (издание второе, дополненное). – М.: Педагогический вестник, 2003. – 340с.
2. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 55-206.
3. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С.209-400.
4. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С.403-637.
5. Сухомлинський В.О. Формування комуністичних переконань // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – С. 7-146.
6. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 3. – С. 283-582.
7. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.4. – 1976. – С.7-390.
8. Сухомлинський В.О. Вправлення – один із методів виховання свідомої дисципліни // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – 1977. – С.16-29.
9. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
10. Сухомлинский В.А. План работы Павлышской средней школы на 1970-1971 учебный год. Машинопись 1970 год. ЦДАВОВУ. – Ф. 5097. – Оп. 1. – Спр. 930. – 108 арк.

Сараева Е.В.

#### **СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПАВЛЫШСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ (1948-1970 ГГ.)**

*В публикации представлена система воспитательной работы Павлышской средней школы, сложившейся на протяжении 1948-1970 гг. Автор раскрывает особенности методики воспитания подрастающего поколения, разработанной В. Сухомлинским.*

*Ключевые слова: этические беседы, гражданское, нравственное, умственное, трудовое, эстетическое, физическое воспитание.*

*EDUCATIONAL SYSTEM OF THE PAVLYSKA SECONDARY SCHOOL  
DURING 1948-1970 YEARS*

*In the article is represents educational system of Pavlyska secondary school during 1948-1970 years. The author is uncover the features of educational techniques of the rising generation by V. Sukhomlinskiy.*

*Key words: ethical conversation, civil, moral, intellectual, labor, aesthetic, physical education.*

**УДК 376.54**

**Тадесв П.О.**

**ДІЯЛЬНІСТЬ ГАРРІ ПАССОУ В ГАЛУЗІ РОЗРОБЛЕННЯ  
НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ІЗ ПРИРОДНИЧИХ НАУК  
ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У США**

*У статті аналізується внесок у розвиток теорії навчального плану для обдарованих до природничих наук школярів, здійснений відомим американським педагогом Гаррі Пассоу. Особлива увага приділяється його ідеям групування за здібностями, створення AP-класів та побудові загальних принципів, які лежать в основі навчального плану для обдарованих школярів. Ретроспективно характеризуються основні віхи діяльності відомого американського педагога.*

*Ключові слова: Гаррі Пассоу, освіта обдарованих, навчальний план, природничі науки.*

*Актуальність і постановка проблеми.* Система освіти американської нації зароджувалася і розвивалася разом з американською державою й суспільством. Відповідаючи соціально-економічним, історичним, політичним змінам в країні, філософія освіти пристосовувалася до нових потреб кожної епохи. Освіта обдарованих як система виникла на рубежі XIX та XX століть в результаті тривалого процесу зміни статусу освіти, формування концепції навчання, еволюції змісту та методів виховання, які мали місце впродовж розвитку американського суспільства. Прогресивна педагогіка першої половини XX століття та ідеї педоцентризму мали великий вплив на формування у 40–50-х рр. XX століття нових поглядів американців на дитину, її розвиток та виховання, що, у свою чергу, спровокувало виникнення нових напрямів навчання у США у цей період [2: 12]. Саме в цей час з'являються теорії, що вплинули на формування “освіти обдарованих”, впроваджуються перші навчальні програми та проекти для обдарованих із малозабезпечених сімей.

Розвиток освіти обдарованих школярів відображав еволюцію ідей, поглядів та досліджень науковців і практиків, які одними з перших поставили питання про особливості навчання талановитих та обдарованих учнів та студентів. Походження сучасних тенденцій розвитку американської системи освіти обдарованих можна прослідкувати, адже ми знаємо, що все нове – це добре забуте старе. Вивчення витоків розвитку конкретної сфери освіти має значення для розуміння її сучасного стану і проблем. Тому вивчення внеску конкретних особистостей в розвиток підходів до навчання обдарованих учнів є актуальним.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* У сучасній вітчизняній педагогіці система освіти в США досліджувалася А.Джуринським, О.Сухомлинською, А.Олексюком, А.Сбруєвою та іншими відомими вченими. Разом з цим, питанню організації навчання обдарованих школярів у США приділено недостатньо уваги. Серед досліджень цього напрямку відзначимо роботи О.Антонової, Н.Теличко, І.Волощука, О.Бевз.

Ще менше досліджене питання про діяльність відомих американських педагогів у галузі навчання обдарованих школярів. Нам відомо лише одне дисертаційне дослідження Ю.Кузнецової, в якому здійснено коротку характеристику внеску Льюїса Термена, Лети



Холінгворс, Джозефа Рензулі та деяких інших американських учених у розвиток теорії і практики навчання обдарованих школярів. Ця теорія почала особливо інтенсивно розвиватися у США після запуску Радянським Союзом штучного супутника Землі. З цього часу і до кінця ХХ століття Гаррі Пассоу був одним із піонерів у галузі навчання обдарованих школярів, особливо, в царині підготовки навчальних планів для цієї категорії учнів.

*Мета статті:* проаналізувати внесок відомого американського педагога Гаррі Пассоу у розвиток теорії навчального плану для обдарованих до природничих наук школярів.

*Виклад основного матеріалу.* Одним із перших американських науковців і педагогів, котрі займалися проблемами освіти інтелектуально обдарованих дітей та звернули увагу на можливості освіти для дітей з незаможних сімей був Гаррі Пассоу (Harry Passow) [9].

На початку педагогічної діяльності у 1947-1948 роках Гаррі Пассоу викладав природничі дисципліни у центральній школі м. Іден недалеко від Буфало, штат Нью-Йорк. За час роботи у цій школі у нього був обдарований учень, який став одним із 40 фіналістів на конкурсі талантів до природничих наук ім. Вестінгауза (Westinghouse) 1948 року [5]. Саме тоді, як він пізніше пригадував, вперше зіштовхнувся з проблемою навчання обдарованих учнів. Цей досвід роботи з обдарованим учнем став для молодого педагога джерелом натхнення у подальшому вивченні талановитих учнів.

У 1948 році Гаррі Пассоу зайняв посаду у школі при Колумбійському університеті, де студенти викладали математику, а він скеровував їх. Він хотів продовжувати навчання і тому вступив до докторантури при Педагогічному коледжі Колумбійського університету. Під час резидентури (стажування) Гаррі Пассоу працював науковим асистентом над проектами в Інституті експериментування у школі ім. Гораса Манна та Лінкольна (1940 року дві школи злилися в одну: Школа Гораса Манна та Школа ім. Лінкольна, в яких проводилися експерименти з навчанням) (Horace Mann-Lincoln Institute of School Experimentation) [5].

На початку 50-х років Гаррі Пассоу став штатним співробітником цієї організації, де виконував роботу з підготовки керівників для управління розробкою навчального плану. Гаррі Пассоу згадував: "...після війни виявилось, що разом з зростанням передмістя та зміною населення, вчителі вже не могли ефективно працювати з дітьми з меншин" [11].

У період з 1954 по 1965 рік Гаррі Пассоу призначили керівником проекту обдарованої молоді "Талановита молодь" (Talented Youth Project [TYP]), одного з перших проектів, які займалися вивченням обдарованих дітей, особливо в міських школах. У лютому 1954 року Гаррі Пассоу розпочав роботу над цим проектом [10]. Його асистентами з досліджень стали д-р Абрахам Таненбаум (Abraham Tannebaum) та д-р Міріам Гольдберг (Miriam Goldberg), котра приєдналася до роботи над проектом через кілька років у якості наукового асистента. Впродовж наступних 12 років у рамках роботи над проектом вони вивчали особливості групування учнів за здібностями, причини низької успішності здібних учнів, розробляли математичні програми для здібних школярів молодшої середньої школи (7-9 класи середньої школи) із сільської місцевості.

Однією з перших робіт, яку Пассоу і його колеги презентували в результаті роботи над проектом, була стаття "Які новини стосовно талановитих в американських середніх школах?" ("What of the Talented in America's High Schools"). Доктор Пассоу у співавторстві з педагогами Міріам Гольдберг та Абрахамом Танненбаумом написав працю "Планування роботи з талановитою молоддю: аналіз роботи у безплатних середніх школах" ("Planning for Talented Youth: Considerations for Public Schools", видавництво Педагогічного коледжу, 1955 р.), в якій запропонував структуру програм навчання і виховання найрозумніших учнів. Ця робота також була доволі впливовою серед учителів та керівників шкіл. Автори стверджували, що проблеми освіти обдарованих є наслідком недоліків загальної системи освіти [5; 9; 10]. У зв'язку з цим створення програм для обдарованих дітей не повинно розглядатися як таке, що виконується за рахунок інших учнів для того, щоб надати обдарованим дітям, учням несправедливі переваги. У випадку, якщо звичайна програма є

непридатною для всіх, вона вимагає покращення, але не шляхом переведення обдарованих дітей в спеціальну програму, якщо для цього не будуть зроблені серйозні зусилля. Якщо програма є способом уникнути відповідальності за всіх дітей, вона є елітарною [11].

Ще одним результатом досвіду роботи Г. Пассоу в цьому проекті стала стаття “Чи не обдурюємо ми обдарованих?” (“Are We Short-Changing the Gifted?”), яка з’явилася 1955 року в журналі для професіоналів у сфері освіти “Скул Іззек’ютів” (“Адміністратор школи” “School Executive”). Ця стаття містила ідеї найбільш резонансних та обговорюваних у той час проблем освіти обдарованих, особливо після запуску Радянським Союзом першого супутника у жовтні 1957 року, коли американці почали шукати ефективніші засоби навчання їхніх найкращих учнів, особливо тих, хто має природжену схильність до природничих наук та математики. Після запуску Радянським Союзом першого у світі штучного супутника Землі, який розглядався у США як виклик СРСР американській науці, техніці, освіті, як загроза національній безпеці, виникла гостра необхідність у перегляді цілей і завдань освіти та виховання [10; 11]. З цього приводу А. Пассоу зазначає: “...Після запуску радянського супутника посипалися напади на американську школу, звинувачували викладачів математики і точних наук, а також вихователів, які потурали появі у країні мрійливих нероб” [1].

Гаррі Пассоу цікавила освіта обдарованих не лише в середній школі. Однією з причин його зацікавлення навчанням талановитих студентів була пропозиція в 50-х роках д-ра Джеймса Конанта (James Conant), на той час президента Гарвардського університету. Останній проводив дослідження американських середніх шкіл та талановитих в академічній сфері учнів [18].

Він звернувся до Гаррі Пассоу, бажаючи з’ясувати чи можливо здійснювати ефективно навчання обдарованих учнів за окремими університетськими програмами в старших класах загальноосвітніх середніх шкіл. Після запуску супутника СРСР, д-р Конант (Conant) був запрошений Національною асоціацією освіти (National Education Association) очолити конференцію з питань талановитих дітей, в якій брав участь Гаррі Пассоу. Після проведення конференції ця асоціація започаткувала проект під назвою “Талановиті до навчання учні”, згідно з яким було випущено 10 брошур, які називалися “зелені книжки”. В них обговорювалися питання освіти для обдарованих учнів в області природничих наук, математики та інших тематичних областях [5].

У другій половині 1950-х років Г. Пассоу разом з Флоренс Стейтмеєр та Маргарет Мак Кім редагував класичну працю зі створення навчальних планів “Розробка навчальних планів для сучасного життя” (*Developing a Curriculum for Modern Living*, 1957). Також науковець очолив комітет з видання 57-го щорічника Національної спілки з вивчення освіти (*57<sup>th</sup> Yearbook of the National Society for Studies in Education*), опублікованому в 1958 році. Пассоу був автором розділу в цьому виданні Національної спілки з вивчення освіти (*57<sup>th</sup> Yearbook of the National Society for Studies in Education*), опублікованому в 1958 році за назвою “Удосконалення в системі освіти для обдарованих дітей”. У ньому він вказував, що існує три шляхи навчання обдарованих дітей: удосконалення в звичайних класах, групування за здібностями та прискорення навчання (“перестрибування” через клас) [11].

У 1966 році на прохання доктора Карла Ф. Гансена, наглядача шкіл округу Колумбія, Гаррі Пассоу очолив команду дослідників, які 18 місяців вивчали шкільну систему округу.

Серед рекомендацій дослідження цього проекту можна назвати припинення “групування”, занесення учнів до одного з рівнів навчального плану відповідно до припущень на рахунок їх здібностей. Виступаючи за розробку спеціальних навчальних планів та їх диференціацію для обдарованих учнів, Г. Пассоу разом з тим, негативно відгукувався про популярну практику групування дітей за нахилами, вважаючи, що такий підхід нівелює особисті здібності кожного окремо взятого учня [8; 11].

Федеральний суд США пізніше визнав систему групування такою, що суперечить конституції, оскільки ця система ставила малозабезпечених чорношкірих учнів на нижчий рівень від їхніх заможніших білих колег, результатом чого фактично стає сегрегація [8].

У 1979 році доктор Гаррі Пассоу видав книгу “Обдаровані і талановиті: їхня освіта і розвиток, сімдесят восьмий щорічник Національної спілки з вивчення освіти” (*The Gifted and the Talented: Their Education and Development, The Seventy-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*). Він зібрав команду науковців для написання розділів з виховання та навчання учнів із високими здібностями. У завершальному розділі під назвою “Погляд навкруги і погляд назад” (“A Look Around and a Look Ahead”) він окреслив деякі узагальнення та принципи, які можна було зробити у відповідь на проблеми в освіті 1990-х. Основні положення його праці наступні:

- побудова навчальної програми для обдарованих і талановитих повинна включати диференціацію цілей, змісту, стратегій навчання, джерел для опрацювання та оцінювання. Бажаний баланс між основною загальною освітою у програмах для обдарованих і талановитих учнів повинен встановити вибір змісту та стратегій навчання;
- різнорідна обдарованість та таланти проявляються, можуть бути виявлені та розвинені на різних рівнях розвитку;
- обдаровані та талановиті учні потребують доступу до різних “учителів” – викладачів, наставників, консультантів та прикладів для наслідування;
- програми для обдарованих і талановитих повинні розглядатися як невід’ємна частина існуючої освітньої програми для шкільної системи, а не як доповнення до загального (Passow, 1979, pp. 447-451) [13].

У книзі “Gifted Young in Science: Potential Through Performance” (“Обдарована до науки молодь: потенціал через результати діяльності”), редакторами якої є д-р Пол Брендвейн (Paul Brandwein) та Гаррі Пассоу, останні роблять свій внесок в дискусію, як забезпечити спеціальні програми для обдарованих дітей та покращити рівень освіти в цілому. Дослідники відстоювали думку, що обов’язком викладачів є забезпечувати середовище, в якому молодь може проявити свій потенціал або здібності до навчання та застосувати знання [11].

Водночас Гаррі Пассоу дещо негативно ставився до ідеї загального національного навчального плану в галузі науки. Науковець зауважував, що в доповідях на зразок “Нація під загрозою” та інших, які мали місце на початку 80-х років, висловлювалось дуже мало віри в здатність учителів забезпечити відповідний навчальний план здібним учням.

Пассоу зауважив, що часто програми для обдарованих дітей суперечать звичайним програмам. Під цим він розумів ситуацію, коли обдарована дитина залишає звичайний клас, для класного вчителя складаються такі обставини, які не вимагають обов’язкової діяльності, направленої на стимулювання творчості або продуктивності. Альтернативним варіантом вирішення проблеми є підготовка педагогів для виконання додаткової роботи з обдарованими і талановитими учнями в звичайних класах. Педагог вважав, що керівники навчального процесу повинні нести відповідальність за надання допомоги вчителям у створенні якісної навчальної програми для всіх учнів у відповідному середовищі та у всіх ситуаціях [11].

Тривалий час Гаррі Пассоу співпрацював з Національним дослідним центром обдарованих і талановитих. Зокрема він зібрав разом з першоджерелами законодавчі та нормативні документи 49-ти штатів, переглянув їх на рахунок позицій стосовно освіти обдарованих і талановитих дітей. Результатом такої праці стала дослідна робота “Політика штатів стосовно освіти обдарованих, відображена у законодавчих та нормативних документах” (*State Policies Regarding Education of the Gifted as Reflected in Legislation and Regulation*) 1993 року, у якій було зазначено важливі елементи програмного планування освіти обдарованих: філософія і логічне пояснення; процедури виявлення; диференційований навчальний план та навчання; психологічне консультування та послуги підтримки; оцінка програм [13].

Гаррі Пассоу разом з іншими авторами писав монографії, які представляють історичну, філософську та сучасну проекції на дві головні проблеми даної сфери: виявлення та оцінювання обдарованих дітей. Педагоги Мері М. Фрейзіер (Fraser, M.) та

Джейм Г. Гарсія (Garcia, J. H.) з Університету Джорджії та доктор Гаррі Пассоу написали дві праці, які вплинули на напрямки роботи з обдарованими дітьми на наступні десятиліття: Frasier, M. M., & Passow, A. H. (1994). *Toward a paradigm for identifying talent potential*. Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented. та Frasier, M. M., Garcia, J. H., & Passow, A. H. (1995). *A review of assessment issues in gifted education and their implications for identifying gifted minority students*. Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented [5].

У вищевказаних дослідженнях автори встановили, що спільними ознаками для обдарованих дітей, які належать до різних соціально-культурних груп є мотивація на досягнення, підвищений інтерес до знань та здатність розв'язувати проблеми. Водночас кожна група має специфічні характерні ознаки обдарованості. Як наслідок, діти з певного соціально-культурного середовища легко можуть бути виявлені як обдаровані представниками цього ж середовища, але їхню обдарованість важко розпізнати представникам інших соціально-культурних доменів [5].

Одразу після виходу на пенсію, Гаррі Пассоу написав свою автобіографію під назвою "Це було цікаво й несподівано" ("It's Been Interesting and Unexpected") [10].

*Висновки.* Майже сорок років тому Гаррі Пассоу досліджував ті проблеми, які й зараз є надзвичайно актуальними у сфері освіти обдарованих. Вивчаючи навчальну неуспішність серед обдарованих учнів, встановлюючи наслідки групування за здібностями та створюючи можливості для малозабезпечених учнів, педагог добре усвідомлював важливість розвитку талантів у молодих людей [10]. Він був автором або редактором 31-ї книги, монографії та брошури, надрукував 225 журнальних статей та розділів книг. Сфера його діяльності також включала в себе планування зразкової шкільної системи для Вашингтону, округ Колумбія (план, який ніколи повністю не здійснили, як про нього часто говорив сам професор), так і видання перших праць з проблем освіти малозабезпечених дітей у містах [9]. Його життєвий шлях і творчість є яскравим прикладом того, як може залежати від певних життєвих обставин та історичних подій напрямок досліджень, зацікавлень і творчості окремого науковця. Але основною його заслугою, безумовно, є розробка нових підходів до побудови навчальних планів для обдарованих школярів [18]. На цьому він неодноразово наголошував у своїх інтерв'ю [11].

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Гаррі Пассоу А. Обучение одаренных детей [за рубежом]: (к истории вопроса) / А. Гаррі Пассоу // Воспитание школьников. – 2004. – № 2. – С. 47–52.
2. Дмитриев Г.Д. Критический анализ дидактической мысли в США / Г. Д. Дмитриев. – М.: Педагогика, 1987. – 104 с.
3. A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform. – Washington D.C.: U.S. Department of Education Printing Office, 1983.
4. Harry Passow. Changing populations changing schools / edited by Erwin Flaxman. – Chicago: NSSE: Distributed by the University of Chicago Press, 1995.
5. Aaron Harry Passow [Електронний ресурс] <http://www.kdp.org/meetourlaureates/laureates/aaronpassow.php>.
6. Cross Tracy L. Honoring Dr. Harry Passow / Tracy L. Cross // *Gifted Child Quarterly*, 1998. – Vol. 42. – Pp. 191.
7. Goals 2000: Educate America Act. – Washington D.C.: U.S. Department of Education Printing Office, 1996. – 132 p.
8. Gubbins E. Jean, Renzulli Joseph S. Harry Passow: Scholar and Friend University of Connecticut Storrs, / E. Jean Gubbins Joseph S. Renzulli// [Електронний ресурс] // <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/spring96/sprng962.html>
9. Harry Passow, 75, Dies; Studied Gifted Pupils [David Stout] [Електронний ресурс] // <http://www.nytimes.com/1996/03/29/us/a-harry-passow-75-dies-studied-giftedpupils.html?pagewanted=1?pagewanted=1>
10. Harry Passow, TC Education Professor, 75 [Електронний ресурс] // [http://www.columbia.edu/cu/record/archives/vol21/vol21\\_iss22/record2122.32.html](http://www.columbia.edu/cu/record/archives/vol21/vol21_iss22/record2122.32.html)

11. Interview with Dr. A. Harry Passow. [Kirschenbaum, Robert J.] [Електронний ресурс] // [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ577422&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ577422](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ577422&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ577422).
12. Kay S. Curriculum and the Creative Process: Contributions in Memory of A. Harry Passow / Sandra Kay // *Roeper Review* 21, 1998. – Vol. 21 [Електронний ресурс] // <http://www.questia.com/googleScholar.qst;jsessionid=L1nJGYjYHT5vP7KzjLVBZhvxZpZ1s3PXXDXh2kRJbgV7Rn2GgZGc!1893792638!1707999068?docId=5001378036>
13. Passow A. H. Tackling the Reports of 1980s / Aaron Harry Passow // *Phi Delta Kappan*, 1984. – Vol. 64.– № 35.
14. Robinson Ann. Curriculum and the Development of Talents. / Ann Robinson // *Gifted Child Quarterly*. – Oct 1998; – Vol. 42. – Pp. 192 – 193.
15. Rosselli Hilda C. From Passow to Gardner: Curriculum for Talent Development / Hilda C. Rosselli // *Gifted Child Quarterly*, 1998. – Volume 42. – P. 245-252.
16. Rudnitski R. In Memoriam A. Harry Passow / Rose Rudnitski // *Gifted Child Quarterly*, 1996. – Vol. 40. – P. 111.
17. Urban education in the 1970's; reflections and a look ahead [ Edited by A. Harry Passow]. – New York: Teachers College Press, 1971.
18. Harry Passow. Curriculum for the gifted and talented at the Secondary level // *Gifted Child Quarterly*. 1986. – Vol. 30 (4). – P. 186-191.

Тадеєв П.А.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГАРРИ ПАССОУ В СФЕРЕ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ  
ПО ЕСТЕСТВЕННЫМ НАУКАМ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ УЧЕНИКОВ В США**

*В статье анализируется вклад известного американского педагога Гарри Пассоу в развитие теории учебного плана для одаренных в сфере точных наук учеников. Основное внимание уделено идеям группирования по способностям, создания AP-классов и построению общих принципов, которые лежат в основании учебного плана для одаренных учеников. Основные вехи деятельности известного американского педагога проанализированы в ретроспективе.*

*Ключевые слова: Гарри Пассоу, учебный план, образование одаренных, естественные науки.*

Tadeev P.O.

**THE HARRY PASSOW ACTIVITY IN THE SPHERE OF CURRICULUM DESIGNING  
FOR THE GIFTED IN SCIENCES STUDENTS IN USA**

*The article deals with the analysis of the theory for the curriculum design of gifted in sciences students, created by the famous American educator Harry Passow. The most important attention is paid to his ideas of grouping according to the abilities, AP-classes formation and the basic principles construction in the sphere of curriculum for gifted student's formation. The main periods of his education activity are characterized retrospectively.*

*Key words: Harry Passow, gifted education, curriculum, sciences.*

**УДК 378 (1-87)**

**Таланова Ж.В.**

**СТРУКТУРА І СКЛАД ДОКТОРСЬКОЇ ОСВІТИ: РЕАЛЬНИЙ  
ТА РАЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ НАЙВИЩИХ РІВНІВ  
НАЦІОНАЛЬНОЇ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ**

*У статті аналізуються труднощі розроблення та реалізації національної кваліфікаційної рамки в частині найвищих (докторських і постдокторських) кваліфікацій. Наводяться критерії класифікації кваліфікацій взагалі, докторських та постдокторських*

кваліфікації зокрема. Обґрунтовано оптимальну структуру найвищих рівнів національної рамки кваліфікацій та оптимальний склад відповідних дескрипторів, здійснено опис докторського і постдокторського кваліфікаційних рівнів.

*Ключові слова:* рамка кваліфікацій, рівні кваліфікацій, дескриптори кваліфікацій, докторські і постдокторські кваліфікації.

Розроблення національної рамки кваліфікацій (НРК) в Україні наштовхується на низку серйозних труднощів, без теоретичного осмислення яких і розроблення відповідних розумних реалістичних пропозицій важко обійтися при розв'язанні посталих проблем. Серед останніх – розуміння поняття кваліфікації, її сутності, структуризації, чому вже було присвячено низку статей [3; 4; 6; 19]. Це – також проблема всеохоплюваності кваліфікаційних рамок, зокрема достатності рівневого діапазону для покриття всіх фактично існуючих кваліфікацій, добору ефективних описувачів кваліфікаційних рівнів. Предметом особливої уваги вчених і практиків нині стала докторська освіта, що забезпечує найвищі кваліфікації (ступені), роль яких стрімко зростає в процесі суспільного розвитку [12; 21; 24]. Саме аналізу структури і складу докторської підготовки в освітній системі та дослідженню властивостей найвищих рівнів рамки кваліфікацій з огляду на фактичні реалії та фактори розвитку присвячена ця стаття.

Оскільки будь-який рівень вищої освіти (наприклад, за Міжнародною стандартною класифікацією освіти, МСКО [22]), включаючи найвищий докторський, ідентифікується і вирізняється згідно з відповідною наданою та опанованою на ньому кваліфікацією, остільки важливим є чітке розуміння сутності і відповідної організації кваліфікацій та їх зв'язок з освітою. Підсумувати результати відповідних попередніх досліджень, які викладені в працях [1; 3–6; 8; 12; 19], можна наступним концептуальним чином, що дає змогу системно бачити місце, роль і взаємозв'язок ключових освітньо-кваліфікаційних понять.

*Кваліфікація* (лат. “втілення певної якості”) зазвичай вживається у двох основних значеннях: 1) якість, властивість (когось, чогось); 2) оцінювання, характеризування (будь-кого, будь-чого). Як правило, у конкретних документах указується та чи інша інтерпретація поняття “кваліфікація” для цілей цього документу. Наприклад, у Конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні (1997 р.), спрямованій на зіставлення, порівнювання і встановлення еквівалентності документів про вищу освіту різних країн, під кваліфікацією вищої освіти розуміють “будь-яке звання, диплом або інше свідоцтво, що видане компетентним органом і засвідчує успішне закінчення програми з вищої освіти” [2: 119]. У концепції Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК НРК) “кваліфікація означає офіційний результат процесу оцінювання й визнання, який отримано, коли компетентний орган встановив, що особа досягла навчальних результатів за заданими стандартами” [26: 4], тобто скоріше підтверджену якість особи, ніж документ, що цю якість засвідчує. Як навчальний результат (тобто навченість особи) кваліфікація набувається в спосіб формального, неформального, інформального навчання [26: 4], що насамперед (але не виключно, адже може відбуватися в будь-якій діяльності) забезпечує система освіти в єдності її формальної, неформальної та інформальної складових [21]. У тлумаченні Національного класифікатора України: Класифікатора професій, розробленого на основі Міжнародної стандартної класифікації професій (МСКП) [25], кваліфікаційний рівень робіт, що виконуються, “визначається залежно від вимог до освіти, професійного навчання та практичного досвіду працівників, здатних виконувати відповідні завдання та обов'язки”, а кваліфікація – “здатність виконувати завдання та обов'язки відповідної роботи” [7: 4]. Отже, у останньому випадку кваліфікація розглядається не як документ, а безпосередньо як здатність особи, натомість у “дипломі ... чи іншому документі про професійну підготовку кваліфікація визначається через назву професії ...” (тобто кваліфікація явно не тотожна документу, в якому вона вказується) [7: 4].

*Освіта* за МСКО – цілеспрямована й організована (тобто доцільна системна) діяльність задля навченості (результату) / навчання (процесу) [22: 3].

*Навченість / навчання* (за МСКО) – будь яке поліпшення в поведінці (діяльності), інформованості, знаннях, розумінні, ставленні, цінностях, уміннях [22: 3]. Відтак навченість (навчальний результат) виражається в зазначених *компетентностях* – реалізаційних здатностях щодо досконалої поведінки, діяльності. Навчання (і навченість) відрізняється від освіти передовсім тим, що може (на відміну від спеціально організованої освіти) відбуватися в спонтанний, випадковий спосіб (наприклад, у процесі іншої, не освітньої діяльності). У такому разі термін “інформальна освіта” коректно застосовувати лише до самоосвіти (тобто неорганізованої лише зовні, проте самостійно організованої власними зусиллями) [21; 22].

Таким чином, освіта виступає потужним провайдером (постачальником) кваліфікацій, проте не єдиним. За концепцією МСКП [24; 25] кваліфікація – здатність особи виконувати завдання і обов’язки певного виду діяльності, визначається рівнем і спеціалізацією освіти (формальної, неформальної, інформальної). Позаосвітня сфера (наприклад, сфера праці) також може продукувати кваліфікації в процесі набуття стажу, “практичного досвіду” роботи, діяльності. Отже, за способом надання кваліфікації можна поділити на дві групи: освітні (надаються в освіті) і професійні (надаються роботодавцями) [6; 19]. У свою чергу, освітні кваліфікації за критерієм їх орієнтації поділяються на загальноакадемічні – для подальшого навчання, і на професійні – для виходу на ринок праці [19]. Між освітніми і професійними кваліфікаціями існує певна кореляція. Це можна проілюструвати на прикладі вітчизняної вищої освіти. Тут освітніми кваліфікаціями з огляду на міжнародне тлумачення, зокрема, виступають наукові ступені кандидата і доктора наук, професійними – вчені звання доцента і професора.

Сучасне розуміння кваліфікації виходить за межі її придатності для професійної діяльності на ринку праці. Європейські метарамки (Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, РК ЄПВО, і ЄРК НВЖ) не обмежують поняття кваліфікації її професійними ознаками, а, навпаки, підкреслюють широку інтерпретацію кваліфікацій [26–29].

*Рамка кваліфікацій* як певна кваліфікаційна шкала передбачає принципову їх вимірюваність (визначеність) і градацію. Для забезпечення цього кваліфікації описуються в термінах навчальних результатів, останні, у свою чергу, виражаються через компетентності (реалізаційні здатності особи). Наприклад, згідно з Рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради Європи із запровадження ЄРК НВЖ “національна рамка кваліфікацій” означає інструмент класифікації кваліфікацій відповідно до переліку критеріїв для визначених рівнів навчальних досягнень з метою інтеграції та координації національних кваліфікаційних підсистем і поліпшення прозорості, доступу, розвитку та якості кваліфікацій стосовно ринку праці і громадянського суспільства” [26: 4].

У процесі створення НРК ставиться завдання її сумісності з РК ЄПВО та ЄРК НВЖ. Реалізація цього завдання стикається принаймні з двома труднощами.

По-перше, умовною узгодженістю двох зазначених європейських метарамок, які не вважаються, з одного боку, несумісними або суперечливими, а з другого – співпадаючими [1: 108]. Адже РК ЄПВО і ЄРК НВЖ використовують дескриптори рівнів кваліфікацій відмінного компонентного складу – набору елементарних (базових) компетентностей, у яких описується кожний кваліфікаційний рівень.

По-друге, обидві метарамки не охоплюють усі відповідні реально існуючі кваліфікації, насамперед на найвищому докторському рівні. Тобто статус цих метарамок як всеохоплюючих виявляється сумнівним.

Щодо першої проблеми, то вихід слід шукати в обґрунтуванні оптимального і гармонізованого необхідного і достатнього переліку наскрізних компетентностей [4; 5; 30] дескрипторів. Ретельно та правильно дібрані основні (канонічні) компоненти дескрипторів кваліфікаційних рівнів дають змогу усім зацікавленим сторонам ясно, чітко, зрозуміло формулювати власні кваліфікаційні вимоги і стандарти, наприклад, освітянам – освітні результати та стандарти, роботодавцям – професійні вимоги та стандарти, і співвідносити й узгоджувати їх через рамку кваліфікацій. Такого добору можна досягти шляхом синтезу

наборів компетентностей обох кваліфікаційних метарамок. Тут за основу слід узяти описувачі РК ЄПВО (так звані Дублінські дескриптори), що складаються із: знань і розуміння; застосування знань і розуміння; формування суджень; комунікації; здатності до подальшого навчання, розвитку [27]. Ці дескриптори за складом є більш системними і повніше та точніше відображають основні компоненти людської діяльності, тобто мають краще і емпіричне, і теоретичне обґрунтування [4; 8]. Цього не можна сказати про описувачі ЄРК НВЖ (знання; уміння; компетентність у смислі відповідальності та автономності, тобто самостійності). Ураховуючи, що “знання і розуміння” та “застосування знань і розуміння” РК ЄПВО [27] еквівалентні відповідно “знанням” та “умінням” у тлумаченні ЄРК НВЖ [26], доповнення Дублінських дескрипторів РК ЄПВО компонентою самостійності (відповідальності та автономності) ЄРК НВЖ дає змогу отримати досконалий набір елементарних (канонічних) компетентностей, особливо важливий, як виявляється, для опису докторських кваліфікацій, і який становить основу розширених Дублінських дескрипторів.

При розробленні НРК, крім оптимізації складу дескрипторів кваліфікаційних рівнів, слід також вдосконалити рівневу структуру таким чином, аби вона охоплювала всі реально існуючі кваліфікації, зокрема так звані докторські кваліфікації, чого не забезпечують РК ЄПВО і ЄРК НВЖ. Справді, при зіставленні двох метарамок найвищий (четвертий) рівень першої рамки ставлять у відповідність також найвищому (восьмому) рівню другої рамки. Суперечність виявляється при визнанні того, що де-факто і в багатьох випадках де-юре існують дві (перша, нижча і друга, вища) докторські кваліфікації, які беззаперечно істотно різняться між собою за ієрархічним рівнем. Типовими представниками першої докторської кваліфікації є ступінь доктора філософії, професійного (профільного) доктора, кандидата наук, а другої – вищий, габілітований доктор, доктор наук [6; 9–19; 23; 31]. Разом з тим найвищий рівень РК ЄПВО і відповідний йому найвищий рівень ЄРК НВЖ ідентифікуються з рівнем доктора філософії як найвищою кваліфікацією [1; 26–29]. У такому випадку виникає проблема пошуку рамкового рівня, що охоплює реально існуючі значно вищі докторські кваліфікації, ніж ступінь доктора філософії. Цю рамкову недостатність можна усунути двома способами. Один з них – визнати кваліфікацію доктора філософії (та йому еквівалентного) не найвищою кваліфікацією, маючи на увазі, що найвищою кваліфікацією насправді є другий докторський ступінь. Інший спосіб – запровадити додатковий кваліфікаційний рівень рамки, що відповідає другій, вищій докторській кваліфікації, так би мовити рівень постдокторської кваліфікації. Але за будь-якого варіанту постає питання опису двох (докторського і постдокторського) суттєво відмінних та фактично існуючих кваліфікаційних рівнів. Певну свободу дій в розв’язанні проблеми надають вище згадані Рекомендації. Зокрема, важливе значення має 14-ий пункт цього документу стосовно того, що Рекомендації не підміняють та не визначають національні кваліфікаційні системи і / або кваліфікації [26: 2].

Отже, НРК у верхній частині своїх рівнів має віддзеркалювати реально існуючі найвищі кваліфікації та їх рівневу організацію. Такими найвищими кваліфікаціями, що надаються в системі освіти, підготовки, слід визнати, як показують міжнародні порівняльні дослідження [9–19], наступні.

Докторські ступені (кваліфікації) першого (нижчого) рівня, загальновідомим і поширеним типовим представником яких є доктор філософії (PhD) або кандидат наук на пострадянському просторі. На цьому рівні відбувається також розщеплення докторських кваліфікацій на дві групи відповідно до їх орієнтації: на 1) загальноакадемічні (загальнонаукові) з методологічною, теоретичною орієнтацією, які представляють згаданий доктор філософії або доктор гуманітарних наук (DLA) тощо, та 2) професійні (профільні) з прикладною орієнтацією – доктор бізнесового адміністрування (DBA), доктор державного управління (DPA), доктор освіти (EdD), доктор медицини (MD) тощо.

Докторські ступені (кваліфікації) другого (вищого) рівня (постдокторські ступені, кваліфікації) – вищий, габілітований доктор, доктор наук.



Докторські ступені (кваліфікації) першого рівня докладно і загалом задовільно описані в РК ЄПВО та ЄРК НВЖ [26; 27]. За наявності двох описів важливо бачити спільні та відмінні їх характеристики. Відповідне співставлення наведене в табл. 1.

Таблиця 1.

**Співставлення описів найвищого кваліфікаційного рівня за РК ЄПВО та ЄРК НВЖ**

Базові компоненти Дублінських дескрипторів	Дублінські дескриптори найвищого кваліфікаційного рівня РК ЄПВО	Компоненти найвищого кваліфікаційного рівня за ЄРК НВЖ	Базові компоненти дескрипторів ЄРК НВЖ
Знання і розуміння	Системне розуміння галузі навчання і досконале володіння дослідницькими уміньми та методами, пов'язаними з цією галуззю	Знання на самому передовому рубежі галузі роботи або навчання та на стику галузей	Знання (теоретичні і фактичні)
Застосування знань і розуміння	Здатність замислити, спланувати, здійснити і застосувати суттєвий процес досліджень з науковою достовірністю. Зробили через оригінальне дослідження внесок, який розширює межі знань шляхом розроблення предмета дослідження та заслуговує певної національної або міжнародної реферованої публікації	Найбільш передові та спеціалізовані уміння і методи, включаючи синтез та оцінювання, необхідні для розв'язання критичних проблем у дослідженні та/або інновації і розширення та перегляду існуючих знань чи професійної практики	Уміння (застосування знань)
Формування суджень	Здатні до критичного аналізу, оцінювання і синтезу нових та складних ідей	–	–
Комунікація	Можуть спілкуватися з колегами, широким академічним співтовариством і суспільством у цілому у сфері свого досвіду	–	–
Здатність для подальшого навчання, розвитку	Зможуть сприяти в академічному і професійному контекстах технологічному, соціальному та культурному прогресу суспільства, заснованому на знаннях	–	–
		Демонстрація значимого авторитету, новаторства, самостійності, академічної і професійної цілісності, сталої відданості продукуванню нових ідей або процесів на передньому краї робочого або навчального контексту, включаючи дослідження	Компетенція (відповідальність і автономність)

Проте постдокторські кваліфікації не дістали такого детального опису, хоча в літературі зазначаються характеристичні ознаки цього кваліфікаційного рівня, що значно підвищують його над попереднім докторським рівнем. Серед таких ознак найвищих (постдокторських) кваліфікацій насамперед такі:

- для здобуття потрібна наявність ступеня першого докторського рівня (доктора філософії, професійного, профільного доктора тощо);
- є необхідною умовою для зайняття посади постійного викладача (професора) та самостійного дослідника в провідних університетах;
- вимагають суттєво вагомішого оригінального внеску в приріст знань;
- потребують підготовки узагальнюючої кваліфікаційної роботи – дисертації;
- підготовка індивідуалізована, позбавлена зайвого регулювання;
- часто відповідна підготовка певною мірою формалізована (має конкурсний вступ, визначену кількарічну тривалість, відбувається під наглядом консультанта за індивідуальною програмою й інше).

Якщо за Болонською класифікацією докторські програми першого (нижчого) рівня відносять до третього циклу вищої освіти і відповідних докторантів характеризують як дослідників-початківців, то інколи постдокторські програми інтерпретують як четвертий цикл ЄПВО, а докторантів цих програм називають дослідниками-професіоналами.

З огляду на вищезазначене описати докторський і постдокторський кваліфікаційні рівні розширеними Дублінськими дескрипторами можна так, як показано в табл. 2 і 3.

Таблиця 2.

**Опис першої докторської кваліфікації розширеними Дублінськими дескрипторами**

Рівень кваліфікації	Опис кваліфікації як демонстрації переліку кваліфікаційних ознак (здатностей або компетентностей)	Кредити ECTS [20]
8-й рівень за ЄРК НВЖ (третій цикл вищої освіти, 4-й рівень РК ЄПВО)	(1) Комплексне знання і розуміння напряду підготовки та майстерне володіння методикою дослідницької роботи. (2) Осягнення, розроблення, реалізація та адаптація істотного дослідження з науковою повнотою та цілісністю. Здійснення на основі власного оригінального дослідження внеску, який розширює і поглиблює межу знань через суттєвий обсяг роботи, окремі частини якої рекомендовані до публікації в країні та за кордоном. (3) Критичний аналіз і синтез, оцінювання складних ідей. (4) Спілкування з рівними собі, великою фаховою спільнотою та широким загалом у галузі спеціалізації. (5) Очікувана здатність сприяти втіленню в академічному і професійному контекстах технологічних, суспільних, культурних досягнень в інформаційному суспільстві. (6) Певна самостійність (відповідальність і автономність) у реалізації освітньої, дослідницької, інноваційної діяльності.	Типово включає 180-240 кредитів

Таким чином, подолання проблем розроблення і реалізації національної кваліфікаційної рамки взагалі, у частині найвищих кваліфікаційних рівнів зокрема, потребує чіткої класифікації кваліфікацій, обґрунтування адекватного переліку базових компонентів дескрипторів та їх конкретизації стосовно докторських і постдокторських рівнів освіти.

**Опис другої докторської (постдокторської) кваліфікації розширеними Дублінськими дескрипторами**

Рівень кваліфікації	Опис кваліфікації як демонстрації переліку кваліфікаційних ознак (здатностей або компетентностей)	Кредити ECTS [20]
9-й рівень (постдокторський рівень, цикл)	<p>(1) Цілковите системне, всебічне і міждисциплінарне знання і розуміння на пряму підготовки та володіння методологією дослідницької діяльності у сфері наукового інтересу та суміжних областях.</p> <p>(2) Використання отриманих знань і розуміння для інноваційного розв'язання крупних теоретичних і практичних проблем на основі фундаментального підходу, відкриття і/або використання загальних законів світобудови та їх специфічного прояву в конкретних природних, суспільних, культурних контекстах, а також для перспективного передбачення і довгострокового прогнозування цивілізаційного розвитку.</p> <p>(3) Формування довершених авторитетних й переконливих суджень щодо проблем, їх причин та шляхів розв'язання, що мають пріоритетне значення для розвитку людства.</p> <p>(4) Вільна й продуктивна фахова комунікація на будь-якому рівні у сфері діяльності та суміжних областях.</p> <p>(5) Досконала здатність для безперервного і стійкого саморозвитку.</p> <p>(6) Повна самостійність (відповідальність і автономність) і лідерство в реалізації освітньої, дослідницької, інноваційної діяльності.</p> <p>Здатність самостійно організовувати, спрямовувати, очолювати дослідницькі колективи, наукові школи, керувати підготовкою фахівців з наданням кваліфікацій на всіх, включаючи найвищий, кваліфікаційних рівнях.</p>	Типово включає 180 кредитів інформальної освіти та 180 кредитів формальної підготовки

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (кн.-прил. 2) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с.
2. Збірник нормативно-правових актів щодо взаємного визнання документів про освіту, наукові ступені та вчені звання / Уклад.: В. Д. Шинкарук, Р. В. Бойко, К. М. Левківський, З. І. Логвин, Н. Л. Губерська; За заг ред. І. О. Вакарчука. – К.: Знання, 2008. – 199 с.
3. Луговий В. І. Запровадження рамок кваліфікацій вищої освіти в Сполученому Королівстві: досвід для України / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. – Рівне: [б. в.], 2010. – № 3. – Дод. 1. – Т. 1. – С. 7–18. – Темат. вип. “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”.
4. Луговий В. І. Застосування системного підходу до визначення компетентностей як основи кваліфікацій / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко // Вища освіта України: теоретичний та науково-практичний часопис / [за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка]. – К.: Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2010. – № 1. – додаток 1. – Тематичний випуск: „Наука і вища освіта: технології взаємодії”. – 284 с. – С. 151–159.
5. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2009 р. – Тематичний випуск „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. – К.: Гнозис, 2009. – 630 с. – С. 8–14.

6. Луговий В. І. Національна рамка кваліфікацій: розуміння і реалізація / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Проф.-техн. освіта. – 2010. – № 1. – С. 5–9.
7. Національний класифікатор України: Класифікатор професій. ДК 003: 2005 / Держспоживстандарт України. – К.: Юрінком Інтер, 2006. – 544 с.
8. Слюсаренко О. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку / О. Слюсаренко // Вісн. НАДУ. – 2006. – № 2. – С. 123–132.
9. Таланова Ж. В. Болонська інтеграція докторської підготовки: редукція чи розвиток для України? / Ж. В. Таланова // Вища шк. – 2010. – № 7-8. – С. 96–107.
10. Таланова Ж. В. Докторська освіта в Канаді / Ж. В. Таланова // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. – Рівне: [б. в.], 2010. – № 3. – Дод. 1. – Т. 3. – С. 500–510. – Темат. вип. “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”.
11. Таланова Ж. В. Докторська підготовка в країнах високорейтингових університетів – США і Сполученому Королівстві / Ж. В. Таланова // Науковий вісник Волинського нац. ун-ту ім. Лесі Українки / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки; гол. ред. І. О. Смолюк. – Луцьк: ВНУ, 2010. – Вип. 13. – С. 173–179. – (Серія: Педагогічні науки).
12. Таланова Ж. В. Докторська підготовка в світі та Україні / Ж. В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.
13. Таланова Ж. В. Одно-, двоетапна і змішана моделі третього (докторського) циклу вищої освіти країн ОЕСР / Ж. В. Таланова // Нові технології навчання: зб. наук. пр. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К.: [б. в.], 2009. – Ч. 1. – С. 101–106. – Спец. вип. № 59.
14. Таланова Ж. В. Організація докторської підготовки у вищій школі Австралії та Нової Зеландії / Ж. В. Таланова // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. – К.: Гнозис, 2009. – № 3. – Дод. 1. – С. 606–611. – Темат. вип. “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”.
15. Таланова Ж. В. Підготовка фахівців на найвищому освітньому рівні в Республіці Білорусь, Республіці Вірменія, Республіці Таджикистан, Киргизькій Республіці та Російській Федерації / Ж. В. Таланова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка / Черніг. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка; гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів: ЧДПУ, 2010. – Вип. 76. – С. 343–348. – (Серія: Педагогічні науки).
16. Таланова Ж. В. Про співвідношення кваліфікацій доктора філософії, профільного доктора та вищого доктора: аналіз світової практики / Ж. В. Таланова // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2010. – № 1. – Дод. 1. – С. 239–248. – Темат. вип. “Наука і вища освіта: технології взаємодії”.
17. Таланова Ж. В. Реалізація компетентнісного підходу в докторській підготовці: європейський досвід / Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. – № 3 (64). – 2009. – С. 90–98.
18. Таланова Ж. В. Трансформація підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні в процесі реформ упродовж 1987–2008 років: досвід для сьогодення / Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т. Сущенко (голов. ред) та ін. – Запоріжжя: [б. в.], 2009. – Вип. 54. – С. 420–429.
19. Таланова Ж. В. Освітні та професійні кваліфікації в національній кваліфікаційній системі на найвищому рівні освіти / Ж. В. Таланова // Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: зб. наук. ст. методологічного семінару, 17 березня 2010 р.: у 2 ч. / [за ред. В. І. Лугового, Н. Г. Ничкало]. Ч. 1. – К.: Педагогічна думка, 2010. – 206 с. – С. 173–181.
20. ECTS Users' Guide. – Brussels, 6 February 2009. – Режим доступу: [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/ectsguide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/ectsguide_en.pdf)
21. Education at a Glance: OECD Indicators – 2010 Edition. – Paris: OECD Publications, 2010. – Режим доступу: <http://www.oecd.org/document>.
22. International Standard Classification of Education. ISCED, 1997 / UNESCO. – Режим доступу: [www.uis.unesco.org/en/pub/pub](http://www.uis.unesco.org/en/pub/pub).
23. International Standard Classification of Education (ISCED) 2011 – Draft. For Global Consultation, June – October 2010. UNESCO Institute for Statistics. – Режим доступу: [www.iscedconsultation.uis.unesco.org/](http://www.iscedconsultation.uis.unesco.org/).
24. International Standard Classification of Occupations, 2008 (ISCO–08) – draft structure. – Режим доступу: <http://unstats.un.org/unsd/class/intercop/expertgroup/2007/AC124-12.PDF>.

25. International Standard Classification of Occupations. ISCO–88. – Режим доступу: <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/class/isco.htm>.
26. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (Text with EEA relevance) // Official Journal of the European Union, 6.5.2008. – P. 111/1–7.
27. Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. – Режим доступу: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin\\_descriptors.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf).
28. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – Режим доступу: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture).
29. The Qualifications Framework for European Higher Education Area. – Режим доступу: <http://www.ond.vlaanderen.be/>.
30. Turning Education Structures in Europe. – Режим доступу: <http://tuning.unideusto.org>.
31. Understanding the Key Revisions in the International Standard Classification of Education (ISCED 2011). UNESCO Institute for Statistics. – Режим доступу: [www.uis.unesco.org/](http://www.uis.unesco.org/).

Таланова Ж.В.

**СТРУКТУРА И СОСТАВ ДОКТОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕАЛЬНЫЙ  
И РАЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ НАИВЫСШИХ УРОВНЕЙ  
НАЦИОНАЛЬНОЙ РАМКИ КВАЛИФИКАЦИЙ**

*В статье анализируются трудности разработки и реализации национальной квалификационной рамки в части наивысших (докторских и постдокторских) квалификаций. Приводятся критерии классификации квалификаций вообще, докторских и постдокторских квалификаций в частности. Обосновано оптимальную структуру наивысших уровней национальной рамки квалификаций и оптимальный состав соответствующих дескрипторов, осуществлено описание докторского и постдокторского квалификационных уровней.*

*Ключевые слова: рамка квалификаций, уровни квалификаций, дескрипторы квалификаций, докторские и постдокторские квалификации.*

Talanova J.V.

**THE STRUCTURE AND CONTENT OF DOCTORAL EDUCATION: REALISTIC  
AND RATIONAL APPROACH TO THE NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK  
FORMING OF THE HIGHEST LEVELS**

*Difficulties of National Qualifications Framework development and implementation with regard to the highest (doctoral and postdoctoral) qualifications are analyzed. Criteria of qualifications classification in general and doctoral and postdoctoral qualifications in particular are produced. Optimal structure of the highest levels of National Qualifications Framework and optimal composition of appropriate descriptors are proved, doctoral and postdoctoral qualifications levels are described.*

*Key words: qualifications framework, qualifications levels, qualifications descriptors, doctoral and postdoctoral qualifications.*

**УДК 37.013**

**Фатєєва К.В.**

**ОСОБЛИВОСТІ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ БОРИСА  
ТА ОЛЕНИ НІКІТІНИХ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

*Стаття розкриває особливості родинного виховання сім'ї Нікітіних та його вплив на розвиток творчої, фізично-розвинутої, інтелектуальної особистості.*

*Ключові слова: сім'я, родинне виховання, ранній розвиток особистості.*

Актуальність нашого дослідження обумовлена тим, що зацікавленість громадськості у ранньому інтелектуальному та творчому розвитку дитини не втихає з часів становлення виховної системи Нікітіних у другій половині ХХ століття. Досліджувальною проблемою займалися М. Амосов, І. Аршавський, О. Данілова, В. Скрипальов, С. Соловейчик, П. Тюленев тощо.

Про сім'ю Нікітіних уперше заговорили наприкінці 50-х років ХХ століття. Саме за період 1960-1980-х років Нікітіни, виховуючи своїх сімох дітей, й оформили свою власну педагогічну систему та й заклали основи російської батьківської педагогіки, які використовуються і сьогодні.

У 60 – 70-і роки вони прославилися тим, що виховували своїх дітей за незвичайною методикою, яку згодом фахівці охрестили “системою раннього і різностороннього розвитку дітей” (РРР).

Ще наприкінці 50-х років Борис Павлович на чолі групи педагогів-новаторів звертається в різні інстанції, невпинно кажучи про те, що радянська авторитарна школа не відповідає вимогам часу, гальмує розвиток дитячого інтелекту, під коренем душить в дитині ініціативність, прагнення до творчості, наукового пошуку. Педагог виносить на розгляд громадськості і чиновників проекти радикальної реформи освіти, бо вважає, існуюча методична система дошкільного і шкільного утворення є фабрикою зі знищення талантів і геніїв, здоров'я Росії. Саме в цей період зустрічі з Оленою Олексіївною Борис Павлович працював над ідеєю відкриття школи, яка б повторювала досвід Макаренка. Він організував групу педагогів, і Олена Олексіївна приєдналася теж. Але замість задуманого подружжя Нікітіних отримали не досвід Макаренка, а свій власний, унікальний.

На початку 60-х років подружжя Нікітіних виставляють на загальний суд свою виховну систему, ґрунтуючись на розвитку їх перших двох дітей, що викликало неоднозначну реакцію суспільства. Висловлювалися сумніви і навіть обурення. Приїжджали комісії медиків і педагогів. Одні стверджували, що Нікітіни калічать дітей, що метод потрібно засудити. Інші, навпаки, захоплювалися і рекомендували широке поширення їх системи виховання.

Мета статті: визначити особливості виховного впливу родинного виховання сім'ї Нікітіних на фізичний, інтелектуальний та творчий розвиток особистості.

Треба зазначити, що спадщина сім'ї Нікітіних знайшла визнання більш в аматорському підході до виховання дитини: була прийнята тисячами батьків та вчителів дошкільного та початкового навчання з усього Радянського Союзу. До Нікітіних постійно приїжджали групи батьків, педагогів з метою побачити власними очима результати їх виховної системи, писали листи зі своїми спостереженнями, які згодом були надруковані в книзі О. Нікітіної “Сповідь” [6: 5-105], але, на жаль, в науковій сфері їх досягнення досліджувались дуже слабо.

Серед яскравих прихильників виховної системи Нікітіних завжди був і залишається послідовник їх відкриттів, друг сім'ї, президент асоціації педагогів-новаторів П.В. Тюленев, автор статті “Пам'яті Б.П. Нікітіна – великого гуманіста, педагога, батька та вихователя ХХ століття”, в якій дається найбільш об'єктивна характеристика вкладу подружжя Нікітіних у педагогіку та освіту. Він називає Нікітіних класиками нової батьківської педагогіки та закликає батьків сміливо відкинути “класичну традиційну педагогіку” і зробити крок в майбутнє, а не прирікати свою сім'ю та дітей на животіння в хворому та антиінтелектуальному світі, куди їх штовхають традиційні вихователі в дитячих садах і педагогі в школах [9].

Вплив сім'ї на дитину, яка росте, найсильніший за всі виховні впливи. Саме сім'я найпотужніше впливає на процес і результати формування особистості. Тільки в сім'ї формуються ті якості особистості, котрі ніде, крім батьківської домівки, не можна сформувати: у сім'ї відбувається становлення громадянина, патріота, трудівника, майбутнього сім'янина, людини – носія духовності й моральності, саме тому науковці переважно визначають сімейне виховання як цілеспрямовану взаємодію старших членів сім'ї

з молодшими, засновану на любові й повазі до дитини, з одночасним захистом і формуванням особистості відповідно до її можливостей, а також цінностей сім'ї та суспільства [1: 254].

У другій половині ХХ століття Радянська держава всіляко розвивала і підтримувала громадянську ініціативу щодо виховання підростаючих поколінь, а комуністична партія незмінно виступала спрямуючою силою цього впливу, розгортаючи діяльність професійних спілок, комсомолу, спортивних та художніх організацій, націлених на виховання юних громадян Країни Рад в дусі колективізму.

Отже, найяскравішою рисою радянського суспільства була побудова життя саме на принципах колективізму. Все було надбанням громадськості, не залишаючи нічого особистого та індивідуального. Подібний стан життя суспільства не міг не впливати на всі сфери життєдіяльності людини, в тому числі і на виховання підростаючого покоління в школі, чи в родині.

Сміливість подружжя Нікітіних полягало в тому, що вони повстали проти традиційної педагогіки та педіатрії, зробивши перший пролом в ортодоксальному медичному підході до дитини, вказуючи на недоліки традиційного підходу в цих системах не на пустому місці, а на життєвій практиці розвитку власних дітей за своєю власною системою виховання, не звертаючи уваги на шквал критики і репресій з боку громадськості і, навіть, близьких родичів, і не припинивши свій виховний експеримент завдовжки за життя, в якому на першому місці завжди було виховання творчої, добре фізично розвинутої, інтелектуальної особистості.

Система виховання в сім'ї Нікітіних побудована на тому, що дитині прищеплюються почуття солідарності і любові до праці, що є, очевидно, однією з головних умов формування моралі. А тому досвід виховного процесу Нікітіних має виняткове значення [2: 5-6].

В основі системи Нікітіних полягає, перш за все, праця, природність, близькість до природи і творчість. Головним завданням виховання за Нікітіними є максимальний розвиток творчих здібностей підростаючої людини та її підготовки до життя.

Основні принципи своєї методики Нікітіни визначають наступним чином: по-перше, свобода творчості дітей в заняттях. Ніяких спеціальних тренувань, зарядок, уроків. Діти займаються скільки забажають, поєднуючи спорт зі всіма іншими видами діяльності. По-друге, легка одежа, спортивне оточення в домі: спортивне знаряддя входить в повсякденне життя дітей з самого раннього дитинства, становиться для них природною середою існування, на рівні з меблями та другими домашніми речами. По-третє, батьківська небайдужість до того, що і як відбувається у малечі, участь дорослих у дитячих іграх, змаганнях і, взагалі, самому житті дітей [2: 119].

У батьків повинна бути тільки одна ціль: не заважати розвитку дитини, а допомагати їй, не давити на дітей відповідно зі своїми задумами, а створювати умови для подальшого їх розвитку, орієнтуючись на самопочуття та бажання дітей.

Нікітіни не ставили собі ціллю спочатку навчити своїх дітей всьому як умога раніше. Вони відмічали, що у дітей раніше розвиваються ті сторони інтелекту, для яких створені належні "випереджаючі" умови. Наприклад, дитина тільки почала розмовляти, а в неї вже серед іграшок кубики з літерами, розрізана абетка та ін. [3: 11].

Головним відкриттям на цьому шляху було для них те, що в цих умовах діти дуже часто починали розвиватися раніше, ніж їх однолітки: у три роки вони починали читати, в чотири розуміти план і креслення, в п'ять вирішували прості рівняння, з цікавістю подорожували по карті світу. Вони при цьому ставали самостійними, ініціативними, відповідальними теж не на свої роки.

Подружжя Нікітіних притримувалось демократичного стилю виховання своїх дітей, при якому враховуються здібності, бажання, настрої та інтереси дитини, тобто коли сімейна атмосфера наповнена турботою, взаєморозумінням, взаємодопомогою, співпрацею та ін.

Їхнє глибоке переконання, що, якщо дитина наділена любов'ю, відчуває що її люблять, незалежно від того яка вона є, це викликає у неї відчуття захищеності,

благополуччя, вона розуміє цінність власного “Я”. Все це сприяє її відкритості до добра, позитивного впливу.

Пануюча атмосфера в родині Нікітіних дозволила не тільки батькам піклуватися про дітей, а й дітям приймати участь у дорослому житті батьків, спостерігаючи та прислуховуючись до дискусій (не приймаючи в ній участі), порівнюючи і знаходячи власне рішення, “що добре вчить жити”, за словами одного з їх синів.

Олена та Борис уміло організовували виховну діяльність, стимулюючи у дітей інтерес до пізнання нового, розвитку мислення й мовлення, творчого підходу до навколишнього світу, що є не менш важливим, ніж уміння читати і писати.

Нікітіни намагалися йти на зустріч будь-яким намірам дітей щось робити, проявити себе влюбій творчій діяльності. Для цього вішали на стіну різноманітні карти, таблиці з зображенням приборів, літер, карти світу та ін. Це могло викликати у дітей у ранньому віці інтерес до якої-небудь області знань [3: 11].

Важливим моментом було те, що подружжя Нікітіних намагалось не робити за малюка те, що він сам може зробити, не думати, не вирішувати за нього, якщо він сам може все вирішити. Намагались розвивати творчість, не нав’язувати власних думок, а тим більше власних думок. У випадку невдачі не дорікали, не соромили, а якщо щось вийшло добре щиро хвалили дітей.

Їм було просто цікаво з дітьми, і вони ніколи не залишались байдужими до того, що і як роблять діти, що у них виходить, а що ні. Це був не контроль, не опіка, не перевірка уроків, а абсолютно щирий інтерес до життя дітей, до їх різнобічної активної діяльності. Обов’язковою умовою всебічного розвитку дитини, за Нікітіними, є спільне проведення часу батьків і дітей – це привід для розмови, це обмін думками, це спільна радість, тобто це спілкування у найкращому його варіанті – в спільній діяльності.

Надавши своїм дітям свободи вони уникали трьох зол: перевантаження, можливого відвороту від потрібних та корисних справ та тяги до вуличних соблазнів, які є куди більш примітивними, ніж їх різнобічне домашнє життя, яке може бути перевантаження, якщо дитина займається за своїм власним бажанням тим, що їй цікаво і стільки скільки сама хоче. Кращий відпочинок – це зміна занять, я для їх дітей це не проблема: можливостей для таких змін було дуже багато. При цьому батьки намагались навчати дітей радіти успіхам іншого, так як і своєму.

Подружжя Нікітіних завжди пов’язували виховання з різними видами діяльності: творчою, розумовою, та фізичною, що виокремлювало їх із загальної купи звичайних радянських сімей, що дозволило називати їх класиками вітчизняної педагогіки. На власному прикладі багатодітної родини Б. Нікітін ще у 60-ті роки перевірів та запропонував комплекс рекомендацій “Дитинство без хвороб”, багато положень з якого давно стали загальноприйнятими.

Починати фізичний розвиток Нікітіни рекомендують ще в період вагітності. Ними підмічено: малюк більше рухається, коли мати займається не важкими фізичними вправами – малюк тоді не отримує кисню. Для того, щоб дістатись його, він почне активно штовхатись, виконувати свої перші тренування. Тому повний покій під час вагітності майбутній мамі не підходить, якщо вагітність проходить добре. Також дуже корисний невеликий недолік харчування. Коли малюк з’являється на світ він отримує задоволення від самих простих фізичних вправ, орієнтованих на укріплення рефлексів. Для дітей доросліших батько розробив систему спортивної гімнастики [2: 43-44].

Нікітіни були впевнені, що від того як проходять пологи і найперші години життя, залежить багато у житті людини. Коли тижневик “Сім’я” вперше надрукував їх “Прохання до докторів родильного дому”, на Нікітіних посипались листівки від батьків, більшість від жінок, очікуючих народження дитини, з проханням дати адресу родильного дому, в якому виконуються ці “Прохання...”, що згодом багато з яких було прийнято, як правила прийняття пологів у родильних домах радянського та пост радянського простору [4: 48-58].



З перших днів життя їх діти отримували довготривалі повітряні ванни, а в пару місяців їх вже виносили на декілька секунд на вулицю, при різній погоді. Діти не тільки з задоволенням сприймали такі перепади, але й зростали не хворіючи [2: 28-29].

У праці “Перші уроки природнього виховання, або Дитинство без хвороб” Нікітіни радять молодим матерям в перші дні життя занурити дитину до холодної води так, щоб вона цілком пішла під поверхню. Так, вони запевняють, відбувається запуск найважливішого терморегулятивного механізму [5: 68].

З народження до року малюк вчиться самостійно перевертатися, сидіти, ходити, їсти, посміхатися. Ось чому на цьому етапі самим важливим для нього є фізичний розвиток, укріплення м’язів, що дає йому змогу швидко встановити і бачити все своїми очима.

Нікітіни першими у СРСР через свої праці “Ми та наші діти”, “Дитинство без хвороб”, “Мама чи дитячий садок”, “Сходишки творчості або розвиваючі ігри” розповіли, що навіть у самого маленького дитинча вкладено багато можливостей, котрі якщо не розвивати, поступово вгасають. Цей закон Борис Нікітін обґрунтував як “закон незворотного згасання можливостей ефективного розвитку здібностей” – НЗМЕРЗ, розробив й перевіряв на практиці методи запобігання негативного впливу цього закону на рівень інтелектуального розвитку наступних поколінь [6: 78-124].

Немале значення “системи Нікітіних” додає трудовому вихованню дітей – від самообслуговування, участі у домашній праці до праці у виробництві, підмічаючи його тісний зв’язок з моральними становленням особистості. Сім’я має сприятливі умови для залучення дитини – школяра до праці. Трудові доручення, які виконує дитина в родині, за змістом більш різнобічні, ніж у дитячому садочку, а необхідність їх виконання для нього більш наглядна. Особливий вплив на дитину має праця дорослих у родині. Виховна система Нікітіних побудована на прищепленні почуття солідарності і любові до праці.

Характерні мотиви праці дітей у родині: любов до батьків та інших членів сім’ї, бажання піклуватись про них, допомогти. В родині діти часто з задоволенням займаються тими видами праці, котрі у дитячому садку мало поширені: прання білизни, миття посуду, участь у приготування їжі, придбання товарів. Сприятливі сімейні умови позитивно впливають на трудове виховання дітей, їх морально-вольовий розвиток.

Моральні якості не можна виховати, лише пояснюючи дитині, що добре, а що погано, не можна навчити його бути добрим, так само як навчити читати. Необхідно щоб дитина з малих років тренувалась у здійсненні моральних вчинків. Тут допоможе гра. В грі дошкільник найбільш самостійний: сам обирає, в яку гру грати відповідно зі своєю фантазією. В творчому характері гри є її виховне значення. Насильне втручання в неї дорослої людини позбавляє дитину радощів від гри, зацікавленості до неї. Але це не значить, що батьки повинні повністю віддалитись від можливості через гру впливати на дитину. Безпосередня участь дорослих в іграх молодших дошкільнят навіть необхідна, так як вони не вміють ще використовувати іграшки, грати разом з іншими дітьми.

Нікітіни завжди намагались створити умови для ігрової діяльності, не з метою зайняти дитину, відволікти його від байдикування, а заради інтелектуального та творчого розвитку, бо відомо, що гра для дитини це проекція дорослого життя, де дитина вчиться опановувати свої почуття, знаходити рішення проблем.

“Без гри не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це велике світле вікно, через яке у духовний світ дитини входить потік уявлень, понять. Гра – це іскра, яка запалює вогник зацікавленості” [7: 263].

Все виховання Нікітіних побудовано за системою раннього розвитку дітей, в рамках якої він розробив цілий комплекс розвиваючих ігор для дітей різного віку. Дитина поринає у світ гри, в якому сам може обирати сферу діяльності. Ніхто не пояснює малюку нових правил, він просто захоплюється грою за допомогою казки, повторюючи за дорослими, приймаючи участь у колективних іграх. Як правило, спочатку потрібна активна участь дорослих або старших братів чи сестер, але потім дитина може займатися вже самостійно. Дитина виконує задачі, які поступово ускладнюються. При цьому дитині не можна

підказувати. Йому треба дати можливість думати самостійно. Якщо дитина не може виконати завдання, то треба повернутися до виконання більш легких. Якщо дитина досягла найвищих результатів і не втратила зацікавленості до гри, її ліпше відкласти на деякий час.

Б. Нікітін пояснює, що звичайні ляльки та машинки швидко набридають дитині. А між тим розвиток можливо лише при рішенні ще невідомої задачі – так діяльність стає творчою. А дитина між одним роком і трьома рішає максимум творчих задач – ще невідомих. Це природний для дитини вид діяльності. Іграшка повинна йому відповідати. Конструктор сама розвиваюча гра зі звичайних, часто пропонується дитині вже після трьох років.

Розвиток відбувається на межі можливостей, у тій точці де досягнуто пік умінь. Навчання частіше за все засноване на дублюванні, позбавлене творчості і розвитку. Розвиваючі іграшки розраховані на дуже велику варіативність – тому мають велику часову амплітуду зацікавленості в них.

Нікітіни наполягають на тому, що їх система виховання розвитку дітей – не передчасна, а навпаки вчасна, що традиційна педагогічна наука, заснована на досвіді минулих століть, відстає від сучасних методик, що людський потенціал більш багатий, ніж було прийнято вважати раніше. Зараз уже нікого не здивуєш п'ятирічною дитиною, яка читає, наприклад, а в часи Радянської влади це було диво. Як зазначав академік АН УРСР М. Амосов у відгуку на доклад Нікітіних в Академію педнаук: “Я не знайшов у сім'ї юних інтелектуалів і ерудитів. Я побачив дуже кмітливих вирішувачів проблем з розкритим і винахідливим мисленням, з добре розвинутим мовленням. Вони випереджали своїх ровесників за шкільними програмами хто на два, а хто і на чотири роки” [2: 4].

Олена та Борис Нікітіни не акцентували увагу своїх дітей на тому, що їх виховують. Подружжя просто жили, діяли як їм підказує серце, прислуховувались до кожної дитини, усвідомлюючи їх особливості, підбрали свій ключик до кожного з них та своїм життєвим прикладом показували, що таке доброта, взаємодопомога, взаєморозуміння, працелюбність, висока мораль, що є більш ефективним виховним моментом, ніж читання моралі та покарання.

Як згадував І. Аршавський: “Подружжю Нікітіних притаманні посиljena відповідальність, дивовижна спостережливість та інтуїція. Ці якості дозволяли і дозволяють їм знаходити нові рішення навіть там, де вчені-спеціалісти розводять руками” [2: 190-191].

У батьківській праці, як і в іншій, можливі помилки та сумніви, тимчасові невдачі, поразки, які змінюються перемогами. Головне – це любити свою дитину та прислуховуватись до її здібностей. На своєму досвіді одні з яскравіших представників педагогіки Олена та Борис Нікітіни довели на практиці, що віра в себе і в свою дитину допоможе витримати будь-які труднощі, що переломлюючи стереотипи виховання можна допомогти дитині перетворитись в самостійну, гармонійно розвинену особистість.

Аналіз впровадження ідей Нікітіних у сучасну систему освіти та виховання дає змогу стверджувати, що перспективи розвитку нашого дослідження ми бачимо у вивченні впливу раннього розвитку дитини на її майбутнє. Слід більш детально дослідити впроваджений у педагогічну практику досвід сім'ї Нікітіних, бо відомо, що в Японії та Германії створені школи за їх методикою, на пострадянському просторі існує декілька дошкільних закладів, що спираються на ранній фізичний розвиток малюків тощо.

Унікальний досвід Нікітіних полягає в тому, що вони відкрили в кожній своїй дитині індивідуальність. Показали, як можна займатися, досягнути результати в грі. Для батьківських очікувань характерна висока ставка на особистий успіх, який розуміється як досягнення соціальної впевненості, особистого успіху, матеріального благополуччя і певного суспільного положення. Але подружжю Нікітіних вдалося переломити себе і відмовитись від власних амбіцій, прислуховуватись до бажань і здібностей своїх дітей. Вони не втомлювались повторювати, що виховують не геніїв, а просто талановитих дітей, котрі розвивають “максимально” те, що могло з них вийти.

Перспективою розвитку нашого дослідження ми передбачаємо у більш детальному розгляді методів виховної системи подружжя Нікітіних та її вплив на рівень адаптації дитини до різних життєвих ситуацій за межами сім'ї.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Коджаспирова Г.М. Педагогика. Учеб. для студ. пед. вузов. – М.: Влад. – 2003. – С.317.
2. Нікітін Б., Нікітіна О. “Ми та наші діти”/ Видавництво ЦК ЛКСМУ “Молодь”. – К. – 1989. – С. 5-6. – 119 с. – С. 43-44. – С.28-29. – С.190-191.
3. Нікітін Б.П. Сходинки творчості або розвиваючі ігри/ Рад.шк. – К., 1991. – 11 с.
4. Никитин Б. П. Здоровое детство без лекарств и прививок. – Лист Нью. – 2001. – 256 стр.
5. Никитин Б.П. Первые уроки естественного воспитания или Детство без болезней. – Лениздат. – 1990. – 68 с.
6. Никитина. Исповедь. – М. – Издание., 1991. – С. 5-105.
7. Социологические и экономические проблемы образования. Сборник. – Н. – “Наука”. – 1969. – С. 78-124.
8. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
9. Тюленев П.В. Памяти Б.П. Никитина – великого гуманиста, педагога, отца и воспитателя XX века ([www.rebenokh1.narod.ru/novnikitinbp.htm](http://www.rebenokh1.narod.ru/novnikitinbp.htm))

Фатеева Е.В.

#### *ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ БОРИСА И ЕЛЕНА НИКИТИНЫХ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX СТОЛЕТИЯ)*

*Статья раскрывает особенности семейного воспитания семьи Никитиных и его влияние на развитие творческой, физически развитой, интеллектуальной личности.*

*Ключевые слова: семья, семейное воспитание, раннее развитие личности.*

Fateeva K.V.

#### *PECULIARITIES OF THE NIKITINS EDUCATIONAL SYSTEM (THE SECOND PART OF THE XX-TH CENTURY)*

*This article opens the features of the family education of the Nikitins and it's influence on the development of the creative, physically well-developed and intellectual individuality.*

*Key words: family, family education, the early individuality development.*

**УДК 371.3: 159.9 (091)**

**Форосян А.Ф.**

#### ***ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МОМЕНТІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ***

*У статті розглядаються особливості використання у навчальному процесі вищих навчальних закладів ігрових моментів безпосередньо під час викладання історії психології.*

*Ключові слова: гра, дидактична гра, ігровий момент.*

*Актуальність теми.* Сучасний розвиток вищої школи України передбачає підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного зростання, освоєння наукових та інформаційних технологій. А з урахуванням євроінтеграційних процесів, що відбуваються у світі, і спираючись на “Національну доктрину розвитку освіти”, перед викладачами ставляться ряд завдань, які спрямовані створити умови для максимального самовизначення й самовияву особистості.

Однак, персональний вектор розвитку кожного студента не завжди збігається з напрямом руху у велику науку. Дотого ж, із задоволенням і користю вчитися здатні всі. Для цього процес навчання має бути сконструйований з максимальним наближенням до запитів і можливостей особистості. Водночас нового підходу потребують класичні методи і форми

викладання у вищій школі. І саме впровадження елементів дидактичної гри може сприяти зацікавленості студентів під час вивчення нового матеріалу.

*Мета статті* – висвітлення практичних аспектів застосування гри у навчальному процесі вищої школи.

*Ступінь розробки.* Традиційно вивчення ігрових методів навчання розглядалось у контексті виховання молодших школярів та дошкільнят. Так, у працях Н.Бібік, М. Кларина, П. Копосова, Н.Підгорної, В. Саюк, П. Щербань та інших, наголошувалось на обов'язковому використанні гри та ігрових моментах у процесі навчальної діяльності [4].

Цією проблемою у більш дорослому шкільному віці займалися і займаються такі педагоги, як О.Савченко, Л. Болим, А.Зайка, С. Кириленко, О.Ночвинова, І.Мартинюк, В.Киричок та інші.

Проте, як показали дослідження вчених-психологів (С.Б.Ельконін, Л.В.Артемова та ін.) і педагогів (І.О.Школьна, О.Я.Савченко та ін.), гра не забезпечує стійкого позитивного ставлення учнів до навчального процесу, якщо використовується епізодично. Дидактичні ігри можна включати у систему занять. Це передбачає попередній відбір ігор та ігрових ситуацій для активізації різних видів сприймання та обмірковування, де їх використання найбільш своєчасне й ефектніше порівняно з іншими методами [5: 17].

Отже, гра у навчальному процесі створює мотивацію, близьку до природної, збуджує інтерес, підвищує рівень навчальної праці, розвиває комунікативні навички. Порівняно з іншими формами навчання й виховання, перевага гри полягає в тому, що вона досягає своєї мети непомітно для вихованця, тобто не потребує ніяких способів насильства над особистістю.

За всієї привабливості ідеї використання ігрової діяльності у навчальному процесі, необхідно зазначити, що ігри доречні й ефективні не на всіх заняттях. Адже під час планування, підготовки і проведення гри на занятті необхідно дотримуватися наступних принципів і правил:

- викладач має чітко усвідомлювати дидактичні завдання використання ігрових елементів у навчальному процесі й організувати всю діяльність на занятті з орієнтацією на виконання цих завдань;
- усі учасники повинні знати, виконувати правила гри, про які їх докладно інформують до її початку;
- участь у грі – справа добровільна, тому не варто змушувати пасивних або тих, які соромляться. З часом вони самі будуть включатися в гру;
- обов'язково мають бути присутні елементи несподіванки і непередбачуваності, що дає змогу активізувати вияв творчих здібностей учнів;
- періодично слід змінювати правила гри, щоб вона не набридала і залишалася цікавою;
- дуже тонка процедура – розподіл ігрових завдань;
- необхідно якомога повніше використовувати багаті можливості гри для розвитку вміння працювати в колективі, що передбачає розподіл ролей у команді, причому краще, якщо це зроблять самі студенти;
- гра неможлива без духу змагання, тому переможці в ній мають бути обов'язково.

Важливо тільки, щоб азарт не спричинив психологічних травм, тому не можна допускати образ і глузувань. Програвати та вигравати треба вміти гідно [3: 234].

Водночас, складність використання гри у навчанні пов'язана з її особливостями (двопланова поведінка, відсутність персональної відповідальності кожного за результати дій, спрощене уявлення про реальність), що потребує від особистості зусиль для входження у гру [2].

З іншого боку, доцільність використання гри залежить від рівня знань, умінь і навичок студентів, від складності дидактичних завдань, які стоять перед ними, а також з метою практичного застосування набутих знань. Гра допомагає і коли необхідно створити

додатковий емоційний фон навчання, опосередковано впливати на хід і результати діяльності.

Виділяють наступні види емоційного стимулювання:

1. Ігрове завдання можна давати як відпочинок.
2. Вона дається так, ніби не планується педагогом заздалегідь (гра-імпровізація).
3. Ігрове завдання вводиться з прив'язкою до конкретної ситуації, конкретного студента.
4. Ігрова модель дій, яку необхідно виконати, випереджає саму діяльність, тим самим впливаючи на стійкість уваги особистості, її інтереси. Активізує асоціативну пам'ять і творчий розвиток особистості [1: 58 – 59].

Так, під час викладання курсу “Історія психології” ігровий момент можливо використовувати неодноразово, при вивченні нового матеріалу та при підготовці до семінарських занять.

Наприклад, під час вивчення теми “Погляди на природу психічного”, де розглядаються передумови становлення і розвитку розуміння психіки крізь призму несвідомого та незрозумілого первісній людині. Так, студентам пропонується відтворити обряд мисливців напередодні полювання.

Заздалегідь викладачем готуються додаткові матеріали: барабан, головні прикраси, макет вогню та тварини, паперові списи.

Після відтворення стародавнього ритуалу, студентам пропонується виокремити та проаналізувати психологічні течії сучасності, що мають подібні засоби впливу на людську психіку, що і в первісному суспільстві.

Водночас, створюючи ігрову ситуацію відповідно до змісту програми, викладач повинен чітко спланувати діяльність студентів, спрямувати її на досягнення поставленої мети.

Можливо використовувати заздалегідь підготовлені театралізовані ігрові ситуації. Так, при вивченні теми “Розвиток античної психології”, групу студентів заздалегідь розділяють на дві підгрупи і пропонують відтворити античну “Агору”, де б одна частина студентів відстоювала погляди Платона, а інша – Аристотеля. При цьому, зовнішній вигляд та манера спілкуватись повинні відповідати античності.

На прикінці театралізованого ігрового моменту студенти повинні чітко відрізнити та розуміти погляди видатних філософів античного періоду.

Наведені приклади застосування на заняттях з “Історія психології” гри або ігрової ситуації допомагають деталізувати матеріал, що вивчається, зробити його простішим для сприймання і розуміння, включити студентів безпосередньо у вивчення історичного виру становлення психології як наукової дисципліни.

Отже, використання ігрової діяльності в навчальному процесі просто необхідне, її використання дає змогу успішно формувати і закріплювати позитивне ставлення особистості до навчальної праці. Граючи на заняттях, студенти стають психологічно розкутішими, що сприяє вияву їхніх творчих здібностей, нівелює негативне ставлення до об'єктивно складної навчальної праці.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Кларин М.В. Игра в учебном процессе // Советская педагогика. – 1985. – №6. – С. 57 – 61.
2. Копосов П. Місце навчальної гри у методичній системі сучасної дидактики // Рідна школа. – 2000. – №11. – С. 65 – 66.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін. / За ред. І.А.Зязюна. – 2-е вид. – К.: Вищ. шк., 2004. – 422с.
4. Союк В. Ігрові методи та їх дидактичне значення // Рідна школа. – 2001. – №4. – С. 18 – 20.
5. Щербань П. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі // Початкова школа. – 1997. – №9. – С. 18 – 21.

Форостян А.Ф.

*ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МОМЕНТОВ ВО ВРЕМЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ  
ПСИХОЛОГИИ*

*В статье рассматриваются особенности использования в учебном процессе высших учебных заведений игровых моментов непосредственно во время преподавания истории психологии.*

*Ключевые слова: игра, дидактическая игра, игровой момент.*

Forostyan A.F.

*THE USAGE OF PLAYING MOMENTS DURING THE TEACHING OF THE HISTORY  
OF PSYCHOLOGY*

*In the features used in the educational process of higher education institutions of play immediately when teaching the history of psychology.*

*Key words: game, didactic game, game time*

## **Розділ 2**

# **Теорія і практика навчання**

## **ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПОНЯТІЙНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КЛАСАХ РІЗНИХ ПРОФІЛІВ**

*За допомогою методики РОЗУМ пропонується виявляти міру сформованості понятійного мислення школярів при вивченні предметів циклу природничо-математичних дисциплін. Володіючи цією інформацією, можна вносити корективи в навчальний процес заради підвищення його ефективності.*

*Ключові слова: рівень понятійного мислення, повнота, точність, узагальнення.*

Якісна освіта стає сьогодні визначальним чинником світового розвитку, однією з обов'язкових умов успішного існування будь-якої країни. У Національній доктрині розвитку освіти наголошується: “Якість освіти є національним пріоритетом, передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту” [1: 7]. Своєчасний аналіз міри сформованості понятійного мислення дозволяє вносити корективи в навчальний процес з метою підвищення його ефективності шляхом диференціації та індивідуалізації навчання. Рівень понятійного мислення школярів або рівень операційно-значеннєвих узагальнень мислення (РОЗУМ) – це методика, що ґрунтується на якісному і кількісному аналізі міри сформованості понятійного мислення. Іншими словами, методика дозволяє виявляти культуру сформованого мислення при вивченні предметів циклу природничо-математичних дисциплін в учнів на певних етапах опанування ними навчальної програми. *Метою* нашого дослідження була розробка та апробація методики, що дозволяє здійснювати зазначену вище діагностику.

Перш, ніж приступити до процедури діагностики, експериментатор (вчитель, психолог) повинен з'ясувати наступні питання:

- 1) на якому етапі освоєння предмета знаходяться його випробовувані, тобто який рівень знань та узагальнень можна очікувати відповідно до заданих вимог навчальної програми;
- 2) добре знати як програму (її вимоги), так і сам предмет, що вибирається базовим для діагностики рівня понятійного мислення (РПМ);
- 3) розробити відповідну задачам дослідження структуру тестових понять і критерії для їхньої оцінки по заданій (нижче наведеній) логіці діагностики;
- 4) володіти теоретичними знаннями з області психології мислення чи хоча б добре засвоїти нижче наведену категоризацію блоків і механізмів мислення щодо алгоритму аналізу понять [2].

Підготовчий етап складається з ряду попередніх заготовок:

1) розробляються набори понять на матеріалі досліджуваного предмета, які будуть використовуватися в якості тестових. Ними можуть бути ключові поняття навчальної дисципліни, що є наріжними в ній, часто вживаються та знаходяться в межах вже пройдені програми. Підбирається як мінімум 5 найменувань таких понять, які можна було б порівнювати між собою в парах з метою виявлення подібності та відмінностей між ними;

2) для себе потрібно сформулювати визначення понять, що задаються, у межах знань, передбачених програмою. Для цього користуються наступними психолого-теоретичними положеннями: у кожній категорії, в кожному понятті повинні бути присутніми три ланки, які характеризували б явище за повнотою, точністю й узагальненістю уявлень про те, що визначається поняттям.

*Критерій повноти тестового поняття.* В обробці й оцінці порівнянь, записаних випробуваними (учнями, що піддаються тестуванню), виразно встановлюється:

а) предметна віднесеність (рівень розуміння учнем приналежності поняття до більш узагальненої категорії явищ, встановлюється правильність та точність такого віднесення);



б) значення (називається сутнісна, головна, а може другорядна, видима, зовнішня сторона у визначенні тестового поняття);

в) смисл (визначається контекстуальною включеністю поняття (предмета, явища, обумовленого поняттям) у певні обставини, конкретну ситуацію і через це включення здійснюється розкриття його змісту).

*Критерій точності тестового поняття.* В аналізі записаних у порівняннях визначень оцінюються висхідні передумови, що лежать в основі уявлень про використовуване поняття. Тут також виділяється 3 рівні:

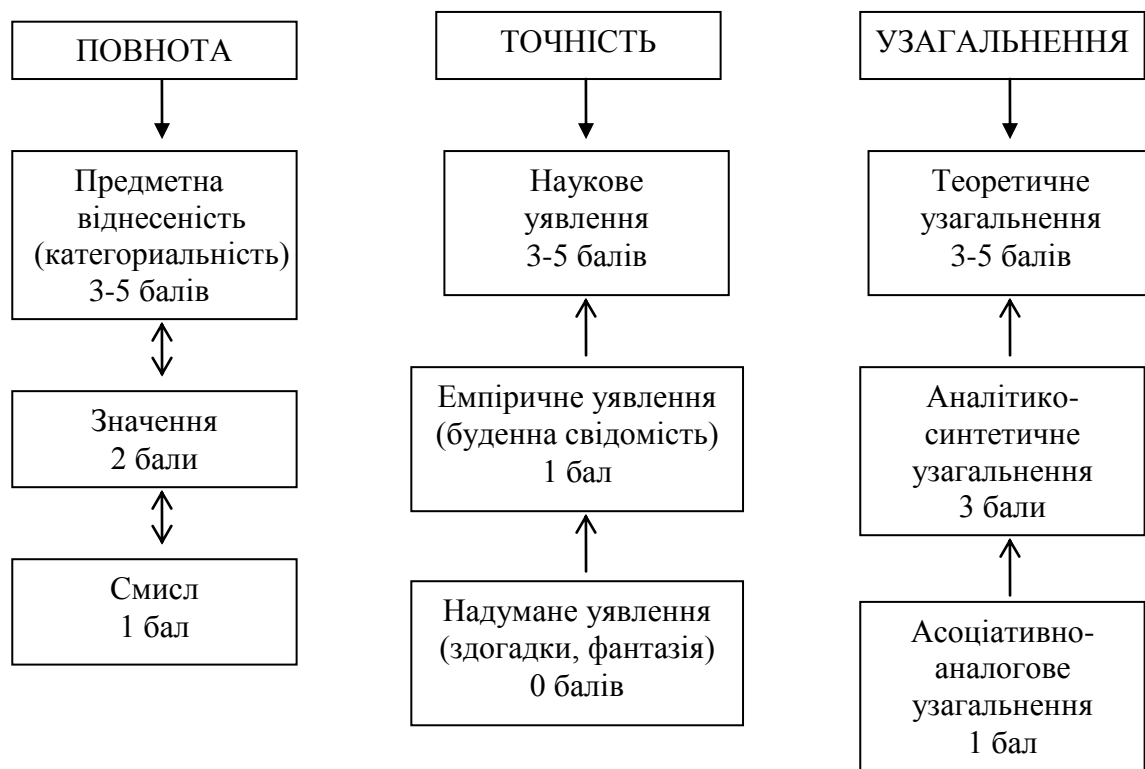
а) наукове уявлення, що ґрунтується на об'єктивних положеннях сучасного наукового знання, є доказовими й аргументованими;

б) емпіричні уявлення – плинуть від життєвого, емпіричного досвіду випробовуваного і являють собою нагромадження розрізнених спостережень буденної свідомості, часто не відрізняються глибиною і не проникають істинної сутності явища;

в) надумані уявлення, що засновуються на здогадках, фантазії, вимислі, і в сутності не визначають поняття та навіть, нерідко, спотворюють його.

*Критерій узагальненості поняття,* яке визначається у тестовому випробуванні, вказує на рівень аналітико-синтетичної, мисленевої його “обробки”. Їх також критеріально ми виділяємо три: асоціативно-аналоговий (судження на рівні емпіричної, ситуативно-значенневої сигніфікації, коли з цілого комплексу подібних явищ чи предметів у зіставленні виділяються, можливо угадуються, правильні ознаки), аналітико-синтетичний (розуміється порядок залежності одного поняття від іншого відповідно до об'єктивно існуючих між ними взаємозв'язків), теоретичний рівень узагальнень (будуються смислові конструкції і мовні вирази від відомих випробовуваних загальних положень (правил, законів) до конкретики окремих випадків або ж судження плинуть від окремих проявів, пов'язаних з властивостями тестового поняття, через їх об'єднання і порівняння робиться більш узагальнений висновок).

У характеристиці рівня мислення (РОЗУМУ) конкретної людини з конкретної дисципліни використовуються всі критерії – повноти, точності, узагальненості. Покажемо це схематично на рис.1.



18 – максимально можливий бал.

**Рис.1. Схема критеріальної оцінки рівня понятійного мислення.**

Зазначені критерії не рівноцінні: якщо критерій повноти має складати усі три ланки (за предметною віднесеністю, значенням і смислом одночасно, а якщо застосовується учнем дві ланки чи якась одна, то це свідчить про рівень розвитку понятійного мислення), то в критеріях точності й узагальнень може бути присутньою лише якась одна ланка – та, яка характерна для даного випробовуваного. Реально (за перевагами) у кожному конкретному випадку тестування може бути або емпіричне, або теоретичне, або ж надумане уявлення з предмета того чи іншого поняття, так само й узагальнення можуть переважати або аналогові, або аналітичні, або теоретичні (індуктивно-дедуктивні). Запропоновані тест-поняття випробовувані письмово визначають за ознаками “подібності” і “відмінностей” (коротко власноруч записуючи в протоколі). По закінченню роботи протоколи збираються і піддаються аналізу за вище зазначеною схемою.

Обробка матеріалів: 1. Кожній парі визначених понять привласнюються бали (кожній із шести ланок за схемою), бали підсумовуються по кожному з критеріїв, ці три оцінки складаються в єдину суму – виходить загальний бал по заданій парі визначень.

2. Усреднюються бали за всіма парами тестових визначень (знаходиться середнє арифметичне значення). Цей показник і буде кількісно характеризувати культуру понятійного мислення або рівень операційно-значенневих узагальнень мислення даного учня з даного предмета.

Ефективність методики РОЗУМ було перевірено шляхом впровадження її в навчальну практику, яке проводилось у 2004-2008 роках на базі загальноосвітніх навчальних закладів І – ІІІ рівнів міста Чернігова та Чернігівської області. В експерименті брало участь понад 380 учнів. Дослідження переконливо засвідчило доцільність перевірки рівня операційно-значенневих узагальнень мислення школярів на різних етапах оволодіння навчальним матеріалом для підвищення ефективності навчального процесу.

Подальші дослідження даної проблеми можна побачити у наступних публікаціях.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна доктрина розвитку України в ХХІ столітті. – К.: Шкіл. світ. – 24 с.
2. Скребець В. О. Основи психодіагностики: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В. О. Скребець. – К.: Слово, 2003. – 192 с.

Мехед Д. Б., Мехед О. Б., Скребець В. А.

#### *ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КЛАССАХ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ*

*С помощью методики предлагается определять меру сформированности понятийного мышления школьников при изучении предметов цикла естественно-математических дисциплин. Владея этой информацией, можно вносить коррективы в учебный процесс с целью повышения его эффективности.*

*Ключевые слова: уровень понятийного мышления, полнота, точность, обобщение.*

Mekhed D. B., Mekhed O. B., Skrebets V. O.

#### *DETERMINING THE LEVEL OF CONCEPTUAL THINKING OF STUDENTS IN THE STUDY OF NATURAL-MATHEMATICAL DISCIPLINES IN CLASSES OF DIFFERENT PROFILES*

*By a method it is suggested to find out measure of formed of concept thought of schoolboys at the study of the articles of cycle naturally mathematical disciplines. Owning this information, it is possible to amend in an educational process for the sake of increase of his efficiency.*

*Key words: level of conceptual thinking, completeness, accuracy, generalization.*

## **РОЛЬ ДВОРІВНЕВОГО ПІДРУЧНИКА В РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ТА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АЛГЕБРИ І ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ**

*У статті висвітлено вимоги до підручника алгебри і початків аналізу щодо реалізації принципів особистісно та компетентісно орієнтованого навчання. Уточнено поняття “дворівневий підручник”. Показано, що явне виділення орієнтовних основ дій безпосередньо в підручнику дозволяє організувати самостійну роботу учнів із пошуку планів розв’язування завдань.*

*Ключові слова: дворівневий підручник, особистісно та компетентісно орієнтоване навчання, орієнтовна основа дій.*

*Постановка проблеми.* Створення умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України є головною метою державної політики в галузі освіти і всієї методичної системи навчання. Це вимагає оновлення змісту освіти, що відображається, в першу чергу, в активізації наукових пошуків у галузі теорії шкільного підручника в умовах особистісно та компетентісно орієнтованого навчання; модель особистісно та компетентісно орієнтованого навчання передбачає належну реалізацію у підручнику діяльнісного підходу до засвоєння знань, “уміння автора спроектувати в тексті, завданнях, схемах тощо, розгорнутий процес самонавчання” [3: 5].

*Аналіз основних досліджень.* Аналіз фундаментальних праць з даної проблеми (В.П. Безпалько, М.І. Бурда, О.Я. Савченко [3], З.І. Слєпкань [4–5], Т.М. Хмара, А.В. Хуторський та ін.) показав, що в навчанні підручник виконує дві функції: 1) є джерелом навчальної інформації; 2) є засобом навчання, за допомогою якого здійснюється організація освітнього процесу. Зазначені дослідження переконують у необхідності репрезентації в підручнику не лише відповідних предметних знань, а й способів діяльності, спрямованих на їх засвоєння, тобто мова йде, про те щоб засобами підручника посилити його процесуальну спрямованість. Процес навчання повинен спиратися на природну пошукову активність учня, що дана йому від народження. Надзадача будь-якого підручника взагалі, і підручника алгебри і початків аналізу зокрема, допомогти учневі самостійно обрати рівень засвоєння начального матеріалу і режим просування в навчанні відповідно до своїх потреб і можливостей [4:14].

Окремі аспекти даної проблеми були предметом спеціального вивчення ряду вчених, зокрема: розглянуто через призму психолого-педагогічних закономірностей ті фактори, які впливають на формування змісту шкільної математики і забезпечують гуманістичну його орієнтацію (М.І. Бурда), виокремлено як необхідну ознаку якісного підручника його технологічність, яка реалізується через мотиваційний та процесуальний компонент (О.Я. Савченко), розроблено класифікації завдань і вправ за різними ознаками (Д.Д. Зуєв, І.Я. Лернер, С.А. Раков, В.О. Швець та ін.). В останні роки з’явилося нове покоління дворівневих підручників алгебри і початків аналізу та геометрії, в яких закладено можливості більш ефективної організації навчання математики в сучасних умовах. Під дворівневим підручником математики ми будемо розуміти підручник, який містить матеріал, що дозволяє організувати навчання математики за кожною з програм (чи стандартів) двох рівнів (наприклад, академічний і профільний на Україні або базовий + профільний рівні стандарту Росії). Однак, проблема дослідження ролі дворівневого підручника в реалізації особистісно та компетентісно орієнтованого навчання алгебри і початків аналізу спеціально не розглядалася.

*Формулювання цілей статті (постановка завдань).* *Мета статті* – уточнити роль дворівневого підручника в реалізації особистісно та компетентісно орієнтованого навчання алгебри і початків аналізу.

*Виклад основного матеріалу.* Як показав аналіз шкільних підручників, донедавна підручник був зорієнтований переважно на інформаційну і відтворюючу функції. Л.О. Цветков писав, що підручник – це книга призначена передусім для відтворення і закріплення знань, набутих у класі [6: 186]. Такий підхід до функцій підручника цілком відповідав часу, коли вчитель передавав “готові знання”, а учні їх засвоювали. В таких підручниках недостатньо представлено матеріал який забезпечував би участь учня в навчальній діяльності із засвоєння матеріалу теми.

І.Я. Лернер визначав підручник як стратегічну і тактичну (методичну) модель процесу навчання: виступаючи стратегічною моделлю навчального процесу, підручник відображає зміст конкретної навчальної дисципліни, що підлягає засвоєнню. А.В. Хуторський трактує поняття “підручник” наступним чином, підручник – книга або інший носій інформації, в якому міститься систематичний навчальний матеріал, необхідний для організації освіти з певного навчального курсу.

Для цілей нашого дослідження будемо розглядати підручник математики як книгу, в якій викладено основа наукових знань і способів діяльності, відповідно до цілей навчання, викладених програмою [5: 93].

При традиційному знаньовому підході до змісту та результатів навчання звичайно формулюють наступні вимоги до підручника: відповідність програмам, науковість та доступність, практична та прикладна направленість, розвиток пізнавальної самостійності, контроль і самоконтроль, стиль викладу.

Компетентнісний підхід до змісту та результатів навчання потребує змін у структурі та змісті підручників математики, які повинні бути зорієнтовані на формування предметних компетентностей. В цих умовах роль підручника не знижується, а навпаки зростає, оскільки об’єм інформації, яку отримує учень, постійно зростає і йому важко в цьому потоці виділити головне. Аналіз досліджень, присвячених удосконаленню підручника в умовах особистісно та компетентісно орієнтованого навчання (В.Г. Бевз, Я.С. Бродського, М.І. Бурди, Є.П. Неліна, Н.А. Тарасенкової, Т.М. Хмари та ін.) показав, що підручник математики, зокрема алгебри і початків аналізу, повинен відповідати наступним вимогам: відповідність змісту підручника навчальній програмі; чіткість структурування навчального матеріалу у змісті підручника; наукова коректність змісту, повнота розкриття основних положень, використання сучасної загальноприйнятої наукової термінології; практична спрямованість навчального матеріалу, зв’язок його з життям; забезпечення диференційованого підходу до навчання учнів; доступність та відповідність змістовного наповнення підручника віковим особливостям учнів; реалізація у змісті підручника виховних можливостей алгебри і початків аналізу; мотивація навчальної діяльності учнів, розвиток інтересу до алгебри і початків аналізу засобами запропонованими в підручнику; дидактична доцільність системи завдань, поданих у підручнику; можливості підручника для здійснення учнями самостійної навчальної діяльності.

Аналізуючи підручник, як засіб навчання, доцільно виділити функції підручника пов’язані із взаємодією з ним вчителя і функції підручника, пов’язані із взаємодією з ним учнів. Функції, що орієнтовані на вчителя: 1) нормативна функція (відбір предметного змісту відповідно з навчальною програмою); 2) функція структуризації програмового матеріалу (необхідність цієї функції обумовлена тим, що вчитель за допомогою підручника повинен, в тому числі і через зміст, формувати у свідомості учнів певні алгоритми діяльності); 3) функція носія змісту способів діяльності, які повинні бути сформовані в учнів (обумовлено ведучою роллю підручника серед інших засобів навчання); 4) функція проектування системної організації навчальної діяльності учнів, зокрема, надання вчителю і учню можливість вибору варіативних способів роботи з різними компонентами підручника; 5) функція по вибору джерел інформації.

Функції, що орієнтовані на учня: 1) інформаційна функція – повідомлення предметного змісту; 2) мотиваційна функція – стимуляція пізнавальної активності учня; 3) розвиваюча функція – навчання учнів способам навчальної діяльності, формування

здатності переносу вмінь і навичок для самостійного розв'язування нестандартних пізнавальних проблем; 4) функція самоосвіти – формування умінь самостійно набувати знання; 5) функція із закріплення матеріалу і самоконтролю – формування в учнів адекватної оцінки рівня сформованості власних знань і умінь.

Аналіз результатів опитування та анкетування учнів показав, що високу оцінку отримують підручники, в яких науковість змісту матеріалу підручника поєднується із його доступністю, коли учні немовби приймають участь в діалозі з автором, коли співставляються різні точки зору; підручники, які місять матеріал з кожної теми як на загальнокультурному рівні, так і на спеціалізуючому, що надає можливість учню вибудовувати зміст навчання алгебри і початків аналізу, залежно від його потреб. Тобто підручник повинен бути системно орієнтованим, комплексним, інтерактивним навчальним середовищем. Це передбачає продуманий, ефективний розподіл інформаційного навантаження між різними компонентами підручника, їх взаємозв'язок, необхідність активного звернення до різних компонентів підручника для засвоєння основного змісту, одночасно із можливістю реалізації індивідуального підходу в навчанні. Інтерактивний потенціал шкільного підручника пов'язаний з реалізацією в ньому функцій, що пов'язані з розвитком умінь, засвоєнням способів діяльності, самоосвітою учнів. Це дає можливість організувати формування предметних компетентностей.

Проведений аналіз підручників показав, що найчастіше учням пропонують тільки зразки розв'язання завдань, а потім учні приступають до самостійної діяльності, орієнтуючись на ці зразки. Таке навчання передбачає, що учень самостійно виконає систематизацію та узагальнення способів дій, орієнтуючись на запропоновані зразки, і виділить для себе орієнтовну основу розв'язування завдань. Як правило, у цьому випадку орієнтовна основа, що створюється в учня, неповна, і, крім того, вона часто не усвідомлена, бо учень не може пояснити, чому він виконував саме такі перетворення при розв'язуванні завдання, а не інші.

Але недостатньо перед учнем поставити задачу – розв'яжи, а й потрібно пояснити, як цього досягти, розкрити технологію виконання, тим самим створити умови для повноцінного розвитку учня, за рахунок виділення для учнів орієнтовних основ діяльності по розв'язуванню алгебраїчних завдань безпосередньо в підручнику. Наприклад, у процесі розв'язування нерівностей виду  $f(x) \geq 0$  методом інтервалів, учень може скористатися орієнтиром, наведеним у тексті підручника [2]: 1) знайти ОДЗ нерівності; 2) знайти нулі функції  $f(x)$  ( $f(x) = 0$ ); 3) позначити нулі функції на ОДЗ і знайти знак функції в кожному проміжку, на які розбивається ОДЗ; 4) записати відповідь, враховуючи знак нерівності.

Зазначимо, що дворівневий підручник алгебри і початків аналізу значною мірою зорієнтований не тільки на засвоєння учнями відповідних знань, а й на формування відповідних способів діяльності і на набуття учнями математичних компетентностей. Надзадача підручника – допомога в забезпеченні особистісного розвитку учня стосовно курсу, який вивчається. Вирішувати цю проблему можна на основі спеціальних засобів, за допомогою яких організується освітня діяльність учнів. Це насамперед, дослідницька, творча діяльність учня, його участь у діалозі з автором, включення оцінної позиції стосовно матеріалу, рефлексивне осмислення прочитаного.

Для реалізації індивідуально освітньої траєкторії важливе значення є наявність у підручнику текстів двох рівнів складності – базового змісту освіти і поглиблений або додатковий, який надається для розширення чи поглиблення знань або розвитку інтересу учнів. Такий текст не є обов'язковим для засвоєння. Наприклад, у підручнику [2] додатковий матеріал виділяється у вигляді спеціальних параграфів, а в підручнику [1] він позначений спеціальними значками. Учню надається право звертатися до цього матеріалу на свій розсуд і вивчати його лише за власним бажанням. Важливо, що у підручнику є мовні звороти типу: “спробуємо підібрати”, “спробуємо використати”, “нагадаємо”, “зауважимо”, “згадаємо”, які стимулюють учнів до міркувань, висловлення власної думки.

Для організації особистісно та компетентісно орієнтованого навчання алгебри і початків аналізу важливими є завдання, які пропонуються в підручнику. Важливим засобом формування математичних компетентностей учнів є наявність у дворівневому підручнику пошукових творчих завдань, процес виконання яких може бути пов'язаний з догадкою, що спирається на досвід учня. Наприклад: розв'яжи рівняння  $\sqrt{x-2} + x^2 = \sqrt{4-2x} + x + 2$  (досить помітити, що ОДЗ рівняння включає тільки одне значення  $x = 2$  і перевірити це значення).

Дворівневий підручник надає можливість організувати роботу учнів по пошуку планів розв'язування задач та з обговорення правильності реалізації цих планів. Важливим моментом у ході розв'язування задачі є вибір орієнтирів пошуку. В процесі навчання такі орієнтири можуть бути знайдені самим учнем як результат його досвіду, а можуть бути одержані в результаті сумісної діяльності учнів і вчителів на уроці і включені до підручника у вигляді алгоритмів, правил чи приписів алгоритмічного типу.

Як показали результати роботи за підручником [2] за рахунок виділення в ньому загальних орієнтирів роботи з практичними завданнями курсу вдається частину "нестандартних" (з точки зору традиційних підручників) завдань перевести в розряд "стандартних" (наприклад, рівняння, для розв'язування яких доводиться використовувати властивості функцій, чи завдання з параметрами), що дозволяє формувати в учнів предметні компетентності.

*Висновки.* Дворівневий підручник дозволяє організувати особистісно та компетентісно орієнтоване навчання за рахунок: гнучкості змісту, що забезпечує можливість вибору крім загальних, ще й індивідуальних освітніх об'єктів; наявності в структурі підручника засобів для формування відповідних якостей учнів, що розвиваються в ході діяльності; врахування вікових та індивідуальних особливостей учня; наявності діалогізованого тексту підручника; наявності матеріалу, який сприяє формуванню досвіду творчої діяльності; передбачення в структурі підручника засобів організації продуктивної пізнавальної діяльності учнів; раціональне співвідношення інформаційної та діяльнісної компоненти в змісті матеріалу підручника; наявності задач двох рівнів складності та основних способів їх розв'язування; передбачення формування узагальнених способів розв'язування задач, виділення в явному вигляді загальних орієнтованих основ діяльності по розв'язуванню завдань; надання можливості учню відбирати зміст навчання алгебри і початків аналізу залежно від його потреб.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Колягин Ю.М. Алгебра и начала математического анализа: учеб. [для 10 кл.: базовый и профильный уровни] / Колягин Ю.М., Ткачева М.В., Федорова Н.Е., Шабунин М.И.: под ред. Жижченка А.В. – М.: Просвещение, 2008.–368 с.
2. Нелін Є.П. Алгебра і початки аналізу: дворівневий підручник [для 10 кл., загальн. навч. закладів] / Нелін Є.П. – Х.: Світ дитинства, 2004. – 392 с.
3. Савченко О.Я. Без якісного підручника якісна шкільна освіта неможлива / О.Я. Савченко // Проблеми сучасного підручника. – К.: Педагогічна думка, 1999. – С.3–6.
4. Слєпкань З.І. Проблеми особистісно орієнтованої освіти учнів середньої школи / З.І. Слєпкань // Математика в школі. – 2003. – №9. – С.12–15.
5. Слєпкань З.І. Методика навчання математики: підручник [для студентів математичних спеціальностей педагогічних навчальних закладів] / Слєпкань З.І. – К.: Зодіак. – ЕКО, 2000. – 512 с.
6. Цветков Л.А. Принцип проблемности в методическом построении учебников по химии / Л.А. Цветков // Вопросы совершенствования школьных учебников. – М.: Просвещение, 1975. – С.184–190.

Нелин Е.П., Кравченко З.И.

**РОЛЬ ДВУХУРОВНЕВОГО УЧЕБНИКА В РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО  
И КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АЛГЕБРЫ  
И НАЧАЛАМ АНАЛИЗА**

*В статье освещены требования к учебнику алгебры и началам анализа относительно реализации принципов лично и компетентно ориентированного обучения. Уточнено понятие “двухуровневый учебник”. Показано, что явное выделение ориентировочных основ деятельности непосредственно в учебнике позволяет организовать самостоятельную работу учащихся по поиску планов решения заданий.*

*Ключевые слова: двухуровневый учебник, лично и компетентно ориентированное обучение, ориентировочная основа деятельности.*

Nelin E.P., Kravchenko Z.I.

**THE SIGNIFICANCE OF A TWO-LEVEL TEXTBOOK IN THE IMPLEMENTATION  
OF PERSONAL ORIENTED AND COMPETENT METHODS OF TEACHING IN ALGEBRA  
AND BASIS OF ANALYSIS**

*The requirements to the Algebra and Basis of Analysis textbook as to the implementation of the principles of personal oriented and competent methods of teaching are considered in the article. Also the notion of “a two-level textbook” is specified. The article shows that the explicit singling out the basis of school activities in a textbook allows organizing the pupils’ activity starting with the search of a plan in solving problems.*

*Key words: a two-level textbook, personal oriented and competent methods of teaching, oriented basis of activities.*

**УДК 372.853**

**Садовий М.І.**

**ПРО СТРУКТУРУ І ПРЕДМЕТ МЕТОДОЛОГІЇ У ПЕДАГОГІЦІ  
В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

*Організація профільного навчання вимагає методологічного обґрунтування, з’ясування методологічних закономірностей. Стаття присвячена проблемі формування єдиного підходу до використання поняття методологія у наукових та педагогічних дослідженнях.*

*Ключові слова: методологія, профільне навчання, педагогічні дослідження.*

*Постановка проблеми.* Проблема визначення структури і змісту поняття методології науки у педагогічних дослідженнях висвітлена в основному на рівні загальних підходів до аналізу тих чи інших явищ. З цієї проблеми заслуговують на увагу дослідження В.В.Мултановського, С.Ф.Васильєва, С.У.Гончаренка та інших [1; 2]. Аналіз дисертаційних робіт з педагогічних наук за останні 20 років показав, що здебільшого під методологією розуміють досить спрощену абстрактну область філософії.

На наш погляд, такий підхід є помилковим і не має прямого відношення як до конкретних наукових досліджень, так і до потреб практики. Ми пояснюємо це тим, що ще не завершено становлення структури й змісту поняття і його термінології в українській науці, а тому не існує єдиного підходу до визначення поняття методології, не з’ясовано питання співвідношення філософських і педагогічних, дидактичних та практичних проблем. Відсутні дослідження з виявлення співвідношення методології конкретних методик навчання і філософії. Не дослідженою областю є методологія професійної, наукової, педагогічної діяльності. У педагогічних дослідженнях не розглядалась методологія профільного навчання.

Тому має місце низка нерозв'язаних проблем. Ми зробили спробу виокремити шляхи розв'язання частини з них.

*Аналіз основних досліджень і публікацій.* Згідно наведеного в енциклопедії визначення “Методологія (від “метод” і “логія”) – вчення про структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності” [3: 39]. Або “Методологія – система принципів і способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему” [5].

У підручнику з філософії за редакцією О.П.Сидоренка, який видано у 2008 р., визначено, що “Методологія – система принципів і способів організації побудови теоретичної і практичної діяльності; вчення про методи пізнання і діяльності” [6: 858].

У філософському енциклопедичному словнику 1972 року видання зазначено, що “Методологія – 1) сукупність прийомів дослідження, вживаних в якій-небудь науці; 2) вчення про метод пізнання і перетворення світу” [4].

Аналогічний словник 1989 року видання розглядає методологію дещо з іншої точки зору, як систему соціально апробованих правил і формативів пізнання та дій.

Більш загальні визначення поняття методологія дано у філософському словнику видавництва ІНФРА-М 1997-2003 рр., редактори-укладачі Е.Ф.Губський, Г.В.Колаблева, В.А.Лутченко.

У педагогічному словнику В.В.Радула викладено узагальнене визначення методології на основі філософських словників минулих років.

Тривалий час методологію розглядали як учення про методи діяльності (метод і “логос”). Таке розуміння методології обмежувало її предмет аналізом методів починаючи з Р.Декарта [8] і мало свої історичні підстави й умови тодішнього суспільства, підходу до розподілу праці на розумову і фізичну. За таких умов склалася класична для того часу психолого-педагогічна схема діяльності: *ціль – мета (ціль) – мотивація дій – метод вирішення – результат (висновки) – практичне застосування*. Малось на увазі, що мета задавалася людині “ззовні”: міністерством освіти – вчителям, учневі в школі – вчителем, батькам учнів (робітників на виробництві) – майстром тощо. Мотив або “нав’язувався” людині також ззовні, або він його сам собі формував. Наприклад, мотивом стати добрим фахівцем є потреба хорошо навчатись; мотивом заробити гроші, щоб прогодувати себе і свою сім’ю. Тоді у більшій частині фахівців й широкого загалу людей для вільного прояву своїх сил, для творчості залишається використати метод діяльності, який веде до результату.

Різні точки зору з поставленої проблеми, приводить до думки, що методологічну основу будь-якої багаторівневої системи, включаючи й педагогіку, утворюють:

- філософська методологія, що виражає світоглядну інтерпретацію результатів наукової діяльності, форм і методів наукового мислення у відображенні педагогічних закономірностей навчання;
- опора на загальнонаукові принципи, форми, підходи до відображення дійсності: системний підхід, моделювання, статистична картина світу, стаціонарна модель фундаментальних взаємодій;
- конкретна наукова методологія, як сукупність методів, форм, принципів дослідження в педагогічній науці;
- педагогічна методологія, що трансформується у предметні, зокрема, дидактику;
- методологія профільного навчання.

*Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.* Отже, існує певна неузгодженість трактувань поняття методології і особливо педагогічної методології і відсутність методології профільного навчання. Загальним у них є те, що методологія розглядається як система певних способів і прийомів, уживаних у тій або іншій сфері діяльності: в освіті, педагогіці, методиці навчання, науці, політиці, мистецтві тощо, як учення про цю систему, загальну теорію методу, теорію у дії. Крім цього традиційно склалося уявлення, що методологія відноситься до науки, та до наукової діяльності. Коли вживається слово “методологія”, то розуміється, що мова йде як про методологію науки, так і про методологію конкретної науки, наприклад, методологію методики навчання фізики,



науки фізики, математики, хімії тощо. Наукова ж діяльність є лише одним із специфічних видів людської діяльності. Всі інші види професійної діяльності людини складають практичну її діяльність.



**Рис. 1. Структура природничих наук.**

*Виклад основного матеріалу.* У гуманітарних, суспільствознавчих, методичних, педагогічних науках, як правило, до методології відносять всі теоретичні побудови, що знаходяться на більш вищому ступені абстракції, ніж узагальнення. Ми скористались підходом до формування класифікації наук, що запропонував В.С.Ледньов [11], рис. 1. На нашу думку, до центральної частини не включена психологія та педагогіка. Дійсно математика, образно кажучи, обслуговує практично всі без виключення науки, але поряд із нею відсутня інформатика. До практичної частини необхідно включити методику та технології (у широкому їх розумінні), проблемність навчання. До вершини доцільно додати поняття методологія. Ми переформатували практичну частину вказаної структури і подали її у своєму баченні. На нашу думку, В.С.Ледньов до практичних дисциплін увів обмежений перелік дисциплін, зокрема медицину та педагогіку. Ми додали профільне навчання. Крім цього принципи та категорії педагогіки реалізуються через конкретні методики та організацію виховання.

Нами також більш детально проаналізовано поняття “методологія педагогіки”. В.І.Загвязінський [10] стверджує, що методологія педагогіки – це вчення про педагогічне знання і про процес його добування. Вона включає:

- вчення про структуру і функцію педагогічного знання, зокрема про педагогічну проблематику;

- початкові, ключові, фундаментальні, філософські, загальнонаукові і педагогічні положення (принципи, теорії, концепції, гіпотези), що мають методологічний сенс;
- вчення про методи педагогічного пізнання (методологія у вузькому змісті розумінні). Це відповідає узагальненням, показаним на рис. 1.

У вказаному визначенні, з одного боку, роздвоєність, неоднозначність предмета методології, з іншого боку – його звуженість. Подібні підходи до визначення методології є досить типовими і зустрічаються у дослідженнях з конкретних методик навчання, зокрема, у дисертаційних дослідженнях з методики навчання фізики, інформатики, біології тощо.

Автор книги “Методології наукового дослідження” Г.І.Рузавін вважає, що головна мета методології науки – вивчення тих методів, засобів і прийомів, за допомогою яких одержується і обґрунтовується нове знання в науці. Але, крім цього основного завдання, методологія вивчає також структуру наукового знання взагалі, місце і роль у ньому різних форм пізнання і методи аналізу, побудови різних систем наукового знання. Зміст вказаної думки говорить про багатозначність, невизначеність, розпливчатість предмета методології в даному визначенні.

Зустрічаються й інші варіанти роздвоєння змісту предмета методології. На нашу думку, це є спроби з’єднати у предметі методології педагогіки свідомість і діяльність. Досить поширеним є твердження, що методологія є дисципліною про загальні принципи і форми організації мислення і діяльності [7]. Чи є методологія типом свідомості раціонально-рефлексії, спрямованим на вивчення, вдосконалення і конструювання методів у різних сферах духовної і практичної діяльності [7]. Навіть якщо акцентувати увагу на другій частині слова “методологія”, “логія” – то зрозуміло, що це вказує на навчання, учіння, а не на той чи інший тип свідомості. Щодо проблемності навчання, то це більше відноситься до свідомості.

У деяких дисертаційних дослідженнях використовується спрощене трактування поняття “методологія”. Так під методологією Б.Є.Будний, Н.Сосницька розуміють лише загальний підхід до вирішення завдань того або іншого класу. Це приводить до змішування понять методології з методикою, як послідовністю дій з досягнення необхідного результату.

Поява такої невизначеності і багатозначності предмета методології методик навчання дисциплін викликана насамперед тим, що загальна теорія методології педагогіки розвивалась у різні часи по-різному.

Найбільш системного характеру дослідження з методології науки набули у працях П.В.Копніна, В.А.Лекторського, В.І.Садовського, В.С.Швирина, Г.П.Щедровицького, Е.Г.Юдіна [6; 9; 12; 14] та фундаментальних дослідженнях учених Інституту системних досліджень у 60-80-і роки минулого століття. В них методологію розглядали у чотирьох напрямках [16:44]: філософському; загальнонауковому; конкретно-науковому; технологічному (конкретні методики і техніка дослідження). Таким поділом користуються практично всі методологи донині.

А.М.Новиков зробив висновок, що такий поділ привів до того, що вчені займались окремими сторонами чи частинами методології, або використовували її в своїх дослідженнях лише на якомусь зрізі [7]. А єдина цілісна картина явищ, процесів, єдина цілісна, різнобічна методологія аналізу, синтезу, узагальнень та вибору не одержувалась.

Вказані дослідники вважають, що перша і друга складові вищезгаданої конструкції будови методології властиві для філософів. Але філософи предметних наукових досліджень не ведуть. Вони аналізують лише найбільш загальні результати досліджень різних галузей наукового знання, як правило, минулих десятиліть, століть, тисячоліть. Їх висновки плідно використовуються і у методичних дослідженнях. Такі праці більше відносяться до гносеології, як науки про пізнання.

А.М.Новиков під методологією розуміє вчення про організацію діяльності. На його думку, таке визначення однозначно детермінує з предметом методології – організацією діяльності. Але не всяка діяльність потребує організації у застосуванні методології. Людська діяльність поділяється на діяльність репродуктивну і продуктивну. Репродуктивна діяльність є певною копією з діяльності іншої людини. Така діяльність також може бути копією своєї

власної діяльності, що ґрунтується на попередньому досвіді. Зокрема, повсякденна діяльність вчителя на рівні освоєних технологій у принципі вже організована і прямує до самоорганізації. У цьому випадку застосування методології не потребує. Але організація профільного навчання вимагає методологічного обґрунтування, з'ясування методологічних закономірностей.

У випадку, коли суб'єкти навчання здійснюють дослідницьку діяльність, спрямовану на досягнення об'єктивно нового або суб'єктивно нового результату, то без методологічного обґрунтування результатів не обійтись. Адже будь-яка науково-дослідна діяльність завжди спрямована на об'єктивно новий результат. Інноваційна діяльність фахівця-практика може бути направлена як на об'єктивно новий, так і на суб'єктивно новий результат. Навчальна діяльність завжди направлена на суб'єктивно новий результат, а інноваційна тим більше. Профільне навчання якраз і відноситься до такого виду навчальної діяльності.

Отже, у разі продуктивної діяльності, на відміну від репродуктивної, виникає необхідність у використанні педагогічної методології, яка включає методологію профільного навчання.

Якщо прийняти, що методологія є вчення про організацію діяльності, то необхідно розглянути зміст поняття “організація”. За філософським енциклопедичним словником [5], поняття “організація” має наступний зміст:

- внутрішня впорядкованість, узгодженість взаємодії диференційованих і автономних частин цілого, обумовлена його будовою;
- сукупність процесів або дій, що ведуть до результату у навчанні та приводять до удосконалення взаємозв'язків між частинами цілого;
- об'єднання людей, що спільно реалізують деяку програму або мету, що діють на основі певних процедур і правил.

Перераховані характеристики повністю відповідають поняттю “організація профільного навчання”, а тому потребує методологічного обґрунтування.

Поняття “організація” у першому і в другому значенні вчені розглядають як процес (друге значення), і як результат цього процесу (перше значення). Третя характеристика означення також використовується, але здебільшого, коли описується колективна профільна наукова чи пошукова діяльність. За такого визначення методологію можна розглядати більш широко як вчення про організацію будь-якої людської діяльності: індивідуальної наукової, практично професійної, художньої, ігрової, з одного боку, з іншого боку – індивідуальною, і колективною діяльністю. Якщо виходити з такої класифікації діяльності за цільовою спрямованістю [7], то можна говорити про:

- методологію ігрової діяльності, маючи на увазі, насамперед, дитячу гру;
- методологію навчальної діяльності;
- методологію трудової, професійної діяльності.

Отже, організувати діяльність означає упорядкувати її в цілісну систему з чітко визначеними характеристиками, логічною структурою і процесом її здійснення. Елементами логічної структури діяльності є: суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, засоби, методи діяльності, результат. Зовнішніми до цієї структури є наступні характеристики діяльності: особливості, принципи, умови, норми, вибір.

Ми пропонуємо дослідникам конкретних наук, педагогам-фахівцям використовувати методологію як науку про організацію діяльності, як знаряддя, орієнтир проведення власних досліджень, діяльності, вибору. Слід врахувати, що роботи філософів з проблематики гносеології і методології досить часто написані для висококваліфікованих фахівців настільки складно, що для практичних учителів-дослідників вони складні [6]. Філософи, як правило, в конкретні методикі і техніку наукових досліджень не вникають. Тому їх результати мало цікаві для дослідників з конкретних наочних галузей. Щоб не створився відрив учених-теоретиків та фахівців-практиків, конкретними методиками і технологіями досліджень повинні займатися на всіх поверхах такої будови методології.

У педагогічних та спеціальних дослідженнях останні десятиліття частина вчених започаткували науковий напрям “системомиследіяльної” методології. До таких методологів відносяться О.С.Анісимов, Ю.В.Громико, П.Г.Щедровицький [9] та ін. Вони організували цікавий експеримент. У різних регіонах країни провели “організаційно-діяльнісні ігри” з колективами працівників різної професійної діяльності: освіти, сільського господарства, політологів тощо. Їх завданням було з’ясувати спрямованість та осмислення інноваційної профільної діяльності. Це принесло їм досить широку популярність. Проте їх діяльність є суперечливою.

Ми поділяємо точку зору А.М.Новікова, що початковою помилкою Г.П.Щедровицького було те, що він розділив суб’єктів процесу проектування на дві категорії: методистів і методологів [7; 9]. Тоді методологи повинні спрямовувати миследіяльність методистів, методологи-ігротехніки визначають шляхи розвитку, не вникаючи у зміст проблем методистів. Такий підхід викликає взаємне незрозуміння. Організаційно-діяльнісні ігри нерідко не дають позитивних результатів. У той же час такий поділ фахівців на методологів і спеціалістів закріпився у суспільній науковій свідомості.

Аналіз поняття інноваційної діяльності в освіті, в інженерній справі, в економіці [13:628-630] привів нас до висновку, що серед програмістів розповсюдився термін “методологія” у новому звучанні. Під методологією вони розуміють певний тип стратегії, загальний метод створення комп’ютерних програм. Так як програмування широко використовується не лише у сфері виробництва, а і у навчанні математики, фізики, хімії, географії, то це накладає відбиток і на погляд методології у дидактиці. Якщо трансформувати це на освіту, то це повністю відповідає розумінню стратегії профільного навчання як методології.

Отже, на нашу думку, разом з методологією у науково-дослідній діяльності з дидактики почав формуватися новий напрям: методологія практичної та профільної діяльності навчання шкільних дисциплін. Це вимагається формуванням у державі інформаційного суспільства, створенням єдиного світового освітнього простору, зміною ролі науки в суспільстві тощо.

Ми вивчали проблему: чи відрізняється методологія науки від методології педагогіки як науки? Закономірності пізнання, специфіка наукової діяльності, закони філософії єдині для всієї науки. Зокрема, вимоги до організації та проведення експерименту спільні як для фізики, хімії, біології, так і для педагогіки, будь-якої іншої галузі наукового знання. Нами зроблено висновок, що аксіоматичний метод, методи математичного моделювання широко застосовуються у фізиці, біології, а в педагогіці, методиці навчання фізики, біології тощо їх застосування є обмеженим. Методисти добре знають, що вивчення й узагальнення передового досвіду неможливе без знання методології. Вчений, методист, викладач повинні знати структуру і зміст методології педагогіки, її закономірності. Їх елементи поступово необхідно вивчати і з школярами, студентами, аспірантами.

Ми вивчили близько 70-и авторефератів кандидатських і докторських дисертацій з природознавчих наук та методики їх навчання на предмет використання в них методологічних та педагогічних підходів до аналізу досліджуваних проблем. Нами зроблено висновок, що загальні принципи, засоби, методи дослідження в різних науках одні й ті ж, хоч предмет досліджень у наукових областях – різний. Організація практичної діяльності вчителя відрізняється від організації діяльності лікаря, інженера, технолога, але принципи дидактики, методи аналізу, організація профільної практичної діяльності мають спільні основи. У наведених вище енциклопедичних та філософських визначень та структур методології можна означити, що вони вірні, проте в них має місце розпливчатість, насамперед, у визначеннях термінів “теоретична діяльність” і “практична діяльність”, “профільна діяльність”. Це є причиною різних їх тлумачень.

У зазначених авторефератах дисертацій зміст понять “теоретична діяльність”, “практична діяльність”, “науково-дослідна діяльність”, “профільна діяльність” не збігаються. Але дослідники практичну діяльність, за умови осмислення суб’єктом її зв’язків з іншими

складовими, обов'язково розглядають через теоретичні компоненти. У свою чергу будь-яке наукове дослідження, у емпіричній частині, містить практичні компоненти.

Наведені міркування закономірно ведуть до висновку про існування проблеми визначення, структури і змісту поняття методологія та педагогічна методологія, розширення поняття педагогічна методологія за рахунок включення і профільної методології.

*Висновки.* Таким чином, структура педагогічної, профільної методології має наступні характеристики діяльності: особливості, принципи, умови, норми діяльності; елементи логічної структури діяльності: суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, засоби, методи, результат діяльності; часова структура діяльності: фази, стадії, етапи діяльності; закономірності встановлення зв'язків між елементами.

На нашу думку, така структура методології дозволяє з єдиних позицій і в єдиній логіці узагальнити різні наявні в педагогіці, методиках навчання підходи і трактування поняття "методологія" й ефективно використати її у навчально-виховному процесі та науково-дослідній роботі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Мултановський В.В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе / Мултановський В.В. – М.: Просвещение, 1977. – 168 с.
2. Васильев С.Ф. Из истории научных мировоззрений / Васильев С.Ф. – М-Л.: ОНТИ Глав. ред. общетехн. лит. – 180 с.
3. Большая Советская Энциклопедия. – [3-е изд.] – М.: Советская Энциклопедия, 1968-1979.
4. Философский словарь / Под ред. М.М.Розенталя. – [3-е изд.]. – М.: Изд-во политической литературы, 1972.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983.
6. Філософія: підручник / за ред. О.П.Сидоренка. – К.: Знання, 2008. – 891 с.
7. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия; векторы развития / Новиков А.М. – М.: Эгвес, 2000.
8. Декарт Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскать истину в науках. Метафизические размышления. Начала философии / Декарт Р. – М.: Вежа, 1998.
9. Щедровицкий П.Г. К анализу топикки организационно-деятельностных игр / Щедровицкий П.Г. – Пущино, 1987.
10. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / Загвязинский В.И. – М.: Педагогика, 1982.
11. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры / Леднев В.С. – М.: Педагогика, 1980.
12. Соціально-економічний стан України: наслідки для народу та держави: національна доповідь / За заг. ред. В.М.Гейця [та ін]. – К.: НВЦ НБУВ, 2009. – 687 с.
13. Масюкова Н.А. Проектирование в образовании / Масюкова Н.А. – Минск: Технопринт, 1999.
14. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Юдин Э.Г. – Москва, 1978.

Садовый Н.И.

#### *О СТРУКТУРЕ И ПРЕДМЕТЕ МЕТОДОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ*

*Организация профильного обучения требует методологического обоснования, выяснения методологических закономерностей. Статья посвящена проблеме формирования единого подхода к использованию понятия методология в научных и педагогических исследованиях.*

*Ключевые слова: методология, профильное обучение, педагогические исследования.*

*ABOUT STRUCTURE AND ARTICLE OF METHODOLOGY IN PEDAGOGICS IN THE  
CONDITIONS OF PROFILE TEACHING*

*Organization of profile teaching requires a methodological ground, finding out of methodological conformities to the law. The article is devoted the problem of forming of the single going to the use of concept methodology in scientific and pedagogical researches.*

*Key words: methodology, profile teaching, pedagogical researches.*

**УДК 372.853**

**Сусь Б.А., Садовий М.І., Трифонова О.М.**

***ВИВЧЕННЯ ПОНЯТТЯ СИНХРОННОЇ ПУЛЬСАЦІЇ МАТЕРІЇ  
У КУРСІ ФІЗИКИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ***

*У статті розкриваються питання викладання у школі новітніх проблем гравітації та синхронної пульсації матерії в умовах профільного навчання.*

*Ключові слова: профільне навчання, новітні питання фізики, гравітація, синхронна пульсація матерії.*

*Постановка проблеми.* Реформації в організації навчання фізики в українській школі привело до запровадження профільного навчання. Тому постає проблема перегляду змісту, формулювань, окреслення властивостей фундаментальних, наскрізних понять шкільного курсу фізики. Одним з таких понять є поняття “матерія”, її рух, взаємоперетворення тощо. У науці є незаперечним фактом, що у Всесвіті існує загальнонаукова субстанція, яка називається “матерія”. Традиційна методика навчання фізики визначила стрижневі ідеї курсу фізики середньої школи і, зокрема, уявлення про матерію, що існує у формі речовини та поля. Існування речовини, як форми руху і перетворення матерії відоме здавна. Речовинний прояв матерії здійснюється через поняття “маса”. Поняття поля, як другої форми існування матерії, відоме з досліджень М.Фарадея, Д.Максвелла, Г.Герца і утвердилось у другій половині ХІХ століття. Учні ознайомлюються з цими поняттями ще у курсі природознавства 5 та 6 класів і поступово вивчають їх аж до завершення навчання у школі. Проте акцент в основному зроблено на прояві матерії через поняття “маса” і менше на поняття “поле” і майже не звертається уваги на їх взаємоперетворення. Ми вважаємо, що в умовах профільного навчання дану прогалину необхідно врахувати.

*Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.* З поняттям “поле” учні знайомляться через вивчення електричних, магнітних, електромагнітних, гравітаційних, ядерних явищ у природі. Учні в цілому добре засвоюють рух матерії і значно гірше взаємодію її видів. Не зроблено наголосу, що є різні види взаємодії матерії і логічно повинні бути й взаємні переходи їх.

*Виклад основного матеріалу.* Досягнення науки фізики кінця ХХ – початку ХХІ ст. показали, що взаємоперетворення різних видів матерії є однією з найфундаментальніших проблем фізики. Звідси постає проблема методики навчання фізики у профільних класах: забезпечити диференціацію з’ясування з учнями розуміння ними механізму, закономірностей процесів взаємного перетворення обох видів матерії. Ми пропонуємо здійснити таке вивчення послідовно, використовуючи як дедуктивний, так і індуктивний методи навчання. Такий підхід передбачає спочатку переконливо показати реальні, ближче до наочних, способи перетворення речовини у поле і навпаки, зокрема перетворення маси в енергію та енергії у масу. Дітям добре відомі факти існування ядерної та водневої бомб, електростанцій, електрозв’язку тощо. У цих процесах якраз і здійснюється перехід одних видів матерії в інші. Так, на прикладі роботи мобільного телефону розкриваються процеси взаємоперетворення різних видів полів. На гідроелектростанціях енергія маси води перетворюється в інші основні

види матерії – механічну, електричну, електромагнітну, теплову. На теплових станціях речовинна маса перетворюється у інфрачервоне та інші види поля. На атомних електростанціях внаслідок поділу атомів урану частина маси перетворюється в енергію поля, а потім у електроенергію. Функціонують атомні реактори, де речовинна маса перетворюється в електромагнітне поле. У старшій школі вивчається поняття дефекту мас  $\Delta W = \Delta mc^2$ . За ядерного чи водневого вибухів частина речовинної маси перетворюється у потужний електромагнітний імпульс, інфрачервоний, світловий, механічний потоки. Такий напрямок переходу маси речовини у поле, одного виду матерії в інший можна використати у всіх пропонуваніх навчальною програмою профілях навчання.

Більш складнішою є методика навчання учнів оберненого процесу переходу виду матерії “поле” у речовину. У традиційній методиці навчання, підручниках з фізики згадується як факт, а не як природна закономірність, властивість матерії, як форма її руху. Не акцентується увага учнів на такому фундаментальному науковому факті як перехід квантів поля у речовину. За взаємодії двох гама-квантів поля виникають дві частинки – електрон і позитрон – речовинну матерію. У наведених прикладах яскраво проявляється двоїстий характер фізичних явищ, а відповідно й Природи. Тому для вирішення назрілих проблем ми пропонуємо ввести у методику навчання фізики поняття “пульсації маси” як форми існування матерії, про яку говорив ще А.Ейнштейн [1].

З часів Л. де Бойля у фізиці є незаперечним фактом, що явища Природи мають дуалістичний характер. Але після 86-річного періоду усвідомлення поняття двоїстого характеру явищ Природи проблема залишається нерозв’язаною. Особливого характеру вона набуває за профільного навчання. За традиційного підходу уявлення про хвилю і частинку є уособленими, без будь-якого зв’язку і взаємопереходу. Випускники середньої школи затрудняються з відповіддю, коли їм пропонується написати рівняння хвилі (поле) та рівняння коливання тіла (речовина). Як і раніше, нам важко уявити, як частинка, яка локалізована у малому об’ємі одночасно, може бути і хвилею. Фізики пояснюють це просто, ця суперечність властива світу, у якому існує мікросвіт. Але суперечність залишається нерозв’язаною, насамперед, для учнів, учителів. Як пояснити факт, коли фотон падає на подвійну щілину Юнга, то він пройде через одну щілину чи через обидві одночасно? З методичної точки зору суперечність можна вирішити, якщо говорити про пульсуючу матерію. Фотон-частинка чи фотон-хвиля? Якщо фотон розглядати як постійно пульсуюча матерія, де речовина постійно переходить у поле і навпаки, то тоді легко пояснити факт проходження фотона через подвійну щілину Юнга й інтерференційну картину на екрані.

Вказані явища безпосередньо пов’язані з поняттями маси, швидкістю, кількістю руху, імпульсом, енергією. Традиційно склалось, що всі вони вивчаються чи аналізуються статично, без динамічної їх характеристики. У підручниках та посібниках з фізики для середньої та вищої школи, зокрема поняття маси розглядається через дві її характеристики: інерційну та гравітаційну. Проте відомі й інші характеристики: адитивність, кількість речовини, міра повної енергії, залежність від швидкості, існування у вигляді речовини й поля, поперечна, поздовжня маси тощо. Аналогічно можна розглянути проблему відмінності чи однаковості кількості руху й імпульсу і т.д.

На нашу думку, доцільно цій проблемі приділити більше уваги і відійти від розгляду вказаних та інших понять у статичному вигляді. Суть полягає у тому, що динамічна складова притаманна всім без винятку явищам та процесам Природи. Статичність і динамічність окремо розглядати не можна, це єдиний неперервний процес. Адже не випадково до міжнародної системи SI введено було додаткові величини і, зокрема, кількість речовини. До початку 70-х років минулого століття у середній та вищій школі визначення поняття маси давалось як кількість речовини у тілі, а потім через інерційну та гравітаційну властивість. Але виникли інші недоречності. Розглянемо відому формулу:

$$m = \frac{m_0}{\sqrt{1 - \beta^2}}, \text{ де } \beta^2 = \frac{v^2}{c^2}.$$

Без ґрунтовного її аналізу можна прийти до висновку про її помилковість, хоч вона знайшла практичну перевірку на прискорювачах елементарних частинок ще В.Кауфманом. Маса є мірою кількості речовини і у різних системах відліку однакова для будь-якого спостерігача. А швидкість у різних системах відліку різна. Тому необхідно уточнити зміст коефіцієнта  $\beta^2$ . На нашу думку, необхідно говорити про  $(\Delta\beta)^2$ , а відповідно про  $(\Delta v)^2$ . Тоді мова йде про зміну швидкості при переході від однієї до іншої системи відліку. Для зміни швидкості маси необхідно надати їй додаткову енергію, кількість руху тощо. У такий спосіб

змінюється знаменник виразу  $m = \frac{m_0}{\sqrt{1 - \beta^2}}$ . Щодо маси, то необхідно говорити про

динамічну характеристику маси  $\Delta m$ , яка одержується за рахунок прискорюючої сили. Тоді релятивістська маса буде складатись з маси спокою, статичної маси і маси динамічної. Маємо нерозривний, неперервний процес взаємного переходу  $\Delta W \rightarrow \Delta m$  і т.д.

Маючи такий аналіз для виразу релятивістської маси, можна більш ґрунтовно розглянути поняття маси фотона і його сутність. Так як фотон не існує без руху, то йому властива лише динамічна маса, яка одержується за рахунок вивільнення енергії, коли електрон переходить з більш вищого стаціонарного рівня в атомі на нижчий. Знову маємо нерозривний процес взаємоперетворення маси та енергії.

У теорії відносності та ядерній фізиці розглядається співвідношення  $W = mc^2$ . Підручники та посібники для середньої та вищої школи подають його як еквівалентність маси і енергії. Зміст даного виразу також слід уточнити. По перше, робота сили, що прискорює тіло, йде на зміну його кінетичної енергії і на створення динамічної маси тіла. Крім цього, формула пояснює дефект маси. Проте не робиться акцент та тому, що маса зникає, але виникає енергія. Тоді доцільно говорити про зміну маси і енергії  $\Delta W = \Delta mc^2$ .

На початку ХХ ст. А.Ейнштейн теоретично показав існування третього, абсолютного стану матерії – довільну пульсацію мас [1]. Такий підхід до визначення третьої форми існування матерії є незвичним і новим як у фізиці, так і у філософії. У методиці навчання фізики він практично не розглядався. Це відноситься і до теорії гравітації, хоч наука фізика має у цьому немалі здобутки. З цієї проблеми дослідження в методиці фізики найбільше відстають у часі від здобутків науки. Введення основних понять гравітації і третьої форми існування матерії, як генератора гравітаційних хвиль, у курс фізики середньої та вищої школи хоча б у плані ознайомлення є актуальним.

Один з постулатів загальної теорії відносності (ЗТВ) стверджує, що "... матерія флуктує, генеруючи гравітаційні хвилі, які поширюються зі швидкістю світла" [1: 34]. Рівняння ЗТВ описують фундаментальні властивості матерії. Їх розв'язок подається у вигляді хвиль гравітації. Джерелом змінних гравітаційних полів є маса, що коливається. Ці поля надають тілам змінні у часі прискорення. Це було підставою по-іншому розглядати поняття простору та часу. Концепцію довільної пульсації матерії досліджували визначні вчені.

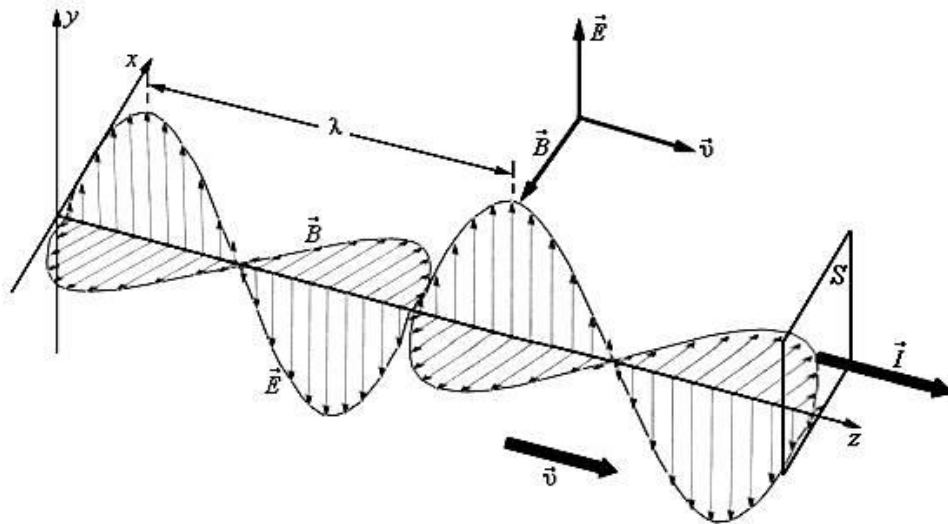
Таким чином, ми пропонуємо у методику навчання фізики ввести фундаментальне фізичне поняття, яке полягає у розкритті механізму взаємного переходу двох видів матерії речовинної і польової. Причому цей процес є неперервним процесом.

У курсі фізики середньої школи зроблено ряд висновків щодо виділення основних властивостей електромагнітних хвиль: вектор напруженості електричного поля  $\vec{E}$  та вектор індукції магнітного поля  $\vec{B}$  взаємно перпендикулярні; мають однакові фази; одночасно набувають максимального і мінімального значень; коливання енергії електричного та магнітного полів є коливанням електромагнітної хвилі у просторі і часі тощо. Вони математично виражаються наступною формулою  $\sqrt{\mu\mu_0} H_{oz} = \sqrt{\varepsilon\varepsilon_0} E_{oy}$ . Якщо розглянути



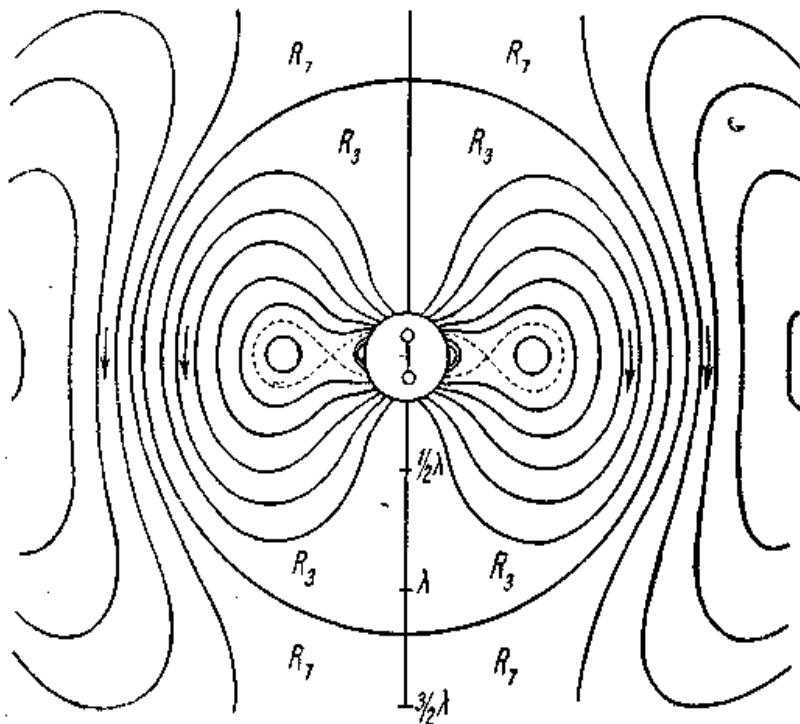
плоску електромагнітну хвилю, то маємо точку, коли вектори  $\vec{E}$  та  $\vec{B}$  одночасно максимальні і одночасно набувають нульового значення. Постає проблема: у що перетворюється енергія електромагнітного поля?

Виходячи з фундаментального поняття про взаємне перетворення речовинної маси і поля ми приходимо до висновку, що електромагнітне поле у точках з нульовими значеннями векторів  $\vec{E}$  та  $\vec{B}$  відповідає ситуації, коли енергія поля повністю перейшла у речовинну матерію. Такою речовинною матерією і одночасно електромагнітними хвилями може бути пульсуючий електрон. Учням порівняно неважко пояснити, що коливання магнітного та електричного полів є коливанням електромагнітної енергії. Має місце постійний періодичний процес зменшення такої енергії з наступним її збільшенням.



**Рис. 1. Модель плоскої електромагнітної хвилі.**

приводить до висновку про її перехід у певну речовинну енергію. Таке модельне уявлення забезпечує наукове пояснення процесів у плоскій електромагнітній хвилі. На рис. 2-5 показано модельний через силові лінії неперервний процес такого переходу енергії речовинної та польової видів матерії.



**Рис. 2. Поширення електромагнітних хвиль  $t = 0$ .**

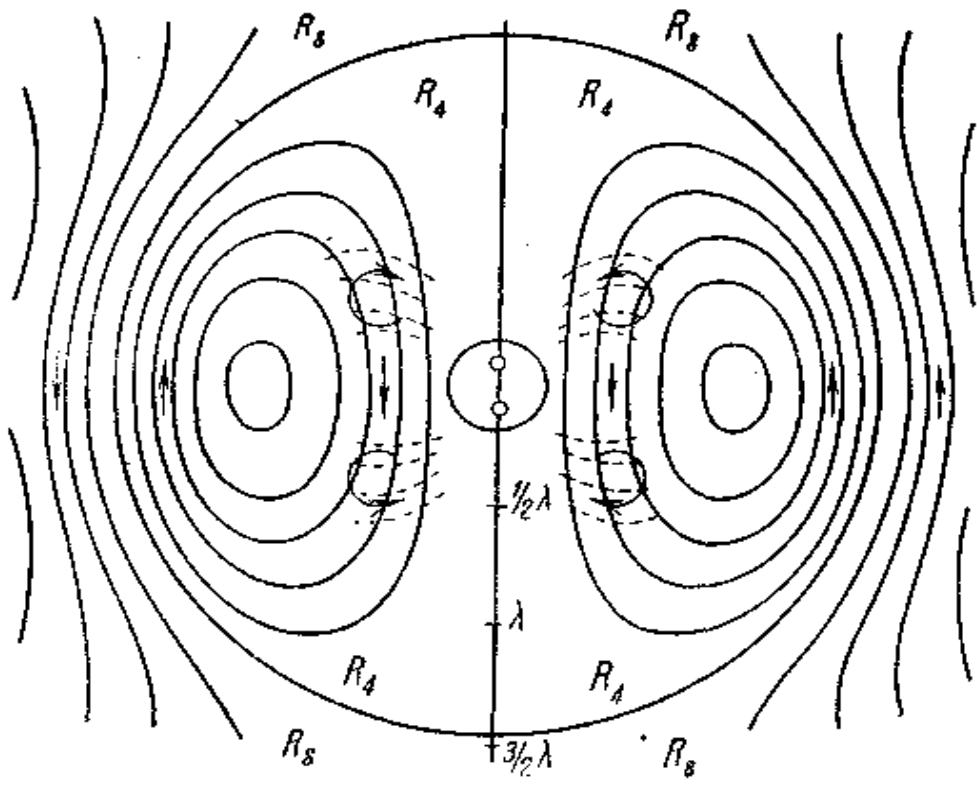


Рис. 3. Поширення електромагнітних хвиль  $t = T/4$ .

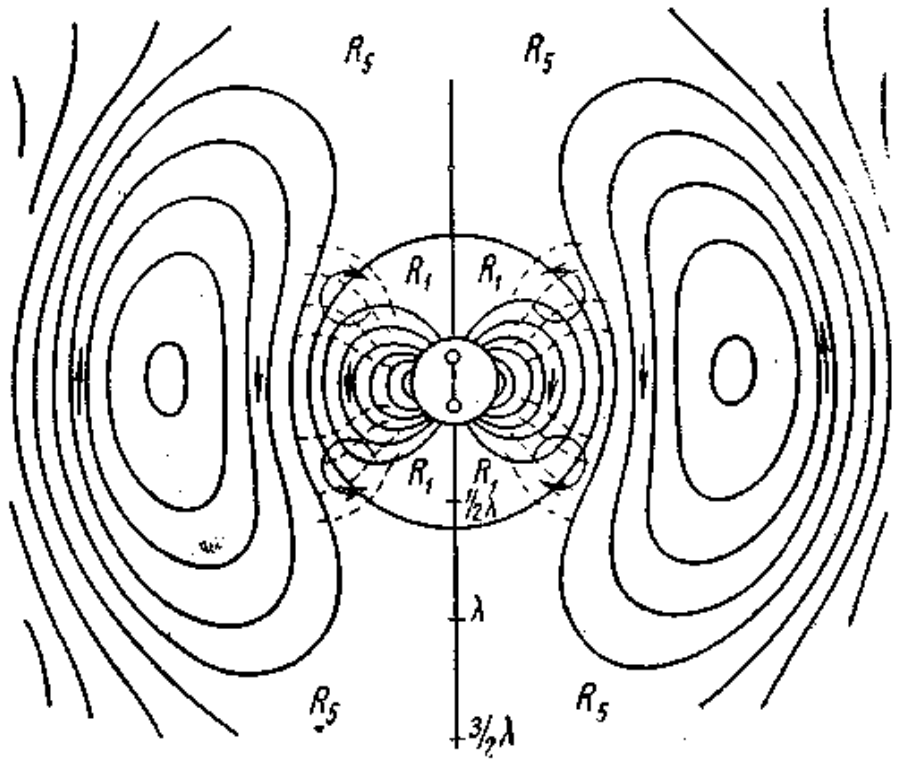


Рис. 4. Поширення електромагнітних хвиль  $t = T/2$ .

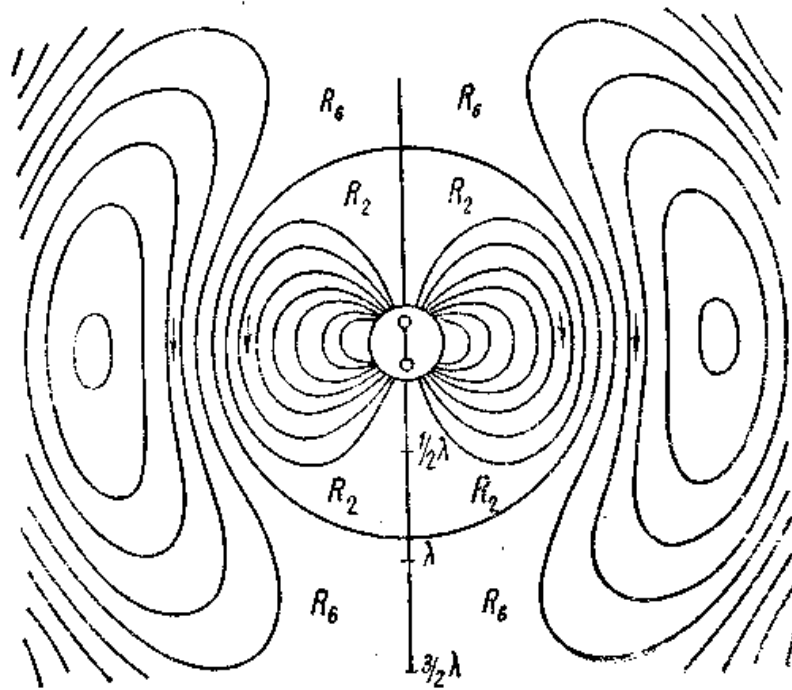


Рис. 5. Поширення електромагнітних хвиль  $t = 3T/4$ .

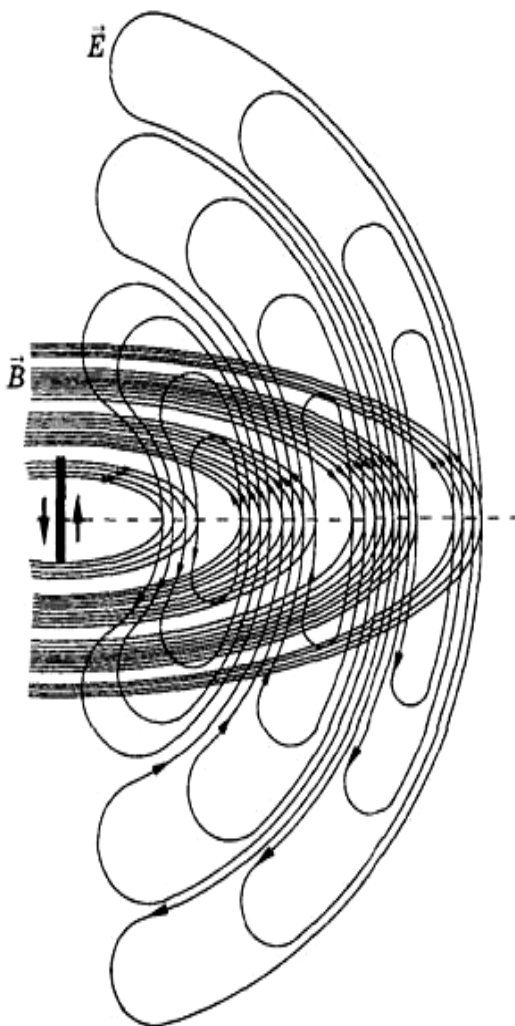


Рис. 6. Схема поширення електромагнітної хвилі.

В електромагнітній хвилі вектори  $\vec{E}$  та  $\vec{B}$  перпендикулярні один одному, причому вектор  $\vec{E}$  лежить у площині, що проходить через вібратор, а вектор  $\vec{B}$  перпендикулярний цій площині. На рис. 6 показані лінії напруженості електричного й індукції магнітного полів навколо вібратора у фіксований момент часу: у горизонтальній площині розташовані лінії індукції магнітного поля, а у вертикальній – лінії напруженості електричного поля. Випромінювання хвиль відбувається з максимальною інтенсивністю в напрямі, перпендикулярному осі вібратора. Уздовж осі випромінювання не відбувається.

У такий спосіб можна подати учням навчальний матеріал у профільних класах, де фізика буде базовою для майбутньої професії.

Аналогічно можна прийти й до квантово-польової теорії руху матерії.

За допомогою коливального стану матерії можна пояснити й гравітаційну взаємодію між тілами. Зокрема, Л.А.Фрідман показав реальність процесу розширення та стиснення Галактик [3]. Я.Б.Зельдович переконливо довів наявність пульсації Всесвіту та визначив перспективи її дослідження [4]. Під керівництвом М.М.Машимова група вчених висунула концепцію пульсаційного стану Землі, що знайшло перші експериментальні підтвердження [5]. Ю.Д.Буланже та його учні визначили динаміку гравітаційного поля Землі.

Результати наукових досягнень змістовно викладені не лише у науковій, а й у науково-популярній літературі для учнів старшої школи та студентів вищих навчальних закладів. Це дає можливість познайомити учнів (студентів) як суб'єктів навчання з поняттям третьої форми існування матерії, гравітаційними хвилями та їх властивостями.

*Висновки.* Таким чином, організаційні форми профільного навчання дозволяють озброїти учнів та студентів з елементами концепції синхронної пульсації матерії, що дає змогу глибше розкрити фізичну реальність оточуючого простору, передбачити подальші процеси в технічному та технологічному розвитку людства й одночасно сприяє формуванню сучасних наукових уявлень про Природу, Всесвіт.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Меллер Х. Теория относительности / Меллер Х.; [пер. с англ.] – М.: Атомиздат, 1975. – 400 с.
2. Сусь Б.А., Сусь Б.Б. Незвичне бачення традиційних проблемних питань фізики. Науково-методичне видання. – К.: ВЦ “Просвіта”, 2010. – 132 с.
3. Фридман Л.А. Избранные труды / Фридман Л.А.; под ред Л.С.Толоха. – М.: Наука, 1966. – 462 с.
4. Зельдович Я.Б. Релятивистская астрофизика / Я.Б.Зельдович, И.Д.Новиков – М.: Наука, 1967. – 654 с.
5. Машимов М.М. Планетарные теории геодезии / Машимов М.М. – М.: Недра, 1982. – 262 с.

Сусь Б.А., Садовий Н.И., Трифонова Е.М.

#### **ИЗУЧЕНИЕ ПОНЯТИЯ СИНХРОННОЙ ПУЛЬСАЦИИ МАТЕРИИ В КУРСЕ ФИЗИКИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*В статье раскрываются вопросы преподавания в школе новейших проблем гравитации и синхронной пульсации материи в условиях профильного обучения.*

*Ключевые слова: профильное обучение, новейшие вопросы физики, гравитация, синхронная пульсация материи.*

Sus B.A., Sadoviy M.I., Trifonova O.M.

#### **A STUDY OF CONCEPT OF SYNCHRONOUS PULSATION OF MATTER IS IN COURSE OF PHYSICS IN THE CONDITIONS OF PROFILE TEACHING**

*In the article the questions of teaching at school of the newest problems of gravitation and synchronous pulsation of matter open up in the conditions of profile teaching.*

*Key words: profile teaching, newest questions of physics, gravitation, synchronous pulsation of matter.*

**УДК 37.035.3**

**Бабенко О.М.**

#### **ВИМОГИ ДО СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ ДЛЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ**

*У статті на прикладі посібника “Основи біохімії” розглядаються сучасні підходи до розробки навчальних посібників для учнів профільних класів, зокрема біолого-хімічного профілю навчання. Визначено структуру посібника, особливості його змістового наповнення та завдання, які ним виконуються.*

*Ключові слова: навчальний посібник, структура посібника, текст, позатекстові компоненти.*

Ефективність озброєння учнів функціональними та дієвими знаннями й уміннями значною мірою залежить від методичного забезпечення навчального процесу. Тому до навчально-методичного забезпечення учнів профільних класів висуваються особливі вимоги.

Проблемі розробки навчальних посібників і підручників приділено значну увагу в роботах науковців В. П. Беспалько [1], Н. М. Буринської [2; 3; 8, с. 118], Л. П. Величко [5], М. М. Савчин [9], А. В. Хуторського [10] й ін.

У дослідженнях Н. М. Буринської зазначається, що пріоритетною метою природничої освіти в цілому, та хімії зокрема, стає не тільки озброєння учнів певним обсягом сучасних природничих знань, умінь і навичок, а й розвиток особистості учня засобами кожного з навчальних предметів, формування загальної культури, національної свідомості, високоморальної громадянської позиції тощо [2; 4]. Цим, власне, й визначаються основні концептуальні положення, на яких має ґрунтуватися розробка сучасних підручників з природничих дисциплін. Тому актуальною є особистісно зорієнтована модель навчання, яку належить реалізувати в підручниках і навчальних посібниках. А це зумовлює зміни в їх призначенні. Якщо раніше традиційний підручник являв собою спеціально створену навчальну книжку, призначену для відтворення й закріплення знань, здобутих у класі, то сучасний підручник, окрім цього, має бути придатним для самонавчання. З цього випливає, що він поряд з традиційними дидактичними функціями – інформаційною, трансформаційною, систематизуючою, розвивальною й виховною та функцією закріплення знань – повинен виконувати ще й функції самоосвіти й самоконтролю [1].

У зв'язку з переходом системи освіти на 12-річний термін навчання, з'явилися шкільні підручники нової генерації. Проте ще не започатковано розробку новітніх навчальних посібників як книг, матеріал яких розширює межі підручника, містить додаткові, найновіші та довідкові відомості.

Нами був розроблений навчальний посібник з основ біохімії для учнів 11 класів біолого-хімічного профілю навчання. Ми виходили з припущення, що навчальний посібник сприятиме розв'язанню таких завдань: організація внутрішньопрофільної диференціації, міжпредметних зв'язків і можливості вивчення суміжних навчальних предметів (хімії та біології) на профільному рівні. Крім того, навчальний посібник, на нашу думку, допоможе включати учнів в активну різнорівневу (від репродуктивної до творчої) пізнавальну діяльність.

Мета цієї статті полягає у теоретичному обґрунтуванні доцільності створення навчального посібника "Основи біохімії" для учнів біолого-хімічного профілю навчання.

На підставі існуючих підходів до створення шкільних підручників [6] при конструюванні навчального посібника з основ біохімії ми виходили з таких принципових положень:

1. Структурування змісту відповідно до завдань і специфіки курсу з дотриманням принципів процесуальності та перспектності.
2. Урахування вікових особливостей учнів при визначенні рівня складності матеріалу.
3. Забезпечення провідної ролі теоретичних знань про хімічний склад живих організмів і метаболічні перетворення в них, посилення їх системності, інтегративності, узагальненості та функціональності.
4. Включення в зміст диференційованих завдань для розвитку продуктивної пізнавальної діяльності учнів.
5. Включення елементів цікавості й проблемності, спрямованих на забезпечення усвідомленого засвоєння курсу.

Структура кожної теми спрямована на оптимізацію вивчення її змісту учнями. З цією метою у структурному компонуванні кожного розділу було виділено такі елементи:

- 1) визначення основних знань, умінь, досвіду діяльності та ціннісних орієнтацій, якими оволодівають учні при ознайомленні з кожним параграфом;
- 2) описово-фактологічний матеріал, що дає основу для навчально значущих висновків;
- 3) опорні висновки, що виділяються в процесі розгортання тексту;
- 4) завдання для самоперевірки засвоєння матеріалу і, насамперед, опорних висновків;

5) ілюстративний матеріал, що сприяє конкретизації, поясненню, запам'ятовуванню тощо.

Зміст навчального підручника добирався із урахуванням основних дидактичних принципів [3; 7]. Згідно принципу науковості, сучасний підручник має бути науково точним, вірогідним, об'єктивним і будуватися на основі наукової методології. При відборі змісту навчального посібника “Основи біохімії” нами були опрацьовані підручники з біохімії для вищих навчальних закладів, у яких відбито сучасний стан розвитку цієї науки.

Водночас, зміст навчального посібника не повторює зміст підручників для вузів, для нього відібрано навчальний матеріал згідно вікових навчальних можливостей учнів. При цьому обсяг понять, передбачених чинними Програмами з хімії та біології для класів природничого напрямку, не розширюється, а лише поглиблюється, узагальнюється та систематизується.

Отже, зміст навчального посібника відповідає вимогам сьогодення, забезпечує певний рівень загальнокультурної підготовки випускника та рівень освіченості з основ біохімії, тобто забезпечує відносно високий і разом з тим посильний для опанування кожним учнем рівень знань.

Важливим принципом також є гуманітаризація змісту освіти. Погоджуємося з думкою тих науковців, які вважають, що сучасна природнича освіта має бути перш за все “олюднена”, посилена її загальнокультурна спрямованість, образність, емоційність, практичність, повинні бути широко використані відомості, потрібні для розвитку уяви, образного мислення, інтересу до природничих знань, формування в учнів емоційно-ціннісного ставлення до людини, суспільства, природи [4: 3].

У тексті посібника було закладено формування певних ціннісно-сміслових орієнтацій учня, його суспільно й особистісно значущої продуктивної діяльності. Що стосується емоційності, практичності, інтересу до навчального матеріалу, поданого в посібнику, то вони зумовлюються, перш за все, вже тим, що біохімічні знання не можуть не викликати зацікавлення як в учнів класів природничого профілю, так і в учнів інших профілів. Предметом вивчення науки біохімії є організм людини, його склад, механізми його функціонування, розглянуті на молекулярному, клітинному та тканинному рівнях. Посібник великою мірою задовольняє природний інтерес школярів до власного організму, до проблем раціонального харчування, профілактики різноманітних захворювань.

У навчальному посібнику врахований також українознавчий аспект. Поряд з відомостями про вчених ближнього та дальнього зарубіжжя, наведено також і прізвища видатних співвітчизників, які зробили суттєвий внесок у розвиток тієї чи іншої галузі біохімічної науки. Історія розвитку біохімії у посібнику висвітлена як перелік прізвищ видатних учених і короткий опис їх наукового доробку, вміщені окремим розділом наприкінці посібника. Для посилення українознавчої спрямованості, прізвища українських учених-біохіміків і значення їх наукових досліджень розглянуто безпосередньо в тексті параграфів.

Ще один важливий принцип, що висувається науковцями до підручників і навчальних посібників, – принцип цілісності – передбачає послідовне структурування навчального матеріалу, використання внутрішніх і міжпредметних зв'язків з природничими й іншими дисциплінами та зведення окремих рис об'єкта вивчення в єдину природничо-наукову картину [3]. Відтак, сама ідея впровадження спецкурсу “Основи біохімії” передбачає цілісне сприйняття й інтеграцію знань з двох споріднених природничих навчальних предметів – хімії та біології та логічне включення до них деяких відомостей з медицини, валеології, екології тощо. Організм людини розглядається на якісно новому рівні – як система хімічних сполук, що володіє ознаками живої матерії, головною з яких є обмін речовин і енергії з навколишнім середовищем.

Структура підручника – це складна цілісна багатофункціональна система, яка визначається змістом, поєднанням з дидактичними функціями. Саме вони й відіграють системотвірну роль. У структурі підручника умовно розрізняють дві частини – текст і

позатекстові складові: апарат організації засвоєння; ілюстративний матеріал; апарат орієнтування. Щоб підручник служив не тільки для відтворення та закріплення знань, здобутих у класі, а й для самонавчання, його структуру належить підпорядкувати особистісно зорієнтованій моделі навчання, як це впливає з нової філософії освіти. А для цього текст поділяється на три види – основний, додатковий і пояснювальний [3].

Основний текст виконує функцію організації знань, формує в учнів логіку та творче наукове мислення. Ядро основного тексту складається зі знань про найважливіші біохімічні поняття, закони, теорії, факти та методи науки. Основний текст поділяється на розділи та параграфи, які об'єднують смисловий зміст у порції, що відповідають оптимальним можливостям засвоєння учнями [8: 118].

Навчальний посібник “Основи біохімії” поділено на три розділи та 61 параграф. Параграфи являють собою логічно-структурні частини тексту із урахуванням вікових можливостей учнів до сприйняття навчального матеріалу. Ми намагалися досягти максимального інформаційного насичення змісту кожного з них, при відносно невеликому їхньому обсязі. Адже загальновідомим є той факт, що за один раз учень більше, ніж сім одиниць нової інформації не сприймає.

У посібнику простежується певна схема розгляду обміну органічних сполук – складових живого організму, що відповідає дидактичному принципу системності та систематичності. Водночас ураховується і принцип доступності та посиленості, тому іноді усталений порядок, алгоритм розгляду теми може бути порушений задля уникнення перевантаження учнів.

Основний текст – головний носій методично обробленої й систематизованої навчальної інформації, призначеної для вивчення і засвоєння учнями. Він не повинен бути тільки монологічним, а й діалогічним, проблемним і обов'язково зверненим до учня. З цією метою текст побудовано на основі комунікативно-діяльнісного принципу: після окремих абзаців, логічно завершених змістових блоків він переривається запитаннями, завданнями, вправами для встановлення діалогу з учнем, актуалізації раніше здобутих знань, виявлення й реалізації внутрішніх або міжпредметних зв'язків, самоконтролю тощо.

Характер завдань, які зустрічаються в тексті навчального посібника: актуалізація вже наявних в учнів знань, які вони одержали в курсах хімії та біології; розвиток логічного мислення учнів, їх інтелектуальних здібностей; формування навичок самостійного здобування знань; зацікавлення учнів. Ці питання введені безпосередньо в основний текст посібника. У передмові міститься пояснення, що розповідає, як з ними працювати. Зокрема, учням пропонується, опрацьовуючи параграф, звертати увагу на питання, що написані світлішими літерами, ніж основний текст. Спершу необхідно дати на них відповіді, а потім продовжити читати параграф. На більшість таких запитань можна знайти відповіді у подальшому тексті. Таким чином, школярі зможуть перевірити, чи розуміють вони прочитане, перевірити свою пам'ять тощо.

Додатковий текст містить навчальний матеріал, зв'язаний з основним текстом, але не обов'язковий для засвоєння. Він поданий задля посилення наукової доказовості, емоційного навантаження, підкріплення або поглиблення навчального матеріалу, посилення емоційного навантаження підручника. Це дає змогу учням, залежно від потреби, поглиблювати чи доповнювати свої знання. Особлива роль належить додатковому тексту у здійсненні виховної функції підручника. Унікальний факт, епізод з історії науки, біографічні відомості життя видатних учених, розповідь про методи, які привели до великого відкриття – це додаткова інформація, спеціально підібрана для досягнення виховної мети [8: 118].

Пояснювальний текст – незамінний засіб організації та здійснення самостійної навчальної діяльності учня. Він містить відомості, необхідні для розуміння та повнішого засвоєння навчального матеріалу. Елементами пояснювального тексту навчального посібника “Основи біохімії” є:

- зміст посібника, вміщений на його початку;

- передмова (звертання до учнів), де пояснюється принципи побудови посібника та роботи з ним;
- на початку кожного параграфу вміщено рубрику “Опрацювавши параграф, ви зможете”, у якій наведено прогнозовані навчальні досягнення учнів. Найчастіше вони вказані за допомогою таких формулювань: “робити висновки про...”, “висловлювати судження про”, “пояснювати”, “аналізувати”, “оцінювати”, “порівнювати”, “доводити” тощо, тобто спрямовані на розвиток логічного мислення учнів, а не просте відтворення навчального матеріалу;
- наприкінці параграфів у рубриці “Коротко про головне” подано стислий висновок з прочитаного;
- підписи-пояснення до малюнків і схем тощо.

Названі складові елементи пояснювального тексту є головною частиною довідкового апарату, що дозволяють реалізувати одну з найважливіших функцій посібника – бути засобом самонавчання.

Важливу роль також відіграють позатекстові компоненти навчального посібника. Це, по-перше, апарат організації засвоєння, який допомагає учневі свідомо та міцно засвоювати знання. Його найважливішим елементом є запитання, вправи, завдання та тести. Вміщені в посібнику завдання виконують різні функції: репродуктивні, спрямовані на відтворення та повторення вивченого; ті, що сприяють опануванню прийомів логічного мислення: порівняння, аналізу, синтезу, класифікації, узагальнення та прогнозування явищ; вироблення вміння застосовувати знання за аналогією й у нових ситуаціях; сприяння формуванню спеціальних предметних умінь; спрямовані на розвиток творчих нахилів учнів.

Цінність завдань не в їх складності, а в різноманітності. Не всі вони обов’язкові для виконання всіма учнями класу. Крім загальнообов’язкових, є завдання, які учень на власний розсуд може обирати відповідно до своїх навчальних можливостей та інтересів і самостійно перевіряти свій рівень засвоєння навчального матеріалу, поступово просуваючись вперед, засвоюючи знання та вміння, виконуючи складніші завдання. Така система забезпечує реалізацію диференційованого підходу в навчанні [2].

Також до системи позатекстових компонентів належить ілюстративний матеріал, що включає малюнки, схеми, структурні формули сполук, рівняння хімічних перетворень, таблиці тощо.

Ще однією складовою позатекстових компонентів навчального посібника є апарат орієнтування. У навчальному посібнику “Основи біохімії” він представлений: передмовою “Від автора”, в якій пояснюється, як працювати з підручником; змістом; покажчиком термінів і понять; шрифтовими та конструктивними виділеннями; системою рубрикацій, що включають сигнали-символи; різні способи виділення прогнозованих навчальних досягнень учнів і набуття компетентностей, основних понять, запропонованих до запам’ятовування, висновків до параграфу; позначок-аббревіатур про вклад науковців у розвиток біохімічної науки тощо.

Отже, розроблений нами навчальний посібник доповнює, розширює та поглиблює зміст двох профільних предметів; формує в свідомості учнів систему поглядів на цілісність оточуючого світу, використовуючи інтегрований навчальний матеріал, засоби та методи двох природничих дисциплін, що сприяє засвоєнню знань у їх єдності та взаємозв’язку.

У подальшому плануємо доповнити цей навчальний посібник зошитами з друкованою основою для занять і практичних робіт.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Буринська Н. М. Дидактичні основи шкільного підручника з природничих дисциплін / Н. М. Буринська // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3 (24). – С. 23-28.
3. Буринська Н. М. Концепція шкільного підручника хімії / Н. М. Буринська // Біологія і хімія в школі. – 1997. – № 4. – С. 8-12.



4. Буринська Н. М. Сучасні підходи до шкільної природничої освіти / Н. М. Буринська // Біологія і хімія в школі. – 1996. – № 1. – С. 3-7.
5. Величко Л. П. Теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх навчальних закладах: [монографія] / Л. П. Величко. – К.: Генеза, 2006. – 330 с.
6. Гладюк М. М. Допрофесійна підготовка школярів у класах агрохімічного профілю (на матеріалі спецкурсу “Основи агрохімії”): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. / Гладюк Микола Миколайович. – К., 1994. – 156 с.
7. Гончаренко С. У. Що таке державний загальноосвітній стандарт [концепція стандарту освітньої галузі “Природознавство”] / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Біологія і хімія в школі. – 1996. – № 2. – С. 2-3.
8. Методика преподавания химии (теоретические основы) / Н. Н. Буринская. – К.: Вища шк. Головное изд-во, 1987. – 255 с.
9. Савчин М. М. Дидактичні засади розробки навчально-методичного комплексу з курсу хімії основної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Савчин Марія-Віра Михайлівна. – К., 2005. – 18 с.
10. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе / А. В. Хуторской // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 10-18.

Бабенко Е.М.

**ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННЫМ УЧЕБНЫМ ПОСОБИЯМ  
ДЛЯ УЧЕНИКОВ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*В статье на примере пособия “Основы биохимии” рассматриваются современные подходы к разработке учебных пособий для учеников профильных классов, в частности биолого-химического профиля обучения. Определены структура пособия, особенности его содержательного наполнения и задачи, которые ими выполняются.*

*Ключевые слова: учебное пособие, структура пособия, текст, внетекстовые компоненты.*

Babenko E.M.

**THE REQUIREMENTS TO THE MODERN MANUALS FOR THE SCHOOLBOYS  
OF PROFILE CLASSES**

*In the article on an example of the manual “The Bases of biochemistry” are considered the modern approaches to development of the manuals for the schoolboys of profile classes, in particular of biological-chemical structure of training. The features of its contents and tasks are determined structure of the grant which by them are carried out.*

*Key words: the manual, structure of the manual, the text, the components outside of the text.*

**УДК 372.302**

**Галатюк М.Ю.**

**РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН  
(ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ)**

*У статті розглядається проблема розвитку навчально-пізнавальної компетентності в процесі вивчення природничих дисциплін. Визначаються необхідні дидактичні умови і відповідні вимоги щодо їх забезпечення.*

*Ключові слова: дидактичні принципи, навчальна діяльність, навчально-пізнавальна компетентність, дидактичні умови.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Одним із інноваційних напрямків розвитку вітчизняної шкільної освіти є впровадження компетентнісного підходу щодо організації навчально-виховного*

процесу. Це зумовлено інтеграцією вітчизняної освіти у світовий освітній простір, необхідністю зміцнення зв'язку освіти з життям.

Впровадження компетентнісного підходу в навчально-виховний процес є складною і багатогранною проблемою. Проведений нами аналіз [4] показав, що компетентнісний підхід ще не знайшов належного відображення у нормативних документах, особливо у тій їх частині, що стосується освітньої галузі “Природознавство”. Чинні нормативні документи оперують звичними для вітчизняної педагогіки категоріями ЗУН (знання, уміння, навички), здібностями, уявленнями тощо. Це свідчить про наявність *протиріччя* між необхідністю впровадження компетентнісного підходу у педагогічну практику і відсутністю відповідних нормативних документів, які визначають цей процес. Причиною, на наш погляд, є відсутність єдиної позиції щодо визнання актуальності самого компетентнісного підходу. Не має також однозначності у тлумаченні ключових понять “компетентність” і “компетенція”. Не визначена повна номенклатура ключових, загальнопредметних і предметних освітніх компетентностей.

Зауважимо, що мова йде про введення понять компетентності і компетенції у нормативний і практичний компоненти освіти. З метою перенесення акценту з теоретичного опанування знаннями на здатність застосовувати ці знання для розв'язання завдань і вирішення конкретних проблемних ситуацій.

Аналіз публікацій, в яких започатковане розв'язання даної проблеми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Різні аспекти проблеми компетентнісного підходу висвітлені в роботах В.І. Андрєєва, І.В. Бургун, Б.С. Гершунського, В.А. Дьоміна, І.Г. Єрмакова, Е.Ф. Зеєра, І.О. Зимньої, О.Є. Лебедева, Є.М. Павлютенкова, Ж. Перре, Дж. Равена, А.В. Хуторського, С.Є. Шишова та ін.

Як показує аналіз літературних джерел [2; 7; 9], компетентнісний підхід передбачає зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні технології і набутий досвід успішної діяльності у виконанні необхідних функцій професійної та соціальної практики.

Що стосується поняття “навчально-пізнавальна компетентність”, то в літературі воно зустрічається рідко. Наприклад, в контексті вивчення мов загальна навчально-пізнавальна компетенція трактується як сукупність знань, здібностей, умінь і навиків, які обумовлюють пізнавальну активність людини при здійсненні мовної діяльності [1: 170].

Під навчально-пізнавальною компетентністю розуміють сукупність умінь і навичок пізнавальної діяльності; володіння механізмами цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки успішності власної пізнавальної діяльності; володіння прийомами дій в нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем; володіння вимірювальними навичками, використання статистичних і інших методів пізнання (джерело: wikipedia). Ще навчально-пізнавальну компетентність учнів визначають як рівень здійснення навчально-пізнавальної діяльності, що відповідає системі цінностей принципів і методів пізнання, яка існує в культурі соціуму [2].

Під компетентністю розуміють “володіння комплексною процедурою, яка інтегрує досвід успішного здійснення сукупності взаємопов'язаних умінь, знань нормативно-ціннісних установок для ефективного розв'язання особистісно і соціально значимих проблем в певних сферах культури і видах діяльності” [2]. Таке визначення, на наш погляд, варто уваги, так як спирається на поняття процедури діяльності, що важливо з погляду діяльнісного підходу до розкриття змісту категорії “компетентність”.

Отже, в контексті вищесказаного, *актуальною постає проблема* розвитку навчально-пізнавальної компетентності в процесі вивчення природничих дисциплін у загальноосвітній школі. Вважається, що ця компетентність є однією із ключових, які формуються у процесі навчання. Вона займає пріоритетне місце в сукупності ключових освітніх компетентностей

особистості, так як забезпечує можливість опанування усіма аспектами цілісного і різноманітного світу людської культури.

*Формулювання цілей статті.* Без розкриття дидактичного змісту навчально-пізнавальної компетентності, її внутрішньої структури, місця в ієрархічній системі інших ключових освітніх компетентностей неможливо чітко визначити основні засади, мету, цілі, завдання природничої освіти. З іншого боку, вирішення цих завдань відкриє можливості для розробки нових технологічних підходів і механізмів щодо удосконалення і реформування природничої освіти на основі компетентісно орієнтованого навчання. Тому завданням цієї статті є розкриття на основі теоретичного аналізу дидактичної суті навчально-пізнавальної компетентності, визначення основних засад і відповідних дидактичних вимог щодо її продуктивного розвитку.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Викладені вище положення, а також результати попередніх наших пошуків [4; 5], свідчать, що поняття навчально-пізнавальної компетентності є складною інтегративною дидактичною категорією, а інтерпретація цього поняття має здійснюватись на основі діяльнісної теорії навчання. Саме діяльнісний підхід є методологічною основою вирішення цього завдання.

Під навчально-пізнавальною діяльністю розуміють “самокеровану діяльність учня з розв’язання особистісно-значимих і соціально-актуальних реальних пізнавальних проблем, яка супроводжується оволодінням необхідними для їх розв’язання знаннями і вміннями здобування, переробки і застосування інформації” [2].

Якщо розглядати генезис компетентності через призму навчально-пізнавальної діяльності, то видно, що на певних його етапах вона є предметом, засобом і продуктом цієї діяльності. Тут мається на увазі прямий продукт, тобто той, що відповідає поставленій меті, і визначається не лише фактом успішного виконання діяльності, але й у процесі її виконання зазнає приросту.

Розглядатимемо навчально-пізнавальну діяльність як часово-просторову модель наукового пізнання. За аналогією з науковим пізнанням треба виділяти принаймні два його рівні – емпіричний і теоретичний [6]. Це стосується насамперед методологічної компоненти в структурі навчально-пізнавальної компетенції. Крім *методологічної компоненти*, яка включає в себе певну систему компонент нижчого рівня ієрархії, необхідно виділити такі компоненти: *предметну, мотиваційну, інтелектуально-творчу, технічну, комунікативну, морально-етичну, естетичну та організаційну* [4].

Зауважимо, що розвиток навчально-пізнавальної компетентності, здійснюється відповідно до навчально-пізнавальної компетенції, яка є безособовою інтегральною дидактичною категорією, прообразом навчально-пізнавальної компетентності, невід’ємним елементом її генезису [4; 5].

Розглянемо проблему в дидактичній площині, визначивши основні принципи оновлення змісту природничої освіти в сучасній загальноосвітній школі. Аналіз змісту проблеми та літературних джерел [2; 9] показує, що ключовими для забезпечення розвитку навчально-пізнавальної компетентності школярів є такі положення:

1. *Необхідність актуалізації метапредметних основ змісту освіти.* Це передбачає визначення фундаментальних освітніх метапредметних об’єктів, які створюють базовий зміст освітніх галузей і навчальних дисциплін. До таких фундаментальних освітніх об’єктів належать загальнонаукові поняття: “простір”, “час”, “рух”, “енергія”, “симетрія” тощо, методологічні поняття: “закон”, “теорія”, “метод пізнання”, “гіпотеза”, “модель” та ін. Це пов’язано з тим, що навчально-пізнавальна компетентність є ключовою компетентністю, тобто вона характеризується певною універсальністю, має відношення до загального змісту освіти і широку соціальну спрямованість.

2. *Домінування методологічної складової змісту освіти над фактологічною.* Це положення визначає орієнтованість змісту освіти на процес навчально-пізнавальної діяльності. Процес наукового пізнання (методологічні принципи, методи, прийоми) стає

об'єктом вивчення. Знання методів пізнання набуває пріоритетного значення над знаннями окремих фактів.

3. *Пріоритет діяльнісного підходу в організації навчально-виховного процесу*, що передбачає орієнтацію навчально-пізнавальної діяльності на відтворення реального процесу пізнання щодо формулювання понять, створення образів, здобування нових знань, визначення цінностей.

Як бачимо, ці положення тісно пов'язані між собою і взаємодоповнюють одне одного. Можна було б доповнити цей перелік й іншими положеннями, які наводяться в літературі [2]. Серед них необхідність підсилення у змісті освіти діяльнісної компоненти, особистісна орієнтація змісту освіти, її практична спрямованість. На наш погляд, ці положення є важливими, але вони латентно присутні в змісті вище названих і є їхньою конкретизацією.

З погляду дидактики викладені вище положення разом з основними дидактичними принципами є основою для забезпечення сприятливих дидактичних умов розвитку навчально-пізнавальної компетентності. Генезис таких дидактичних умов розглядався нами у попередніх публікаціях [5]. Ці дидактичні умови забезпечуються завдяки реалізації таких вимог:

1. Для успішного формування навчально-пізнавальної компетентності учень, як суб'єкт навчання, повинен систематично включатися у навчально-пізнавальну діяльність, процедура якої частково або повністю моделює творчий цикл пізнання за схемою: *факти* → *модель гіпотеза* → *наслідки* → *експеримент*. Теоретичним підґрунтям для цієї вимоги є той факт, що пізнавальні процеси у навчанні мають ту саму методологічну і операційну основу, що й процеси наукового пізнання.

Дотримання цієї вимоги відповідає загальним дидактичним принципам систематичності і науковості навчання. Її реалізація забезпечує формування методологічної, інтелектуально-творчої і предметної компонент навчально-пізнавальної компетентності.

2. Навчально-пізнавальна діяльність має реалізовуватися в “зоні найближчого розвитку” щодо рівня сформованості навчально-пізнавальної компетентності учня. Ця вимога відповідає закономірності розвиваючого навчання, яка була сформульована Л.В.Виготським. Зміст її полягає у тому, що процеси розвитку не співпадають з процесами навчання. Л.С.Виготський вважав, що навчання носить розвиваючий характер тоді, коли воно реалізується у “зоні найближчого розвитку”. “Зона найближчого розвитку” визначає різницю між тим, на що учень здатний самостійно і тим, на що він здатний з допомогою вчителя [3: 36].

Зрозуміло, що ця вимога визначається дидактичним принципом розвитку і саморозвитку у навчанні і принципом доступності навчання.

3. Адекватна детермінація навчально-пізнавальної діяльності з боку вчителя, що забезпечує оптимальний рівень самостійності учня. Ця вимога регламентує керування навчально-пізнавальною діяльністю. Мова йде про так зване “поле самостійності” [8: 125].

“Поле самостійності” характеризується допустимими відхиленнями учня від нормативного способу виконання діяльності. Крайні межі “поля” визначаються такими випадками:

1) навчальна допомога надається учню при найменшому відхиленні від нормативного способу діяльності;

2) навчальна допомога надається лише після того, коли стає очевидним, що учень не може самостійно просуватися в ході виконання завдання.

Ця вимога реалізує принцип єдності навчання і самонавчання, а також принцип доступності навчання.

4. Забезпечення високого рівня мотивації у навчально-пізнавальній діяльності. Ця вимога є конкретизацією загального дидактичного принципу активності і природовідповідності навчання. Відомо, що пізнавальні мотиви сприяють формуванню пізнавальної активності, оскільки вони зумовлені проявом інтересу учнів до різних способів і засобів оволодіння новими знаннями, до прийомів самостійного здобування знань та методів

наукового пізнання. Пізнавальні мотиви детермінуються позитивними емоціями, які виникають у процесі навчального пізнання.

Виконання цієї вимоги забезпечує формування мотиваційної компоненти навчально-пізнавальної компетенції.

5. Тісний зв'язок і взаємодоповнення урочної і позаурочної навчально-пізнавальної діяльності. Ця вимога є конкретизацією загального дидактичного принципу системності навчання. Система цілей позаурочної навчально-пізнавальної діяльності не суперечить цілям організації навчальної діяльності в умовах класно-урочної форми навчання. У даному випадку пізнавальна діяльність учнів у позаурочний час дозволяє застосовувати ті засоби і методи роботи, які не вкладаються в рамки уроку, або їх застосування обмежується особливостями класно-урочної форми навчання.

6. Поступовість і поетапність засвоєння учнями способів і методів навчально-пізнавальної діяльності за схемою: знання про метод → засвоєння *схеми орієнтувальної основи діяльності(ООД)* → *сформованість уміння (знання в дії)* → *компетентність досвіду*.

Ця вимога є реалізацією загального дидактичного принципу систематичності і послідовності навчання. Вона впливає з положень діяльнісної теорії навчання і відповідає теорії поетапного формування розумових дій. Дотримання цієї вимоги сприяє формуванню методологічної компоненти навчально-пізнавальної компетенції.

7. Поступове зменшення навчального впливу з боку вчителя у формі керування і підвищення саморегуляції і самостійності навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Передбачається забезпечення ефективного контролю і зворотного зв'язку на основі відкритої позитивної перспективи. Ця вимога відповідає принципу розвитку і саморозвитку у навчанні і формує організаційну компоненту навчально-пізнавальної компетенції.

8. Перспективність і наступність у навчально-пізнавальній діяльності. Ця вимога передбачає чітке усвідомлення учнями ближніх і дальніх цілей та шляхів їх досягнення. При цьому цілі мають поступово змінюватися (ускладнюватися), рівень проблемності навчально-пізнавальних завдань зростати, а самостійна діяльність учнів повинна ставати менш регламентованою з боку вчителя.

Ця вимога відповідає принципу послідовності і наступності у навчанні, а також принципу природовідповідності.

9. Оптимальне поєднання індивідуальної і колективної навчально-пізнавальної діяльності. Ця вимога забезпечує формування комунікативної, морально-етичної та організаційної компонент навчально-пізнавальної компетенції і відповідає принципу зв'язку навчання з життям. Адже сформованість цих компонент є важливим чинником успішної соціальної адаптації випускника школи.

*Висновки і перспективи подальшого дослідження.*

Проведений вище теоретичний аналіз проблеми дозволяє стверджувати наступне:

1. Навчально-пізнавальна компетентність є ключовою компетентністю, що має інтегративний зміст і важливу соціальну значимість.
2. Потрібно чітко розділяти поняття навчально-пізнавальної компетентності і навчально-пізнавальної компетенції.
3. Успішний розвиток навчально-пізнавальної компетентності можливий на засадах актуалізації метапредметного змісту освіти, її методологічної складової і діяльнісного підходу із дотриманням вище зазначених дидактичних вимог.
4. Дидактичні умови формування навчально-пізнавальної компетентності, що забезпечуються такими умовами, є важливим етапом дослідження. Отримані результати визначають подальшу його стратегію, дозволяють визначити задачі, теоретично обґрунтувати гіпотезу, розробити і наповнити конкретним змістом методику, спроектувати і провести педагогічний експеримент.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Азимов Є.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Г. Азимов, А. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Воровщиков С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав и структура / С.Г. Воровщиков // Наука и школа. – 2007. – №1. – С. 36-38.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – Т.1. / [Под ред. А.Р. Лурия, М.Г.Ярошевского]. – М.: Просвещение, 1982. – 486 с.
4. Галатюк М.Ю. Теоретичні аспекти формування навчально-пізнавальної компетентності в процесі вивчення природничих дисциплін / М.Ю. Галатюк // Збірник науково-методичних праць “Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін”. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 14. – Рівне: Волинські обереги, 2010 р. – С. 95-100.
5. Галатюк М.Ю. Дидактичні умови формування навчально-пізнавальної компетентності в процесі вивчення природничих дисциплін / М.Ю. Галатюк, Ю.М. Галатюк // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки. – Вип. 77. – Чернігів: ЧОПУ, 2010. – С. 49-53.
6. Галатюк Ю.М. Методологія фізичної науки в контексті проектування творчої навчально-пізнавальної діяльності / Ю.М. Галатюк // Наукові записки. – Випуск 82. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2009. – Частина 2. – С.17-21.
7. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник / [За ред. І.Г. Єрмакова]. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 649 с.
8. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью /Машбиц Е.И. – К.: Вища школа, 1987.– 224 с.
9. Пометун О.І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн /О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [За заг. ред. О.В.Овчарук]. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С. 15-24.

Галатюк М.Ю.

**РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН (ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

*В статье рассматривается проблема развития учебно-познавательной компетентности в процессе изучения естественных дисциплин. Определяются необходимые дидактические условия и основные требования относительно их обеспечения.*

*Ключевые слова: дидактические принципы, учебная деятельность, учебно-познавательная компетентность, дидактические условия.*

Halatyuk M.Y.

**THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL-COGNITIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDY OF NATURAL DISCIPLINES (DIDACTIC ASPECT)**

*In the article the problem of creation of favourable didactics terms is examined for forming of educational-cognitive competence. Genesis of didactics terms is analysed on the basis of general didactics principles and theory of educational activity.*

*Key words: didactics principles, educational activity, educational-cognitive competence, didactics terms.*

**УДК 371.68**

**Голотюк О.В.**

**ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНШИХ ВИДІВ  
МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА МОВНИХ АСПЕКТІВ  
НА УРОКАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ**

*Стаття присвячена читанню як виду мовленнєвої діяльності, його особливостям, видам та етапам навчання на уроках французької мови. У статті висвітлено, що читання є ефективним засобом навчання інших видів мовленнєвої діяльності: аудіюванню, говорінню*

та мовних аспектів, тобто сприяє формуванню фонетичної, граматичної та лексичної компетенції. Значна увага приділяється виявленню взаємозв'язків різних видів мовленнєвої діяльності та мовних аспектів. Розглядаються види та системи вправ, які формують мовленнєву компетенцію з французької мови на основі читання текстів, що покликано допомогти подолати труднощі навчання французької мови та більш послідовно будувати навчальний процес.

*Ключові слова:* читання, французька мова, мовні аспекти, мовленнєва діяльність, методи й прийоми навчання, ефективність, система вправ.

Читання іноземною мовою як комунікативне уміння та засіб спілкування є, поряд з усним мовленням, важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації, яким учні середньої школи мають оволодіти згідно з вимогами чинної програми з іноземних мов.

Читання французькою мовою – це складний процес. Воно має трьохфазову структуру (зародження потреби у читанні, безпосередньо читання та сприйняття тексту, контроль його розуміння) і пов'язане з психічними, психофізіологічними та розумовими процесами організму людини, такими як техніка читання, осмислення, розуміння, задіяння пам'яті, співвідношення прочитаного з уже здобутою інформацією. Текст розпізнається зоровим аналізатором, імпульс надходить до кори головного мозку, де відбувається розпізнання лексичних та граматичних одиниць, його розуміння, осмислення, запам'ятовування тощо. Та не зважаючи на складність, читанню вчать лише один раз, у подальшому відбувається лише вдосконалення його умінь і навичок. Проте читання французькою, як і будь-якою іншою іноземною мовою, має свої труднощі, з якими зустрічається кожен учень. Найпоширеніші з них – це необхідність оволодіння новими графічною та граматичною системами, а також значним лексичним запасом. Щоб успішно подолати ці труднощі, слід велику увагу приділяти підбору відповідних текстів для читання, які б відповідали вимогам кожного окремого етапу навчання [2: 165].

Мета статті – розглянути читання як засіб навчання інших видів мовленнєвої діяльності та мовних аспектів на уроках французької мови.

У навчальній практиці існує безліч видів читання навчальних текстів, які мають свою класифікацію. Методисти виділяють тексти [4; 5]:

за ступенем проникнення в зміст:

а) детальне читання, з повним охоптом змісту, з розумінням головного, найбільш суттєвого (ознайомлювальне читання);

б) читання із загальним охоптом змісту, з розумінням усього прочитаного (вивчаюче читання);

в) пошукове читання – це мовби синтез двох попередніх, тобто спочатку читання з загальним охоптом змісту і виділенням суттєвого для себе або заданого ззовні, а потім детальне читання того, що повинне бути об'єктом повного розуміння;

за функцією читання:

а) пізнавальне – читання тільки для того, щоб вилучити інформацію, осмислити і зберегти її, коротко на неї прореагувавши, вербально і не вербально;

б) ціннісно-орієнтоване – читання для того, щоб згодом обговорити, оцінити, переказати зміст прочитаного;

в) регулятивне – читання з наступними предметними діями, що співвідносяться або не співвідносяться з описаним у тексті;

за глибиною розуміння:

а) читання на рівні знань;

б) читання на рівні змісту;

за ступенем проникнення в зміст прочитаного та об'ємом вилученої інформації виділяють:

а) читання тексту, побудованого на повністю вивченому матеріалі і його повне розуміння відносно нескладне;

б) читання тексту з невідомими явищами і читач добивається повного розуміння всіма відомими йому засобами: долаючи труднощі завдяки здогадці, словнику тощо.

Та поміж усіх цих видів читання є три основних, які домінують у навчальній практиці. Це ознайомлювальне, вивчаюче та пошукове читання. Проте слід враховувати, на якому ступені навчання знаходяться учні (початковому, середньому чи вищому), щоб проводити роботу з читання текстів відповідно до рівня розумового розвитку учнів та поступово розвивати у них уміння читати.

Окрім читання у роботі висвітлені інші види мовленнєвої діяльності та мовні аспекти, такі як фонетична, лексична, граматична компетенції, говоріння (монологічне та діалогічне мовлення), аудіювання та переклад. Розглядаються особливості їх вивчення та вправи їх навчання на основі читання.

Найскладнішим та найцікавішим виявилось питання взаємозв'язку різних видів мовленнєвої діяльності з читанням, та як на його основі можна будувати процес навчання. Так, наприклад, навчання фонетичного матеріалу передбачає оволодіння учнями всіма звуками і звукосполученнями виучуваної французької мови, наголосом та основними інтонаційними моделями найбільш поширених типів простих і складних речень. Проте саме тут постає питання, яким чином можливо навчати фонетиці на основі читання, іншими словами графічно зображеного тексту, коли об'єктом навчання є звук, який можливо лише почути?

Відповіддю на це питання слугує те, що крім спеціальних вправ для формування та вдосконалення слуховимовних навичок учнів, широко використовується заучування напам'ять скоромовок, приказок, римівок, віршів, діалогів, уривків з прози, а також читання вголос уривків текстів з підручника. Всі ці види роботи націлені на навчання учнів правильної вимови. Проте як читання вголос є засобом навчання фонетиці, майже всі фонетичні вправи, що виконуються з опорою на наочність, слугують для формування технічних навичок читання вголос та запам'ятовуванню зорових образів у довгостроковій пам'яті учнів. До них також можна віднести читання вголос однотипових (з точки зору правил читання) слів, організованих за принципом опозиції, схожих ззовні (наприклад: *imprudent – impudent, lacune – lagune*); незнайомих, але таких, що читаються за знайомим правилом (середні та старші класи), слів, в яких одна й та сама літера або буквосполучення читається по-різному та, навпаки, в яких один і той же звук передається різними літерами тощо. Наприклад: а) *vase, magasin, salle, bouquiniste, etc.* (літера *s* читається в різних словах звуками [z] або [s]); б) *paire, perte, beige, tête, père, cadet, adresse, traverse, etc.* (відкритий звук [E] передається різними буквосполученнями); поступово розширюваного словосполучення (наприклад, фр. *un IUTÈ, un IUTÈ /zandaiz, un Iiye /zandaiz iniegezani* тощо), речень, що схожі, проте вимагають різного інтонаційного оформлення (наприклад: *Adèle va chez nous. Adèle va chez nous ? Adèle va chez nous !* [1: 86].

Не менш цікавий зв'язок аудіювання з читанням. Відомо, що аудіювання базується на слуховому сприйнятті учнями тексту та контролі його розуміння. Постає питання причетності читання до цього процесу. Насправді аудіювання як вид мовленнєвої діяльності та підготовка до нього відбуваються на кожному уроці. На початку вивчення нової теми учні чують, читають та запам'ятовують нові слова, фрази, вирази. Згодом, під час виконання вправ, вони читають невеликі за обсягом тексти, у контексті яких вивчають нову лексику та граматичні явища. Коли ж настає час аудіювання цілого тексту з вивченої теми, то учні вже володіють необхідною лексикою та поняттями. Вчитель надає лише кілька нових слів та читає текст, сприйняття якого для учнів полегшено всіма тими підготовчими вправами, що виконувались протягом попередніх уроків [1: 21].

Ще один приклад ілюструє зв'язок читання з аудіюванням та перекладом, проте тут читання виступає вже на першому етапі виконання вправи. Учням пропонується прочитати речення та перекласти їх, звертаючи увагу на нові слова. На наступному етапі виконання вправи учні повинні прослухати фрази та перекласти ті, в яких містяться нові слова з прочитаних речень.

Більш різноманітними є підходи та вправи вивчення граматики та лексики на основі читання. Саме текст є джерелом нових лексичних та граматичних одиниць. На його основі



учні вчать їх знаходити, розпізнавати, розвивають мовленнєву здогадку. Дослідженням ролі тексту в формуванні лексичних та граматичних навичок читця під час опанування іноземною мовою займалися такі відомі лінгвісти, вчені-методисти та психологи, як М.Х. Данкен, З.І. Кличнікова, Є.І. Пассов, Ніколаєва С.Ю. та інші. Згідно з їх дослідженнями найпоширенішими вправами на основі читання для формування лексичної компетенції є читання тексту та знаходження в ньому нових слів, їх виписування, заповнення пропусків у тексті або заміна однієї частини мови іншою, передача його змісту 7-10 реченнями, постановка до нього запитання та відповіді на них, переказ тексту, формування на його основі певних тверджень або написання нової кінцівки для нього тощо [4: 32]. Наприклад:

Exercice 1. Прочитайте текст, знайдіть у ньому слова, що стосуються теми "Їжа" (Le repas):

En France, au petit déjeuner, les enfants boivent souvent du chocolat. Ils mangent des tartines de pain avec du beurre et de la confiture et ils mangent aussi quelquefois des céréales comme en Grande-Bretagne ou en Allemagne, mais ils ne mangent pas d'oeufs ou de bacon...

Відповідь учня: petit déjeuner, chocolat, tartines, pain, beurre, confiture, céréales, oeufs, bacon.

Говорячи про вправи навчання граматики, то переважна їх кількість базується на знаходженні та розпізнаванні нових та вже вивчених граматичних структур у тексті. Наприклад:

Exercice 2. Прочитайте текст та знайдіть у ньому нове граматичне явище (у даному випадку новий для учнів минулий час le Passé composé):

Léon Dubois est originaire d'Avignon. Il y est né, y est allé au collège, puis au lycée. Un jour, son ami de collège Gaston Longet, qui vit maintenant à Paris, l'invite à venir passer quelques jours dans la capitale. Léon n'a pas encore eu l'occasion d'aller à Paris, c'est pourquoi il accepte avec joie cette invitation. La veille de son départ il envoie à Gaston un télégramme pour le prévenir de son arrivée.

Відповідь учня: est né, est allé, n'a pas encore eu.

Цікавою є методика навчання дітей монологічному мовленню на основі прочитаного тексту, яку розробила Г.В. Рогова, вихідною одиницею навчання якої є закінчений текст-зразок. Робота над створенням монолога складається з трьох етапів [3: 37].

Перший етап – максимальне "присвоєння" змістовного плану тексту, його мовного матеріалу і композиції, тобто всього того, що може використовуватися потім у текстах, які будуть будувати самі учні, створюючи свої монологи. На цьому етапі рекомендуються наступні завдання: прочитати текст, відповісти на питання по змісту; скласти план тексту у виді ключових слів або тез; скласти програму, тобто кожному пункту плану підібрати необхідний "будівельний" матеріал.

Другий етап – різноманітні перекази вихідного тексту: спочатку близько до тексту, потім від імен різних діючих осіб і, нарешті, від імені учня. Наприклад, текст "Le jour de travail de Victor" спочатку переказується з мінімальними перетвореннями, об'єктивно, від особи його автора; потім від особи його мами, брата, самого учня, що веде до значних перетворень, до внесення доповнень, оцінки.

Третій етап припускає зміну ситуативних умов, та, як уважає Г.В.Рогова, містить завдання наступного характеру:

- Моя знайома працює в зоопарку. Вона доглядає за ведмедиком. Ось що вона розповідає про його розпорядок дня ...
- Ви знаєте, що зараз у космосі працюють космонавти ... Що ви знаєте про їхній розпорядок дня? Як вони проводять свій робочий день?

Таким чином, вихідний текст цілком переробляється, тексти-монологи, що представляють собою редакцію на нову ситуацію, мотивовані, індивідуально забарвлені; отже їх можна розцінювати як власну розповідь учнів.

Такий же підхід Г.В.Рогова використовує і при навчанні діалогічному мовленню, тільки замість тексту використовується читання діалогу-зразка, що є своєрідною відправною

точкою при відібраному підході, також одночасно опорою для учнів і зразком того мовленнєвого здобутку, який вчитель повинен одержати на даному уроці.

Робота з діалогом-зразком орієнтована на оволодіння зразками-виразами іноземною мовою, тренування комунікативної взаємодії учнів, оперування мовним матеріалом у діалогічному мовленні, виконання різних трансформацій з текстом діалогу, а також на формування навичок і вмінь складання діалогу за зразком.

Робота з діалогом-зразком може бути запропонована у таких вправах: прослухайте діалог без тексту з попередніми орієнтирами (запитання за змістом, правдивими й неправдивими твердженнями, ключовими словами); прослухайте діалог, використовуючи візуальну опору; прослухайте окремі репліки для відпрацювання правильної вимови та інтонації і прочитайте діалог; прочитайте діалог за ролями; розкрийте дужки в репліках діалогу; відтворіть діалог у ролях; самостійно розширте репліки в діалозі відповідно до контексту; складіть діалог на основі теми, ситуації, ключових слів і з урахуванням певної комунікативної задачі; відтворіть діалог героїв тексту; складіть діалог на основі матеріалу тексту; заповніть порожні місця у репліках діалогу; складіть діалог, розміщуючи переплутані репліки у відповідному порядку [3: 67]. Наприклад:

Exercice 3. Заповніть порожні місця у репліках діалогу.

A: Bonjour!

B: ... !

A: Tu ... comment ?

B: ... Je m'appelle Tessa, et ... ?

A: ..., je suis Youri.

B: Comment Youri ?

A: ... . Et toi ?

B: ... .

Exercice 4.

Складіть діалог, розміщуючи переплутані репліки у відповідному порядку.

– Bonjour, madame !

– Enchantée, madame Duval ! Je suis Nadine Galland.

– Oui. Je m'appelle Martine Duval. Je suis mariée.

– Bonjour, Vous êtes ma nouvelle voisine ?

– Ah ! Excusez-moi !

Таким чином, читання є досить ефективним засобом навчання діалогічного мовлення, як для навчання складання самих діалогів (читання зразка), так і для тренування спонтанного діалогічного мовлення на основі прочитаного тексту. Читання може слугувати засобом навчання інших видів мовленнєвої діяльності: аудіюванню, монологічному та діалогічному мовленню, а також сприяє формуванню фонетичої, граматичної та лексичної компетенції на уроках французької мови. Це може бути розглянуте в подальшому.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1991. – 289 с.
2. Миролюбов А.А. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1967. – 375 с.
3. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 282 с.
4. Николаєва С.Ю., Гринюк Г.А. та ін. Сучасні технології навчання іноземного спілкування. – К., Ленвіт, 1997. – 46 с.
5. Николаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

**ЧТЕНИЕ КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ДРУГИХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
И ЯЗЫКОВЫХ АСПЕКТОВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

*Статья посвящена чтению как одному из видов речевой деятельности, его особенностям, видам и этапам обучения чтению на французском языке. Статья показывает, что чтение становится эффективным способом обучения другим видам речевой деятельности: аудированию, говорению, а также способствует формированию фонетических, грамматических и лексических навыков на уроках французского языка. Значительное внимание уделяется исследованию взаимосвязи разных видов речевой деятельности и языковой компетенции. Рассматриваются виды и система упражнений для формирования речевой компетенции на основе чтения текстов.*

*Ключевые слова: чтение, французский язык, языковые аспекты, речевая деятельность, методы и приемы обучения, эффективность, система упражнений.*

**READING AS METHOD OF TEACHING AND OTHER KINDS OF SPEECH ACTIVITIES  
AND SPEECH ASPECTS ON THE FRENCH LESSONS**

*The article is devoted to the interrelationship of the different kinds of speech activities and speech aspects. It answers the question how the reading can serve as a means of their learning, considers types and Systems of exercises which form the process of studying on the base of belles-lettres and educational texts. The attention is also paid to the reading as a kind of the speech activity, to its peculiarities, types and phase of studying. This information can help to overcome the difficulties of educational process.*

*Key words: reading, French language, speech aspects, speech activities, methods of teaching, effectiveness, the system of exercises.*

**УДК 378 81'42**

**Ізмайлова О.А.**

**ВЕКТОРИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИСКУРСУ**

*У статті розглядається поняття дискурсу як категорії організації мовного коду в спілкуванні. Предметом особливої уваги є типологія дискурсу, способи його організації, а також типологія мовних особистостей. У статті враховано найновіші гіпотези, що сформулювалися в межах теорії мовленнєвої комунікації.*

*Ключові слова: дискурс, типи дискурсів, організація дискурсів, комунікація, комунікативні навички, текст.*

Існує велика різноманітність комунікативних навичок та вмій, які, без сумніву, є корисними і необхідними кожному бажаючому встановити вербальний зв'язок, продовжити й розвинути комунікацію. Вони відіграють важливу роль у реалізації процесу спілкування, забезпечують зв'язаність текстів найрізноманітніших жанрів, від доброзичливого глузування один над одним та невимушеної балаканини до офіційних інтерв'ю й судових допитів. Саме дискурс відображає комунікативний феномен, що складається з деяких сукупностей висловлювань, які породжують текст, і таких когнітивних компонентів, як знання, думки, цілі.

Мета статті – розглянути поняття дискурсу як категорії організації мовного коду в спілкуванні.

Питання про визначення дискурсу продовжує хвилювати багатьох учених-лінгвістів. Існують протилежні думки щодо диференціації всього дискурсивного масиву мови, що обумовлює метонімізацію терміна “дискурс”.

Дискурс (лат. *aīscursus* – міркування, фр. *awscours* – промова, виступ) – сукупність висловлювань, які стосуються визначеної проблематики, розглядаються у взаємних зв'язках з даною проблематикою, а також у взаємних зв'язках між собою. Одиницями дискурсу є конкретні висловлювання, які функціонують у реальних історичних, суспільних і культурних умовах, а у своєму змісті і структурі відображають часовий аспект, інтеракції між партнерами, які творять даний тип дискурсу, а також простір, у якому він відбувається, значення, які він створює, використовує, репродукує або перетворює [7: 26].

Французька школа дискурсу (Е. Бенвеніст і його послідовники) визначає в ньому два основних аспекти: висловлений і висловлюваний; перший стосується того акта висловлення чогось (мова, записування), що відбувається тут і зараз, а другий – того, про який говорять, чи визначеної фабули або історії, що презентується як безособова, відносно самостійна, зі своїми елементами цілісність. Категорія дискурсу набула більш широкого теоретичного значення в 60-х ХХ ст. у Франції, звідкіля поширилася в інші країни. Вона включила елементи структуралізму, етнолінгвістики і частково пов'язаних з нею таких напрямків, як дискурс-аналіз, психоаналіз, російський формалізм, теорія ідеології Л. Альтюсоєра і прагматика.

У сфері мовознавства за заснування теорії дискурсу береться правильне твердження про недостатність аналізу мови як системи. Розширення проблематики дискурсу здійснив французький філософ М. Фуко. Він зв'язав лінгвістичні аспекти дискурсу з проблематикою, створюваною різними дискурсами понятійної і логічної структури, яка ними починається, розгортається, чи видозмінюється або усувається. Теорія дискурсу визначає різні типи: дискурс політичний, правовий, філософський, художньо-літературний і ін. У межах окремих дискурсів іноді визначають так звані архетексти, або конститутивні дискурси, які окреслюють і визначають дискурси, похідні і вторинні.

Теорія дискурсу, як правило, керується переконанням, що, незважаючи на їхні різновиди, велику кількість типів, різниць дискурсу, у них діють правила, які визначають історичні способи взаєморозуміння людей між собою і їхні пізнавальні можливості.

Мовна діяльність і дискурс у нашому розумінні розглядається як сутність і явище.

Простір дискурсу, будучи крапкою в безмежному континуумі мовної діяльності, сам собою гранично і внутрішньо подільний. Він складається з одиниць мовної діяльності різного комунікативного статусу, мовленнєво-розумових сил із різними векторами і спрямованістю на адресата/адресатів дискурсу. Адресатом дискурсу може, бути мовна особистість із будь-якою комунікативною роллю (слухач, читач, сторонній слухач, той, що підслуховує і т.д.), на якого автором дискурсу орієнтований мовний вплив.

Мовленнєво-розумовий простір дискурсу багатомірний. Різнобічна розробка понятійного апарата семіотики стосовно до лінгвістики дозволяє поширити, з урахуванням особливостей мовної діяльності, основні характеристики опису мовного знака на його функціонування в умовах реальної комунікації. До таких характеристик мовного знака відносяться насамперед аспекти опису ставлень, у які він вступає з об'єктами мовної/немовної дійсності; сигматичний, семантичний, прагматичний, синтаксичний [7: 85].

Перший з них виражає зв'язок між мовним знаком і відбиваним у ньому об'єктом навколишнього світу, другий – зв'язок зі своїм значенням, третій – створення і використання мовного знака людьми, четвертий – зв'язок мовного знака з іншими собі подібними. Стосовно до розроблюваної нами моделі мовної діяльності аспекти мовного знака можуть розглядатися в комунікативно-функціональному плані як координати мовновиробництва /комунікативного розгортання/ дискурсу. Сигматична координата – це координата комунікативного розгортання адресантом особистісних змістів з урахуванням співвіднесеності даних змістів із навколишньою дійсністю на засаді власного досвіду пізнавальної діяльності. Такі значення мають характер думки. Семантична координата описує область змістовної інтерпретації знака, що передає стосунки знака і його розумового еквівалента (значення) і власну сукупність знань про світ через з'ясовану в соціумі систему понять, категорій і т.п. про неї. Прагматична координата зв'язує створення і використання в

мовному потоці одиниць мовної діяльності з прогнозованою дією відповідного тексту на адресата і його відповідною мовною/немовною активністю. Нарешті, “синтаксична координата описує сукупний акумулюючий (що нагромаджується) мовний вплив на адресата послідовності одиниць мовної діяльності в рамках одного дискурсу або мовного акта” [7: 79].

Комунікативно-функціональний простір дискурсу інтегрує мовновпливові сили чотирьох вищезгаданих координат і описує сукупний мовний вплив на адресат, планований автором дискурсу.

“Стосовно до дискурсу конкретної мовної особистості, реалізовані мовні дії в даних вимірах приймають характер використаного потенціалу даних координат у різновиді застосовуваного адресантом відповідного арсеналу сигматичних, семантичних, прагматичних і синтаксичних способів мовної діяльності: сигматикона, семантикона, прагматикона та синтактикона мовної особистості” [5: 50].

Простір дискурсу чотиривимірний. У даному випадку його вплив будується по осях одночасно діючих сигматичних, семантичних і прагматичних координат, а також по осі дії протяжно в часі і в мовному просторі координаті синтаксичної. Кожна наступна одиниця мовної діяльності, особливо тематична, створює свій мікропростір.

“Мовленневодієвий простір конкретного дискурсу мовної особистості розглядається як відповідно розгорнута за даними координатами інтеграція елементарних мовленневопливових сил: що аргументує (семантика), що мотивує (сигматика), що прагматує (прагматика) і що акумулює (накопичувана)” [6: 34].

Крапки відліку дії, аргументуючої і мотивуючої сили визначаються векторами дискурсу, відповідно, по сигматичній семантичній координаті простору дискурсу. Вектором сили, що активує, назвемо той факт (об’єкт, явище), на семантичний опис якого орієнтований дискурс. Семантична інформація регулюється критерієм істинності/хибності значень, остільки із його допомогою комунікантами тотожно співвідноситься об’єктивний фонд знань про навколишній світ, що виражається в особистісних значеннях дискурсів, із дійсністю. Така інформація може не бути спільною для адресанта й адресата. Вектором мотивуючої сили назвемо той перелік фактів, які тісно зв’язані із особистістю адресата і є фондом загальних переконань комунікантів. Семантична інформація призначається для сигналізації адресантом адресатові про існування в них такого фонду загальних думок і регулюється критерієм широти/нешироти [1: 10].

Сила дискурсу, що аргументує, таким чином, є похідною від величини вектора семантичної інформації, що міститься в дискурсі, і спрямована, як і інші мовленнево-розумові сили, на адресата дискурсу. Мотивуюча сила дискурсу, відповідно, є похідною від величини вектора семантичної інформації, що міститься в дискурсі.

Сила, що акумулює, виявляється в дискурсі, що містить питання або складається більш ніж з одного мовного акта. Вона описує ефект посилення/ослаблення сукупності сил тривимірної площини простору дискурсу “сигматика-семантика-прагматика” [2: 98] по четвертій координаті – “синтактика”. Сила, що акумулює, може будувати свою дію на кількарізному, відповідно до кількості одиниць мовної діяльності одного рангу, мовному впливі на картину світу адресата, впливі, протяжному в часі і мовному просторі або мовному впливі, що вимагає від адресата відповідних інформативних мовних дій [2: 102].

Прагматичній силі притаманна цільова мовновпливова спрямованість на адресата дискурсу. Вона відкрито виявляється в “прямих” (нетранспонованих) мовних актах і чітко орієнтує адресата на добуток/недобуток відповідних мовних/немовних дій.

Усі елементарні мовленнево-розумові сили розширюють по відповідних координатах чотиривимірний простір дискурсу, тим самим збільшуючи його комунікативну силу. “Комунікативна сила – це просторово-часова інтеграція аргументуючої, мотивуючої, прагматичної і акумулюючої сил в утворенні мовновпливового простору дискурсу” [3: 168].

Запропонований опис координат, сил і векторів чотиривимірного простору дискурсу дозволяє перейти до опису типів дискурсів відповідно до домінування в них одного/декількох параметрів їхніх мовновпливових просторів.

Елементарними типами дискурсів назвемо дискурси, у яких явно домінує одна з мовновпливових сил.

Основною мовленнєво-розумовою силою дискурсу знання є сила аргументації. З даною метою у векторі дискурсу розташовуються щирі/неістинні (по координаті семантика) факти (об'єкти, явища) навколишнього світу. Дискурс знання орієнтує адресата на відповідні мовні/немовні дії достатком, семантичною і малою кількістю інформації, аж до її відсутності. Це – розмова мовою фактів, а не вказівок. Діалектика використання дискурсу знання полягає в тому, що знання розширює свободу вибору подальшої розумової/матеріальної активності адресата, і одночасно її обмежує, оскільки в дискурсивній формі воно є цілеспрямовано структурованим комплексом сигматичної інформації, що впливає на багато елементів концептуальної картини світу адресата: соціальний, етичний, психологічний і інші.

Заперечення мовновпливової сили дискурсу знання передбачає незгоду адресата з істинністю викладених у ньому фактів (явищ, подій) навколишнього світу. Піддати запереченню комунікативні наміри автора дискурсу в даному випадку неможливо в силу їхньої невиразності в мові. Істина – це шлях, у своїй засаді – пізнання інформації, і дискурс знання спрямований на те, щоб адресат його пройшов по координатах, прокладеним автором дискурсу.

Дискурси думки (бажання, повинності, можливості) щодо відбиваних у них особистісних значень автора більш безпосередньо, ніж дискурс знання, орієнтовані на сферу матеріальної (мовний/ немовний) діяльності адресата. Основною мовленнєво-впливовою силою дискурсу бажання є сила мотивації. З даною метою у векторі дискурсу щиро/нещиро викладаються факти (події, явища) навколишнього світу, тісно пов'язані з особистістю адресата у відповідному задумі автора дискурсу семантичному способі мовної діяльності. Критерієм розмежування сигматичних і семантичних способів мовної діяльності є:

- 1) усвідомлене співвіднесення адресантом описуваних у тому або іншому конкретному дискурсі фактів (явищ, подій) навколишнього світу з особистістю адресата;
- 2) існування/відсутність у реальності зв'язку між такими фактами й особистістю адресата.

Наявність сигматичної, гіпотетично/реально пов'язаної з особистістю адресата, інформації і мала кількість (аж до її відсутності) регулятивної (прагматичної) інформації ставить перед адресатом задачу вибору своєї подальшої мовної/немовної поведінки виходячи з повторення/неповторення свого минулого життєвого досвіду. У даному полягають мовленнєво-розумові обмеження і свобода вибору, що задається дискурсом бажання. Це спілкування з опорою на мотиви, в остаточному підсумку – на формовані за допомогою дискурсу і прогнозовані його автором бажання адресата. Заперечення мовновпливової сили дискурсу бажання передбачає вираження адресатом сумніву в щирості адресанта, істинності приведених фактів (явищ, подій).

У цілому, дискурси знання і бажання за допомогою аргументуючої і мотивуючої сил і відповідних векторів задають весь спектр таких явищ мовної діяльності, які в прагмалінгвістиці називаються непрямими мовними актами [3: 171].

Найбільше прагматично орієнтований дискурс повинності. Його змістовна сторона бідна, відсутні або майже відсутні як аргументування, так і мотивування відкриті в мовленні, що виражаються автором у вимагаючих від адресата мовних/немовних дій. Відповідно, у відсутності семантичного і сигматичного компонента, простір дискурсу повинності вузько направлений на отримання адресантом визначеної ментальної/матеріальної активності адресата.

Звертання до поняття способу організації дискурсу продиктоване самою природою людського спілкування, що розуміється як діяльність. У загальному потоці діяльності, який утворить людське життя; визначають окремі діяльності, дії, тобто процеси, що підкоряються свідомим полям, і операціям, які безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної мети (А.Леонтьєв).

Названі базисні поняття, як відомо, знайшли відтворення й у діяльності спілкування в термінах, що варіюють, як мовна/комунікативна дія, мовний/комунікативний акт, мовна/комунікативна мета. У загальній теорії діяльності також розглядаються такі суттєві поняття, як засоби і способи виконання дій, способи досягнення цілей (А.Леонтьєв), обсяг концептуального змісту яких, стосовно до діяльності спілкування, співвідноситься з обсягом поняття способом організації дискурсу. Подібно тому, як у здійсненні будь-якого різновиду діяльності активний початок належить суб'єктові діяльності, в організації дискурсу така роль належить суб'єктові дискурсу. Варто зауважити, що термін (суб'єкт діяльності, суб'єкт дискурсу) відноситься до сфери абстрактно категоризуючого мислення і позначає людського індивіда взагалі.

Тим часом, як відомо, у конкретних актах комунікації беруть участь не якісь знеособлені людські істоти, а конкретні особистості, тобто суб'єктом конкретного дискурсу є конкретна особистість. Спосіб організації дискурсу ніяк не можна розглядати у відриві від особистості, тому що саме поняття спосіб пропонує екстеріоризацію внутрішніх здатностей особистості на результати її діяльності, у даному випадку на дискурс [3: 173].

Зв'язок між способами організації дискурсу і здатностями організувати дискурс, тобто дискурсними здатностями особистості, є взаємообумовлюючим. Якщо за вихідне взяти дискурсні здатності особистості, то з упевненістю можна прогнозувати породження особистістю визначеного дискурсу. У свою чергу спосіб організації конкретного дискурсу дозволяє передбачати визначені здатності особистості, що реалізуються в даному дискурсі. Особистість, що володіє сукупністю дискурсних здатностей на рівні всіх "фаз інтелектуального акта", а саме орієнтування і планування мовних і немовних дій, формулювання плану дії в мовній формі, контролю і корегуванні (у міру необхідності) мовних дій, можна назвати мовною особистістю. Те, яким чином і якою мірою особистість реалізує свій потенціал дискурсних здатностей, багато в чому залежить від умов комунікативної обставини і властивостей і стосунки особистості, і про конкретну мовну особистість можна говорити лише у випадку реалізації в конкретному дискурсі її конкретних дискурсних здатностей.

З розумінням дискурсу як ієрархічно конструйованої складної структури, що складається з трьох рівнів, а саме формально-семіотичного, когнітивно-інтерпретованого, і соціально-інтерактивного, видається можливість покласти в засаду типології особистостей трирівневу репрезентацію дискурсу. Кожний з рівнів на етапі породження дискурсу характеризує мовну особистість у термінах "готовностей" реалізувати ті або інші дискурсні здатності, а на рівні перцепції – реалізованих дискурсних здатностей особистості.

Дискурсні здатності особистості, що реалізуються на першому рівні, містять у собі основні дії й операції семіотичної діяльності. Дискурсні здатності другого рівня відповідають за адекватне відображення в дискурсі фрагментів реального або мислимого світу. Дискурсні здатності третього рівня орієнтовані на доречність використання вербалізованих актів у соціальній взаємодії людей. Цілком очевидно, що кожний з рівнів по-своєму репрезентує мовну особистість, але при її характеристиці як цілісного суб'єкта дискурсу вони знаходяться в стосунках додатковості. Як приклад можна розглянути авторитарний спосіб організації дискурсу, тобто авторитарний дискурс.

Соціально-рольовий статус, породжений ієрархічно сформованими політичними, економічними, державними, сімейними стосунками, є умовою здійснень подієвого панування, керівництва, керування, організації, контролю сформованих політичних, економічних, державних, сімейних стосунків. Недарма авторитарний спосіб взаємодії в першу чергу асоціюється з такими поняттями, як "керівник", "підлеглий". У суспільній свідомості також міцно викорінилося поняття авторитарного стилю взаємодії "керівництва" із "підлеглими" як адміністративно-командного, командно-наказового, командно-бюрократичного, казармено-деспотичного. Як відомо, авторитарний спосіб взаємодій характерний насамперед для інституційної сфери спілкування, яка визначається сукупністю

соціальних інститутів – державних інстанцій науки, культури, освіти, провадження і т.п. [З: 179].

Не виключено, що він може бути перенесений цілком або частково й у неінституційні сфери спілкувань – родина, відпочинок, дозвілля, побут. Цілком природно, що такий перенос авторитарного способу взаємодії із інституційної сфери спілкування в інші притаманний у першу чергу особистості авторитарного складу, тобто стосовно до авторитарного соціально-психологічного типу. Проте досвід повсякденного спілкування свідчить про те, що у визначених життєвих ситуаціях неавторитарний тип особистості може використовувати елементи авторитарного способу взаємодії. Проте, авторитарна мовна поведінка неавторитарної особистості буде кваліфікуватися як авторитарна, а сама особистість – як авторитарна мовна особистість.

Таким чином, можна запевнити, що типовий авторитарний дискурс у своєму мовленневоактивному уявленні містить у собі наступні мовні акти: категорично орієнтовані директивні акти без права свободи на альтернативну дію з боку адресата, акти позитивної самооцінки, включаючи акти хвастоштів, акти негативної оцінки партнера, включаючи акти негативної оцінки його діяльності, компетентності, акти приниження, образи, загрози, іронії, глузування. Вони потребують подальшого дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранов А.Г. Функционально-прагматическая концепция текста. – Ростов – на Дону, 1993. – 186 с.
2. Бацевич Ф.С. Нариси з комунікативної лінгвістики. – Львів, 2003. – 230 с.
3. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – Київ, 2004. – 344 с.
4. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М., 1974. – 380 с.
5. Бисималиева М.К. О понятиях “текст” и “дискурс” // Филологические науки. – №2. – С. 47-54.
6. Борисова И.М. Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге / И.М. Борисова // Русская разговорная речь как явление городской культуры. – Екатеринбург. 1996. – С. 28-36.
7. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – Москва, 2003. – 120 с.

Измайлова О.А.

#### ВЕКТОРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИСКУРСА

*В статье рассматривается понятие дискурса, как категории организации языкового кода в общении. Предметом особого внимания является типология дискурса, способы его организации, а также типология языковых личностей. В статье учтены новейшие гипотезы, которые сформировались в пределах теории языковой коммуникации.*

*Ключевые слова: Дискурс, типы дискурсов, организация дискурсов, коммуникация, коммуникативные навыки, текст.*

Izmaylova O.A.

#### VECTORS OF RESEARCH OF A DISCOURSE

*This article observes the notion of discourse as a category of the language code organization in communications. Special attention is given to the typology of discourse, the methods of its organizations. The author takes into account the innovative hypotheses, formed within the theory of speech communications.*

*Key words: discourse, types of discourse, organizations of discourse, communications, communicative skills, text.*



## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ УЧНЯ**

*У статті розглянуті особливості організації профільного навчання в старшій школі на основі створення індивідуального навчального плану учня з урахуванням його освітніх потреб через впровадження у навчально-виховний процес елективних курсів.*

*Ключові слова: профільне навчання, елективні курси, індивідуальний навчальний план учня.*

*Постановка проблеми.* Міністерство освіти і науки України в листі № 1/9-170 від 21.03.2007р. наголосило про необхідність системного впровадження профільного навчання учнів старшої школи. Так, С. Є. Вольянська зазначає, що мета профільного навчання сприяти поширенню індивідуалізації та диференціації, упровадженню інформаційних технологій, дистанційного навчання та інших педагогічних інновацій, здійсненню неперервної професійної освіти, що є гарантом успішної соціалізації особистості та основою соціально-економічного розвитку суспільства [1].

Профіль навчання – це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене та професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів [6].

Організація профільного навчання в старшій школі орієнтована на опанування учнями знань із трьох груп навчальних предметів.

*Базові загальноосвітні предмети* є обов'язковими для всіх учнів у всіх профілях навчання. До них можна віднести математику, історію, українську й іноземну мови, фізичну культуру, а також інтегровані курси суспільствознавства (для природничо-математичного, технологічного і інших можливих профілів), природознавства (для гуманітарного, соціально-економічного і інших можливих профілів).

*Профільні загальноосвітні предмети* – предмети підвищеного рівня, визначають спрямованість кожного конкретного профілю навчання. Для природничо-математичного профілю – це математика, фізика, хімія, біологія.

*Елективні курси* – обов'язкові для курсів за вибором учнів, які входять до складу профілю навчання у старшій школі. Кожен учень протягом 3-х років навчання у старшій школі обирає для вивчення не менше 4-х – 5-ти курсів за вибором [2; 3; 4].

Але реалії сучасної української школи щодо впровадження профільного навчання досить далекі від реалізації концепції профільного навчання в старшій школі.

По-перше, керівництво значної кількості ЗНЗ (не беремо до уваги гімназії і ліцеї) обирає як правило суспільно-гуманітарний або природничо-математичний профіль навчання. Причин такого вибору, як правило, дві: відсутність кваліфікованих педагогічних кадрів і методичного забезпечення для реалізації поглибленого вивчення навчальних предметів з інших напрямів профілізації; збереження навчального навантаження для вчителів, які викладають базові загальноосвітні предмети.

По-друге, в навчальних закладах із профільним навчанням поглиблено (збільшено кількість годин), відповідно до профілю, вивчаються декілька предметів, всі інші – базові загальноосвітні – залишаються без змін.

По-третє, про курси за вибором (елективні) учні і їх батьки знають лише із художніх фільмів про американську молодь, яка має змогу вивчати необхідні для них у майбутньому обрані навчальні предмети.

*Завдання дослідження.* Проаналізувавши досвід іноземних і вітчизняних науковців, праці практикуючих учителів, надати рекомендації щодо вирішення проблем переходу навчальних закладів до профільного навчання на основі впровадження у навчально-виховний процес індивідуального навчального плану учня.

*Результати досліджень.* Однією з проблем переходу до профільного навчання є організація викладання учнями елективних курсів. Проблема полягає в тому, що перелік даних курсів у окремих учнів буде суттєво відрізнятися. Яким же чином максимально задовольнити їх навчальні потреби?

З цією метою необхідно розробити і впроваджувати в практичну діяльність використання індивідуального навчального плану учня, який дозволить реалізовувати різні освітні проблеми учнів, їх батьків, майбутніх працедавців тощо.

Під індивідуальним навчальним планом (ІНП) розуміється сукупність навчальних предметів (курсів), вибраних для освоєння учнями з навчального плану загальноосвітньої установи, складеної на основі державного Базисного навчального плану.

Ефективність використання ІНП підтверджується міжнародним досвідом. У багатьох країнах (Великобританія, Сполучені Штати Америки, країни Скандинавії й ін.) в освітніх установах загальноприйнятою є практика надання школяреві права самостійного формування індивідуального навчального плану, визначення термінів і способів його освоєння, проходження процедур проміжної і підсумкової атестації, відповідних особливостям індивідуального плану.

Побудова навчання на основі індивідуальних навчальних планів міняє принципи формування навчального плану загальноосвітньої установи, рівно як і складання шкільного розкладу занять. Спочатку загальноосвітня установа визначає загальний набір навчальних предметів і курсів, пропонованих для освоєння, потім формуються індивідуальні навчальні плани кожного учня, і лише потім їх сукупність визначає навчальний план і розклад занять для даної установи в цілому.

У загальноосвітніх установах, що працюють на основі ІНП, змінюється практика вивчення учнями всіх навчальних предметів у складі одного і того ж класу. Сукупність індивідуальних навчальних планів учнів старших класів стає основою для їх розподілу по навчальних групах, класах.

Нова структура державного Базисного навчального плану дозволяє вводити ІНП по всіх базових, профільних предметах і елективним курсах.

Складання навчального плану загальноосвітньої установи і шкільного розкладу, заснованого на індивідуальних навчальних планах учнів, може здійснюватися у три етапи.

#### *1. Формування списку навчальних предметів і курсів, пропонованих учням.*

Даний етап починається зі складання попереднього варіанту навчального плану загальноосвітньої установи, що включає набір навчальних предметів, які установа може запропонувати учням на вибір. Відповідно до Базисного навчального плану визначається перелік обов'язкових предметів на базовому рівні (державний компонент).

Далі перелік доповнюється профільними предметами, які школа пропонує учням для вибору.

Потім навчальний план ЗНЗ доповнюється елективними курсами, перелік і зміст яких визначається школою.

#### *2. Складання індивідуальних навчальних планів, навчального плану загальноосвітньої установи і розкладу занять.*

Учні вибирають предмети, які хочуть вивчати на профільному рівні (їх повинно бути не менше двох). Після пропозицій предметів, які навчаються за вибором, і інтегрованих курсів робиться підрахунок сумарного об'єму годин, що становить індивідуальний навчальний план.

Необхідно пояснити учням механізм складання індивідуального навчального плану, можливості і правила його зміни за час навчання в старшій школі, форми звітності по вивчених курсах.

При складанні ІНП слід звернути увагу учнів і їх батьків, що має місце ситуація вибору, при якій зрадити набір предметів можна тільки при виконанні певних умов, отриманні відповідних оцінок при проміжній атестації.

Далі ведеться робота по складанню розкладу загальноосвітньої установи.

### 3. Складання розкладу з урахуванням ІНП.

Адміністрація загальноосвітньої установи робить зведену таблицю, в якій підсумовуються індивідуальні навчальні плани учнів старших класів. Так, у Вінницькому обласному інституті післядипломної освіти розробили алгоритм створення індивідуального навчального плану учня [5]. Нижче наводиться приклад створення ІНП для загальноосвітнього навчального закладу, що має в паралелі 10-х класів 50 учнів (2 класи) (табл. 1)

Таблиця 1.

**Таблиця загальноосвітньої установи №\_\_ міста N щодо вибору навчальних предметів базового і профільного рівня (10-і класи; перше півріччя)**

Навчальний предмет	Базовий рівень			Профільний рівень		
	Навчальні години у тиждень	К-ть учнів які, вибрали даний предмет	Навчальні групи	Навчальні години у тиждень	К-сть учнів які, вибрали даний предмет	Навчальні групи
Українська мова	1	35	1	2	15	1
Література	4	30	1	5	20	1
Математика	4	20	1	6	30	1
Історія	2	50	2	-		
Інформатика і ІКТ	2	17	1	4	33	3
Іноземна мова	4	-		6	50	4
.						
Фізика	2	45		5	5	
Всього навчальних груп						

З таблиці видно, що з навчальних предметів “Українська мова”, “Література” і “Математика” можливо створення навчальних груп за паралелями.

Предмет “Історія” школа пропонує вивчати тільки на базовому рівні. Це означає, що формуються дві підгрупи.

На заняттях з “Інформатики” клас ділиться на підгрупи. Тут може бути вибраний, наприклад, такий варіант: 1 підгрупу базового рівня; три – профільні.

При вивченні іноземної мови клас також ділиться на підгрупи, отже, можливо створення 4 підгруп. Складніше з вивченням навчального предмета “Фізика”. Простим перерозподілом учнів у даному випадку питання не вирішити. Група з п’яти чоловік може вивчати фізику на профільному рівні тільки в тому випадку, якщо на це знайдуться додаткові засоби. Їх джерелами можуть стати: збільшення бюджетного фінансування, години факультативів, гуртків, батьківські засоби і т.д. Ця позиція може стати предметом переговорів загальноосвітньої установи як із засновником, так і з батьками учнів.

Після аналізу можливості ЗНЗ (розклад, кадри, засоби і т.д.), в режимі переговорів з сім’єю старшокласника можлива корекція індивідуальних навчальних планів.

Підготовка розкладу фактично припускає складання розкладів учителів і кожного учня. Також це припускає зміну способу ведення класного журналу.

*Висновки і пропозиції.* Профільне навчання покликане допомагати школі запровадити диференціацію, тобто позбавитися необхідності вчити всіх однаково, урахувавши індивідуальні особливості учнів, створити умови для самоствердження та самореалізації кожної особистості. Диференціація й індивідуалізація навчання у старшій школі можлива лише при реалізації навчання за індивідуальним навчальним планом учня. Складанню ж ІНП

учня допоможе грамотна і чітка організація допрофільної підготовки у ЗНЗ, яка сприятиме визначенню учнями елективних курсів, необхідних для оволодіння майбутньою професією.

Перспективою подальших досліджень є створення моделі мережевої взаємодії освітніх установ і організацій для максимального задоволення освітніх потреб учнів старшої школи.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вольянська С. Є. Організація профільного навчання в загальноосвітній школі в умовах регіону: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Харків, 2006. – 26 с.
2. Зламанюк Л.М. Профільна освіта: шляхи реалізації // Нива знань – 2005. – № 1. – С. 14-17.
3. Кабардін О. Профільна школа // Завуч. – 2002. – № 23-24. – С. 18-19.
4. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С.3-15.
5. Організація профільного навчання ЗНЗ: Науково – методичний альманах “Управління підготовкою та введенням профільного навчання в ЗНЗ”. Методичні рекомендації /Автор-укладач Н.В.Василенко – Вінниця: ВОПОПП,2010. – Випуск №3. – 24с
6. Покроева Л. Структура, моделі профільного навчання. Організація профільного навчання в старшій школі / Упоряд. Н. Мурашко. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.

Ковальова К.И.

#### *ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ИНДИВИДУАЛЬНОМУ УЧЕБНОМУ ПЛАНУ УЧАЩЕГОСЯ*

*Статья рассматривает особенности организации профильного обучения в старшей школе по индивидуальному учебному плану, максимально учитывающему учебные потребности школьника через включение в учебно-воспитательный процесс элективных курсов.*

*Ключевые слова: профильное обучение, элективные курсы, индивидуальный учебный план учащегося*

Kovalova K.I.

#### *PECULIARITIES OF PROFILE EDUCATION ORGANIZING ON THE BASIS OF PUPIL'S INDIVIDUAL CURRICULUM*

*Peculiarities of profile education organizing at the senior forms of secondary school are described in the article. Features of education on the basis of pupil's individual curriculum creation with the account of his/her educational needs by the means of elective courses implementation into the educational process are investigated are described.*

*Key words: profile education, elective courses, pupil's individual curriculum*

**УДК 37.04:159.928.22:167.1**

**Кузнецова Н.В.**

#### **ОБДАРОВАНІСТЬ УЧНІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті розглядається проблема визначення поняття “обдарованість”, яка знайшла належне висвітлення у педагогіці та психології.*

*Ключові слова: обдаровані діти, зміст навчання, здібності, авторські програми.*

Процес модернізації системи освіти зумовлює розширення міжнародних зв'язків України, співпрацю та необхідність спілкування між країнами та народами з різними мовами та культурними традиціями, що підвищує статус іноземної мови як реально необхідного чинника в різних сферах діяльності людини, у тому числі й у майбутній професійній діяльності. Зростає мотивація вивчення іноземної мови. У зв'язку з цим реформується

система навчання іноземних мов: переглядається структура ступенів навчання, оновлюється зміст, створюються авторські програми та альтернативні підручники.

У цьому ключі особливої уваги набуває проблема розробки змісту навчання обдарованих дітей. Мета статті – розглянути проблему визначення поняття “обдарованість” у педагогіці та психології.

Дитяча обдарованість останнім часом викликає особливий інтерес як академічної науки, так і практики, оскільки відомості про природу цього унікального явища необхідні і для створення системи навчання та виховання талановитих дітей, і для сприяння розвитку потенціалу обдарованості у дошкільнят, учнів та дорослих. Сама по собі ця проблема є складною та неоднозначною. Досі немає єдиного та загальноприйнятого визначення самого поняття “обдарованість”.

Біологи намагаються виділити ген геніальності, психологи і соціологи винаходять тисячі тестів для визначення яскравих здібностей дітей. І все ж таки поки що залишається таємницею відповідь на запитання: чому одній людині вдається багато, а інша стає аутсайдером.

Люди відрізняються один від одного своїми здібностями.

Поняття “здібності”, “обдарованість”, “талант”, “геніальність” є категоріями психології. Розглядаючи їх з наукової точки зору, фахівці відзначають, що кожному поняттю, попри схожість, притаманна певна термінологічна специфіка.

Один із засновників гуманістичної психології – Абрахам Маслоу, – вважав, що точна та пристосована до життя теорія особистості повинна розглядати не тільки витоки поведінки та закономірності розвитку людини, але й висоти, яких може досягти кожен індивід. Він уважав, що збирати інформацію про людську природу потрібно на прикладі найкращих представників цивілізації. Саме в них можна знайти якісні відмінності, різні системи мотивацій, емоцій, оцінок, мислення, сприйняття.

Найголовніша теза концепції А. Маслоу – про прояв вищого рівня потреб людини – самоактуалізацію. Це поняття визначається як повне застосування талантів, здібностей, потенціалів тощо. Самоактуалізація – це процес, коли здібності індивіда розкриваються повністю, творчо та радісно. Потреба самоактуалізації виявляється в різних формах: у кожного – свої мотивація, здібності, спрямованість. Креативність, щирість, сміливість, наполеглива праця – основні характерні риси самоактуалізованих людей[7].

*Що ж таке здібності?* Здібності являють собою синтез властивостей особистості, який забезпечує успішне виконання діяльності й виявляється у швидкості оволодіння знаннями, уміннями, навичками.

За С. Рубінштейном і Б. Тепловим *здібності* розглядаються як індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, від яких залежить можливість успіху діяльності, а *обдарованість* – як якісно своєрідне поєднання здібностей (індивідуально-психологічних особливостей), від якої також залежить можливість успіху в діяльності.

Іноді здібності вважають природженими, “даними від природи”. Однак науковий аналіз показує, що природженими можуть бути лише задатки, а здібності є результатом розвитку задатків.

*Задатки–природжені анатомо-фізіологічні особливості організму.* До них належать передусім особливості будови головного мозку, органів чуттів і руху, властивості нервової системи, якими організм наділений від народження. Задатки являють собою лише можливість і передумови розвитку здібностей, але ще не гарантують, не зумовлюють появи і розвитку здібностей[1].

Три ознаки здібностей (за Б. Тепловим):

- 1) здібності – це індивідуально-психологічні особливості, відмінні в різних людей;
- 2) тільки ті особливості, які стосуються успішного виконання діяльності чи декількох діяльностей;
- 3) здібності не можна зводити до знань, умінь та навичок, які вже вироблені в людини, хоча вони зумовлюють легкість та швидкість навчання[11].

Здібності завжди виявляються в певній діяльності: в науці, мистецтві, навчанні. Одні люди здібні до математики, інші – до гуманітарних наук, треті – до живопису, музики трапляються і різносторонньо обдаровані люди, здібні до різних видів діяльності.

Коли говорять про здібності людини, то мають на увазі його можливості в тій чи іншій діяльності. Ці можливості приводять як до значних успіхів в оволодінні діяльністю, так і до високих показників праці. За інших рівних умов (рівень підготовленості, знання, навички, уміння, витрачені години, розумові і фізичні зусилля) здібна людина одержує максимальні результати в порівнянні з менш здібними людьми. Високі досягнення здатної людини є результатом відповідності комплексу його нервово-психічних властивостей вимогам діяльності. Будь-яка діяльність складна і багатогранна. Вона висуває різні вимоги до психічних і фізичних сил людини. Якщо наявна система властивостей особистості відповідає цим вимогам, то людина здібна успішно і на високому рівні здійснювати діяльність. Якщо такої відповідності немає, то в індивіда виявляється нездібність до даного виду діяльності. Ось чому здібність не можна звести до однієї якої-небудь властивості (гарне почуття пропорції, музичний слух і т.п.) [2].

Здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, хоча виявляються і розвиваються на їх основі. Тому треба бути дуже обережними і тактовними у визначенні здібностей учнів, щоб не прийняти слабе знання дитини за відсутність у неї здібностей. Подібні помилки іноді відбувалися навіть у відношенні майбутніх учених, що з яких-небудь причин погано вчилися в школі. Згідно цієї причини неправомірні висновки про здібності тільки на підставі деяких властивостей, що доводять не низькі здібності, а недолік знань. На відміну від характеру і всіх інших властивостей особистості, здібність – це якість особистості, яка існує тільки щодо тієї чи іншої, але обов'язково визначеної діяльності.

Таким чином, здібність можна визначити як синтез властивостей людської особистості, що відповідає вимогам діяльності і забезпечує високі досягнення у ній [3].

*Найвищий рівень розвитку здібностей – талант і геній.* Досягнення талановитих людей завжди мають величезне суспільно-історичне значення для життя багатьох поколінь. Геній відкриває нову епоху, створює новий напрям у науці, мистецтві, виробництві. Талант творить у межах висунутих ідей, що визначили напрям. Учені підрахували, що за всю історію розвитку людства було не більш ніж 400 геніїв, тобто тільки один геній на кожне десятиріччя життя суспільства.

*Обдарованість – це свого роду міра генетично і досвідом обумовлених можливостей людини пристосуватися до життя.* Основні функції обдарованості – максимальне пристосування до світу, оточення, знаходження рішення в усіх випадках, коли є нові проблеми, що потребують саме творчого підходу[1].

*Обдарована дитина – це дитина, яка відрізняється яскравими, іноді видатними досягненнями (або має внутрішні задатки для таких досягнень), у певному виді діяльності.*

*На відміну від здібної, обдарована дитина:*

- мислить оригінально, творчо;
- добре розуміє гумор;
- має прагнення до знань, цікавість;
- має багату уяву;
- відрізняється від інших дітей своєю незалежністю, віддає перевагу товариству дорослих[6].

Займаючись розвитком своїх здібностей, людина повинна прагнути до того, щоб цей розвиток не був самоціллю. Головна задача в тому, щоб бути гідною людиною, корисним членом суспільства. Тому треба працювати над формуванням особистості, над формуванням її позитивних і, насамперед, моральних якостей.

У сучасній психології проблема обдарованості розробляється інтенсивно в дослідженнях як зарубіжних, так і вітчизняних учених (Дж.Рензуллі, Р.Стернберг, П.Торренс, Б.М.Теплов, О.В.Ковальов, Н.С.Лейтес, В.А. Крутецький, О.М.Матюшкін, В.С.Юркевич, В.Є.Чудновський, В.О.Молякота ін.).

На нашу думку, для розуміння його сутності, важливим є визначення, надане В.О. Моляко, згідно з яким “обдарованість це система, компонентами якої є: біофізіологічні, анатомо-фізіологічні задатки; сенсорно-перцептивні блоки (їхні характеристики – підвищена чутливість); інтелектуальні й розумові можливості (їхнє призначення оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми); емоційно-вольові структури (визначення тривалих домінуючих ситуацій та їхня штучна підтримка); високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява тощо” [9].

Що стосується обдарованості, то невизначеними є відповіді на важливі питання про те, що таке обдарованість; чим вона обумовлена; які риси відрізняють обдаровану дитину від звичайної, здібної; які проблеми виникають у таких дітей та як їх вирішувати; які критерії визначення та діагностики обдарованості дитини; як впливає соціум та зміст шкільної освіти на розвиток дитячої обдарованості тощо.

Одним із важливих питань обдарованості є проблема особливостей її прояву саме в дитячому віці (Н. Лейтес, О. Кульчицька, А. Савенковта ін). За частотою випадків раннього прояву обдарованості (за Дж.Селлі) на першому місці стоїть музична, далі – у сфері живопису, скульптури і тільки потім – у галузі природознавства і філософії. Чим “вужчою” є обдарованість, тим раніше вона виявляється.

Оскільки інтелектуальний її прояв не належить до спеціальних здібностей, тому говорити про інтелектуальну обдарованість можливо тільки стосовно віддалених від народження стадій розвитку дитини. Таким чином, ідентифікувати дитину як інтелектуально необдаровану у віці не тільки 6-7 років, а й у віці 10-11 років не варто. Для цього процесу потрібен час, збагачене та варіативне предметне середовище, справа, яка б захоплювала дитину, активні зусилля з вдосконалення власних здібностей, авторитетний обдарований дорослий, якісне та індивідуалізоване навчання, а також цілий ряд факторів взаємодії дитини з навколишнім світом.

При достатній увазі до проявів інтелекту і пізнавальних потреб дитини, можна виявити дітей з оригінальними розумовими здібностями. Як же їх потім навчати? Адже кожна дитини не схожа одна на одну як за діапазоном і особливостям здібностей, так і за особистісними характеристиками. Саме за *гнучкою програмою* можливо визначити ці відмінності розвитку умінь та навичок. Але діти з високими розумовими можливостями володіють деякими загальними особливостями, які необхідно враховувати у складанні для них програм. До таких загальних особливостей можемо віднести такі:

- здібність швидко схоплювати смисл принципів, понять, положень. Ця особливість потребує широти тем, матеріалу для узагальнень. Цю можливість надає міждисциплінарний підхід;
- потреба зосередитись на зацікавленій стороні проблеми і настирливість опанувати нею. Ця потреба задовольняється при традиційному навчанні. Дитині необхідно дати можливість реалізуватись у спеціальних програмах через самостійну роботу, розвиток необхідних пізнавальних умінь;
- здібність бачити, міркувати і висувати пояснення. Спеціальні навчальні програми підвищують пізнавальні процеси на якісно новий рівень і позбавляють від повторень.

Прагнення до вдосконалення, нахили до самостійності і поглибленої роботи для цих дітей визначають вимоги до психологічної атмосфери занять і методів навчання. Дуже важливо мати вчителя який зможе виявити обдарованість, буде небайдужим до його нестандартного мислення, високоінтелектуального розвитку.

Дослідження обдарованості характеризується складністю та суперечностями, проте останнім часом спостерігаються тенденції до інтеграції різноманітних підходів, підставу для яких дають нові осмислення цього поняття, адже воно відбувається на рівні системи, охоплюючи всі грані особистості. Вивчення обдарованості через особистість, як вважає В.О. Моляко є “одним із плідних шляхів вивчення творчості в цілому, оскільки вона завжди унікальна й суто особистісна” [9].

Одним із сильних проявів обдарованості дитини є те, що практично в усіх справах вона намагається досягти успіху, а у деяких – найвищих результатів. Інколи це призводить до того, що дитина не може гідно пережити невдачу, сприймає всі місця, окрім першого, як поразку, а себе вважає невдахою.

Щоб запобігти цьому, батькам необхідно з дитинства виховувати дітей так, щоб вони зрозуміли, що невдача можлива, що зазнавати невдачі – це нормально, що її необхідно сприймати як можливість для переоцінки ситуації та адаптації до неї, що і позитивний, і негативний результат у пошуку інформації може бути однаково корисний.

Уже в шкільному віці дітей поділяють на три категорії: обдаровані, звичайні, зі зниженими інтелектуальними здібностями. У зв'язку з цим процес навчання будується на принципі диференціації та індивідуалізації, згідно з яким учнів поділяють на групи на основі явних інтелектуальних здібностей. За таким принципом були відкриті навчальні заклади для обдарованих дітей (ліцеї, гімназії, колегіуми, коледжи). Учні, які проявляють здібності у вивченні окремих шкільних предметів, навчаються в профільних класах. При цьому організація навчання талановитих дітей, у порівнянні з їх однолітками, відбувається також на принципах індивідуального та диференційного підходів.

На нашу думку основним критерієм роботи з обдарованими дітьми є адекватність у підборі навчально-виховних програм, розробки методик їх навчання. Вони повинні якісно відрізнятися від програм, які розраховані на дітей з середніми можливостями. Але ця різниця не повинна здійснюватися за рахунок збільшення об'єму навчального матеріалу, темпів навчання, використання більш складних завдань.

Що стосується якісних особливостей навчання обдарованих дітей, вчителі повинні:

- 1) виходити за грані загальноприйнятої програми;
- 2) враховувати специфіку інтересів учнів;
- 3) знати їх стиль засвоєння знань;
- 4) не обмежувати прагнення учнів поглиблювати свої знання з тієї або іншої проблеми [8].

Ураховуючи особливості дітей старшого віку, структура навчальних програм для обдарованих дітей може бути поповнена можливою корекцією з боку самих учнів.

При цьому необхідно пам'ятати, що кожна дитина неповторна, тому для створення адекватної програми треба спочатку визначити рівень пізнавальних здібностей дітей.

Розвиток цих здібностей і навичок обдарованої дитини тісно пов'язаний з творчим застосуванням їх на практиці. Пізнавальні здібності є тим фундаментом, на основі якого можна реалізувати свій креативний потенціал. Саме на це повинно бути спрямовано навчальний процес з іноземної мови.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Воронцова Е. Обдарованість: діагностика та система роботи зі здібними дітьми // Психолог. – 2006г., № 25-28.
2. Голубева Е.А. Здібності й індивідуальність. – М.: Прометей, 1993.
3. Гоноболин Ф.Н. Психологія – М: Освіта, 1993.
4. Горай Ю., Гегманська М. Творчі здібності та обдарованість // Психолог. – 2006г. – № 25-28.
5. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности// Вопросы психологии. – 2003. – №4.
6. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков – М.: Издательский центр “Академия”, 1996.
7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы – ЭКСМО, Смысл, 2001.
8. Матюшин А.М., Яковлев Е.Л. Учитель для одаренных. –М., 1991.
9. Моляко В.А. Проблема психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности//Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С.86-95.
10. Розенова М. Обдаровані діти: психологічні проблеми розвитку, навчання й виховання // Підручник для директора: – 2008. – № 6.
11. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.



Кузнецова Н.В.

**ОДАРЕННОСТЬ УЧЕНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*В статье рассматривается проблема определения понятия “одаренность”, которое нашло надлежащее освещение в педагогике и психологии.*

*Ключевые слова: одаренные дети, содержание обучения, способности, авторские программы.*

Kuznetsova N.V.

**PUPILS' GIFT AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM**

*The article analyzes the problem of determination of the concept of “gift”, which found the proper reflection in pedagogics and psychology.*

*Key words: gifted children, the contents of teaching, skills, authoring programs.*

**УДК 371.14:004.588**

**Лісіна Л.О.**

**ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ**

*У статті визначені базові складові організації інноваційно-технологічного процесу; сформульовані концептуальні положення конструювання технології навчання фізики; виділені знання й уміння, необхідні вчителю фізики для виходу на конструкторський рівень.*

*Ключові слова: технологія навчання, конструювання технологій, складові викладання фізики, технологічна ланка конструювання, дидактичний модуль.*

Перетворення, що почалися в середній школі десять років тому, носять принципово інший характер, ніж попередні реформи школи. Відбувся перехід від окремих, досить нечисленних спеціалізованих класів і шкіл, до школи багатопрофільної й різнорівневої. Виділення регіонального й шкільного компонентів у навчальних планах значно розширило напрямки педагогічного пошуку, адже різнорівнева освіта вимагає нових підходів до технологізації навчально-виховного процесу. Технологізація в цих умовах має своєю метою озброїти вчителя методами, засобами навчання, які дозволяють досягати незмінного й повторюваного позитивного результату для всіх учнів в умовах масової школи. Вищим рівнем професійного саморозвитку педагога є створення ним *авторської системи роботи*, результатом якої є програми, технології, індивідуально-авторський стиль діяльності тощо. Тому важливим складником професіоналізму стає готовність освітян до оцінки нових педагогічних технологій, визначення їх відповідності потребам і можливостям конкретного навчального закладу, а також здатність педагогів до коректної експериментальної перевірки інноваційних ідей.

Питання освоєння, застосування та проектування нових освітніх технологій розкриті в численних педагогічних дослідженнях, зокрема, досить докладно досліджені проблеми технологізації процесу навчання у загальноосвітній школі (І.Богданова, Т.Гришина, М.Громкова, О.Пехота, П.Підкасистий, О.Сергєєв, С.Сисоєва та ін.), вдосконалення технологій підготовки майбутнього вчителя (В.Бондар, О.Іваницький, О.Мороз, О.Савченко, О.Сергєєв, Т.Яценко та ін.), впровадження інноваційних педагогічних технологій у систему професійної освіти (Р. Гуревич, О.Коваленко, Н.Ничкало, О.Сергєєв, С.Сисоєва, В. Шарко та ін.), теоретичні основи проектування окремих освітніх систем і технологій (В.Беспалько, К.Вазіна, В.Загвязинський, О.Коберник, В.Краєвський, Г.Селевко, Б.Ерднієв та ін.), проблеми підготовки педагога до проектування (О. Беспалько, Д.Левитес, В.Мельник, Т.Подобєдова, Т.Семенюк, В.Сидоренко, І.Шапошнікова та ін.).

Аналіз педагогічних джерел з означеної проблеми свідчить, що розкрито багато аспектів застосування та проектування нових освітніх технологій. Водночас існує велика

низка пов'язаних з конструюванням навчальних технологій питань, що й нині перебувають на рівні дискусій. Одне з таких питань – проектування і конструювання навчальних технологій.

Мета нашої статті полягає в розкритті особливостей конструювання технологій навчання фізики.

Педагогічне конструювання ми розглядаємо як вид творчої педагогічної діяльності вчителя, спрямованої на створення теоретично й експериментально обґрунтованих моделей цілісних дидактичних систем або завершених їхніх фрагментів [5]. Процес конструювання передбачає вихід проектів на педагогічні технології. В своєму дослідженні ми спираємось на визначення педагогічної технології як сукупності психолого-педагогічних установок, що обумовлюють спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, засобів, прийомів навчання й виховання, тобто, як організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу [4: 66-67]. При цьому конкретні технології, на нашу думку, не повинні відриватися від теорії, яка не є абстрактною й не обмежується ілюстративними рамками. Проблеми конструкторської діяльності вчителя, маючи загальнодидактичні коріння, мають вирішуватись на конкретно-предметному рівні.

Особливості конструювання навчальних технологій фізики впливають із взаємообумовлених, і в той же час відносно незалежних складових викладання фізики [2]: предметної, методологічної, навчальної, загальнопедагогічної й методичної. Предметна складова фізики, як правило, орієнтована на вивчення фізичних явищ, процесів, станів з якісних, кількісних, сутнісних, прикладних позицій. Вона спрямована на формування в учнів знань фактів науки, системи фізичних основних і похідних понять і величин, фундаментальних і навчальних експериментів, фізичних законів, теорій, матеріалу прикладного характеру; умінь застосовувати отримані знання в стандартних і нестандартних ситуаціях; ціннісно-орієнтаційних установок на позитивне ставлення до предмета. Методологічна складова предмета припускає формування в учнів знань про знання, їхніх видах і структурі, способах одержання, правилах опису. Передбачається, що, освоївши методологічні питання науки й навчившись застосовувати їх у конкретних ситуаціях, учні в майбутньому зможуть використовувати отримані знання й уміння у будь-якій діяльності. До навчальної складової належать способи перетворення навчального матеріалу, одним з видів якого є його систематизація, кодування інформації, побудова усних і письмових розповідей, робота з літературою, написання рефератів, проведення спостережень і експериментів, обробка їхніх результатів та ін. При викладанні фізики вчителю необхідно представляти навчальну інформацію у вигляді логічних конспектів, структура яких обумовлюється внутрішньою логікою досліджуваного виду знання. При згортанні інформації, учні повинні овоїти такі способи кодування інформації: використання загальноприйнятих і спеціальних скорочень, абrevіатур, математичних, фізичних, технічних символів, знаків, малюнків, опорних слів і словосполучень. Розгортаючи інформацію, учні повинні навчитися по коротких логічних конспектах відтворювати повні навчальні тексти. Загальнопедагогічна складова передбачає, що в процесі управління навчально-виховним процесом, педагог буде систематично розкривати зміст, специфіку власної діяльності, пояснювати сутність власних учинків. Методична складова в складі процесу навчання розкриває сутність специфічних для викладання фізики питань: постановка лабораторного й демонстраційного експерименту, відбір і розв'язання фізичних задач, специфіка власне фізичних понять і законів.

Таким чином, вихід на конструкторський рівень потребує від учителя фізики володіння певними конструкторськими знаннями й уміннями. Зокрема, *знанням*: структури й змісту фізики як навчального предмета в цілому; методики формування системи фізичних понять і уявлень, та *умінням*: відбору й добору фактичного матеріалу фізичної науки відповідно до цілей і завдань шкільної освіти, з урахуванням підготовки й вікових особливостей учнів (можливо при глибокому проникненні в дух і сутність фізики як навчального предмета); здійснювати дидактичну переробку матеріалу науки фізики в матеріал навчального предмета (здатність до адаптування навчального матеріалу дозволяє

однаково успішно викладати в школах будь-якого типу); виокремлювати найголовніші дидактичні одиниці в змісті фізики – основні поняття й уявлення, ідеї, принципи, навички, уміння, переконання; управляти самостійною роботою учнів; встановлювати міжпредметні й внутрішньопредметні зв'язки, формувати цілісне природничо-наукове знання; здійснювати тематичне й поурочне планування, складати план-конспект уроку, у якому, крім змісту й структури навчального матеріалу, передбачалася б організація управління навчально-виховною роботою; “бачити” всі розділи матеріальної бази викладання фізики в сучасній школі, проектувати шляхи її використання; відбирати й самостійно складати дидактичні матеріали для перевірки й діагностики знань і вмінь учнів, чітко формулюючи цілі перевірки й рівень знання, що перевіряється.

Проведене теоретичне дослідження дозволяє нам виділити три базові складові, необхідні для організації інноваційно-технологічного процесу:

- 1) вибір педагогом інноваційних технологій, підставами для якого повинні стати: досягнення сучасної науки (дидактики, психології, методики й ін.); передовий педагогічний досвід; власний професійний досвід, інтуїція, рівень професійного розвитку; відповідність технології можливостям школи; сумісність технології з наявним педагогічним процесом; наявність діагностичного інструментарію; оцінка ефективності нової технології в порівнянні з наявними результатами; дані про відтворюваність досвіду застосування даної технології в інших умовах [6: 287];
- 2) критерії оптимального вибору методів навчання: відповідність основним цілям навчання на даному етапі; відповідність особливостям змісту навчання; урахування психологічних можливостей дітей; урахування рівня освітньої підготовленості дітей; урахування особливостей груп і колективів дітей і педагогів; урахування конкретних зовнішніх умов; урахування можливостей педагогів по використанню різних методів [1: 282-292];
- 3) механізм освоєння інноваційно-технологічного процесу, який ґрунтується на концептуальних положеннях проектування технології В.М. Монахова [7]: проєктована технологія повинна задовольняти вимогам системності, структурованості, відтворюваності, планованій ефективності, оптимальності витрат; будь-яка освітня технологія дістає практичну реалізацію на конкретній темі, конкретному уроці, *дидактичному модулі (ДМ)* – основній технологічній одиниці дидактичного процесу; створення авторської педагогічної технології полягає в проєктуванні й використанні послідовності ДМ; у процесі проєктування технології відбувається застосування “розсіяних” методичних знань, власником яких є кожний учитель, і які він усвідомлює лише частково; ефективність проєктованої технології, одержання оптимального результату за всіма параметрами розв'язуваного завдання досягається експериментально методом послідовних наближень.

Аналіз наукових джерел, зокрема, дослідження російського науковця Є.Б. Куркіна [3: 188-189], та власний досвід роботи в системі післядипломної педагогічної освіти дозволяють сформулювати такі концептуальні положення конструювання навчальної технології фізики:

- ефективність технології навчання фізики досягається за рахунок використання передових методів і засобів сучасної дидактики, організації навчання, прийомів мнемотехніки, комп'ютеризації навчального процесу;
- практика розробки й впровадження окремих методичних систем навчання фізики свідчить про неефективність технологізації окремих вікових секторів освіти; тільки цілісна технологія загальної фізичної освіти створює реальні можливості для якісного навчання особистості учня;
- технологія навчання пов'язана з різноманітною системою особистості й факторами її прояву, тому повна уніфікація вихідних умов є недосяжною; технологія навчання фізики повинна бути багатоваріантною.

- застосування комп'ютера, сучасних засобів комунікації, технічних засобів і встаткування припустимо в навчальних технологіях остільки, оскільки з їхньою допомогою можна вирішити проблеми організації постійного зворотного зв'язку, оцінювання й підкріплення, а також розширення можливостей інших складових частин навчання фізиці;
- багатокomпонентність змісту фізичної освіти припускає багатоваріантність підходів до технологізації різних компонентів змісту фізики як навчального предмета, тобто, у складі технології може бути кілька різних методичних систем і форм організації навчального процесу;
- технологізація припускає оптимізацію вихідних умов навчання фізиці такими способами: диференціюванням учнів по рівнях розумового розвитку, вирівнюванням підготовки учнів спеціалізацією й інтеграцією можливостей організації навчання;
- ефективне навчання вимагає стимулювання активності кожного учня, яка проявляється в діяльності, а стимулювання діяльності здійснюється активацією відповідних мотивів: інтересу й досягнення; ефективне навчання вимагає підкріплення, яке повинно відбуватися відразу після навчання.

Розглянемо кроки технологічної ланки конструювання технології навчання фізики, згідно зі структурою педагогічної технології, в якій Г.Селевко виділяє концептуальний, змістовий і процесуальний компоненти [9: 16-17].

Концепт – незмінна складова технології, що охоплює смислову ідею та притаманні саме їй змістовні, операційні, діагностичні й організаційні заходи, необхідні для досягнення прогнозованого результату. *Основою задуму нової технології є інноваційна ідея. Вона визначає коло вихідних матеріалів, які дозволяють авторові ідеї зайняти вихідну позицію стосовно власної ідеї.* На даному етапі конструювання відбувається вибір адекватної цілям і умовам конкретної педагогічної технології, її концепції і гіпотези здійснення. Учителю необхідно *вивчити пов'язані з ідеєю матеріали теоретичних досліджень і досвід практичної конструкторської діяльності педагогів, щоб уточнити власні уявлення, пов'язані з ідеєю, а також проаналізувати подібні ситуації в реальному навчально-виховному процесі, що підтверджують практичну цінність ідеї. Вихідні матеріали повинні допомогти авторові знайти способи розвитку власної ідеї, а також намітити шляхи її реалізації.*

Основою конструювання змістовної і процесуальної частини технології навчання фізики є логіко-дидактичний аналіз навчального матеріалу, який становить собою послідовність дій: визначення мети вивчення теми; логічний і предметний аналіз змісту (теоретичного та задачного матеріалу); постановка основних навчальних завдань та вибір відповідних навчально-пізнавальних дій; відбір основних засобів, методів і способів навчання; визначення форм контролю і оцінки процесу та результату навчальної діяльності учнів.

Розробка змістовної частини навчальної технології включає: 1) діагностичне цілепокладання; аналіз майбутньої діяльності школярів; ціль навчання, характер завдань, особливості даної групи дітей; 2) визначення змісту навчання в межах даної теми, виділення модулів, навчальних елементів, логічна схема їхнього вивчення; 3) варіант продукту навчального процесу в межах конкретної області розвитку.

Цілі навчання – це гнучка категорія, яка містить залежно від ряду умов ті чи інші складові. В умовах профільного навчання для цілепокладання має значення рівень передпрофільної підготовки і здібності учня, ступінь усвідомленості вибору профілю і інтерес до фізики. Саме від вибору цілей найбільшою мірою залежить вибір змісту, методів і засобів навчання. Формулювання педагогічних цілей відповідає на запитання “для чого вчити?”. Зупиняючись на тих або інших методах навчання, ми фактично відповідаємо на запитання “як учити?”; будуючи зміст навчального плану, навчального предмета або окремого заняття, ми відповідаємо на запитання “чому вчити?” [8: 9]. Особливістю конструювання саме технологій навчання фізики ми вважаємо вирішення проблеми

цілепокладання через інтеграцію змісту особистісного розвитку учня з основними компонентами змісту фізичної освіти.

Найважливіша умова оптимального вибору змісту навчання – логічний аналіз самого предметного знання. Виділення фундаментального інваріантного знання за допомогою системно-структурного аналізу дозволяє різко скоротити обсяг матеріалу, що підлягає засвоєнню. Будучи відпрацьованим на декількох окремих явищах, фундаментальне знання дозволяє вивести всі інші окремі випадки прояву інваріантів за допомогою простих логічних процедур. Засновані на знанні інваріантів узагальнені види діяльності забезпечують учням можливість розв'язування величезного числа окремих завдань.

Технологія навчання – категорія процесуальна, вона містить у собі нормативно зафіксовані ланки, послідовність проходження яких становить логіку технології процесу навчання. *ДМ* – це типове проектування етапів і елементів навчально-виховного процесу, у структуру й функції яких входить: вибір форм, найбільш адекватних дидактичному процесу; актуалізація знань і вмій, необхідних для навчальної роботи в даному *ДМ*; підготовка й фіксація готовності кожного школяра до освоєння даного *ДМ*; підготовка й збір матеріалів для формування мотиваційного компонента дидактичного процесу й наступне його включення в зміст *ДМ*; чітке планування й проектування уроку; пізнання нового через засвоєння навчальних блоків навчальної інформації й самостійну учбово-пізнавальну діяльність; засвоєння конкретного навчального матеріалу, необхідного для досягнення базисного рівня якості; можливість істотного поглиблення й розширення навчального матеріалу для окремих школярів; фіксація індивідуальних траєкторій самостійного пізнання й освоєння навчального матеріалу кожним учнем.

Наступний етап – розробка *методичного інструментарію педагога для даного ДМ*, його дидактичне й методичне насичення, систематизація й збагачення, урахування прикладної орієнтації. Проект майбутнього навчального процесу описують у вигляді *технологічної карти*, у якій цілісно і ємко представлені головні параметри навчальної технології, що забезпечують успіх навчання: *цілепокладання, діагностика, дозування завдань, логічна структура проекту, корекція*. Основний об'єкт проектування в технології – це *навчальна тема – ДМ*. По кожній темі проект навчального процесу буде складатися з *технологічної карти* й набору *інформаційних карт уроку*. Цей етап включає також розробку структури й змісту системи навчальних задач, націлених на ефективне рішення завдань фізичної освіти.

Далі проводиться розробка *критеріїв і методів виміру результатів реалізації технологічного задуму в даному ДМ*, що переводить традиційні програмні вимоги до знань і вмій школярів по тому або іншому розділу курсу на мову планованих технологічних результатів. Для цього необхідно створення тестів для об'єктивного контролю за якістю засвоєння учнями знань і зразків діяльності, що відповідають цілям і критеріям оцінки ступеня засвоєння. У *технології діагностика* – це встановлення фактів досягнення конкретної мікроцілі. Дуже важливо диференціювати складність завдань по трьох рівнях (високий, середній, низький).

Таким чином, ми можемо визначити три стадії освоєння *нової технології навчання*: 1) проектування й конструювання логічної схеми *ДМ* (опис методико-організаційних умов досягнення планованих результатів навчання); 2) апробація проекту на практиці й перевірка завершеності навчально-виховного процесу (результативності); 3) корекція обраної технології.

Як найважливіші критерії оцінки ступеню технологічності освітнього процесу можуть виступати наступні: 1) наявність і усвідомлення всіма учасниками процесу діагностично заданої мети; 2) кодування змісту (подання теоретичного змісту матеріалу у вигляді систем пізнавальних і практичних завдань); 3) алгоритмізація діяльності; 4) мотиваційне забезпечення діяльності; 5) оптимальне сполучення інваріантної і варіативної складових (зазначення меж творчої діяльності); 6) відтворюваність і гарантованість результатів.

Розроблений орієнтовний алгоритм конструювання навчальних технологій дозволяє намітити необхідні етапи й урахувати всі нюанси особистісно орієнтованого навчального процесу при розробці технологій навчання фізики. Алгоритм конструювання можна асоціювати з орієнтовною системою дій педагога, пов'язаною з відпрацюванням, в загальних рисах, етапів конкретного процесу навчання з його деталізацією.

Перспективними для подальшого дослідження виглядають питання розробки і реалізації спецкурсу “Конструювання технологій навчання” для слухачів курсів підвищення кваліфікації – вчителів фізики, а також визначення критеріїв ефективності й результативності навчальних досягнень учителів у проектуванні технологій.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
2. Каменецкий С.Е. и др. Теория и методика обучения физике в школе. – М.: Академия, 2000. – Ч.1 – 368 с.
3. Куркин Е.Б. Организационное проектирование в образовании. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 400 с.
4. Лісіна Л.О. Технології навчання вчителів у післядипломній освіті. – Запоріжжя: Диво, 2007. – 198 с.
5. Лісіна Л.О. Конструювання навчальних технологій як творчий процес /Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін: Збірник науково-методичних праць: Рівненський державний гуманітарний університет. Вип. 13. – Рівне: Волинські обереги, 2009. – С.65-68.
6. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, Юрайт, 1998. – 464 с.
7. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград: “Рассвет”, 1995. – 168 с.
8. Морева Н.А. Современная технология учебного занятия / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2007. – 158 с. – (Библиотека учителя).
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Лисина Л. А.

#### *ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ*

*В статье определены базовые составляющие организации инновационно-технологического процесса; сформулированы концептуальные положения конструирования технологии обучения физике; выделены знания и умения, необходимые учителю физики для выхода на конструкторский уровень.*

*Ключевые слова: технология обучения, конструирование технологий, составляющие преподавания физики, технологическое звено конструирования, дидактический модуль.*

Lisina L. A.

#### *FEATURES OF DESIGN TECHNOLOGY IN TEACHING PHYSICS*

*The article highlighted the basic components necessary for the organization of the innovation process, the conceptual design of the technology in teaching provision physics; defined knowledge and skills required for the physics teacher to enter the design level.*

*Key words: educational technology, construction technology, the components of teaching physics, the technological element of design, instructional module.*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ЗІ СЛОВОМ У ДОБУКВАРНИЙ ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ**

*Автор обґрунтовує особливості роботи зі словом у добукарний період навчання грамоти в теоретичному та практичному аспектах. Розкриває необхідність здійснення ґрунтовної роботи зі словом на початковому етапі формування мовної особистості. З'ясовує особливості такої роботи в контексті визначеної проблеми. Подає конспект уроку навчання грамоти добукарного періоду з урахуванням визначених у статті позицій.*

*Ключові слова: робота зі словом, добукарний період навчання грамоти, система мовної освіти.*

*Постановка проблеми.* Позитивні зміни у системі мовної освіти, що знаходять вияв у нових концепціях, Державних стандартах, програмах, починаючи із середини 90-х років ХХ століття, безумовно, впливають і на її початковий етап. Упровадження зазначених освітніх документів у практику зумовлює перегляд усталених стратегій навчання рідної мови. Нові тенденції шкільної мовної освіти передбачають посилення практичної спрямованості процесу опанування рідної мови, підпорядкування роботи над мовною теорією інтересам мовленнєвого розвитку учнів.

Підготовка нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти на виконання статті 15 Закону України “Про освіту”, статей 31, 32 Закону України “Про загальну середню освіту” спонукає науковців до аналізу позитивних сторін і виявлення недоліків переорієнтації мовної освіти на забезпечення комунікативної компетенції молодших школярів. На нашу думку, резерви підвищення ефективності навчання рідної мови в початкових класах слід убачати в роботі зі словом. “Адже, – за висловом академіка М.С.Вашуленка, – загальний мовленнєвий розвиток особистості значною мірою залежатиме від того, чи буде у дошкільному і молодшому шкільному віці прищеплено інтерес до рідного слова, бажання пізнавати в мові щось нове, відкривати для себе маленькі таємниці мовної глибини” [2: 5].

*Аналіз останніх досліджень та публікацій.* Педагогічні і методичні основи роботи над збагаченням активного словника і розвитку на його засадах навчально-пізнавальної активності учнів розробляли Ф.І.Буслаєв, Я.А.Коменський, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський.

Особливо великого значення роботі зі словом надавали і надають у своїх наукових працях українські педагоги і лінгводидакти С.Х.Чавдаров, О. М. Біляєв, Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, Л.І.Мацько, В.Я.Мельничайко, М. І. Пентилук, М. Я. Плющ, О. Н. Хорошковська та ін.

Питання принципів відбору лексичного матеріалу для використання молодшими школярами в усному і писемному мовленні розглядаються у працях А.П.Каніщенко, Т.В.Коршун, Л.О.Кутенко, С.І.Олійника, О.Н.Хорошковської.

У дисертаційних дослідженнях Н.Б.Голуб, Т.Л.Грубої, В.А.Каліш, А.П.Каніщенко вдало розв'язується проблема формування лексичних умінь і навичок школярів, удосконалення їхнього мовлення з метою розвитку пізнавальної активності шляхом роботи зі словом як основною мовною одиницею.

*Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.* Проте окремих наукових досліджень особливостей роботи зі словом у добукарний період навчання грамоти відчутно недостатньо в контексті сучасних вимог реформування початкової галузі освіти.

*Мета статті:* обґрунтувати особливості роботи зі словом у добукарний період навчання грамоти в теоретичному та практичному аспектах.

Досягненню поставленої мети, на нашу думку, сприятиме реалізація таких завдань:

- 1) розкрити необхідність здійснення ґрунтовної роботи зі словом на початковому етапі;
- 2) з'ясувати особливості такої роботи в контексті визначеної проблеми;
- 3) розробити конспект уроку навчання грамоти добукварного періоду з урахуванням визначених у статті позицій

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Мовленнєвий розвиток дитини-школяра є досить широким поняттям, яке охоплює рівень сформованості звуковимовляння, його відповідності загальноприйнятим орфоепічним нормам української мови, обсяг словникового запасу та ґраматичну організацію мовлення. Адже зв'язне мовлення учнів має ґрунтуватися на їхньому словниковому запасі, на вмінні знаходити для вираження думки відповідні лексичні засоби та співвідносити їх зі сферою вживання, з орієнтацією на стильову особливість створюваного тексту. Тобто розвиток мовленнєвих умінь (говоріння) передбачає здійснення ґрунтовної роботи зі словом.

Свідоме ставлення до мови починається з проникнення в її лексичне багатство. Оскільки слово – найактивніша одиниця мовлення, то вивченню лексеми слід приділяти належну увагу на всіх освітніх рівнях. Достатній лексичний запас і свідоме його розуміння – одна з умов вільного володіння усним і писемним мовленням, що є фундаментальною основою розвитку навчально-пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку не лише на уроках мови, а й у процесі вивчення всіх інших предметів початкової ланки освіти.

Саме у початковій школі закладаються основи світосприймання дитини, виховуються почуття патріотизму і гуманізму, формується добросовісне ставлення до навчання, активізується пізнавальний інтерес, поглиблюється внутрішня потреба до здобуття й усвідомлення знань. Тому кожному вчителеві потрібно відповідально ставитися до осмислення основного змісту навчання, закладеного в чинних підручниках, а в разі необхідності, творчо підійшовши до його аналізу, самому розробити або дібрати з кращих художніх творів той необхідний матеріал, який розширив би світогляд учнів і викликав у них потребу самостійно пізнавати сутність виучуваного.

Необхідно подолати однобічний підхід до вивчення слова в початковій школі, розширивши коло лексико-ґраматичних та суто лексичних ознак, які б допомогли школярам сприйняти слово у єдності його значень, у взаємозв'язках з іншими словами в словосполученні, реченні, мікротексті.

Щоб навчитися читати й писати, першокласникові необхідно зрозуміти, що мовлення розпадається на слова, а слова можна розкласти на склади і звуки; із виділених елементів мовлення – складів і звуків – можна знову одержати слова.

Розглянемо, як мають реалізовуватися викладені у статті позиції в практичній діяльності педагога на прикладі конспекту уроку добукварного періоду навчання грамоти.

### **Навчання грамоти (читання) № 25.**

#### **Урок-гра “Поле чудес”.**

##### **Тема. Повний звуковий аналіз слів.**

**Мета.** Учити дітей виконувати повний звуковий аналіз слів, виділяти звуки в складі слова; моделювати слова й речення; формувати поняття про слова, що мають декілька значень, а також про те, що один і той же предмет можна назвати по-різному; виконувати самостійну роботу.

Розвивати мовлення першокласників; артикуляційні вміння, фонематичний слух.

Учити працювати самостійно.

**Обладнання.** Індивідуальні диференційовані картки для самостійної роботи, таблиці з умовним позначенням слів для турів гри, призи переможцям турів. Зошити в клітинку для ґрафічного зображення звукових схем слів і моделей речень; сюжетний малюнок, моделі речень; фішки для позначення звуків мовлення. Демонстраційне й індивідуальні набірні полотна.



## ХІД УРОКУ:

### I. ОРГАНІЗАЦІЙНА ЧАСТИНА.

- Сьогодні ми всі – учасники гри “ПОЛЕ ЧУДЕС”, а Леонід Якубович у відпустці. Тому, якщо дозволите, вестиму її я. У завданнях будуть звукові схеми до слів, що є назвами різних машин.

### II. ОСНОВНА ЧАСТИНА.

#### I відбірковий тур.

**Словникова робота. Формування поняття про слова, що мають декілька значень.**

В українській мові є слова, що мають декілька значень. Слово “машина” – одне із них. По-перше, це механізм, створений людиною для виконання корисної роботи, наприклад, у сільському господарстві: трактори, комбайни, сівалки тощо. Їх ще називають жнивварські (сільськогосподарські) машини. Найулюбленіші машини сучасних дітей – електронні обчислювальні машини: комп’ютери і ноутбуки. Також машинами називають численні транспортні засоби, що здійснюють перевезення пасажирів. Існує залізничний, водний, підземний, повітряний транспорт; транспорт пасажирський і вантажний.

Тож рушаємо у цікавий світ, створений працьовитими людськими руками, – світ машин.

#### **Завдання 1. Вправи на складоподіл за ілюстрацією букваря (с. 16-17).**

- Зверніть увагу на дітей, що працюють за сучасними електронно-обчислювальними машинами – комп’ютерами. Дайте їм імена. Назвіть імена дітей, що мають два склади (*Оля, Іра, Зіна, Олень, Іван, Тарас, Борис*), три склади (*Микола, Леонід, Олена, Тетяна, Наталя, Віталій*). Визначте наголошений склад.

#### **Завдання 2. Фонетико-артикуляційні вправи.**

##### **2.1. Чим кінчається *день* і починається *ніч*? (Звуком [н’]).**

Послухайте вірш і назвіть слова, де чуєте звук [т]:

*Ідуть жнива. Тарасів тато*

*На тракторі в степу весь час.*

*Як тато, трактористом стати*

*Також збирається Тарас.*

Учитель ще раз читає вірш. До виконання завдання першого туру викликає трьох учнів, які правильно підняли руку і назвали слова вірша з одним, двома, трьома складами.

#### **ЗАВДАННЯ I ТУРУ**

У першому турі вам треба відгадати слово, звукова схема якого записана на дошці.

***Це слово – назва гумового або залізного обруча на ободі колеса (шина).***

(Діти можуть називати окремі звуки або відгадувати слово зразу. Той, хто назвав звук неправильно, дає змогу відповісти іншому. Якщо сталося так, що гравці першого відбіркового туру не можуть назвати слово з двох спроб, учитель визиває гравця із класу.)

Отже, що означає слово *шина*? (Це *гумовий або залізний обруч на ободі колеса*).

#### **II відбірковий тур.**

**Завдання 1.** Складання речень за ілюстрацією букваря і запис моделей до них: Літак летить. Корабель пливе. Потяг мчить. Машина зупинилась. Мотоцикл стоїть. У небі літак. У морі – човен. На колії – потяг. На трасі – мотоцикл.

**Завдання 2.** Добір складів за подібністю: до складу з твердим приголосним дібрати склад із м’яким приголосним: та – тя; то – тьо; ту – тю; те – те; ти – ті.

**Завдання 3.** Виділення звуків із слів (на початку і в кінці слова): їжак, край, вітер, лінь, день.

(Серед тих, хто правильно виділяв звуки, учитель обирає гравців II туру.)

#### **ЗАВДАННЯ II ТУРУ**

Зверніть увагу на наступну звукову схему.

***Це слово – важкий металевий пристрій з лапами і на ланцюгу, призначений для зупинки судна у відкритій водоймі через зчеплення його з ґрунтом (якір).***

### Фізхвилінка.

*Встали всі швиденько  
І приготувалися дружненько.  
Команди усі виконуйте вміло.  
Отже, до діла сміло!  
Руки на плечі один одному поклали.  
Вліво качнулися, потім управо.  
Як на хвилях нас на морі качає.  
Вітер морський нас всіх обдуває.  
Вітром зірвало парус у нас.  
Канати піднімемо ми в той же час.  
Піднімемо знову, нумо ще раз.  
Матроси в цій залі просто клас!  
В біноклі поглянем – морські простори,  
В морі спокійно, адже ми в дорозі.  
Можна в мандрівку нам вирушати,  
Рукою у слід усім помахати!*

### III відбірковий тур.

**Завдання 1.** Добір звукових схем до малюнків букваря (*машина, літак, потяг*).

**Завдання 2.** Складання речень до схем, поданих на сторінках букваря (с.16-17).

**Завдання 3.** Виділення звуків із слів (на початку і в кінці слова): *їжак, край, вітер, лінь, день.*

(Серед тих, хто правильно виділяв звуки, учитель обирає гравців II туру.)

### ЗАВДАННЯ III ТУРУ

Зверніть увагу на наступну звукову схему.

**Це слово – споруда, пристосована до плавання та перевезення людей і вантажів по воді. Її можна назвати словами пароплав, корабель, човен, яхта (судно).**

### ГРА З ГЛЯДАЧАМИ

Глядачам пропонується звукова схема слова, що називає апарат для очищення пилу з предметів одягу, меблів, килимів тощо (*пилосос*).

### ФІНАЛ

Переможцям трьох турів гри пропонується завдання: дібрати до звукової схеми слово, що називає прилад для вмикання і вимикання електричного струму. Без нього не існує жодної побутової техніки (*вимикач*).

**ФІЗХВИЛІНКА** (Діти показують рухами, як вони прибирають вдома)

*Я маленький господар,  
Мамі допомагаю.  
Наче кухонний комбайн,  
Вдома прибираю.*

### СУПЕРГРА

Переможцю гри пропонується послухати вірш Лідії Компанієць і назвати сільськогосподарську машину, про яку ще не йшла мова на уроці; зробити повний звуковий аналіз цього слова:

*Переливчасто гуркоче  
Трактор на лану:  
Летіть, летіть із сівалки  
Зерно в борозну.  
Проросте воно й запахне  
Полям, чабрецем.  
Стане в мамі під руками  
Теплим буханцем.*

Учень під керівництвом учителя виконує повний звуковий аналіз слова *сівалка*.

Учитель пояснює, що сівалка – це машина для висіву насіння сільськогосподарських культур, кормових трав, а також для внесення добрив у ґрунт.

### III. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА.

Підведення підсумків гри (можна у формі репортажу:

Увага! Увага! Передаємо репортаж з уроку навчання грамоти, що відбувся у 1 – А класі Херсонської гімназії № 20. Це був не просто урок, а гра “Поле чудес”! Завданнями для гри слугували слова, що мають відношення до різних машин.

Діти були дисциплінованими, працювали самостійно, виконували різні завдання, з’ясували значення слів, аналізували їхній звуковий склад, складали речення і моделі до них.

Учитель називає ще раз переможців відбіркових турів, кожного туру гри і фіналу.

*Висновки.* Специфіка лексико-семантичного рівня мовної структури, його зв’язки з усіма іншими основними й неосновними рівнями визначає необхідність такого самого різнобічного підходу до слова в процесі вивчення рідної мови. Багатоаспектний характер слова як навчальної одиниці вимагає розглядати його з погляду звукової та графічної будови (орфоепічних, орфографічних та акцентологічних особливостей), морфемної і словотворчої структури, семантичної і синтаксичної сполучуваності, різних граматичних ознак, зокрема в ролі члена речення тощо.

*Перспективи подальших досліджень.* Відтак, існує потреба створення лінгводидактичної системи, що дала б змогу молодшим школярам сприйняти слово у єдності його значень, у взаємозв’язках з іншими словами в словосполученні, реченні, мікротексті, розширити коло його лексико-граматичних та суто лексичних ознак.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вашуленко М. Навчання рідної мови // Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. Савченко О.Я. – К.: Початкова школа, 2002. – С.126-159.
2. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод.посіб. – К.: Освіта, 2006. – 268 с.
3. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. К: Початкова школа. – 2006. – С.12-78.

Полевикова О.Б.

#### ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СО СЛОВОМ В ДОБУКВАРНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

*Автор обосновывает особенности работы со словом в добукварный период обучения грамоте в теоретическом и практическом аспектах. Раскрывает необходимость осуществления основательной работы со словом на начальном этапе формирования языковой личности. Выясняет особенности такой работы в контексте определенной проблемы. Подает конспект урока обучения грамоте добукварного периода с учетом определенных в статье позиций.*

*Ключевые слова: работа со словом, добукварный период обучения грамоте, система языкового образования.*

Polyevikova O.B.

#### FEATURES OF THE WORK WITH A WORD IN PREBUKVARNY PERIOD OF TEACHING READING

*The author concludes the features of the work with a word in prebukvarnyy period of teaching reading in theoretical and practical aspects. The author reveals the need for detailed work with a word at the initial stage of forming language personality clarifies the features of this work in the context of a particular problem, gives the scheme of dobukvarnyy period teaching reading lesson taking into account identified in the article positions.*

*Key words: work with a word, prebukvarnyy period of teaching reading, language education system.*

## **ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ КОМПОНЕНТИ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОНАУКОВОЇ ОСВІТИ**

*У статті обговорюється дидактична модель реалізації культурно-історичної компоненти змісту навчання фізики, астрономії, хімії, біології, географії. Модель побудована з урахуванням сучасних тенденцій гуманізації й гуманітаризації природничонаукової освіти.*

*Ключові слова:* культурно-історична компонента, навчання фізики, астрономії, хімії, біології, географії.

*Постановка проблеми.* Між освітою і культурою існує прямий і нерозривний зв'язок. Саме наукове поняття “освіта” є багатоаспектним і має принаймні кілька поширених у вживанні смислів. Один із ключових провідних смислів освіти нерозривно пов'язаний з поняттям “культура” або навіть з частковим збігом понять освіти і культури: освіта як найважливіша частина людської культури. Поняття “культура” є базовим і для філософського визначення світогляду особистості – важливої мети й результату природничонаукової освіти. Світогляд людини – це та базова основа культури, яка поєднує у свідомості всі знання про світ і людину, визначає пріоритет як матеріальних, духовних цінностей, а також діяльність усіх людей. Так природничонаукова освіта, як і освіта в цілому, є однією з найважливіших складових людської культури, навчально-виховний потенціал якої має обов'язкового використовуватись учителями на уроках та в позакласній роботі з метою формування гармонійно розвинутої особистості. Отже, виникає проблема теоретичного обґрунтування та впровадження культурно-історичної складової змісту навчання дисциплін освітньої галузі “Природознавство” в практику загальноосвітньої школи.

*Аналіз основних досліджень.* У роботах В.П.Андрущенка, П.С.Атаманчука, В.С.Безрукової, Н.В.Бордовської, Дж.Брунера, С.У.Гончаренка, І.О.Колесникової, Н.Б.Крилової, Ю.І.Мальованого, О.Г.Романовського, О.П.Рудницької, О.Я.Савченко, П.І.Самойленка, В.І.Черниченка, В.Д.Шарко, Р.Н.Щербакова та багатьох інших дидактів і методистів обґрунтовано необхідність і доцільність інтеграції та відображення в змісті дисциплін освітньої галузі “Природознавство” навчального матеріалу культурно-історичної спрямованості. Учені й педагоги визначають, що практичне впровадження наукових знань про історію створення матеріальної й духовної культури до навчально-виховного процесу в умовах становлення гуманістичної освітньої парадигми в Україні реалізує культурологічну спрямованість освіти. Тим самим культурологічна і культуротворча функція шкільної освіти в новій ситуації розвитку виконує об'єднавчу, інтегративну роль і, на думку академіка О.Я.Савченко, “...передбачає <...> оновлення змісту на засадах його гуманітаризації, цілеспрямованого використання надбань національної культури. Реалізація культуротворчої функції загальноосвітньої підготовки потребує розуміння її як процесу, в якому цілі навчання поєднуються з виховними, що має на меті виявлення і розвиток творчих здібностей усіх дітей” [11:34].

*Формулювання цілей статті.* На нашу думку, культурологічні засади у природничонауковій освіті мають враховувати і будуватися на застосуванні загальних теоретичних і філософських концепцій вивчення культури. Звідси можна зробити висновок про те, що культурологічна спрямованість шкільної природничої освіти є інтегративним аспектом навчально-виховного процесу як певний міждисциплінарний комплекс інтегрованих знань, що охоплює найзагальніші тенденції розвитку науки і роль людського фактора. А з іншого боку культурологічна спрямованість навчання фізики, астрономії, хімії, біології, географії є одним із шляхів практичної реалізації гуманізації й гуманітаризації природничонаукової освіти в загальноосвітній школі.

*Формулювання цілей статті.* Метою даної статті є обговорення дидактичної моделі реалізації культурно-історичної компоненти змісту навчання дисциплін освітньої галузі

“Природознавство”, яка запропонована з урахуванням сучасних тенденцій гуманізації й гуманітаризації природничонаукової освіти, в основі якої лежать культурно-історичні концепції (культурно-історична теорія пізнання і культурно-історично теорія мислення).

*Виклад основного матеріалу.* Сучасні дидакти В.С.Безрукова, Є.В.Бондаревська, Н.В.Бордовська, Л.О.Бордонська, Дж.Брунер, А.А.Касьян, Н.Б.Крилова, І.Є.Ліхтштейн, В.Оконь, А.О.Реан, С.С.Серебрякова, Р.М.Щербаков та інші термін “культурологічна спрямованість освіти” ототожнюють з використанням знань культурно-історичної спрямованості в навчально-виховному процесі як одного із засобів реалізації культурно-історичної компоненти змісту навчання фізики, астрономії, хімії, біології, географії в загальноосвітній школі. Підставою для цього ототожнення є той факт, що у філософії, коли говорять про визначення “культури”, розглядають той категорійний простір, з точки зору якого розглядається “культура”. Метою сучасної освіти (у тому числі і природничонаукової), на нашу думку, має стати створення в загальноосвітній школі такого *культурного простору*, в якому особистість відчувала б себе самостійною, самореалізованою людиною, найголовнішим об’єктом як освіти, так і держави. Тому, з точки зору культурного освітнього простору, поняття “культури” можна визначити як цілісне поле людської діяльності, в якому посилюється особистісне начало в усіх сферах суспільного життя, і в якому людина може себе реалізувати як особистість на користь потреб та інтересів суспільства і держави в галузях науки, освіти, мистецтва, моралі тощо (С.Д.Абрамович, В.В.Багацький, О.І.Власенко, Г.В.Драч, Б.Єрасов, Ю.В.Зайончковський, М.С.Каган, Л.І.Кормич, Ю.М.Лотман, А.М.Маркова, Є.В.Попов, В.В.Прозерський, В.М.Розін, Ю.І.Романов, М.С.Тілло, М.Ю.Чікарькова та ін.). Наукою про культуру є культурологія, предметом якої являються об’єктивні закономірності загально людського і національних культурних процесів, пам’ятники, явища та події матеріального і духовного життя людини [8:5]. *Культурологічні знання (в аспекті природничонаукової освіти)* є результатом особистісного узагальнення, аналізу, тобто усвідомлення особистістю значення, ролі і місця культурно-історичних знань у світогляді учнів. “Культура – це не тільки перетворена людиною природа, але й перетворення самої людини” [3:14]. Таким чином, у природничонауковій освіті ідея культури здобуває загальнолюдський, гуманістичний вимір.

Культура, як феномен, у загальному випадку є складною і багатофункціональною системою. Але головною функцією культури культурологія визнає людинотворчу, або гуманістичну (О.І.Власенко, Г.В.Драч, Ю.В.Зайончковський, Ю.М.Лотман, А.Н.Маркова, В.М.Розін, Ю.І.Романов). Усі інші функції культури так або інакше пов’язані чи впливають з неї. Культура й людина в певному сенсі створюють єдиний континуум: культура живе в людях, продуктах їхньої творчості, в “олюднених” задумах й переживаннях, активній діяльності; люди живуть у культурі серед рукотворних об’єктів “іншої природи”: засобів, знарядь, форм, що вимагають певних способів діяльності. Таким чином, гуманізація та гуманітаризація природничонаукової освіти повинні знайти свою реалізацію засобами культурологічного підходу (використання рідної мови, побудова гуманних відносин у освітньому процесі, добір історико-культурних компонентів змісту дисциплін освітньої галузі “Природознавство”, застосування особистісно-орієнтованих освітніх технологій та ін.).

Узагальнюючи відомі сучасні дидактичні підходи, відзначимо *три головні шляхи реалізації культурологічних засад розвитку індивідуальної культури особистості у природничонауковій освіті:*

- 1) залучення відомих культурно-історичних продуктів і технологій, артефактів до змісту текстів-першоджерел, що стосуються фізики, астрономії, хімії, біології, географії;
- 2) здійснене з допомогою вчителя або самостійне “квазі-відкриття”, “перевідкриття” учнем культурно-історичних продуктів у галузі науки;
- 3) самостійне творче конструювання нової або переконструювання відомої культурозначущої продукції, культурно-історичних аналогів у галузі фізики, хімії, біології та їх технічних прикладних застосувань.

Вищезазначені аспекти гуманізації і гуманітаризації шкільної природничонаукової освіти дають можливість проектування дидактичної моделі реалізації культурно-історичної складової змісту дисциплін освітньої галузі “Природознавство”, яка розвивається у колі гуманістичної і культурологічної освітніх парадигм і культурно-історичних концепцій (рис. 1).

*Гуманістична і культурологічна парадигми природничонаукової освіти* взаємодіють із сучасним розвитком *культурно-історичної концепції і теорії розвитку особистості: культурно-історичною теорією пізнання* (С.Б.Кримський, Б.О.Парахонський, В.М.Мейзерський, Дж.Брунер та ін.) і культурно-історичною теорією мислення (Л.С.Виготський та ін.). Процес пізнання є соціально і культурно важливий, виявляє ціннісно-смыслову функцію, соціокультурний характер у становленні психологічного досвіду як самої людини з її знаннями, так і культурно-наукової суспільної свідомості. У цьому сенсі можна апелювати до культурно-історичної моделі пізнання у навчально-виховному процесі з фізики, астрономії, хімії, біології, географії, тому що природничонаукова освіта, по-перше, виконує світоглядну функцію у становленні інтелектуальної особистості з метою її орієнтації на гуманістичні цінності; по-друге, спрямовує навчально-пізнавальну діяльність учнів на формування їхньої науково-культурної свідомості на основі усвідомлення історичного і наукового досвіду людства; по-третє, виховує учнів, здатних до самоаналізу і творчого саморозвитку в процесі своєї життєдіяльності. Таким чином, культурно-історична модель пізнання повинна бути відображена у змісті сучасної шкільної природничонаукової освіти (програмах, підручниках, дидактичних засобах і т.п.) засобами освітньої взаємодії процесу пізнання і культури (національної, європейської і світової), врахування соціокультурних умов життєвого простору учнів, включення у активну культуровідповідну і культуроємнісну самостійну пізнавальну діяльність учнів.

Відповідно до культурно-історичної теорії мислення, засвоєння змісту навчання фізики, астрономії, хімії, біології, географії й усвідомлення культурно-наукового досвіду людства неможливі без розгляду, аналізу, узагальнення світової культурної спадщини. Через опанування науковими знаннями і розуміння історії формування світової культури і науки, їх значення у житті людини проходить осягнення розумом учнів важливості наукових здобутків у розвитку техніки і технічної культури земної цивілізації та причин поліпшення добробуту людини протягом тисячоліть.

Культурно-історичні концепції і теорії розвитку особистості є теоретичною діалектичною основою формування *культурно-історичного навчального середовища* вивчення дисциплін освітньої галузі “Природознавство”. Саме у цьому освітньому середовищі створюються умови для досягнення навчальних, виховних, розвивальних цілей природничої освіти в загальноосвітній школі. Культурно-історичне навчальне середовище у вивченні фізики, астрономії, хімії, біології, географії обумовлюється *принципами культурно-історичної спрямованості змісту природничонаукової освіти*:

- *принцип культуровідповідності та культуроємності* (“...здібність освіти виокремлювати сутність культури, її динаміку, зміст і компоненти у цілому, здібність створювати умови для культурного самовизначення та ідентифікації учня” [7:87]) – принцип, “...що відображає відповідність виховання учнів вимогам культури тієї спільноти, народу, середовища і часу, в яких відбувається навчально-виховний процес” [5:442]; впроваджується “...висока насиченість освітнього процесу різноманітними елементами культури, що базується на властивостях “якості” і “цінності” [7:75]; не тільки вивчення наукових знань культурно-історичної спрямованості, а й відтворення історичних дослідів, повернення приладам їх історичну назву, розв’язання та складання задач культурно-історичного змісту, вивчення біографій вчених, інженерів, забутих або загублених в історії науки, персоналій науки і техніки українського походження та їхньої спадщини;

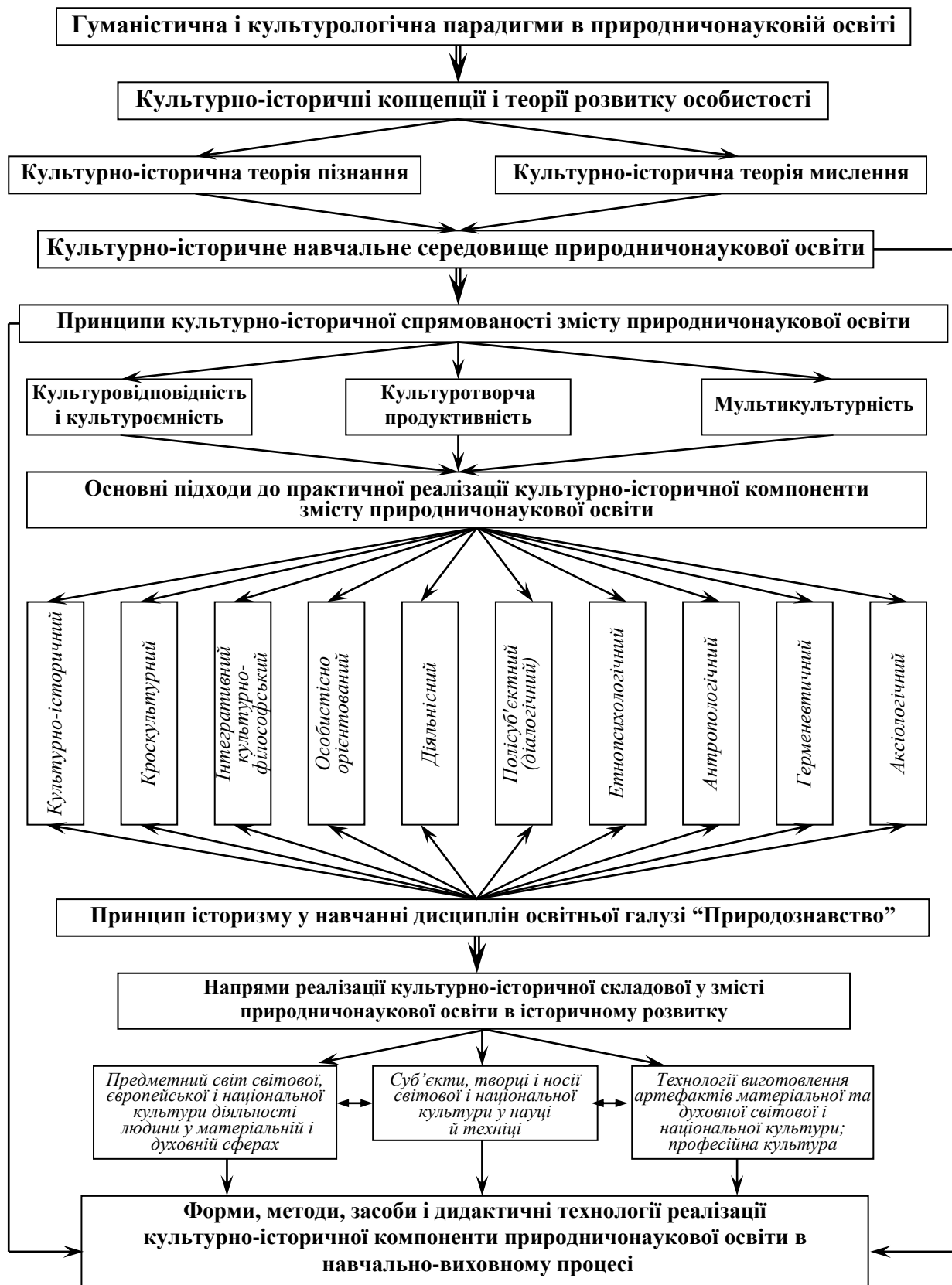


Рис. 1. Дидактична модель реалізації культурно-історичної складової змісту сучасної природничонаукової освіти.

- *принцип продуктивності* (“...здатність освіти виокремлювати творчу, продуктивну сутність культури та створювати умови для творчої практичної діяльності учнів”) – принцип, “...додатковий до культуровідповідності, що розкриває її найважливішу якість – творчий, діяльнісний характер і здібність забезпечувати активність людини; визначаючий спрямованість (природничонаукової – *Т.П.*) освіти (її зміст, форми і методи) на отримання реального і практичного продукту (висока мотивація творчої праці учня, що має цінність і для суспільства, і для особистості)”; критерієм продуктивності є “...творчий продукт діяльності конкретного учня, його особистісне культурне досягнення на конкретному освітньому рівні”, коли самостійна навчальна діяльність учня стає основою індивідуального інтересу та його практичної діяльності, а оцінка діяльності учня з вивчення фізики, астрономії, хімії, біології, географії “...стає комплексною, якісною, а не кількісною” [7:77-86];
- *принцип мультикультурності* (“...властивість освіти виокремлювати різноманітність і багатоманітність культури, відобразити культуру як складний процес взаємодії всіх типів локальних культур; здібність створювати умови для формування толерантності учня”) – принцип, “...сприятливий збереженню та множенню всього різноманіття культурних (матеріальних і духовних – *Т.П.*) цінностей, норм, зразків поведінки і форм діяльності в освітніх системах; допомагає становленню як культурної ідентичності учнів, так і розумінню ними культурного різноманіття сучасних суспільств, неминучості культурних розходжень людей” [7: 86-87]. Зміст принципу мультикультурності В.С.Безрукова вбачає “...у збереженні й розвитку етнокультурних особливостей народів різних національностей незалежно від того, у якому культурному і соціальному середовищі вони навчаються. Якщо в класі сидять діти декількох національностей, учитель повинен знати їхні пізнавальні особливості, знаходити адекватні методичні прийоми та способи підтримки й розвитку цих особливостей <...>, розраховані на етнокультурні та ментальні особливості учнів” [1:103].

Важливість принципів культуровідповідності й культуротворчості зростає під час самостійного створення учнями нових культурозначущих творчих проєктів. Якщо розглядати об’єктивно, створювані учнями освітні продукти досить часто можуть мати не тільки навчальну, а й культурологічну значущість, оскільки сприяють збагаченню індивідуальної культури. Дані принципи визначають основні підходи до практичної реалізації культурно-історичної компоненти змісту природничонаукової освіти та відповідають педагогічним вимогам використання принципу історизму у навчанні дисциплін освітньої галузі “Природознавство”:

- *культурно-історичний підхід* – сукупність методів організації “соціокультурного спрямування” змісту природничонаукової освіти, в якому “...органічно відображені елементи соціальної історії науки і наукових біографій” [10], як історичної спадщини людства;
- *кроскультурний підхід* – комплекс “методів опису, порівняння і вивчення культурних...” уявлень про науку, наукові знання та їх використання з урахуванням “особливостей впливу соціокультурного середовища на особистість” [7: 66] вченого та його вплив на розвиток науки, техніки, суспільства;
- *інтегративний культурно-філософський підхід* – об’єднання методів наукових знань культурологічної спрямованості з основними концепціями історично-існуючих у минулому і сучасних філософських, гуманітарних та природничих дисциплін;
- *особистісно орієнтований підхід* – сукупність методів “...реалізації орієнтації педагогічного процесу на особистість як ціль, суб’єкт, результат та головний критерій його ефективності” [4:33] з метою виховання “...потреб до розвитку і самореалізації людини в соціокультурному середовищі сучасності” [2: 8];



- *діяльнісний підхід* – комплекс методів, де навчально-пізнавальна активність учнів розглядається як основний засіб, що визначає умови розвитку учнів через їх залучення до самостійної роботи і творчих видів діяльності;
- *полісуб’єктний* (діалогічний) *підхід* – сукупність методів, що “...орієнтують навчально-виховний процес на розвиток особистості в умовах взаємовідносин з іншими людьми” [там само] – вчителем, друзями, батьками;
- *етнопсихологічний підхід* – реалізація методів, спрямованих на єдність інтернаціонального, національного та індивідуального факторів розвитку особистості, коли враховуються ментальні, етнічні та психологічні особливості учнів, навчального і побутового середовища;
- *антропологічний підхід* – множина методів, які “...допускають системне використання даних усіх наук про людину, як об’єкту виховання, та їх урахування в побудові і здійсненні педагогічного процесу” [4:33];
- *аксіологічний підхід* – сукупність методів, які “...сприяють формуванню в учнів ціннісних потреб та орієнтацій” [9:19], спрямованих на самоусвідомлення ними “...об’єктивно-ціннісного характеру предметів (матеріальної і духовної – *Т.П.*) культури” [13:31] в процесі оволодіння, усвідомлення і трансформації наукових знань;
- *герменевтичний підхід* – поєднання методів, які одночасно поєднують різноманіття вищезгаданих підходів з метою підвищення зацікавленості учнів наукою, що приводить до підвищення ефективності навчання через активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів і опанування навичками та вміннями аналізувати, систематизувати і об’єднувати наукові знання із знаннями культурно-історичної спрямованості.

З іншого боку, *культурно-історичний принцип у навчанні фізики, астрономії, хімії, біології, географії* встановлює *напрями реалізації культурно-історичної складової в змісті природничонаукової освіти в історичному розвитку*, які взаємопов’язані, взаємообумовлені і не мають чіткого розмежування: предметний світ світової, європейської і національної культури та діяльності людини у матеріальній і духовній сферах; суб’єкти, творці й носії світової і національної культури в науці і техніці; технології виготовлення артефактів матеріальної та духовної світової і національної культури; професійна культура.

Культурно-історичне навчальне середовище, культурно-історична спрямованість змісту природничонаукової освіти, напрями її впровадження визначають *форми, методи, засоби і дидактичні технології реалізації культурно-історичної компоненти дисциплін освітньої галузі “Природознавство” у навчально-виховному процесі*. Отже, дидактична модель реалізації культурно-історичної складової змісту сучасної природничонаукової освіти висвітлює певний стандарт дисциплін освітньої галузі “Природознавство”, вказує на “культурний стандарт освіченості”, ступінь культурного та знанневого розвитку учнів. Тим самим, як зазначають В.В.Серіков, В.О.Сластьонін та І.О.Колеснікова: “...розширюється предметна сфера діяльності навчання. Учні мають навчатися не тільки традиційним знанням і вмінням їх використання, а й досвіду самостійного здобування, досвіду добування і висловлювання своєї позиції до того, що відбувається біля них” [12:18-19].

*Висновки. Культурологічний підхід* формує сприйняття фізичної науки і культури як поєднання матеріального і духовного в діяльності людини, відтворення логіки наукового знання.

Метою реалізації *дидактичної моделі реалізації культурно-історичної компоненти змісту навчання природничонаукової освіти у загальноосвітній школі* є формування готовності учнів до самостійного аналізу досягнень науки, культури та закономірностей, тенденцій їх розвитку.

Використання системи культурологічних координат у розвитку сучасної природничонаукової освіти не тільки забезпечує переорієнтацію навчання фізики, астрономії, хімії, біології, географії на гуманні потреби людини, гуманітаризацію, а й допомагає вчителям загальноосвітніх навчальних закладів активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів при

вивченні як наукових знань і культури, так і тих процесів, що відбуваються в державі й суспільстві. Це дасть змогу вчителям дисциплін освітньої галузі “Природознавство” стати ефективним посередником між учнем і соціокультурним середовищем, створити дидактичні умови для культурологічної діяльності учасників сучасного освітнього процесу.

*Перспективою подальших розвиток є визначення дидактичних можливостей реалізації культурно-історичної компоненти змісту природничонаукової освіти на всіх етапах навчально-виховного процесу.*

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Безрукова В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения / В.С. Безрукова. – М.: Сентябрь, 2004. – 160 с.
2. Бондаревская Е.В. Научно-теоретические основы личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Личностно ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии: сб. науч. раб. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского госпедуниверситета, 1995. – 288 с. – С. 5-22.
3. Введение в культурологию: учебное пособие [для вузов] / [рук. авторс. коллектива и отв. ред. Е.В. Попов ]. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 336 с.
4. Григорович Л.А. Педагогическая психология / Л.А. Григорович. – М.: Гардарики, 2003. – 314 с.
5. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Крымский С.Б. Эпистемология культуры: введение в обобщенную теорию познания / С.Б. Крымский, Б.А. Парахонский, В.М. Мейзерский. – К.: Наукова думка, 1993. – 215 с.
7. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
8. Культурология. История мировой культуры: учебное пособие [для вузов] / [А.Н. Маркова, Л.А. Никитич, Н.С. Кривцова и др.]; под ред. проф. А.Н. Марковой. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1995. – 224 с.
9. Культурология: учебное пособие / [авторы-составители О.И. Власенко, Ю.В. Зайончковский] – Харьков: Парус, 2006 – 512 с.
10. Мальований Ю.І. Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти / Ю.І. Мальований, С.У. Гончаренко // Рідна школа. – 1994. – № 10. – С. 30-34.
11. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
12. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учебное пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В.В.Сериков; [под ред. В.А. Слостенина, И.А.Колесниковой]. – М.: Издательский центр “Академия”, 2008. – 256 с. – (Профессионализм педагога).
13. Щербаков Р.Н. Теоретические основы формирования у учащихся гуманистических ценностей (на материале обучения физике): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01; 13.00.02 / Щербаков Роберт Николаевич. – М., 2000. – 417 с.

Попова Т.Н.

### *ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

*В статье обсуждается дидактическая модель реализации культурно-исторической компоненты содержания обучения физике, астрономии, химии, биологии, географии. Дидактическая модель построена с учетом современных тенденций гуманизации и гуманитаризации естественнонаучного образования.*

*Ключевые слова: культурно-историческая компонента, обучение физике, астрономии, химии, биологии, географии.*

Popova T.N.

### *THE DIDACTIC MODEL OF REALIZATION A CULTURAL-HISTORICAL COMPONENT OF THE MAINTENANCE OF NATURAL-SCIENCE EDUCATION*

*The didactic model of realization a cultural-historical component of the maintenance of training to the physics, astronomy, chemistry, biology, geography is discussed in the article. The*

*didactic model is constructed taking into account modern lines of a humanization a natural-science education.*

*Key words: a cultural-historical component, training to the physicist, astronomy, chemistry, biology, geography.*

**УДК 371.1**

**Сидорович М.М.**

## **ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД – ПРОВІДНА КОНЦЕПТУАЛЬНА ЗАСАДА ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ З БІОЛОГІЇ В УЧНІВ**

*У статті обґрунтовано втілення діяльнісного підходу під час формування теоретичних знань про живу природу в учнів загальноосвітньої школи.*

*Ключові слова: діяльнісний підхід, теоретичні знання з біології*

Проектування процесу формування теоретичних знань з біології (ТБЗ) в учнів загальноосвітньої школи (ЗОШ) спрямоване на розв'язання низки суперечностей сьогодення, що мають місце під час навчання біології. А саме:

- між рівнем сучасних вимог суспільства до якості знань і вмінь школярів та реальною практикою вивчення живої природи в загальноосвітніх навчальних закладах;
- між рівнем теоретизації сучасної науки про життя і теоретичним рівнем шкільної біологічної освіти;
- між метою біологічної освіти і фактологічним характером вивчення навчального матеріалу ШКБ, що зменшує доказовість знань, ускладнює розвиток у школярів теоретичного мислення;
- між описовим змістом розділів, що вивчаються в основній школі, і теоретичними основами сучасної біології, які містить чинна програма старшої школи.

У лабораторії методики загальної біології Херсонського державного університету в процесі лонгитюдного науково-методичного дослідження на основі методології сучасного природознавства створена концепція і методична система формування ТБЗ в учнів основної і старшої шкіл, що розглядається, як засіб вирішення вказаних проблем.

Вихідними положеннями зазначеної концепції, що ґрунтувалася на проведеному аналізі психолого-педагогічної літератури з питань організації пізнавальної діяльності учнів та наукових першоджерел щодо проблеми генезису теоретичного фундаменту біології [19] були такі:

- біологічна наука має всі основні елементи теоретичного знання: поняття, закономірність, закон, вчення, концепцію і теорію, при цьому останні два є основними і такими, до складу яких входять інші елементи;
- біологічні теорії відносяться до описових; в їх структурі, як у будь-якої теорії, можна виокремити чотири блоки: “основу”, “ядро”, “інтерпретацію” і “наслідки”, що є багатокомпонентними і пов'язані із змістовою і функціональною складовими теорії; провідними функціями зазначеного різновиду емпіричних теорій, зокрема, біологічних є систематизуюча, узагальнююча і пояснювальна;
- основні теоретичні узагальнення біології, виходячи із структури БКС як складової ПНКС, є обов'язковою і провідною її складовою, що складає ядро БКС, тому формуванні ТБЗ – шлях підвищення рівня розуміння учнями біологічної картини світу;
- формування теоретичних знань (ТЗ), зокрема, біологічних можливо за умови спеціально організованого процесу навчання, який сприяє розвитку основ теоретичного мислення в підростаючого покоління;
- розгортання структури теорії в навчанні є провідним способом підвищення рівня систематизації знань учнів;

- метод сходження від абстрактного до конкретного – основний метод теоретичного пізнання – найефективніший шлях розгортання структури теорії в навчанні; генералізація навчального матеріалу цим шляхом – дієвий засіб втілення до навчання теорії як системи знань і як методу;
- використання єдиного типолого-атрибутного підходу створення теоретичних конструкцій у біологічній науці як способу виокремлення основних теоретичних узагальнень біології (ТУзБ) з метою застосування їх структури для генералізації навчального матеріалу сприяє відображенню в навчанні сучасного теоретичного рівня науки про життя; при цьому, виходячи з методологічного принципу доповнення, галузеві теоретичні узагальнення відображають закономірності існування основних структурних рівнів життя: клітинно-організменного, популяційно-видового і екосистемо-біосферного;
- до складу основних ТУзБ, виходячи з методології природознавства, генезису теоретичного біологічного знання і типолого-атрибутного підходу, відносяться основне ТУз цитології, основні ТУз генетики (спадковості і мінливості), основне ТУз еволюціонізму, основне ТУз екології і концепція структурних рівнів організації живого; склад більшості з них – етапи їх становлення в історії біології;
- особливості генезису теоретичного фундаменту галузей біології відображають загальні закономірності теоретичного пізнання, зокрема, діалектичного методу, що реалізуються системним і діяльнісним підходами; більшість цих закономірностей можуть виступати як пізнавальні засоби його реалізації в навчанні – безпосередні чинники структурування навчального матеріалу з біології;
- орієнтація процесу формування ТБЗ на закономірності сучасної методології природознавства стосовно теоретичного пізнання сприяє розкриттю особистісних можливостей учня, організації здобування ним знань у процесі суб'єктної навчальної діяльності, формуванню певної системи цих знань у свідомості учня завдяки наявності надійної стержневої основи – теоретичного фундаменту сучасної біології як її системотвірного чинника, набуттю розвинутого біологічного мислення, яке спроможне не тільки окреслити, але і пояснити природні явища; все зазначене висвітлює гуманістичні орієнтири навчання біології.

Ці вихідні положення спричинили виокремлення складу концептуальних засад проектування процесу формування ТБЗ, який містив *теоретико-методологічний базис, дидактичні принципи і педагогічні умови* формування теоретичних знань про живу природу учнів під час навчання біології.

Діалектична основа дослідження, що була обґрунтована проведеним аналізом філософської та наукової біологічної літератури [19], зумовлює виокремлення *діяльнісного підходу* як однієї з двох провідних складових методологічного базису формування ТБЗ. (Іншою складовою є системний підхід.) У філософії і педагогічній науці він розглядається і як пояснювальний принцип, і як чинник соціального розвитку особистості [29], і як необхідна умова розвитку психіки, потреб, підвищення зацікавленості учнів до навчання шляхом розширення педагогіки співробітництва в навчально-виховному процесі [11; 25]. Мова йде про те, щоб “оживити” науку, розглядати її не “як сукупність готових висновків, а як діяльність по виробництву знань учнів” [12, 16]. Мета даної публікації – висвітлення діяльнісного підходу як концептуальної засади формування ТБЗ в учнів загальноосвітньої школи і шляхів його реалізації при проектуванні вказаного процесу під час навчання біології.

Із діяльнісним підходом пов'язане застосування теорії як методу пізнання, а не тільки як узагальненого системного знання. Реалізацію теорії як методу під час формування ТБЗ забезпечує розгортання структури основного ТУзБ, яка в дослідженні відповідає структурі біологічної теорії. Здійснюється таке розгортання загальними методами і формами наукового пізнання. У дослідженні до методів відносили за О.М. Сичивицем [20] ті, що використовуються на емпіричному і теоретичному рівнях пізнання: абстрагування, аналіз та синтез, індукція і дедукція, історично-логічний метод наукового пізнання; і методи суто теоретичного дослідження: сходження від абстрактного до конкретного та ідеалізацію. Серед

форм наукового пізнання найпоширенішими в дослідженні були проблема і питання, ідея (концепція), закон, гіпотеза, теорія. Розглядаючи *діалектичні закони* пізнання як одну із складових методологічного базису методичної системи, що розроблялася, в дослідженні спиралися на думку тих науковців, які вважають, що знайомство з цими законами один із продуктивних шляхів формування мислення [22], зокрема, теоретичного [17; 18].

Відібрані провідні чинники конструювання шкільного курсу біології для формування теоретичних знань з біології, а саме: біологічна теорія (концепція) як система знань і як метод, загальні методи і форми наукового пізнання, системний і діяльнісний підходи, діалектичні закони пізнання, розглядалися як пізнавальні засоби реалізації в навчанні біології діалектичного методу.

Діяльнісний підхід до навчання в педагогіці і психології є загальноновизнаним. Нами він обраний у зв'язку з тим, що психологічним орієнтиром дослідження є цілеспрямований розвиток теоретичного мислення в умовах організації пізнавальної діяльності учнів під час навчання біології.

В.Д. Шарко [28], яка ґрунтовно проаналізувала літературні джерела стосовно дефініцій основних понять проблеми, робить висновок про відсутність однозначного визначення поняття “діяльність” та її структури. Тому в дослідженні, виходячи з доробок провідних учених-психологів, що розробляли проблему [4; 13], діяльність визначали як специфічний вид активності людини, спрямованої на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, включаючи саму себе й умови свого існування.

Психологічна теорія діяльності, на який базується діяльнісний підхід до навчання, була створена завдяки дослідженням П.К. Анохіна [1], П.Я. Гальперина [6; 7], В.В. Давидова [10] і О.М. Леонт'єва [13]. Її основою стали ідеї російського психолога Л.С. Виготського [4]. Згідно них навчання повинно вести за собою розвиток дитини, спираючись не тільки на функції дитини, які вже сформувалися, але й на ті, які лише формуються. Для пояснення своєї моделі фахівець увів поняття “зона актуального розвитку”. Воно відображає досягнутий дитиною рівень розвитку, при якому вона може повністю самостійно, без допомоги дорослого вирішувати інтелектуальні завдання. Інше введене Л.С. Виготським поняття “зона найближчого розвитку” – це рівень розвитку, який виявляється не в самостійному, а в спільному з дорослими вирішенні інтелектуальних завдань певної складності. Згідно цієї моделі те, що сьогодні дитина робить у співпраці з учителем, завтра вона зможе зробити самостійно.

У дослідженні стосовно структури діяльності дотримувалися позицій О.М. Леонт'єва [13], який в своїх працях розробляв ідеї Л.С. Виготського. З поняттям “діяльність” він безпосередньо пов'язував поняття “дія”, “прийом” (“операція”). При цьому науковець під діями розумів відрізки діяльності індивіда, складові діяльності, яким притаманні самостійні проміжні цілі, в той час як мотиви співпадають з мотивами діяльності, складовими якої вони є. Способи виконання певних дій науковець називає операціями або прийомами. Останні визначаються тими умовами, в яких вони здійснюються. Отже, діяльність, дія і операція (прийом) – це нерозривно пов'язані між собою утворення, які мають певну самостійність.

Психологічна теорія діяльності засвідчує існування різновидів діяльності. Так, Л.С. Виготський розглядав учіння як один із різновидів діяльності дитини загалом (разом із спілкуванням, грою і працею). Він вказував на діяльність, що спрямована на учіння, як на специфічну діяльність, у якій відбувається формування психічних новоутворень крізь привласнення культурно-історичного досвіду. При цьому джерела розвитку закладені не в самій дитині, а в її діяльності. Учіння спрямоване на засвоєння способів набуття знань [5].

З позицій предметного змісту діяльність поділяють на навчальну, суспільну, естетичну, спортивну тощо. Для дослідження тлумачення першого різновиду було найважливішим. Так, діяльність, в тому числі і навчальна, за способами досягнення прогнозованого результату складається з репродуктивної (відомий результат одержаний відомими способами) і продуктивної (результат одержаний з використанням нових способів і має творчий характер) [2]. Психологічна теорія діяльності стосовно педагогічної практики бачить першочергове завдання навчання не в простому засвоєнні сукупності знань, а в

послідовному проведенні принципу діяльності в навчання, що забезпечується розробкою і використанням відповідних форм предметної діяльності [15].

Психологічним аспектом навчальної діяльності є процес засвоєння знань різного змісту, різного ступеня складності і процес засвоєння способів використання цих знань у житті людини і суспільства. Тому основою навчальної діяльності стає злиття суспільного досвіду, що засвоюється, з особистим досвідом, який накопичений дитиною, і збагаченням цього досвіду в процесі учіння. Н.Ф. Талізін визнає таку навчальну діяльність як пізнавальну [23]. П.І. Підкасистим і Б.І. Коротяєвим процес формування теоретичних знань визначається як обов'язкова педагогічна умова організації такої діяльності [16].

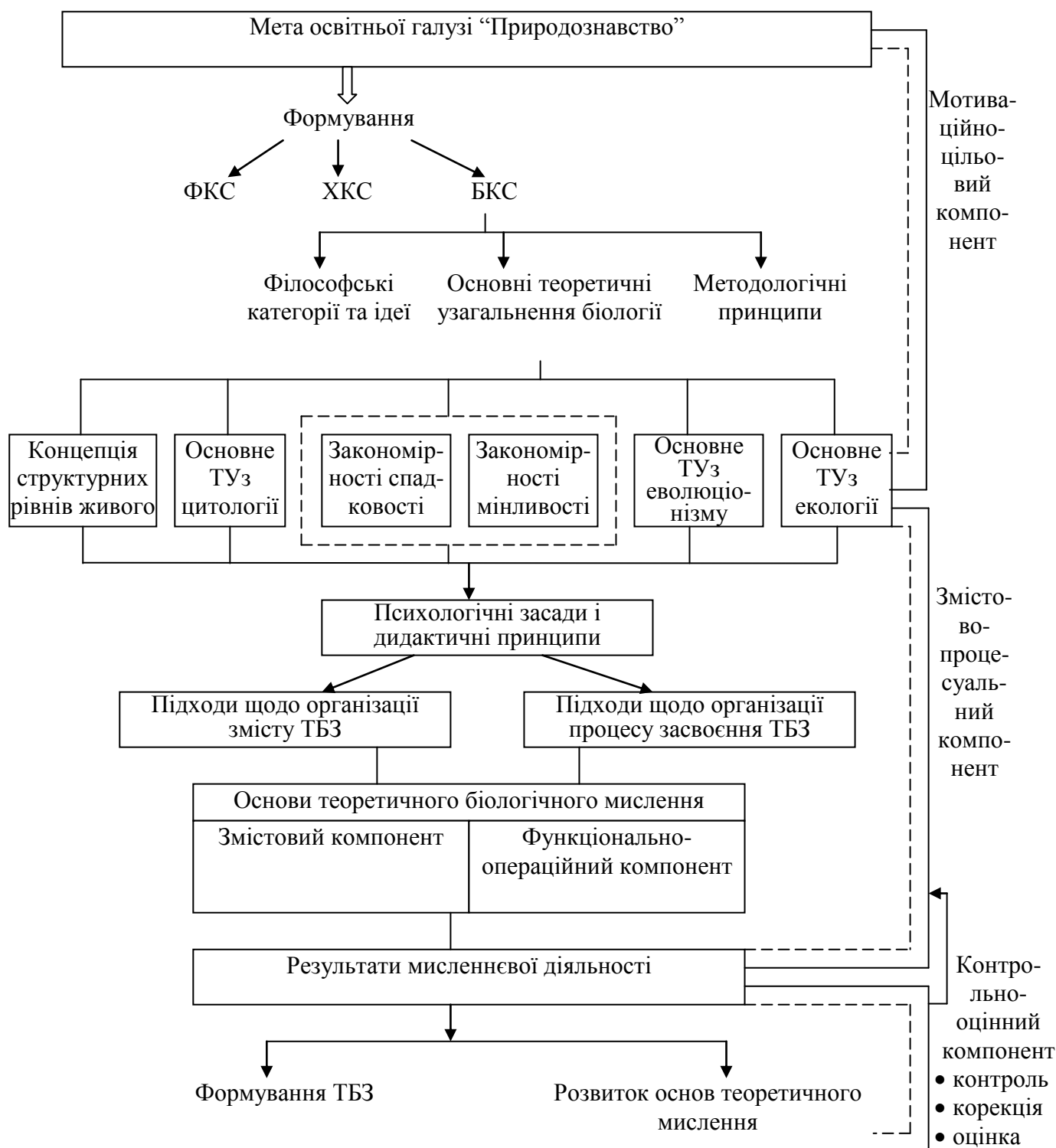
Кожний елемент знання є результатом певної діяльності, яка називається “діяльністю зі створення знань”. Тому, сутність діяльнісного підходу до навчання, насамперед, міститься в тому, що на будь-якому занятті організується діяльність самих учнів зі створення і (або) застосування зазначених елементів або системи знань. Водночас найголовнішим є оволодіння способами одержання цих знань. Самостійне виконання учнями запланованих дій забезпечується попередньо розробленою вчителем програмою діяльності на уроці і спеціально відібраними дидактичними засобами [24].

Проектування процесу формування ТБЗ у дослідженні базується на складових психологічній теорії діяльності в навчанні і відображає різні його напрямки. Виходячи з теорії змістового узагальнення В.В. Давидова – Д.Б. Ельконіна, ми вважаємо, що цей процес містить три змістові аспекти діяльнісного підходу [9]. Перший – включення учнів у продуктивну творчу діяльність, де немає готових відповідей, рафінованих знань – їх необхідно самостійно здобувати. Він орієнтує учнів не лише на засвоєння знань, а й на способи засвоєння, зразки і способи мислення і діяльності, розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу в процесі розв'язування навчальних задач. Другий аспект змісту діяльнісного підходу, який проектується в процесі формування ТБЗ – суб'єктність процесу навчання. Це не простий облік особливостей суб'єкта навчання, а інша методологія й організація умов навчання, що передбачає включення особистісних функцій чи потреб суб'єктивного досвіду. Третій аспект пов'язаний зі зміною основної схеми взаємодії педагог–учень, її побудови на пріоритетності суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Ми погоджуємося з психологами [3] в тому, що принципи структурування навчального матеріалу, які забезпечують організацію пізнавальної діяльності учнів, складають лише передумови для розвитку певного типу мислення. Крім них реалізації зазначеного сприяють способи і форми навчальної діяльності, що входять до складу процесуального блоку кожного шкільного навчального предмета з основ наук.

В.Д. Шарко, вважає, що “в контексті діяльнісного підходу до навчання основною умовою ефективного здійснення навчальної діяльності є дотримання її структури та самостійний характер її виконання” [28: 98]. Ми погоджуємося з цим висновком. Т.І. Шамова розрізняє в навчальній діяльності мотиваційний, орієнтаційний (цільовий), змістово-операційний, енергетичний (воля, концентрація уваги, що забезпечує цілеспрямованість процесу з боку виконавця) і оцінний компоненти [27]. Саме виходячи з цих основних складових діяльності і урахування інших сучасних праць психологів [14; 26], в дослідженні було створено прогностичну (або функціональну) модель процесу формування ТБЗ в учнів загальноосвітньої школи.

Поняття “прогностична модель” у енциклопедичному виданні [21] визначається як науково обґрунтоване судження про можливі стани об'єкту в майбутньому і (або) про альтернативні шляхи і термін їх досягнення. У дослідженні з урахуванням його заломлення стосовно освітніх систем [8] це визначення трансформувалося в таке: прогностична модель формування ТБЗ – це науково обґрунтоване судження про можливості формування теоретичних знань з біології в учнів ЗОШ як концептуальне вираження цілей навчання. Ґрунтуючись на зазначеному вище тлумаченні структури діяльності, до прогностичної моделі включені три взаємопов'язані компоненти, кожний із яких виконує певну функцію при проектуванні процесу формування ТБЗ: мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний і контроль-оцінний (рис. 1).



**Рис. 1. Прогностична (функціональна) модель процесу формування теоретичних знань з біології в учнів загальноосвітньої школи.**

Так, *мотиваційно-цільовий компонент* містить складові, які зумовлюють необхідність формування ТБЗ, виходячи з мети освітньої галузі “Природознавство” і центрального місця основних ТУЗБ у біологічній картині світу. У *змістово-процесуальний компонент* входять відібрані основні теоретичні узагальнення сучасної біології разом із психологічними засадами і дидактичними принципами проектування процесу формування ТБЗ. Серед останніх розрізняють підходи щодо конструювання змісту і щодо організації процесу засвоєння ТБЗ. Саме в цьому компоненті моделі спостерігається найтісніший взаємозв’язок змістової і процесуальної складових процесу формування ТБЗ. Механізмом реалізації цілей і

змісту цього процесу є взаємодія вчителя і учня в процесі діяльності. Діяльність учителя спрямована, виходячи із загального психологічного орієнтуру процесу формування ТБЗ, на засвоєння змістової і функціонально-операційної складових теоретичних біологічних знань. При цьому в діяльності вчителя принципи розвивального навчання є провідними.

Діяльність учня охоплює свідомі дії з оволодіння теоретичними знаннями з біології і способами одержання цих знань, уміння творчо застосувати їх на практиці з метою опису, пояснення біологічних явищ та досягнень науки про живу природу, необхідності збереження біосфери. Рациональне методичне і матеріальне забезпечення є необхідною умовою формування ТБЗ. Воно спричинює проектування технології формування ТБЗ загалом та добір і рациональне використання комплексу методів, засобів і організаційних форм навчання біології зокрема. *Контрольно-оцінний компонент* моделі охоплює безпосередні результати формування ТБЗ, засоби контролю і самоконтролю, що коректують функціонування змістово-процесуального компоненту.

Реалізація діяльнісного підходу в дослідженні має місце не тільки під час проектування загального процесу формування ТБЗ, а й при розробленні його основних складових: змістової і процесуальної. Саме цей аспект дослідження є предметом наших подальших науково-методичних робіт.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Анохин П. К. Философские теории функциональных систем / П. К. Анохин // Философские проблемы биологии. – М.: Политиздат, 1973. – С. 81-265.
2. Буева Л. П. Человек, деятельность, общение / Л. П. Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
3. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студ. пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 2-е изд., испр. и доп. – 288 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 4. – 432 с
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Гальперин П. Я. Основные результаты исследования по проблеме “Формирование умственных действий и понятий” / П. Я. Гальперин. – М.: Из-во МГУ, 1965. – 257 с.
7. Гальперин П. Я. О психологических основах программированного обучения / П. Я. Гальперин // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1965. – Вып. IV. – С. 84-96.
8. Гнеденко М. В. Прогностическая модель образовательных систем / М. В. Гнеденко, Н. П. Гнеденко // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 1. – С. 122.
9. Давыдов В. В. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы / В. В. Давыдов // Сб. науч. трудов НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1990. – 180 с.
10. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5-14.
11. Іваницький О. І. Сучасні технології навчання фізики в середній школі: монографія / О. І. Іваницький. – Запоріжжя: Прем'єр, 2001. – 266 с.
12. Кузнецова Н. Е. Формирование систем понятий при обучении химии / Н. Е. Кузнецова. – М.: Просвещение, 1989. – 144 с.
13. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 574 с.
14. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 442 с.
15. Підкасистий П. І. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Подкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
16. Підкасистий П. І. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении: учебное пособие / П. И. Подкасистый, Б. И. Коротяев. – М.: МГПИ, 1978. – 77 с.
17. Примак О. Г. Место биологии в человеческом познании / О. Г. Примак // Философские проблемы современного естествознания: республиканский межведомственный научный сборник. – К.: Выща школа, 1989 – Вып. 70. – С. 111-118.



18. Сатбалдина С. Т. Принципы и законы диалектики в обучении химии / С. Т. Сатбалдина // Химия в школе. – 2003. – № 7. – С. 16-25.
19. Сидорович М. М. Теоретичні знання в змісті шкільного курсу біології: монографія / М. М. Сидорович. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. – 404 с.
20. Сичивица О. М. Методы и формы научного познания / О. М. Сичивица. – М.: Высшая школа, 1972. – 95 с.
21. Совершенствование содержания обучения физике в средней школе / Под ред. В. Г. Зубова, В. Г. Разумовского, Л. С. Хижняковой. – М.: Просвещение, 1978. – 145 с.
22. Степанюк А. В. Дидактические условия вооружения учащихся общими методами научного познания (5-7 классы общеобразовательной школы): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / А. В. Степанюк. – К., 1989. – 24 с.
23. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 288 с.
24. Теория и методика обучения физики в школе: общие вопросы: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. С. Е. Каменецкого, Н. С. Пурьшевой. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 368 с.
25. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: учеб. пособие для студ. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М.: Издательский центр “Академия”, 2006. – 240 с.
26. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога: книга для учителя / Л. М. Фридман. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
27. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
28. Шарко В. Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти: монографія / В. Д. Шарко. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – 400 с.
29. Швырев В. С. Научное познание как деятельность / В. С. Швырев. – М.: Политиздат, 1984. – 147 с.

Сидорович М.М.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД – ВЕДУЩАЯ КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА  
ФОРМИРОВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПО БИОЛОГИИ У УЧЕНИКОВ**

*В статье обоснованно внедрение деятельностного подхода при формировании теоретических биологических знаний у школьников.*

*Ключевые слова: деятельностный подход, теоретические знания по биологии.*

Sidorovich M.M.

**ACTIVITY'S APPROACH AS LEADING CONCEPTUAL BASIS OF FORMING  
OF THEORETICAL KNOWLEDGES ON BIOLOGY AT SCHOOLBOYS**

*In the article introduction of activity's approach is grounded at forming of theoretical biological knowledges at schoolboys.*

*Key words: activity approach, theoretical knowledge from biology.*

**УДК 37.091.3**

**Сорока О.В.**

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТИВНИХ ГРАФІЧНИХ ТЕСТІВ  
В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*У статті розглядаються особливості використання проєктивних графічних тестів у процесі адаптації першокласників до навчання у початковій школі; представлена класифікація проєктивних графічних тестів; проведена діагностика шкільної дезадаптації першокласників.*

*Ключові слова: проєктивні графічні тести, початкова школа, адаптація.*

*Постановка проблеми.* В останні роки в психологічних дослідженнях стали дуже популярними графічні методи, які одержали значне поширення на Заході ще з початку 50-х років минулого століття.

Не дивлячись на те, що з часів В. М. Бехтерева, який займався дослідженням питання про значення вивчення дитячих малюнків в оцінці динаміки психічного розвитку дитини, публікацій на цю тему було вкрай мало. Так, П. І. Карпов аналізував творчість психічнохворих і її вплив на розвиток науки і техніки; С. А. Болдирева, Е. А. Вачнадзе вивчали малюнки дітей, хворих шизофренією; Р. Б. Хайкін розглядав аспекти художньої творчості.

І.А. Слободянюк, О.О.Холодова використовують графічні методики в психокорекції, Т.Д.Зінкевич-Євстігнеєва в якості основного методу у психодіагностиці застосовує казку [1; 4].

У зарубіжній літературі можна зустріти безліч публікацій, що зачіпають різні аспекти лікування мистецтвом. Так, Сьюзан Бах, Йоланде Якобі основну увагу приділяли малюнку як засобу комунікації з невиліковно хворими.

Роботи Г. Ферса присвячені вивченню творчості різних груп людей – хворих (дітей і дорослих) і формально здорових – які знаходяться в складній життєвій ситуації [2].

*Мета статті:* розкрити особливості використання проєктивних графічних тестів в умовах початкової школи.

Досягненню мети слугують такі *завдання*:

- представити класифікацію проєктивних графічних тестів;
- провести діагностику шкільної дезадаптації першокласників.

*Виклад основного матеріалу.* Значну роль у навчально-виховному процесі сьогодні починає відігравати використання **нетрадиційних тематичних проєктивних графічних тестів** з метою більш глибокого дослідження молодшого школяра, діагностики його психічного та емоційного стану, а також особливостей соціального оточення.

Варто зазначити, що в сучасній психодіагностиці так звані проєктивні тести, що спрямовані на дослідження особистісних якостей людини, займають особливе місце і широко застосовуються як у клінічній практиці лікарями-психіатрами, так і в психологічному консультуванні. Так, на думку О.О. Деркач, настав час їхнього впровадження і в педагогічну практику.

Існує цілий ряд проєктивних тестів, які змогли б зайняти відповідне місце у навчально-виховному процесі початкової школи. Перевагою проєктивних методів є відсутність нав'язливої структури – досліджуваному потрібно структурувати тестовий матеріал самостійно. І у цій, створеній ним же самим структурі, він розкриває приховані риси своєї особистості, навіть не здогадуючись про це. Особливе місце серед різноманітності проєктивного підходу у діагностиці особистісних якостей можна відвести використанню **проєктивних графічних тестів**.

Проєктивні графічні тести – це, передусім, робота з невербальним матеріалом. Вони є легкими і швидкими у застосуванні, інформативними, тому часто використовуються вчителями в якості експрес-діагностики учнів.

Суттєвою перевагою психодіагностики за допомогою проєктивних графічних тестів є різноманітність та варіативність тестових завдань, можливість гнучко “підлаштувати” інструкцію під індивідуальну специфіку дитини. Важливим є і те, що вони суттєво полегшують процес встановлення контакту між дорослим і дитиною.

На нашу думку, досить зручною є класифікація проєктивних графічних тестів, представлена О.О.Деркач [3: 17]. Вона виділяє дві великі групи проєктивних графічних тестів: **вільні та тематичні**.

Під вільними проєктивними графічними тестами розуміють завдання з недостатньо вираженою структурою. Прикладами тем для вільних тестів можуть бути: “вільний малюнок”, “спонтанний малюнок”, “мій настрій”, “самовідчуття на даний час”, “малюнок з закритими очима” тощо.

Під тематичними проєктивними графічними тестами розуміють завдання, що мають виражену структуру або ідею. Тематичні тести, в свою чергу, можна поділити на дві групи – **традиційні та нетрадиційні**.

До традиційних тестів відносяться відомі, широко розповсюджені, популярні тести, надійність яких пройшла гідну перевірку в нашій державі і за кордоном. Традиційні тести також можна розділити на дві групи – це **особистісні та сімейні**.

“Особистісну” групу складають тести-малюнки, що спрямовані на дослідження індивідуальних особливостей людини, наприклад: “людина”, “автопортрет”, “дерево”, “дім”, “конструктивний малюнок людини із геометричних фігур”; “неіснуюча тварина”, “дім – дерево – людина”.

“Сімейну” групу складають тести-малюнки, спрямовані на дослідження особливостей внутрішньо-сімейних стосунків і самопочуття дитини в сім’ї, наприклад: “малюнок сім’ї”, “кінетичний малюнок сім’ї”, “дім – дерево – людина” (варіант інтерпретації, в якому дім символізує материнську фігуру, дерево – батьківську, людина – автора малюнка), “сім’я в образах”, “сім’я в образах тварин”; “метафоричний малюнок сім’ї”.

Нетрадиційні тести поділяються на символічні та моделюючі. До символічної групи відносяться завдання, пов’язані з символізацією певного психічного процесу, наприклад: “У що мене б зачарували” (“У що мене б зачарував злий або добрий чарівник”), “На кого мене б перетворив чарівник” (добрий або злий), “Мое карнавальне вбрання”, “Ілюстрації до улюбленої казки”, “Яким я бачу себе у дзеркалі”, “Яким мене бачать інші”.

До моделюючої групи відносяться завдання, пов’язані із свідомим моделюванням певної ситуації чи майбутнього, наприклад: “Мое життя через три роки” (“через п’ять років”, “через десять років” тощо), “Карта мого життя”, “Мудрець на краю Всесвіту”.

Та сьогодні виникає потреба у виокремленні ще однієї групи проєктивних графічних тестів, що допомагали б відобразити психічний стан особистості (дитини, підлітка чи, навіть, дорослого) у процесі її входження у нове соціальне оточення (клас, студентська група, колектив) та налагодження нових комунікативних зв’язків. Мова йде про соціально-психологічну адаптацію та всі труднощі, що супроводжують цей складний та неоднозначний процес.

Що стосується початкової школи, то варто пам’ятати, що соціально-психологічна адаптація до навчальної діяльності, як і до будь-якого нового, ще не засвоєного виду діяльності, вимагає мобілізації психічних сил дитини для того, щоб опанувати нові вміння та навички, пристосуватися до нового навчального середовища та встановити сприятливі взаємовідносини з учителями й однолітками. Далеко не завжди цей “процес відбувається успішно, бо нерідко нове соціальне середовище висуває дитині вимоги, адаптація до яких утруднена через її особистісні чи вікові особливості. Сьогодні як ніколи це питання знов набуває актуальності, бо свою навчальну діяльність діти розпочинають не з семи, а шести років, що вимагає від учителів початкових класів не лише знання особливостей і закономірностей розвитку дитячої психіки, а й особливого такту, витримки та розуміння.

В останні роки явище дезадаптації дітей та підлітків стало предметом численних медичних, психофізіологічних, психологічних та педагогічних досліджень [5; 7]. Дослідження в масових школах виявили ознаки дезадаптації без виражених невротичних порушень у 22,5% учнів [6: 31]. Відомо, що особливо вразливими щодо розвитку станів дезадаптації школярів є критичні періоди зміни умов виховання й навчання. Тому проблема адаптації дітей до школи в першому класі актуальна і потребує особливої уваги з боку психологів, соціальних педагогів, учителів та батьків, оскільки результатами шкільної дезадаптації є:

- труднощі в навчанні аж до стійкої неуспішності;
- порушення у відносинах з однокласниками чи вчителями;
- небажання ходити до школи;
- симптоми соматичних захворювань (головний біль, біль у животі, порушення сну, апетиту, гнітючий настрій, підвищена втомлюваність);

- емоційні порушення, що виражаються в зниженні товариськості, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості і збільшенні показників емоційної збудливості, тривожності, нейротизму, а також у бракові уваги на уроках, нездатності до тривалого зосередження.

Контроль за процесом адаптації першокласників до школи здійснюється, з одного боку, шкільним психологом, соціальним педагогом та з іншого – вчителями перших класів. Перший етап проводиться в жовтні, коли значна частина учнів уже встигла адаптуватися до зміни провідної діяльності та соціального статусу. Саме цей період дає змогу не лише виявити дітей із труднощами в адаптації, а й вчасно надати їм необхідну психологічну допомогу. Адже від того, наскільки дитина адаптується до шкільного життя, залежать подальші успіхи в школі.

На думку А.Лескової-Савицької, контроль за процесом адаптації першокласників до школи повинен включати:

- спостереження психолога, соціального педагога з метою вивчення особливостей навчальної роботи й поведінки учнів та особливості взаємин між однокласниками;
- індивідуальні бесіди психолога, соціального педагога з учителями початкових класів з метою збирання інформації про дітей;
- дослідження психологом, соціальним педагогом процесу адаптації першокласників до школи за допомогою психодіагностичних методик;
- виявлення групи учнів, в яких виникли труднощі у процесі адаптації та подальша корекційна робота з ними [6: 36].

Для дослідження успішності перебігу процесу адаптації першокласників до школи психологами розроблено ряд психодіагностичних методик вербального характеру, наприклад:

- методика оцінювання рівня шкільної мотивації й адаптації Н.Лусканової;
- тест шкільної тривожності за методикою Філіпа;
- визначення міжособистісних стосунків школяра за Р.Жилем;
- визначення мотивів та потреб молодшого школяра за методикою Л.Собчик “Тест кольорових виборів”;
- методика дослідження мотивації навчання в першокласників (за М.Гінзбург, І.Пахомовою і Р.Овчаровою);
- “Колірний тест відносин” А.Еткінд та інш.

Та для контролю успішності адаптаційного процесу ми пропонуємо додатково скористатися тематичними проєктивними графічними тестами. Процес малювання зазвичай захоплює дітей (особливо шестирічного віку), викликає інтерес. Окрім того, в процесі образотворчої діяльності на задній план “відсувається” свідомість, і на аркуш паперу зможуть спроектуватися справжні почуття та емоції дитини.

Виходячи з даної проблеми, діагностика шкільної дезадаптації першокласників – убачаємо за доречне виокремлення ще однієї “адаптаційної” групи тематичних проєктивних тестів, до яких можна віднести, наприклад, такі проєктивні малюнки, як проєктивний тест Р.Темпла, В.Амена, М.Доркі “Вибери потрібне обличчя”, “Кольорорисуночний тест діагностики психічних станів молодших школярів”, “Мій клас”, “Що мені подобається в школі”, “Школа тварин” [3: 22].

В якості методів збору інформації про респондентів нами використовувалися психодіагностичні методи. Дослідження проводилося на базі 1-А класу ЗОШ № 7 м. Тернополя (34 учня) протягом вересня-жовтня 2009 року.

Як основна діагностична методика для виявлення тривожності у молодших школярів нами використовувався проєктивний тест Р.Темпла, В.Амена, М.Доркі [8: 12]. Дана методика дозволяє визначити тривожність відносно до низки типових для дитини життєвих ситуацій взаємодії з іншими людьми, де відповідна якість особистості проявляється більшою мірою. Вона призначена для діагностики дітей від 4 до 7 років. Психодіагностичний образотворчий матеріал представлений серією малюнків, кожний з яких описує типovu для

молодшого школяра життєву ситуацію. Всі малюнки виконані в двох варіантах – для хлопчиків і для дівчаток. У процесі тестування респондент ідентифікує себе з дитиною тієї ж статі, що і він сам. Двозначність малюнків у методиці має основне “проективне” навантаження. Те, який зміст надає дитина саме цим малюнкам, вказує на типовий для неї емоційний вибір у подібних життєвих ситуаціях. Тест проводиться індивідуально з кожною дитиною, результати заносяться у протокол. У результаті обробки та інтерпритації отриманих за допомогою цієї методики даних нам вдалося визначити рівень тривожності кожної дитини, яка брала участь у дослідженні (табл. 1).

Таблиця 1.

### Кількісний розподіл першокласників у зв’язку з рівнем їхньої тривожності

Рівень тривожності	Абс./ %
Високий	12/ 35,3
Середній	18/ 52,9
Низький	4/11,8
Всього	34/ 100

Далі ми звернулися до розгляду питання про вплив рівня тривожності на процес адаптації першокласників.

Традиційно про рівень адаптації дитини до шкільного навчання прийнято судити, виходячи з психоемоційних і соматичних компонентів першокласників.

Психоемоційний компонент рівня адаптації першокласників досліджувався за допомогою методики “Кольорорисуночний тест діагностики психічних станів молодших школярів”. Для проведення методики необхідні кольорові олівці: червоний, жовтий, синій, зелений, чорний, коричневий, оранжевий, голубий, рожевий і аркуш білого паперу, на якому з лівого боку повинен бути намальований квадрат розміром 50 x 50 мм., а права сторона залишається вільною для малюнка. Дитині дається інструкція: у квадраті кольором намалювати свій настрій (стан). При цьому, якщо настроїв декілька, то можна розділити квадрат і використовувати різні кольори для зафарбовування. Потім дітям пропонується намалювати свій настрій у вигляді якогось образу-малюнка або у вигляді якоїсь композиції. Час для проведення тесту не обмежується. При обробці результатів використовується ключ, в якому співвідносяться колір у квадраті, малюнок і стан. Результати представлені в табл. 2, 3, 4.

Таблиця 2.

### Показники переважаючого психічного стану у першокласників з низьким рівнем тривожності

Рівень тривожності	Вибір кольору				
	червоний	зелений	рожевий	оранжевий	жовтий
Низький					
Кількість виборів	4	3	2	4	2
%	100	75	50	100	50
Стан	активність, зосередженість	увага, зосередженість	мрійливість, фантазування	дружелюбність, доброзичливість	щирість

Результати показали переважання позитивних емоцій у дітей із низьким та середнім рівнями тривожності. Причому у цих дітей спостерігається явна перевага вибору червоного, оранжевого, рожевого кольору порівняно з вибором чорного кольору, що свідчить про переважання емоційно-позитивних станів над негативними. В той же час у дітей з високим рівнем тривожності спостерігається перевага вибору чорного кольору і чорного в поєднанні

(58,3%, 83,3%) порівняно з вибором решти кольорів, тобто у високотривожних учнів спостерігається переважання негативно забарвлених емоційних станів.

Таблиця 3.

**Показники переважаючого психічного стану у першокласників з середнім рівнем тривожності**

Рівень тривожності	Вибір кольору			
Середній	червоний	оранжевий	рожевий	чорний
Кількість виборів	15	9	7	3
%	83,3	50	38,8	16,6
Стан	активність, зосередженість	дружелюбність, доброзичливість	мрійливість, фантазування	стомлення, втома

Таблиця 4.

**Показники переважаючого психічного стану у першокласників з високим рівнем тривожності**

Рівень тривожності	Вибір кольору				
Високий	чорний	чорний у поєднанні з ін.	червоний	рожевий	зелений
Кількість виборів	7	10	6	4	3
%	58,3	83,3	50	33,3	25
Стан	стомлення, втома	стомлення, втома	активність, зосередженість	мрійливість, фантазування	увага, зосередженість

Подібна тенденція простежується і в малюнках дітей. Якщо першокласники з низьким і середнім рівнем тривожності найчастіше малювали іграшки, машини, принцес, а також образи, пов'язані зі школою, зі святами, при цьому особливості зображення відрізнялися невеликим штрихуванням, використанням яскравих квітів, чіткістю ліній, то сюжети високотривожних дітей часто були пов'язані із зображенням негативних оцінок, сцен покарання, сліз, образ. При цьому малюнки відрізнялися наявністю великої кількості штрихування, дрібних деталей, уривчастих ліній, слідів частого використання гумки (частина малюнків виконані спочатку простим олівцем і тільки потім розфарбовані).

Отримані дані дозволили зробити висновок про те, що діти з високим рівнем тривожності на емоційному рівні адаптуються до школи гірше, ніж діти з низьким і середнім рівнями тривожності.

*Висновок.* Використання тематичних проєктивних графічних тестів з метою діагностики шкільної дезадаптації першокласників є досить доцільним та ефективним. Та потрібно зазначити, що небезпечно формулювати висновки і констатувати ті чи інші явища на основі лише одного проєктивного малюнку, оскільки це носитиме ситуативний характер. Для створення цілісного уявлення про той чи інший феномен потрібна серія малюнків.

Шукаючи найадекватніші форми використання проєктивних графічних тестів у навчально-виховному процесі початкової школи, слід у подальшому визначити шляхи інтеграції різних видів мистецтв, а саме: ігрової терапії, образотворчої терапії, казкотерапії у навчально-виховному процесі початкової школи.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Графічні методики в психодіагностиці та психокорекції: Навч. посібн. / Упор. І.А. Слободянюк, О.О. Холодова. – Вінниця: Континент-Прим, 2000. – 28 с.

2. Грегг М. Ферс. Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство / Грегг Ферс. – С.-Пб.: Деметра, 2003. – 176 с.
3. Деркач О.О. Педагогіка творчості: Арттерапія на допомогу вчителю, соціальному педагогу, практичному психологу: Навчально-методичний посібник / О.О.Деркач. – Вінниця: ВДПУ, 2006. – 60 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т., Кудзилов Д. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии / Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Кудзилов. – С.-Пб.: Речь, 2004. – 144 с.
5. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 89-95.
6. Лескова-Савицька А. Проблема дезадаптації першокласників // Психолог. – 2003. – Серпень, № 29-32. – С. 30-47.
7. Матвеева О.А., Львова О.А. Модель коррекционно-развивающей работы с детьми 6-12 лет по проблеме школьной дезадаптации // Журнал практического психолога. – 1997. – № 3. – 47-65.
8. Тэммл М., Дорки М., Амен В. Тест тревожности / М. Тэммл, В. Амен, М. Дорки. – М. – 1992. – 94 с.

Сорока О.В.

### **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТИВНЫХ ГРАФИЧЕСКИХ ТЕСТОВ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*В статье рассматриваются особенности использования проективных графических тестов в процессе адаптации первоклассников к обучению в начальной школе; представлена классификация проективных графических тестов; проведена диагностика школьной дезадаптации первоклассников.*

*Ключевые слова: проективные графические тесты, начальная школа, адаптация.*

Soroka O.V.

### **PECULIARITIES OF PROJECTIVE GRAPHIC TESTS USING IN ELEMENTARY SCHOOL**

*In the article the features of the use of project graphic tests are examined in the process of adaptation of first-class boys to teaching at initial school; classification of projektivnikh of graphic tests is presented; diagnostics of school dezadaptacii of first-class boys is conducted.*

*Key words: project graphic tests, initial school, adaptation.*

**УДК 372.853**

**Стадніченко С.М.**

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ**

*У статті розглядаються психолого-педагогічні аспекти профільного навчання при вивченні фізики у загальноосвітніх навчальних закладах, запропоновані різні методичні прийоми з використанням відповідних психічних, емоційно-вольових та інтелектуально-пізнавальних процесів.*

*Ключові слова: профільне навчання, мислення, пам'ять, увага, методичні прийоми.*

*Постановка проблеми.* На сучасному етапі модернізації системи освіти на особистісно орієнтоване навчання накладається диференціація з боку профілізації. Зміни у системі природничо-математичної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах пов'язані з інтеграцією фундаментальності та професійної спрямованості навчальних природничих дисциплін. Зокрема, фундаментальність полягає у тому, що фізичні знання стають базою для вивчення інших професійно-зорієнтованих предметів, слугують основою в опануванні нової техніки й технологій.

Незважаючи на напрацьований досвід організації профільного навчання, практика засвідчує, що у деяких загальноосвітніх навчальних закладах профільне навчання має

формальний характер і відрізняється лише кількістю годин та обсягом навчального матеріалу. Однією з причин такої ситуації є матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення, проте проблема формування компетентності вчителів щодо викладання природничо-математичних дисциплін за умов профільного навчання не втрачає актуальності й пов'язана із застосуванням психолого-педагогічних знань, згідно яких педагог на високому професійному рівні має обирати відповідно до навчальної програми зміст матеріалу, методи, форми і засоби навчання.

*Аналіз основних досліджень і публікацій.* Учені розглядають положення профілізації у різних її аспектах: концептуальні засади профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (В.Г. Кремень, С.У. Гончаренко, Н.М. Бібік, В.І. Кизенко та ін.), сутність і особливості організації профільного навчання (П.І. Сікорський, П.І. Самойленко, Ю.П. Мінаєв, Н.І. Шиян, Г.Б. Мегега, С.Є. Вольянська, В.Г. Ватковська, О. Кабардін та ін.), психолого-педагогічні аспекти (Г.О. Балл, П.С. Перепилиця, В.В. Рибалка, А.В. Фурман та ін.), історичний аналіз упровадження профільного навчання у нашій країні та за кордоном (К. Корсак, І.Л. Лікарчук, О. Локшина та ін.).

Деякі розроблення щодо викладання фізики в умовах профільного навчання висвітлені у роботах С.У. Гончаренка, О.І. Бугайова, О.І. Ляшенка, Є.В. Коршака, М.І. Садового, В.Д. Шарко, В.Ф. Савченка, В.М. Дедовича, В.О. Орлова, Т.П. Гордієнко, Л.Ю. Благодаренко, В.І. Тищука, М.В. Головка, Н.Л. Сосницької, С.І. Жмурського, І. Незабитовського, Т.М. Засекіної, С.І. Терещука, Н. Кнорр, А.І. Varic, В.В. Гудзя, В.Б. Лабковського та ін.

Останні публікації та шкільна практика вказують, що профільне навчання при вивченні фізики в загальноосвітніх закладах освіти відбувається за таких основних умов:

*I. Удосконалення змісту:* 1) посилення практичної спрямованості вивчення фізики на основі інтегрованого підходу; 2) модернізація (показ важливості фізичних знань в останніх наукових дослідженнях, освоєнні нової техніки й технологій); 3) виділення найбільш значущих для даного профілю навчання елементів знань та їх зв'язків; 4) профільне наповнення змісту фізики та використання фізичних знань у суміжних предметах; 5) історико-методологічний та інтегративно-гуманітарний підхід до формування структури змісту; 6) приведення змісту навчальних предметів в єдину систему на міжпредметній основі; 7) поглиблення та розширення змісту фізики на основі додаткових фізичних понять – створення спецкурсів, елективних курсів, факультативів.

*II. Зміна форм та методів навчання:* 1) застосування нових освітніх технологій та інтерактивних методів навчання; 2) створення умов для розвитку ситуативного інтересу (моделювання рольових функцій майбутньої професії); 3) формування умінь та навиків самостійної і творчої роботи; 4) підготовка до навчання у професійних закладах (співпраця вузів та середніх закладів; додаткові спецкурси тощо); 5) впровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій (дистанційне навчання, електронні енциклопедії, навчальне програмне забезпечення з фізики, мультимедійні засоби навчання тощо). Нами виділена проблема застосування в навчальному процесі методичних прийомів за умови профільного навчання.

*Метою статті* є визначення психолого-педагогічних положень профільного навчання при вивченні фізики, виокремлення педагогічних умов їх реалізації.

*Виклад основного матеріалу.* Як свідчать результати дослідження, частина вчителів не вдосконалюють свою діяльність. Внаслідок цього спостерігається низький рівень викладання профільних предметів, значний обсяг домашнього завдання, перевантаження учнів академічною роботою, в якій переважає механічне запам'ятовування значної кількості інформації, відсутність зростання творчого потенціалу школярів тощо. Досвід профілізації свідчить про випадки повного поглинання одних предметів іншими, а через певні обставини профільна диференціація стає лише прихованою формою рівневої диференціації.

Про необхідність “ущільнення” певних вікових етапів дитини наголошував Д.Б. Ельконін [2]. З одного боку, в період шкільного навчання психічний розвиток ще не



завершився, тому доцільно забезпечити різноманітність та універсальність змісту освіти. З іншого боку, цю універсальність необхідно сумістити із завданням професійного самовизначення, яке властиве юнацтву і підлітковому віку [4:43]. Відбувається становлення нового онтогенезисного періоду, який став можливим завдяки тому, що профільне навчання є новою, специфічною соціальною ситуацією розвитку учня. Для раннього юнацького віку важливим є усвідомлення власної індивідуальності, неповторності й несхожості на інших, а саморозвиток постає як фундаментальна здібність людини ставати і бути суб'єктом свого власного життя.

Важливою методичною умовою навчально-виховного процесу є забезпечення усвідомленості усіма його учасниками мети в системі власної діяльності. Кожний учень засвоює зміст пізнавальної задачі в міру свого життєвого досвіду і пристрасності. С.Л. Рубінштейн наголошував: “Для того щоб учень по-справжньому включився в роботу, потрібно, якби завдання, які перед ним постають у ході навчальної діяльності, були не лише зрозумілі, але й внутрішньо сприйняті” [7]. Аналіз анкет учнів засвідчує, що вибір профілю навчання здебільшого зумовлений їхнім самостійним вибором, порадою батьків, рідше – впливом адміністрації школи чи друзів.

При вивченні фізики як профільної дисципліни мотивація навчальної діяльності виникає завдяки пізнавальному інтересу учнів до предмета або усвідомленню необхідності знань для одержання професійної освіти у майбутньому. Мотивація навчання фізики у класах інших профілів потребує зацікавлення учнів у навчальній інформації чи практичних уміннях шляхом профільного наповнення змісту, інтеграції знань, інтерпретації професійних умінь тощо. Аналіз результатів нашого дослідження [9] свідчить про зростання мотивації пізнавально-навчальної діяльності старшокласників за умов профільного навчання. С.Д. Максименко [5:28] зазначає, що вибіркова зорієнтованість особистості на професію починає виконувати регулятивну функцію щодо всіх інших проявів і сторін особистості.

Навчання учнів – це дія на їх психіку і діяльність з метою озброєння знаннями, уміннями і навичками. У навчальній діяльності об'єднуються пізнавальні процеси (сприйняття, пам'ять, мислення, уява тощо) і потреби, мотиви, емоції, воля. Сучасні дані про діяльність великих півкуль головного мозку дають змогу стверджувати, що у більшості учнів гуманітарних класів правопівкульне мислення, що відповідає наочно-образному [1; 3]. Для школярів з такими психофізіологічними особливостями характерне цілісне, емоційно-чуттєве сприйняття, зорово-наочна, образно-емоційна пам'ять. Вони віддають перевагу запам'ятовуванню на основі цілісного сприймання матеріалу.

Тому учні фізико-математичного напрямку профілізації з функціональною активністю лівої півкулі мають дискретне, аналітично-розсудливе сприймання та раціональне, абстрактно-логічне мислення. Вони мають більш виражену здатність до узагальнення знань, без зусиль запам'ятовують логічні схеми, математичні закономірності, абстрактні положення, теоретичні судження і володіють більш високим рівнем опрацювання інформації завдяки прийомам смислової пам'яті. Знання про схильність учнів до того чи іншого способу запам'ятовування дозволяють педагогам і їм самим використовувати переважаючий прийом піднесення продуктивності пам'яті.

Фізіологічні особливості мозку суттєво впливають на характер діяльності людини та її інтереси. Використовуючи дані про діяльність великих півкуль головного мозку, вчитель має планувати навчально-виховний процес з фізики, щоб не спричинити швидке перевантаження, а як наслідок – втрати інтересу до пізнавальної діяльності. Проте такий підхід не означає відмову від розвитку невідомуючих ознак.

Як показують спеціальні дослідження, вчителі приділяють більше уваги предметним знанням з фізики, виконанню логічних операцій та формуванню логічного мислення, менше – умінням планувати свою діяльність, контролювати її хід, вносити при необхідності в неї корективи, оцінювати кінцевий результат з погляду відповідності поставленій меті.

Процеси мислення, їх специфіка, взаємозв'язок з іншими процесами, закономірності розвитку розглянуті у дослідженнях багатьох психологів (П.Я. Гальперіна,

С.Л. Рубінштейна, Н.О. Менчинської, О.М. Леонтєва, Г.С. Костюка, Л.А. Іванової, А.В. Брушлінського та ін.). Педагогічний експеримент доводить, що для учнів з конкретно-практичним, наочно-образним мисленням вивчення матеріалу з високим рівнем теоретичних узагальнень є складним і веде до формального засвоєння ними знань. Практичні нароби вказують на те, що скорочення логічних кроків та виділення конкретних зв'язків і елементів знань за допомогою структурно-логічного аналізу дають змогу старшокласникам з таким типом мислення опанувати складний абстрактний матеріал.

Психологічними дослідженнями (А.О. Смирнов, П.П. Блонський, П.І. Зінченко, Л.В. Занков та ін.) доведено ефективність запам'ятовування, яке базується на активній діяльності учнів, зацікавлені роздуми та розумову переробку: виділення головного, істотних зв'язків, структурування, логічне групування навчального матеріалу, аргументацію, аналіз і синтез інформації, що запам'ятовується, співвіднесення її з уже відомим, знаходження спільних і відмінних рис, самостійне узагальнення фактів і виведення закономірностей, наведення власних прикладів до законів тощо. Ці переваги виявляються у швидкості, обсязі, міцності запам'ятовування, в уповільненні забування.

Фундаментальні знання потрібно закладати у довготривалу пам'ять, тому для уникнення механічного заучування необхідно навчити учнів раціональних прийомів довільного запам'ятовування: формулювання мети діяльності, посилення внутрішніх зв'язків в самому матеріалі або на основі зв'язку навчальної інформації з інтересами учня, активна розумова діяльність (сислове групування матеріалу за допомогою структурно-логічних схем, переказ тексту своїми словами, складання плану, конспекту, питань, пошук відповіді) та ін. У силу системної організації пам'яті та мислення знання, організовані в систему, міцніше втримуються в пам'яті, швидше актуалізуються і відтворюються (при вивченні фізики – розкриття передумов походження предмета і системи в цілому; опис її специфічних властивостей; виділення системоутворюючих зв'язків; виділення рівнів будови системи та ін.). Образне запам'ятовування базується на перекладі навчальної інформації у схеми, граfi, граfiки, картинки для підвищення рівня інформаційного потоку, який надходить у мозок.

Інтеріоризація (перенесення психічного змісту ззовні у внутрішній світ) сприяє формуванню знань, умінь, здібностей, мотивів та ін. Ситуація екстеріоризації – ситуація комунікації, коли виникає необхідність розкриття згорнутої думки, що викликає діалогізм мислення. У нашому дослідженні для учнів суспільно-гуманітарного та філологічного профілів використовувались методичні прийоми критичного мислення. Для цих школярів характерний миттєвий чутливий аналіз складних сигналів, швидка емоційно-образна, предметно-експресивна, цілісно-синтетична переробка інформації. У науково-методичній літературі критичне мислення називають логічним, аналітичним, конструктивним, інтерактивним, творчим, рефлексивним тощо [6]. Прийоми технології розвитку критичного мислення дозволяють формувати уміння: систематизовувати і аналізувати інформацію на різних етапах її засвоєння (кластери або структурно-логічні схеми, таблиця “Інсерт” та ін.); усвідомленого читання (стратегія “Ромашка Блума”, стратегія “Ідеал” та ін.); вести аргументовану дискусію (таблиця перехресної дискусії); творчо опрацьовувати інформацію (двохрядковий стіл, зведена таблиця) та ін. При такому підході відбувається розвиток не тільки домінуючої у них правої півкулі, а й лівої, що відповідає дискретному, аналітично-розсудливому сприйманню.

На продуктивність навчання з фізики впливають такі дидактичні заходи: використання фізичного експерименту та різноманітних видів навчальної діяльності, самостійна робота, компактне викладення теоретичного матеріалу. Під час розв'язування задач необхідно знайомити учнів з історичними фактами, фундаментальними експериментами, сучасними досягненнями науки і техніки, інформацією згідно профілю. Важливо надавати цим задачам проблемного характеру. З метою стимулювання або полегшення активної розумової діяльності учнів різних профілів використовувати фізичний експеримент та наочні засоби навчання, у тому числі комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації. Успішність навчального завдання розцінюється старшокласниками не з точки

зору правильності виконання інструкції і вимог учителя, а як підтвердження ефективності власних, притаманних лише йому одному способів дій [5:30].

Важливим чинником успішного навчання є увага. Від її особливостей залежать такі якості особистості, як спостережливість, здатність відзначати в предметі та явищах малопомітні, але істотні ознаки. Основною умовою розширення обсягу уваги – наявність навичок і умінь систематизації, об'єднання за змістом, групування сприйнятого матеріалу, підведення підсумку [10:13].

Успішність сприйняття, розуміння та запам'ятовування нового матеріалу залежить від активної роботи декількох аналізаторів. Відомо, що одноманітність інформації супроводжується розсіюванням уваги. Для керування нею психологи пропонують використовувати оригінальну послідовність викладу, новизну інформації, виокремлення понять. Спостереження під час педагогічного експерименту свідчать про ефективність вивчення нового навчального матеріалу за умов, коли вчитель базується на життєвий досвід учнів або проводить аналогію з відомими їм відомостями, майбутніми професійними знаннями [8; 9]. Стійкість уваги суттєво підвищується, якщо учень не просто споглядає, а й взаємодіє з об'єктом навчання, розглядає його і вивчає.

Позитивні емоції покращують процеси пам'яті, мислення. Стан радості, захоплення сприяє успішному виконанню пізнавальних та проблемних завдань. Проте Д.Б. Ельконін [2] зазначав, що будь-якому періоду засвоєння операційно-технічного боку діяльності учня завжди передують емоційний відгук дитини, усвідомлення нею потреби та мотивації діяльності, з'ясування її змісту. Наприклад, коли учень виконує дослід власноручно, спостерігає за приладами, то така інформація діє на свідомість і вкарбовується в його пам'ять сильніше, ніж якби він прочитав опис цього дослідження неодноразово у різних книжках.

Головною умовою появи творчості в учня є створення системи навчання, за якою формується впевненість у своїх силах, стимулювання прагнення учня до самостійного вибору цілей, задач і засобів їх розв'язання тощо. Як показує практика, реалізація особистісного підходу за умов профільного навчання цьому сприяє. Для розвитку творчої особистості профільної школи учень має пройти такі рівні: 1) входження в форму накопиченого суспільного досвіду (профільні загальноосвітні навчальні предмети); 2) розвиток особистості, який визначений практичним надбанням суспільства (профільні курси, курси за вибором); 3) розвиток особистості з метою формування нового суспільного досвіду (індивідуальний навчальний план).

Динаміка психічних процесів і рівень прояву психічних функцій (психомоторних, інтелектуальних) різні в умовах індивідуальної і спільної діяльності, тому при навчанні прийоми індивідуальної і спільної роботи доцільно комбінувати. Спрямування сучасної освіти на профільне навчання робить особистосно орієнтовані, проектні, інтерактивні та модульні технології надзвичайно актуальними. Теоретичні основи вказаних технологій розроблені у роботах О.В. Сергєєва, О.М. Пехоти, В.К.Селевко, О.І. Іваницького та ін. Встановлено, що учні 10-11 класів усіх профілів проявляють інтерес до нових технологій навчання. Технологія проектів нами апробована при вивченні молекулярної фізики [9:88]. Такий підхід підвищує інтерес до вивчення фізики навіть у тих учнів, які схильні розглядати фізику як елемент загальної освіти і не передбачають використовувати її у своїй майбутній діяльності.

На нашу думку, за умови профілізації можна виділити такі дидактичні форми навчання: 1) навчально-пізнавальна діяльність академічного типу: традиційний урок, лекція, практичні заняття, самостійна робота; 2) квазіпрофесійна діяльність: ділові ігри, інші ігрові імітаційні форми заняття; 3) навчально-професійна діяльність: навчально-дослідницька робота, учнівське проектування, екскурсії.

*Висновки.* На основі вище сказаного, можна стверджувати, що процес профільного спрямування загальноосвітніх навчальних закладів перебуває у розвитку і має практичні наробки. Врахування психофізіологічних особливостей когнітивних процесів, нахилів та

інтересів учнів дозволяє здійснювати диференціацію та індивідуалізацію, сприяє саморозвитку та самореалізації особистості, що передбачає профільне навчання.

*Перспективи подальших досліджень* вбачаємо у створенні нових методичних розробок з фізики із застосуванням інформаційно-комунікаційних та педагогічних технологій для профільного навчання, удосконаленні педагогічного контролю та оцінювання.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – С.-Пб.: Речь, 2003. – 655 с.
2. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
3. Изюмова С.А. Индивидуально-типические особенности школьников с литературными и математическими способностями / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 1. – С. 137 – 146.
4. Логинова Г.П. Психологические аспекты профильного обучения / Г.П. Логинова // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 3. – С. 43–47.
5. Максименко С. Психологічний супровід профільного навчання. Теоретичні основи / С.Д. Максименко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 5. – С. 27-28.
6. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учеб.-метод. пособие / И.В. Муштавинская. – С.-Пб.: КАРО, 2009. – 144 с.
7. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1958. – 146 с.
8. Стадніченко С.М. Здійснення міжпредметних зв'язків за умови профілізації середньої школи / С.М. Стадніченко // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2006. – Вип. 66. – Ч.2. – С. 71 – 76.
9. Стадніченко С.М. Перспективи зміни навчального процесу з фізики за умови профілізації школи / С.М. Стадніченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Дидактика фізики в контексті орієнтирів Болонського процесу. – Кам'янець-Подільський: К-ПДУ, інформаційно-видавничий відділ, 2005. – Вип. 11. – С. 88 – 91.
10. Увага дитини / С. Максименко, Л. Терлецька, О. Главник // Психологічний інструментарій. – К.: Главник, 2004. – 112 с.

Стадніченко С.Н.

#### *ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ*

*В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты профильного обучения при изучении физики в общеобразовательных учебных заведениях, предложены различные методические приемы с использованием соответствующих психических, эмоционально-волевых и интеллектуально-познавательных процессов.*

*Ключевые слова: профильное обучение, мышление, память, внимание, методические приемы.*

Stadnichenko S.H.

#### *PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF PROFILE TEACHING AT PHYSICS STUDYING*

*In article psichologo-pedagogical aspects of profile teaching are considered at physics studying in general educational establishments, various methodical receptions with use of corresponding mental, emotionally-strong-willed and is intellectual-informative processes are offered.*

*Key words: profile teaching, thinking, memory, attention, methodical receptions.*

## **ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ФІЗИКИ ЗАСОБАМИ ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

*У статті розглядається проблема формування інтересу учнів до фізики як одного з аспектів допрофільної підготовки учнів основної школи. Засобом розв'язання проблеми пропонується належним чином організована позаурочна робота з фізики.*

*Ключові слова: інтерес, позаурочна робота, допрофільна підготовка учнів.*

*Постановка проблеми.* Для комфортного життя в сучасному технічно розвиненому та інформатизованому суспільстві кожна людина повинна володіти базовими знаннями з фізики. Подальший технічний розвиток суспільства, потребує спеціалістів, початковий рівень теоретичної та практичної підготовки з фізики яких, після завершення школи, виходить за межі базового рівня.

Державна національна програма “Освіта: Україна ХХІ століття”, Закон України “Про освіту” визначають, що нова українська школа повинна забезпечувати всебічний розвиток людини, здатної до свідомого суспільного вибору, використання досягнень науково-технічного прогресу, самостійного і творчого виконання своїх професійних обов'язків, сприяти виявленню талантів, розумових здібностей. Підвищення ефективності навчально-виховного процесу вбачається у профілізації старшої школи, коли учні, враховуючи власні когнітивні, інтелектуальні, психологічні особливості, мотиви і інтереси, проектують вид своєї майбутньої діяльності через вибір профілю навчання. Сформуванню готовності до такого вибору покликана допрофільна підготовка, яка включає випробування учнів у різних видах навчальної діяльності, проектування версій вибору профілю, формування інтересів, потреб самовмотивованого самостійного навчання [1; 2].

Важлива роль у розширенні та поглибленні системи знань учнів належить фізико-математичному профілю старшої школи. Успішність навчання учнів за вказаним профілем залежить, у першу чергу, від схильностей і спеціальних здібностей до предметів природничого та математичного циклу, мотивації до відповідної діяльності, *інтересу*. Багаторічний досвід роботи української школи свідчить, що одним із можливих шляхів формування стійкого інтересу до вивчення предмета є позаурочна робота з фізики.

У зв'язку з цим *мета* нашої роботи полягає у з'ясуванні можливостей використання позаурочної роботи для свідомого вибору учнями основної школи фізико-математичного профілю навчання в старшій школі.

*Аналіз останніх досліджень та публікацій* дає підстави говорити, що питанню формування інтересу до фізики під час позаурочної роботи присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних учених таких, як Н. Бібік, Н. Бургун, С. Гончаренко, Ю. Лук'янов, І. Туришев, Т. Цвірова.

Аналіз наукової та нормативної літератури дозволив визначити, що основними завданнями допрофільної підготовки є:

- виявити інтереси, схильності школярів, сформувати практичний досвід у різних сферах діяльності;
- розвивати спектр пізнавальних і професійних інтересів, ключових компетентностей;
- формувати здатність приймати адекватне рішення про вибір подальшого напрямку освіти.

*Виділення невирішених раніше частин проблеми.* Ми зупинимося на одному з питань, яке недостатньо вирішене на сьогодні у науковій літературі, а саме: формуванні інтересу до вивчення фізики. У цій площині допрофільна підготовка має широкий спектр форм її реалізації, які дозволяють не лише викликати зацікавленість (емоційне відношення), а й

сформувати пізнавальний інтерес (мотив до навчання). Серед них: курси за вибором, факультативи, поглиблене вивчення предметів на диференційованій основі, позаурочна робота, предметні гуртки тощо.

*Виклад основного матеріалу.* Важливість позаурочної роботи з фізики у допрофільній підготовці учнів визначається наявністю необмеженого потенціалу у виборі й використанні різних форм організації та методів її роботи [3; 4]. У зв'язку з цим постає потреба в організації такої позаурочної роботи з фізики, яка сприяла б розвитку потенційних можливостей школярів до вивчення цього предмета та зорієнтувала їх на свідомий вибір фізико-математичного профілю навчання в старшій школі. Вона повинна носити відносно масовий і диференційований за рівнем складності й діяльністю характер в основній школі.

Аналіз досліджень дає підстави говорити, що 28% проанкетованих нами учнів, обрали фізико-математичний профіль, з них 31% зробили свій вибір під впливом батьків, 4% – думкою оточуючих. При цьому не спостерігається прояв інтересу до вивчення фізики чи успіхів у навчанні (оцінки за 3 останні семестри не перевищують 7 балів і не спостерігається зростання успішності), що настановує на висновки про переважання мотивів пов'язаних із зовнішньо привабливими рисами профілю, вибір дітей є особисто не актуалізований. На 17% учнів вплинув чинник “успіхи у навчанні”, який не завжди підтверджується даними з класних журналів; 24% – інтерес до предмета, на 7% дітей впливають цілеспрямовані заходи допрофільної підготовки (думки вчителя та позашкільні заходи).

Таким чином, значна частина учнів обирає профіль, лише враховуючи думку оточуючих і не може об'єктивно оцінити свої можливості у вивченні фізики.

В основі проблеми свідомого вибору учнем профілю старшої школи лежить наявність сформованої потреби пізнавати фізичні закони, явища, процеси та використовувати їх на практиці. Саме вони спонукають особистість до різних форм діяльності [5: 16]. Дослідження психологів [5:15] свідчать, що потреба може стати основою для формування інтересу, більш того, ***сам інтерес може перетворитися на потребу***. Отже, проблемою формування пізнавальної потреби є проблема формування пізнавальних інтересів, про що і зазначалося вище.

У нашому дослідженні ми розглядаємо пізнавальний інтерес “як потребу в отриманні знань, що допомагає людині орієнтуватися у навколишній дійсності” [5: 16]. Виділяють три основні його модифікації: пізнавальний інтерес як засіб навчання; *пізнавальний інтерес як мотив діяльності, навчання*; пізнавальний інтерес як стійка якість особистості [5: 19]. Ми зосередимо увагу на формуванні інтересу до вивчення фізики як мотиву, який у подальшому сприятиме свідомому вибору учнем фізико-математичного профілю навчання у старшій школі.

Дослідники [5: 29] виділяють наступні джерела формування пізнавального інтересу: *зміст навчального матеріалу та організація навчальної діяльності*.

Аналіз робіт [5; 6] дозволив виділити основні вимоги до змісту, форм і методів навчання, які сприятимуть формуванню пізнавального інтересу школярів до вивчення фізики.

Зміст навчального матеріалу має містити:

- новизну;
- відомості з історії найважливіших наукових відкриттів та з біографії видатних учених;
- практичне значення та необхідність отриманих знань;
- відомості про сучасні науково-технічні досягнення в різних галузях науки.

Навчальна діяльність має поєднувати:

- різні форми самостійної роботи учнів;
- проблемне навчання, пошукову діяльність, а також сприяти дослідницькій та позитивній атмосфері у класі;
- дослідницькі та творчі роботи;
- використання цікавого і дослідницького фізичного експерименту;

- диференційований підхід до учнів, позитивне оцінювання і заохочення вчителем їхньої роботи;
- використання фізичних ігор, софізмів і парадоксів, ребусів, цікавих задач, питань тощо;
- процес пізнання доцільно пов'язувати з позитивними емоційними переживаннями, з радістю.

Таким чином, відповідність організації навчального процесу зазначеним вимогам буде сприяти формуванню пізнавального інтересу з фізики, який є основою свідомого вибору учнем фізико-математичного профілю старшої школи. Сприятливі умови для їх дотримання дозволяють створити особливості організації позаурочної роботи.

Узагальнюючи вищезазначене, ми пропонуємо опис організації діяльності школярів у позаурочній роботі з фізики, за якої відбувається ефективна допрофільна підготовка.

У рамках дослідження шляхів розв'язання проблеми допрофільної підготовки нами два роки поспіль проводиться міський конкурс “Фізика і життя” для учнів шкіл міста Чернігова. Він проводиться у три етапи: відбірковий тур, півфінал та фінал. Відбірковому туру передують 4-місячна підготовча робота, в процесі якої учні виконують різні види навчальної творчої роботи за окремою програмою.

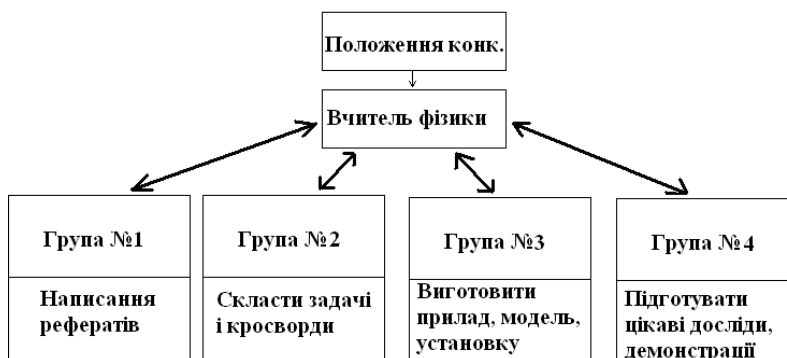
Звернемо увагу на основні моменти процесу підготовки учнів 9-х класів до конкурсу, яка здійснюється в рамках шкільних фізичних гуртків. Команди кожної школи формуються з 6 – 10 учнів. Куратором та координатором підготовки до конкурсу виступає належним чином поінформований учитель фізики.

Перед командою ставиться комплексне завдання, яке складається із чотирьох основних частин, взаємопов'язаних змістом, наприклад [7]:

1. Підготувати реферати на теми: “Історія дослідження електричного струму”, “Практична цінність дії електричного струму для людини”, “Роль електричного струму в технічному розвитку людства”, “Місце електричного струму в житті сучасного Чернігова”.
2. Розв'язати 20 запропонованих задач і скласти два кросворди з теми “Електричне поле. Електричний струм”. Самостійно скласти задачі (подібних до запропонованих), зміст яких стосується життя учнів після занять у школі і стосується відповідної теми.
3. Самостійно виготовити діючу модель гальванометра, амперметра або вольтметра. Скласти установку для вимірювання сили струму чи напруги при послідовному та паралельному з'єднанні провідників у колі постійного струму. Розробити й оформити схематичне зображення приладу, правила користування, характеристики, принцип дії, список використаної літератури.
4. Підготувати 9 цікавих демонстрацій з теми “Електричне поле. Електричний струм”. До кожної демонстрації додати: титульний лист (назва, виконавці, клас, школа); схематичне зображення, вказати, до якої теми відноситься, яка мета ставиться перед демонстрацією, матеріали та обладнання, що використовуються, описати хід виконання й пояснення, подати список використаних літературних джерел.

Основною метою написання рефератів ставиться узагальнення та систематизація теоретичних знань учнів, отриманих на уроках фізики з відповідної теми. При розробці задач необхідно було, щоб учні побачили прояв фізичних явищ та процесів у реальному житті, які вони вивчають на уроках фізики. Складання кросвордів має за мету закріплення теоретичних знань школярів. При підготовці цікавих дослідів учні навчаються використовувати демонстраційний експеримент при поясненні різних фізичних явищ та процесів. При виготовленні моделей фізичних приладів – застосовувати набуті знання з фізики в практичній діяльності, та переконатися у їх необхідності та цінності.

Для ефективного виконання завдань кожна команда учнів ділиться на чотири групи за власним бажанням (схема 1).



**Схема 1. Розподіл обов'язків серед учасників команди.**

Наведемо результати конкурсних завдань, які були виконані командою учнів 9-х класів Чернігівської загальноосвітньої школи I-III ступенів №3 із достатнім та середнім рівнем успішності з фізики. Приклади взяті із звітної документації школярів.

Для підготовки учнів до міського конкурсу на базі школи був створений фізичний гурток, який працював два рази на тиждень (по 1 годині), у роботі якого використовувалися елементи методу проєктів.

**1. Розв'язати 20 задач** із збірника В.І. Лукашика [8], а також скласти подібні до запропонованих, використовуючи життєвий досвід (табл. 1).

Таблиця 1.

### Деякі приклади задач

Задача із збірника	Складена учнями задача
На стрижень електроскопа насаджено порожнисту металеву кулю, над якою розмістили лійку з піском так, що пісок тонким струменем висипається в кулю. Чому при цьому розходяться листочки електроскопа?	При висипанні цукру із пакету до цукерниці деякі його кристалики притягуються до одягу. Чому?
Якщо кульку з фольги, підвішену на нитці, піднести до однієї із заряджених кульок розрядника електричної машини, то ватка здійснюватиме коливальні рухи (мал. 1). Поясніть це явище.	Підійшовши до телевізора, щоб його вимкнути, я помітила, що коли до кінескопа доторкнулася кулька кулона, він почав коливатися. Цікаво, чому це так?
Спираль електричної плити вкоротили. Чи зміниться від цього розжарення спіралі плити, якщо її ввімкнути в мережу електричного струму? Якщо зміниться, то як?	Я сушила волосся феном. Він вийшов з ладу. Батько взяв його і відремонтував, відрізавши частину нагрівної спіралі. Чи зміниться від цього споживана потужність фена, коли знову увімкнути його в мережу? Якщо зміниться, то як?

При складанні задач учням рекомендували:

1. Розв'язати і пояснити запропоновану задачу.
2. Зміст задачі можна змінити такими способами: залишити ті самі дані, але змінити сам зміст; залишити зміст задачі, а лише змінити дані; змінити зміст і дані задачі.
3. Обробити кожну складену самостійно задачу згідно вимог, які запропоновані положенням конкурсу.

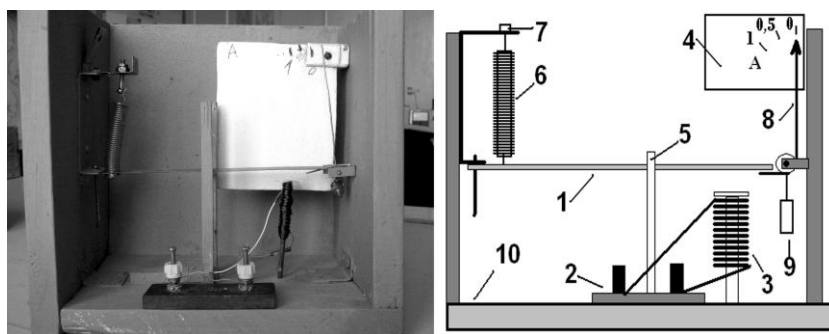


## 2. Підготувати цікаві демонстрації на зазначені теми з курсу фізики:

1. Електризація тіл. Електричний заряд. Електричне поле (2 демонстрації).
2. Електричний струм у різних середовищах (2 демонстрації).
3. Джерела електричного струму. Гальванічні елементи (2 демонстрації).
4. Дія електричного струму (2 демонстрації).
5. Робота і потужність електричного струму. Закон Джоуля–Ленца. Електронагрівальні прилади (1 демонстрація).

Рекомендації, які пропонувалися учням при підготовці цікавих демонстрацій:

1. Ознайомитися зі змістом параграфів підручника фізики [12] (§1-3, §7 – 9, §18-20, §23, §24).
  2. Із запропонованих джерел (або самостійно знайдених) вибрати цікаві досліди або демонстрації фізичних явищ.
  3. Підібрати необхідне обладнання та матеріал для підготовки вибраної демонстрації.
  4. Дома і на заняттях гуртка проробити цікаві демонстрації і підготувати пояснення.
  5. Продемонструвати демонстрацію перед членами команди на заняттях гуртка у формі задачі і при необхідності дати його пояснення. Зробити аналіз власної роботи.
4. Особливу винахідливість учні проявили при виготовленні **саморобного фізичного приладу** (гальванометр, амперметр або вольтметр [11]). При підготовці до конкурсу учні запропонували модель амперметра “Шпаківня” (мал. 1).



Мал. 1. Модель амперметра “Шпаківня”.

**Будова фізичного приладу:** 1 – залізна пластинка; 2 – підставка з клемми; 3 – цвях із намотаним дротом; 4 – шкала із двома значеннями (0,5 А і 1 А); 5 – стрижень, який утримує залізну пластинку; 6 – пружина жорсткістю  $k = 50$  Н/м; 7 – регульований тримач пружини; 8 – стрілка, 9 – важок для зрівноважування стрілки; 10 – корпус амперметра.

При конструюванні фізичного приладу учні дотримувалися наступного порядку:

- а) за підручником фізики повторили матеріал про фізичні явища та процеси, які лежать в основі роботи приладу [12] (§9-17);
- б) за літературою, список якої запропонував учитель, ознайомилися із різними схемами фізичного приладу;
- в) вибрали подібні моделі, установки, у разі відсутності таких, запропонували власний варіант із використанням деяких елементів існуючих приладів;
- г) підібрали необхідний матеріал;
- г) виготовили модель фізичного приладу;
- д) після перевірки вчителем сконструйованого приладу виправили недоліки та продемонстрували його роботу членам команди;
- е) оформили паспорт до фізичного приладу згідно з вимогами, вказаними у положенні конкурсу.

*Висновки з даного дослідження.* Узагальнюючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що залучення школярів до такої форми позаурочної роботи з фізики (участь у шкільному фізичному гуртку та міському конкурсі) у повній мірі сприяють формуванню пізнавального інтересу до вивчення предмета, як невід’ємного елементу свідомого вибору

фізико-математичного профілю навчання в старшій школі. Про це свідчать результати анкетування, яке було проведене серед учнів 9-х класів. Із дослідження видно, що 29% респондентів від загальної кількості проанкетованих учнів брали участь у міському конкурсі “Фізика і життя – 2010”; 14 % із них планують навчатися за фізико-математичним профілем. На запитання “Які чинники мали вплив на вибір...” 10% опитаних зазначили конкурс “Фізика і життя”, у той час коли на вплив учителя та інших позашкільних заходів посилаються лише 7%.

Таким чином, залучення школярів до позаурочної роботи з фізики і формування на її основі пізнавального інтересу до її вивчення не тільки сприяє вибору профілю навчання в старшій школі, а й впливає на формування наукового світогляду як важливого компоненту кожної особистості.

*Перспективи подальших розвідок у даному напрямі.* Розпочати масовий процес інтеграції форм і методів позаурочної роботи з фізики в урочну.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бібік Н. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії та практиці /Профільне навчання. Теорія і практика. Збірник наукових праць за матеріалами методичного семінару АПН України. – К., 2005. – С. 21-29.
2. Профільне навчання в старшій школі / Стратегія реформування освіти України. – К., 2003. – С. 57-81.
3. Цвірова Т.Д. Розвиток позашкільних закладів різних типів в Україні (1920 – 1941 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Цвірова Тамара Дмитрівна. – К., 2004. – 256 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: “Либідь”, 1997. – 375 с.
5. Буйницька О.П. Розвиток інтересу до навчання фізики в учнів основної школи у позакласній роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Буйницька Оксана Петрівна. – К., 2009. – 204 с.
6. Турышев И.К., Лукьянов Ю.И. Воспитание интереса к физике у учащихся восьмых классов при проведении опытов по механике. – Владимир, 1980. – 98 с.
7. Черченко О.А. Зміст позаурочної роботи з фізики в умовах синергетичного підходу до її організації / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2009. – Вип. 15: Управління якістю підготовки майбутніх учителів фізики та трудового навчання. – С 328-331.
8. Лукашик В.І. Збірник задач і запитань з фізики: Навч. посібник для учнів 7-8 кл. серед. шк. – 3-е вид., перероб. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
9. Старошук В. Цікаві демонстрації з фізики. Частина II. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 88 с.
10. Горев Л.А. Занимательные опыты по физике в 6-7 классах средней школы. Книга для учителя. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 175 с.
11. Померанцев Л.В. Своими руками. Практическое руководство по изготовлению самодельных приборов: Горьковское книжное издательство, 1953. – 273 с.
12. Коршак Є.В. та ін. Фізика: 9 кл.: підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / Є.В. Коршак, О.І. Ляшенко, В.Ф. Савченко. – К.: Генеза, 2009. – 160 с.

Черченко А.А., Горобець Е.А., Савченко В.Ф.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ФИЗИКЕ СПОСОБАМИ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ДОПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

*В статье рассматривается проблема формирования интереса учеников к физике как одного из аспектов допрофильной подготовки учеников основной школы. Способом решения проблемы предлагается должным образом организованная внеурочная работа по физике.*

*Ключевые слова: интерес, внеурочная работа, допрофильная подготовка учеников.*

**FORMING OF INTEREST TO PHYSICS BY THE METHODS OF AFTERLESSENS WORK  
IN THE PROCESS OF PREPARATION OF STUDENTS OF BASIC SCHOOL**

*In the article is the problem of forming of interest of students for physics as one of the aspects of preparation to the choice of students of basic school. The mean of decision of problem is the properly offer organized afterlessens work from physics.*

*Key words: interest, afterlessens work, preparation of students.*

**УДК 378.147:[373.2:811.111]**

**Шевченко І.В.**

**ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ  
НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ**

*Стаття присвячена особливостям навчання дітей англійської мови на початковому етапі, а саме: навчанням дітей віком від 4-х до 6-ти років. Майбутні вчителі англійської мови знайомляться з віковими особливостями дітей від 4-х до 6-ти років, метою, завданнями, принципами їх навчання.*

*Ключові слова: навчання англійської мови, діти віком від 4-х до 6-ти років, майбутні вчителі англійської мови.*

Питання раннього навчання дітей англійської мови у методичній і педагогічній літературі залишається актуальним і на сучасному етапі.

Доцільності навчання іноземної мови дітей у ранньому віці присвячені дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних учених (Н.Агуова, С.Будак, В.Гінзберг, С.Гоздецька, С.Збандуто, Л.Надудварі, В.Плахотнік, Т.Полонська та ін.). На думку науковців, навчання іноземної мови у дошкільному віці сприяє не тільки практичному оволодінню мовою, а й загальному їх інтелектуальному розвитку, розвитку рідної мови, мислення, пам'яті, уваги. Водночас, у вітчизняній педагогіці висловлюються різні точки зору щодо визначення оптимального віку для початку навчання дітей іноземної мови.

Науковці Я.Коменський, Л.Надудварі, Т.Полонська, З.Футерман, Т.Шкваріна вважають, що навчати дітей іноземної мови необхідно починати з 4-го року життя.

Учена А.Богуш висловлює думку, що вік від 3 до 5 років є найбільш сенситивним періодом мовленнєвого розвитку дитини, оскільки в цей період у неї надзвичайно розвинене мовне чуття, чутливість до рідної мови [1: 2]. Тому, саме у цей період краще починати навчання дітей другої (іноземної мови).

Фізіологи В.Пенфільд і Л.Робертс висловлюють думку, що у дошкільному віці діти легко оволодівають мовою природним шляхом як засобом пізнання довкілля і це, у свою чергу, створює приємні умови для початку навчання іноземної мови [6].

Отже, дослідження педагогів і фізіологів підтверджують, що саме вік дітей від 4-х до 6-ти років є найбільш сприятливим для навчання дітей іноземної мови.

Відомо, що підготовка фахівців для навчання дітей іноземної (англійської) мови віком від 4-х до 6-ти років здійснюється у педагогічних училищах та на факультетах дошкільного виховання у ВНЗ України. Майбутні вихователі одержують спеціальності “Дошкільне виховання”, “Вихователь з правом навчання іноземної мови” та “Дошкільне виховання”, “Друга спеціальність: мова та література англійська”.

Аналіз навчальних планів, за якими здійснюється підготовка фахівців свідчить, що в педагогічних училищах професійно орієнтовані дисципліни розпочинаються тільки з другого курсу, загальним обсягом – 322 години. При цьому англійська мова викладається тільки впродовж останніх курсів по 2 години на тиждень (200 годин). Методика навчання англійської мови дітей у дошкільному закладі викладається на третьому курсі (68 годин).

Як свідчать кількісні дані, у навчальних планах, за якими навчаються факультети дошкільного виховання, порівняно з педагогічними училищами, кількість годин на вивчення англійської мови значно збільшена. Всього передбачено 1300 годин, із яких 432 години – на самостійне опрацювання.

Таким чином, аналіз навчальних планів та досвід свідчать, що підготувати фахівця з досконалим володінням англійською мовою неможливо з таким обсягом годин.

На нашу думку, підготовку фахівців з англійської мови, які б могли працювати з і дітьми віком від 4-х до 6-ти років можливо здійснювати на факультетах іноземної філології ВНЗ України.

Кількість годин, яка передбачається на вивчення англійської мови з першого по п'ятий курс, спеціальні предмети, такі як “Практична фонетика”, “Практична граматики”, “Методика навчання іноземної мови” сприяють набуттю належного рівня знань з англійської мови. Більш того, студенти проходять педагогічну практику на четвертому та на п'ятому курсах у загальноосвітніх школах і, таким чином, набувають досвід роботи з дітьми.

Звичайно, може виникнути питання у зв'язку з тим, що на факультетах іноземної філології не викладаються дисципліни, які б знайомили студентів з віковими особливостями дітей від 4-х до 6 років та особливостями їх навчання англійської мови. Тому, на нашу думку, доцільно на п'ятому курсі додатково ввести спецкурс, який би ознайомив майбутніх учителів англійської мови з методикою навчання дітей англійської мови на початковому етапі [3].

У зв'язку з цим, метою статті є ознайомити студентів факультетів іноземної філології з віковими особливостями дітей від 4-х до 6-ти років, з метою, завданнями та принципами навчання дітей англійської мови на початковому етапі. Запропонований у статті матеріал використовується під час викладання спецкурсу “Методика навчання англійської мови на початковому етапі” для студентів 5-го курсу факультету іноземної філології Миколаївського державного університету ім. В.О.Сухомлинського.

У навчанні дітей англійської мови віком від 4-х до 6-ти років надзвичайне значення мають особливості їх уваги та пам'яті.

У психолого-педагогічній літературі увага пояснюється як форма психічної діяльності людини, яка характеризується спрямованістю і зосередженістю особи на певному об'єкті [4: 337].

Увага дітей віком від 4-х до 6-ти років є відображенням їх зацікавленості предметами та навколишнім середовищем. Дитину цікавить усе яскраве, нове. Тому і увага зосереджена до тих пір, поки не з'явиться щось нове, більш цікаве. Такий вид уваги, що викликається новизною та підтримується незалежно від свідомої діяльності людини, має назву мимовільної уваги.

Мимовільна увага у дитини розвивається протягом усього дошкільного періоду, але у віці 5-6 років зосередженість уваги зростає. Мимовільна увага проявляється і формується у різноманітних видах мовленнєвої діяльності. Її стійкість залежить не тільки від характеру завдань, які ставляться перед дитиною, але й від правильної організації дорослими будь-якої пізнавальної діяльності. Для розвитку і підтримки стійкості уваги необхідно її постійно переключати, тобто змінювати види діяльності [5].

Отже, під час навчання дітей віком від 4-х до 6-ти років англійської мови слід в основному спиратися на необхідність розвитку їх мимовільної уваги, яка повинна стимулюватись цікавим змістом навчального матеріалу.

Звернемось до питання розвитку пам'яті дітей віком від 4-х до 6-ти років.

У психолого-педагогічній літературі пам'ять пояснюється як складний психічний процес запам'ятовування, збереження та наступного відтворення людиною свого минулого досвіду у теперішньому [4: 247]. Розрізняють такі види пам'яті: моторну, образну, словесно-логічну і афективну. Моторна (рухова) пам'ять з'являється у дітей раніше, ніж інші види. Основний зміст цієї пам'яті складають різноманітні звички та навички, які формуються

протягом усього дитинства. Особливе значення має і розвиток образної пам'яті, оскільки образи – зорові і слухові – складають основний зміст дитячої пам'яті [5].

Найвищим типом пам'яті є словесно-логічна або вербальна. Саме вона забезпечує мисливу та мовленнєву діяльність людини, якою людина постійно користується. Саме вік від 4-х до 6-ти років є кульмінаційним віком розвитку вербальної пам'яті (пам'яті-повторення).

Оскільки у дітей віком від 4-х до 6-ти років переважає образна пам'ять, тому навчання іноземної мови повинно базуватись на широкому використанні наочного матеріалу [9].

Як увага, так і пам'ять дитини віком від 4-х до 6-ти років, в основному носить мимовільний характер. Діти не стільки запам'ятовують, скільки їм запам'ятовується. Це означає, що дитина не завжди ставить перед собою мету запам'ятати щось свідомо. Вона запам'ятовує те, що їй цікаво, що привертає увагу. Тому запам'ятовування матеріалу залежить від активності і змістовності її діяльності. Чим активніша діяльність дитини, тим продуктивніше виявляється її мимовільне запам'ятовування.

Процеси мимовільного запам'ятовування та відтворення з'являються у дітей п'ятого року життя. Спочатку вони проявляються у простому повторенні матеріалу, пізніше діти користуються елементарними прийомами його систематизації та аналізу [9].

Досвід свідчить, що діти краще запам'ятовують матеріал, який вони проговорили у голос.

Отже, під час навчання дітей віком від 4-х до 6-ти років англійської мови необхідно враховувати особливості розвитку їх мимовільної пам'яті та будувати заняття так, щоб запам'ятовування мовленнєвого матеріалу було не головною метою, а побічним продуктом цілеспрямованої діяльності дитини.

Вікові особливості дітей від 4-х до 6-ти років обумовлюють мету, завдання і принципи їх навчання англійської мови.

Основною метою навчання дітей віком від 4-х до 6-ти років є прищеплення елементарних знань з фонетики, граматики, лексики англійської мови та сприяння їх загальному розумовому розвитку: розвитку рідної мови, мислення, пам'яті, уваги. Крім того, заняття з англійської мови повинні сприяти морально-естетичному вихованню дітей [3].

Згідно мети навчання, перед майбутніми вчителями англійської мови постають такі завдання:

1. Навчити спілкуватись дітей віком від 4-х до 6-ти років на основі засвоєння елементарних знань з фонетики, граматики, лексики.
2. Виховувати поважне ставлення до англійської мови, а також до рідної мови.
3. Ознайомити з елементами духовної та матеріальної культури мови Великобританії та США.

Вікові особливості дітей з 4-х до 6-ти років вимагають дотримання певних принципів їх навчання англійської мови, про які необхідно поговорити детальніше [7].

**Принцип виховного навчання.** У дидактиці підкреслюється ведуча роль принципу виховного навчання. Англійська мова впливає на формування точки зору дітей, сприяє їх трудовому та естетичному вихованню, а також розвитку загальних навчальних умінь. Тому, під час навчання англійської мови на початковому етапі слід використовувати усі можливості для виховання любові до Батьківщини, природи, поваги до людей, почуття справедливості. З перших занять необхідно навчати спілкуванню – нормам поведінки людей, умінню слухати співрозмовника, прищеплювати їм культуру мовленнєвої поведінки.

**Принцип свідомості.** Дидактичний принцип свідомості під час навчання англійської мови висловлюється у свідомому побудуванні нових мовленнєвих зразків на основі раніше вивчених, що забезпечують міцні навички у розмовному мовленні. Елемент свідомості також потрібний під час постанови промови звуків, яких не існує у рідній мові та поясненні граматичних явищ. Тому, на початковому етапі навчання англійської мови принцип свідомості повинен реалізовуватись у цілеспрямованому сприйманні та осмисленні навчального матеріалу. Таке осмислення краще забезпечувати за допомогою утворення

необхідних реальних ситуацій під час виконання різноманітних вправ, за допомогою наочності та перекладу на рідну мову.

**Принцип активності.** Під час навчання англійської мови розрізняють інтелектуальну, емоційну та мовленнєву діяльність, які разом можуть забезпечити приємні умови для оволодіння предметом. Тому, майбутній учитель англійської мови повинен проводити заняття так, щоб діти отримували задоволення та радість від дій, які вони виконують, любили мову, не боялися припускати помилок та бути покараними. Слід знати, що позитивні емоції стимулюють дитину, а негативні – уповільнюють активність. Оскільки бажання у цьому віці дітей брати участь у будь-яких видах діяльності велика, тому необхідно використовувати різні режими роботи: робота хором, усією групою, маленькими групами, у парах, індивідуально [8].

**Принцип наочності.** Під час навчання цей принцип реалізується за допомогою наочних посібників. Вони бувають слуховими та зоровими. Цінність їх полягає у тому, що вони викликають зацікавленість, знижують втомленість, тренують творчу уяву, полегшують процес навчання. Зорове сприймання матеріалу, слухання та спостереження за людиною, яка розмовляє англійською мовою, сприяє набуттю необхідних навичок та вмій в усному мовленні. Завдяки наочності складаються кращі умови для розуміння матеріалу та його активного використання. Але слід зауважити, що кольорові малюнки розсіюють увагу дітей, а чорно-білі допомагають виокремити основну дію і концентрувати увагу на її розвитку.

**Принцип доступності та посиленості.** Цей принцип передбачає під час добору змісту і методів навчання урахування вікових особливостей дітей та їх реальні можливості. Вони передбачають поступове зростання труднощів під час навчання англійської мови, але вони не повинні перевищувати можливості дітей [7].

**Принцип міцності.** Сутність запропонованого принципу полягає у свідомому засвоєнні знань та систематичному їх закріпленні та повторенні. Тому, навчальний матеріал має бути презентований таким чином, що під час ознайомлення з ним у дітей виникали живі образи, виникали відповідні асоціації, які б торкалися їх почуттів, або мислення. Засвоєний матеріал повинен бути багаторазово повторений у різноманітних вправах, які включають зорові, слухові, мовленнєві, рухові та моторні аналізатори.

**Принцип індивідуального підходу.** Запропонований принцип передбачає вивчення та урахування індивідуальних особливостей дітей з метою утворення оптимальних умов для їх успішного навчання. Під час навчання англійської мови індивідуалізація заснована на знаннях майбутнім учителем англійської мови особливостей кожної дитини: її темпераменту, здібностей, інтересів; особливості мислення, уяви, пам'яті, мовлення; активності, темпів роботи, швидкості сприймання та засвоєння матеріалу. Слід враховувати емоційну збудженість дітей віком від 4-х до 6-ти років та швидкість їх стомлення, що вимагає певного дозування навчального матеріалу, та дотримання норм часу навчання.

**Принцип спирання на рідну мову.** Сутність запропонованого принципу полягає в тому, що рідна мова повинна використовуватись у будь-яких випадках з метою повного розуміння дітьми майбутнього вчителя англійської мови. За допомогою принципу спирання на рідну мову здійснюється добір навчального матеріалу та організація навчального процесу, прослідкується процес формування граматичних та лексичних навичок, навичок промовляння англійських звуків. Також, цей принцип має місце у встановленні схожостей та відмінностей у рідній та англійській мовах; він слугує засобом контролю розуміння вчителя і товаришів. А саме головне, запобігає виникненню відчуття не комфортності та страху у дітей перед незнайомою англійською мовою [7; 9].

Отже, підготовку фахівця для навчання англійської мови і дітей віком від 4-х до 6-ти років можливо здійснювати на факультетах іноземної філології у ВНЗ України. З цією метою необхідно на п'ятому курсі додатково ввести спецкурс для того, щоб ознайомити майбутніх учителів англійської мови з особливостями навчання англійської мови дітей на початковому

етапі. Слід зосередити увагу на вікових особливостях дітей від 4-х до 6-ти років, які, у свою чергу, обумовлюють мету, завдання та принципи їх навчання англійської мови.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах. – К.: Вища школа, 1993. – 327с.
2. Богуш А.М. Методика обучения русскому языку в дошкольных учреждениях. – К.:Вища шк., 1990. – 220с.
3. Будах С.В. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками. Монографія зі спецпрактикумом у двох книгах – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2008. – 288с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
5. Мухина В.С. Детская психология. – М.: Просвещение, 1985. – 272с.
6. Пенфильд В., Робертс Л. Речь и мозговые механизмы. – Л.: Медицина, 1964. – 264с.
7. Полонская Т.К. Обучение иностранному языку детей шестилетнего возраста в условиях детского сада (на материалах английского языка). Дис. ... канд.пед. наук. – К., 1993. – 189с.
8. Скалкін В.Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення. – К.: Рад.шк., 1978. – 128с.
9. Футерман З.Я. Иностраный язык в детском саду. – К., 1984. – 143с.

Шевченко И.В.

#### *ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ*

*Статья посвящена особенностям обучения детей английскому языку на начальном этапе, а именно: обучению детей возрастом от 4-х до 6-ти лет. Будущие учителя английского языка знакомятся с возрастными особенностями детей возрастом от 4-х до 6-ти лет, целью, заданиями и принципами их обучения.*

*Ключевые слова: обучение английскому языку, дети возрастом от 4-х до 6-ти лет, будущие учителя английского языка.*

Shevchenko I.V.

#### *THE PECULIARITIES OF TEACHING CHILDREN THE ENGLISH LANGUAGE AT PRIMARY STAGE*

*The article is devoted to the problem of teaching English the children at the age from 4 to 6. The future teachers of English learn the age features of children at the age from 4 to 6, the purpose, the tasks and the main principles of their teaching.*

*Key words: teaching English, children at the age from 4 to 6, future teachers of English.*

## **Розділ 3**

### **Теорія і практика виховання**



**ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ  
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В НОРМАЛЬНОМУ  
ТА ПАТОЛОГІЧНОМУ ОНТОГЕНЕЗИ**

*У статті розглядаються особливості формування образного мовлення у дітей дошкільного віку в умовах нормального і патологічного онтогенезі. Висвітлено механізм розвитку лексичних значень слова.*

*Ключові слова: образне мовлення, лексичне значення слова, загальне недорозвинення мовлення, діти дошкільного віку.*

*Постановка проблеми.* Онтогенетичні дослідження з проблеми розуміння і використання засобів вторинної образної номінації показують, що дітям дошкільного віку доступне вживання ряду образних засобів: спочатку засвоюються прості форми образного мовлення, потім – стійкі поєднання слів, що володіють високим ступенем метафоризації [1: 29].

Особливості мовленнєвого розвитку дітей описані багатьма психологами (Л.Виготський, Д.Ельконін, Г.Люблінська, С.Рубінштейн та інші). С.Рубінштейн особливу увагу звертає на емоційність, виразність і образність дитячого мовлення. Він зазначав, що мовленню маленької дитини притаманна яскрава виразність: інверсії, окличні звороти, гіперболи тощо, тобто всі стилістичні форми, що виражають емоційність. Проте, якщо виразність не розвивати, то вона набуває “характеру непрямої лінії, що западає”, мовлення стає маловиразним [1: 43].

*Метою нашої статті є аналіз особливостей формування образного мовлення у дітей в нормальному та патологічному онтогенезі для подальшого визначення оптимальних умов розвитку образного мовлення.*

*Виклад основного матеріалу.* У звичайному мовленні, під час вибору слів, людина, зазвичай, керується основним лексичним значенням (концептуальним), а в образному мовленні слова підбираються не стільки за основними, скільки за другорядними ознаками, за вторинним семантичним забарвленням, тобто за конотативним значенням. Ці другорядні ознаки слів, усередині образних висловів, взаємодіючи, утворюють своєрідний семантичний настрій. Образне слово відрізняється від звичайного, при формальній словесній тотожності, саме вторинними значеннями (конотаціями), які народжуються в образному контексті.

Взаємодія конотативних ознак впливає на подальший розвиток значень слова і розглядається як вияв дифузності семантики. У результаті процесу переробки і впорядкування мовленнєвого досвіду формується індивідуальна мовна система, яка трактується як система концептів. Концепт – це те, що називає зміст поняття, синонім сенсу. Концептуальна система людини розвивається, модифікується в процесі її взаємодії з навколишнім світом. Внутрішній розвиток даної системи здійснюється за рахунок безперервного породження нових концептів на основі вже існуючих. При розумінні значення образного виразу відбувається концептуалізація найбільш істотних ознак, які актуалізують властивості об’єкту, його якості і т.д. Наприклад, у стійкому виразі “плентається як черепаха” – відбувається концептуалізація ознаки повільного руху, “за сім земель” – фізичний параметр відстані. Із усіх ознак, характерних для даного об’єкту, вибирається один, який входить у фокус уваги і реалізується в образному виразі.

При вторинній номінації відбувається не тільки актуалізація початкового концепту, але його модифікація – розвиток, розширення, порівняння, що приводить до формування нового концепту. Мовні одиниці, що виникають під час модифікації, дозволяють повторно вербалізувати поняття або концепти, які вже існують у свідомості людини. Розвиток семантичної багатозначності слова визначається дією трансформації (перетворення) значення, яка відбувається за рахунок актуалізації семантичних ознак, мотивованих різними

асоціативними уявленнями, і одночасним переведенням ядерних сем на периферію семної ієрархії відповідних значень. Нові концепти, які виникають при цьому, не тільки трансформуються самі, але і впливають на трансформацію інших.

Формування образності мовлення в нормі визначається цілою низкою умов: тренуванням мовленнєвих навичок, спрямованістю на розуміння виразних можливостей мови, розвитком спеціальної мовленнєвої інтенції, накопиченням досвіду використання мовних засобів, розвитком когнітивних аспектів семантики мовних одиниць [1: 38].

Перелічені мовні знання, уміння, навички формуються мимоволі, як побічний продукт діяльності, спрямований не на придбання знань про мову, а на оволодіння спонтанною практикою мовленнєвого спілкування, в процесі приналаднання своєї мови до зразків, які дитина сприймає в мовленні дорослих. Ці знання мають характер практичних узагальнень і лежать в основі так званого “чуття мови”, яке дозволяє дитині розібратися в складних мовних явищах і дає дитині можливість достатньо вільно орієнтуватися в багатющому потоці мовних образів, застосовувати мовленнєві навички на незнайомому мовному матеріалі, відрізнити правильні граматичні форми від неправильних, з легкістю переносити одиниці мови на нові сполучення, які ще не зустрічалися в індивідуальному досвіді. Що свідчить про розвиток узагальнюючої функції мозку.

Досліджуючи розвиток узагальнюючої функції мозку, М.М. Кольцова відмічає у дітей чотири рівні розвитку узагальнення словом. До них вона відносить наступне:

- перша ступінь інтеграції – слово, яке замінює чуттєвий образ одного певного предмета, еквівалентно цьому зразку (“мама” – тільки мати дитини, “лялька” – тільки ось ця лялька);
- друга ступінь інтеграції – слово замінює декілька чуттєвих образів однорідних предметів (слово “лялька” відноситься до кількох предметів, які мають спільні риси, але у чомусь і різні). Сигнальне значення слова ширше, ніж у випадку, коли воно асоціюється з чуттєвим образом тільки одного предмета, але разом із тим воно вже міні конкретне. Це лялька взагалі, стіл взагалі тощо;
- третя ступінь інтеграції – слово об’єднує декілька понять, які мають другу ступінь узагальнення (слово “іграшка”, наприклад, узагальнює і ляльок, і м’ячики, і кубики тощо, слово “меблі” об’єднує стільці, столи, дивани). Слово відноситься до широкого ряду різних об’єктів, його сигнальне значення дуже широко і значно віддалено від конкретних образів предметів;
- четверта ступінь інтеграції – в слові зведено багато абстракцій попередніх рівнів узагальнення (так, слово “річ” утримує в собі узагальнення, які даються словам “іграшка”, “посуд”, “меблі”, “одяг” тощо). Смысловий зміст слова дуже широкий, а його зв’язки з “чуттєвим корінням” простежуються з труднощами. Поступово у життєвому досвіді дитини формуються різноманітні рівні узагальнення предметів і дій словом, в результаті чого відображення дійсності стає широким і складним [4: 87].

Розвиток абстрагуючої і узагальнюючої функції слова створює передумови для засвоєння не лише образних мовних одиниць, але й фразеологізмів у дошкільному віці у дітей.

Дослідники дитячого мовлення відзначають, що оволодіння даним феноменом починається пізніше, ніж засвоєння інших образних мовних одиниць. Аналіз матеріалів спостережень за дитячим мовленням надає численні приклади використання фразеологічних зворотів дошкільниками [1: 33].

До чотирьох років відбувається засвоєння легших за семантикою конструкцій (*хто його знає*), в шість-сім років в мовленні дітей зустрічаються сполучення з високим ступенем метафоризації (*бити байдики*). При цьому можуть відмічатися помилки різного характеру: на лексичному рівні (один із компонентів фразеологізму замінюється іншим – *як сир в маслі катається*), словотворчому (компонент замінюється однокореневим словом – *коти оруть*,

як *обгорілі*), на синтаксичному (змінюється порядок компонентів виразу фразеологізму або додаються нові компоненти – *ми з Андрійком живемо, як злий собака з доброю кішкою*).

Наявність фразеологічних помилок С.Н. Цейтлін визначає значенням багатьох фразеологічних одиниць. Це є причиною того, що дітям важко зрозуміти, чому дане значення закріплене саме за цим, а не за іншим сполученням слів.

Для даного віку характерний зв'язок слів з конкретними образами, тому спочатку дошкільники засвоюють ті фразеологічні звороти, які пов'язані з конкретним образом, фразеологізми з яскраво вираженим метафоричним характером викликають у дітей особливі труднощі, і зовнішня форма таких виразів засвоюється значно раніше, ніж внутрішній зміст.

До шести років відбувається активне засвоєння різних образних засобів мови, у тому числі і прислів'їв, які можуть бути джерелом фразеологізмів [2: 91].

Особливості сприйняття дітьми дошкільного віку фразеологічних зворотів розглянуті А.А. Люблінською. Вона відзначає, що при розумінні значення фразеологізмів діти допускають ряд помилок, обумовлених специфікою дитячого мислення. Ускладнена структура образного значення, порівняно з лексичним, обумовлена присутністю в ній метафори.

При аналізі розуміння переносних значень слів дошкільниками В.К. Харченко виділяє дві групи метафор: ненавмисні і навмисні (усвідомлені). У молодшому дошкільному віці переважають метафори першого типу. Процес заміщення слів має своїм наслідком ненавмисну метафоризацію, несподівану образність слова. У старшому дошкільному віці в мовленні дітей з'являються усвідомлені метафори, які знаменують важливий етап осмислення слів: оволодіння головними і другорядними ознаками значень.

Основними причинами нерозуміння метафор, які вивчаються у молодших класах, на думку О.Н. Шумкіної, є конкретність дитячого мислення; незнання прямого значення компонентів метафори і її загального значення, яке виявляється в контексті [1: 45].

Важливою умовою розуміння метафори є її відповідність концептуальним значенням дітей, а також наявність відповідного контексту.

Сприйняття образних засобів дітьми відображає хід пізнавальної діяльності людини: виявлення в навколишньому світі схожих речей, процесів, перенесення значення за схожістю з одного явища на інше; вираз емоцій, оцінки, суб'єктивного погляду на світ. При цьому важливу роль грають синтагматичні і парадигматичні асоціації, які є найпростішим елементом пізнавального процесу. Розгляд цих питань повинен спиратися на знання закономірностей засвоєння дітьми значень слова, компонентів його семантичної структури: денотативного, конотативного, концептуального (понятійного), контекстуального. Компонентами значення слова дитина опановує поступово: спочатку встановлюється зв'язок між конкретним предметом і його позначенням. Для формування провідних (ядерних) ознак значень потрібний достатній об'єм ознак смислової периферії. Сформовані ядерні ознаки стимулюють і забезпечують процеси заміщення слів, які свідчать про поступовість формування складу значення. Чинником такого формування є інтуїтивне розмежування ядерних і периферійних ознак значень.

У дослідженнях багатьох фахівців відмічаються утруднення у засвоєнні дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) експресивних мовних засобів [1: 41].

Несформованість мовленнєвих операцій (задум, програмування, відбір і синтез мовленнєвого матеріалу) призводить до того, що дитина із ЗНМ не вміє лексично і граматично правильно оформити думку, переказати текст, зберігаючи авторські слова і вирази, скласти зв'язну розповідь за малюнком або серією малюнків, використовуючи образні засоби мови.

Р.Є. Левіною розроблена періодизація загального недорозвинення мовлення, в якій відмічені особливості лексичної сторони дітей з різними рівнями розвитку мовної системи. Так, для дітей віднесених до третього рівня мовленнєвого розвитку при ЗНМ, характерне неточне вживання багатьох лексичних одиниць. У активному словнику переважають

іменники і дієслова, спостерігається обмежена кількість слів, що позначають стан предметів і дій, їх якості і ознаки.

О.М. Мастюкова констатує, що у дітей з тяжкими мовленнєвими вадами не розвинена мовленнєве наслідування, внаслідок чого страждає відображене мовлення. Наголошується на порушенні всіх довільних форм мовлення, зокрема його семантичної сторони.

Т.Б. Філічева і Г.В. Чиркіна, вивчаючи особливості лексики дошкільників з недорозвиненням мовлення, відзначають, що переважаючим типом лексичних помилок є неточність вживання слів в контексті речення, яка виявляється в численних замінах. Словниковий запас дітей даної категорії характеризується недостатньою сформованістю узагальнюючих понять, поодиноким використанням антонімів, відсутністю синонімів, що приводить до бідності і стереотипності мовлення.

У дослідженнях Т.В.Туманової виявлені специфічні особливості в становленні процесів словотворення у дітей із ЗНМ. Автор указує на “виражений комплексний характер недорозвинення всіх аспектів функціонування похідного слова. Для дітей із ЗНМ характерні труднощі у словотворенні і семантичній інтерпретації похідних слів; у застосуванні словотворчих знань, навиків і умінь при рішенні мовних задач, що дозволяє зробити висновок про дисфункціональний стан механізму саморозвитку словотворчої компетенції у дітей з порушеною мовленнєвою діяльністю” [6: 144].

Вивчаючи особливості сприйняття і розуміння творів малих фольклорних жанрів дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ, Т.А. Песькішева наголошує, що дошкільники даної категорії демонструють буквальне тлумачення значення прислів'їв, нерозуміння прихованого значення образних виразів, особливості розуміння і вживання фраз із переносним значенням. Для них характерні труднощі у виборі слів для виразу своїх думок, у виборі істотних для опису предмета ознак, у вживанні абстрактних понять, в доказі своїх суджень.

Т.А. Дремова вказує на те, що у дітей з мовленнєвими порушеннями “...понятійний розвиток знаходиться на стадії асоціативного комплексу (об'єднання за ситуативною і ситуативно-функціональною ознакою), що в нормі відповідає більш ранньому віку” [3: 93]. У більшості дошкільників з порушеннями мовлення узагальнення за категоріальною співвіднесеністю знаходиться в зоні найближчого розвитку. Для них характерний невеликий запас слів, вони зазнають значних труднощів у підборі слів до контексту.

Розглядаючи рівень сформованості виразних засобів мови у дітей дошкільного віку із ЗНМ, Т.В. Захарова відзначає слабку усвідомленість власного практичного мовленнєвого досвіду. “Дошкільники демонструють низький рівень сформованості образної виразності мовлення, яка є складовою частиною мовної культури. Засвоєння дітьми образного ладу мови є фрагментарним, не складається здібність до аналізу відтінків значень, збагнення способів утворення засобів образної виразності і активного їх вживання у власному мовленні” [4: 80].

Вивчаючи стан мовної здатності у молодших школярів з порушеннями мовлення, Е.А. Карпушкіна вказує на обмеженість мовленнєвого і когнітивного досвіду у дітей даної категорії, через яку вони практично не усвідомлюють семантики фразеологізму; не розуміють тих семантично значущих ознак, які лежать в основі фразеологічно пов'язаних поєднань слів.

Аналізуючи характер функціональних змін в області семантичної структури слова у дітей з порушеною мовленнєвою діяльністю, Л.Б. Халілова пропонує типологію їх семантичних порушень, які можуть бути представлені трьома основними варіантами:

1) порушення парадигматичних зв'язків між одиницями мови, обумовлені недоліками семантичного угруповання елементів її лексичної сфери на основі їх асоціативної схожості;

2) порушення епідигматичних зв'язків слів, пов'язані з помилками при утворенні лексичних значень початкових одиниць, неточним використанням певних правил, формальних операцій, які діють у мові;

3) порушення синтагматичних зв'язків між мовними знаками, обумовлені труднощами угруповання слів з урахуванням їх розташування в мовленні відносно один одного.

Автор відзначає, що для дітей з розладами мовлення характерні труднощі диференціації переносних значень слів, що пояснюється слабкістю семантичного асоціювання, обмеженістю запасу слів, сповільненим темпом переходу від конкретних значень до абстрактних.

Дослідження В.В. Юртайкіна виявляє наявність дисоціації між наочним, семантичним і звуковими планами мовленнєвого вислову. Для дітей із ЗНМ характерна недостатність образних засобів презентації оточуючого, недосконалість способів їх розгортання в систему зовнішніх і внутрішніх дій, труднощі засвоєння парадигматичних класів абстрактних значень.

Є.В. Назарова пояснює наявність подібного факту труднощами реалізації у дітей психологічних операцій номінації і предикації, загальною незрілістю парадигматичного і синтагматичного апаратів мови, які беруть участь в організації процесів вибору слів і їх граматичної структуризації.

С.Н. Шаховська вказує на те, що у дітей з ЗНМ відзначається бідність і якісна своєрідність лексики; порушення процесу тематичного відбору і семантичного вибору слів при породженні мовленнєвого вислову; переважання пасивного словника над активним; неточність лексики; функціональні заміщення з розширенням значення слів і численними замінами. Досліджуючи словниковий запас дітей з порушеною мовленнєвою діяльністю, автор підкреслює різну природу несформованості словника: від нерозуміння до утруднення повторення і неможливості самостійного вислову із вживанням синонімів, антонімів, узагальнюючої лексики. При цьому відмічається затримка у формуванні семантичних полів: дитина не відчуває різниці між ядром і периферією семантичного значення слова, утруднюється в адекватному використанні лексичних одиниць; у поясненні їх значення. У дітей спостерігаються труднощі при засвоєнні синтагматичних і парадигматичних зв'язків, виявляються заміни слів за значенням і звучанням, недоліки при засвоєнні абстрактної лексики, переносного сенсу. Труднощі пошуку слова і його відтворення дослідник пояснює зниженням семантичного і граматичного компонентів мовної системи, несформованістю моделі мовленнєвої дії, основними операціями якої є вибір і сполучуваність лексичних одиниць.

У ряді робіт опис утруднень мовленнєвого характеру доповнюється вказівками на специфічні особливості немовленнєвих процесів у дітей з порушеною мовленнєвою діяльністю. Дослідники відзначають зниження пізнавальної активності, уповільнення швидкості прийому і переробки інформації, зниження продуктивності запам'ятовування словесного матеріалу порівняно з наочним, відставанням словесно-логічного мислення, яке виявляється в недостатній сформованості операцій аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння [1: 46].

*Висновок.* Проведене теоретичне дослідження дозволило виявити значні відхилення у формуванні образного мовлення у дітей із важкими мовленнєвими вадами і підкреслити важливість корекції його розвитку у дітей даної категорії. Це може стати предметом подальшого наукового пошуку.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Белобородова Е. В. Формирование образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Белобородова Елена Васильевна. – М., 2007, – 151с.
2. Детинина О.Б. Устойчивые словосочетания в детской речи / Детская речь как предмет лингвистического изучения. – Л., 1987. – С. 91-97.
3. Дремова Т.А. Особенности языкового сознания у дошкольников с речевыми нарушениями // Логопедия XXI века: Материалы симпозиума с международным участием (20-21 апреля 2006 г.). – С.-Пб.: НОУ “СОЮЗ”, 2006. – С. 93-107.

4. Захарова Т.В. Формирование выразительных средств речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Захарова Татьяна Васильевна. – М., 2002. – 171 с.
5. Кольцова М.М. Развитие сигнальных систем действительности у детей. – Л.: Наука, 1980. – 164с.
6. Туманова Т.В. Особенности формирования словообразовательной компетенции детей с общим недоразвитием речи //Логопедия XXI века: Материалы симпозиума с международным участием (20-21 апреля 2006 г.). – СПб.: НОУ “СОЮЗ”, 2006. –С. 144-145.

Ильина Н.В.

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
В НОРМАЛЬНОМ И ПАТОЛОГИЧЕСКОМ ОНТОГЕНЕЗЕ**

*В статье рассматриваются особенности формирования образной речи у детей дошкольного возраста в условиях нормального и патологического онтогенеза. Раскрыт механизм развития лексических значений слова.*

*Ключевые слова: образная речь, лексическое значение слова, общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста.*

Iliina N.V.

**THE PROBLEMS OF FORMING OF FIGURATIVE SPEECH AMONG PRE-SCHOOL AGE  
CHILDREN IN NORMAL AND PATHOLOGICAL ONTOGENESIS**

*In the article the features of forming of creative speech are examined for the children of preschool age in the conditions of normal and pathological ontogenesis. The mechanism of development of lexical meaning of word is exposed.*

*Key words: creative speech, lexical meaning of word, general underdevelopment of speech, preschool age children.*

**УДК 374:613.96**

**Кабацька О.В.**

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я  
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ**

*У статті проаналізовані наукові джерела з питань позакласної роботи, формування культури здоров'я, надана модель, на основі якої було впроваджено методика формування культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі. Надані матеріали пілотного дослідження з напрямку формування культури здоров'я старшокласників.*

*Ключові слова: методика, формування, культура здоров'я, старшокласники, позакласна робота, дослідження, актуальність, модель.*

Україні необхідне покоління з високим рівнем освіченості, культури й здоров'я, здатне сприймати загальнолюдські цінності, творчо, продуктивно та довго діяти в будь-якій галузі соціальної практики. Національна доктрина розвитку освіти України, затверджена Указом Президента, серед пріоритетів державної політики виділяє пропаганду через освіту здорового способу життя, медико-санітарного просвітництва, активних форм та методів збереження, зміцнення фізичного розвитку, розвитку та відтворення індивідуального здоров'я, стимулювання у молодого покоління прагнення до нього.

На сьогодні проблема формування культури здоров'я молодого покоління є актуальною в умовах сучасності. Погіршення рівня здоров'я школярів протягом навчання у середньої школі викликає занепокоєння. Питання формування культури здоров'я у школі розглядалися вченими з різних боків. Однак аспекти процесу формування культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі розкриті незначною мірою.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні методики, що сприяє ефективному формуванню культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі для підвищення якості їхнього життя.

Важливість процесу формування культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі зумовлена низкою чинників.

*По-перше*, її наявність передбачає гармонійне спілкування з природою й оточуючими людьми, знанням резервних можливостей організму і вмінням правильно використовувати їх, відображає рівень розвитку людини, який відбивається у світогляді, системі цінностей, характері діяльності, поведінці, способі життя, багатстві здібностей і творчих сил.

*По-друге*, використання навичок культури здоров'я є уважне і правильне ставлення людини до самої себе, прагнення до самопізнання, формування, розвитку і самовдосконалення своєї особистості.

*По-третє*, розроблення зазначеною проблеми певним чином заповнює дидактико-методичні недоробки у педагогіці щодо сформованості культури.

Нами досліджені такі аспекти з питань формування культури здоров'я: філософські положення про культуру, взаємозв'язок і взаємообумовленість загальної культури та культури здоров'я, педагогічні та психологічні аспекти впровадження у процес навчання цих понять; загальнотеоретичні проблеми навчання та виховання (Б. Ананьєв, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лозова, І. Прокопенко, О. Савченко, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, А. Троцько та інші); завдання освіти з питань формування культури здоров'я (Г. Апанасенко, О. Береза, В. Бобрицька, Ю. Бойчук, Е. Булич, І. Брехман, М. Гончаренко, В. Горашук, С. Горбунова, В. Гриньова, О. Дубогай, С. Єрмаков, І. Жаліло, О. Іонова, С. Кириленко, І. Ковальова, Л. Кулініченко, І. Мурахов, С. Омельченко, В. Оржеховська, В. Пасинок, Л. Попова, А. Ровний, С. Страшко, Л. Сущенко, Н. Ткачова, В. Шахненко, С. Шмалей та інші), використання сучасних педагогічних технологій (В. Євдокімов, М. Кларін, О. Пехота, Г. Селевко та інші); позашкільна та позакласна робота (В. Вербицький, А. Захлебний, Л. Ковбасенко, В. Панок, Г. Ковганич, Г. Пустовіт, І. Суравегіна, Т. Сущенко та інші).

Проведене пілотне дослідження з питань формування культури здоров'я 321 старшокласника Харківського ліцею будівництва та архітектури, Харківського професійного ліцею залізничного транспорту, Циркунівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Харківського району Харківської області показали такі результати. Більшість респондентів (58,4 %) не усвідомлюють значущості культури здоров'я як чинника цілісного впливу на становлення й розвиток, недостатню сформованість знань про культури здоров'я, показники, форми й методи її застосування у житті. Лише у третини опитаних були певні уявлення про сутність поняття "культура" і можливості проектування змісту навчання шляхом застосування знань, вмінь та навичок культури здоров'я особистості.

Одержані дані підтверджують практичну значущість формування культури здоров'я старшокласників.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити, що основними джерелами осмислення означеної проблеми є:

- обґрунтування теоретичних засад позакласної роботи (В. Вербицький, І. Суравегіна та інші);
- висвітлення основ культури здоров'я (О. Береза, І. Жаліло, С. Омельченко, В. Шахненко та інші);
- розроблення культурологічного змісту навчання та виховання особистості (Е. Баллер, С. Газман, О. Гармаш, Е. Маркарян, А. Мудрик, О. Смирнова та інші).

Проблеми формування культури здоров'я, позитивної мотивації на здоровий спосіб життя є одними із найважливіших у психології, соціології, педагогіці. Сьогодні немає жодної скільки-небудь важливої виховної проблеми, яка б не була пов'язана зі здоров'ям. Це об'єктивно спричинило виникнення в освітньому просторі України соціального замовлення загальноосвітнім навчальним закладам – сформуванню свідомого громадянина, особистість з

притаманними їй якостями і рисами, спрямованими на саморозвиток, самовдосконалення; виховати молоду людину в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності.

Оскільки процес формування культури здоров'я передбачає, по-перше, виховання соціально ціннісних мотивів будь-якої діяльності (навчальної, ігрової, суспільно корисної тощо), спрямованої на зміцнення і збереження здоров'я; по-друге, розвиток організаторських навичок (організованості, відповідальності, взаємодопомоги тощо); по-третє, формування і розвиток навичок самовиховання (самоорганізації, самореалізації, корекції вчинків, визначення своєї позиції в житті); по-четверте, формування позитивних моральних якостей як громадянина, працівника, сім'янина (прагнення до фізичного, духовного вдосконалення, здорового способу життя, подолання шкідливих звичок).

Оскільки під сформованістю культури здоров'я особистості розуміється ступінь усвідомлення основ здорового способу життя, втілення його в різних оцінювально-поведінкових актах, тоді під критеріями сформованості культури здоров'я розуміються ознаки свідомої поведінки, які формуються у процесі засвоєння знань про здоровий спосіб життя і знаходять своє відображення у смисловій характеристиці особистості, у взаємозв'язку із сферою діяльності.

При визначенні критеріїв і показників культури здоров'я важливо керуватися вимогами часу, які є першочерговими для сучасних старшокласників. Визначено такі критерії культури здоров'я: фізичне здоров'я, психічне здоров'я (психологічний комфорт), духовне здоров'я, соціальне здоров'я (соціальне благополуччя) [5].

Життєво важливі знання з культури здоров'я старшокласники зможуть поглибити у позакласний час, тому що неможливо донести ці знання протягом насичених предметним навчанням уроках.

У житті школярів позакласний час має дуже важливе значення. Після уроків учню доводиться самостійно вирішувати завдання різноманітної важкості: готувати домашні завдання, поглиблено займатися тим, що йому цікаво, виконувати соціальні доручення, допомагати батькам у домашніх справах тощо. Це все потребує від нього відповідальності, сили волі, напруженої праці, вмінь та навичок. Школа повинна допомогти йому у цьому. Тому необхідна чітка система організації діяльності учнів у позакласний час.

Організацію позакласного часу учнів не можна будувати за принципом – аби чимось зайняти дитину. Не потрібно стихійності, самопливу, формалізм. Основними вимогами до організації позакласної роботи з учнями у позакласний час є: органічне єднання навчальної і поза навчальної роботи; кожному учню в вільний від навчання час корисна справа з урахуванням його інтересів, нахилів та здібностей; цілеспрямованість; суспільно-корисна спрямування, різноманітність, захопленість, романтика позакласних та позашкільних занять; підвищення ролі органів шкільного самоврядування; взаємодія школи, позашкільних закладів та організацій; участь громадськості, батьків у організації позакласного часу школярів.

Розглянемо деякі вимоги детальніше:

- органічне єднання початкової і позакласної роботи з учнями;
- кожному учню у вільний від навчання час – корисна справа;
- суспільно-корисна спрямованість позакласних та позашкільних занять;
- різноманітність та захопленість позакласних та позашкільних занять;
- взаємодія у роботі школи та позашкільних закладів;
- участь громадськості в організації позакласного часу школярів.

У школі головна діяльність – навчання. Під час позакласної навчальної діяльності учні підвищують та розширюють знання, отримані на уроках. Позакласна навчальна діяльність підвищує рівень загального розвитку учнів.

За характером і змістом навчальна позакласна діяльність поділяється на програмну (екскурсії, факультативні курси) та позапрограмну (вивчення розділів, які не входять до



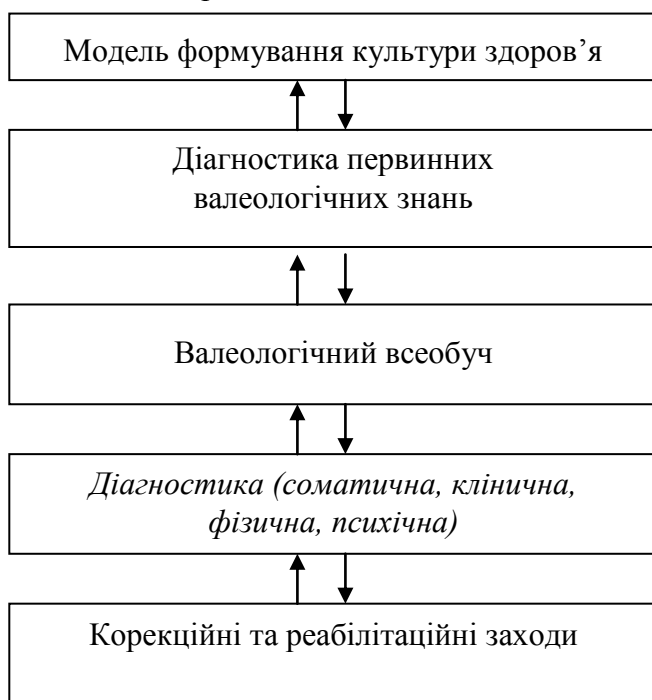
навчальної програми). Форми такої діяльності різні: гуртки, екскурсії, олімпіади, наукові товариства, вечори, конференції, диспути тощо.

Застосування різних форм позакласної діяльності разом з навчальним процесом дає вчителю змогу цікавіше викладати та вводити учнів у послідовно складніший процес пізнання.

Цілеспрямована, систематична позакласна навчальна діяльність приводить до самостійного творчого мислення, до осмисленого засвоєння знань. Важливо організувати діяльність так, щоб учень із перших кроків мав певні успіхи і пережив радість досягнутого. Позакласна робота неможлива без позитивних емоцій і радісних хвилювань. Завдання педагогічного колективу – охопити всіх учнів позакласною навчальною діяльністю, у кожного повинен бути улюблений навчальний предмет.

На долю молодого покоління випадає місія творити майбутнє, тому особливо важлива рол належить перспективі організації профорієнтаційної роботи. Мета отримання подальшої освіти стає стимулом для занять старшокласників у різних предметних гуртках, товариствах, факультативах. Тому виникає особливий зв'язок між пізнавальними та професійними інтересами: для старшокласників цікавий той предмет, який необхідний для їхнього майбутнього вибору. Тоді й особиста мета – отримання професії [3].

У педагогічному процесі формування культури здоров'я учнів йде через педагогічний колектив та вчителя. Далі розглянемо деякі моделі формування культури здоров'я. Вченими Видюк А.П., Дем'яненко Є.А., Жовніренко Л.П. збудована модель формування культури здоров'я [1], представлена на рис. 1.



**Рис. 1. Модель формування культури здоров'я.**

Також представлена більш розширена модель формування культури здоров'я вченими: Конельська І.М., Тимофієва Л.Є., Волченко С.М., Сидоренко Н.Б., Готман Н. Д., Кузнецова О.Ю.

На основі аналізу наукових даних нами побудована модель, за допомогою якої було впроваджено методіку формування культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі.

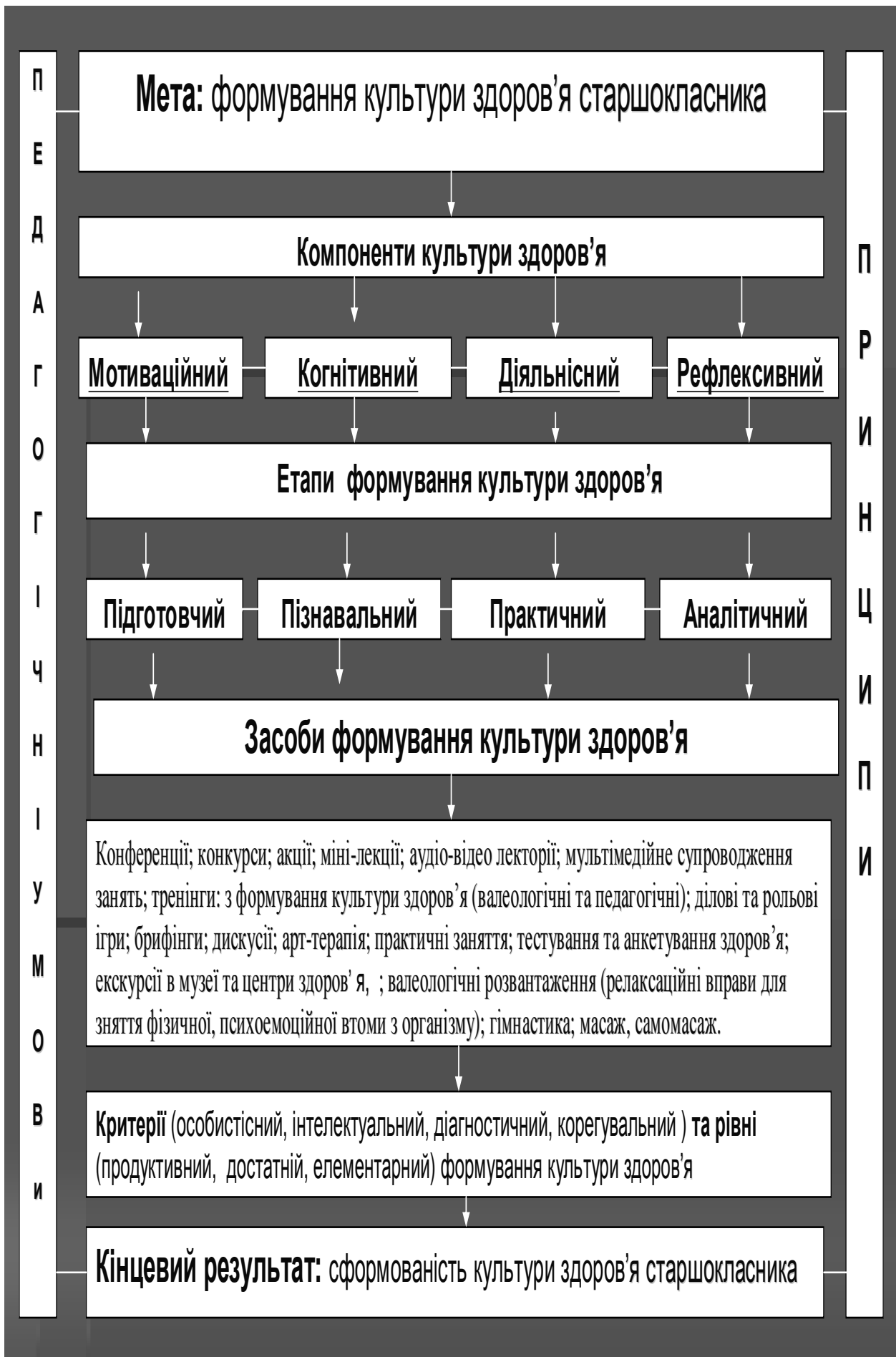


Рис. 2. Модель формування культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі.

У моделі представлено компоненти, етапи, засоби, критерії та рівні формування культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі.

*Висновки.* Позакласна робота у загальноосвітніх закладах, заняття у гуртках палаців і центрів дитячої та юнацької творчості є ідеальним середовищем для впровадження профілактичних оздоровчих програм для старшокласників. Тут існують найкращі можливості для здійснення масового, ефективного і превентивного впливу на старших школярів. Молоде покоління потребує інформації і можливостей для формування культури здоров'я, набуття необхідних життєвих навичок, а також доступу до послуг і консультацій з питань збереження та зміцнення здоров'я. У навчальних закладах слід впроваджувати тільки високоякісні профілактичні програми, які довели свою ефективність та надавати роботу за даними програмами підготовленим педагогам та психологам. Профілактичну роботу серед учнівської молоді слід проводити у тісній співпраці з батьками. Дуже важливо залучати молодих людей до планування дій і активної участі у профілактичній роботі. Отже, проблема формування культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі є недостатньо розкритою. Необхідно розробляти та впроваджувати методики, спрямовані на подолання низького рівня культури здоров'я молодого покоління.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Видюк А.П. Проблемы педагогического направления формирования модели культуры здоровья // Валеология: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку / Дем'яненко Е.А., Жовниренко Л.П.: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, квітень 2003 р.: у 3-х т. / За ред. проф. М.С. Гончаренко. – Х., 2003. – Т. I. – С. 91-96.
2. Гончаренко М. С. Валеопедагогічні аспекти духовності: монографія. – Харків, 2007. – 400 с.
3. Даневич С. Система позакласної навчальної діяльності учнів як фактор розвитку їхніх інтересів // Рідна школа. – 2009. – № 7 (955). – С. 66.
4. Кабацька О.В. Валеологічна просвіта через програму психологічних тренінгів: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції “Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку”. – Т. I. – Х., 2003. – С. 149-155.
5. Кириленко С.В. Громадська відповідальність як показник сформованості культури здоров'я // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку: Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції, квітень 2006 р.: у 2-х т. / За ред. проф. М.С. Гончаренко. – Х., 2006. – Т. II. – С. 70-75.
6. Кириленко С. В. Розвиток педагогічних технологій формування культури здоров'я старшокласників // Рідна школа. – 2003. – № 11 (886). – С. 50-55.
7. Кириленко С. В. Проблема формування культури здоров'я в історії теоретичної думки та в сучасній практиці // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1 (42). – С. 48-56.
8. Кириленко С. В. Сучасний стан культури здоров'я старшокласників у педагогічній практиці загальноосвітніх навчальних закладів України // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку / Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції, квітень 2004 р.: у 3-х т. / За ред. проф. М.С. Гончаренко. – Х., 2004. – Т. III. – С. 76-83.
9. Конельська І.М., Тимофієва Л.Є., Волченко С.М., Сидоренко Н.Б., Вплив валеологічної компетентності вчителя на стан здоров'я та рівень вихованості учнів / Дем'яненко Е.А., Жовниренко Л.П. // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку / Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції, квітень 2008 р.: у 3-х т. / За ред. проф. М.С. Гончаренко. – Х., 2004. – Т. II. – С. 92-101.
10. Кыркалов В.П. Воспитание школьников во внеучебное время / Шпитальник П.Э. // Сборник метод. материалов Министерства просвещения РСФСР в помощь организатору внеклассной и внешкольной воспитательной работы / Под ред. Л.К. Балясной. М.: Просвещение, 1971. – 208 с.
11. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій і інновацій. – (Серія “Золота педагогічна скарбниця”). – Х.: Основа, 2009. – 176 с.

Кабатская Е.В.

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ  
ВО ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЕ**

*В статье проанализированы научные источники по вопросам внеклассной работы, формирования культуры здоровья, дана модель, на основе которой была внедрена методика культуры здоровья старшеклассников во внеклассной работе. Представлены материалы пилотного исследования в направлении формирования культуры здоровья старшеклассников.*

*Ключевые слова: методика, формирование, культура здоровья, старшеклассники, внеклассная работа, исследование, актуальность, модель.*

Kabatskaya E.V.

**TECHNIQUE OF FORMATION OF CULTURE OF HEALTH OF SENIOR  
PUPILS IN OUT-OF-CLASS WORK**

*In article analysis questions sources concerning out-of-class work, culture formation of health are considered, the model on which bases has been given the culture technique of health senior pupils to work is introduced. Materials of pilot research in a direction of formation of culture of health senior pupils are presented.*

*Key words: technique, formation, culture of health, senior pupils, work, research, an urgency, model.*

**УДК 37.03**

**Конькина С.В.**

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ  
ПОДРОСТКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ  
НА ТРАДИЦИЯХ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*Статья посвящена обоснованию целесообразности и эффективности использования традиций народной педагогики в формировании мотивации культуры здоровья подростков в учебном процессе.*

*Ключевые слова: мотивация, традиция, этническая среда, ценности, подросток, здоровья.*

В современных условиях перед педагогическим сообществом стоит глобальная цель – определить, исходя из общечеловеческих ценностей, иерархию проблем и приоритетов образования. В число таких приоритетов входит формирование мотивации культуры здоровья у подрастающего поколения. Это является частью государственной политики России, направленной на повышение духовно-нравственных, физических, психических и репродуктивных возможностей человека.

Важнейшими условиями воспитания культуры здоровья подростка в образовательном процессе нами выделены, прежде всего, те, которые обеспечивают заинтересованность школьника в самостоятельном выборе целенаправленной деятельности, способствующей сохранению своего психического, физического и интеллектуального здоровья. Примером образовательного пространства с ориентацией на традиции народной педагогики можно считать школу В.А. Сухомлинского [2].

В условиях Поволжского многонационального региона, в частности Оренбургской области, при организации образовательного процесса особенно необходимо учитывать следующие факторы: этнические, демографические и природные особенности. Подрастающее поколение людей в любом обществе воспитывается не только в известных социальных условиях, но и в определенной национальной среде, которая включает формы культуры и быта, специфический образ жизни, народные обычаи и традиции. Каждый народ

имеет свою неповторимую систему формирования мотивации культуры здоровья подрастающего поколения, и эта специфика связана с особенностями склада языка, национального характера, национального самосознания, обычаев и традиций, архетипа, т.е. всего того, что хранит и транслирует народная педагогика [1].

Народная педагогика представляет собой результат эволюции человеческой жизни, в процессе которой происходит накопление нравственных идеалов, педагогических средств, форм и методов воспитания (воздействия на детей), которые, проверяясь временем, видоизменяются, но всегда выполняют свою функцию передачи нравственно-этических норм и социально-накопленного опыта формируют и развивают важнейшие интеллектуальные и нравственные качества. [3].

Работа по формированию мотивации культуры здоровья с опорой на народные традиции и обычаи должна строиться в образовательном процессе современной школы с учетом возрастных особенностей. Подростковый возраст отличается особой восприимчивостью к внешним воздействиям окружающего мира, именно в этом возрасте закладываются основы культуры здоровья личности.

Особенностью современной социально-экономической ситуации является осознание ценности здоровья, при этом все в большей степени данная ценность приобретает инструментальный характер. В связи с низкими стартовыми возможностями вхождения в рыночные отношения большинства населения нашей страны произошла эксплуатация наиболее доступного, а иногда и единственного (например, у молодежи), ресурса – здоровья.

Обобщение специальных трудов, посвященных философии здоровья, позволяет считать аксиоматическим следующее положение: здоровье – это сложный, многомерный феномен, отражающий такие модусы человеческой реальности, как телесное существование, душевную жизнь и духовное бытие. Следовательно, оценка здоровья всегда должна быть, с одной стороны, комплексной, с другой – конкретизирующей определенный аспект: соматическое здоровье, психическое здоровье, личностное здоровье.

С позиции психологической науки в портрете здоровой личности нам представляются следующие характерные черты: это психологически устойчивая личность, ориентированная на внутреннюю гармонию; ее позитивная Я-концепция основана на доверии к миру, на положительной личностной и социальной идентификации; это уверенный в себе человек, активный, преданный любимому делу, близким людям, открытый творчеству, ответственный за свою судьбу и уникальность.

Между тем общеизвестно, что в школе не только не мотивируют детей вести здоровый образ жизни, но и не учат здоровью должным образом. Так, например, изучение суждений участников образовательного процесса о том, как надо заботиться о здоровье детей в школе, выявило тревожный факт: ни в суждениях учителей, ни в суждениях старшеклассников не нашла отражения идея о том, что учеба в школе должна приносить детям настоящее удовлетворение, вызывать подлинный интерес и творческую активность, сопровождаться положительными эмоциями, повышать самоуважение и уважение к учителям.

Более того, обнаружилось, что “у современных учителей нет достаточно полного и научно обоснованного понимания сущности здорового образа жизни. Среди них не нашлось ни одного, кто высказал бы мысль о том, что каждому человеку в силу его психических особенностей, состояния здоровья и склонности к отдельным заболеваниям должен быть свойственен свой (индивидуальный) способ здоровой жизни” [4].

Таким образом, реальная, а не декларативная гуманизация образования предстает перед педагогом в форме социального императива. Практика выдвигает перед педагогической наукой задачу не только раскрыть сущность гуманизации образования, но и выработать ее механизмы.

Решение проблем, возникающих в контексте создания системы образования, с опорой на достижения народной педагогики возможно, на наш взгляд, при использовании традиций воспитания В. А. Сухомлинского.

По мнению В. А. Сухомлинского, природа является главным источником всестороннего развития ребенка. Он призывал вести ребенка в мир природы, учить наблюдать за природой родного края, традициями и обычаями своего народа, что является первой ступенью познавательной деятельности посредством ощущений и восприятия.

В.А. Сухомлинский выстраивая образовательный процесс на основах добра, любви к родной земле, помогал каждому ребенку открыть в себе “ту золотую жилку, ту живинку, расцвет которой принесет ему радость творчества” [2: 182].

Реалистическая работа в сфере формирования мотивации культуры здоровья невозможна без понимания сложившихся в социальной-педагогической действительности особенностей детской, подростковой, молодежной жизни и прежде всего, ценностных ориентации детей и молодежи.

Психолого-социальное исследование “Подросток 2000 г.”, проведенное на базе образовательных учреждений Москвы и Московской области, показало анализ той картины, ранжирования ценностей, которую демонстрируют современные подростки. Выяснилось, что сфера “Здоровье” устойчиво занимает первые места в рейтинге подростковых ценностей и столь же устойчиво оценивается как не очень доступная.

Авторы исследования считают: “Не получая квалифицированной помощи в формировании ответственного отношения к жизни, в том числе и к своему здоровью, современные подростки боятся как своего тела, так и жизни в целом” [5], они нуждаются в том, чтобы взрослые – воспитатели давали им позитивный опыт переживаний творческого подхода к жизни и ответственного поведения, что возможно при опоре на традиции народной педагогики.

Задачей нашего исследования, проводимого на выборке подростков Оренбургских школ, являлось выявление знаний традиций своего народа в сохранении и укреплении здоровья. Всего в обследовании приняло участие 68 подростков (представителей разных этнических групп: татары, казахи, русские, украинцы, башкиры, мордва).

Респондентами было отмечено, что воспитание в традициях национальной культуры формирует определенное мировоззрение каждого члена общества. Это позволяет человеку существовать в природно-географических и конкретно сложившихся социальных условиях с использованием накопленного багажа своих предков как бы по инерции, по привычке. Такие навыки, ставшие привычкой в окружении конкретной среды обитания, помогают сберечь силы и здоровье, а также воспитывать физически и нравственно здоровое подрастающее поколение [6].

“Я предпочитаю вместо лекарств использовать народные средства. Ведь если вспомнить наших предков, то большинство из них очищали организм именно народными средствами. Различными травами, закаливанием после бани, купанием в пруду на крещение, соблюдением постов и многим другим. Я стараюсь следовать их примеру.” С. А.

“Мне моя религия – ислам и национальность – татарка, очень нравятся. В моей религии запрещено употреблять алкогольные напитки, ведь это, я считаю, вредно для здоровья” А. Р.

“Казахские национальные обычаи и традиции важнейшее внимание уделяют здоровью. Многие из них являются здоровьесберегающими. Такие, например, как ураза-айт (пост), курбан-айт и многие другие. А обряд хаджа в Святую Мекку приносит душевный покой и веру в лучшее и хорошее.” Д. В.

По мнению обследуемых важное место в деле оздоровления нации занимает пропаганда здоровья. Всеми доступными информационными, административными, финансовыми, правовыми, религиозными средствами надо создать в индивидуальном и массовом сознании установку на ценность здоровья. Причем главным объектом информационного воздействия должна стать семья как основная среда жизнедеятельности человека. Именно в семье формируются традиции и обычаи.

Поэтому мы полагаем, что идея формирования жизнеспособного поколения должна быть выдвинута на уровень национального приоритета в общегосударственной, социальной,

семейной, молодежной политике. Эта идея может объединить все социальные слои общества, содействовать воспитанию у молодежи чувства своей неразрывности с природой, ответственности за собственное здоровье, здоровье семьи, общества, развивать навыки здорового образа жизни и поддержание хороших межличностных отношений, способствовать созданию и пропаганде позитивного образа культуры здоровья и семейных ценностей в средствах массовой информации.

В контексте педагогической проблематики, рассматривая здоровье как базовую ценность, которая способна “запустить” механизм реалистического воспитания в конкретном учебном заведении, обозначим иерархию диагностируемых целей, гипотетически обеспечивающих результативность образовательного процесса:

- 1) осознание ребенком (подростком) ценности здоровья;
- 2) овладение здоровьесберегающим поведением, соответствующим возрасту и условиям жизнедеятельности;
- 3) стремление к выработке индивидуального стиля жизни, с учетом традиций, обычаев и культуры народа.

Гуманистическая ориентированность воспитания культуры здоровья состоит в том, чтобы не просто обеспечить осознание здоровья как витальной потребности низшего уровня (по А.Маслоу) и выполнение необходимых нормативов, но и детерминировать этим достижение потребностей высшего порядка – самооценки, самоуважения, самоактуализации; чтобы превратить культуру здоровья в осознанную потребность и мотивацию всего многообразия жизнедеятельности старшего подростка в образовательном процессе [7].

В течение жизни человек проходит через разные мотивации. В детстве – это подчинение эта о культурным требованиям и мотивы получения удовольствия. В подростковом возрасте ведущее значение имеют мотивы возможности сексуальной реализации, самосовершенствования и маневрирования. Если подросток курит, то мотив – угроза здоровья в будущем – для него не годится. Ибо будущее для него – это завтра, ближайшее воскресенье, конец четверти, а удовольствие – сейчас и здесь. Эта мотивация для него незначима, более того, нарушая ее, подросток испытывает удовольствие, считая, что он самоутверждается таким образом.

Наблюдения показывают, что для молодых людей иногда теряет значимость мотивация самосохранения. Здоровье и сила мешают им быть осторожными в опасных ситуациях. Молодым людям в возрасте 14-18 лет кажется, что ресурс их личного здоровья не ограничен. К сожалению, это ошибка. Постарайтесь уберечь себя от нее – призывают ученые.

Таким образом, в работе по формированию мотивации культуры здоровья подростка необходимо использовать традиции народной педагогики. Но чтобы эта работа была эффективной, учителям необходимо самим знать традиции и обычаи народов, населяющих Оренбургскую область; уметь применять опыт, накопленный народами в современных условиях; развивать самостоятельность, инициативу подростков; формировать бережное отношение к опыту старшего поколения; привлекать родителей, средства массовой информации к воспитанию у школьников культуры здоровья на народных традициях и обычаях.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Бондырева С. К. Выживание (факторы и механизмы): Учеб. пособие/ С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2005. – 368 с.
2. Педагогика: Учеб. пособие / Под общей ред. В.Г. Рындак. – Москва. 2005. – 532 с.
3. Уметов Т.Э. Игры народов Средней Азии и Казахстана / Т.Э. Уметов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2006. – 208 с.
4. Образовательные программы по валеологии. – СПб.: УПМ, 1994. – 78 с.

5. Подросток на перекрестке эпох. – Проблемы и перспективы социально-психологической адаптации подростков. – М.: Генезис, 1997.
6. Горелов А.А. История мировых религий: учеб.пособие / А.А. Горелов.3-е изд. – М.: Флинта: МПСИ, 2007. – 360 с.
7. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман / Новые ценности образования. – М., 1995. – Вып. 2. – С. 16-45.

Конькіна Є.В.

**ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКА  
У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ НА ТРАДИЦІЯХ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

*Статтю присвячено обґрунтуванню доцільності та ефективності використання традицій народної педагогіки у формуванні мотивації культури здоров'я підлітків у навчальному процесі.*

*Ключові слова: мотивація, традиція, етнічне середовище, цінності, підліток, здоров'я.*

Konkina E.V.

**FORMING OF MOTIVATION OF TEENAGER'S HEALTH CULTURE WITH THE HELP  
OF FOLK PEDAGOGICS TRADITIONS IN EDUCATIONAL PROCESS**

*The article is focuses on the ground of expedience and efficiency of the use of folk pedagogic traditions in forming motivation of health teenagers' culture in educational process.*

*Key words: motivation, tradition, ethnic environment, values, teenager, health.*

**УДК 371.036**

**Корольова І.І.**

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ  
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ  
У ПРОЦЕСІ КУЛЬТУРОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У даній статті розкрито соціокультурні, психологічні та педагогічні особливості, що забезпечують ефективність організації естетичного виховання студентів вищих навчальних закладів у процесі культуротворчої діяльності.*

*Ключові слова: естетичне виховання, естетизація навчально-виховного процесу, культуротворча діяльність, естетичний розвиток, естетичний досвід.*

Проблема виховання сучасної молоді привертає увагу суспільства. Науковці спрямовують пошук на шляхи успішного вирішення проблеми, що пов'язані з організацією естетичного виховання молоді. Вчені В. Бутенко, І. Гончаров, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка та ін. висловлюють думку ефективності комплексного використання різних факторів естетичного виховання.

Зважаючи на висновки вчених щодо комплексного використання естетико-виховних впливів і враховуючи необхідність успішного вирішення проблеми ефективної організації естетичного виховання студентів вищих педагогічних закладів у процесі культуротворчої діяльності, визначаємо метою дослідження – розкриття особливостей ефективної організації естетичного виховання студентів вищих навчальних закладів у процесі культуротворчої діяльності.

Освітньо-виховна діяльність у вищих навчальних закладах носить багатоструктурний характер, й однією із провідних її складових у процесі організації культуротворчої діяльності є естетичне виховання. З огляду на те, що воно “спрямоване на формування і виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її



здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини” [3: 119].

Отже, естетичне виховання покликане формувати особистість духовно багату, здібну сприймати естетичні явища дійсності, своєю працею примножувати прекрасне. Тому звернення до життєвого досвіду студентів вищих навчальних педагогічних закладів у процесі культуротворчої діяльності поглиблює пізнання мистецтва, що сприяє естетичному розвитку та формуванню естетичного ставлення, оцінки тощо. Залучаючи студентів до культуротворчої діяльності, спрямованої на вирішення проблем естетичного виховання, педагоги повинні забезпечити певні можливості для її функціонування. Виховний процес залежить від певних соціокультурних та психологічних, а також педагогічних впливів, які визначають умови його здійснення.

Ефективність виховного процесу залежить від того, наскільки збігаються впливи організованої діяльності та об'єктивних умов. В. Бутенко стверджує, що педагогічне забезпечення передбачає використання внутрішніх та зовнішніх факторів, які стимулюють духовний зв'язок з мистецтвом та закріплюють на його основі естетичну активність людини, з метою передавати їй необхідний досвід [2: 43].

Здійснення естетичної діяльності, використовуючи технічні засоби та обладнання, надають значних можливостей у передачі естетичної цінності, додатково до особистісного фактора утворюють естетико-виховний вплив, в результаті якого відбувається формування естетичних почуттів, смаків, переконань.

Отже, використання різних технічних засобів повинно здійснюватися цілеспрямовано з урахуванням специфіки предмета чи явища. Красота показу або виявлення результатів естетичної діяльності дозволяє по-особливному пізнати їх естетичну сутність.

Водночас ефективність естетичного виховання студентської молоді значною мірою залежить від методичного забезпечення та його цілеспрямованій та планомірній організації. Ми погоджуємося з думкою Н.Миропольської, що оптимізація естетичного виховання тісно пов'язана з організацією його управління, головною складовою якого виступає обґрунтований план, що передбачає способи рішення існуючих або що виникнуть проблем [1: 16]. Ураховуючи зазначене, виникає необхідність використовувати різні форми методи естетичного освоєння дійсності.

Тому вчені наголошують на важливості залучення молоді до естетичного освоєння дійсності, використовуючи різні методи, форми, засоби. Естетизація навчального процесу стала предметом дослідження таких провідних педагогів, як І.Зязюн, Г.Сагач, Г.Шевченко, Г.Падалка, О.Глузман, Л.Масол, С.Мельничук та ін.

Досліджуючи естетичне виховання у процесі клубної роботи, М. Максимчук звертає увагу на важливість оволодіння способами естетизації у різних видах діяльності: комунікативній, пізнавальній, практичній, творчій. Дослідниця виділила такі способи естетизації творчої діяльності:

- емоційно-чуттєве сприймання і переживання студентами творчої ідеї, задуму художньо-творчої роботи;
- осмислення та естетичну оцінку студентською молоддю матеріалів, які використовуються у творчому процесі;
- привнесення у творчий задум учасників клубної роботи естетичних асоціацій, порівнянь, аналогій, які збагачують художній зміст;
- виконання учасниками клубної роботи художніх творів, які за своїм змістом і характером відповідають естетичним вимогам [6].

Специфічність естетизації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах Г.Шевченко розкриває через формування у студентів естетичної картини як образу краси, що набувається через відчуття естетики середовища, занурення в красу буття, яке є неповторним емоційним фоном збудження світлих почуттів радості, задоволення, душевного спокою і тепла, естетичної насолоди; через естетичну спрямованість взаємодії викладача і

студента, яка виражається у порозумінні й естетичних переживаннях під час діалогової форми спілкування [10: 5].

Отже, соціокультурні особливості естетичного виховання студентів у процесі культуротворчої діяльності, виділено такі:

- створення матеріально-технічних умов для здійснення естетичного виховання студентів у процесі культуротворчої діяльності;
- наявність комплексно-методичного забезпечення естетичного виховання студентів у процесі культуротворчої діяльності;
- естетизація об'єктів пізнання у процесі культуротворчої діяльності.

Вивчаючи соціокультурні особливості, встановлено, що дослідники звертають увагу на психологічні особливості естетичного виховання.

Зважаючи, що основною фігурою виховного впливу на особистість у освітньо-виховному процесі є педагог, він як організатор культуротворчої діяльності виступає суб'єктом виховання, який здійснює естетичне виховання студентів під час проведення освітньо-виховних заходів.

Вибір виховних методів, форм, засобів естетичного виховання у процесі культуротворчої діяльності обумовлюється попередньою готовністю педагога до естетичного виховання у процесі культуротворчої діяльності, а саме, швидко та легко здійснює відбір методів, форм та засобів, тому що володіє ціннісним сприйняттям світу, розуміє актуальність діяльності й бачить її проблемність, має розвинуту уяву, яка допомагає йому зробити професійно вірний вибір у конкретній ситуації. Принципи такого вибору засвідчують, що естетичні знання, поняття, уявлення акумулюються у свідомості педагога не для того, щоб залишатися певний час інформаційним фоном. Їх головна роль полягає у тому, щоб створювати необхідні передумови для цілеспрямованої організації діяльності за законами краси. Як зазначає І.Зязюн, “будь-яка професійна підготовка вимагає не тільки засвоєння певної кількості знань, а й вироблення вмінь і навичок формування певного мислення, культури сприйняття, уяви та інших якостей. Така підготовка спеціалістів до виховної роботи передбачає підвищення прикладної спрямованості загальнонаукової та методичної підготовки, тобто практичного оволодіння специфікою виховної роботи” [4: 27].

На сучасному етапі не завжди організатори освітньо-виховної діяльності надають культуротворчій діяльності відповідного значення у розв'язанні виховних завдань, вважаючи культуротворчу діяльність здебільшого як форму дозвілля студентів, пов'язуючи її з практикою ознайомлення з творами мистецтва, ототожнюючи її з художньою діяльністю.

Тому одним із психологічних чинників, що впливають на виховний процес, нами визначено готовність працівників вищої школи до організації естетичного виховання у процесі культуротворчої діяльності, яка розкривається в усвідомленні цілей, завдань естетичного виховання студентів вищих навчальних закладів, у володінні певними формами, методами, прийомами та засобами естетико-виховного впливу на студентів у процесі культуротворчої діяльності, що забезпечують його ефективність у вирішенні нагальних завдань з естетичного розвитку особистості студента.

Естетичний розвиток студентів у ході здійснення культуротворчої діяльності визначається також їх попередньою підготовкою, тобто наявністю необхідного досвіду естетичного освоєння дійсності. Б.Неменський акцентує увагу на задачах вищої школи, які вирішуються – передача досвіду знань і досвіду навичок, і які не вирішуються – передача творчого досвіду і досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу. Водночас вчений зазначає, що досвід творчості, як і розвинута людська чуттєвість не передається, не унасліджується через знання і навички. Тоді виникає один з основних і рівноправних методів пізнання, шлях освоєння змісту через його переживання – шлях мистецтва, яке виражене через його морально-естетичні, емоційно-ціннісні критерії [7].

Але слід зауважити, що культуротворча діяльність студента вищого педагогічного закладу обумовлена динамічним досвідом культурних практик людини як способів її самореалізації й саморозвитку, що визначає характер організації адекватної потребам

суспільства освітньо-виховної діяльності. Відповідно учасники культуротворчого процесу мають відмінності у спрямованості естетичних інтересів та потреб; у наявності вмінь та навичок сприймання, пізнання та оцінки естетичних явищ та предметів; у вираженні активності в творчому процесі.

Разом з тим, важливою умовою ефективності естетичного розвитку особистості є виявлення студентами естетичного ставлення до природи, мистецтва, дійсності, яка висвітлено в працях Г. Апрасян, Н. Бутенко, Л. Печко, Г. Шевченко та ін.

Важливим фактором оптимізації естетичного виховання, виділяє Г. Шевченко, вибір системи використання відповідних типів взаємодіючих мистецтв, які мають істотне значення в досягненні ефективності формування компонентів естетичного ставлення до мистецтва та дійсності. Вчена підкреслює, що естетичне сприйняття образу, генералізує у свідомості асоціативні уявлення, творчу уяву, фантазію, художнє бачення, які складають основу для формування творчої активності, прагнення до художньо-естетичного удосконалення дійсності [9: 218-219].

Отже, можливості естетичного виховання студентів у процесі культуротворчості збільшуються дією таких психологічних особливостей:

- готовності педагогів до естетичного виховання у процесі культуротворчої діяльності;
- наявності у студентів необхідного естетичного досвіду освоєння дійсності;
- ставленні студентів до явищ природи, мистецтва, дійсності.

Естетичне виховання студентів вищих педагогічних закладів здійснюється безпосередньо у взаємодії учасників культуротворчої діяльності у системі студент-студент та викладач-студент, що визначається педагогічними особливостями даного процесу. Виділення таких сфер взаємодії обумовлене специфікою включення студента у соціальну групу – студентський, творчій колектив, та визначенням ролі у даному колективі викладача як керівної, координаційної тощо.

Вивчаючи особливості організації естетичного виховання у вищій школі, вчені В.Бутенко, Н.Крилова, Л.Печко та ін. звертають увагу на специфічність естетичного виховання студентської молоді, яка обумовлюється відмінностями інтересів, прагнень, потреб, ціннісних орієнтацій тощо.

За поглядами Н.Крилової та Л.Печко, у студентів вищих навчальних закладів є різні здібності і різна широта естетичних потреб, естетичні ціннісні орієнтації мають яскраво виражений індивідуалізований характер. Студенти підлягають цілеспрямованим і опосередкованим формам естетичного впливу [5: 38].

Відповідно коло попиту студентства дуже широке і різноманітне. І тому перед вищою школою постає завдання створити умови реалізації потреб студентської молоді. Досліджуючи цю проблему В.Бутенко зазначає, що вища школа повинна сформувати у кожної молодого спеціаліста ті почуття, які визначають його громадянську позицію. Допомогти переростанню знань у переконання, формуванню активної життєвої позиції можуть уміло використані форми естетичного виховання, як художні диспути, лекції по актуальним проблемам художньої культури, підготовлені студентами при допомозі викладача [9: 206].

Вивчаючи особливості формування естетичної культури студентів вищого педагогічного навчального закладу Г. Падалка підкреслює, необхідність використання різних форм культурно-освітньої роботи, залучення студентів до активної художньої діяльності відповідно до індивідуальних уподобань і здібностей і головне – реалізацію естетичних якостей майбутніх вчителів у структурі їхньої педагогічної діяльності [8: 61-62].

Використання різноманітних видів і форм культуротворчої діяльності як пріоритетних та системоутворювальних залежить, насамперед, від інтересів та потреб студентів, потенційних можливостей керівників колективів, направленості освітнього закладу і його структурних підрозділів. Останнім часом у процесі культуротворчої діяльності керівники все більше надають уваги неформальному спілкуванню членів творчих колективів, розвитку

комунікативної культури студентів. Ураховуючи зазначене, з'являються нові форми культуротворчої діяльності такі, як комунікативні ігри, години спілкування, клуби комунікативної культури, гуртки за інтересами тощо. Це не тільки значно збагачує виховний процес, але і сприяє підвищенню його ефективності.

Системний естетичний вплив передбачає тісний зв'язок різних форм діяльності людини. Пізнання краси природи, спілкування, праці, культурних цінностей, у комплексі, надають можливості естетичного розвитку особистості. Н.Крилова підкреслила, що “естетичне виховання у всьому комплексі засобів повинно виробити у майбутнього спеціаліста стійку систему внутрішніх естетичних потреб, мотивів, пов'язаних з творчістю, інтересів до мистецтва та естетичного характеру діяльності та естетичних переконань” [5: 38].

Системність у змісті естетичного ставлення В. Бутенко обґрунтовує тісним взаємозв'язком ціннісних сторін мистецтва, що виділила особистість, і на які вона орієнтується при сприйнятті та оцінці окремих творів, яким чином використовує на практиці накопичений досвід спілкування і пізнання прекрасного. Важливою ознакою системності вчений виділяє активне використання основних форм, які сприяють утвердженню сил та естетичних здібностей особистості [9: 25].

Отже, зважаючи на результати здійсненого аналізу наукової педагогічної літератури, виділяємо педагогічні особливості естетичного виховання студентів вищих навчальних закладів у процесі культуротворчої діяльності:

- відповідність змісту культуротворчої діяльності естетичним потребам та інтересам студентів, що впливають на їх естетичний розвиток та формування естетичної культури;
- використання у процесі культуротворчої діяльності різних форм естетичного виховання, які побудовані на спілкуванні та сприяють установленню стосунків взаєморозуміння, взаємодопомоги, взаємоповаги один до одного учасників спілкування
- системність естетичного виховання у процесі культуротворчої діяльності полягає у тісному зв'язку з іншими видами діяльності, який визначає розвиток здібностей до естетичного сприйняття, оцінки і до естетичного перетворення дійсності.

Разом з тим, дана проблема вимагає більш ґрунтовного вивчення, враховуючи специфіку фахової підготовки студентів вищих навчальних закладів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Аболина Т.Г. Эстетическое воспитание в школе / Т. Аболина, Н. Миропольская. – К.: Вища школа, 1987. – 95 с.
2. Бутенко В.Г. Эстетическое отношение старшеклассников к искусству: монография: в 3-х т. / В.Г. Бутенко. – К., 1993. – Т. 1. – С. 64.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Зязюн І.А. Освіта і вчитель у контексті українського державотворення: Матеріали до доповіді на загальних зборах Академії педагогічних наук України. – К., 1998. – 33 с.
5. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: Методическое пособие / Н.Б. Крылова – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
6. Максимчук Ю.В. Естетичне виховання студентської молоді у процесі клубної роботи: [методичний посібник] / Юлія Володимирівна Максимчук. – Херсон, Айлант, 2003. – 32 с.
7. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания: Кн. для учителя / Б.М. Неменский. – 2-е изд, перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.
8. Падалка Г.М. Естетична культура майбутніх вчителів та умови її формування / Падалка Г.М. – Вища і середня педагогічна освіта. – К., 1991. – Вип. 15. – С.56-61.
9. Педагогические основы формирования эстетического отношения к искусству: [Книга для учителя / под ред. В.Г. Бутенко]. – М.: АПН СССР, 1990. – С. 141.
10. Шевченко Г.П. Естетизація навчального процесу у вищій школі / Шевченко Г.П. – Слов'янськ: ІЗМН-СДП, 1998. – С. 3 – 6. – (Гуманізація навчально-виховного процесу: наук.-метод. зб. вип. IV / за ред. Легенького Г.І., Сипченка В.І.).

Королёва И.И.

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ  
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В данной статье раскрыто социокультурные, психологические и педагогические особенности, которые обеспечивают эффективность организации эстетического воспитания студентов высших учебных заведений в процессе культуротворческой деятельности.*

*Ключевые слова: Ключові слова: эстетическое воспитание, эстетизация учебно-воспитательного процесса, культуротворческая деятельность, эстетическое развитие, эстетический опыт.*

Koroleva I.I.

**FEATURES OF THE AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE PROCESS  
OF THE CULTURE-BUILDING ACTIVITIES**

*This article deals with socio-cultural, psychological and pedagogical features that ensure the effectiveness of aesthetic education students in the process of culture-building activities.*

*Key words: aesthetic education, aesthetic education process, cultural activities, aesthetic development, aesthetic experience.*

**УДК 37.02**

**Логвіна С.А.**

**ДО ПИТАННЯ ВИЯВЛЕННЯ ТА СПОСОБІВ ПОДОЛАННЯ ЛЕКСИЧНИХ  
ТРУДНОЩІВ, ЯКІ ВИНИКАЮТЬ ПРИ СЛУХОВОМУ СПРИЙМАННІ  
ПОВІДОМЛЕНЬ ЗМІ**

*У статті обґрунтована доцільність виділення лексичних труднощів, які виникають при слуховому сприйманні повідомлень ЗМІ, також на засаді аналізу загальноприйнятих способів їх подолання, запропонована їх удосконалена методика розв'язання означеної проблеми. У ній врахована специфіка відеосюжетів новин, в яких у великій кількості зустрічається експресивна лексика.*

*Ключові слова: повідомлення ЗМІ, текст новин, проблеми аудіювання, лексичні труднощі, фонетичні труднощі, відео сюжети новин, омоніми, омофони, пароніми, темп мовлення, логічний наголос, паузація.*

*Постановка проблеми та її зв'язок із практичними завданнями. Поряд з Інтернетом телебачення є культурно-комунікативним центром світової системи, яка надає найоперативніші, актуальні, максимально різносторонні світові відеосюжети новин. Прагнення студента бути політично, економічно та культурно освіченим, з точки зору світових новин, відіграє важливу роль у його навчанні, виконує освітню та мотиваційну функції при визначенні професії. Незважаючи на те, що в програму вузів входять конкретні вимоги щодо рівня володіння умінням аудіювання, на практиці можливості студентів сприймати на слух англомовні ЗМІ повідомлення залишають бажати кращого.*

*Актуальність проблеми зумовлена існуючим протиріччям між потребами студентів в отриманні інформації з новин англійською мовою з сучасних відео- та аудіоджерел та їх лінгвістичними можливостями задовольнити цю необхідність. Існуючі методики вивчення іноземних мов не вирішують цієї проблеми із-за специфічних особливостей ЗМІ матеріалів.*

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблемі. Багато методистів визнають різноманіття та різноплановість труднощів аудіювання Є. І. Пассов, Р. К. Міньяр-*

Белоручев, П. В. Слухіна, Н. І. Гез, І. Н. Олексієва, Г. В. Рогова, Є. І. Плесов, І. Д. Морозова. Аналіз аудітивних труднощів довів, що більшість методистів виразили свою одностайність визначивши індивідуальні особливості людей, які вчать, як одну з головних труднощів аудіювання. А саме: ступінь мотивації навчання студента; його життєвий та мовний досвід; вміння людини сконцентрувати свою увагу на тексті, що звучить; ступінь розвиненості слухової пам'яті і т.п. Більшість учених пропонують три основних шляхи подолання лексичних труднощів: 1) забезпечити студентів відповідними словниками, де будуть розкриватися значення вище перелічених лексичних явищ; 2) навчити студентів "опускати" складні місця тексту та намагатися зрозуміти його основний зміст; 3) розвивати у студентів мовні та контекстуальні припущення за допомогою спеціальної методики. Однак практика показує, що всі ці розробки не принесли очікуваного результату й аудіювання залишається тим видом мовної діяльності, для роботи з яким у студентів все ще не має достатньої підготовки.

*Формування цілей статті.* Мета даної статті полягає у виявленні лексичних труднощів, які виникають при слуховому сприйнятті мас-медіа повідомлень, аналізі основних засобів їх подолання, а також у презентації нашої концепції відносно шляхів подолання позначеної проблеми.

*Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів.* Як відомо, в результаті взаємодії відеоряду та тексту, який звучить, створюється нова якість, своєрідна єдність слова і зображення – новий текст, в якому змістове навантаження в рівній мірі розподіляється на два компоненти (відео та аудіо). Відеоряд служить не лише опорою для розуміння та запам'ятовування повідомлення, яке звучить: він несе значне інформаційне навантаження, беручи участь у передачі різних сенсів. Урахування цього фактора відіграє вагомий роль у процесі навчання сприйняттю теленовін, оскільки опис відеоряду, порівняння його з аудіотекстом, асоціації, які виникають на підставі минулого досвіду, інтенсифікують розумову активність студентів, є основою для мотивованого висловлювання [5]. Знайомі образи наочного світу (внутрішня наочність) на телеекрані допомагають розкрити зміст інформації, яку передають, здогадатися про значення слова або вислову. Зоровий ряд (динамічна наочність) може виконувати роль паралельного синонімічного повторення словесного ряду. Він створює визначну зорову метафору, аудіовізуальну єдність, функціональну паралельність слів та зорового ряду [1].

Вище перелічені особливості сприйняття на слух телевізійного новинного повідомлення ЗМІ, для студента, в учбовому процесі розглядаються як явища, які облегшують сприйняття та розуміння тексту (відеоряд – динамічна наочність), проте слід відзначити ті явища, які ускладнюють процес сприйняття та розуміння (широке використання різноманітних стилістичних засобів вираження, а також інтонація, чіткість вимови і темп мови диктора). Існує велика кількість явищ, які впливають на якість сприйняття усної мови на слух. Ми будемо розглядати лише лексичні особливості.

*До лексичних особливостей,* які ускладнюють сприйняття повідомлень з новин на слух, ми будемо відносити слова, схожі за формою і звуком, але які розходяться в значенні (омоніми, омофони, пароніми, похідні та багатозначні слова), багаточисельні реалії (власні назви, географічні назви, скорочення), експресивну лексику, а саме: неологізми, метафори, гіперболи, прислів'я та приказки, ідіоми, алюзії, цитати і т.п., а також незнайому лексику.

Більшість учених пропонують три основних шляхи подолання лексичних труднощів: 1) забезпечити студентів відповідними словниками, де будуть розкриватися значення вище перелічених лексичних явищ; 2) навчити "опускати" складні місця тексту та намагатися зрозуміти його основний зміст; 3) розвивати мовні та контекстуальні припущення за допомогою спеціальної методики.

Розглянемо запропоновані варіанти подолання лексичних труднощів при сприйнятті ЗМІ повідомлень з новин англійською мовою.

1. Наявність універсального словника, де будуть розкриватися всі нестандартні лексичні явища, виключається, це приводить до використання трьох та більше словників

(словники ідіом, фазових дієслів, неологізмів, прислів'їв та приказок і т.п.) для сприйняття на слух одного мас-медіа повідомлення з новин. Ураховуючи специфіку жанру ЗМІ, а саме темп звучання та інформативну насиченість тексту, робота більш ніж з одним словником ускладнює та позбавляє змісту процес сприйняття на слух тексту новин. У різних повідомленнях використовується різна кількість ідіом, гіпербол, неологізмів, метафор і т.п., визначення значень яких при прослуховуванні тексту, робить роботу зі словником неможливою. Тому для сприйняття більш простих у лінгвістичному значенні текстів, словник може надати допомогу, а для розуміння надекспресивних текстів використання словника не виправдано.

2. Навчання студента “опускати” лінгвістичні труднощі з метою зрозуміти основний зміст аудіоповідомлення є початковою стадією подолання психологічного бар'єру. *Перше рішення*, до якого повинен прийти учень, коли він зустріне в тексті незнайоме слово, це: “Чи потрібно мені знати значення цього слова?”. На це питання можна відповісти, лише коли маєш чітку мету прослуховування. *Друге рішення*, яке повинен прийняти учень, це: “Мені потрібне точне чи приблизне значення даного невідомого слова”. У більшості випадків у час сприйняття на слух учню достатньо його приблизного значення. Першим кроком у пошуках приблизного значення невідомого слова є визначення морфологічної належності слова (іменник, дієслово, прислівник, прикметник).

Таким чином під час роботи зі складними аудіо/графічними текстами необхідно поєднувати два види інформації: 1. Інформація з тексту, тобто слова, речення, ідеї – всі можливі підказки, які є у тексті; 2. Інформація поза текстом, тобто власні знання реципієнта за темою тексту – підказки зовні.

Комбінування обох видів інформації називається “виведення висновків” (making inferences). Це один із самих важливих навиків, який необхідно формувати та вдосконалювати у студентів. Проте реально досягти такого вміння може лише обмежена кількість учнів, а саме та, яка володіє широким словниковим запасом, “почуттям мови” та розвиненими навиками сприйняття на слух автентичних ЗМІ повідомлень з новин. Крім того, прослуховування аудіотексту на поглибленому етапі з розумінням лише основного змісту тексту корисно лише для самостійного додаткового процесу самоосвіти, коли студент прослуховує текст у своє задоволення та добуває лише цікаву та необхідну йому інформацію. У такому випадку поза полем осмислення, а тим більш вивчення, залишається весь лінгвістичний матеріал тексту як стандартний, так і експресивний. Таке прослуховування аудіоматеріалу ніяк не поширює лінгвістичні здібності студента, із тим, щоб у наступному тексті відчувати менше мовних труднощів, та зрозуміти не лише загальний текст, але і більш детальну інформацію. Якщо студент не володіє в достатній мірі лексико-граматичними явищами, які наповнюють текст, він не може адекватно зрозуміти контекст для подальшого аналізу, обговорення та інтерпретації прослуханого матеріалу[3]. Така робота зі ЗМІ-повідомленнями новин носить більш пізнавальний характер, ніж повчальний, що не відповідає основним завданням навчальної програми в вищому навчальному закладі.

3. Як справедливо помічає О.Б. Тарнопольський, за роки навчання неможливо сформувати у студентів рецептивний словниковий запас такого рівня, щоб він покривав об'єм лексичних одиниць, які використовуються в автентичних текстах різних жанрів, тематики, рівня складності; тобто такий рецептивний словник, який забезпечить студенту сприйняття автентичного тексту без напруги. О.Б. Тарнопольський вважає, що такий словник повинен нараховувати від 10 000 до 15 000 лексичних одиниць, що робить накопичування такого словника за період навчання в ВНЗі неможливим. Найбільш доцільним у даній ситуації вважається формування у студентів навиків мовної та концептуальної здогадки, що допоможе сформувати потенційний словниковий запас, необхідний для рецептивної комунікації. Для рішення даного завдання важливо визначити способи формування мовної та контекстуальної здогадки [4].

Формування вмінь мовної здогадки починається з оволодіння “сумою правил” (термін І.М.Бермана), які забезпечують розпізнавання тієї чи іншої даної словотвірної структури, розмежування омонімічних словотвірних структур та встановлення їх значень.

Виходячи з визначення мотивованої лексики, де мотивована лексика включає ті слова та словникові одиниці, які можуть бути в тому чи іншому ступені зрозумілі на основі значення елементів, які їх складають – морфологічних, семантичних, компонентів словосполучень і т.п.[2], можна назвати наступні засоби вивчення мовної здогадки:

1) вивчення морфологічної словотвірної системи даної мови (продуктивні моделі та елементи);

2) аналіз взаємозв'язку між компонентами похідних та складних слів, який дозволяє встановити їх значення;

3) вивчення семантичного словотворення: основні типи змін значення слів (розвиток від конкретного значення до абстрактного, розширення та звуження значень, переносні та образні значення), багатозначність та омонімія знаменних та службово-стройових слів; способи інтерпретації та розуміння багатозначних слів;

4) робота зі словами спільного кореня: виявлення особливостей графіки та морфологічне оформлення цих слів у даній іноземній мові, їх зіставлення з відповідними словами спільного кореня рідної мови та першої іноземної з точки зору повного та часткового співпадіння їх значень;

5) робота над стійкими словосполученнями з різним ступенем переосмислення компонентів; виявлення слів, найбільш “схильних” до створення словосполучень; розпізнавання стійких словосполучень у тексті та способи їх тлумачення.

Отже, контекстуальна здогадка – це складний мовний компонент вміння сприйняття на слух, формування якого засновано на створенні комплексу лексико-граматичних мовних навиків, які розвивають здібність студентів передбачати граматичні, лексичні та тематичні елементи тексту.

*Висновки з цього дослідження і подальші перспективи.* Подані вище шляхи здолаття лексичних труднощів є загальноприйнятими та мають очевидну гідність, займають базові позиції в методиці подолання лексичних труднощів, проте необхідні певні удосконалення, враховуючи специфіку жанру тексту новин.

Ми вважаємо, що подолання лексичних труднощів при сприйнятті ЗМІ повідомлень повинно: передувати певною підготовчою роботою; супроводжуватися певними видами діяльності та закріплюватися спеціальними мовними діями.

Прогнозуючи шляхи подолання лексичних труднощів, ми будемо брати за основу теорію поетапного формування розумових дій, сформульовану П. Я. Гальперінім. У теорії формування операційної та мотиваційної готовності до мовної діяльності ми виділяємо три етапи:

1) операційна готовність формується шляхом придбання лінгвістичних знань, відбір лексики за темами та її вивчення в ізольованому, стандартно та нестандартно-комбінованому вигляді, у словосполученнях та окремих реченнях, і це буде, відповідно, попередня робота;

2) формування мотиваційної готовності першого типу співпадає сприйняттю ЗМІ-повідомлень адаптаційного характеру, з їх подальшим аналізом та інтерпретацією;

3) мотиваційна готовність другого типу – це здібність сприйняття автентичних ЗМІ-повідомлень з присутністю експресивної лексики та їх подальший аналіз та інтерпретація.

Наприкінці важливо відмітити, що організація ефективного навчання аудіюванню неможлива без урахування і проведення градації труднощів цього виду мовної діяльності. Система вправ до аудіювання має бути спрямована на подолання вказаних у статті труднощів. Посильність вправ має бути забезпечена як послідовністю опрацювання труднощів, так і цілеспрямованістю вправ, націлених на подолання кожної нової труднощі. Це може бути доведене в подальшому.



## ЛІТЕРАТУРА:

1. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – № 11. – 2005.
2. Креленштейн Н.С. Вероятностное прогнозирование речи и обучение чтению на иностранном языке // В кн.: Лингвометодические основы преподавания иностранных языков / Креленштейн Н.С. – М., 1979.
3. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: [моногр.] / Раїса Юріївна Мартинова. – К.: Вища шк., 2004. – 454 с.: іл.
4. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: [навч. посіб.] / Олег Борисович Тарнопольський. – К.: Інкос, 2006. – 248 с.
5. Цвик В. Л. Телевизионные новости России [Текст]: учебное пособие / В. Л. Цвик, Я. В. Назарова. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 173 с.

Логвина С.А.

### *К ВОПРОСУ О ВЫЯВЛЕНИИ И СПОСОБАХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ, КОТОРЫЕ ВОЗНИКАЮТ ПРИ СЛУХОВОМ ВОСПРИЯТИИ СООБЩЕНИЙ СМИ*

*В статье обоснована целесообразность выявления лексических трудностей, которые возникают при слуховом восприятии сообщений СМИ, а также на основе анализа общепринятых способов их преодоления предложена их усовершенствованная методика решения обозначенной проблемы. В ней учтена специфика новостных видеосюжетов, изобилующих экспрессивной лексикой.*

*Ключевые слова: СМИ сообщения, новостной текст, проблемы аудирования, лексические трудности, фонетические трудности, новостные видеосюжеты, омонимы, омофоны, паронимы, темп речи, логическое ударение, паузация.*

Logvina S.A.

### *TO THE QUESTION OF REVEALING AND THE WAYS OF OVERCOMING OF LEXICAL DIFFICULTIES, WHICH APPEAR IN THE PROCESS OF LISTENING TO THE MASS MEDIA MESSAGES*

*The expediency of singling out the lexical difficulties which may occur while listening to the mass-media messages has been grounded in the article. On the basis of the standard ways of their solution analyses the improved method is presented. The specificity of news messages full of expressive vocabulary is taken into consideration.*

*Key words: mass media messages, the content of news, problems of listening, lexical difficulties, phonetic difficulties, video news, homonyms, homophones, paronyms, rate of speaking, logical stress, pausing.*

УДК 371.13

Храпко Т.А.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА ПІДЛІТКА З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ**

*У статті розглянуто психолого-педагогічний вплив на особистість з девіантною поведінкою. Розкрито форми психопрофілактичної роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки. Показано активні методи соціального навчання у формі групових тренінгів. Виділено принципи психопрофілактичної роботи.*

*Ключові слова: психолого-педагогічний вплив, девіантна поведінка, психопрофілактична робота.*

Девіантна поведінка особистості регулюється різними соціальними інститутами. Суспільний вплив може носити характер правових санкцій, медичного втручання, педагогічного впливу, соціальної підтримки й психологічної допомоги. У силу складного характеру поведінкових порушень їхнє попередження й подолання вимагає добре організованої системи педагогічних, психологічних та соціальних впливів.

Психолого-педагогічна допомога як один з рівнів розглянутої системи відіграє в ній сполучну роль і відрізняється вираженою гуманістичною спрямованістю. Цей факт має місце в таких принципах психологічної та педагогічної роботи, як конфіденційність, добровільність і особиста зацікавленість, прийняття людиною відповідальності за своє життя, взаємну довіру, підтримка, повага особистості й індивідуальності.

Над проблемою вивчення девіантної поведінки дітей та підлітків працювали такі вчені, як Большаков А., Гишинский Я., Клейсберг Ю. [1; 2; 4] та ін. Стосовно профілактики та корекції поведінкових девіацій слід виділити роботи психологів Захарова А., Ковальова В., Рижової Н. [3; 5; 6]. Психологічний вплив на підлітків з девіантною поведінкою достатньо вивчено, а щодо використання даного досвіду та поєднання в єдину систему психолого-педагогічного впливу на особистість підлітка, що має поведінкові девіації, є певні недоліки. Тому психолого-педагогічний вплив на особистість підлітка з девіантною поведінкою є досить актуальною проблемою і має вагоме місце для вивчення даної проблеми.

Виходячи з актуальності проблеми, мета даної статті – виділення системи профілактики девіантної поведінки як одного з видів психолого-педагогічної допомоги підліткам, що мають відхилення в поведінці.

Психологічна допомога має два провідних напрямки. Це психологічна превенція (попередження, психопрофілактика) і психологічна інтервенція (подолання, корекція, реабілітація). Психодіагностика, як правило, не є самостійним напрямком роботи й не повинна бути метою психологічної допомоги. Це допоміжний вид діяльності, важливий, але не обов'язковий, як правило, що вирішує проміжні практичні завдання.

Профілактика девіантної поведінки припускає систему загальних і спеціальних заходів на різних рівнях соціальної організації: загальнодержавному, правовому, суспільному, економічному, медико-санітарному, педагогічному, соціально-психологічному. Умовами успішної профілактичної роботи вважають її комплексність, послідовність, диференційованість, своєчасність. Остання умова особливо важлива в роботі з особистістю, яка активно формується, наприклад з підлітками. Тому далі психологічну превенцію девіантної поведінки будемо розглядати частіше на прикладах саме підліткового віку.

ВОЗ (Всесвітня організація охорони здоров'я) пропонує виділяти первинну, вторинну й третинну профілактику [6]. Первинна профілактика спрямована на усунення несприятливих факторів, що викликають певне явище, а також на підвищення стійкості особистості до впливу цих факторів. Первинна профілактика може широко проводитися серед підлітків. Завдання вторинної профілактики – раннє виявлення й реабілітація нервово-психічних порушень і робота з “групою ризику”, наприклад, підлітками, що мають виражену схильність до формування девіантної поведінки без прояву такої в цей час. Третинна профілактика вирішує такі спеціальні завдання, як лікування нервово-психічних розладів, що супроводжуються порушеннями поведінки. Третинна профілактика також може бути спрямована на попередження рецидивів в осіб із уже сформованою девіантною поведінкою.

Психопрофілактична робота може входити в комплекс заходів усіх трьох рівнів. Уважається, що вона найбільш ефективна у формі впливу на умови й причини, що викликають девіантну поведінку, на ранніх етапах появи проблем.

Існують різні форми психопрофілактичної роботи [2; 3; 6].

Перша форма – організація соціального середовища. В її основі лежать уявлення про детермінуючий вплив навколишнього середовища на формування девіації. Впливаючи на соціальні фактори, можна запобігти небажаному поведженню особистості. Вплив може бути спрямовано на суспільство в цілому, наприклад, через створення негативної суспільної

думки стосовно девіантної поведінки. Об'єктом роботи також може бути родина, соціальна група (школа, клас) або конкретна особистість.

У рамках даної моделі профілактика залежної поведінки в підлітків включає, насамперед, соціальну рекламу по формуванню установок на здоровий спосіб життя й тверезість. Особливе значення має політика засобів масової інформації. Спеціальні програми, виступи молодіжних кумирів, спеціально підібрані кінофільми – все це повинне мати якісно інший рівень, ніж той, що спостерігається в цей час.

Робота з молодіжною субкультурою може бути організована у формі руху “Молодь проти наркотиків” або однойменної акції з виступом популярних рок-груп. Надзвичайно важлива робота в місцях, де молодь проводить своє дозвілля й спілкується. Наприклад, на дискотеці можуть з'явитися загадкові люди й маски. Наприкінці вечора підлітки можуть довідатися від них про трагічні долі й переживання, пов'язаних із втратою близької людини від наркотиків.

Робота з підлітками може бути організована також на вулиці, для чого в ряді країн існує підготовка підлітків-лідерів, що проводять відповідну роботу.

У рамках даного підходу також доцільне створення підтримуючих “зон” і умов, несумісних з небажаною поведінкою. Основним недоліком моделі вважається відсутність прямої залежності між соціальними факторами й девіантною поведінкою. У цілому даний підхід виглядає досить ефективним.

Друга форма психопрофілактичної роботи – інформування. Це найбільш звичний для нас напрямок психопрофілактичної роботи у формі лекцій, бесід, поширення спеціальної літератури або відео- і телефільмів. Суть підходу полягає в спробі впливу на когнітивні процеси особистості з метою підвищення її здатності до прийняття конструктивних рішень.

Для цього звичайно широко використовується інформація, підтверджена статистичними даними, наприклад, про пагубний вплив наркотиків на здоров'я й особистість. Нерідко інформація має залякуючий характер. При цьому перераховуються негативні наслідки вживання наркотиків або описуються драматичні долі девіантів, їхня особистісна деградація.

Метод дійсно збільшує знання, але погано впливає на зміну поведінки. Саме по собі інформування не знижує рівень девіацій. У деяких же випадках, навпроти, раннє знайомство з девіаціями стимулює посилення інтересу до них. Залякування також може викликати когнітивно-емоційний дисонанс, що мотивує до даного виду поведінки.

У ряді випадків інформація дається несвоєчасно: занадто пізно або занадто рано. Наприклад, досвід роботи з підлітками підказує, що бесіди по попередженню наркозалежної поведінки повинні проводитися не пізніше 14 років. Вони не повинні містити докладного опису наркотиків і ефектів, ними вироблених. Такі бесіди доцільно направляти на обговорення наслідків девіантної поведінки й способів утримання від неї, на вироблення активної особистісної позиції.

Перспективному розвитку даного підходу може сприяти відмова від переваги інформації, що залякує, а також диференціація інформації за статтю, віком, соціально-економічними характеристиками.

Третя форма психопрофілактичної роботи – активне соціальне навчання соціально-важливим навичкам. Дана модель переважно реалізується у формі групових тренінгів. Можна запропонувати такі поширені форми, як:

- тренінг резистентності (стійкості) до негативного соціального впливу. У ході тренінгу змінюються установки на девіантну поведінку, формуються навички розпізнавання рекламних стратегій, розвивається здатність говорити “ні” у випадку тиску однолітків, дається інформація про можливий негативний вплив батьків і інших дорослих (наприклад, що вживають алкоголь) і т.д.;
- тренінг асертивності або афективно-ціннісного навчання. Заснований на поданні, що девіантна поведінка безпосередньо пов'язана з емоційними порушеннями. Для попередження даної проблеми підлітків навчають розпізнавати емоції, виражати

їхнім прийнятним образом і продуктивно справлятися зі стресом. У ході групової психологічної роботи також формуються навички ухвалення рішення, підвищується самооцінка, стимулюються процеси самовизначення й розвитку позитивних цінностей;

- тренінг формування життєвих навичок. Під життєвими навичками розуміють найбільш важливі соціальні вміння особистості. Насамперед, це вміння спілкуватися, підтримувати дружні зв'язки й конструктивно вирішувати конфлікти в міжособистісних відносинах. Також це здатність приймати на себе відповідальність, ставити цілі, відстоювати свою позицію й інтереси. Нарешті, життєво важливими є навички самоконтролю, упевненої поведінки, зміни себе й навколишньої ситуації.

У роботі з підлітками дана модель представляється однією з найбільш перспективних.

Четверта форма – організація діяльності, альтернативної девіантної поведінки. Ця форма роботи пов'язана з передбаченнями про замісний ефект девіантної поведінки. Наприклад, аддикція може відігравати важливу роль в особистісній динаміці – підвищення самооцінки або інтеграція в референтне середовище. Передбачається, що люди використовують психоактивні речовини, що поліпшують настрій, доти, поки не одержать замість щось краще. Альтернативними формами активності визнане: пізнання (подорожі), випробування себе (походи в гори, спорт із ризиком), значиме спілкування, любов, творчість, діяльність (у тому числі професійна, релігійно-духовна, благодійна).

Ця форма реалізується практично у всіх програмах надання допомоги у випадках уже сформованої девіантної поведінки. У сімейному вихованні провідними профілактичними завданнями виступають раннє виховання стійких інтересів, розвиток здатності любити й бути любимим, формування вміння себе зайняти й трудитися. Батьки повинні розуміти, що вони формують потреби особистості через залучення дитини в різні види активності – спорт, мистецтво, пізнання. Якщо до підліткового віку позитивні потреби не сформовані, особистість виявляється уразливою відносно негативних потреб і занять.

П'ята форма – організація здорового способу життя. Вона виходить з уяви про особисту відповідальність за здоров'я, гармонію з навколишнім світом і своїм організмом. Уміння людини досягати оптимального стану й успішно протистояти несприятливим факторам середовища вважається особливо цінним. Здоровий стиль життя припускає здорове харчування, регулярні фізичні навантаження, дотримання режиму праці й відпочинку, спілкування із природою, виключення надмірностей. Такий стиль заснований на екологічному мисленні й істотно залежить від рівня розвитку суспільства.

Шоста форма – активізація особистісних ресурсів. Активні заняття підлітків спортом, їхнє творче самовираження, участь у групах спілкування й особистісного росту, арттерапія – все це активізує особистісні ресурси, у свою чергу забезпечуючи активність особистості, її здоров'я й стійкість до негативного зовнішнього впливу.

Сьома форма – мінімізація негативних наслідків девіантної поведінки. Дана форма роботи використовується у випадках уже сформованої девіантної поведінки. Вона спрямована на профілактику рецидивів або їхніх негативних наслідків. Наприклад, наркозалежні підлітки можуть одержувати своєчасну медичну допомогу, а також необхідні знання по супутніх захворюваннях і їхньому лікуванні.

У різних видах психопрофілактичної роботи можуть використовуватися схожі форми й методи. За способом організації роботи виділяють наступні форми психопрофілактики: індивідуальна, сімейна, групова робота. З метою попередження девіантної поведінки використовуються різні соціально-психологічні методи. Серед провідних методів психопрофілактичної роботи – інформування, групові дискусії, тренінгові вправи, рольові ігри, моделювання ефективного соціального поведіння, психотерапевтичні методики.

Залежно від використовуваних методів психопрофілактична робота може здійснюватися у формі тренінгів, освітніх програм (наприклад, шкільного спецкурсу),

психологічного консультування, кризової допомоги (телефон довіри), а також психотерапії прикордонних станів і нервово-психічних розладів.

Відповідно до специфіки девіантної поведінки можна виділити наступні принципи психопрофілактичної роботи:

- комплексність (організація впливу на різних рівнях соціального простору, родини й особистості);
- адресність (облік вікових, статевих і соціальних характеристик);
- масовість (пріоритет групових форм роботи);
- позитивність інформації;
- мінімізація негативних наслідків;
- особиста зацікавленість і відповідальність учасників;
- максимальна активність особистості;
- спрямованість у майбутнє (оцінка наслідків поведінки, актуалізація позитивних цінностей і цілей, планування майбутнього без девіантної поведінки).

Таким чином, виділена система профілактики девіантної поведінки як один із видів психолого-педагогічної допомоги підліткам, що мають відхилення в поведінці, є дієвою і посідає вагоме місце в роботі педагога та психолога. Водночас удосконалення форм і методів профілактики девіантної поведінки підлітків має перспективи для подальшого розвитку.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Большаков А.Г. Нарушения поведения у детей и подростков. – М.: Просвещение, 1991. – 356 с.
2. Гишинский Я. и др. Девиантность подростков: Теория, методология, эмпирическая реальность. – СПб., 2001. – 210с.
3. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М.: Просвещение, 1990. – 432 с.
4. Клейбсрг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М.: Просвещение, 2001. – 245с.
5. Ковалев В.В. Социальный аспект проблемы девиантного поведения у детей и подростков. – М.: Просвещение, 1989. – 323 с.
6. Рыжова Н.А. Поведенческие расстройства у детей: Диагностика, коррекция, психопрофилактика. – М.: Просвещение, 1998. – 234с.

Храпко Т.А.

#### *ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ НА ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ*

*В статье рассмотрено психолого-педагогическое воздействие на личность с девиантным поведением. Раскрыты формы психопрофилактической работы с подростками, склонными к девиантному поведению. Показаны активные методы социального научения в форме групповых тренингов. Выделены принципы психопрофилактической работы.*

*Ключевые слова: психолого-педагогическое воздействие, девиантное поведение, психопрофилактическая работа.*

Khrapko T.A.

#### *PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL INFLUENCE ON TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOUR*

*In article are considered psychology-pedagogical influence on personality with deviant behaviour. The forms of psychopreventive work with teenagers prone to deviant behaviour are reveal. Active methods of the social teaching are shown in the form group training. The principles of the psychopreventive work are accentuated.*

*Key words: psychology-pedagogical influence, deviant behaviour, psychopreventive work.*

## **СИСТЕМА ПРИНЦИПІВ ВИХОВАННЯ У ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ**

*Розглядається система принципів, яка дозволяє створити простір виховання на основі простору туризму відповідно до завдань виховання особистості.*

*Ключові слова: туристсько-краєзнавча діяльність, принцип виховання, простір туризму, виховний простір.*

Туристсько-краєзнавча діяльність орієнтована на включення учнів у природне та соціокультурне середовища, які у сукупності з часом створюють суб'єктивний простір туризму. Під простором туризму ми розуміємо сукупність соціокультурних і природнокліматичних ресурсів, адаптованих до сприймання їх особистістю у вигляді туристичних об'єктів, місць розміщення та харчування туристів; комунікаційних мереж, відношень усіх суб'єктів туризму між собою, з мешканцями території, по якій здійснюється подорож, представниками органів влади, що впливають на розвиток ринку туристичних послуг.

Феномен туристсько-краєзнавчої діяльності безпосередньо пов'язаний з простором туризму і має яскраво виражену дуальну природу. Безпосередня прив'язка цієї діяльності до часово-просторових меж життєдіяльності людини, людської спільноти на певній території та людства в цілому, з одного боку, приводить до процесу персоніфікації людського досвіду, а з іншого – до формування та уточнення потребово-мотиваційної сфери особистості. Причому персоніфікація досвіду в процесі краєзнавчого пошуку безпосередньо пов'язана з розвитком інтелектуальних сил, тому що завдання, яке вирішує вихованець, знаходитиметься у зоні його найближчого розвитку. В той же час дуальна природа властива психічному розвитку особистості, саме на це звертає увагу Д. Ельконін, який писав: "... при розгляді психічного розвитку має місце, з одного боку, своєрідний дуалізм, з іншого, паралелізм двох основних ліній розвитку: мотиваційно-потребової сфери й інтелектуальних пізнавальних процесів. Зрозуміти психічний розвиток дитини як єдиний процес можливо тільки подолавши цей дуалізм і паралелізм" [5: 71]. Зважаючи на дуальну природу туристсько-краєзнавчої діяльності, можливо, саме вона оптимально пристосована для подолання цього дуалізму та паралелізму, процесу психічного розвитку особистості.

Психічний розвиток, у тому числі і моральне становлення особистості, як сукупності ставлень до складових простору, відбувається у діяльності, протягом якої особистість знаходиться у суб'єкт-об'єктних відносинах як з окремими людьми та спільнотою в цілому, так і природним та соціокультурним середовищами, від яких ця особистість залежить. Слід зауважити, що розглядаючи людину як активну складову діяльності, ми розглядаємо її саме як особистість. На думку О. Леонтєва, особистість є особливою якістю, що набувається індивідом у суспільстві, у сукупності відносин, до яких індивід залучається, які є суспільними за своєю природою [6: 384]. Тобто поза відносинами суспільного характеру особистості не існує, а питання про мораль та моральність ми можемо піднімати тільки по відношенню до особистості.

Стати особистістю індивід може тільки протягом діяльності, яка має суспільний характер. Виходячи з цього, ми повинні розглядати особистість тільки в контексті певної людської спільноти та суб'єкт-об'єктних відносин, які цій спільноті властиві. Саме з причини особистісної взаємодії протягом навчально-виховного процесу таке велике значення надається в педагогіці визначенню принципів виховання. Зважаючи на те, що ми розглядаємо туристсько-краєзнавчу діяльність як діяльність підпорядковану цілям, визначеним вихователем на основі соціального замовлення, керовану ним, вона є, з одного боку, складовою навчально-виховного процесу, а з другого, системоутворюючим фактором педагогічного процесу, змістом якого буде край, що передається особистості природним

шляхом без використання дидактичних засобів: підручників, засобів наочності тощо. Цей педагогічний процес буде реалізовуватися у межах просторово-часового континууму та матиме наступні об'єктивно існуючі суб'єкти: вихователь (інструктор туристської групи), колектив туристської групи, природний та соціокультурний простір подорожі. Якщо врахувати те, що протягом туристсько-краєзнавчої діяльності особистість займає активну позицію відносно своїх особистісних якостей та персоніфікованого досвіду, ми можемо і її вважати важливим елементом педагогічного впливу.

Достатньо велика кількість суб'єктів туристсько-краєзнавчої діяльності вимагає регулювання їх відносин за допомогою системи принципів. Сам термін принцип має широке використання як у науковій практиці, так і у виробничій та буденній стороні людського життя. Саме з цієї причини досить часто термін використовується некоректно.

*Об'єктом* нашого дослідження є туристсько-краєзнавча діяльність учнівської молоді, а її *предметом* система педагогічних принципів, які регулюють туристсько-краєзнавчу діяльність.

*Результати дослідження.* У проблемі, яку ми вивчаємо, складність завдання полягатиме в тому, що взаємодія з різними суб'єктами туристсько-краєзнавчої діяльності та об'єктивно існуючими складовими простору має багато специфічного. На відміну від навчально-виховного процесу навчального закладу, який має чітко окреслені просторові та часові межі, туристсько-краєзнавча діяльність відкрита у просторі та часі. Звідси виходить, що будь-які об'єкти, процеси, спільноти можуть бути залучені до простору туризму, і їх взаємодію з учнями теж треба регламентувати системою принципів. За визначенням В. Костеловського, "Принцип (від лат. *principium* – начало, основа) – те, що лежить в основі певної сукупності фактів або знань" [3: 365]. За іншими джерелами, принцип основне, вихідне положення якої-небудь теорії, учіння, світогляду, теоретичної програми [1: 594], чи провідна ідея, основне правило діяльності; внутрішнє переконання, погляд на речі, які визначають поведінкову норму [2: 409].

Виходячи з означеного вище, ми розуміємо під принципами морального виховання у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності провідні правила взаємовідносин суб'єктів туристсько-краєзнавчої діяльності, які прагнуть до переходу у внутрішні переконання, відношення до всіх складових простору туризму і визначатимуть поведінкову норму.

Складові туристсько-краєзнавчої діяльності – туризм та краєзнавство – виступають у якості засобів персоніфікації суспільного досвіду, переводу об'єктивного природного та соціокультурного простору в суб'єктивний простір туризму особистості та олюднення цього простору. Ми вважаємо, що саме з цих позицій необхідно розглядати сутність суб'єкт-об'єктних зв'язків, які притаманні туристсько-краєзнавчій діяльності. Виходячи з того, що протягом туристсько-краєзнавчої діяльності вирішальний вплив на особистість матимуть вихователь, туристський колектив, а також природний та соціокультурний простір, проблема визначення принципів туристсько-краєзнавчої діяльності повинна вирішуватися у декількох площинах. Першою з них є площина педагогічної етики, у якій здійснюватиметься регулювання взаємодії вихователя з вихованцями. Накладається на неї площина групової (корпоративної) етики, яка визначатиме стилі поведінки членів туристської групи по відношенню до своїх та поведінки групи по відношенню до вихователів та педагогічного процесу в цілому. Третьою буде площина етичного ставлення до природного та соціокультурного простору.

Ми погоджуємося з висновками Г. Васяновича, на думку якого, "найбільш узагальнено моральні вимоги до особистості педагога, його діяльності містяться в моральних принципах" [4: 57]. Звідси виходить, що у системі взаємовідносин вихователя та вихованця моральні принципи педагога як складова його особистості, будуть первинними по відношенню до моральних принципів вихованця тому, що суб'єктивна система моральності особистості вихованця буде формуватися під впливом прикладу вихователя. В той же час неможливо розділяти принципи професійної поведінки та принципи поведінки вихованця

тому, що вони є засобами регулювання відносин між суб'єктами навчально-виховного процесу.

Такий підхід змушує нас відмовитися від єдиної, універсальної системи педагогічних принципів, а перейти до більш складної системи, яка побудована на основі взаємообумовлених систем принципів. У випадку нашого дослідження особистість вступає у складний процес взаємовідносин зі складовими простору туризму, членами туристської групи, вихователями-інструкторами, власним внутрішнім світом. Виходячи з цього, загальна система принципів туристсько-краєзнавчої діяльності складатиметься з наступних систем:

- Принципи організації простору туризму, провідними завданнями яких є оптимальне включення особистості у просторово-часовий континуум, яке забезпечує максимальну щільність часу взаємодії з його складовими.
- Принципи організації туристської групи – орієнтують на формування колективу, здатного забезпечити особливості максимальні можливості для повного розкриття її індивідуальності.
- Принципи педагогічної етики – регулюють поведінку вихователя по відношенню не тільки вихованця, а й туристського колективу та всіх складових простору туризму. Виходячи з того, що саме вихователь є генератором та носієм мети виховання, що становить основу туристсько-краєзнавчої діяльності, принципи педагогічної етики є принципами управління навчально-виховним процесом на основі туристсько-краєзнавчої діяльності.
- Принципи особистісної поведінки – регулюють діяльність особистості протягом її взаємодії з усіма суб'єктами туристсько-краєзнавчої діяльності та залежно від вікових особливостей вихованців повинні трансформуватися у Етичний кодекс (правила поведінки) для туристів кожної вікової групи.

Слід визначити, що перші дві групи принципів є принципами організації, тобто правлять керівництвом для вихователів по включенню вихованців у природний та соціокультурний простір. Провідним завданням цих принципів є перетворення простору життєдіяльності у простір туризму, а провідною ідеєю цих систем принципів є створення умов для формування відношень вихованця до всіх складових простору. Третя та четверта групи є принципами особистісної поведінки (вихователя та вихованців), отже, повинні бути тотожні принципам моралі і відповідатимуть за формування відношення до людей.

Виявлений нами підхід до формування системи педагогічних принципів не тільки дозволяє впорядкувати педагогічні впливи, а й робить педагогічну систему адекватною до завдання формування морального ставлення до себе, до людей, до оточуючого простору та до праці як матеріалізованого відношення до людини в процесі розподілу ресурсів та продуктів праці. Самі принципи організації простору виховання виходять з принципів моралі, властивостей простору і часу та закономірностей виховання.

Такий підхід дає можливість об'єднати всі групи принципів у матрицю, яка пояснює сутність управління простором виховання, створеного на основі туристсько-краєзнавчої діяльності (рис. 1). Причому система педагогічних принципів виховання та навчання при організації туристсько-краєзнавчої діяльності залишається оболонкою для побудови навчально-виховного процесу, а система, що виявлена нами, дає можливість безпомилково перетворити простір туризму у простір виховання і тим самим створити оптимальні умови для соціалізації особистості.

	Принципи педагогічної етики	
Принципи особистісної поведінки вихованця протягом туристсько-краєзнавчого циклу	<b>ПРОСТІР ВИХОВАННЯ СТВОРЕНИЙ НА ОСНОВІ ПРОСТОРУ ТУРИЗМУ</b>	Принципи організації колективу туристської групи
	Принципи організації простору туризму	

**Рис. 1. Матриця системи педагогічних принципів простору виховання, створеного на основі простору туризму.**



Простір туризму одночасно виступає в якості носія ресурсів як для забезпечення життєдіяльності особистості та туристської групи, так і провідним активатором особистісних потреб. Саме тому створення простору виховання без реалізації принципу організації простору туризму, на нашу думку, неможливо. У цій групі принципів ми виділили:

- принцип вибору цілей туристсько-краєзнавчої діяльності відповідно до наявних туристичних ресурсів простору подорожі;
- принцип єдності і взаємозалежності всіх суб'єктів педагогічного процесу, матеріальних об'єктів та процесів, нематеріальної складової природного та соціокультурного простору в туристсько-краєзнавчому циклі;
- принцип відповідності простору туризму завданням формування особистості, що реалізується при виконанні наступних вимог:
  - відповідності завдань туристсько-краєзнавчої діяльності зоні найближчого розвитку вихованців;
  - розширення простору туризму на всіх етапах формування особистості;
  - відкритості життєдіяльності туристської групи.

Принципи організації туристської групи, які можна вважати принципами корпоративної етики колективу туристської групи:

- принцип єдності цілей та дій суб'єктів туристсько-краєзнавчої діяльності;
- принцип виконання вимог товариша, які відповідають компетенції його посади в групі;
- принцип відповідального ставлення до своїх прав та обов'язків, виконання якого можливо за виконанням наступних вимог:
  - домінування прав особистості у туристській групі;
  - персоналізації відповідальності.

У туристсько-краєзнавчій діяльності особливого значення набуває поведінка інструкторів-вихователів тому, що протягом туристської подорожі ми практично маємо ситуацію соціальної депривації. Це накладає особливий відбиток на взаємовідносини вихователя і вихованців і потребує виділення окремої групи педагогічних принципів, принципів педагогічної етики.

Серед принципів педагогічної етики Г. Васянович виділяє як провідні: принцип педагогічного гуманізму, принцип педагогічного оптимізму, принцип колективізму, принцип громадянськості і патріотизму [14]. З урахуванням специфіки туристсько-краєзнавчої діяльності і в першу чергу її орієнтацію на персоніфікацію всіх складових простору туризму ми виявили наступні принципи педагогічної етики:

- принцип єдності цілей суспільства, педагогічного процесу, туристської групи;
- принцип педагогічної толерантності, який реалізується шляхом:
  - співробітництва вихователя і туристської групи;
  - педагогічного оптимізму.
- принцип педагогічного гуманізму:
  - надання вихованцю необхідного простору для найліпшого розкриття його індивідуальності;
  - гуманізації обставин у туристсько-краєзнавчій діяльності.

Вирішальний вплив на формування особистості мають власні вчинки вихованця, які повинні відповідати наступним принципам. На основі цих принципів особистісної поведінки відповідно до вікових особливостей розробляються правила (закони) поведінки юного туриста:

- урахування інтересів оточення, всіх членів туристської групи;
- відповідального ставлення до своєї поведінки;
- свідомості, активності та самодіяльної творчості вихованця протягом туристсько-краєзнавчого циклу.

	єдності цілей суспільства, педагогічного процесу, туристської групи	співробітництва вихователя і туристської групи	педагогічного оптимізму	надання вихованцю необхідного простору для найліпшого розкриття його індивідуальності	Гуманізації обставин у туристсько-краєзнавчій діяльності	
		Педагогічної толерантності		Педагогічного гуманізму		
урахування інтересів оточення, всіх членів туристської групи	<b>Простір єдності цілей I</b>					єдності цілей та дій суб'єктів туристсько-краєзнавчої діяльності
відповідального ставлення до своєї поведінки		<b>Простір співробітництва та відповідальної залежності</b>				виконання вимог товариша які відповідають компетенції його посади в групі
свідомості, активності та самодіяльної творчості вихованця протягом туристсько-краєзнавчого циклу				<b>Простір відкритості життєдіяльності туристської групи III</b>		відповідального ставлення до своїх прав та обов'язків
						домінування прав особистості у туристській групі
						персоналізації відповідальності
	вибору цілей туристсько-краєзнавчої діяльності відповідно до наявних туристичних ресурсів простору подорожі	єдності і взаємозалежності всіх суб'єктів педагогічного процесу, матеріальних об'єктів та процесів, нематеріальної складової природного та соціокультурного простору в туристсько-краєзнавчому циклі		Відповідності простору туризму завданням формування особистості		
				відповідності завдань туристсько-краєзнавчої діяльності зоні найближчого розвитку вихованців	розширення простору туризму на всіх етапах формування особистості	
				відкритості життєдіяльності туристської групи		

Аналізуючи систему педагогічних принципів туристсько-краєзнавчої діяльності, ми прийшли до наступних висновків:

1. Процес узгодження принципів педагогічного процесу на основі туристсько-краєзнавчої діяльності приводить до отримання педагогічним простором нової якості. Від індивідуального простору кожного з суб'єктів ми приходимо дійсно до простору навчально-виховного процесу.
2. Простір навчально-виховного процесу створює ситуацію єдності та взаємообумовленості всіх предметів та об'єктів природного та соціокультурного середовища, узгоджуючи їх дії не тільки у просторових межах але й у часі.
3. Взаємодія принципів різних груп створює три просторові об'єднання:
  - I простір єдності цілей;
  - II простір співробітництва та відповідальної залежності;
  - III простір відкритості життєдіяльності туристської групи.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов /под ред. Н.Ю. Шведовой. – 22 изд. – М.:Русский язык, 1990. – 921 с.
2. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1989. – 624 с.
3. Костеловский В. Принцип // Философская энциклопедия. – Т. 4. – 1967. – С. 365.
4. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навчально-методичний посібник. – Львів: Норма, 2005. – 344с.
5. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М., Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1995.
6. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв. – М.: Педагогика, 1983.

Шипко А.Л.

#### **СИСТЕМА ПРИНЦИПОВ ВОСПИТАНИЯ В ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЕ**

*Рассматривается система принципов, которая позволяет создать пространство воспитания на основе пространства туризма в соответствии с заданиями воспитания личности.*

*Ключевые слова: туристско-краеведческая деятельность, принцип воспитания, пространство туризма, воспитательное пространство.*

Shipko A.L.

#### **THE SYSTEM OF THE EDUCATION PRINCIPLES IN THE TOURIST AND REGIONAL STUDIES WORK**

*The system of principles that helps to form some space of education on the basis of tourism space according to the aims of personality education is observed.*

*Key words: tourist and local history activity, principle of education, space of tourism, space of education.*

**УДК 37.033**

**Юркова Т. Ф.**

#### **МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ**

*Статтю присвячено висвітленню методичних аспектів формування у молодших підлітків ціннісного ставлення до природи засобами українського фольклору. В ній проаналізовано зміст навчальних програм щодо творів екологічного спрямування з природознавства та української літератури.*

*Ключові слова: цінності, підлітки, фольклор, природа.*

Реформа загальноосвітньої школи орієнтує шкільну практику і педагогічну науку на пошук шляхів теоретичних знань, посилення зв'язку навчання з життям. Метою і плановим результатом екологічної освіти є сформованість екологічної свідомості, уміння розуміти і цінувати красу, багатство рідної природи, здатність здійснювати екологічно-грамотні дії і поведінку, займати активну життєву позицію, виражати нетерпимість до проявів безвідповідального відношення до навколишнього середовища.

Актуальним у контексті проблеми нашого дослідження є праці, що розкривають проблеми формування в учнів підліткового віку ціннісного ставлення до природи (О.Король, О.Лабенко, О.Лазебна, Р.Науменко, О.Пруцакова, Н.Пустовіт та ін.).

Із розширенням простору наукового пошуку створено необхідне підґрунтя як до подальшої розробки теоретичних аспектів проблеми, що досліджується, так і до визначення напрямів і засобів застосування цих здобутків у практиці роботи загальноосвітньої школи.

Водночас результати ознайомлення з шкільною практикою формування в учнівської молоді ціннісного ставлення до природи засвідчують недостатній рівень обізнаності вчителів з теоретичними висновками та практичними рекомендаціями щодо формування в підлітків ціннісного ставлення до природи.

Мета статті – науково обґрунтувати методи, прийоми, форми роботи з фольклорним матеріалом, що сприяють формуванню ціннісного ставлення молодших підлітків до природи.

Ми зосередили основні зусилля на реалізації таких завдань: розширити коло екологічних знань, сформувати в школярів уміння і навички працювати з екологічними матеріалами; поступово збагачувати й накопичувати позитивний досвід ціннісного ставлення підлітків до природи; розвиток практичних умінь і навичок по збереженню природних вартостей.

Розв'язанню означених завдань активно сприяли заходи, спрямовані на розширення аксіологічного тезаурусу учнів взагалі й еколого-аксіологічного зокрема. Вчителі, які брали участь в експериментальній роботі, використали частину часу, відведеного на проведення виховних заходів. У ході їх проведення педагоги в процесі спеціальних бесід ознайомили своїх вихованців з азами аксіології, розкрили сутність основних аксіологічних понять, визначили роль ціннісних уподобань у реалізації планів життєдіяльності особистості, розкрили роль ціннісного підходу до природи в системі вартостей індивіда. Ці вихідні дані стали базою для залучення учнів до самостійного визначення сутності поняття “цінність”.

На всіх етапах нашого дослідження було забезпечено спрямованість навчально-виховного процесу на реалізацію означених завдань. Ідеться про застосування такого педагогічного інструментарію, як розширення екологічного діапазону освоєння дисциплін природничого й гуманітарного циклів, використання переваг у становленні між ними міжпредметних зв'язків, можливостей інтегративного підходу до розв'язання екологічних проблем, застосування творчих форм і методів формування в молодших підлітків ціннісного ставлення до природи.

Результати аналізу чинних навчальних програм загальноосвітньої школи засвідчили, що навіть для авторів навчальних програм із природознавства феномен “ставлення до природи”, якісна характеристика кожного з них не стали предметом спеціального розгляду й поцінування. Лише в преамбулі до програми як одне із завдань дослідження окремою фразою була продекларована необхідність формування в підлітків ціннісного ставлення до природи [2].

Що стосується навчальної програм з української літератури [3; 5; 6], то в її змісті представлено багато художніх творів, що можуть слугувати завданням формування в підлітків ціннісного ставлення до природи. Особливо це стосується змісту навчальних програм п'ятого класу, в яких представлені фольклорні твори екологічного спрямування, що розкривають традиційний погляд на природу, психологічну і практичну готовність наших предків оберігати природні цінності всюди і завжди.

З урахуванням цього було визначено наступні кроки здійснення нашого дослідження, що були пов'язані з узгодженням системи педагогічних дій, визначенням основних точок застосування міжпредметних зв'язків у процесі формування в підлітків ціннісного ставлення до природи. Зокрема у курсі “Природознавство” (п'яті – шості класи) було посилено акцент на теоретичне значення досліджуваної проблеми. Відповідно учні за допомогою вчителя усвідомили сутність поняття “ставлення до природи”, отримали доступну для їх віку характеристику основних його складових, ознайомилися з основними різновидами ставлень до природи, шляхами і засобами формування в особистості ціннісного ставлення до природи.

Така пропедевтична підготовка стала передумовою освоєння екологічної складової навчального матеріалу на уроках природознавства, біології, географії і літератури. Мета – розвинути в підлітків стійкий інтерес до екологічної проблематики, використати набуті знання для становлення в підлітків ціннісного ставлення до природи. Це й визначило подальший підхід учителя до організації дослідницько-експериментальної роботи.

Вивчення літератури, як засвідчують результати нашого дослідження, допомагає зміцнити екологічний ідеал у свідомості підлітка. Для цього ми більше уваги надавали аналізу тих творів, які не тільки допомагали підліткови розібратися в самому собі, зрозуміти себе, але й стали для нього зразком поведінки, у тому числі й поведінки в природі. Наприклад, знайомство з українським фольклором: казками, народними піснями, прислів'ями, загадками, думами, прикметами, приказками допомагало підліткови ясно зрозуміти, що наші предки традиційно відчували свою близькість до природи, єднання з нею. Це ставлення знайшло відображення в багатьох творах фольклору та художньої літератури.

У процесі дослідження нами було обрано один із найпривабливіших для підлітків жанр – фольклор, опрацюванням якого починається курс української літератури в п'ятому класі загальноосвітньої школи. Закономірність такого підходу, як зазначає В.Скутіна, вивчення фольклору є складовою частиною екологічної освіти. З народної творчості учні дізнаються не тільки про культуру та історію, але й про взаємини між людською культурою і довкіллям [4].

Історико-педагогічний аналіз екологічного змісту фольклорних джерел свідчить, що в ньому зафіксовано ошадливе ставлення до природи, акумульовано соціальний досвід взаємин із природою, тож їх можна використати як дієвий засіб формування ціннісного ставлення до навколишнього середовища. У процесі дослідження ми дійшли висновку, що фольклорна спадщина українського народу викликає великий інтерес підлітків. Додамо, що максимально гармонізувати екологічну свідомість учнів, як підтверджують результати нашого дослідження, можна лише об'єднавши кращі зразки фольклору. Отже, разом із фронтальними формами роботи з фольклорним матеріалом у процесі експерименту більшого поширення набули групові та індивідуальні форми опрацювання кращих творів екологічного спрямування.

Опрацьовуючи з підлітками тексти народних казок, учителі експериментальних класів доклали чимало зусиль для того, щоб інтерес школярів до казкових текстів не обмежувався карколомними пригодами їх героїв, захоплюючим сюжетом, але й поширювався на екологічну складову цих текстів.

Тому вже у вступному слові до теми ми привернули увагу до того, що у фольклорі загалом і в народних казках зокрема склалася художня тенденція змалювання природи в її різноманітних проявах. Вона відбиває єдність природи і людини, до того ж єдність активно-діяльну. Адже природа розкривається через трудову діяльність людини в її почуттях і прагненнях. Наші предки завжди відчували свою єдність з природою, яку ми, їх потомки, не зуміли зберегти в усій повноті й силі. У ході подальшої бесіди вчителі, які брали участь в дослідженні, запропонували учням поміркувати над тим, чому в народних казках так часто зустрічаються пейзажні замальовки. Питання це в силу свого проблемного характеру виявилось складним для п'ятикласників. Ураховуючи це, ми поставили декілька допоміжних питань, які теж носили пошуковий характер, але загалом були більш доступними для підлітків: яку роль відіграють описи в казках?; доведіть на прикладі відомих вам казок, що

природа виступає в них як могутня і справедлива сила; визначте в одній із відомих вам казок, якими прийомами користується народ для зображення природи.

З огляду на результати опрацювання (“Мудра дівчина”, “Названий батько” та ін.) й обговорення казок, прочитаних підлітками із власної ініціативи, дійшли висновку, що сам по собі пейзаж у народних казках не зустрічається, він присутній лише як фон, на якому розгортаються події. Природа в казці виступає як справедлива, добра, могутня сила.

Окремі представники природного світу, завдяки суб’єктифікації, виступають як носії справедливості, добра, милосердя, турботи. Вони не байдужі до добра і зла, симпатії їх завжди знаходяться на стороні позитивних героїв. У найскладніших ситуаціях герої завжди звертаються до них за допомогою і, як правило, отримують її. Постає питання: в чому причина такого ставлення?

Аналізуючи свої відповіді, учні, посилаючись на зміст відомих їм казок, наводили приклади того, з якою увагою, терпінням і розумінням ці герої ставляться до представників оточуючого їх тваринного і рослинного світу. Куди б не поспішав позитивний герой чи героїня, вони радо вислуховують прохання природних персонажів, рятують їх від небезпеки, дарують життя, відповідають розумінням на розуміння. Закономірний висновок: таке ставлення позитивних героїв народних казок до природи правомірно вважати ціннісним. Ціннісний вплив тут взаємний: природа щедро платить добром за добро, відповідає розумінням на розуміння.

Підводячи підсумки своїх відповідей, підлітки дійшли до висновку, що користуючись багатствами природи: можливість бачити красу й довершеність природних форм, відчувати її користь, вони замислюються над тим, як багато вона дарує кожному.

Народна традиція ціннісного змалювання природи знайшла своє відображення в казках з природничим ухилом, фрагменти з яких для розвитку в підлітків ціннісного ставлення до окремих природних об’єктів, явищ, закономірностей активно використовувалися на уроках природознавства, біології, географії в п’ятих – шостих класах. Опрацювання їх не передбачає шкільна програма з літератури. Тому в ході експерименту ознайомлення учнів з природничими “Лісовими казками” Оксани Іваненко було організовано на уроках позакласного читання і на деяких так званих резервних заняттях [1]. Мета їх – привернути увагу молодших підлітків до унікальності й самоцінності природних об’єктів і явищ, збудити інтерес до їх пізнання й поцінування.

Подальше ознайомлення зі світом героїв письменниці О.Іваненко ми організували в такий спосіб: запропонували підліткам до наступного уроку позакласного читання ознайомитися з казкою “Про білочку-мандрівницю”, із текстами ще декількох казок за вибором. Цей вибір виявився різноманітним, були, зокрема, прочитані такі казки “Бурулька”, “Хвилька”, “Джмелик”, “Сонечко”, “Куди літав журавлик” та ін. [1].

У контексті нашого дослідження наголошувалося на тому, що тексти казок екологічного змісту мають особливе значення для поповнення екологічних знань учнів і сприяють пізнанню закономірностей розвитку природи, стимулюють підлітків до самостійних спостережень за її подіями і фактами.

Як підтверджують результати нашого дослідження, засвоєння знань з природознавства, біології, географії сприяє не лише кращому вивченню навчального матеріалу, а й створює передумови для розвитку в молодших підлітків ціннісного ставлення до природних об’єктів і явищ.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Іваненко О.Д. Твори в п’яти томах. – К.: Веселка, 1984. – Т. 1: Казки. Для молодших школярів. – 286 с.
2. Природознавство, 5 – 6 кл. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Перун, 2005. – 10 с.
3. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською та російською мовами навчання. Українська література 5-11 класи (укладачі: Н.Бандура, Н.Волошина). – К.: Шкільний світ, 2001. – 160 с.

4. Скутіна В.І. Традиції українського народу з природоохоронного виховання і їх використання у сучасній школі: Дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 189 с. – Бібл.: с. 153 – 172.
5. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5-12 класів. (укладачі: М.Г.Жулинський, Р.В.Мовчан, Н.В.Левчик, О.А. Каменчук, М.П.Бондар, О.Б.Поліщук, М.М.Сулема, Л.П.Шабельникова, В.М.Садівська). – К.: Перун, 2005. – 201 с.
6. Українська література. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською та російською мовами навчання 5-11 класи (укладачі: М.Г.Жулинський, Р.В.Мовчан, Н.В.Левчик, О.А.Камінчик, М.П.Бондар, М.М.Сулема, В.І.Сулема). – К., 2002. – 36с.

Юркова Т.Ф.

*МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ В УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ ЦЕННОСТНОГО  
ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ СРЕДСТВАМИ УКРАИНСКОГО ФОЛЬКЛОРА*

*Статья посвящена методическим аспектам формирования у младших подростков ценностного отношения к природе средствами украинского фольклора. В ней проанализировано содержание учебных программ, произведений экологической направленности по природоведению и украинской литературе.*

*Ключевые слова: ценности, подростки, фольклор, природа.*

Yurkova T.F.

*FORMATION METHODS OF THE 5-6 FORM PUPILS' VALUABLE ATTITUDE  
TO THE NATURE BY THE MEANS OF UKRAINIAN FOLKLORE*

*The article focuses on the discussing the problem of applying methods for developing value attitude of young teenagers to the nature by means of Ukrainian folklore. Due to it educational programmes in teaching ecology and Ukrainian literature are analyzed.*

*Key words: values, teenagers, folklore, nature.*

## **Розділ 4**

### **Теорія і методика професійної освіти**



## **РЕАЛІЗАЦІЯ МОЖЛИВОСТЕЙ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФІЗИКИ**

*У статті розглянуто можливість використання міжпредметних зв'язків для формування наукового світогляду студентів-економістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.*

*Ключові слова: науковий світогляд, міжпредметні зв'язки, професійна діяльність, компетентність, пізнавальний інтерес.*

У нових соціально-економічних умовах, пов'язаних із входженням України у міжнародний інформаційний простір, переходом економіки країни до ринкових методів регулювання, перед вищою школою гостро постала проблема вдосконалення системи підготовки випускників до майбутньої професійної діяльності. Створення умов успішного оволодіння основами професійної майстерності та формування інтересу студентів до майбутньої діяльності при вивченні фізики є сьогодні одним з найважливіших завдань організації освітнього процесу.

Проблема результативної пізнавальної діяльності студентів була і залишається актуальною, особливо, якщо результат навчання співвідносити не лише з кількісними, але й якісними показниками знань. Якість фізичної освіти органічно пов'язана зі світоглядним і методологічним аспектами освіченості, а, отже, завжди набуває особистісно орієнтованих властивостей [3]. Щоб підвищити результативність процесу навчання взагалі і покращити якість фізичної освіти зокрема, необхідно здійснити перехід від інформаційно-репродуктивних до пошуково-креативних технологій навчання, що призводить до прогнозованої пізнавальної діяльності.

Аналіз особливостей професійної діяльності незалежно від об'єкта діяльності та умов її реалізації показав, що фахівець має бути готовий до прийняття рішень в умовах невизначеності конкурентного середовища. Це актуалізує проблему формування у майбутнього фахівця таких елементів професійної культури, як уміння формулювати проблему, визначати можливості, шляхи та засоби її реалізації, оптимізувати процес прийняття рішень, які виступають ключовими компетенціями та забезпечують успішну діяльність. Як показує практика, дана проблема є досить актуальною, оскільки методично доцільно поєднати професійну підготовку з поглибленим вивченням окремих дисциплін, зокрема фізики. Під економічною складовою курсу фізики маємо на увазі сукупність найпростіших економічних понять, їх властивості та спеціально сконструйований підбір завдань, що мають реальний економічний зміст.

Зростання науково-технічного потенціалу суспільства, розширення теоретичної бази, накопичення емпіричного матеріалу об'єктивно призводить до диференціації наукового знання, появи все нових і нових навчальних дисциплін. У той же час і не менш швидкими темпами зростає потреба в інтеграції наукового знання.

Міжпредметні зв'язки дозволяють розв'язати існуюче в предметній системі навчання протиріччя між розрізненим засвоєнням знань і необхідністю їх синтезу, комплексного застосування в практиці, трудовій діяльності й житті людини. З позицій сучасних вимог до змісту освіти майбутній фахівець повинен володіти знаннями, вміннями та професійною мобільністю, оперативно реагувати на зміни, які виникають у практичній і науковій діяльності.

Міжпредметним зв'язкам в освіті приділяється значна увага в роботах Галатюка Ю.М., Данилевич Л.П., Єфіменко О.П., Зверева І.Д., Дика Ю.И., Ляшенка О.І., Максимой В.М., Махмутова М.І., Мендерецького В.В., Пінського А.А., Сергєєва О.В., Тхамофоновой С.Т. Туришева І.К., Усової Г.В., Федорової В.М., Шаповалова Л.А., Шарко В.Д. та багатьох інших.

Така увага до цієї проблеми науковців і практиків не випадкова. Відсутність, ненауковість або недостатність глибини міждисциплінарної інтеграції часто призводять до дублювання окремих питань у різних науках в умовах дефіциту навчального часу, недостатнього засвоєння студентами ряду тем у даній дисципліні, знання яких обов'язкове в наступній.

Найбільш перспективними традиційно вважаються міждисциплінарні дослідження, що виникають на межі різних наук. Вони дозволяють сформулювати єдиний понятійний апарат, зіставити методи аналізу, побачити стан конкретної науки, як у дзеркалі, в інших сферах знань.

При вивченні фізики в освітніх закладах закладаються основи наукового світогляду. В даному випадку об'єктом вивчення виступає навколишній світ. Історично склалося так, що для полегшення пізнання реального світу його вивчення розділили на науки. Студенти вивчають різні дисципліни: фізику, хімію, біологію, географію, астрономію і т.д. Теоретичний матеріал, що викладений у підручниках і методиках викладання, зробили ці дисципліни відірваними одна від одної, зруйнували єдину картину навколишнього світу. Тому досить часто можемо чути від студентів: “Мені фізика не потрібна. Вона мені в житті не знадобиться”, “Я буду менеджером, а там фізика не потрібна” і багато інших висловлювань. Тому сьогодні постала проблема: переконати студентів, що між різними галузями знань немає різкої межі, що вони не відірвані одна від одної, а лише з різних сторін і кожна своїми методами вивчає реальний світ. А ось сукупність цих отриманих даних дає загальне уявлення про нього. Також необхідно показати, що для сучасного етапу розвитку природничих наук характерна діалектична єдність процесів диференціації та інтеграції. Ми спостерігаємо, з одного боку, появу ряду наук, що утворюються від фізики, хімії, біології в самостійні галузі знання, а з іншого боку – проникнення методів фізики в хімію (квантова хімія, хімічна термодинаміка), фізики і хімії – у біологію (молекулярна біологія, радіобіологія), створення таких близьких наук, як фізична хімія, біофізика та ін, в яких об'єкт і метод дослідження однаково може належати тій чи іншій науці [4].

Цілі та принципи викладання, як відомо, реалізуються через навчальний процес. Тому навчальний процес має бути побудований таким чином, щоб у кінцевому результаті, призвести до формування в студентів наукової картини світу. Саме це завдання – формування наукового світогляду – є одним з першочергових завдань усієї ідейно-виховної роботи, що здійснюється в нашому суспільстві.

Формування наукового світогляду – складний і багатосторонній процес. Крім детального дослідження окремих сторін цього процесу, необхідно його розглядати цілісно, з урахуванням взаємозв'язків його основних компонентів.

Але тільки засвоєння найважливіших понять та ідей недостатньо для формування уявлень про фізичну картину світу. Уявлення про сучасну фізичну картину світу студенти можуть одержати тільки наприкінці курсу вивчення фізики, після того, як будуть узагальнені і приведені в систему їх знання. До того часу контури сучасної фізичної картини світу змалювати неможливо через нестачу знань у студентів з питань сучасної фізики.

Необхідно показати студентам, що фізична картина світу створювалася поступово, що в процесі розвитку фізики вона сама змінювалась і розвивалась, тобто спочатку виникла механічна картина світу, потім її замінила електромагнітна картина. Тому після вивчення механіки можна говорити лише про механічну картину світу, а після вивчення електродинаміки – про електромагнітну.

Узагальнення, наведені в кінці цих розділів, дозволяють систематизувати матеріал і познайомити студентів із загальною структурою фізичної картини світу та її елементами. Це підготує їх до засвоєння структури та змісту сучасної фізичної картини світу. Крім того, важливо показати, що формування кожної наступної картини світу не тільки призводило до розширення і поглиблення загальних знань про світ, але і вимагало перегляду поглядів на світ, а іноді й відмови від деяких колишніх поглядів.

У своїй практичній роботі я використовую на заняттях з фізики задачі і запитання, які дозволяють формувати в студентів-економістів науковий світогляд, підтримувати стійкий пізнавальний інтерес, бачити зв'язок з майбутньою професією. Наводжу приклади таких завдань, які можуть використовувати викладачі фізики при підготовці майбутніх товарознавців, маркетологів, менеджерів, фінансистів та фахівців інших економічних спеціальностей:

- Чому з осколків розбитої склянки не можливо зібрати склянку, а добре відшліфовані плитки щільно прилипають одна до одної?
- Посудина з рідиною, над поверхнею якої знаходиться повітря, герметично закрита. Чому, якщо відкрити кран, який знаходиться в нижній частині посудини, після витікання частини рідини надалі її витікання припиниться? Що потрібно зробити, щоб рідина продовжувала витікати?
- Чому маленькі краплі роси на листках одних рослин мають кулясту форму, водночас на інших листках роса їх покриває тонким шаром?
- Чому бідон з керосином часто буває зовні покритим тонким шаром керосину?
- Через випаровування і розпилення матеріалу з поверхні нитки лампи розжарення з часом нитка стає тонша. Як при цьому буде змінюватися споживана потужність?
- Чому в пустому приміщенні звук гучніший, ніж у приміщенні, в якому багато людей?
- На папері приклеєні червоні літери. Яким світлом потрібно освітити папір, щоб букви перестали бути видимі?
- У парниках розміщують звичайне скло, а колби ртутних медичних ламп виготовляють з кварцового скла. Чому?
- На якій висоті над поверхнею стола потрібно розмістити лампу, сила світла якої 75 кд, щоб дотриматися норм освітленості(80лк)?
- Яка вартість спожитої електроенергії, яку затрачають на отримання 25 л водню при  $25^{\circ}\text{C}$  і тиску 100кПа, якщо електроліз відбувається при напрузі 5 В і ККД установки 75%? (тариф  $T=40$  коп/кВт•год).
- У складському приміщенні, об'єм якого  $1500 \text{ м}^3$ , за ніч встановилась температура  $12^{\circ}\text{C}$  при відносній вологості 75%. Необхідно знизити температуру до  $22^{\circ}\text{C}$ , одночасно знизити вологість до 60%. Що для цього потрібно зробити?
- Чому в плавких запобіжниках використовують свинцевий провідник, а лампах розжарення – вольфрамову нитку.
- Чому в трубах холодильних установок використовують розчин кухонної солі, а не чисту воду?
- Для чого в посудини з льодом додають сіль?
- При температурі  $0^{\circ}\text{C}$  місткість латунного баку рівна 12 л. Якою буде місткість при  $-25^{\circ}\text{C}$ ?
- Для чого під час виготовлення пороху його обмотують порошком графіту?
- Чи зміниться рівновага чуттєвих терезів, якщо одне плече нагріти?
- Якими лампами доцільно користуватися для освітлення відділу магазину, в якому продаються текстильні вироби?
- На світлому фоні керамічного виробу виконано темний малюнок. Якщо цей виріб помістити в піч з високою температурою, то буде видно світлий малюнок на темному фоні. Чому? [9]

Аналіз науково-методичних публікацій з методики викладання фізики показує, що в більшості випадків запропоновані підходи в навчанні фізики є традиційними, спрямованими на засвоєння фізичних понять і закономірностей, визначених програмою. А так як обсяг і зміст навчального матеріалу, що становлять основу сучасної освіти великі, то вони можуть бути засвоєні студентами тільки в системній єдності.

Використання фізичних законів і понять при підготовці майбутніх економістів сприяє вирішенню трьох основних дидактичних завдань:

- Підвищення науковості і послідовності викладу навчального матеріалу.
- Стимулювання пізнавальних інтересів і активного ставлення студентів до засвоєння знань і внаслідок цього прискорення їх розумового розвитку.
- Формування у студентів наукового світогляду і професійної компетентності.

Отже, інтеграція навчальних дисциплін дозволяє формувати в студентів науковий світогляд, тому варто використовувати на заняттях такі можливості, щоб у їх свідомості формувалося правильне уявлення про навколишній світ. Це створює умови для опанування студентами формами і методами творчого пізнання; супроводжується постійним розвитком ініціативи і творчою діяльністю; відбувається в атмосфері доброзичливості, взаємодопомоги, підвищує ефективність навчального процесу, поглиблює засвоєння навчального матеріалу, сприяє опануванню методології дослідницької діяльності, удосконалює навички роботи з навчальною літературою і технічною інформацією [2].

Потребує подальшого дослідження використання інтеграції навчальних предметів при вивченні фізики у вищих навчальних закладах при підготовці майбутніх економістів, зокрема, перевірка ефективності використання різних типів фізичних задач і запитань, пов'язаних з майбутньою професією.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Атаманчук П.С. Збірник задач з фізики / П.С.Атаманчук, А.А.Криськов, В.В.Мендерецький; За ред. П.С.Атаманчука. – К.: Школяр, 1996. – 304 с.
2. Гончаренко С.У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики. Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1990.
3. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов / И.Д. Зверев. – М., 1977. – 215 с.
4. Иванов В.Г. – Физика и мировоззрение. – Л., 1975.
5. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
6. Марон А.Е., Марон Е.А. “Мир природы глазами физика”. – С.-Пб., 1994.
7. Міжпредметні зв'язки природничо-математичних і спеціальних дисциплін у підготовці вчителя фізики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.М. Рибак; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 19 с. – укр.
8. Основы методики преподавания физики в средней школе / Под ред. А.В.Перышкина, В.Г.Разумовского, В.А.Фабриканта. – М.: “Просвещение”, 1984.
9. Сборник задач и вопросов по физике для средних специальных учебных заведений. Под общей редакцией Р.А.Гладковой. – М.: “Наука”, 1986.
10. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
11. Штофф В.А. – Введение в методологию научного познания. (Издательство Ленинградского университета, 1972).
12. Шарко В.Д. Збірник запитань і завдань з методики навчання фізики як елемент методичного забезпечення підготовки вчителя в системі вузівської і післядипломної освіти // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту імені Т.Г.Шевченка. – Вип. 36. – Серія: Педагогічні науки: Зб. у 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2006 – № 36. – Т. 2. – С. 80-87.

Атаманчук П.С., Муравський С.А.

#### *РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ*

*В статье рассматривается возможность использования межпредметных связей для формирования научного мировоззрения студентов-экономистов в вузах I-II уровней аккредитации.*

*Ключевые слова: научное мировоззрение, межпредметные связи, профессиональная деятельность, компетентность, познавательный интерес.*

**REALIZATION OF POSSIBILITIES OF INTERSUBJECT CONNECTIONS FOR FORMING  
OF SCIENTIFIC WORLD VIEW ON EMPLOYMENTS FROM PHYSICS**

*The article reviews the use of interdisciplinary connections to form a scientific outlook of students-economists at universities and II levels.*

*Key words: scientific outlook, intersubject relationships, professional activities, competence, cognitive interest.*

**УДК 378.147: 81'271**

**Заболотська О.О.**

**МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ:  
ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті розглянуто мовленнєву діяльність учителя з позицій лінгводидактики: її змістовий, формальний та психологічний бік, засоби реалізації під час вербального спілкування, її рецептивні та продуктивні види; зв'язок із психолінгвістикою та нейропсихологією.*

*Ключові слова: мовленнєва діяльність учителя, лінгводидактика, вербальне спілкування.*

Питанням педагогічної підготовки майбутніх учителів присвячені дослідження Є. Барбіної, І. Зязюна, Ф. Гоноболіна, А. Линенко, З. Курлянд, Н.Кузьміної, Г. Нагоргої, В. Сластьоніна, Ю.Синиці, Р. Хмелюк, О.Щербакова, О. Цокур, Г. Яворської та інших. Вони показують, що діяльність учителя складається з певних елементів, які взаємопов'язані і утворюють свого роду структуру, систему та послідовність. Педагогічна діяльність може бути успішною лише в тому випадку, якщо структура особистості вчителя співвідносна зі структурою його діяльності. Загально визнано, що основні галузі педагогічної діяльності вимагають спеціальних умінь: організаційних, комунікативних, конструктивних, гностичних.

У педагогічній структурі діяльності вчителя чільне місце належить комунікативному компоненту – встановленню таких взаємовідносин з учнями, які б відповідали ефективному вирішенню педагогічних завдань. Якщо вчитель надає своєму професійному мовленню відповідного значення, то в процесі його спілкування з учнем (учнями) відбуваються позитивні зміни щодо: а) змісту діяльності спілкування; б) характеру і співвідношення мотивів; в) особливостей контролю за результатами спілкування, підвищення рівня мовленнєвого самоконтролю; г) використання засобів мовленнєвого спілкування.

Педагогічна діяльність переважно здійснюється засобом мовлення. Тому якості мовлення вчителя мають відповідати основним вимогам щодо їхніх комунікативних умінь, особливо у вчителя-словесника.

В. Сухомлинський у багатьох роботах звертав увагу на роль мовлення учителя, зокрема: “Кожне слово учителя, яке звучить у стінах школи, має бути продуманим, мудрим, цілеспрямованим..., щоб ціна слова постійно зростала. Хай кожне слово, промовлене в школі, дає плід, а не лишається пустоцвітом” [11: 40].

У діяльності вчителя-словесника мовлення виконує особливо важливі функції. За допомогою цього педагогічного засобу учні набувають знань, думок, переконань, переймаються певними почуттями. Під впливом слів учителя у дітей виникають психічні процеси і стани, формуються якості особистості, розвивається вміння висловлювати свої думки та знання в усній та письмовій формах, у них формується культура мовлення.

Мовлення, з яким нерозривно пов'язане мислення людини, виконує такі основні функції: воно є засобом спілкування з іншими людьми і формою мислення, оскільки кожен з

нас мислить словами. “Труднощі розв’язання питання про співвідношення мислення і мови, мислення і мовлення, – вказує С.Рубінштейн, – пов’язані значною мірою з тим, що при постановці його в одних випадках маємо на увазі мислення як процес, як діяльність, в інших – думка як продукт цієї діяльності; в одних випадках маємо на увазі мову, в інших – мовлення” [10].

На значення інтелектуально-мовленнєвих компонентів у діяльності взагалі та в професійній, зокрема, вказують такі дослідники, як Б. Баєв, С.Бизов, Ф. Гоноболін, Д. Ніколенко, П. Парібок, К. Шенькова, Л.Проколієнко, І.Синиця, Ш.Смірнов, І.Страхов, О. Щербаков та інші.

Розуміння мовлення як певного виду діяльності, тобто *мовленнєвої діяльності*, вперше було подано Л. Виготським і розроблено в працях із психолінгвістики (І. Зимня, О. Леонт’єв). Мовлення, мовленнєва діяльність є вищою психічною функцією людини, вона має складну психологічну структуру та багаторівневу церебральну організацію. Мовленнєва діяльність вивчається різними суміжними науками – лінгвістикою та психолінгвістикою, психологією та нейропсихологією. Проте, як показує аналіз наукових праць із цих галузей знань, у поняття “мовленнєва діяльність” подекуди вкладається різний зміст, тому воно видається неоднозначним, що свідчить про багатоаспектність цього явища. Одним із найбільш оптимальних можна назвати визначення, запропоноване І.Зимньою: “мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, мотивований (як і будь-яка довільна дія), предметний (змістовий) процес продукування та сприймання сформульованої засобом мови думки, інформації, спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування” [6: 121]. Зазначена інформація транслюється та сприймається в звукових (усна форма мовлення) та графічних (писемна форма мовлення) знаках, що зберігаються в нашій свідомості. Як бачимо, поняття “мова”, “мовлення”, “мовленнєва діяльність” різні за значенням, але перебувають у певних зв’язках і взаємодії.

У лінгводидактиці мовленнєва діяльність (МД) визначається як “сукупність психофізичних дій організму людини, що спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи письмовій формах” [2: 38].

Отже, аналіз понять мова, мовлення, мовленнєва діяльність засвідчує, що мова і мовлення є двома складовими частинами, двома ланками мовленнєвої діяльності. Вони входять до структури мовленнєвої діяльності як внутрішні засоби (мова) та способи (мовлення) її реалізації.

Змістовий бік мовленнєвої діяльності становить обмін інформацією, а формальний – користування лексикою і граматиною під час такого обміну. За законами діалектики зміст і форма взаємопов’язані, а тому можемо стверджувати, що основною метою мовно-мовленнєвої освіти має бути навчання вільного спілкування рідною (або другою) мовою, яка містить у собі навчання мови як засобу спілкування і пізнання. Зазначене вище дає підґрунтя для виділення лінгвістичного та комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності.

Опанування мови дає можливість входження в культуру іншого народу, що уможливує процес збагачення духовного світу людини. Виключна роль опанування мови пов’язана з необхідністю ретельного вивчення світу носіїв мови, їх культури, способу життя, національного характеру, менталітету, оскільки реальне мовлення у значній мірі визначається знанням соціального й культурного життя. Як зазначає Ж.Войнова, урахування власного досвіду студентів, опертя на національну культуру тих, хто навчається, сприяє глибшому й усвідомленому засвоєнню інформації, що, у свою чергу, приводить до акультурації, до розвитку та виховання особистості на рубежі культур [4: 47].

Соціокультурна освіта тоді стає “ефективною, коли вона здійснюється за принципом розвиненого кола культур, що вивчаються, з орієнтацією на діалог культур як філософську освіту та стиль життя особистості” [4: 48]. Існують різні погляди щодо розуміння поняття “діалог культур”. Подекуди діалог культур розуміють як пристосування тих, кого навчають, до культурних цінностей народу – носія мови. Але пристосування до цінностей носіїв мови автоматично не перетворює цей процес у діалог культур, позаяк ті, хто опановують мову,

володіють цінностями рідної культури. В іншому випадку, акцентується на формуванні вмінь презентувати рідну культуру засобами іноземної мови. Опанування іноземної мови та її культури становить дуже складний процес, який не може бути зведений лише до формування в особистості стереотипів поведінки. Він передбачає порівняльне комунікативно-орієнтоване вивчення іноземної мови і культури в комплексі з поглибленням знань рідної мови і культури, зокрема “суттєві особливості мови та культури виокремлюються у зіставленні, у порівняльному вивченні мов та їх культур” [4: 47].

Студенти мовних факультетів ВНЗ повинні бути підготовлені до ролі суб'єктів діалогу культур або особистостей, які визнають рівність різних культур і народів, опановують етику міжкультурного спілкування і здатні до сумісної діяльності, до співпраці. Як зазначає С.Тер – Мінасова “значна кількість людей несе в собі продукт своєї культури навіть тоді, коли вони розуміють, що поведінка представників інших культур визначається їхньою іншою культурою. І тільки тоді, коли людина стикається з іншим світосприйняттям, вона може побачити різницю або конфлікт культур” [4: 49]. Головна мета соціокультурної освіти засобами іноземної мови – формування та поглиблення уяви не тільки про специфічну різницю культур, а й про їх загальні риси. Тому соціокультурна освіта майбутніх учителів іноземних мов повинна бути спрямована водночас на розвиток їхньої самосвідомості як культурно-історичних суб'єктів, так і суб'єктів діалогу культур. Культурологічний матеріал рідної мови і культури студенти повинні представляти засобами іноземної мови з метою визначення орієнтирів у зіставленні культур, що вивчаються, створення індивідуальних проектів на країнознавчу тематику, розвитку вмінь систематизації та інтерпретації фактів культури. На заняттях доречно використовувати такі форми роботи, як: презентація повідомлення, участь у дискусії, розробка вправ на засвоєння лексики, оригінальний переклад тексту, доклад за індивідуально-розробленою темою, методична розробка теми, уроку з використанням одиниць різних рівнів (слово, словосполучення діалогічне та монологічне мовлення) на матеріалі ігор, ідіом, приказок, прислів'їв, віршів та інших творів фольклору, розробка індивідуального проекту. Вхідження в діалог культур відбувається за двома етапами: перший етап – етап набуття соціокультурних знань і ситуативного тренування; другий етап – етап ситуативного вживання соціокультурних знань.

На першому етапі студенти отримують соціокультурну інформацію і відбувається тренування дій студентів у вживанні соціокультурних знань. На другому етапі студенти самостійно вживають набуті соціокультурні знання при створенні власних діалогів / монологів, у груповій бесіді, у співбесіді з носіями мови.

Соціокультурна інформація для вхідження у діалог культур відбирається за такими критеріями: 1) соціокультурна цінність матеріалу (ознайомлення студентів із культурознавчою інформацією, що містить відомості про реалії та особливості життя носіїв мови); 2) загальновідомість інформації у середовищі носіїв мови (відбір одиниць соціокультурного характеру, якими володіють носії мови на цей момент); 3) тематичність (спрямованість на формування у студентів культурних цінностей) [4].

Навчання спілкування між людьми різних націй уможлиблюється завдяки розумінню та врахуванню соціокультурного фактора, зокрема національних, специфічних особливостей різних компонентів культур-комунікантів. До останніх, на думку вчених (Г. Антипова, О. Донських, І. Морковіна, Ю.Сорокіна), можна віднести: 1) традиції, звичаї, обряди; 2) побутову культуру, що пов'язана з традиціями; 3) повсякденна поведінка (представників деяких культур); 4) “національні картини світу”, що відображають специфіку сприйняття довкілля, національні особливості мислення представників тієї чи іншої культури; 5) художню культуру, яка відображує культурні традиції того, чи іншого етносу.

Формування у студентів соціокультурної компетенції сприяє вхідженню у міжкультурний діалог, опанування ціннісними орієнтирами іншого народу, збагаченню духовності, формуванню індивідуальності та професіоналізму. Отже, йдеться про формування мовленнєвої особистості – поняття, яке досить часто зустрічається в сучасних наукових дослідженнях з філології, психології, психолінгвістики, лінгводидактики.

Мовленнєва особистість – це людина, яку розглядаємо з позиції її готовності виконувати мовленнєві дії, той, хто привласнює мову, для кого мова є мовленням. Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, але й тим, як вона може її використовувати. Саме в мовленнєвій особистості відбивається її індивідуальність [9].

Мовна особистість – це той носій мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань (знає поняття і відповідні правила) чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробились навички активної роботи зі словом [9].

Засвоюючи рідну мову, людина “привласнює” засоби пізнання дійсності. У цьому процесі задовольняються й формуються специфічні пізнавальні, комунікативні, соціальні та інші потреби. Відповідно МД уключає в себе загальні засоби пізнання, а також мовні здібності й мову як систему(соціальну норму), які виявляються у мовленні і є актом індивіда, який реалізує його здібності у відповідних соціальних умовах. Такий підхід дає можливість виділити, по-перше, не глобальну МД колективу, а МД індивіда, що буде характеризувати його як індивідуальність; по-друге, розглядати мову й мовлення як засоби й способи формування й формулювання думки, що виступає предметом діяльності; по-третє, мова й мовлення – тісно взаємопов’язані інструменти МД; по-четверте, мовлення як спосіб формування й формулювання власної (говоріння, письмо) і чужої думки (слухання, читання) “включається” в усі види МД; по-п’яте під час формування культури мовлення студентів мовна система як засіб поряд з МД в цілому виступають як окремі об’єкти навчання [8].

Розглядаючи психологічний бік МД, звернемо увагу на проголошене І.Бодуеном де Куртене положення про необхідність розрізняти несвідоме і свідоме регулювання мовних процесів. Ця проблема в мові розглядалась ученими в різних аспектах. Перший з них пов’язаний із загальною уявою про структуру мови, мислення. Другий стосується проблем свідомого регулювання “мовного життя”. І. Бодуен де Куртене зазначав, що “мова не є замкнений у собі організм..., вона є знаряддям і діяльністю. Якщо мова невіддільна від людини й постійно супроводжує її, то людина повинна оволодіти нею повніше, ставши залежнішою від свого свідомого втручання” [цит. за: 2, с.67]. Будь-яке висловлювання складається з кількох рівнів мети, мовленнєвої інтенції, внутрішньої програми, планування висловлювання у конкретній формі, утворення висловлювання у словесній формі.

У нашій статті мова розглядається в системі навчально-мовленнєвої діяльності. Заняття з формування знань, умінь і навичок культури мовлення становлять одну з форм організації навчальної діяльності як цілеспрямованого процесу використання мови з метою передавання й засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері мовних понять, планування своїх дій чи бажання з метою встановлення комунікації, тобто здійснення МД.

МД реалізується у таких видах взаємодії людей під час вербального спілкування як слухання, говоріння, читання, письмо. Усі вони мають чимало спільного між собою й одночасно відрізняються один від одного за багатьма параметрами: а) характером вербального (мовленнєвого) спілкування; б) роллю МД у вербальному спілкуванні; в) спрямованістю МД на приймання і продукування повідомлення; г) зв’язком зі способами формування й формулювання думки; д) характером зовнішньої враженості; е) характером зворотного зв’язку.

За характером вербального спілкування МД диференціюється на види, що реалізують усне (говоріння, слухання) і письмове (читання, письмо) спілкування. Перший вид формується у людини внаслідок генетичної готовності чи спадкової діяльності в онтогенезі як способи реалізації її спілкування з іншими людьми. Читання і письмо – більш складні види МД, які вимагають цілеспрямованого навчання оволодіння ними.

За роллю, що виконує МД під час спілкування, її види диференціюються на ініціальні (говоріння, письмо) і реактивні (слухання, читання). Говоріння і письмо стимулюють слухання й читання і водночас слухання й читання є умовою говоріння (письма). При цьому вони внутрішньо менш активні, ніж процес говоріння (письма) [1].



За спрямуванням мовленнєвих дій на приймання і видачу повідомлення види МД визначаються як рецептивні та продуктивні. За допомогою рецептивних дій (слухання, читання) мовець здійснює приймання й обробку повідомлення, а за допомогою продуктивних видів (говоріння, письмо) – здійснює продукування повідомлення. У рецептивних видах МД функціонують слухові й зорові аналізатори, у продуктивних – мовленнєво-слухо-рухові. Відповідно рецептивні види визначаються особливостями слухового й зорового сприймання, тоді як продуктивні види зумовлюються виробленням складної схеми породження висловлювання.

Різні види МД передбачають різні способи формування й формулювання думки чи різні форми мовлення: зовнішню усну і письмову і внутрішню, що виявляється у характері й зв'язку між мовленням і мисленням. Якщо думання безпосередньо відбиває формування думки у форму внутрішнього мовлення, то говоріння є вираженням зовнішнього способу формування й формулювання думки в усній формі. Письмо служить меті фіксації письмового, а іноді й усного формування і формулювання думки. Кожний із видів МД передують один одному. Внутрішній спосіб формування і формулювання думки, як і зовнішній, включається суб'єктом діяльності в різні види МД. Усі види МД взаємодіють між собою і мають велике значення у формуванні культури мовлення.

Готовність до мовленнєвих дій дуже важлива, і людина психічно формується водночас із формуванням цієї готовності [1: 61]. Готовність суб'єкта до використання мови у своїй діяльності можна назвати *мовленнєвою* (мовною) *здібністю*. О. Леонт'єв визначив мовленнєву здібність як сукупність психологічних та фізіологічних властивостей, що забезпечують засвоєння, творення й адекватне сприйняття мовних знаків членами мовного колективу.

Грунтуючись на психологічній концепції О. Леонт'єва, Г. Богін розробив параметричну полікомпонентну модель мовленнєвої здібності, її параметрами є найважливіші аспекти мови (фонетика, лексика, граматики), основні види мовленнєвої діяльності (слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо) та рівні готовності до мовленнєвої діяльності. Виділяються такі рівні розвитку мовленнєвої здібності: *рівень правильності* – дотримання певного мінімуму правил; *рівень швидкості* – обґрунтований розподіл мовленнєвої дії в часі; *рівень насиченості* – багатство словника і граматичних форм, які виходять за межі мінімуму засобів, необхідних для досягнення першого рівня; *рівень адекватного вибору* – вибір мовних форм на основі адекватності висловлювання програмі повідомлення та ситуації спілкування, це найважливіший фактор – прагматично-стилістичний; *рівень адекватного синтезу цілого тексту* – вміння правильно вибрати засіб зв'язку речень у ньому [3].

Реальний носій мови з добре розвиненою мовленнєвою здібністю володіє більшістю мовних компонентів вищих рівнів. Володіння кожним рівнем передбачає і володіння всіма попередніми. Практичний розвиток мови передбачає розвиток усіх мовних і мовленнєвих здібностей, що виступають у двох різних планах – інтуїтивного чуття і свідомого розмірковування. Мовні здібності на раціонально-логічному рівні виявляються у володінні мовою у формі свідомих умінь, тоді як на інтуїтивно-чуттєвому – у формі чуттєвого переживання (чуття мови), яке виникає й розвивається в процесі самого мовлення, зокрема свідомого володіння мовою, її лексичним складом та граматичною будовою. Існують мовці як з високим рівнем чуття мови, так і з низьким, але, на думку М. Жинкіна, спираючись лише на “чуття” не можна досконало оволодіти мовою. Ідеальним у розвитку культури мовлення студентів є вміння поєднання “чуття мови” із засвоєнням самої мови, що є першим етапом в удосконаленні мовленнєвих умінь і навичок. Цей ступінь можна назвати елементарним, бо він передбачає оволодіння елементами мовної і мовленнєвої культури, який розвиває здібності правильно, відповідно до норм літературної мови говорити й писати [5].

Таким чином, напрошується висновок, що мовленнєва здібність щільно пов'язана з мовною та мовленнєвою компетенціями, які, у свою чергу, безпосередньо залежать від професійної компетенції.

Мовленнєва компетенція учителя – поняття полікомпонентне. Воно ґрунтується на мовній компетенції, включає в себе систему мовленнєвих умінь: уміння вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні і письмові монологічні та діалогічні висловлювання різних типів.

Мовленнєва компетенція передбачає володіння мовцем багатством мовних засобів, нормами мовлення, стильовим і жанровим розмаїттям, формами мовлення (усною та письмовою). Мовленнєва компетенція забезпечує мовця можливістю безпомилково застосовувати мовний матеріал, відповідно до теми і мети висловлювання, стиль і жанр, лінгвістичні засоби і т. ін.[9].

Мовленнєва компетенція кожної особистості виявляється у виробленні та вдосконаленні вмінь користуватись усною і писемною літературною мовою, багатством її виражальних засобів залежно від мети і завдань висловлювання; адресата і ситуації мовлення. Основою мовної і мовленнєвої компетенцій є усвідомлення основної функції мови комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їхній духовний розвиток, на формування індивідуальності.

Розглянемо ще один компонент – мовну свідомість. Поняття “мовна свідомість” входить до концептуального апарату різних наук – філософії, психології, психолінгвістики та лінгвістики, воно становить істотний інтерес і для лінгводидактики. У лінгвістичних та психолінгвістичних дослідженнях поняття “мовна свідомість” використовується у характеристиці процесу усвідомлення носієм мовної правильності або, навпаки, помилкового мовлення під час ідентифікації належності до певної мовної спільноти. Синонімом цього терміна часто виступає поняття “чуття мови”. Наявні різні погляди щодо сутності поняття “мовна свідомість”. Німецький лінгвіст А. Гауер узагальнив ці дослідження. Він відносить мовну свідомість до передсвідомості й ототожнює її з “володінням мовою”, під яким розуміє уміння носія мови використовувати її з метою спілкування, розуміти вимовлене за допомогою мови. Практично автор ототожнює мовну свідомість з мовленнєвими здібностями [2].

Проблема мовної свідомості, психологічний зміст цього поняття, функції механізму, що забезпечують правильність мовлення, є однією з проблем, вирішення яких тісно пов’язане із загальними уявленнями про механізми утворення і сприйняття мовлення.

Під чуттям мови або мовною свідомістю у лінгвістиці розуміють “інтуїтивну реакцію на форму висловлювання з боку особи, для якої ця мова є рідною, як критерій правильності мовлення” [8]. З погляду психології, у визначенні поняття треба виходити з тієї функції, яку відповідне явище виконує в мовленнєвій діяльності. Чуття мови є компонентом внутрішнього програмування мовленнєвого висловлювання, зокрема, його контролювального механізму. За своїм генезисом дії, за відчуттям (чуття мови) мовна свідомість є продуктом сформованої розумової діяльності, “коли ситуація не розпізнається, а впізнається, дія викликається пусковим сигналом і програмою з фактичним виконанням та результатами” [ 8].

Отже, на нашу думку, можна таким чином запропонувати визначити це поняття: мовна свідомість є одним із видів повсякденної свідомості – це засіб формування, збереження та переробки мовних знаків і значень, які вона виражає, правил поєднання і застосування, ставлення до них людини. Мовна свідомість як механізм управління мовленнєво-мисленнєвою діяльністю, є обов’язковою умовою існування й розвитку всіх інших форм свідомості.

Виокремлюють такі функції свідомості: основні – інформаційна та орієнтаційна, і найзагальніша – відображальна. Мовній свідомості притаманні функції, що діють на основі специфічних функцій, – відображальна, оцінна, регулятивно-керувальна, інтерпретаційна, селективно-орієнтаційна.

Отже, первинною і визначальною функцією мови є комунікативна, що забезпечує керування поведінкою (своєю і чужою). Крім того, лінгвісти виділяють й інші суттєві функції мови: когнітивну (пізнавальну, де мова вважається знаряддям пізнання і

відображення об'єктивної дійсності), емотивну (функцію вираження почуттів, емоцій, суб'єктивної оцінки), метамовну (вміння описувати саму себе), та вторинні, які пов'язані з основними компонентами акту мовлення (говоріння, слухання, предмет мовлення) і основними поняттями теорії інформації (канал зв'язку, код повідомлення): експресивна (підкреслене виявлення почуттів), апелятивна (конотативна; функція звернення до адресата, спонукання його до сприйняття мовлення), референційна (денотативна, яка служить для вираження співвіднесення мовної одиниці з предметом чи явищем, указує на предмет безвідносно до його природних чи відмінних рис), фатична (контактовстановлювальна, яка має на меті звернути на себе увагу слухача, підготувати до сприйняття інформації), металінгвістична (зв'язок змістового боку мови з мисленням і суспільним життям мовців) та поетична [8].

Виділені вище психологічні функції мовної свідомості становлять організовану систему, де розкриваються функції самої мови. Відображальна діяльність мовної свідомості сприяє вияву всіх функцій мови. Оцінна діяльність мовної свідомості найбільш необхідна при здійсненні емоційної функції, для правильного передавання експресії, правильної конотації та виконання етичної функцій. Регулятивно-керувальна функція мовної свідомості розкривається найбільше при виконанні мовою комунікативної та когнітивної функцій. Орієнтаційно-селективна діяльність спрямована на забезпечення акту комунікації, на вирішення мовною свідомістю когнітивних та метамовних завдань. Інтерпретаційна функція необхідна в безпосередньому акті комунікації, у метамовній діяльності.

Відтак, можемо дійти висновку, що мовна свідомість вимагає не повноти відображення дійсності, а цілеспрямованого набору таких засобів спілкування, які в певних суспільно складних умовах “надають визначену характеристику об'єктам і тим забезпечують бажане їх розуміння та відповідну поведінку” [8].

Щоб визначитись із сутністю поняття **лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності** та розкрити його зміст, здійснимо аналіз понять “володіння та оволодіння мовою” на різних рівнях та етапах його засвоєння. У психології (Л. Виготський, О. Леонтьєв) виділяються два рівні оволодіння мовою – рівень практичного та свідомого оволодіння мовленнєвою (мовною) діяльністю. Володіння мовою на практичному рівні полягає в умінні створювати і розуміти висловлювання; створювати нові комунікативні одиниці, не вигадуючи їх, а утворюючи за певними правилами, закладеними в системі мови [7].

Практичний рівень мовлення характеризується тим, що індивід, використовуючи різноманітні структурні одиниці мови, не усвідомлює ні ці одиниці, ні закономірності їх поєднання, а створює системи функціональних мовних узагальнень (фонематичних, морфологічних, синтаксичних). Саме оволодіння цими узагальненнями визначає мовну компетенцію, без якої володіння мовленням буде неможливим. Викладене нами дозволяє розглядати лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності як певне коло мовних знань, мовну компетенцію, що формується у процесі оволодіння мовою і без якої володіння нею неможливе.

Лінгвістична компетентність – необхідна база для мовленнєвої діяльності вчителя. Вона формується як продукт діяльності, спрямованої не на здобуття знань про мову, а на оволодіння спонтанною практикою мовленнєвого спілкування у процесі накладання свого мовлення на зразки. Ці знання мають характер практичних узагальнень і є основою чуття мови, яке керує процесами розуміння мовлення та його появи [9].

Узагальнюючи викладений матеріал, ми дійшли висновку, що змістовий бік мовленнєвої діяльності становить обмін інформацією, формальний – користування лексикою і граматикую під час такого обміну, психологічний – несвідоме і свідоме регулювання мовних процесів. За характером вербального спілкування МД диференціюється на види, що реалізують усне (говоріння, слухання) і письмове (читання, письмо) спілкування. За роллю, що виконує МД під час спілкування, її види диференціюються на ініціальні (говоріння, письмо) і реактивні (слухання, читання). За спрямуванням мовленнєвих дій на приймання і видачу повідомлення види МД визначаються як рецептивні та продуктивні.

Мовленнева діяльність здійснюється завдяки лінгвістичній, мовній та мовленнєвій компетенції вчителя.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Біляєв О. М. Лінгвістичний аналіз мовлення вчителя // Українська мова і література в школі. – 1999. – №1. – С.39 – 41.
2. Богуш А. М. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування: Монографія. – Одеса, 2006. – 307 с.
3. Власенко В., Богдан М. Мовна культура мовлення майбутнього вчителя // Становлення особистості майбутнього вчителя. – Житомир, 1994. – С.38 – 52.
4. Войнова Ж.Е. Использование учебно-речевых ситуаций со страноведческой направленностью при обучении говорению студентов 2-го курса языкового факультета педагогического ВУЗа (на материале англ. языка): Дис. ... канд пед. наук: 13.00.02. – Петрозаводск, 1999. – 164 с.
5. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М.: Наука. – 1982. – 159с.
6. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.02. – М., 1973.
7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
8. Мова і культура / Вихованець І.Р. та ін. – К.: Наукова думка, 1986. – 184с.
9. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика. – К.: Вежа, 1994. – 240с.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е. В. Щорохова. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
11. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива // Избр. произв.: В 5 т. – Киев, 1979. – Т.1. – С.425 – 668.

О.А. Заболотская

#### *РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ*

*Статья рассматривает речевую деятельность учителя с позиций лингводидактики: её содержательный, формальный и психологический аспекты, способы реализации во время вербального общения, рецептивные и продуктивные виды; связь с психолингвистикой и нейропсихологиею.*

*Ключевые слова: речевая деятельность, вербальное общение, лингводидактика.*

O.A. Zabolotskaya

#### *TEACHER'S SPEECH ACTIVITY: LINGUADIDACTICAL ASPECT*

*The article deals with teacher's speech activity from the position of linguadidactics: its contents, formal and psychological aspects, means of realization during verbal communication, receptive and productive kinds, ties with psycho-linguistics and neuropsychology.*

*Key words: teacher's speech activity, linguadidactics, verbal communication.*

УДК 378.14

Каверіна О.Г.

### **ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

*Зміст професійної підготовки майбутнього інженера є невід'ємною характеристикою цілісного формування його особистості. Встановлення інтегративних зв'язків між різними елементами змісту має бути найважливішим фактором, що впливає на інтегративні характеристики фахівця технічного профілю.*

*Ключові слова: професійна освіта, професійна підготовка, професійна діяльність, професійно-комунікативна підготовка, професійно-орієнтоване навчання, інтегративний підхід.*

*Постановка проблеми.* В умовах інтегративного підходу до освіти посилення професійної спрямованості в оволодінні гуманітарних дисциплін у процесі професійної підготовки може бути досягнутим за допомогою їх інтеграції з предметами професійно-технічного циклу. Інтеграція гуманітарних та технічних дисциплін – це актуальний сучасний принцип навчання, який забезпечує вирішення основних соціально-економічних і педагогічних завдань професійної підготовки.

*Аналіз останніх досліджень.* Нова якість освіти і професійної підготовки майбутніх фахівців, на думку багатьох учених-дослідників (С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, І.М.Козловська, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєва та ін.), безпосередньо пов'язана з проблемою формування і розвитку у вищій технічній школі інтегрованих знань, умінь і навичок майбутніх фахівців на основі міждисциплінарного зв'язку гуманітарних, природничих і технічних циклів дисциплін і ширше – їх практичного використання в майбутній професійній діяльності.

*Мета статті.* Розкрити принципи відбору, зміст професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю в процесі формування готовності до професійної комунікації.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Базуючись на основних положеннях теорії дидактичної інтеграції [1], звернемо нашу увагу на головні критерії відбору змісту навчального матеріалу із формування готовності студентів до професійної комунікації в процесі професійної підготовки.

Теоретичні основи такої системи критеріїв базуються на загальній концепції розвитку професійної освіти, згідно з якою передбачається посилення гуманітарної підготовки у вищих технічних навчальних закладах, встановлення раціонального співвідношення технічної та гуманітарної складових вищої освіти, формування творчого мислячого спеціаліста, а також визначаються проблематика інтеграції та систематизації змісту сучасної професійної освіти [2].

До критеріїв відбору змісту професійної комунікації в контексті інтеграції змісту навчання відносимо такі: важливість гуманітарної освіти для цілісного формування особистості майбутнього інженера; формування інтегративних зв'язків між різними елементами змісту гуманітарних дисциплін; теоретична та практична важливість навчального матеріалу як органічна єдність; дидактичні та методичні можливості реалізації навчального матеріалу в процесі викладання та навчання; психолого-педагогічна детермінованість закономірностями розвитку особистості та закономірностями соціального розвитку; цілісне відображення завдань творчого характеру; професійна важливість конкретних знань з гуманітарних дисциплін відповідно до специфіки професійної діяльності майбутнього інженера та необхідного рівня загальнокультурного розвитку особистості; забезпечення взаємозв'язку та оптимального співвідношення між гуманітарними та професійними знаннями, вміннями та навичками; забезпечення засвоєння інваріативного змісту мовних дисциплін, необхідного для формування культурного рівня майбутнього інженера; відповідність фактичного матеріалу сучасним тенденціям розвитку науки та виробництва; забезпечення засвоєння фундаментальних лінгвістичних понять; доступність навчального матеріалу, його відповідність реальним можливостям учнів; наявність відповідної матеріально-технічної бази для засвоєння даного навчального матеріалу; урахування міжнародного досвіду побудови навчальних програм.

Взаємозв'язок іноземної мови із технічними дисциплінами визначається такою системою роботи, коли в процесі оволодіння лінгвістичною компетенцією майбутні інженери отримують знання з інших дисциплін. Залежно від мети можна виділити кілька напрямків інтеграції іноземної мови [3].

Наприклад, курс іноземної мови можна вивчати для того, щоб: 1) опанувати лінгвістичну компетенцію; 2) мати уявлення про застосовування мовних знань, умінь і навичок у практичній діяльності; 3) застосовувати отримані мовні знання, вміння і навички у своїй професійній діяльності. Отже, курс іноземної мови на інтегративній основі призначений для того, щоб виконувати такі функції: методологічну, функцію професійної спрямованості, систематизуючу функцію, функцію проблемності, організаційну функцію.

Для формування іншомовної професійної компетенції необхідно здійснити відбір змісту навчального матеріалу іноземної мови, який би забезпечував науковий рівень професійної мовної підготовки. Для структурування змісту іноземної мови варто здійснити методичний аналіз змісту й вичленувати його теоретичну й емпіричну складову. Теоретична складова являє собою базис відповідної науки (ядро навчального предмета), емпірична (прикладна) є оболонкою навчального предмета й пов'язана з певною групою професій. Ядро навчального предмета необхідно відібрати таким чином, щоб воно було достатнім і необхідним для подальшого вдосконалювання мовних знань, умінь і навичок з обраної професії.

Відзначимо, що фактичні зв'язки між навчальними дисциплінами можуть дуже відрізнятися за своєю структурою. Тому певну важливість для дослідження розглянутої проблеми представляє питання про природу (структуру) різних видів міжпредметних зв'язків. Попутно відзначимо, що структура міжпредметних зв'язків гуманітарних дисциплін залежить від цілого ряду факторів, що діють у процесі їхньої реалізації: 1) мета встановлення міжпредметних зв'язків; 2) здійснення диференційованого підходу до вибору навчальних дисциплін, з якими може бути встановлений міжпредметний зв'язок; 3) специфіка кожної навчальної дисципліни, що є складовим компонентом цього зв'язку; 4) метод реалізації міжпредметних зв'язків; 5) організаційна форма практичної реалізації міжпредметних зв'язків в реальному освітньому процесі.

Специфіка лінгвістичних дисциплін полягає в тому, щоб бути засобом вираження тих або інших явищ навколишньої дійсності. Звідси першорядний інтерес до форми вираження у різних дисциплінах. Природно, що мета й спосіб встановлення міжпредметних зв'язків лінгвістичних дисциплін з іншими предметами також визначаються специфікою цього предмета. Міжпредметні зв'язки лінгвістичних дисциплін показують можливість використання змісту іноземної мови на різноманітному фактичному матеріалі, розширюють лексичний запас майбутніх інженерів. У результаті встановлюється інтеграційний зв'язок між змістом старого й нового знання. Сукупність міжпредметних зв'язків лінгвістичних дисциплін розкриває їх основні соціальні функції як засобів професійного спілкування і як засобів пізнання. У цьому полягають їх найважливіші узагальнюючі функції в навчанні.

Викладач іноземної мови не може спиратися на професійно-орієнтовані дисципліни, але може створити гарний стимул для їх вивчення. Поетапне введення в іноземну мову професійно-орієнтованих знань сприятиме максимальному використанню прикладних можливостей навчального курсу іноземної мови. Це можна реалізувати такими шляхами: 1) розв'язання завдань за об'єктивними та проблемними принципами; 2) виконання комплексних практичних завдань; 3) застосування проблемних ситуацій з одного предмета на заняттях з іншого; 4) включення завдань із виробничим змістом на заняттях з іноземної мови; 5) формування в майбутніх інженерів вміння самостійного виконання дослідницьких завдань міждисциплінарного характеру.

Взаємозв'язок між змістом лінгвістичних і технічних дисциплін можна здійснювати за допомогою навчальних посібників, створених на основі інтегративного підходу (методичні посібники й розробки, методичні рекомендації, графічні способи, що включають схеми, структурно-логічні схеми навчальних курсів і циклів дисциплін, комплексні завдання для виконання міжпредметних практичних і лабораторних робіт, курсів, дипломних проектів і т.ін.).

Необхідність гуманітарних знань для майбутнього інженера дозволила зробити певні висновки про важливість особливої програми вивчення інтегрованих гуманітарних дисциплін протягом усього періоду навчання. Для кожної конкретної спеціальності таке завдання повинно включати специфічні цілі й завдання, розбиватися на етапи, мати окрему тематику, строки проходження навчального матеріалу й контролю за його засвоєнням, повинен бути підібраний матеріал для аудиторної й позааудиторної (самостійної) роботи майбутніх інженерів, а також враховане поетапне розширення й поглиблення всіх видів мовної діяльності. На основі принципів інтеграції необхідно уніфікувати зміст гуманітарних

і технічних дисциплін. Спільність науково-технічних основ професій дозволяє створити загальну частину програми з вивчення лінгвістичних дисциплін на інтегративній основі. У ній можуть розглядатися загальні закономірності виробництва й професійна діяльність інженера, що буде сприяти широті загальнопрофесійної підготовки і створить основу для переходу від одного роду діяльності до іншого. Диференційована частина програми буде орієнтувати на набуття мовних знань, умінь і навичок відповідно до основної професії.

Реалізація у програмах ідеї підготовки фахівців з допомогою навчання гуманітарних дисциплін на професійній основі значно підвищить рівень цілісної професійної підготовки майбутніх інженерів, приведе не стільки до кількісних, скільки до якісних змін в уміннях і навичках кваліфікованої роботи, збільшить частку практичного компонента в загальному обсязі змістової сторони навчання.

Кінцевою метою гуманітарної професійної підготовки є формування готовності студентів до професійної комунікації на максимально можливому рівні. Тому кваліфікація майбутнього інженера буде залежати від глибини й широти мовних професійних умінь, оволодіння якими може бути забезпечене завдяки інтеграції гуманітарних і технічних дисциплін.

У контексті нашого дослідження правомірно поставити не тільки питання про те, як сформулювати це вміння, але й дати йому відповідне визначення.

Отже, ми виходимо з такого визначення: мовне професійне вміння – це здатність (підготовленість) майбутнього інженера до виконання всіх видів мовної й професійної діяльності рідною або іноземною мовою.

З огляду на професійні уміння, які мають бути сформовані в майбутнього інженера для ведення професійної комунікації, слід вказати на деякі умови. Перша умова полягає в тому, що професійні мовні знання, уміння і навички формуються завдяки інтеграції гуманітарних і технічних дисциплін у реальному навчальному процесі. Другою умовою є необхідність їхнього формування як компонента в загальній сукупності вмінь майбутнього інженера. Третьою умовою є рівень сформованості мовних знань, умінь і навичок на професійній основі. Для успішної реалізації даних умов необхідний аналіз змісту інтегруючих навчальних дисциплін для відповідного фіксування в навчальних планах і програмах.

Важлива роль відводиться змістовим видозмінам, основне завдання яких полягає в тому, щоб зробити навчальні плани й програми більш динамічними й варіативними відповідно до вікових та індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів навчання, цільових установок розвитку суспільства.

Постійне поглиблення рівня диференційованості навчальних планів загострювало суперечність між навчанням і розвитком, освітнім і розвивальним компонентами, що породжувало багато проблем у студентів, а саме: домінування в розкладі навчальних знань дисциплін з малою кількістю годин (2), що, з одного боку, не сприяло організації повноцінного процесу засвоєння знань, а з іншого – призводило до перенасичення навчання репродуктивно-знанцевими елементами; недостатнє використання можливостей пропедевтичності навчальних дисциплін як елемента входження в майбутній предмет й потреб в узагальненні й інтеграції знань для формування наукової картини світу; переважання освітніх цільових настанов над розвивальними; схильність навчального процесу до зазубрювання великої кількості фактів, понять, властивостей (знання – самоціль) з багатьох навчальних дисциплін на всіх освітніх щаблях.

У профільних навчальних закладах максимально диференціюватимуться дисципліни профільного циклу, що становлять ядро майбутньої професійної діяльності.

Отже, між рівнем зінтегрованості й диференційованості дисциплін навчального плану існує складний діалектичний взаємозв'язок, який певною мірою залежить від взаємодії між освітнім і розвивальним компонентами в навчальних цільових установках. Тому, складаючи плани з англійської мови для різних спеціальностей, слід керуватися принципами як диференціації, так і інтеграції.

*Висновки.* Таким чином, інтегративні процеси в формуванні професійної комунікації у студентів вирішують ряд проблем, а саме: підвищують рівень теоретичних знань майбутніх інженерів; сприяють розвитку системного мислення, гнучкості розуму, вмінню узагальнювати та переносити знання з однієї дисципліни в іншу з метою узагальнення, систематизації, ущільнення та якісного оновлення знань, які не дозволяють перевантажувати майбутніх інженерів; сприяють максимальному використанню прикладних можливостей лінгвістичних дисциплін; формують стійку мотивацію; націлюють на розуміння глобальних професійних проблем, на комплексний підхід до їх вирішення; спрямовують на орієнтацію на кінцевий результат не лише як на систему загальноосвітніх знань, а як на складну динамічну систему фахових знань, умінь і навичок.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтерації знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи / І.М. Козловська // За ред. С.У.Гончаренка. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
2. Лузік Е.В. Організація наукової діяльності студентів вищих навчальних закладів / Е.В. Лузік // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Збірник наукових праць / За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – К., 2003. – С. 380-395.
3. Ніколаєва С.Ю. Рівні володіння іншомовним мовленням / С.Ю.Ніколаєва, О.М. Шерстюк // Інозем. мови. – 2000. – № 2. – С. 69-72.

Каверина О.Г.

#### **СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Содержание профессиональной подготовки будущего инженера является неотъемлемой характеристикой целостного формирования его личности. Установление интегративных связей между различными элементами содержания должно стать наиболее важным фактором, который оказывает влияние на интегративные характеристики специалиста технического профиля.*

*Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, профессионально-коммуникативная подготовка, профессионально-ориентированное обучение, интегративный подход.*

Kaverina O.G.

#### **THE CONCEPT OF THE FUTURE ENGINEER PROFESSIONAL TRAINING IN THE PROCESS OF READINESS FORMATION FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION**

*The concept of the future engineer professional training is the strong characteristic feature of his entire personality formation. Establishing of the integrative links among the various concept elements must be the most important factor influencing the integrative characteristics of the technical specialist.*

*Key words: professional education, professional training, professional activity, professional-communication training, professionally-oriented learning, integrative approach.*

**УДК 378.013 + 370.711 + 510**

**Корнєщук В. В.**

#### **ПРОФЕСІЙНА НАДІЙНІСТЬ ВИКЛАДАЧА МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

*У статті представлені результати педагогічного дослідження професійної надійності викладача математики, розкриті її зміст і структура.*

*Ключові слова: професійна надійність, соціономічна сфера діяльності, математична дисципліна, викладач математики.*



*Постановка проблеми.* Бути висококваліфікованим викладачем вищої школи досить складно. Для цього недостатньо добре володіти дисципліною, що викладається, високим інтелектом, педагогічною майстерністю і тактом, вміти зацікавлювати студентів своїм предметом. Недостатньо бути педагогічно грамотним, щоб обирати ті методи й форми навчання студентів, що якнайкраще відповідають змісту навчального матеріалу, специфіці певної математичної дисципліни, а також тому контингенту студентів, які цю дисципліну вивчають. Адже, окрім проведення занять, викладачі математичних дисциплін виконують низку інших професійних функцій. Вони мають постійно адаптувати виклад математичних курсів до нових шкільних програм, до вимог професійних дисциплін, до стану розвитку самої математичної науки, до мінливих психологічних особливостей студентів тощо. Викладачі-математики мають постійно оновлювати зміст математичних курсів відповідно до фахового спрямування студентів, враховувати специфіку вищого навчального закладу, де викладаються математичні курси. Ці функції потребують від викладачів математики також високої методичної компетентності.

Постійне спілкування зі студентами і колегами як на формальному, так і не на формальному рівнях, вимагають від викладача добре розвинутих комунікативних навичок, особливо якщо йдеться про викладача-математика. Його мова зазвичай насичена специфічними термінами, що мають певний рівень абстракції, а їх застосування має враховувати контингент студентів, з якими відбувається спілкування математичною мовою.

Викладання математичних дисциплін потребує від викладачів особливого, математичного способу мислення, оскільки в його міркуваннях та доведеннях мають виявлятися логічність, гнучкість розумових процесів, швидкість їх переключення від прямого на зворотний напрям думок.

Безумовно, усі ці якості мають бути притаманними викладачам математичних дисциплін у вищій школі, проте ґрунтовне дослідження проблеми професійної надійності фахівців-соціономістів дозволяє констатувати, що навіть повний комплекс перерахованих якостей на здатний забезпечити професійну надійність викладача-математика.

*Аналіз актуальних досліджень* дозволяє констатувати той факт, що проблема професійної надійності педагогів, зокрема викладачів математичних дисциплін у ВНЗ, досі не стала предметом наукових досліджень. Відсутні нароби щодо її формування, адже у ВНЗ не проводять цілеспрямованої підготовки викладачів для вищої школи. Проте різним аспектам підготовки вчителів математики, формуванню їхнього професіоналізму, компетентності і компетенцій, різних професійно важливих якостей тощо присвячено чимало досліджень, серед яких праці М. Бубнової, Я. Груденова, С. Денисова, А. Іщенко, Л. Кудрявцева, Г. Михаліна, В. Моторіної, І. Новик, О. Співаковського, О. Тимошук, В. Тихомирова, В. Шадрикова, З. Шварцмана, Н. Шкіль та інших.

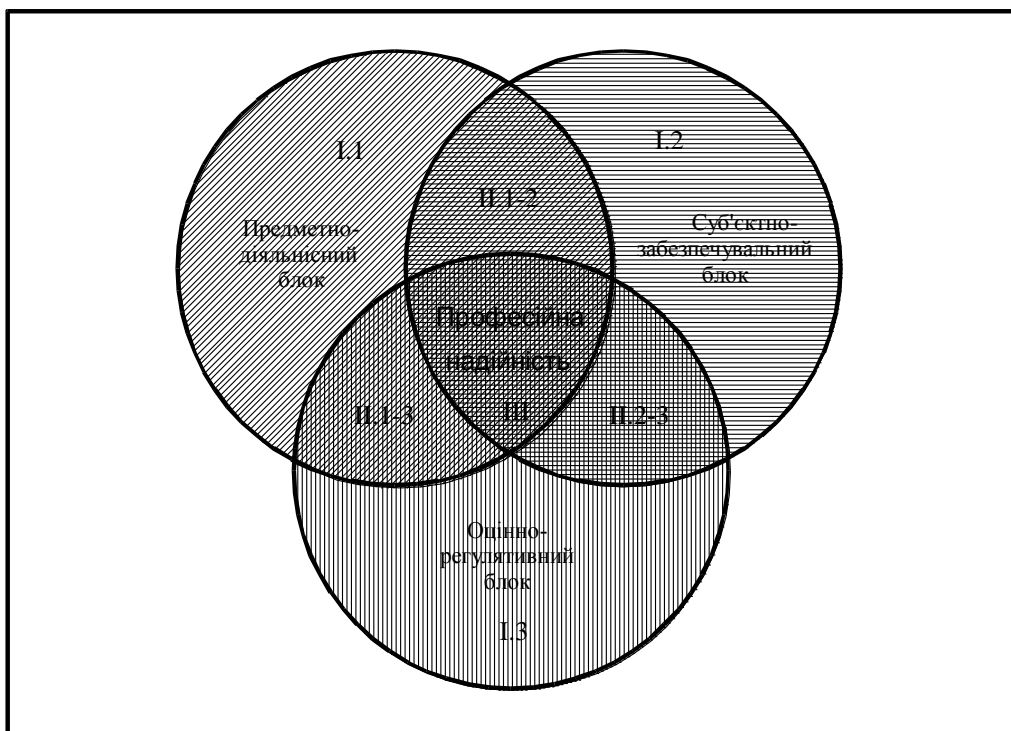
*Мета статті:* розкрити сутність і структуру професійної надійності викладача математики у вищій школі через його особистісні характеристики, що її забезпечують в умовах різноманітних педагогічних ситуацій.

*Виклад основного матеріалу.* Професії соціономічної сфери, до якої відноситься викладацька діяльність, відрізняються особливостями предмета труда, засобів, умов, продукту діяльності. Для представників таких професій предметом труда, предметом розпізнавання, оцінювання і впливу є інша людина чи спільнота людей, головними знаряддями труда – вербальні й невербальні засоби спілкування, оскільки така діяльність здійснюється в умовах постійного спілкування. Відсутність жорстких нормативних вимог до продукта труда, самого процесу діяльності в системі “людина – людина”, висувають до представників цих професій підвищені вимоги. У соціономічній сфері, порівняно з іншими, ефективність діяльності здебільшого залежить від особистості професіонала, оскільки основним змістом діяльності представників цих груп професій є взаємодія з іншими людьми. За наявності чітких цілей у професіях означеного типу, порівняно з іншими професіями, процес діяльності (операційний бік) і її результат характеризуються високим ступенем

невизначеності, оскільки зумовлені взаємодією з людиною, що має власну індивідуальність і здатність протистояти, а результат зазвичай віддалений у часі (наприклад, лікування, навчання й виховання). Вимоги професії відображають ті універсальні особливості, які необхідні спеціалісту для успішного виконання професійної діяльності, отримання позитивних результатів. У соціономічних, зокрема педагогічних професіях, таких стандартів майже не існує, що підвищує ступінь невизначеності процесу й результату професійно-педагогічної діяльності.

Професійна надійність спеціаліста соціономічної сфери – це його особлива інтегрована якість, що виявляється в стабільності позитивних результатів професійної діяльності в системі “людина – людина” й зумовлюється його особистісними характеристиками. Професійна надійність викладача-математика, як представника цієї сфери діяльності, виражена його спроможністю зберігати із часом ефективність професійно-педагогічної діяльності в різних умовах професійно-педагогічних ситуацій, за яких ця діяльність протікає.

До структури професійної надійності нами уналежнено три блоки: предметно-діяльнісний, суб’єктно-забезпечувальний (психологічний) та оцінно-регулятивний (або блок самовдосконалення). Предметно-діяльнісний блок характеризується такими показниками, як: професійно важливі якості педагога, стратегії та моделі поведінки подолання; суб’єктно-забезпечувальний – гнучкість мислення, сила процесів збудження, гальмування й рухливості нервових процесів, мотивація досягнення успіху й запобігання невдач, а оцінно-регулятивний – суб’єктивний контроль, самоактуалізація, здатність до самоуправління. Перетин цих блоків утворює пасивну (I.1, I.2, I.3), потенційну (II. 1-2, II. 1-3, II. 2-3) й активну (III) зони вияву показників професійної надійності, виявлених за допомогою математичної моделі надійності, що відображено на рис. 1.



**Рис. 1. Структура професійної надійності спеціаліста.**

Конструктивне вирішення протиріч між вимогами діяльності й реальними можливостями індивіда сприяють переходу з однієї зони до іншої, більш значущої (наприклад, з пасивної – до потенційної або з потенційної – до активної), а деструктивне – навпаки – з більш значущої зони до нижчої, що в цілому відображається на вияві професійної надійності педагога.

Такі зони дозволяють розглядати переходи від одного блоку до іншого як певний простір, що поєднує складові сусідніх блоків. В узагальненому вигляді функції таких зон полягають у поєднанні означених блоків і збереженні цілісності самої структури. Це означає, що показники, уналежені до певного блоку, не є дискретними. Це континуальні утворення, що якісно змінюються. Отже, блоки у структурі професійної надійності пов'язані між собою й взаємопроникають один в одний. Це пояснюється розвитком окремих особистісних властивостей, що пронизують особистість викладача від однієї, найбільш простої підсистеми в континуально-ієрархічній моделі особистості професіонала [3] до іншої, більш складної.

Іншою функцією виокремлених зон є відбиття зовнішніх і внутрішніх впливів на структуру особистості викладача та її професійний розвиток. Звісно, у процесі професійного розвитку змінюється кожна з підсистем структури особистості професіонала. Крім того, означені зони, з одного боку, нейтралізують небажані руйнівні впливи, а, з іншого, – спрямовують психічну активність на вибіркове розгортання бажаних. Наявність таких зон (пасивної, потенційної й активної) зумовлює можливість компенсування недостатнього вияву одних показників високим розвитком інших у забезпеченні професійної надійності.

Пасивна зона I.1 вияву показників предметно-діяльнісного блоку характеризується недостатністю професійних знань, умінь і навичок, відсутністю у викладача необхідного досвіду педагогічної діяльності та невизначеністю педагогічних ситуацій, що призводять до неактуалізованості, ригідності й неусталеності в застосуванні професійно важливих якостей, відсутності доцільних моделей поведінки подолання труднощів навіть за умов типових професійно-педагогічних ситуацій. В нетипових професійно-педагогічних ситуаціях до неактуалізованості й ригідності цих показників призводять також суперечливість чи надлишковість інформації, що надходить, порушення послідовності, високий темп і раптовість її надходження, недостатній контроль над ситуацією або його повна відсутність.

Коли діяльність здійснюють у типових професійно-педагогічних умовах, то пасивна зона I.2 суб'єктно-забезпечувального (психологічного) блоку характеризується ригідністю мислення, гальмуванням нервових процесів, низькою мотивацією до успіху й високою мотивацією до запобігання невдач через непередбачуваність розвитку професійно-педагогічної ситуації, несприятливі фізіологічні особливості, функціональні й психічні стани педагога, недостатній розвиток його професійно важливих якостей і навіть через нерациональний режим праці й відпочинку. В умовах нетипових професійно-педагогічних ситуацій ригідність мислення, гальмування нервових процесів, низька мотивація досягнення успіху й висока мотивація запобігання невдач усталено виявлені під впливом високої суб'єктивної складності професійного завдання й надмірної відповідальності педагога.

Пасивна зона I.3 оцінно-регулятивного блоку характеризується відсутністю у викладача належного суб'єктивного контролю, самоактуалізації та здатності до самоуправління через низький розвиток моральних якостей, неадекватну оцінку діяльності, надмірне навантаження, несприятливий психологічний клімат у колективі, несприятливу спрямованість на педагогічну діяльність, що усталено не виявляються й не змінюються (ригідні) через типовість-нетиповість умов здійснення професійно-педагогічної діяльності.

Зона II.1-2 визначає потенційну зону, що знаходиться на перетині предметно-діяльнісного й суб'єктно-забезпечувального блоків. Це означає, що під впливом зовнішніх факторів професійно важливі якості викладача виявлені усталено лише за умов типових професійно-педагогічних ситуацій здійснення діяльності. Викладач намагається застосовувати відповідні до професійної ситуації стратегії та моделі поведінки подолання. Його мислення не завжди гнучке, рухливість нервових процесів недостатня для забезпечення професійної надійності в нетипових професійно-педагогічних ситуаціях. Мотивація досягнення успіху переважає над мотивацією запобігання невдач, але тільки за типових умов виконання професійних функцій.

Зона II.1-3 означає потенційну зону, що знаходиться на перетині предметно-діяльнісного й оцінно-регулятивного блоків. Вона характеризується тим, що суб'єктивний контроль і самоактуалізація педагога впливають на вияв його професійно важливих якостей і

вибір необхідних стратегій і моделей поведінки подолання в типових професійно-педагогічних ситуаціях. Виявлена, але не усталена, здатність до самоуправління. Вияв показників предметно-діяльнісного й оцінно-регулятивного блоків залежить від ситуації та характеризується недостатньою гнучкістю під впливом зовнішніх факторів.

Зона II.2-3 (див. рис. 1) – потенційна зона, якій притаманні показники суб'єктно-забезпечувального й оцінно-регулятивного блоків. Через вплив зовнішніх факторів вона характеризується ситуативною усталеністю й гнучкістю вияву таких показників, як суб'єктивний контроль, рухливість нервових процесів, гнучкість мислення, самоактуалізація і здатність до самоуправління. Мотивація досягнення успіху співвідносна з прагненням до ризику й мотивацією до запобігання невдач. Проте за умов нетипових професійно-педагогічних ситуацій вияв цих ознак недостатньо усталений та гнучкий.

Зона III – активна зона вияву професійної надійності, що утворена шляхом перетину всіх трьох блоків. Вона характеризується тим, що незалежно від факторів, які впливають на її вияв, показники кожного блоку в структурі професійної надійності викладача виявлені усталено й вирізняються достатньою гнучкістю при переході від умов типових професійно-педагогічних ситуацій до нетипових. Саме спроможність переходу від усталеної поведінки, що забезпечує професійну надійність педагога в типових умовах, до гнучкої, адекватної нетиповим професійно-педагогічним ситуаціям, свідчить про активізацію у викладача всіх показників професійної надійності та їх вияв, достатній для її забезпечення незалежно від умов протікання діяльності.

*Висновки.* Більшість викладачів вищої школи пройшли певну професійну підготовку в класичних університетах, що надають фундаментальну математичну освіту, або у вищих педагогічних закладах, де педагогічна освіта превалює над фундаментальною математичною. У будь-якому разі відсутність їх спеціальної підготовки як майбутніх викладачів математики саме для вищої школи, цілеспрямованого формування професійної надійності викладачів-математиків у процесі їхньої професійної підготовки у ВНЗ вимагає від педагогів самостійного розвитку тих необхідних особистісних характеристик, що її забезпечують, на засадах самоконтролю, самоаналізу й рефлексії.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Гнеденко Б. В. Математическое образование в вузах: учеб.-метод. пособие / Б. В. Гнеденко. – М.: Высшая школа, 1981. – 174 с.
2. Корнешчук В. В. Категория надёжности в теории и практике подготовки фахівців соціономічних професій: монографія / В. В. Корнешчук. – Одеса: изд-во ВМВ, 2009. – 308 с.
3. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности: монография / О. П. Санникова. – Киев-Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.

Корнешчук В. В.

### *ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАДЕЖНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН*

*В статье представлены результаты педагогического исследования профессиональной надёжности преподавателя математики, раскрыты ее содержание и структура.*

*Ключевые слова: профессиональная надёжность, социономическая сфера деятельности, математическая дисциплина, преподаватель математики.*

Korneshchuk V. V.

### *PROFESSIONAL RELIABILITY OF LECTURER OF MATHEMATICAL COURSES*

*This article presents the results of pedagogical research of professional reliability, shows its essence and structure.*

*Key words: professional reliability, socioeconomic sphere of activity, mathematical courses, lecturer of mathematical courses.*

## **КУРС ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ З АСПЕКТУ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*Приведення курсу загальної фізики у відповідність з науково-технічним прогресом, фізикою як наукою та у відповідність з принципом фундаменталізації освіти вимагає формування змісту нових комплексних тем, розробки та створення ефективних методів і засобів їх реалізації в навчанні.*

*Ключові слова: освіта, загальна фізика, розробка, нові комплексні теми, методи, засоби.*

Кардинальні зміни суспільного виробництва, в якому великого значення набуває такий складник моделі фахівця ХХІ століття, як рівень базових знань із фундаментальних дисциплін, вимагають адекватної реакції освітньої системи. Тому, враховуючи стрімке зростання обсягу знань, слід ретельно переглянути зміст навчального матеріалу з цих дисциплін, зокрема фізики. Очевидно, що без інновацій тут не обійтись.

Водночас в Україні функціонує система навчання фізики, формування якої здебільшого завершилося наприкінці 80-х років ХХ століття. Упродовж останнього десятиріччя вона постійно вдосконалюється.

Фактично концепція фізичної освіти існує як системний продукт, що є визначальником пріоритетів фізичної освіти та механізмів його запровадження. Провідні ідеї, погляди, установки, теорії тощо, на основі синтезу яких вибудовується сучасна концепція фізичної освіти, зароджені, розроблені та впроваджені внаслідок науково-пошукової діяльності як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників.

Але було б оманливим сподіватися, що створення сучасної концепції фізичної освіти відразу спричинить зародження освітнього середовища, адекватного потребі її ефективного використання.

Результати досліджень наукових шкіл у галузі методики фізики вказують на певні успіхи у розв'язанні проблем навчання фізики у середній та вищій школі. Однак, незважаючи на певні досягнення методики навчання фізики, їй і надалі властиві істотні недоліки, які не сприяють засвоєнню знань з фізики та зменшують її роль у системі освіти. Водночас триває скорочення курсу загальної фізики. Із його змісту переносять розділи до програм відповідних фахово орієнтованих дисциплін. Намагаються пристосувати програми із загальної фізики до потреб спеціалізації студента. Залучають до курсу загальної фізики елементи таких загальних дисциплін, як екологія, економіка тощо, тоді як поведінка екосистем, і основні тенденції економічних процесів – це окремі випадки еволюції складних систем, які у термінах новітньої фізики описуються з єдиних узагальнених позицій. Чомусь типова послідовність розділів курсу загальної фізики у вищій школі майже повністю відтворює послідовність розділів курсу елементарної фізики у системі загальної освіти, відрізняючись лише математичними засадами.

Віднедавна у науково-методичній літературі, обговорюючи питання, що стосуються технології навчання фізики та визначаючи низку її позитивних рис, все частіше наголошують на її недоліках, які ще часто призводять до:

- порушення принципу єдності фізичного знання;
- втрати міжпредметних зв'язків між фізикою та багатьма загальноінженерними дисциплінами;
- невміння використовувати здобуті знання.

Водночас, згідно з навчальними програмами з фізики [1], навчальний процес курсу загальної фізики повинен забезпечувати:

- вивчення основних фізичних явищ та ідей, оволодіння фундаментальними поняттями, законами і теоріями традиційної і сучасної фізики;

- усвідомлення перехресних логічних зв'язків між різними розділами фізики;
- ознайомлення із сучасною науковою апаратурою, формування навиків проведення фізичного експерименту, вміння оцінювати похибки вимірювань.

З такою суттєвою невідповідністю між вимогами програм з фізики і результатами засвоєння знань не можна змиритися.

Що це – результат небажання студентів заглиблюватися у розуміння фізики чи недоліки традиційної технології навчання, зокрема, наші недоліки у виборі навчального матеріалу та невміння його науково та наочно подати на заняттях?

Прогрес в освіті не може відбуватися одночасно з втратою зацікавлення до однієї з її важливих ланок. І з вирішенням цієї проблеми зволікати не можна. Постає необхідність з'ясування причин такого стану та відновлення зацікавлення фізикою, але вже, напевно, фізикою, що відповідала б рівню початку ХХІ ст. Це, очевидно, завдання не тільки фізиків, а й усієї нашої освіти, науково-технічного прогресу, яке вимагає від нас чіткого усвідомлення неминучості кардинальних змін у сьогоденному вивченні курсу фізики. Бо зміни, що відбуваються у суспільстві, технології та фізиці як науці, створюють адекватні цим процесам соціально-педагогічні умови і вимагають осмисленого реформування, проектування і впровадження нової моделі вивчення фізики.

Розробка змісту фізики як навчального предмета – справа методики навчання фізики. І ось тут у розкритті змісту ми повинні не тільки оперувати добре відомим і давно сформованим матеріалом, який кожен викладач найкращим, на його думку, способом, пропонує для засвоєння студентами. Але очевидно, без пошуку нових оригінальних підходів до представлення взаємозв'язків між фізичними поняттями нам не обійтися. Розкриття змісту навчального матеріалу вимагає пошуку шляхів його представлення у навчальному процесі і постійної праці над розробкою дидактичних матеріалів та технічних засобів, бо навіть найкраща методика без цього не у змозі підвищити ефективність навчання.

Водночас, аналізуючи результати досліджень проблем технології навчання фізики, пошуку шляхів їх вирішення, що часто піднімаються як у вітчизняній, так і у зарубіжній науково-методичній літературі, не можна не відзначити недостатність повноти і всебічності в охопленні цих навчальних проблем. Часто дослідженням бракує узагальненої цілеспрямованості, педагогічного осмислення нових технічних нововведень, свідомого бачення шляхів підвищення ефективності навчання. Одні з них стосуються окремих проблем, вирішення яких не може істотно вплинути на якість навчального процесу. Під час інших забувають, що не тільки розв'язати всі навчальні проблеми, а й охопити їх – неможливо, і “знаходять” їх вирішення. В окремих розробках теоретичні умовиводи надто домінують над конкретною методикою фізики, її прикладними аспектами. Спостерігається пошук авторами розробок придатного матеріалу для показу доцільності своїх теоретичних підходів. Це завершується демонструванням усім відомих і багаторазово використовуваних прикладів, що й без їх теоретичних умовиводів добре зрозумілі студентам. Забувається, що визначальним у розробці повинна бути конкретна навчальна ціль, яка полягає у засвоєнні певного матеріалу. Деколи змістова характеристика результатів досліджень підміняється описом переліку робіт, виконаних в процесі їх проведення.

Такі дослідження і надалі створюватимуть умови для суб'єктивізму та призведуть до нерозуміння проблеми, до фіксації емпіричного ходу навчання, його зовнішніх характеристик, до наївно-емпіричного захоплення нововведеннями. Ми вважаємо, що тільки практична апробація запропонованого доробку, результатом якої стає ліквідація невідповідності між знаннями студентів і вимогами програм, доведе справжню вартість теоретичних узагальнень і призведе до вагомих дидактичних висновків.

Очевидно, через це дослідники і надалі матимуть підстави на дещо гостріше зауваження, аналогічні поданим у праці [2]: “...Україна перебуває в стані перманентної революції. А реформування зводиться до імітації реформ,... до розриву між глобальними потребами суспільства і результатами освіти, між сучасними методологічними підходами до розвитку наук і архаїчними формами їхнього навчання”.

Водночас одним із основних пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти в усьому світі є фундаменталізація професійної підготовки. Це пов'язано з тим, що "...зростання науковості усіх сфер людської життєдіяльності, перетворення інформації на основний товар висуває нові вимоги до рівня підготовки спеціалістів, які можна забезпечити тільки на базі фундаменталізації всієї системи вищої освіти" [3: 161].

Але фундаменталізація освіти не вичерпується виконанням традиційної вимоги щодо збільшення в ній обсягів фізики та математики. Поняття "фундаменталізація" означає "...зведення великого обсягу інформації до певних стрижневих ідей, на яких базуються знання", а "...фундаментальними слід називати ті види знання, у яких знаходять своє відображення загальні закономірності розвитку руху чи функціонування систем, явищ тієї чи іншої предметної сфери" [4: 38].

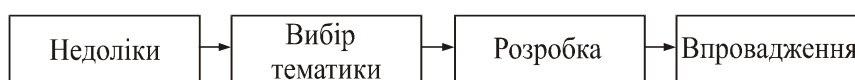
Отже "...освіта стає фундаментальною, якщо вона орієнтована на висвітлення глибоких сутнісних основ і зв'язків між різноманітними процесами навколишнього світу і функціональні знання про ці основні зв'язки" [2: 6]. А в широкому значенні фундаментальність вищої освіти – це поєднання наукових знань і процесу освіти, яке дає освіченій людині можливість зрозуміти, що ми живемо за законами природи і суспільства, які ніхто не може порушувати [5].

Але в такому разі, чому "...проблемам і перспективам фундаменталізації вітчизняної освіти не приділяється достатньої уваги"? Хоча "...під впливом глобальних освітніх процесів в Україні теж відбувається реформування вищої освіти, але, на жаль, через недостатню кількість неузгоджених наукових досліджень з проблем фундаменталізації професійної підготовки справа рухається повільно" [4: 37].

Чому недостатньо реалізовується Національна доктрина розвитку освіти, згідно з якою "...в Україні має забезпечуватися прискорений, випереджаючий інноваційний розвиток самоствердження та самоорганізації особистості протягом життя"? [6].

Через це проблеми вдосконалення курсу загальної фізики, що так нагально вимагають свого розв'язання методикою навчання фізики, неможливо розв'язати окремо від проблем фундаменталізації професійної підготовки фахівця.

Зважаючи на подане у праці [7], ми запропонували один із можливих підходів до розв'язання навчальних проблем, який показано на блок-схемі (рис.1).



**Рис.1. Блок-схема організації досліджень.**

Із сукупності недоліків курсу фізики насамперед треба вибрати ті, які стосуються висвітлення ключових фізичних понять, законів і теорій та взаємозв'язків між ними, які необхідно виправляти насамперед. Вони визначатимуть вибір тематики досліджень і подальшу її розробку та впровадження. У цьому контексті провести прикладні і практичні науково-методичні дослідження, які стосувались формування змісту нових комплексних тем, розробки та створення ефективних методів і засобів їх реалізації в навчанні.

Важливо, щоб поданий навчальний матеріал сприяв інтеграції знань та формуванню фундаментальної складової блоку знань фізики, як підкреслюють у праці [8], "...у вісьмох фундаментальних фізичних теоріях (класична і квантова механіка, теорія гравітації Ньютона, класична електродинаміка, спеціальна і загальна теорія відносності, квантова і єдина квантова теорія поля)". Бо "...розуміння сучасного стану розвитку саме фундаментального фізичного знання (яке виступає методом розбудови всіх нефундаментальних фізичних теорій) дає можливість обґрунтувати таку модель, яка може виступати наукознавчою основою вирішення складної проблеми трансформації наукової системи фізичного проблемами вдосконалення курсу загальної фізики, необхідно розглянути тенденції світової освіти. Бо очевидно, що проблеми навчання фізики можна задовільно розв'язувати тільки

тоді, коли ми знатимемо, розумітимемо і враховуватимемо тенденції розвитку світової освіти та чітко усвідомимо нішу фізики в ньому.

У ширшому контексті ми повинні зрозуміти, що розв'язок проблем навчання в українській фізиці – це водночас розв'язок їх і в світовій освіті. Без урахування цього взаємозв'язку вирішення проблем буде частковим і не принесе повної користі. Тому ми не прямуватимемо до якісного рівня у навчанні фізики і, тим паче, не визначатимемо окремі елементи його поступу. Але без цього навряд чи можна сподіватися на ефективну взаємодію з світовою освітньою системою.

Тому, з одного боку, насамперед необхідно визначити такі пріоритети, реалізація яких допоможе громадянам нашої країни брати участь у спільній діяльності міжнародного характеру. Отже те, що визначає тенденції освіти, може тільки на перший погляд здаватися далеким від конкретних навчальних проблем у фізиці.

З другого боку, ми вважаємо важливим розглянути і врахувати психолого-педагогічні підходи до формування знань у студентів в аспекті тих відомих науково-педагогічних досліджень, які містять удосталь раціонального, щоб бути використаним у навчанні. Відоме не означає впроваджене. Тому необхідне глибоке теоретичне узагальнення, врахування подальшого розвитку як фізики, так і технології.

Упровадження результатів досліджень має призводити до зростання ефективності навчання, при якій зростають активність і самостійність студентів, розширюються кордони інформаційного забезпечення, контроль і самоконтроль над здобутими знаннями. Вони мають враховуватися під час створення змістового наповнення відповідно сформованих модулів кредитно-модульної системи організації навчального процесу, яку потрібно впроваджувати в нашу систему освіти.

Наприкінці зауважимо, що амбіційна мета "...перше місце в освіті в галузі природознавства" [10], повинна бути пріоритетною не тільки для освіти Сполучених Штатів, а й стати засадничим чинником у наших перетвореннях. Як зазначено там же, "...навчальну систему необхідно перебудувати так, щоб досягти високих стандартів освіти. У своїй роботі вчитель і викладач має орієнтуватися не тільки на ту чи іншу процедуру, а й на кінцевий результат. Тому необхідно вітати пошук нового, будь-яка модернізація навчального процесу доречна, якщо новостворене спричинює високу ефективність освіти".

Розуміти і враховувати, що перетворення навчального матеріалу в товар дасть змогу отримати освіту всім і для цього освітнє співтовариство повинно прийняти модель відкритого вихідного руху програмного забезпечення: майбутнє, де викладачі і заклади створюють програмне забезпечення курсів і навчальні матеріали для вільного доступу до мережі.

Отже, треба намагатися, щоб розроблене програмне забезпечення курсу загальної фізики, сформоване у відповідні педагогічні програмні продукти, становило компонент віртуальної реальності, яка є "...породженням людського духу, людської діяльності – це світ, який людина створила і продовжує створювати. Світ, який є можливим, стає реальним і є таким, поки ми цього хочемо, поки ми в нього віримо" [11], і він повинен працювати на навчальний процес курсу загальної фізики.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Программа курса физики для инженерно-технических специальностей высших учебных заведений. – М.: Высшая школа, 1975, 1982, 1988.
2. Гончаренко С.У. Принцип фундаменталізації освіти //Наукові записки. – Вип.55. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: КДПУ ім. В.Винниченка. –2004. – С.4–9.
3. Сидоренко В., Білевич С. Фундаменталізація професійної підготовки як один з пріоритетних напрямів вищої освіти в Україні // Вища освіта в Україні. – 2004. – № 3. – С. 135-141.
4. Садовничий В.А. Высшая школа в России // Вестник высшей школы. – 2002. – № 12. – С. 7-13.
5. Нелін Є. Формування науково-технічного світогляду фахівця: Дисципліна "Концепції природознавства, техніки і технологій" // Вища освіта в Україні. – 2004. – № 3. – С. 187-189.



6. Орищин Ю.М. Теорія і практика вдосконалення курсу загальної фізики (сучасний навчальний експеримент). Монографія. – Львів: Видавничий дім “Панорама”, 2003. – 264 с.
7. Нечет В.І. Дидактичний аналіз структури фізичного знання // Фізика та астрономія в школі. – 1996. – № 1. – С. 14-17.
8. Нечет В.І. Модель фізичного пізнання як методологічна основа дидактики фізики // Наукові записки. Збірник наук. статей Нац. пед. ун-ту. – Вип. 43. – К.: НПУ. – 2001. – С.225–232.
9. Разумовский В.Г. Первое место в мире по образованию в области естествознания // Физика в школе. – 1992. – № 5-6. – С. 53-55.
10. Ильин Г. В поисках подлинной реальности // Alma mater (Вестник высшей школы). – 1999. – № 12. – С. 3–7.

Орищин Ю.М.

**КУРС ОБЩЕЙ ФИЗИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ С АСПЕКТА ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Приведение курса общей физики в соответствии с научно-техническим прогрессом, физикой как наукой и принципом фундаментализации образования требует формирования содержания новых комплексных тем, разработки и создания эффективных методов их реализации в обучении.*

*Ключевые слова: образование, общая физика, разработка, новые комплексные темы, методы, средства.*

Orishchin Y.M.

**THE COURSE OF GENERAL PHYSICS IN A HIGH SCHOOL FROM THE ASPECT  
OF THE FUNDAMENTALIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION**

*Coordination of the course of general physics with the scientific and technical progress and physics as a science discipline, as well as with the principle of fundamentalization of education requires creation of the contents of new complex themes, development and creation of effective methods and means of their implementation in education.*

*Key words: education, general physics, development, new complex themes, methods, means.*

**УДК 378.637**

**Шмалей С.В.**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ  
У ПОСТІНДУСТРІАЛЬНУ ЕПОХУ**

*У статті визначено комплекс проблем сучасної педагогічної освіти, які пов'язані з визнанням самоцінності особистості, формуванням самосвідомості, створенням умов для самовизначення і самореалізації. Обґрунтовується неklasичний (культурологічний, суб'єктивістський, інтерпретативний) підхід у розвитку педагогічного процесу.*

*Ключові слова: теоретико-методологічні засади, педагогічна освіта, постіндустріальна епоха.*

Сталий розвиток системи освіти має забезпечити її відповідність викликам ХХІ століття, соціальним і економічним потребам розвитку країни, запитам особистості, суспільства, держави. Сучасна освіта орієнтована на використання потенціалу для консолідації суспільства, збереження єдиного культурного простору країни, подолання соціальної напруженості і конфліктів на засадах пріоритету прав особистості, рівноправності національних культур і різних конфесій, обмеження соціальної нерівності [2].

Окреслені вимоги модернізації системи освіти дозволяють органічно вирішити завдання навчання і виховання на основі принципово нової парадигми, що передбачає формування і розвиток особистості, яка затребувана сучасним суспільством, життєздатна,

духовно-моральна, здатна до конструктивної співпраці, саморозвитку, самовдосконалення, життєвого та професійного самовизначення, мобільності, динамізму, відповідальності за те, що відбувається у світі [1].

Постіндустріальний тип соціальності, починаючи з 1960-х рр., сприяв появі в масовій педагогічній свідомості нових проблем, що відображають реальні суперечності і потреби виховно-освітньої практики. У сучасних умовах постіндустріального суспільства, – відзначає Г.Б. Корнетов, – відбувається переміщення спрямованості педагогічного ідеалу від соціально-орієнтованої (конструювання людини з параметрами, заданими конкретними інтересами суспільства) мети виховання та освіти до індивідуально-орієнтованої (конструювання людини для самого себе і тільки опосередковано для суспільства) [2]. При цьому відбувається перенесення акценту з підготовки до служіння суспільству – на формування у підростаючих поколінь відповідальності за долю суспільства та готовності прийти на допомогу, здатності до співпраці. Це неминуче висуває на перший план комплекс проблем, пов'язаних із визнанням самоцінності особистості, формування її самосвідомості, створення умов для її самовизначення й самореалізації. Зокрема, поступово стали відходити на другий план ідеї дисципліни, управління, організації культури фахівця; на перший план виходили ідеї співіснування, розуміння чужої точки зору, діалогу співробітництва, спільної дії, поваги особистості та її прав. “Діяльність нової системи виховання та освіти, – пише П. Лангран, – призведе до того, що поступово сформується людина нового типу, відповідний духовному і, соціальному прогресу суспільства; Така людина буде менше піклуватися про те, щоб озброїтися набором готових відповідей на всі випадки життя, але не стане судити про широту своїх знань за кількістю точних відповідей, які він може дати. Це буде, перш за все, людина яка шукає” [3].

Принципово інший погляд на сутнісні характеристики відношення “людина – світ” сприяє оновленню методологічного фундаменту сучасної науки. С.А. Расчетіна виділяє ряд ідей, що набувають статус методологічних на сучасному рівні осмислення даних відносин [4]:

- ідея посилення ціннісного аспекту науки, осмислення її теоретичних і практичних результатів з позицій цінності людського життя;
- ідея унікальності природних і соціокультурних явищ, що утворюють життєве середовище людини, унікальності самої людини як біосоціальної та духовної істоти;
- ідея орієнтації на культурологічні способи пізнання соціокультурних феноменів і самої людини.

Педагогіка як гуманітарне знання розвивається за загальними для всіх суспільних дисциплін законами. Відзначимо, що предметна область педагогіки як науки і практики вирішення проблеми формування і розвитку людини все більше індивідуалізується, розгортається складний процес взаємодії педагога і вихованця, особистісні характеристики яких визначають вагу процесу освіти (навчання і виховання). У цій ситуації недостатня апеляція до класичної парадигми наукового знання. Класична парадигма наукового пізнання передбачає залучення точного знання в реконструкцію всіх аспектів гуманітарного знання.

Відповідно до класичного підходу, методологією педагогіки виступає ідея системності. Орієнтуючись на системний підхід, педагогічна наука зрушує фокус своєї уваги в бік загальних характеристик соціальної ситуації та шляхів її перетворення. У цьому випадку ситуація аналізується на основі максимального абстрагування від індивідуальних характеристик.

Некласична парадигма наукового пізнання передбачає включення культурологічного знання в перетворення всіх аспектів науки. У цьому сенсі точне знання гуманізується, “олюднюється”, що знаходить своє відображення в методології, способах пізнання, принципах побудови наукових схем, у змісті понять науки. У руслі цього підходу відбуваються глибокі зміни в методологічному апараті науки. Ідеї множинності підходів до аналізу психолого-педагогічних явищ, ідеї орієнтування на їх індивідуальні характеристики

виступають як значущі для науки положення. Ракурс дослідження зсувається в бік індивідуалізованих характеристик соціальних ситуацій та шляхів її перетворення. Абстрагування від загальних характеристик передбачає вибір методу пізнання як розуміння унікальності, одиницності, неповторності. Особливо значущими стають поодинокі показники, що пояснюють причини готівкових станів ситуації і логіку її перетворення [6].

Звернення до класичної (структурно-функціональної, нормативної) методології, або неklasичної (культурологічної, суб'єктивістської, інтерпретативної) методології задає різне бачення (розуміння) педагогічної ситуації. Якщо ґрунтуватися на традиційному об'єктивістському підході, то характеристика педагогічних процесів зводиться до визначеності того, що всі учасники даних соціальних взаємин поділяють загальну систему символів і значень, які відносяться до соціокультурної системи цінностей. Освіта, як частина цієї соціокультурної системи виконує і транслює контролюючу функцію, отже, спрямована на формування стандартів знань, умінь, досвіду в чітко визначеній однозначній системі цінностей.

При суб'єктивістському (інтерпретативному) підході на перший план виходять суб'єктивні значення речей (сенси), які виникають в особистості у взаємодіях із соціальним оточенням. Навколишній світ представляє в цьому випадку постійно змінюють одне одного соціальні ситуації, для пристосування до яких потрібні різноманітні стратегії. Такий підхід задає утворення цілі, пов'язані не стільки з формуванням цілком конкретних знань, умінь, навичок, скільки з необхідністю уточнення для людини своєї соціальної ідентичності в процесі конструювання несуперечливого світу навколо себе. На перший план виступає проблема навчання особистості самовизначенню і самореалізації в тих умовах, в яких їй належить бути.

Таким чином, класичні методи пізнання педагогічної реальності визначають ідею "спільного", упорядкування елементів системи "особистість – середовище – спосіб розвитку". Некласичні методи, навпаки, несуть у собі ідею множинності людських проявів. Оволодіння класичними методами пізнання дає можливість визначення та врахування загальних закономірностей, оволодіння неklasичними методами (герменевтичні та ін) – передбачає орієнтацію на знання індивідуальних закономірностей розвитку тієї чи іншої педагогічної ситуації [5].

Дані методологічні орієнтири є принциповими для успішного вирішення завдань вищої професійної освіти. Радянська система освіти славилася підготовкою вчених найвищого рівня. Її характерними рисами були інституційна спеціалізація і відсутність гнучкості, що впливають з концепції освіти як підготовки для планової економіки, а також надмірна централізація. Широке поширення у вирішенні проблем професійної освіти отримала концепція, згідно з якою професійна освіта в першу чергу повинна забезпечувати розвиток особистості шляхом організації її діяльності (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн), і перш за все, навчальної. Наша традиційна модель знання, наукового предмета, на яких тримається навчання, спирається на традиційні уявлення про процес засвоєння. Але вже сьогодні ми бачимо, що складається інша структура освіти, в якій момент засвоєння виступає в ролі приватного. Усе більше визнання отримує розуміння, згідно з яким в першу чергу необхідно освоювати принципи, методи, способи дії, а не знання та теорії. Зазначене свідчить: все, що пропонується навчається, має бути опрацьовано з урахуванням можливої рефлексивної позиції, такого способу оволодіння змістом, який вказує смислові контексти досліджуваного. Це ще раз підкреслює, що освіта – не тільки вивчення фактів, але розвиток ряду навичок, таких як здатність міркувати в абстрактних термінах; здійснювати аналіз і синтез; виконувати завдання; адаптуватися; бути лідером; працювати як самостійно, так і в команді.

Очевидно, що працевлаштування випускників розуміється як придбання компетенцій новаторства та лідерства, необхідних як в академічній сфері, так і в інших сферах працевлаштування. Зв'язок між працевлаштуванням і академічною якістю необхідно через розвиток аналітичного мислення, компетентного міркування, здібності структурувати

інформацію і докази, а також вміння взаємодіяти в соціальному контексті. Такий підхід зумовлює визначення мети, пов'язане не стільки з формуванням цілком конкретних ЗУНов (“знань-умінь – навичок”), скільки з необхідністю уточнення для людини своєї соціальної ідентичності в процесі конструювання несуперечливого світу навколо себе. На перший план виступає проблема навчання особистості самовизначення і самореалізації в тих умовах, в яких їй належить бути.

Усе зазначене вище актуалізує пошук, впровадження соціальних технологій в освітній процес. І виробнича практика стає найважливішим компонентом підготовки випускника, яка може з великою часткою ймовірності вирішити протиріччя між соціальним замовленням держави і суспільства на реалізацію компетентнісної моделі педагога і несформованим розумінням специфіки її реалізації у вищій професійній освіті; потребою і готовністю учасників освітнього процесу у вищій школі розуміти, обговорювати, вивчати нові вимоги до педагога і недостатніми можливостями професійного діалогу між різними суб'єктами педагогічної діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Жоль К. Методологічні проблеми теоретичного вираження результатів міждисциплінарних досліджень в постнекласичній науці // Філософія освіти. – 2006. – № 2(4). – С. 156 – 163.
2. Корнетов Г.Б. Образование человека в истории и теории педагогики: Монография. – М.: АСОУ, Золотая буква, 2006. – 128 с.
3. Лангран П. Пересмотр философии образования // “Курьер ЮНЕСКО” за 30 лет. – М., 1990. – С. 114–118.
4. Расчетина С.А. Социальная педагогика – развивающаяся область исследования: Сб. 1. – СПб.: “Verba magistri”, 1997. – 121 с.
5. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти // Філософія освіти. – 2006. – № 1(3). – С. 35 – 42.
6. Саух П. Ю. Експлікативні зміни сучасної освіти в контексті трансформацій науки постіндустріального суспільства / П. Ю. Саух // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – Житомир, 2005. – Вип. 20. – С. 3–8.

Шмалей С.В.

#### *ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНУЮ ЭПОХУ*

*В статье определен комплекс проблем современного педагогического образования, связанный с признанием самоценности личности, формированием самосознания, созданием условий для самоопределения и самореализации. Обосновывается неклассический (культурологический, субъективистский, интерпретативный) подход в развитии педагогического процесса.*

*Ключевые слова: теоретико-методологические основы, педагогическое образование, постиндустриальная эпоха.*

Shmalyey S.V.

#### *THEORETICAL AND METHODOLOGICAL DIRECTIONS EDUCATION TEACHING THE POSTINDUSTRIAL ERA*

*In the article identifies current teacher education issues related to recognition of self-value of personality, identity formation, creating conditions for self-determination and self-realization. Substantiated nonclassical (cultural, subjectivist, interpretive) approach in the development of educational process.*

*Key words: theoretical and methodological foundations, teacher education, post-industrial era.*

## **СТАН ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ УСНОЇ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*У статті представлений аналіз сформованості дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей. Висвітлюється сутність дискурсивної компетенції у навчанні іноземних мов. Представлені результати проведеного анкетування.*

*Ключові слова: дискурсивна компетенція, дискурс, комунікативна компетенція, типи дискурсу, комунікативна ситуація, усне мовлення, комунікативна діяльність, комунікативна зорієнтованість.*

Протягом останніх років в українській методиці навчання іноземних мов приділяється велика увага формуванню різноманітних компетенцій студентів. Ця проблема досить плідно вивчається науковцями і методистами як у загальнотеоретичному плані, так і в практичній діяльності щодо виявлення найбільш оптимальних способів формування цих компетенцій.

Слід зазначити, що особливе місце у сучасних дослідженнях з цієї теми посідають такі, що присвячені формуванню дискурсивної компетенції, яка є найменш дослідженою в галузі теорії навчання іноземних мов.

*Актуальність* обраної теми обумовлена реформуванням системи освіти України та визначенням основних тенденцій у площині вивчення та викладання іноземних мов. Провідною задачею сучасної мовної політики є встановлення взаєморозуміння, взаємодії та тісних контактів між представниками різних культур. Мова йде, перш за все, про формування в студентів рис вторинної мовної особистості, картини світу, що характерна для носіїв певної іноземної мови, особистої зацікавленості майбутніх фахівців в оволодінні іноземною мовою не лише як метою навчання, але й як засобом активного пізнання навколишнього об'єктивного середовища. При цьому головна увага зосереджується на посиленні практичного боку оволодіння іноземною мовою, на організації навчання, спрямованого на формування комунікативної компетенції.

Однією з найважливіших складових комунікативної компетенції є дискурсивна компетенція, теоретичним підґрунтям якої виступає сучасна теорія дискурсу (В. Карасик, А. Кібрик, О. Кубрякова, М. Макаров, І. Руберт, К. Седов, О. Селіванова). У сучасній науковій парадигмі найчастіше оперують поняттям “дискурс” на позначення тексту в подієвому аспекті. Відповідно у процесі професійної підготовки вчителів іноземної мови вагоме місце мають посідати ознайомлення і опанування дискурсивними моделями спілкування. Робота з дискурсом сприяє формуванню вмінь орієнтуватись у комунікативній ситуації, урахувати контекст комунікативної взаємодії, добирати відповідні ситуації дискурсу, розрізняти і вживати ключові маркери дискурсів.

*Об'єктом* нашого дослідження виступає дискурсивна компетенція. А *метою* дослідження є формування усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей.

Проблему дискурсивної компетенції досліджували такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як Н. Єлухіна, С. Суворова, О. Кучеренко, Ф. Бацевич, Г. Орлова, В. Карасик, О. Щукін, М. Макаров, Н. Арутюнова, J. Caron, G. Chaveau, J. Dubois, M. Giacomo, L. Guespin.

Дискурсивна компетенція розглядається вченими (С. Суворова, Н. Єлухіна, О. Кучеренко) як знання різноманітних типів дискурсів та правил їх побудови, а також уміння їх будувати та інтерпретувати відповідно з комунікативною ситуацією [1; 2; 4]. Крім того, дискурсивна компетенція означає здатність сприймати й створювати тексти різних жанрів залежно від комунікативних намірів людини у рамках певної ситуації спілкування [3].

Для дискурсивної компетенції важливими є такі питання, як – от: визначення теми, напрямку виступу, логічних прийомів розповіді (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), шляхів зв'язку мовлення за допомогою слів, словосполучень, речень, повторів, що

виражають суб'єктивне відношення, мовні засоби створення емоційної забарвленості та суб'єктивну оцінку мовлення.

Відповідно до змісту та мети дослідження нами було розглянуто чинні програми підготовки вчителя англійської мови в аспекті формування його дискурсивної компетенції. Так, більшість програм, ухвалених Міністерством освіти і науки України (“Програма з англійської мови для університетів і інститутів (п’ятирічний курс навчання)”, “Програма з методики викладання іноземних мов”, “Освітньо-професійна програма підготовки фахівців зі спеціальності “Мова та література” (англ, нім.)”) передбачають комунікативну зорієнтованість процесу навчання іноземних мов і акцентують увагу на розвиток іншомовної комунікативної компетенції з усіма її складниками, одним з яких є дискурсивна компетенція.

Натомість, аналіз базових підручників, призначених для студентів факультетів та відділень англійської мови ВНЗ (“Практичний курс англійської мови” (1-5курси) під редакцією В.Аракіна, “Практичний курс англійської мови” (частина 1,2,3) за редакцією Л.Черноватого та В.Карабана, “Англійська мова для студентів гуманітарних факультетів та факультетів іноземних мов” під редакцією Л.О.Кочетової) не передбачає достатню кількість вправ, безпосередньо спрямованих на формування дискурсивної компетенції студентів мовних спеціальностей.

З метою виявлення рівня сформованості дискурсивної компетенції було проведено анкетування серед студентів мовних факультетів.

Розглянемо результати анкетування студентів третього та четвертого курсів. Метою анкетування, в якому брали участь 170 студентів третіх та четвертих курсів факультетів іноземних мов ВНЗ України, було з’ясувати стан володіння студентами дискурсивною компетенцією. Анкетування проходило у вересні-жовтні 2009-2010 навчального року. Представимо одержані результати.

Перше запитання анкети вимагало від респондентів підкреслити з поданих варіантів правильні визначення поняття “дискурсивна компетенція”. За даними анкетування, тільки 24% майбутніх учителів відзначили обидві правильні дефініції: “дискурсивна компетенція – це знання різноманітних типів дискурсів та правил їх побудови, а також умінь їх будувати та інтерпретувати відповідно з комунікативною ситуацією”, “дискурсивна компетенція – здатність поєднувати окремі речення у зв’язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби когезії”; 59,5% студентів підкреслили одну правильну відповідь; 9,5% обрали помилкове визначення дискурсивної компетенції: “дискурсивна компетенція означає здатність будувати та керувати мовленням лише у лінгвістичному значенні” та у 7% респондентів відповіді були неповними та неточними: “дискурсивна компетенція – це знання різноманітних типів дискурсів”.

Аналіз відповідей на друге запитання “Чим відрізняється поняття “дискурс” від поняття “текст?” засвідчив, що 14,7% респондентів вважають, що текст відноситься до писемної форми, а дискурс – до усної; 76,5% студентів помилково вважають, що різниці між цими поняттями взагалі не існує. Решта опитуваних, 8,8% студентів, залишили означене питання без відповіді.

Наступне запитання вимагало від студентів назвати типи дискурсів. З’ясувалося, що ніхто з респондентів не зміг вичерпно відповісти на це запитання. 74% опитуваних назвали тільки деякі типи дискурсів, як-от: політичний дискурс, науковий дискурс, буттєвий дискурс; 11% обмежилися одним типом дискурсу. Решта опитуваних, 15% студентів, зовсім не знали типів дискурсу.

На запитання “Як співвідносяться поняття “дискурсивна компетенція” і “комунікативна компетенція?” правильна відповідь “дискурсивна компетенція входить до складу комунікативної” була у 16% опитуваних; 28% студентів помилково вважають, що подані поняття взагалі не можна співвідносити; 9% респондентів залишили означене питання без відповіді, і 47% об’єднують ці поняття, тобто вважають їх еквівалентними.

П’яте запитання вимагало вказати, у курсі яких дисциплін студенти знайомилися з поняттям “дискурсивна компетенція”. Так, 27,3% опитуваних виокремили такі навчальні

дисципліни, як “Методика викладання іноземних мов”, “Педагогіка”, “Теорія мовної комунікації”, “Практика усного та писемного мовлення”; 48,7% назвали “Методика викладання іноземних мов” та “Практика усного та писемного мовлення”; 16% респондентів обмежилися однією дисципліною “Методика викладання іноземних мов”; 8% студентів відзначили, що зовсім не зустрічалися з поняттям “дискурсивна компетенція”.

Метою наступного запитання було дати визначення поняття “педагогічний дискурс”. 12% опитуваних дали правильні визначення означуваного поняття: “педагогічний дискурс – система динамічного процесу, яка функціонує в освітньому середовищі ВНЗ, що включає учасників дискурсу, педагогічні цілі і змістовну складову; 22% респондентів дали приблизну відповідь, як-от: “педагогічний дискурс – це різновид дискурсу, який функціонує в межах освітньої діяльності”. На жаль, 66% студентів дали невірні відповіді.

Позитивну відповідь на запитання “Чи містить підручник, на основі якого здійснюється навчання іноземної мови, вправи на формування дискурсивної компетенції?” дали 73% респондентів; 27% студентів вважають, що таких вправ в навчальних підручниках зовсім не існує.

Аналіз відповідей на останнє запитання “Чи необхідне формування дискурсивної компетенції у майбутнього викладача іноземних мов?” засвідчив, що 25% вважають, що надзвичайно важливо приділяти увагу формуванню дискурсивної компетенції у процесі навчання іноземних мов; для 30% студентів формування дискурсивної компетенції у майбутнього викладача іноземних мов є однією з необхідних умов навчання; 45% респондентів вважають, що таке формування не обов’язкове.

Отже, зіставлення анкетних даних у формі відповідей засвідчило, що у більшості студентів виникли труднощі з визначенням поняття “дискурс” та “дискурсивна компетенція”, а також із співвідношенням понять “комунікативна компетенція” і “дискурсивна компетенція”. Переважна більшість опитуваних не змогли охарактеризувати поняття “педагогічний дискурс” або назвати типи існуючих дискурсів. Респонденти назвали спектр дисциплін, у курсі яких висвітлюється поняття “дискурсивна компетенція”, що підтверджує перспективність використання міжпредметних зв’язків у процесі формування дискурсивної компетенції майбутніх викладачів іноземних мов. Дані опитування свідчать про усвідомлення студентами необхідності формування дискурсивної компетенції у процесі навчання іноземної мови.

Відтак, проведений нами аналіз програм, навчальних підручників та результати анкетування показали необхідність формування дискурсивної компетенції студентів мовних спеціальностей і констатували відсутність цілеспрямованої роботи з її формування, що обумовлює низький рівень сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей. Таким чином, виникає необхідність розробки методичної системи, яка передбачала б формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Елухіна Н.В. Дискурсивная компетенция и её роль в овладении иноязычным профессиональным общением //Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Сб. науч. тр. – Вып. 454. – М.: Изд-во Московского лингвистического ун-та, 2000. – С. 60-65.
2. Кучеренко О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения (Французский язык, неязыковой вуз): Дис. ... канд. пед наук: 13.00.02: Москва, 2000. – 184 с.
3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
4. Суворова С.Л. Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: Челябинск, 2005. – 380 с.
5. Chaveau G. Analyse du discours politique. – Paris: Dalloz, 1978. – 325 p.
6. Dubois J., Giacomo M., Guespin L. Dictionnaire de linguistique. – Paris: Larousse, 1974. – 629 p.
7. Guespin L. Types de discours, ou fonctionnement discursifs // Langages. – №41, 1976. – P. 44-57.

Амирагова Н.С.

### **ПОЛОЖЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*В статье представлен анализ сформированности дискурсивной компетенции у студентов языковых специальностей. Освещается сущность дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам. Представлены результаты проведенного анкетирования.*

*Ключевые слова: дискурсивная компетенция, дискурс, коммуникативная компетенция, типы дискурса, коммуникативная ситуация, устная речь, коммуникативная деятельность, коммуникативная ориентация.*

Amiragova N.S.

### **THE STATE OF ENGLISH ORAL DISCOURSE COMPETENCE FORMATION OF LANGUAGE DEPARTMENT STUDENTS**

*In the article analysis of discourse competence formation of students of language departments is presented. Main points of discourse competence in foreign language teaching are brought to light. The results of the conducted questionnairing are presented.*

*Key words: discourse competence, discourse, communicative competence, types of discourse, communicative situation, oral speech, communicative activity, communicative awareness.*

**УДК 378.24**

**Байша К. М.**

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ЕФЕКТИВНОГО МЕНЕДЖЕРА**

*У межах статті виокремлено мінімальний перелік базових показників, які детермінують основні змістовні блоки спеціалістів та розкрито сутність “самоорієнтованого навчання студентів” як ефективної технології підготовки майбутніх менеджерів.*

*Ключові слова: ефективний менеджмент, система підготовки майбутніх менеджерів, професіограми менеджера, технологія “самоорієнтованого навчання”*

*Постановка проблеми.* Багатовікова практика суспільного розвитку засвідчує, що успішна економіка – це, перш за все, ефективний менеджмент. Принципово нові умови ділової активності, які виникають на посткризовому економічному просторі України, якому сьогодні притаманні структурна перебудова і руйнування виробничо-господарських зв'язків, інфляція і скорочення державного фінансування, кардинальним чином змінюють вимоги до провідних професійних якостей менеджерів як найважливіших ситуаційних чинників успішності будь-якої фірми (виробництва чи організації). Зміна певної усталеності економічних відносин та бізнес-середовища країни на сучасну турбулентність і непередбачуваність потребують перегляду системи підготовки (змісту і технологій) майбутніх менеджерів – управлінців середньої і низової ланок (керівників і старших спеціалістів), оскільки від ступеня сформованості їх компетентності залежить успіх підприємства.

*Аналіз останніх досліджень.* Проблема підготовки фахівців економічної галузі не нова. Численна група науковців досліджувала її різні аспекти: філософські (М. Зотов, Т. Гізерман, В. Ільїн, Б. Яровий); соціологічні (Л. Буєва, С. Струмилін); методологічні (А. Амєнд, Ю. Васильєв, Г. Глебов, А.Прутченков, Б. Райзберг, Т. Скиба); психолого-педагогічні (М. Д'яченко, В. Монахов, І.Сасова, В. Сімоненко). Значний внесок у дослідження індивідуально-психологічних особливостей особистості сучасного менеджера



внесли Є. Берн, М. Вудкок, Д. Карнегі, М. Обозов, А. Петровський, Е. Рогов, Л. Тобіас, Д.Френсіс, Г. Шредер. Модельні уявлення про структуру поняття “менеджер” представлені у працях М. Альберта, П. Друкера, С. Макарова, М. Мескона, Л.Фішмана, Ф. Хедуори, Л. Якокка та ін.

Сутність підготовки майбутніх менеджерів вивчали А. Кітов, Б. Лівшиц, А. Наумов, В. Попов, З. Румянцева, М. Тутушкін, П. Шемякін, П. Якобсон та ін. Вони зокрема підкреслювали, що успішність підготовки обумовлена спеціально створеними можливостями, технологією і методикою навчання, механізмами стимулювання пізнавальної діяльності. Ці науковці також наголошували, що ефективність підготовки визначається не тільки зовнішнім впливом, а його синергетичним поєднанням із власним вибором студента.

*Постановка завдання.* Аналізуючи зміст робіт зазначених та інших авторів, можна дійти висновку, що система підготовки майбутніх менеджерів змінювалася разом з модельними уявленнями про змістовне насичення цього поняття, трансформування якого пов’язано з соціально-економічними перетвореннями у суспільстві. За останні десятиліття простежується поступове ускладнення професіограми менеджера, виникнення різних моделей менеджера відповідно галузі його діяльності та посади. При цьому залишаються сталими окремі “базові” показники моделі (інваріантні за формулюванням, але сталі за змістом), які детермінують основні змістовні блоки підготовки зазначених спеціалістів. У межах цієї статті виокремлено мінімальний перелік таких показників і розкрито сутність “самоорієнтованого навчання студентів” як ефективної технології підготовки майбутніх менеджерів.

*Основна частина.* На початку 90-х років минулого століття, разом із становленням незалежної держави, виникла потреба у розробці нових підходів до визначення змісту, форм і методів підготовки майбутніх менеджерів – “професійних управлінців, які мають спеціальну підготовку з питань підприємницької діяльності в економіці, праві, соціальній психології і менеджменті” [4: 356]. Оскільки на той час у країні були наявні лише поодинокі вітчизняні наукові доробки з цієї проблеми, пріоритетними у визначенні необхідних якостей сучасного менеджера вважалися західні концепції. Так, до середини 50-х років ХХ століття найбільш популярною була модель А. Файоля, згідно з якою успішний менеджер, з огляду на складність і специфіку його праці та різноманітність функцій, повинен мати:

- міцне здоров’я та фізичну витривалість;
- розвинений інтелект та розумову працездатність;
- значний обсяг загальних знань;
- обізнаність у галузях, спільними з основною діяльністю/виробництвом;
- серед моральних якостей – усвідомлену, тверду волю, активність та відвагу, мужність і відповідальність, почуття обов’язку, зацікавленість у спільному результаті;
- серед адміністративних здібностей – інтуїцію і передбачення, вміння створювати програми дій, організаційні здібності, вміння формувати команду, контролювати і координувати її дію;
- глибоку компетентність у специфічній для виробництва галузі [8: 83-84].

Ця модель вважалася класичною до тих пір, поки вимоги до менеджерів не почали формулюватися з урахуванням складності та динамізму соціально-економічного середовища. Спираючись на ситуаційний підхід, М. Вудкок та Д.Френсіс [3: 21] запропонували наступні параметри моделі “адаптивного” менеджера:

- здатність керувати власною поведінкою та емоціями;
- розумні особисті цінності;
- чіткі особисті цілі з нахилом на постійне особистісне зростання;
- навички вирішувати проблеми;
- вибірковість та здібність до сприйняття інновацій;
- здатність впливати на оточуючих людей, вміння навчати і розвивати підлеглих;

- здібність до керівництва, знання сучасних управлінських підходів;
- здатність формувати ефективні команди.

З урахуванням вимог сучасної соціально-економічної ситуації, до цієї моделі П. Вейл [2: 34] пропонує у поєднанні інтелекту з оперативними якостями збільшити питому вагу таких позицій, як відповідальність та звітність, індивідуальність у лідерстві, зацікавленість у колективній діяльності, самовідданість у взаємодії з клієнтами.

Загалом, до основних позицій західних моделей ефективного менеджера більшість авторів [6; 7; 9] відносять такі:

- 1) професійні – знання та вміння у галузі управління і галузевих технологічних питаннях;
- 2) соціальні – комунікативні навички ділового спілкування, вміння працювати у команді;
- 3) організаторські – вміння організовувати власну діяльність і діяльність підлеглих;
- 4) індивідуальні – інтелектуальні та організаційні здібності, лідерські та характерологічні якості.

Перегукуючись із західними авторами, вітчизняні науковці до найбільш узагальнених позицій моделі менеджера відносять наступні:

- професійну компетентність, наявність загальної підготовки у галузі менеджменту;
- знання технології галузевого виробництва, до якого за характером діяльності належить дана фірма;
- наявність знань з економіки, права, психології і педагогіки;
- володіння навичками адміністрування;
- вміння самостійно і своєчасно приймати виважені рішення і цілеспрямовано, наполегливо прагнути їх виконання шляхом впливу на підлеглих;
- вміння добирати та ефективно використовувати співробітників, делегуючи їм певні повноваження;
- володіння почуттям нового, здатністю передбачати тенденції розвитку фірми;
- дотримання принципу єдності “слова і діла”, здатність доводити справи до завершення [1; 5].

Аналіз сучасного стану економічних процесів у нашій країні засвідчує, що для ефективного управління ними потрібен *антикризовий менеджер*, який, на нашу думку, має бути конструктивним реалістом, а саме:

- *глобальним стратегом*, здатним мислити масштабно, планувати діяльність фірми з урахуванням майбутнього розвитку ринку, оперативно і гнучко реагувати на непередбачувані зміни (своєчасно змінювати плани відповідно до нових умов);
- *економічним аналітиком*, здатним досліджувати бізнес-середовище, правильно інтерпретувати ситуацію, прораховувати можливі варіанти розвитку фірми, знаходити нестандартні розв’язки проблем;
- *харизматичним лідером*, здатним активізувати і раціонально організувати діяльність підлеглих, вести за собою очолюваний колектив, стимулювати розкриття його творчого потенціалу;
- *продуктивним комунікатором*, здатним налагоджувати контакти з партнерами, представниками зовнішніх організацій і державних структур, аргументовано проводити переговори (зокрема іноземними мовами).

Уважаючи саме ці позиції “базовими”, робимо висновок, що під час навчання у вузі майбутнім менеджерам необхідно сформувати цілісну систему знань і світоглядних настанов, визначити особистісно-життєву та професійну позицію. Для цього їм потрібно розвинути індивідуально-типологічні властивості, професійну інтуїцію і ментальність, здатність до імпровізації.

Огляд науково-публіцистичної літератури показує, що сьогодні відбуваються гострі дискусії щодо технологій підготовки майбутніх менеджерів. Обговорюються різні підходи до

визначення змісту, пропонуються варіативні навчальні плани, різні форми індивідуалізації навчання. Відмітимо, що серед продуктивних та педагогічно доцільних технологій зустрічаються і так звані “академічні абстракції”. Загалом, сучасні підходи до підготовки майбутніх менеджерів можна об’єднати у два основних:

- технологічний – модернізація традиційного навчання шляхом збільшення ефективності організації засвоєння визначеного обсягу знань та шляхом деталізації бажаних результатів;
- інноваційний – трансформація мети навчання шляхом збільшення навчально-дослідного компонента у вивченні міжнародного досвіду.

Найбільш продуктивним, на наш погляд, є інтеграція обох підходів, яка з одного боку, забезпечить практичну підготовленість випускників ВНЗ до вирішення конкретних задач управління та виробничих операцій, з іншого – надасть можливість викладачам чітко визначати навчальні цілі (за міжнародно визнаною таксономією Б.Блума), змінити пасивну роль повідомлювача інформації на активну роль партнера у навчанні, стимулювати розвиток критичного мислення. Технологія реалізації такої інтеграції наступна:

- 1) визначення разом із студентами найближчих цілей навчання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання), окреслення шляхів їх досягнення;
- 2) ознайомлення з моделями (стратегіями або системами) навчання;
- 3) розмежування ситуацій оволодіння “чужим досвідом” (відомими знаннями) та набуття “власного досвіду” (формування навичок, розвиток особистісних якостей);
- 4) встановлення відношення до “чужого досвіду” за схемою – “необхідно знати”, “важливо знати”, “не завадить знати” (тактики навчання);
- 5) визнання пріоритетними у набутті “власного досвіду” креативність та мисленнєву діяльність (аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення);
- 6) вибір параметрів оцінювання по кожному модулю цілей – когнітивному (знання), афективному (ставлення) і психомоторному (навички).

Такий підхід реалізує концепцію “самоорієнтованого навчання”, в якому центральне місце належить пізнавальним потребам студента. Крім цього, він надає можливість реалізувати в процесі управління навчанням принцип “зустрічної активності” – взаємовідповідальності за результати навчання, яка стає джерелом взаємодовіри і творчості у суб’єкт-суб’єктних відносинах. Технологією навчання при цьому виступає партнерство, яке передбачає широкий спектр стратегій, форм і методів педагогічної взаємодії. Зауважимо, що партнерство у цьому ракурсі розглядається як філософська категорія, яка стосується не окремих методик викладання, а змісту функціональних ролей викладача і студента.

*Висновки.* Сьогодні від професіоналізму менеджерів залежить не лише успіх окремого виробництва, а й економічне майбутнє країни. Саме через це проблема підготовки ефективних менеджерів набула такої гостроти та актуальності. У посткризовий період розширилося соціокультурне середовище менеджерів, значно ускладнилася їх професійна діяльність, оскільки вони часто опиняються у безпрецедентних, іноді некерованих ситуаціях; змушені приймати рішення в умовах невизначеності і високого ризику. Для забезпечення успішності розв’язання сучасних професійних завдань антикризові менеджери мають володіти широким спектром знань, вмінь і навичок, отриманих під час навчання у ВНЗ. Тому, будь-які виверені практикою шляхи трансформації підготовки майбутніх менеджерів, зокрема запропонована технологія “самоорієнтованого навчання”, на наш погляд, є доречною можливістю удосконалення такої підготовки.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Белошарпа В.А. Менеджмент: движение вперед. – М.: МИБ, 2003. – 168с.
2. Вейл П. Искусство менеджмента. Новые идеи мира хаотических перемен. – М., 1993. – 212с.
3. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощённый менеджер. – М.: Экономика, 1991. – 316с.
4. Енциклопедія бізнесмена, економіста, менеджера / За ред. Р. Дяківа. – К.: Міжнародна економічна фундація, 2002. – 703с.

5. Довгань Л.Є., Немцов В.Д. Менеджер – підготовка та перепідготовка. – К.: МП “ОКО”, 1993. – 126с.
6. Менеджмент XXI века / Под ред. С. Чоудхари. – Пер. с англ. – М.: Инфра-М, 2002. – 240с.
7. Тейлор Ф. Научная организация труда и управления. – М., 1966. – 260с.
8. Файоль Л. Общее и промышленное управление. – М., 1923. – 196с.
9. Calori R. European management model: Unity in diversity, Englewood Cliff. – NJ.: Prentice-hall, 1994. – 137р.

Байша К.Н.

### **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ЭФФЕКТИВНОГО МЕНЕДЖЕРА**

*В рамках статьи выделено минимальный перечень базовых показателей, которые детерминируют основные содержательные блоки специалистов и раскрыто суть “самоориентированного обучения студентов” как эффективной технологии подготовки будущих менеджеров.*

*Ключевые слова: эффективный менеджмент, система подготовки будущих менеджеров, профессиограмма менеджера, технология “самоориентированного обучения”*

Baysha K.M.

### **PEDAGOGICAL AND ORGANIZATIONAL PROBLEM OF EFFECTIVE MANAGER TRAINING**

*Within the framework of the article the minimum list of base indexes which determine the main blocks of specialists and essence of the “self oriented teaching of students” is exposed as to effective technology of preparation of future managers is distinguished.*

*Key words: effective management, future manager’s system of training, manager’s professional scheme, essence of the “self oriented teaching of students”*

**УДК 378.22.013:792.8**

**Благова Т.О.**

### **ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ХОРЕОГРАФІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*Розглядається значення педагогічної практики у процесі професійного становлення майбутніх учителів-хореографів, формування у них педагогічної майстерності, фахових знань, практичних умінь.*

*Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічна практика, майбутній учитель-хореограф, практична підготовка.*

В умовах реформування професійної хореографічної освіти особливого значення набуває проблема пошуку ефективних шляхів удосконалення комплексної фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії. Різні аспекти проблематики професійної освіти хореографа висвітлювалися у працях Г.О. Березової, Л.А. Бондаренко, К.Ю. Василенка, С.Г. Забрєдовського, С.А. Легкої, Т.В. Пуртової, Ю.Станішевського, А.П. Тараканової, Т.С. Ткаченко, Л.Ю. Цветкової, інших дослідників. Однак, процес професійної хореографічної підготовки фахівців у сфері гуманітарної ланки освіти залишається одним із малодосліджених питань на сучасному етапі. Його ефективність полягає у діалектичній єдності процесу навчання й виховання, забезпеченні тісного взаємозв'язку професійного навчання з практикою.

Метою даної статті є аналіз педагогічних практик хореографічної спрямованості у системі вищої педагогічної освіти, визначення їх місця і ролі у процесі професійного становлення майбутніх учителів-хореографів у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка.

Отже, необхідною умовою ефективності професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів є органічне поєднання їх теоретичної підготовки з практичною хореографічною діяльністю, практичним ознайомленням з досвідом діяльності відомих самодіяльних і професійних дитячих танцювальних колективів, що в цілому сприяє розширенню мистецького світогляду та реалізації творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця.

Основним призначенням педагогічних практик у вищому навчальному закладі є формування у студентів умінь застосовувати у педагогічній діяльності науково-теоретичні знання, здобуті при вивченні загальнопедагогічних і спеціальних фахових дисциплін.

Зокрема, загальною метою усіх практик хореографічної спрямованості на психолого-педагогічному факультеті ПНПУ імені В.Г. Короленка є комплексна професійна підготовка студента до хореографічної роботи у системі загальноосвітніх та спеціальних хореографічних навчальних закладів.

Різні види спеціальних хореографічних практик (навчально-методична практика з хореографії, навчальна фольклорна практика, навчально-тренувальні хореографічні збори, виробничі педагогічні хореографічні практики, науково-педагогічна практика для магістрантів) дають можливість студентам насамперед збагатити свій фаховий досвід, а також продемонструвати набуті практичні уміння й навички з методик викладання сучасного бального, народно-сценічного, класичного танцю.

Відповідно до профілю хореографічної підготовки та перспектив майбутньої професійної діяльності студентові надається можливість вибору бази проходження практики, а також комплексу завдань з хореографічних дисциплін, які він виконуватиме під час проходження практики. Так, студентам, що спеціалізуються на поглибленому вивченні сучасної бальної хореографії, пропонується проходження виробничої практики у дитячих хореографічних школах, студіях спортивного бального танцю. Натомість майбутніх фахівців народно-сценічної хореографії розподіляють по самодіяльних колективах народного танцю. Зміст кожної хореографічної практики представлено у програмах, інструктивно-методичних матеріалах, розроблених викладачами профільної кафедри і затверджених на засіданнях методичної і вченої ради університету.

Початковим етапом фахової практичної підготовки студентів-хореографів є навчально-методична хореографічна практика. Провідним видом діяльності студентів під час її проходження визначається спостереження за хореографічним процесом у дитячому хореографічному колективі та виконання низки теоретичних і практичних завдань, які розкривають основні напрями професійної підготовки майбутнього педагога-хореографа на даному етапі.

Завдання навчально-методичної хореографічної практики передбачають ознайомлення студентів зі специфікою роботи дитячого танцювального колективу, плануванням та проведенням різних видів хореографічних занять, методиками викладання класичного, сучасного бального, народно-сценічного та естрадного танцю [4: 3].

Під час проходження навчально-методичної практики студенти безпосередньо спілкуються з методистами, учителями, тренерами, керівниками танцювальних колективів, спостерігаючи за їх роботою, знайомлячись з документацією колективу, навчальними програмами тощо. Зміст навчально-методичної хореографічної практики упорядковано таким чином, що студенти опрацьовують ряд модулів, які містять завдання теоретичного і практичного характеру.

Серед теоретичних завдань практики основними є: ознайомлення зі специфікою та напрямками роботи керівника, тренера-педагога, репетитора дитячого танцювального колективу; аналіз методичної системи загальної та спеціальної хореографічної освіти; дослідження особливостей хореографічної роботи з дітьми в умовах загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів; аналіз матеріально-технічного забезпечення хореографічного процесу, якості та відповідності музичного супроводу змісту занять; дослідження психофізіологічних особливостей розвитку дітей різних вікових категорій та їх урахування у хореографічній роботі; вивчення специфіки та призначення навчально-

тренувальних вправ у системі загальної хореографічної підготовки; вивчення тематики танцювальних ігор та вікторин для дітей різних вікових категорій [1: 4].

Практична частина навчально-методичної практики включає в себе виконання письмових завдань, підібраних до кожної теми змістового модуля. Так, наприклад, на основі щоденних спостережень студентам пропонується визначити основні професійні вимоги до особистості керівника дитячого хореографічного колективу, охарактеризувати його загальнопедагогічні, хореографічні, організаторські та психологічні якості [4: 5].

У процесі дослідження вікових особливостей психофізіологічного розвитку вихованців дитячого хореографічного колективу студентам-практикантам пропонується діагностувати рівень хореографічного розвитку одного з учнів, користуючись запропонованою схемою, також описати типові набуті фізичні вади дітей і підібрати комплекс навчально-тренувальних вправ для їх профілактики й кореляції [4: 6].

Досліджуючи критерії добору методів і прийомів хореографічної роботи з дітьми, студенти аналізують заняття з хореографії у дитячому танцювальному колективі, проведене педагогом-хореографом, визначають і характеризують його макро- та мікроструктуру, а також складають власний план-конспект уроку хореографії [4: 9].

Характерно, що переважна більшість практичних завдань практики є творчими за змістом. Саме це дає можливість формування й розвитку у студентів-хореографів художньо-образного мислення, індивідуального стилю роботи, педагогічної культури в цілому. Так, наприклад, у процесі спостереження за хореографічно-педагогічною діяльністю тренера-педагога чи керівника колективу студентам пропонується самостійно підготувати фрагмент заняття з тренажу (класичного, характерного чи сучасного), підібрати власні приклади навчально-тренувальних вправ, підібрати і провести з дітьми хореографічну гру, побудовану на лексиці класичного, народно-сценічного, сучасного бального танців до кожного етапу заняття.

Аналізуючи специфіку творчо-постановочного процесу у дитячому хореографічному колективі, студенти-практиканти мають підготувати і провести фрагмент уроку з вивчення танцювальної комбінації, етюду, цілісної композиції (відповідно з основними тематичними напрямками репертуару колективу) [4: 11].

Окрім списку рекомендованої навчально-методичної літератури, у програмі представлено алгоритми виконання запропонованих завдань, зразки розробки та оформлення фрагментів уроків, орієнтовна схема проведення хореографічного заняття, що в цілому сприяє успішності проходження студентами практики і правильного оформлення документації.

Формування у майбутніх учителів-хореографів професійно значущих якостей, творчого ставлення до професії відбувається також під час проходження ними навчальної фольклорної практики, основним призначенням якої є навчити студентів самостійно знаходити і документально фіксувати цікаві здобутки народної хореографії [3].

Сутність навчальної фольклорної практики полягає у вивченні витоків і надбань фольклорної хореографічної культури певних локальних груп населення, знайомстві з цікавими та неординарними балетмейстерами-хореографами, які працюють чи працювали у цьому жанрі, а також самостійному записі знайденого фольклорного танцювального матеріалу.

Дослідження самотності й колориту народної хореографії відбувається у процесі виконання студентами-практикантами комплексу практичних завдань пошукового характеру. Основними серед них є: визначити регіональну приналежність досліджуваного хореографічного матеріалу; простежити відображення у ньому особливостей культури й побуту населення; визначити жанр представленого твору; письмово задокументувати вивчений танцювальний твір [3: 8].

Проходження навчальної фольклорної практики передбачає два етапи: експедиційний (безпосереднє вивчення фольклорного хореографічного матеріалу у даній місцевості) та

стаціонарний (опрацювання дослідженого матеріалу при самодіяльному хореографічному колективі даної місцевості).

По закінченню практики студенти упорядковують зібраний фольклорно-хореографічний матеріал, складають письмовий звіт (паспортизацію матеріалу), представляють методисту відеозапис дослідженого хореографічного твору, світлини костюмів та виконавців. Детальні схеми паспортизації та порядку запису танцювального твору подано в інструктивно-методичних матеріалах програми практики [3: 9].

У результаті проходження навчальної фольклорної практики студент повинен уміти документально описати процес виникнення хореографічного твору, проаналізувати передумови його появи, а також визначити шляхи використання результатів власної пошукової діяльності у хореографічно-педагогічному процесі загальноосвітніх закладів та спеціальних фахових установ.

На основі зібраного фольклорного хореографічного матеріалу учасники практики готують доповідь для студентської підсумкової конференції. Орієнтуючись на власний досвід, вони висловлюють рекомендації щодо процесу збирання й вивчення фольклорної хореографічної спадщини. Таким чином відбувається підведення підсумків дослідницької й пошукової роботи студентів. В цілому, організація та проведення навчальної фольклорної практики має важливе значення у пропаганді танцювального фольклору певного регіону.

Виробнича педагогічна хореографічна практика є наступним етапом у професійному становленні майбутнього вчителя-хореографа. Вона передбачає передовсім практичне ознайомлення студентів з діяльністю дитячих хореографічних колективів, підготовкою та проведенням уроків хореографії різних типів із застосуванням ефективних методів навчання, з особливостями керівництва творчою діяльністю дітей, а також забезпечує виконання експериментальної частини курсової роботи.

Виробнича хореографічна педагогічна практика дає можливість студентам апробувати набуті практичні уміння й навички з методик викладання сучасного бального, народно-сценічного, класичного, естрадного танців у системі загальної та позашкільної освіти. Це так звана активна практика, метою якої є формування у студентів практичних умінь організації та здійснення навчально-тренувального і творчо-постановочного процесів у дитячому хореографічному колективі [2: 2]. Під час проходження виробничої практики студенти не лише спостерігають за навчально-виховним процесом у колективі, а й насамперед беруть активну участь у проведенні хореографічних занять, постановочній та репетиційній роботі.

Зміст виробничої практики у повній мірі розкриває основні напрями фахової підготовки майбутнього вчителя-хореографа у вищому педагогічному закладі освіти. Студенти виконують комплекс теоретичних і практичних завдань з основних навчальних курсів: Теорії і методики класичного танцю, Теорії і методики народно-сценічного / бального танцю, Композиції та постановки танцю, Мистецтва балетмейстера, Методики роботи з дитячим хореографічним колективом.

У ході виробничої практики створюються оптимальні умови для формування фахових умінь учителя хореографії, керівника танцювального гуртка, студії, ансамблю. Адже студентам надається можливість самостійно планувати і здійснювати хореографічно-педагогічну діяльність у дитячому танцювальному колективі. Особливе місце у виробничій практиці акцентовано на самостійному проведенні занять у хореографічному колективі з послідовним їх детальним аналізом, обговоренням спільно з методистом-викладачем, колегами практикантами [2: 13].

У процесі проходження виробничої педагогічної практики студенти адаптуються до діяльності вчителя-хореографа, усвідомлюють й оцінюють правильність професійного вибору, наявність у себе необхідних якостей для педагогічної та творчої діяльності. Адже, окрім фахових хореографічних умінь, студенти оволодівають прикладними професійно-педагогічними знаннями, у них формуються уміння планувати свою роботу, добирати необхідний навчальний матеріал, аналізувати хід і результати своєї роботи, порівнювати її з діяльністю керівника танцювального колективу, колег.

Завершальним етапом професійної підготовки майбутнього вчителя-хореографа є науково-педагогічна практика, призначена для підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”. Вона проводиться після вивчення основних науково-гуманітарних та професійно-орієнтованих дисциплін, забезпечує єдність теорії та практики, відбувається в умовах, максимально наближених до реальної практичної діяльності, і є обов’язковою для кожного магістранта хореографії [5: 4].

Метою науково-педагогічної практики визначається поглиблення і закріплення теоретичних знань щодо функціонування педагогічних та спеціальних хореографічних навчальних закладів, специфіки роботи художніх керівників, тренерів-викладачів хореографічних колективів, а також формування практичних умінь магістрантів з організації хореографічної освіти й виховання учнівської та студентської молоді [5: 5].

Складовими частинами практики є науково-методична, викладацько-педагогічна, науково-дослідна і самоосвітня діяльність майбутнього магістра-хореографа. Важливо, що відповідно до профілю та рівня попередньої хореографічної підготовки, набутого хореографічно-педагогічного досвіду та перспектив майбутньої професійної діяльності магістрантові надається право особистого вибору бази проходження практики, а також хореографічних дисциплін, що він викладатиме.

Проходження практики магістрантами можна умовно поділити на три етапи. Так, підготовчий етап практики включає вирішення низки організаційних питань. Під час настановчої конференції магістранти знайомляться з програмою практики (метою, завданнями, змістом, особливістю організації, звітною документацією), розподілом по базах проходження практики, режимом роботи, методистами. Після консультацій з груповим методистом та спеціалістами установ магістрантові необхідно представити орієнтовну розробку індивідуального плану проходження практики за напрямками діяльності, визначеними у змісті програми.

Робочий етап практики передбачає виконання магістрантом комплексу завдань: вивчення навчальних та робочих навчальних програм з дисциплін хореографічного циклу, опрацювання рекомендованої літератури з обраного предмету, аналіз розділів навчальної програми курсу, що відповідають терміну проходження практики, актуалізацію відповідних опорних знань та умінь, а також безпосереднє здійснення хореографічно-педагогічної діяльності. Проведенню пробних та залікових уроків з хореографічних дисциплін, як правило, передує відвідування та аналіз теоретичних і практичних занять досвідчених викладачів-хореографів [5: 15].

Упродовж науково-педагогічної практики магістрант виконує обов’язки куратора однієї академічної групи студентів-хореографів. Він має ознайомитися з планом роботи куратора, вибрати один з виховних заходів або запропонувати свій варіант. Незалежно від спрямування хореографічної підготовки, практикант також бере участь у творчій діяльності мистецьких та спортивних колективів педагогічного університету, відвідує та аналізує їх репетиції. Одним із творчих практичних завдань є підготовка сценарію хореографічно-виховного заходу у студентському танцювальному колективі з відповідним матеріалом (музичним репертуаром, реквізитом, фотодокументами, відеоматеріалами тощо), затверджений та оцінений методистом від кафедри хореографії.

Важливим аспектом проходження практики є також дослідницько-експериментальна робота магістранта, яка має на меті проведення констатувального та формувального експериментів з індивідуальної наукової проблеми. У процесі роботи практикант цілеспрямовано аналізує наукові першоджерела, узагальнює педагогічний досвід, набуває вмій і навичок аналізу та корекції власної педагогічно-експериментальної діяльності, оформлює результати пошукової діяльності у доповідях, публікаціях, магістерській кваліфікаційній роботі [5: 16].

Пошукова робота в мережі Інтернет, бібліотечних і методичних фондах міста, університету, кафедри спрямована на опрацювання нової методичної літератури з проблем теорії та методики викладання хореографічних дисциплін у навчальних закладах різних



типів. Працюючи над проблематикою кваліфікаційного дослідження, магістрант, таким чином, під час практики має змогу зібрати та узагальнити краєзнавчий, хореографічно-педагогічний, культурно-просвітницький та мистецький емпіричний матеріал.

Підсумковий етап практики має на меті аналіз і самоаналіз результатів викладацької діяльності, визначення теми виступу на підсумковій конференції. Він передбачає проведення семінару для практикантів під керівництвом групового методиста, на якому детально обговорюються результати практики, побажання щодо її удосконалення, виступи магістрантів-хореографів на загальній підсумковій конференції за участі керівників практики від університету та факультету, а також оформлення звітної документації. До того ж, у встановлені терміни магістрант оформлює щоденник практики, де міститься його звіт, перелік виконаної роботи, відгук групового методиста, що виставляє загальну оцінку [5: 9].

На кожному із визначених етапів проходження практики діяльність магістранта контролюється методистом від кафедри хореографії, а також факультетським керівником, які надають кваліфіковані консультації, допомагають підбирати навчальний матеріал, пропонують інноваційні художньо-педагогічні технології, ефективні методи та прийоми діалогу зі студентською та учнівською аудиторією, аналізують та корегують проміжні та кінцеві результати практики.

Таким чином, у процесі проходження всіх етапів практики відбувається формування специфічних фахових і загальнопедагогічних умінь майбутнього магістра хореографії, а саме: планувати й здійснювати різні види професійної діяльності (науково-методичної, організаційної, дослідницько-аналітичної, адміністративно-управлінської, консультативної, тренерської, творчо-постановочної тощо). Все це дає можливість формування й розвитку у магістранта хореографії педагогічної культури, художньо-образного мислення, індивідуального стилю роботи, творчого ставлення до професії в цілому [5: 5].

У цілому, результативність педагогічних практик хореографічної спрямованості багато в чому залежить від вибору базової установи, методичного рівня і майстерності викладачів, тренерів-педагогів, керівників танцювальних колективів, тренерів [6: 122]. Саме вони особистим прикладом активізують творчу самостійність студентів у виконанні завдань практики, допомагають формуванню сумлінного ставлення до роботи, відповідальності, цілеспрямованості. Таким чином, ці фактори також визначають успішність професійного становлення майбутнього фахівця.

Важливою умовою ефективності педагогічних хореографічних практик є той фактор, що вони мають розглядатися як головна ланка співробітництва ВНЗ зі спеціальними хореографічними та загальноосвітніми навчальними закладами у процесі професійного становлення студентів-хореографів. Критеріями результативності спільної роботи ВНЗ з підготовки майбутніх фахівців до викладацької й виховної роботи можуть бути: узгоджене керівництво педагогічною практикою; взаєморозуміння цілей діяльності та шляхів її здійснення; спільність та послідовність дій у процесі досягнення високого рівня практичної підготовки студентів; готовність керівників дитячих хореографічних колективів, методистів загальноосвітніх установ до пошуку оптимальних форм і методів цієї роботи.

Таким чином, проходження різних видів педагогічних практик хореографічної спрямованості є важливою умовою професійного становлення особистості майбутнього педагога-хореографа, формування у нього фахових умінь, педагогічної майстерності. Практичне ознайомлення з досвідом діяльності самодіяльних і професійних дитячих танцювальних колективів є запорукою формування у майбутнього викладача хореографії основних якостей балетмейстера, організатора і керівника хореографічного колективу, розширення його фахового світогляду та реалізації творчого потенціалу.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Быкова М.С. Учебно-воспитательная работа в детских самодеятельных хореографических коллективах: учебно-методическое пособие / М.С. Быкова. – М.: Искусство, 1982. – 244 с.

2. Виробнича педагогічна хореографічна практика: програма для студентів вищих педагогічних навчальних закладів зі спеціальності 7.010103 “Педагогіка і методика середньої освіти. Хореографія” / Укл. Т.О. Благова. – Полтава, ПДПУ, 2007. – 18 с.
3. Навчальна фольклорна практика: програма для студентів вищих педагогічних навчальних закладів зі спеціальності 6.010103 “Педагогіка і методика середньої освіти. Хореографія” / Укл. Л.М. Сокіл. – Полтава, ПДПУ, 2008. – 16 с.
4. Навчально-методична хореографічна практика: програма для студентів вищих педагогічних навчальних закладів зі спеціальності 6.010103 “Педагогіка і методика середньої освіти. Хореографія” / Укл. Т.О. Благова. – Полтава, ПДПУ, 2008. – 16 с.
5. Науково-педагогічна практика: програма та інструктивно-методичні матеріали для магістрантів спеціальності 8.010103 – “Педагогіка і методика середньої освіти. Хореографія” / Укл. П.С. Горголь. – Полтава: ПДПУ, 2007. – 23 с.
6. Тараканова А.П. Система хореографічного виховання у школах і позашкільних закладах: навчальний методичний посібник. / А.П. Тараканова – К.: ІЗМН, 1996. – 284 с.

Благова Т.А.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ХОРЕОГРАФОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

*Раскрывается значение педагогической практики в процессе профессионального становления будущих учителей-хореографов, формирования у них педагогического мастерства, практических умений.*

*Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическая практика, будущий учитель-хореограф, практическая подготовка.*

Blagova T.A.

**FORMING OF PEDAGOGICAL TRADE OF FUTURE TEACHERS-CHOREOGRAPHERS IS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PRACTICAL PREPARATION**

*The article deals with the meaning of pedagogical practical while professional becoming of future teachers of choreography, forming their pedagogical skills, practical skills.*

*Key words: pedagogical skills, pedagogical practical, future teacher of choreography, practical preparation.*

**УДК 37.026**

**Бургун І.В.**

**ВІД КОМПЕТЕНТНОГО ВЧИТЕЛЯ ДО КОМПЕТЕНТНОГО УЧНЯ**

*У статті висвітлене одне з утруднень упровадження компетентнісного підходу у практику навчання української школи – недостатня теоретична і практична підготовка вчителів з цього питання. Пропонується варіант подолання даного утруднення.*

*Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенції, навчально-пізнавальні компетенції.*

В епоху динамічних змін, що відбуваються в українському суспільстві і світі, навчаючи школярів, треба пам'ятати не лише про передавання знань, що потрібно запам'ятати, а перш за все про сукупність прийомів, умінь, спрямованих на отримання освіти впродовж усього життя.

Переорієнтація освіти на розвиток способів самостійного набуття знань обумовлює постановку проблеми *навчально-пізнавальних компетенцій, що забезпечують готовність молоді людини самостійно розв'язувати навчально-пізнавальні проблеми, що можуть виникнути у повсякденній і майбутній професійній діяльності.* Опанування навчально-пізнавальними компетенціями є основою для формування компетентності людини у сфері навчально-пізнавальної діяльності.

Навчально-пізнавальні компетенції у сфері самостійної навчально-пізнавальної діяльності займають пріоритетне місце серед освітніх компетенцій, визначених представниками міжнародної спільноти, українськими і російськими вченими (табл. 1). Пояснюється це тим, що вони у своїй сукупності забезпечують привласнення людиною цілісного і різноманітного світу культури. Тому проблема розвитку навчально-пізнавальних компетенцій не є вузько дидактичною, або методичною. Вона носить соціально-педагогічний характер, оскільки від її розв'язання у стінах школи залежить не лише усвідомленість і міцність знань, але й розвиток і виховання особистості учня. Систему навчально-пізнавальних компетенцій треба розглядати як фактор соціальної конкурентоздатності учнів, оскільки вони дозволяють отримати якісну загальну середню освіту, згодом опанувати професією, досягти необхідної кваліфікації, при необхідності змінити спеціальність. У педагогічній літературі [1] виділяють три основних фактори соціальної і особистісної значущості даної компетенції. По-перше, вона забезпечує академічну мобільність учнів, їх готовність не лише якісно опанувати програму загальної, але й професійної освіти. По-друге, навчально-пізнавальні компетенції обумовлюють професійну мобільність особистості випускника, здатного не лише в майбутньому опанувати професією, підвищити кваліфікацію, але й готового при необхідності змінити спеціальність, сферу своєї професійної діяльності. По-третє, дана компетентність сприяє підвищенню якості роботи школи як соціального інституту, що призваний реалізувати програму загальної освіти. Без активної пізнавальної позиції учня, без його готовності самостійно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність неможлива ефективна робота школи.

Таблиця 1.

**Види ключових компетенцій за різними джерелами**

Міжнародна спільнота (OECD) (Лісабонська конференція, 2001 р.)	Російські дослідники (А.В. Хуторський)	Українські дослідники в рамках проекту ПРООН "Освітня політика та освіта "рівний – рівному"
Навички рахування та письма		
Базові компетенції у галузі математики, природничих наук та технологій		
Іноземні мови		
Інформаційні та комунікаційні технології	Комунікативні	Компетенції з ІКТ
	Інформаційні	
Здатність навчатися	Навчально-пізнавальні	Вміння вчитись
Підприємницькі навички		Підприємницькі
Соціальні навички	Соціально-трудова	Соціальні
Загальна культура	Загальнокультурні	Загальнокультурні
	Особистісного самовдосконалення	
	Ціннісно-сміслові	
		Громадянські
		Здоров'язберігаючі

А. Хуторський представляє навчально-пізнавальну компетенцію як фактор мобільності, що розширює пізнавальні ресурси учня; як фактор, що дозволяє розв'язати виниклі пізнавальні проблеми у всіх видах діяльності; як фактор здобуття знань

безпосередньо з реальності, володіння прийомами дій в нестандартних ситуаціях, евристичними методами розв'язання проблем [1].

Ураховуючи таке значення навчально-пізнавальної компетенції у розвитку молодшої людини, в основних освітніх документах України наголошено на необхідності їх формування в учнів під час навчання у школі.

Так, пріоритетним напрямком розвитку освіти в Україні, передбаченим "Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст." є розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості [2: 4].

У Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) формування основних компетентностей особистості – життєвої, соціальної, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і комп'ютерної – визначається як одне з головних завдань сучасної школи України [3].

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти хоча прямо не вказується на необхідності формування навчально-пізнавальних компетенцій, але звертається увага на посилення практичного й творчого складників навчальної діяльності, що є значним чинником у формуванні розглянутих компетенцій; на необхідність формування таких складових навчально-пізнавальних компетенцій, як уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати й оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної та творчої діяльності. Отже, без уживання відповідного терміна у державному стандарті, по суті, йдеться про деякі суттєві характеристики самостійного учіння. О. Савченко пояснює таку позицію укладачів Державного стандарту щодо навчально-пізнавальних компетенцій тим, що на час їх розроблення вони не мали достатніх знань з компетентнісного підходу, оскільки узагальнені матеріали щодо його сутності, обґрунтування назв і кількості компетенцій ще не були оприлюдненими [4: 35-36].

Незважаючи на таке значення і необхідність формування навчально-пізнавальних компетенцій, випускники загальноосвітніх шкіл мають низький рівень їх розвитку. Про це свідчать результати констатуючого експерименту, спрямованого на виявлення рівня навчально-пізнавальних компетенцій у випускників загальноосвітніх шкіл. Більшість з них не вміє: здійснювати методологічну діяльність з пошуку, формування і застосування нових нормативів і методологічних засобів, адекватних змінним умовам діяльності, а також з оптимального вибору і застосування у тій чи іншій діяльності відомих раніше і стандартизованих нормативів; здійснювати дії, спрямовані на отримання результату: цілепокладання, аналіз, моделювання, контроль, оцінка; управляти своєю навчально-пізнавальною діяльністю – організувати і контролювати її; не вміє здійснювати саморегуляцію своєї емоційно-вольової, мотиваційної, пізнавальної сфери, спрямовувати їх на розв'язання поставлених задач; здійснювати ефективну комунікацію у навчанні.

Таким чином, існує **протиріччя** між необхідністю формування навчально-пізнавальних компетенцій які забезпечують компетентність учнів у навчально-пізнавальній діяльності і низьким рівнем їх розвитку у випускників загальноосвітніх шкіл. Причина цього полягає в тому, що вітчизняна система освіти не готова у повній мірі до розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів, зокрема вчителя не володіють теорією і методикою компетентнісного підходу.

Аналіз психологічної, педагогічної і методичної літератури свідчить про те, що проблема навчально-пізнавальних компетенцій знаходиться на стартовому етапі.

Взагалі, **дослідження компетентнісного підходу** на пострадянському науковому просторі пов'язано з такими іменами, як І. Агапов, В. Болотов, С.П. Бондар, І. Єрмаков, О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко, В. Серіков, С. Трубачова, І. Родигіна, Г. Фрейман, А. Хуторський, В. Циба, С. Шишов та ін.

Проте до цього часу не існує фундаментальних досліджень зі створення цілісної методологічної, теоретичної, понятійно-термінологічної і методичної бази компетентнісного

підходу. У педагогічній і методичній науці відсутня теорія навчально-пізнавальної компетентності учнів. Зокрема:

- не розроблені єдині підходи до визначення понять компетенція і компетентність;
- до кінця не розв'язане питання співвіднесення компетенцій і компетентностей;
- перелік ключових компетенцій представлений у самому загальному вигляді і потребує деталізації як за віковими ступенями навчання, так і за навчальними предметами і освітніми галузями;
- визначення цих понять не досить конструктивні для того, щоб виявити умови ефективного формування окремих компетенцій у навчанні і розробити відповідні технології та методики;
- нормативні документи, що визначають зміст освіти, недостатньо наголошують на формуванні ключових освітніх компетенцій учнів, зокрема навчально-пізнавальних;
- не достатня увага приділяється розвитку діяльній компоненті освіти, що має забезпечити учнів необхідним інструментарієм пізнання, способами розв'язання проблем, сприяти формуванню досвіду самостійної діяльності і формуванню їх компетенцій, зокрема навчально-пізнавальних;
- залишається відкритим питання теоретичного обґрунтування змісту навчально-пізнавальної компетенції, відсутні технології її оцінювання, не розробленим є навчально-методичне забезпечення її формування і розвитку у цілому і при вивченні окремих предметів, зокрема фізики;
- відсутня підготовка студентів педагогічних вузів і вчителів у системі післядипломної освіти на предмет розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів.

Усе це чинить перешкоди у формуванні в учнів готовності до самостійної діяльності, спрямованої на розв'язання навчально-пізнавальних проблем у реальному житті.

З метою покращення такого становища пропонується у вищих навчальних закладах при підготовці вчителів фізики і в системі післядипломної освіти вчителів вивчати навчальну дисципліну ***“Розвиток навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи у навчанні фізики”***.

*Мета даної статті* – ознайомлення педагогічної громадськості з можливим варіантом змісту навчальної дисципліни ***“Розвиток навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи у навчанні фізики”***.

Навчальна дисципліна ***“Розвиток навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи у навчанні фізики”*** спрямована на формування готовності вчителів фізики до розвитку навчально-пізнавальних компетенцій в учнів основної школи.

Завдання дисципліни:

- сформулювати уявлення студентів (вчителів фізики) щодо особливостей компетентнісного підходу до навчання у порівнянні з традиційним;
- навчити студентів (вчителів фізики) розрізняти поняття компетентність і компетенція, визначити їх зв'язок з освітніми стандартами, програмами і підручниками фізики;
- розвинути уявлення студентів (вчителів фізики) щодо навчально-пізнавальної компетенції як ключової освітньої компетенції і визначити роль курсу фізики у її формуванні;
- закласти у свідомості студентів (вчителів) методологічні і теоретичні основи розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи у навчанні фізики;
- ознайомити студентів (вчителів) з особливостями методики розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи: принципи, цілі, зміст, методи, засоби і форми навчання, що сприяють розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів;

- ознайомити студентів (вчителів) з особливостями діагностики і оцінки рівня сформованості навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи у навчанні фізики.

Зміст дисципліни складається з двох модулів. Мета вивчення першого модуля “Теоретико-методологічні основи розвитку навчально-пізнавальних компетенцій” – розвиток уявлень студентів (вчителів) щодо навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи і визначення ролі курсу фізики у їх формуванні. Метою вивчення другого модуля “Методика розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи у навчанні фізики” є ознайомлення студентів (вчителів) з методикою розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи у навчанні фізики.

Після вивчення дисципліни студенти (вчителі) мають знати:

- поняття компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, освітня компетенція, ієрархія освітніх компетенцій, ключова освітня компетенція, групи ключових освітніх компетенцій (європейський, російський, український варіанти), навчально-пізнавальна компетенція, система навчально-пізнавальних компетенцій у навчанні фізики, модель розвитку і оцінки навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи у навчанні фізики.

Після вивчення дисципліни (студенти) вчителі мають уміти:

- розрізняти поняття компетентність і компетенція, зокрема навчально-пізнавальна компетентність і навчально-пізнавальна компетенція і визначати їх зв'язок з освітніми стандартами, програмами і підручниками фізики основної школи;
- розробляти діяльну складову програми курсу фізики основної школи;
- визначати діяльнісний зміст курсу фізики основної школи;
- складати компетентнісні задачі, спрямовані на розвиток навчально-пізнавальних компетенцій учнів;
- розробляти уроки фізики, спрямовані на розвиток навчально-пізнавальних компетенцій;
- розробляти “дерево навчально-пізнавальних компетенцій” до кожного уроку фізики основної школи;
- встановлювати міжпредметні зв'язки курсу фізики основної школи з іншими природничими дисциплінами у розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів;
- планувати позаурочну діяльність учнів основної школи, спрямовану на розвиток їх навчально-пізнавальних компетенцій.
- визначити рівень сформованості навчально-пізнавальних компетенцій в учнів основної школи у навчанні фізики.

*Висновок.* На нашу думку, опанування навчальною дисципліною “Розвиток навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи у навчанні фізики” буде сприяти формуванню готовності вчителів фізики до розвитку навчально-пізнавальних компетенцій в учнів основної школи і як наслідок – розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів. Даний висновок підтверджено під час формуючого педагогічного експерименту, що ставив за мету розвиток навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи. Педагогічний експеримент проводився на базі загальноосвітніх шкіл м. Херсона і Херсонської області.

Уважаємо, що проблема розвитку навчально-пізнавальних компетенцій потребує *подальшої розробки*. Зміст навчально-пізнавальних компетенцій обумовлюється віковими особливостями психіки школяра, характером їх провідної діяльності, особливостями навчальної дисципліни. У зв'язку з цим, наступним кроком у вирішенні проблеми розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів, зокрема у навчанні фізики, є виділення низки навчально-пізнавальних компетенцій у навчанні фізики в старшій школі і конкретизація їх за профілем навчання.

Нижче наводимо можливий варіант змісту навчальної дисципліни “Розвиток навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи у навчанні фізики”

## ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ

### **Модуль 1. Теоретико-методологічні основи розвитку навчально-пізнавальних компетенцій.**

- 1.1. Навчально-пізнавальна компетенція як ключова компетенція освіти.
- 1.2. Можливості шкільного курсу фізики у формуванні навчально-пізнавальних компетенцій.
- 1.3. Особистісно орієнтовний, розвивальний і діяльнісний підходи до навчання як методологічна основа розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів.
- 1.4. Особливості навчально-пізнавальної діяльності учнів підліткового віку у навчанні фізики.
- 1.5. Система навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи у навчанні фізики.

### **Модуль 2. Методика розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи у навчанні фізики.**

- 2.1. Модель формування навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи у навчанні фізики.
- 2.2. Методи формування навчально-пізнавальних компетенцій учнів.
- 2.3. Принципи навчання фізики, спрямовані на формування навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи.
- 2.4. Зміст навчання фізики основної школи.
- 2.5. Компетентнісні задачі як засіб формування навчально-пізнавальних компетенцій.
- 2.6. Організаційні форми формування навчально-пізнавальних компетенцій учнів.
- 2.7. Позаурочна діяльність з фізики і її роль у формуванні навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи.
- 2.6. Контроль і оцінка сформованості навчально-пізнавальних компетенцій

### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования//Народное образование. – 2003. – № 2.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. // Освіта України. – 2001. – №29. – С. 4–5.
3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформ. зб. МОН України. – 2002. – №2. – С.3–22.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. –112 с.

Бургун І.В.

#### *ОТ КОМПЕТЕНТНОГО УЧИТЕЛЯ ДО КОМПЕТЕНТНОГО УЧЕНИКА*

*В статье освещена одна из трудностей внедрения компетентностного подхода в практику обучения украинской школы – недостаточная теоретическая и практическая подготовка учителей по данному вопросу. Предлагается вариант её преодоления.*

*Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенции, учебно-познавательные компетенции*

Burgun I.V.

#### *OF COMPETENT TEACHERS TO THE APPROPRIATE STUDENT*

*The article highlights one of the reasons for difficulties in implementing competences Ukrainian school teaching practice – insufficient theoretical and practical training of teachers on this issue. A possible way out of this situation.*

*Key words: competence hike, competence, competence, training and cognitive competence*

## **КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*Стаття присвячена дослідженню поняття комунікативно-когнітивного підходу до формування граматичної компетенції студентів мовних ВНЗ та способів оптимізації процесу навчання граматики англійської мови шляхом активізації пізнавальної діяльності студентів.*

*Ключові слова: комунікативно-когнітивна спрямованість, когнітивна граMATика, когнітивний підхід, граматична компетенція, пізнавальна діяльність.*

Серед новітніх вимог, що ставить сучасне життя перед викладачем практичної граматики іноземної мови у вищому навчальному закладі, значне місце посідає комунікативно-когнітивна спрямованість, що передбачає встановлення взаємозв'язку між процесом вивчення і процесом використання мови. Останнім часом у лінгвістичних та методичних виданнях з'являється певна кількість статей, присвячених опису принципів когнітивної граматики та комунікативно-когнітивному підходу (ККП) до навчання граматики іноземних мов у ВНЗ. Автори публікацій (Сафонова В.В., Сітнов Ю.В. [2,3 ], Шамов А.Н. [5 ], Щепілова А.В. [6], Андерсон Дж. [7 ], Солсо Р., Ченкі А. [4] та ін.) беззаперечно визнають ККП як основоположний, але при визначенні поняття "когнітивний принцип" спостерігаються певні розбіжності. Методичний аспект даної проблеми також потребує подальшого опрацювання.

Мета нашої статті – спроба проаналізувати різні погляди на поняття комунікативно-когнітивного підходу до формування граматичної компетенції, а також дослідити систему завдань на кожному з етапів роботи над певною темою.

Теоретичному обґрунтуванню когнітивного підходу до навчання іноземної мови присвячена стаття А.Щепілової. Згідно з точкою зору автора, в навчанні іноземної мови ККП передбачає оптимальну організацію пізнавальних дій учнів відповідно з природною пізнавальною поведінкою людини. Автор, посилаючись на Л.Виготського [1: 126], зазначає, що необхідність застосування ККП зумовлюється наступним фактором: мова є водночас інструментом спілкування та інструментом пізнання дійсності. Цей постулат узгоджується з загальним розумінням суті комунікативної компетенції людини як знання, уявлення про мову і здібність до мовленнєвих дій та умінь в комунікативній сфері. В сучасній методиці викладання іноземних мов процес формування адекватного уявлення про лінгвістичне явище та розвиток умінь його використовувати в реальній комунікації сприймаються як рівнозначно важливі. Таким чином, формування уявлення про мовне явище відбувається шляхом використання індивідуального набору пізнавальних прийомів, або стратегій: метакогнітивних (планування, вибіркова увага, самокорекція, самооцінка); когнітивних (повторення, класифікація, здогадка, перенесення, дедукція і індукція і ін.); соціальних (співробітництво); афективних (контроль емоцій) на кожному етапі пізнання. Задача викладача полягає в тому, щоб створити оптимальні умови для тренування студентів у використанні цих стратегій та надати їм можливість використовувати наявні знання та вміння [6: 6].

Когнітивна теорія навчання Дж. Андерсона концентрує увагу на змістовій стороні мови. За цією теорією, навички (в тому числі і мовні) формуються в певній послідовності, починаючи з когнітивної стадії (увага студентів спрямовується на інформацію, що міститься в робочій пам'яті; їх активність спрямована на рішення певних проблем мови і мовних концептів), після чого настає асоціативна стадія (виправляються помилки і посилюються взаємозв'язки із знаннями; навички і знання стають процедурними), і, нарешті, автономна



стадія (дії здійснюються автоматично; на даній стадії формуються когнітивні ресурси для наступного рівня вирішення проблем і осмислення понять) [7].

Згідно з теорією мови Р.Лангакера, модель когнітивної граматики (КГ) базується на семантичній та синтаксичній теорії. Основні принципи КГ: 1) КГ передбачає, що мова не є самоцільним механізмом і не може описуватись без посилань на когнітивні процеси; 2) традиційний розподіл мови на лексикон, морфологію і синтаксис є довільним; 3) отже, граматичні структури (ГС) не є автономною формальною системою. Натомість за своєю суттю вони є символічними, а їх аналіз передбачає посилання на їх семантичний зміст (semantic value); 4) семантичні структури характеризуються відносно до знань про дійсність, об'єм яких є необмеженим. Семантичні структури відображають не лише зміст ситуації, але й спосіб тлумачення цього змісту [4: 356].

Як бачимо, дані роботи присвячені головним чином психолого-педагогічним засадам процесу засвоєння нових знань, і в них бракує опису методичних принципів, що насамперед цікавлять викладача іноземної мови.

У статті А.Шамова, присвяченій ККП в навчанні лексики на уроках німецької мови, зазначається, що когнітивний підхід висуває на перший план створення стійкого образу іншомовного слова з огляду на те, що саме образи відіграють важливу роль у пам'яті і навчанні. Опис етапів зі створення когнітивного образу, поданий у названій статті, на наш погляд, можна застосувати до створення образу ГС, що є об'єктом навчання на заняттях з практичної граматики. На першому етапі концептуалізації відбувається створення когнітивного образу слова/ГС. На погляд деяких вчених, головний акцент на даному етапі ставиться на усвідомлення мовних особливостей іноземного слова/ ГС у порівнянні з аналогічним явищем рідної мови [5: 22].

Після накопичення певної кількості інформації про виучуване явище настає наступний етап – етап інтеріоризації, сутність якого полягає в поступовому розвитку вміння використовувати нове слово/ГС, запам'ятовувати, переводити на рівень довгострокової пам'яті. На думку автора, в цій діяльності беруть участь когнітивні процеси як нижчого, так і вищого рівнів. В даній ситуації категорія образу є формою і інструментом пізнавальної діяльності студентів.

На наступному етапі (етапі тренування) відбувається створення асоціативних зв'язків вивченого слова /ГС. Створений раніше когнітивний образ стає з часом міцнішим. Він продовжує супроводжувати мовну і мовленнєву діяльність студента, в результаті чого відбувається процес “кристалізації”, “вощування” сформованих образів в різні види сполучень [5: 22]. Для успішності даного процесу необхідні певні умови, а саме: наявність високого рівня мотивації, позитивного мовного і мовленнєвого досвіду, відчуття мови, комбінаторних здібностей, елементів евристичності і креативності в мовленнєвій діяльності студентів. На етапі тренування студент має навчитись розпізнати слово/ГС в іншомовному мовленні, адекватно використовувати їх у власному мовленні для вирішення спектру комунікативних задач. Розумове оперування словом/ГС – це головна і основна умова практичного володіння ними [5].

Для досягнення поставлених цілей з урахуванням вимог комунікативного підходу автором розроблено комплекс вправ. Рівень автоматизму, що досягається за допомогою цих вправ, дозволяє знизити функціональну залежність набутих навичок від когнітивних процесів. Мета розроблених автором вправ полягає: 1) в створенні когнітивного образу слова/ГС; 2) в створенні стійких асоціативних зв'язків з ситуацією, тематикою і іншими ЛО/ГС; 3) в розвитку вміння прогнозувати матеріал; 4) в розвитку вміння кодувати матеріал різними способами; 5) в розвитку креативності; 6) в актуалізації когнітивного образу слова/ГС з метою вираження мовленнєвої інтенції; 7) у розвитку вміння виділяти лінгвокраїнознавчий аспект та використовувати його [5: 23].

Серед завдань на створення когнітивного образу А.Шамов пропонує, наприклад, такі: *Назвіть слова з подвоєною літерою; Згадайте слова, що містять подвоєну приголосну і т.ін.* На наш погляд, на занятті з практичної граматики подібні завдання сприяють створенню

когнітивного образу лише за умови, що матеріал систематизовано згідно з правилами подвоєння приголосних у певних граматичних формах, наприклад, дієприкметниках теперішнього та минулого часу, герундія, дієсловах простого минулого часу. Аналогічні вправи можна запропонувати при вивченні правил утворення множини іменників.

Для розвитку лінгвокреативного мислення автор пропонує такі настанови: Прочитайте речення з певним ключовим дієсловом і зверніть увагу на іменники, з якими воно сполучується; Складіть якомога більше дієслівних фраз з певними дієсловами; Виберіть із даних в дужках слова, які можуть сполучатися з ключовими дієсловами. Складіть з ними речення і запишіть їх. Серед вправ на формування мовної картини світу в навчанні граматики може застосовуватись, наприклад, така настанова: Прочитайте заданий список слів. Організуйте їх в групи. Поясніть, за якою ознакою організовано групи; або Доповніть групу ГС за певною ознакою; Знайдіть синонімічні ГС і ін.

Згідно з точкою зору Ю. Сітнова [2], засвоєння граматичного матеріалу з огляду на теорію когнітивізму відбувається у два етапи: етап формування образу і етап відтворення образу (див. схему).

Етапи засвоєння мовного явища			
етап формування образу		етап відтворення образу	
первинні дії	становлення навички	подальша активізація навички	мовленнєві вміння

З методичної точки зору перший етап являє собою підготовку до мовлення (спілкування). Під час формування образу відбуваються: а) первинні дії з розпізнавання та конструювання ГС та б) становлення навички вживання ГС через виконання мовних та умовно-комунікативних вправ.

З практичної точки зору складність організації навчального процесу на даному етапі полягає в розробці таких вправ, які передбачали б інтенсивну мовленнєву діяльність і одночасно формували б чітку уяву про мовне явище. Тому для успішного результату необхідно здійснити наступні процедури: 1) презентація мовного явища; 2) виявлення бінарних і множинних опозицій між мовними структурами і їх компонентами; 3) встановлення обмежень використання мовних форм; 4) презентація можливих випадків збігу даної ГС з іншими.

Задача етапу відтворення образу полягає в активізації і вдосконаленні навичок вживання когнітивних структур (КС), тобто розвиток вміння їх реалізації в різноманітних мовленнєвих ситуаціях в умовах різного контекстного оточення. Тому комплекс вправ повинен передбачати 1) інтенсивну мовленнєву діяльність кожного студента, тому завдання не повинні мати однозначного рішення; 2) максимальну варіативність КС; 3) максимальну синтетичність використання різних КС, що регулюється правилами градації складності граматичних вправ. На даному етапі відбувається а) подальша активізація навички за допомогою умовно-комунікативних вправ та б) реалізація мовленнєвого вміння на рівні спілкування (виконання мовленнєвих, або комунікативних вправ) [3: 42]. Другий етап є власне мовленнєвим, хоча забезпечити студентів стимулами для повноцінного спілкування під час заняття є проблематичним. Тому використання умовно-комунікативних вправ не виключається навіть на завершальному етапі роботи над певною темою.

Заслуговує на увагу також система комунікативно спрямованих вправ, розроблена названим автором (стосовно граматики іспанської мови). Вправи являють собою сукупність диференційованих за складністю розумово-мовленнєвої діяльності дій з мовним матеріалом, які автор називає завданнями-стимулами [2]. Проте здається, що не всі з названих етапів забезпечено відповідними способами досягнення поставлених цілей. Не претендуючи на всеосяжність, ми зробили спробу систематизувати названі стимули, а також запропонувати кілька завдань, що мали б активізувати пізнавальну діяльність студентів,

На початковому етапі під час виконання первинних дій з ГС Ю.Сітнов рекомендує реплікування на рівні окремого висловлювання, що відповідає КС. Наприклад, при вивченні теми “Герундій” даний вид роботи може виглядати так: *T.: I am fond of reading. Are you fond of reading too? Is Nick fond of reading? What is Anna fond of?* Реплікування на названі стимули спонукає студента використовувати потрібну форму, фактично не залишаючи йому вибору та не створюючи ризику зробити помилку. Дана вправа поєднує риси імітаційної та рецептивно-репродуктивної, що є характерними для початкового етапу роботи з ГС також і при традиційному підході.

Для етапу становлення первинної навички пропонуються вправи на трансформацію і підстановку. Прикладом можуть слугувати підстановчі таблиці відкритого типу, що імітують процес породження мовленнєвого висловлювання, тобто заповнення смислової структури лексичними одиницями. Широко використовуються вправи типу питання-відповідь.

Етап подальшої активізації навички потребує більш складних розумових дій з завершення зразка мовлення з використанням ГС, самостійного вживання ГС на рівні фрази. Також пропонуються традиційні вправи на переклад речень з заданою ГС. Наведемо кілька завдань-стимулів, запропонованих Ю.Сітновим: складання діалогу з використанням даної інформації; одержання інформації з подальшим трансформуванням її в монолог; граматично обумовлений мікродиспут; розширення діалогу, монологу та ін. [2].

Можна розширити список, додавши традиційні умовно-комунікативні вправи на заміну синонімічних ГС, наприклад: Прочитайте діалог, замінюючи підрядне речення відповідною інфінітивною (дієприкметниковою, герундіальною) конструкцією.

Виконання вправ даного типу потребує певних аналітико-синтетичних дій, які можливо виконати лише за умови достатньої сформованості відповідної граматичної навички.

Для завершального мовленнєвого етапу роботи над граматичною темою рекомендовано завдання-стимули типу: з’ясування подробиць повідомлення, складання монологу за початковим реченням, обґрунтування даного висловлювання, пошук альтернативних дій і рішень, пошук причини чи наслідку, спільне складання діалогу, оповідання і т. ін. [2].

На даному етапі настанова використовувати певні мовні явища не може подаватись експліцитно; студенти мають бути поставлені в такі умови, які б спонукали їх обрати ГС з виучуваним явищем як оптимальний спосіб вираження певних комунікативних намірів та способів розв’язання мовленнєвої ситуації. Крім того, у студентів виникне потреба поєднувати дані ГС з вивченими раніше граматичними явищами. Як бачимо, для завершального етапу роботи над граматичною темою характерна сукупність аналітико-синтетичних дій, що передбачають достатній рівень сформованості мовленнєвої навички.

Отже, як видно з цих прикладів, виконання подібних завдань вчить підбирати і свідомо вживати нове граматичне явище відповідно до мовленнєвої ситуації, в якій знаходиться студент та в перспективі може опинитись носій мови. Організація навчального процесу має враховувати фактори, що сприяють виникненню настанови на пізнавальну діяльність студентів, а підбір вправ та завдань – підпорядковуватись певним принципам, що з одного боку, мають оптимізувати процес формування граматичної компетенції, а з іншого – співвідноситись з тими, що пройшли випробування часом і досвідом вітчизняних методистів. Ми поділяємо думку більшості авторів, що необхідність і перспективність ККП до навчання іноземних мов не підлягає сумніву, проте вважаємо, що передчасно стверджувати, що наразі існує якісне методичне вирішення цієї проблеми і відповідно – науково апробовані шляхи реалізації ККП, на які можна було б орієнтуватися при розробці навчальних програм та посібників.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 254 с.
2. Ситнов Ю.А. Грамматические знания, умения и навыки в свете теории когнитивизма // ИЯШ. – 2005. – №8. – С.42-48.

3. Ситнов Ю.А. Коммуникативно-когнитивная методика обучения грамматике в языковом вузе (на примере испанского языка). – Пятигорск, 1997. – 112 с.
4. Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике // Современная американская лингвистика: Фундаментальные направления / Под ред. А.А. Кибрика, И.М.Кобозевой, И.А. Секериной. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – С.340-369.
5. Шамов А.Н. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению лексической стороне речи на уроках немецкого языка // ИЯШ. – 2008. – №4. – С.21-27.
6. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом основании // ИЯШ. – 2003. – №2. – С. 4-11.
7. Anderson J. R. Cognitive psychology and its implications. 3<sup>rd</sup> ed. – N. Y., 1990.

Бутенко О.А., Мазур В.П.

**КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД  
К ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ  
ЯЗЫКОВЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

*Статья посвящена исследованию понятия коммуникативно-когнитивного подхода к формированию грамматической компетенции студентов языковых вузов и способов оптимизации процесса обучения грамматике английского языка путем активизации познавательной деятельности студентов.*

*Ключевые слова: коммуникативно-когнитивная направленность, когнитивная грамматика, когнитивный подход, грамматическая компетенция, познавательная деятельность.*

Butenko O., Mazur V.P.

**COMMUNICATIVE-COGNITIVE APPROACH TO THE FORMATION OF GRAMMATICAL  
COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE STUDENTS**

*The article deals with the notion of communicative-cognitive approach to the formation of grammatical competence of foreign language students and the ways of optimizing the process of teaching English grammar by means of activating the students' cognitive activity.*

*Key words: communicative-cognitive orientation, cognitive grammar, cognitive approach, grammatical competence, cognitive activity.*

**УДК 378.126**

**Вінник Т.О.**

**КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ  
У СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ УНІВЕРСИТЕТІВ**

*У статті розкривається сутність культурологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів як необхідної складової у структурі навчально-виховної роботи університетів.*

*Ключові слова: культурологічна підготовка, вчителі початкових класів, підготовка студентів*

*Постановка проблеми у загальному вигляді. Існуючими державними документами про освіту: “Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті” (Україна ХХІ століття), Державна національна програма “Освіта”, Закон України “Про освіту” передбачається підготовка фахівців високої освіченості і культури з демократичним світоглядом, які з повагою ставляться до традицій народів і культур світу. Тому головним завданням вищих навчальних закладів є гуманітарна освіта майбутніх фахівців. Саме вони покликані професійно й творчо реалізовувати концепцію культурологічної підготовки,*

адекватну потребам часу у навчально-виховному та дослідницькому процесах, спиратися на один із основних загальнонаукових принципів виховної роботи – культуровідповідність як органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурними та прогресивними родинними традиціями, з народним мистецтвом, кращими зразками забезпечення духовної єдності та спадкоємності поколінь (Є.Подольська).

Актуальність і недостатня розробленість проблеми культурологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у системі навчально-виховної роботи вищих навчальних закладів й зумовили вибір напрямку нашого дослідження.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.* Аналіз теоретичних досліджень з означеної теми свідчить, що питання культурологічної освіти і виховання у вищому навчальному закладі є комплексними, їх вивчення здійснюється філософами, соціологами, культурологами, педагогами, психологами.

Методологічною і теоретичною основою культурологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів є наукові положення вітчизняних і зарубіжних учених М.Бахтіна, С. Кримського, Ю.Павленка, М.Поповича, В.Розіна, А.Флієра. Загальні питання реалізації культурологічного підходу у системі освіти обґрунтовуються у роботах Є.Бондаревської, І.Зязюна, О.Рудницької, В.Сластьоніна, Г.Тарасенко, на думку яких взаємозв'язком між культурою і освітою виступає їх багатоаспектність, а саме:

- культура визначає зміст і форми освіти;
- освіта виступає формою розвитку культури;
- культура випереджає у своєму розвитку освіту;
- оновлення освіти визначається спрямованістю розвитку культури.

Вирішенню культурологічних проблем, питань міжкультурної комунікації приділяється багато уваги в дослідженнях таких вітчизняних та зарубіжних учених, як: Є.Подольська, Н.Гальскова, С.Шендрік, Р.Мільруд, В.Сафонова, П.Сисоев, G. Neuner, G. Hofstede.

У роботах І.Зязюна, В.Лугового, В.Лутая, Н.Крилової, Н.Щубелки розкриваються взаємозв'язки освіти і культури. Різні аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у роботах В.Гриньової, Т.Іванової, О.Мороза, В.Сластьоніна, Т.Сущенко, О.Рудницької.

Однак, як свідчить аналіз літературних джерел, питання про сутність культурологічної підготовки студентів у системі навчально-виховної роботи університетів, особливості становлення й розвитку її функціонального механізму дотепер не знайшли свого відображення у психолого-педагогічних дослідженнях. Крім цього, залишаються недослідженими питання щодо визначення умов і факторів, шляхів і засобів культурологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у системі навчально-виховної роботи університетів. До того ж, існують суперечності між теорією культурологічної підготовки і результатами її практичної реалізації.

*Формулювання цілей статті.* Метою даної статті є необхідність обґрунтувати сутність культурологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у системі навчально-виховної роботи вищих навчальних закладів.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Складний, багатовекторний та неперервний процес становлення національної освіти висуває особливі вимоги до вивчення культурологічних дисциплін у вищій школі як важливої складової у професійно-творчій підготовці майбутніх фахівців. Спеціальної уваги потребують майбутні вчителі, бо саме вони закладають сьогодні основу розвитку суспільства в майбутньому.

Культурологічна підготовка майбутніх учителів початкових класів є системою змістового, теоретичного, організаційного та методичного забезпечення формування готовності майбутнього вчителя до культурологічної професійно-педагогічної діяльності, яка включає:

- структурні (гуманістичні, ціннісні орієнтації, культурологічні знання, культурологічні вміння);
- змістові (аксіологічний, когнітивний, креативний, особистісний) компоненти.

На сьогодні вирішуються в основному завдання підготовки фахівців лише до професійної діяльності в певній галузі. Через те дуже актуальними і назрілими є спроби реалізувати культурологічну функцію освіти в контексті культури міжетнічного спілкування та виховання шанобливого ставлення до державних і національних символів. Особистість має бути зорієнтованою на вивчення і засвоєння традицій власної, європейської і світової культур і цивілізацій, на набуття культурного досвіду, який включає відношення особистості до себе, до сприйняття світу, а також власний досвід творчої діяльності.

Згідно з вимогами навчальних програм вищих навчальних закладів для професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів необхідна не тільки професійно-орієнтована підготовка, а ще й, як свідчать наукові дослідження, практика і культурологічна підготовка, щоб виконувати роль культурного посередника між своєю культурою і культурою інших країн, а також ефективно вирішувати проблеми інтеркультурного непорозуміння та конфліктів. Виходячи з цього, важливою є ідея Н.Б. Крилової про те, що культурні форми, моделі та системи, як правило, випереджають свій соціальний розвиток і пов'язані з комплексом провідних ідей, що домінують у суспільстві. Культурні форми, моделі та системи виводять освіту за рамки національних культур, роблячи її посередником їхнього діалогу, простором, де сходяться різні культури. Вказане відіграє велику роль при входженні молодшого школяра в найбільш важкий період його соціального і особистісного розвитку, складний та полікультурний сучасний світ. Завдання вчителя початкових класів – створити оптимальні умови для правильного розвитку молодшого школяра. Тому роль вчителя початкових класів – у створенні змісту та організації освіти відповідно до культури, а задача культурологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у системі навчально-виховної роботи університетів становиться головною.

Як свідчать наукові дослідження, професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів повинна мати яскраво виражену культурологічну спрямованість, оскільки культурологія освіти висуває ідею впливу культури на розвиток освіти, а важливим елементом в соціальному і особистісному розвитку молодшого школяра стає його активне входження в світ культури. А тому сутність культурологічної підготовки майбутніх вчителів початкових класів полягає у виділенні та створенні системного підходу до впровадження культурологічної складової в навчально-виховну роботу вищих навчальних закладів. Необхідно визначити у навчальному плані ВНЗ дисципліни, які можуть впливати на культурологічну підготовку майбутніх учителів початкових класів. До них, як свідчить теорія і практика, можна віднести такі дисципліни, як:

- Культурологія;
- Історія української культури;
- Історія світової культури;
- Історія педагогіки;
- Філософія (філософія, релігієзнавство, логіка, етика і естетика);
- Українська усна народна творчість;
- Людина і світ;
- Родинна педагогіка;
- Література рідного краю;
- Демографія України;
- Ономастика;
- Українознавство;
- Соціолінгвістика;
- Методика навчання українознавства;
- Етнолінгвістика;
- Етнопсихологія;
- Педагогічна деонтологія;
- Історія України;

- Українська мова;
- Україна в Європі і світі;
- Екологія;
- Педагогічна психологія;
- Основи природознавства: ботаніка, зоологія, землезнавство;
- Дитяча література;
- Основи культури і техніки мовлення;
- Порівняльна педагогіка в контексті Болонського процесу;
- Актуальні проблеми педагогіки початкової школи;
- Філософія та методологія науки;
- Педагогіка та психологія вищої школи;
- Вища освіта України та Болонський процес;
- інші.

Зміна ціннісних орієнтації майбутніх педагогів у бік гуманізації та гуманітаризації освіти дасть можливість виховати людину культури і моральності, спрямованої на збереження і відтворення світових культурних цінностей. Змінна ціннісних орієнтацій, в свою чергу, вплине на мету, завдання і зміст освіти. Саме ці складові можуть сформувати культурологічно-орієнтованого фахівця-педагога. Велику увагу необхідно приділити побудові культурологічного наповнення навчальних предметів, акцентувати увагу на культурологічній спрямованості змісту дисциплін, наповнення його знаннями про людину та культуру. Саме такий зміст має бути спрямований на розвиток у майбутніх учителів здібностей творчо мислити, саморозвиток, самореалізацію, розкриття своєї особистості і особистості своїх майбутніх учнів, реалізацію свого творчого потенціалу на основі загальнолюдської культури. Культурологічний зміст повинен мати міжпредметний зв'язок і складати єдину картину "культурного світу". Саме людина та її культура стають головною цінністю суспільства, тому майбутнього вчителя необхідно виховати як людину культури. Організація освітнього простору вищого навчального закладу має створювати культурологічне середовище, в якому майбутні учителі початкових класів будуть знаходитись протягом всього періоду навчання. Особистість, постійно перебуваючи в цьому середовищі, занурюється в цю атмосферу, самореалізується як суб'єкт культури. Умови, створені для культурної ідентифікації майбутнього педагога, породжують відчуття приналежності до певної культури та національної свідомості, а відтак сприяють становленню й розвитку культурологічної складової професійної підготовки.

Виходячи з наведеного вище, необхідно забезпечити єдність основних компонентів культурологічної підготовки студентів у системі навчально-виховної роботи університетів, сформувати емоційно-ціннісне ставлення студентів до явищ культури, розвивати особистісний досвід інтерпретації текстів про культуру, а також організовувати позааудиторну діяльність у вищому навчальному закладі, яка має бути спрямована на культурологічну підготовку майбутніх учителів початкових класів.

*Висновки.* Проаналізувавши теоретичні дослідження з даної теми, ми дійшли висновку, що сутність культурологічного підходу полягає у:

- визначенні культурологічного напрямку у навчальному плані;
- культурологічному наповненні змісту навчальних предметів;
- зміні ціннісних орієнтацій;
- гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу;
- включенню особистісного компонента у зміст освіти;
- організацію освітнього простору навчального закладу як культурологічного середовища;
- створення умов для культурної ідентифікації майбутнього педагога;
- виховання майбутнього вчителя як людини культури.

Доцільним є необхідність не тільки професійно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкових класів, а ще й і культурологічної, як обов'язкової складової, що забезпечить виконання ролі культурного посередника, спрямованої на ефективне вирішення проблем інтеркультурних непорозумінь та конфліктів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М.М. К философии поступка //Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. – М.: Наука, 1986 – С. 80-161.
2. Введение в культурологию: Учеб. пособие для вузов / Рук. автор. кол. Е.В. Попов. – М., 1995. – С. 336.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 260 с.
4. Крымский С., Парахонский Б., Мейзерский В. Эпистемология культуры // Введение в обобщенную теорию познания. – К., 1993.
5. Культурология XX век. Энциклопедия в 2-х т. / Гл. ред. и сост. С. Я. Левит. – СПб.: Университетская книга, 1998 // Библиотека Фонда содействия развитию психической культуры (Киев)
6. Кравцов В. О. Вимоги до професійної культури вчителя в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / В. О. Кравцов // Педагогіка і психологія. – 2004. – №1. – С. 21-31.
7. Сухомлинська О. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі/ О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2008. – №1. – С. 12-18.
8. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. / М.М.Фіцула. – Т.: Навч. кн. – Богдан, 2007. – 168 с.
9. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С.11–17.

Винник Т.А.

#### *КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УНИВЕРСИТЕТОВ*

*В статье раскрывается сущность культурологической подготовки будущих учителей начальных классов, как необходимой составляющей в структуре учебно-воспитательной работы университетов.*

*Ключевые слова: культурологическая подготовка, учителя начальных классов, подготовка студентов*

Vinnyk T.A.

#### *CULTUROLOGICAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITHIN THE SYSTEM OF EDUCATIONAL WORK AT THE UNIVERSITIES*

*The article reveals the essence of cultural training of primary school teachers as a necessary component in the structure of the educational work of universities.*

*Key words: culturological training, primary school teachers, students' training*

УДК 371:53 (477.72)

Гай Н.О.

#### **ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ З ФІЗИКИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

*У статті висвітлено результати дослідження стану організації навчальної практики з фізики у загальноосвітніх навчальних закладах м. Херсона та Херсонської області.*

*Ключові слова: навчальна практика з фізики, анкетування, дослідження.*





6. Скільки годин відводиться на організацію навчальної практики?  
 7. Чи є у Вашій школі методичне забезпечення для проведення навчальної практики?  
 а) так б) ні  
 8. Чи користуєтеся навчальним посібником В. Шарко “Літня навчальна практика з фізики” [5]?  
 а) так б) ні

## II частина

9. Чи проводите Ви у вашому ЗНЗ навчальну практику?  
 а) так б) ні  
 10. Якщо так, то у який період навчального року Ви проводите практику?  
 а) протягом навчального року; б) в кінці навчального року;  
 в) під час канікул (осінніх, зимових, весняних); г) в кінці кожної чверті?  
 11. Як організується робота школярів під час навчальної практики?  
 12. Які типи завдань виконують учні під час навчальної практики?  
 а) теоретичні б) експериментальні в) прикладного характеру  
 13. Над якими темами працюють школярі під час навчальної практики?  
 14. Які форми організації навчальної діяльності учнів під час практики Ви використовуєте?  
 15. Конструювання приладів, навчально-дослідницька діяльність учнів, екскурсії на виробництво чи у природу, екологічні стежки, розв’язування експериментальних задач (необхідне підкреслити) або залучаєте до інших видів робіт (перерахувати)?  
 16. У якій формі учні оформлюють звіт про виконану роботу?  
 17. Чи приймають участь школярі, які виконували під час навчальної практики дослідження, у конкурсах?  
 а) так б) ні  
 18. Як ви проводите оцінку діяльності школярів під час практики?  
 19. Чи використовують резерв годин у вашій школі на навчальну практику?  
 20. Чи об’єднуєтесь ви з іншим учителем–предметником для проведення практики?  
 а) так б) ні  
 21. На вашу думку, навчальна практика повинна бути монопредметною чи поліпредметною? (необхідне підкреслити)  
 22. Ваші спостереження і думки відносно доцільності її проведення?  
 22. На які показники результативності навчання може впливати навчальна практика і за яких умов?

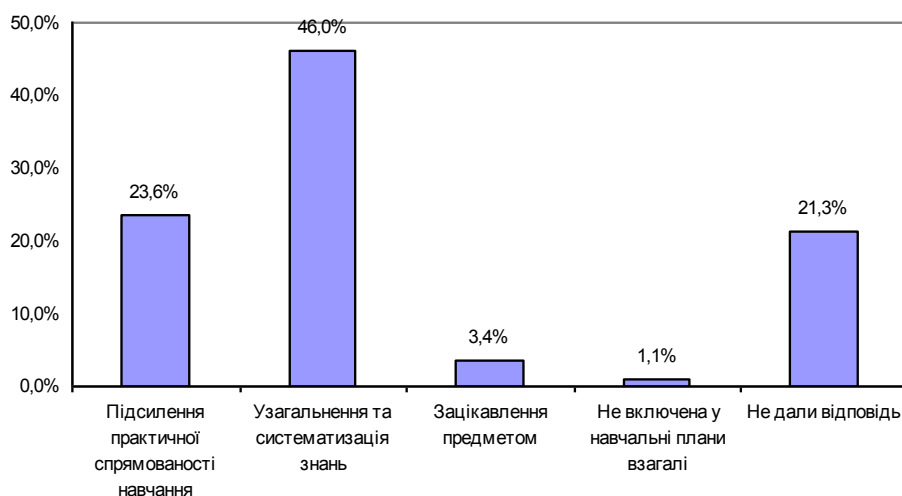
*Щиро Вам вдячні!!!*

Анкета складається з двох частин: перша спрямована на дослідження стану організації навчальної практики з фізики, а друга – на вивчення того, як вчителі її проводять у своєму навчальному закладі.

Досліджуючи стан організації навчальної практики з фізики, ми з’ясували, що всі вчителі знають про таку форму організації навчальної діяльності учнів, як навчальна практика. Але лише 51% опитаних знайомі з нормативними документами [2; 3], якими необхідно керуватися при плануванні цієї форми організації навчально-виховної діяльності школярів; 47% респондентів не дали відповідь на поставлені питання; 2% опитаних запропонували власні варіанти документів (програма з фізики, посібник “Літня навчальна практика з фізики” В. Шарко). На жаль, це свідчить про те, що не всі вчителі знають законодавчі документи, які регламентують організацію навчальної практики з фізики у навчально-виховному процесі школярів, а це не сприяє підвищенню рівня якості навчання учнів.

Аналіз результатів опитування дає підстави говорити, що не всі вчителі також чітко усвідомлюють основну мету навчальної практики з фізики (підсилення практичної спрямованості навчання), а це зумовлює нечіткість і дезорієнтацію їх у виборі змісту, форм і методів організації навчальної практики з фізики в основній та старшій школі. У свою чергу

це впливає на якість її проведення, рівень засвоєння учнями вивченого матеріалу, формування у них практичних навичок та усіх видів компетентностей (діаграма 1).

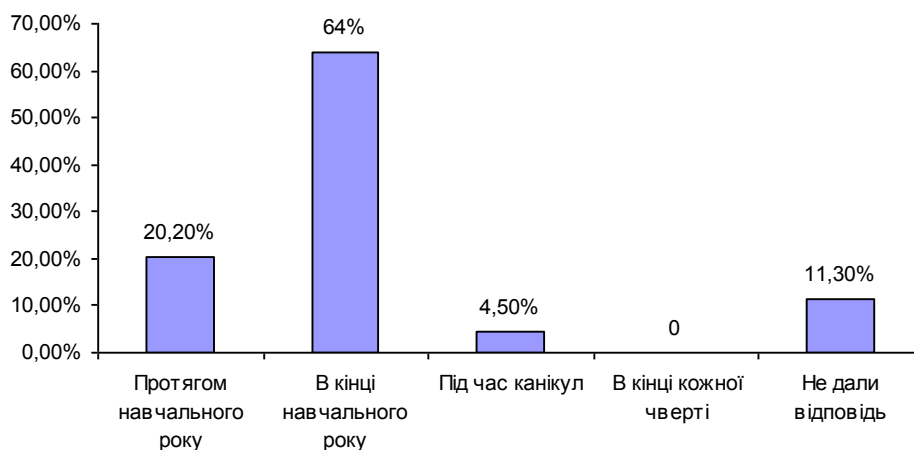


**Діаграма 1. Мета навчальної практики з фізики.**

Лише 23,6% опитаних дали правильну відповідь. Що стосується основних моментів організації навчальної практики з фізики (у яких класах проводиться, її тривалість та кількість годин, яка відводиться на організацію даного виду навчальної діяльності), то 73,1% респондентів дали правильні відповіді на поставлені запитання.

У ході нашого дослідження було з'ясовано, що лише 67% опитаних учителів фізики залучають школярів до цієї обов'язкової форми організації навчальної діяльності, а це свідчить про порушення вчителями вимог щодо планування та проведення навчального процесу у загальноосвітніх навчальних закладах.

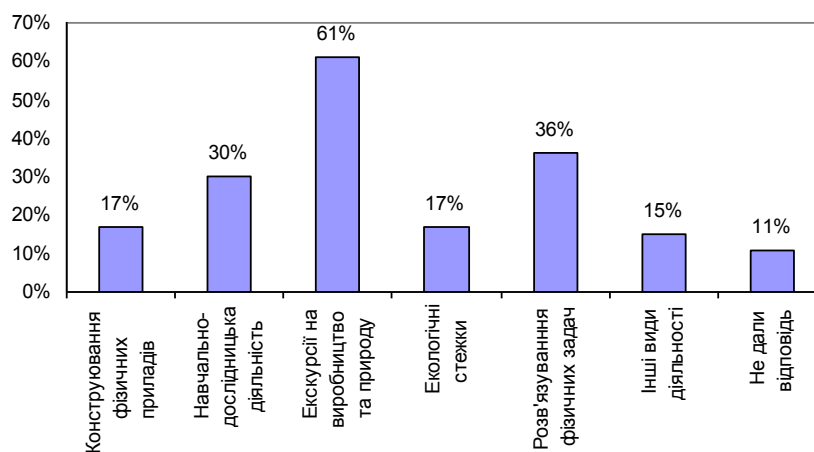
У додатку до листа МОН України від 06.02.08 №1/9-61 зазначається, що зміст та форми організації навчальної практики, а також час їх проведення, визначаються адміністрацією школи. При цьому керівникам загальноосвітніх навчальних закладів дозволяється вносити корективи до термінів проведення навчальної практики з урахуванням місцевих вимог, специфіки навчального процесу, профілю навчальних закладів та інших чинників [3]. Аналізуючи стан проведення вчителями навчальної практики з фізики, ми прийшли до висновку, що більшість учителів (64%) планують та проводять навчальну практику з фізики в кінці навчального року (діаграма 2).



**Діаграма 2. Терміни проведення навчальної практики.**

Залучення школярів до цієї форми діяльності у цей час має ряд переваг: вчителі мають можливість більше часу приділяти учням, так як вони не проводять уроків; у свою чергу школярі більше часу віддають виконанню завдань навчальної практики, так як вони не залучені до інших видів робіт.

Як свідчать результати опитування, вчителі зосереджують свою увагу лише на одній якійсь формі проведення навчальної практики з фізики. За результатами нашого дослідження (діаграма 3) більшість із них (61%) надає перевагу різним видам екскурсій, при цьому іншим формам діяльності приділяється недостатньо уваги.



**Діаграма 3. Використання вчителями форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів під час навчальної практики з фізики.**

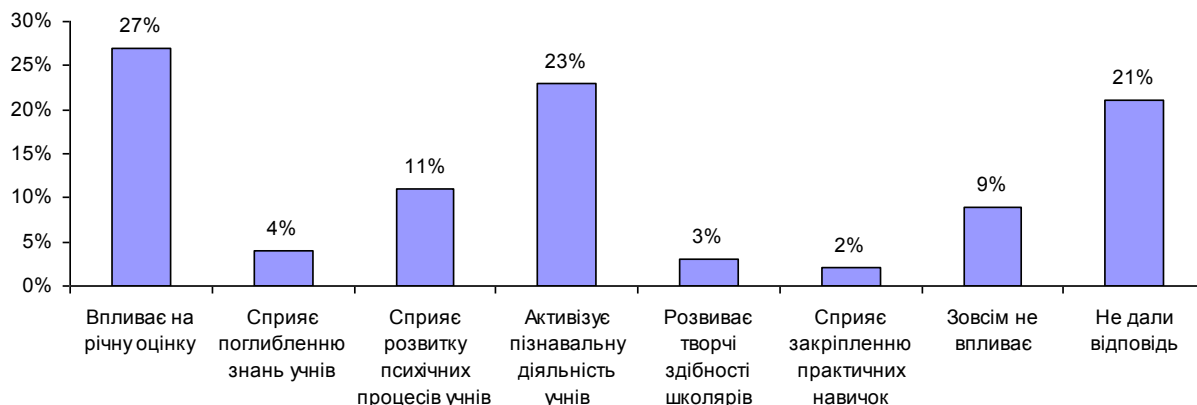
На нашу думку, це не сприяє повній реалізації особистісно зорієнтованого підходу в процесі організації та проведення навчальної практики з фізики. Створені умови обмежують школярів у виборі тих завдань і видів діяльності, де б вони змогли у повній мірі продемонструвати набуті ними протягом року знання та уміння на практиці. Крім того, концепція загальної середньої освіти України [1] стверджує, що увага школи і вчителів має бути зосереджена на формуванні саме практичних умінь школярів та розвитку їх системи цінностей, тобто необхідно формувати компетентності (предметні, міжпредметні та ключові). А використання тільки однієї якоїсь форми організації діяльності учнів під час навчальної практики набуває одностороннього характеру, що не сприяє ефективному формуванню відповідних компетентностей школярів. Вчителями це пояснюється тим, що недостатньо часу виділяється на зазначену форму організації навчально-виховної роботи з учнями. Проте існує два шляхи вирішення цієї проблеми: використання резерву годин (лише 21% опитаних мають таку можливість) або об'єднання з іншим вчителем-предметником (51% респондентів використовують цей шлях). Останній спосіб проведення навчальної практики з фізики має чимало переваг, до складу яких входять:

- зменшення навантаження на одного вчителя (планування, організація, проведення навчальної практики та перевірка робіт учнів);
- встановлення міжпредметних зв'язків між різними дисциплінами, що вивчалися учнями протягом навчального року;
- розкриття можливостей застосування фізичних знань для пояснення різних природних явищ;
- усвідомлення учнями різноманітних зв'язків, що існують у природі;
- розуміння значущості практичних умінь набутих під час вивчення дисциплін природничо-математичного циклу у житті;
- формування усіх видів компетентностей школярів.

Тому 63% опитаних учителів фізики вважають, що навчальна практика повинна бути поліпредметною, тобто мати інтегрований характер.

Метою останнього питання нашої анкети було з'ясувати, на які показники результативності навчання (на думку вчителів) може впливати навчальна практика з фізики. Результати аналізу анкетування представлені на діаграмі 4.

Як бачимо, на думку більшості вчителів (27%), результат навчальної практики впливає лише на річну оцінку учня, і лише 4% опитаних вважають, що ця форма організації навчальної діяльності сприяє поглибленню знань школярів.



**Діаграма 4. Показники результативності навчання, на які впливає навчальна практика з фізики.**

*Висновки з даного дослідження.* Узагальнюючи вищенаведене, можна сказати, що рівень організації та проведення навчальної практики з фізики у загальноосвітніх навчальних закладах Херсонської області перебуває не на достатньо високому рівні. Окрім того, сьогодні вчителі фізики знаходяться у складній ситуації. Це пов'язано з багатьма чинниками, зокрема недостатньою кількістю годин (які відводяться на вивчення предмету та проведення навчальної практики), відсутністю методичного забезпечення та чітких вказівок щодо організації та проведення навчальної практики з фізики.

*Перспективи подальших розвідок у даному напрямі.* Розробити методичні рекомендації для вчителів по організації та проведенню навчальної практики з фізики в основній та старшій школі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи// [електронний ресурс]. – <http://www.mon.gov.ua/education/average/concept.doc>
2. Лист Міністерства освіти і науки України №1/9-97 від 07.03.01// [електронний ресурс]. – [http://www.mon.gov.ua/laws/list\\_1\\_9\\_97\\_01.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/list_1_9_97_01.doc)
3. Лист Міністерства освіти і науки України №1/9-61 від 06.02.08// [електронний ресурс]. – [http://www.mon.gov.ua/laws/list\\_1\\_9\\_61\\_08.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/list_1_9_61_08.doc)
4. Гай Н.О. Навчальна практика як форма організації навчальної діяльності учнів при навчанні фізики/ Н.О. Гай// Збірник науково-методичних праць “Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін”. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 12. – Рівне: Волинські обереги. – С. 19 – 22.
5. Шарко В.Д. Навчальна практика з фізики: [Навчально-методичний посібник для вчителів і студентів]/ В.Д. Шарко. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 224 с.

Гай Н.А.

#### *ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ ПО ФИЗИКЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ ХЕРСОНСКОЙ ОБЛАСТИ*

*В статье представлены результаты исследования состояния организации учебной практики по физике в общеобразовательных учебных заведениях г. Херсона и Херсонской области.*

*Ключевые слова: учебная практика по физике, анкетирование, исследование.*

*INVESTIGATION OF THE STATE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PRACTICES IN  
PHYSICS AT SECONDARY SCHOOLS, KHERSON REGION*

*The article presents the results of a study of the organization of educational practices in physics at secondary schools of Kherson and Kherson region.*

*Key words: educational practice in physics, questionnaires, research.*

**УДК 37.053.3**

**Гончаренко Т.Л.**

***ПРО ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЯ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ  
НА УРОКАХ ФІЗИКИ***

*Статтю присвячено обґрунтуванню доцільності та ефективності використання засобів образотворчого мистецтва під час естетичного виховання на уроках фізики в класах гуманітарного профілю.*

*Ключові слова: естетичне виховання, фізика, образотворче мистецтво, оптика.*

Серед актуальних педагогічних проблем, пов'язаних із удосконаленням підготовки молоді до життя, провідне місце посідає проблема розвитку творчої, естетично вихованої особистості, спроможної самостійно пізнавати світ, спілкуватись з людьми, самореалізовуватись. До сфер, які можна розвивати в учнів під час навчання фізики, окрім когнітивної, ціннісної, вольової, входить і чуттєво-емоційна [13]. Естетичне виховання дає можливість розвивати гармонічну єдність чуттєво-емоційної і інтелектуальної сфер. Аналіз сучасної практики свідчить, що серед підходів до організації навчального процесу переважають ті, що орієнтовані на розвиток інтелектуальної сфери учня. Це приводить до дисгармонії у розвитку дитини. Зазначене підтверджує, що проблема естетичного виховання учнів є актуальною і потребує науково обґрунтованого підходу до її розв'язання.

У зв'язку з цим, мета нашої статті полягає у з'ясуванні можливостей для естетичного виховання учнів на уроках фізики засобами образотворчого мистецтва у профільних навчальних класах.

Для досягнення поставленої мети необхідно було виконати наступні завдання:

- зробити аналіз методичної літератури з теми дослідження;
- виділити засоби образотворчого мистецтва, які сприятимуть естетичному вихованню школярів на уроках фізики в профільній школі;
- розкрити можливості здійснення естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва при вивченні оптичних явищ у старшій школі.

Аналіз літератури [3; 9; 11; 12] дозволив встановити, що проблема естетичного виховання хвилювала науковців з давніх часів та знайшла відображення ще в працях Платона й Аристотеля.

У двадцятому столітті над проблемами естетичного виховання працювали такі відомі західноєвропейські мислителі, як Р.Арнхейм, С.Гессен, Дж.Д'юї, Т.Манро, Герберт Рід та видатні російські й українські педагоги – К. Ушинський, А.Макаренко і В.Сухомлинський. Протягом останніх п'ятнадцяти років до проблем естетичного виховання особистості зверталися такі вчені, як В.Бутенко, І.Зязюн, М.Кіященко, М.Лещенко, В. Ликов, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Рудницька, В.Шестаков та ін.

На сьогоднішній день не існує єдиного підходу до визначення естетичного виховання. Найбільш поширеним з існуючих є таке: “естетичне виховання – складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини” [4; 5].

На наш погляд, це визначення естетичного виховання є не достатнім, оскільки під естетикою (д.-греч. αἰσθητικός – той, що відчуває, чуттєвий, от αἴσθημα – почуття, чуттєве сприйняття) розуміють науку про все те, що має відношення до чуттєвого сприйняття (термін увійшов у обіг з середини XVIII ст.).

З огляду на це, більш прийнятним для нашого дослідження ми вважаємо визначення Ю. Кабиша, який пов'язує поняття “естетичного” зі специфічним почуттєвим духовним ставленням особистості до дійсності, у процесі чого нею оцінюються форми різних проявів буття у співвідношенні з власними ідеальними уявленнями про досконале, прекрасне та естетично цінне. Тип ставлення особистості до дійсності є ціннісним, особистісним, індивідуальним та почуттєвим [1]. Результат естетичного виховання може визначатися як формування естетичного ставлення, культури, естетичного смаку, ідеалу та як якість естетичної діяльності. Однак мета естетичного виховання не обмежується формуванням естетичного ставлення до світу, а передбачає творчу, самоцінну й соціально цінну особистість, яка володіє естетичною культурою.

Рівень естетичної культури виявляється, перш за все, у розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, поглядів, переживань, смаків, потреб, ідеалів). Таким чином, структуру естетичної свідомості складають:

- естетичні сприйняття – виявляються у спостережливості, вмінні помітити найсуттєвіше, що відображає зовнішню і внутрішню красу предмета, явища, процесу, відчувати радість від побаченого, відкритого;
- естетичні почуття – почуття насолоди, які відчуває людина, сприймаючи прекрасне в оточуючій дійсності, творах мистецтва;
- естетичні судження – передають ставлення особистості до певного об'єкта, явища. У педагогічній практиці недопустиме нав'язування учням учителем своїх міркувань. Навпаки, він повинен допомагати їм виявляти самостійність при розв'язуванні естетичної вартості предметів;
- естетичні смаки – постають як емоційно-оціночне ставлення людини до прекрасного. Мають вибірковий, суб'єктивний характер. Стандартних смаків не існує, вони пов'язані з індивідуальним баченням і сприйняттям
- естетичний ідеал – це своєрідний зразок, з позиції якого особистість оцінює явища, предмети дійсності. Відображає уявлення про красу, її критерії.

Найважливішим завданням естетичного виховання є формування і розвиток естетичного сприйняття, яке складає основу естетичного почуття.

Підсилення уваги до розвитку чуттєво-емоційної сфери пов'язано з тим, що психологами встановлено зв'язок процесу набуття знань з відповідними емоційними станами, і доведено, що позитивні емоції впливають на показники якості знань, підвищують результативність навчання. Тому, не випадково, С. Гончаренко, обґрунтовуючи концепцію гуманітаризації освіти, зазначив, що життя людини складається на 50 % від знань і вмінь і на 50% від почуттів та емоцій [3].

З огляду на це, до основних завдань учителя повинно входити не тільки розвиток інтелекту та формування в учнів міцних знань з предмета, а й розвиток емоцій і почуттів.

У Концепції естетичного виховання, яка була розроблена провідними вченими-педагогами, зазначено, що “в умовах оновлення суспільства зростає роль і значення естетичного виховання як засобу для формування духовного світу, морально-етичних ідеалів молоді”. Метою естетичного виховання є формування гармонійно розвиненої особистості з високим національним, культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного, усталеним естетичним смаком [9].

Вивчивши літературу з образотворчого мистецтва [6; 7; 8], ми з'ясували, що:

- образотворче мистецтво – це одна з форм суспільної свідомості; віддзеркалення дійсності в художніх образах; естетичне освоєння світу; творчість за законами краси;

- до складу образотворчого мистецтва входять живопис, графіка, малюнок, скульптура;
- специфічною особливістю мистецтва є мислення в образах, умовність, асоціативність, метафоричність та ін;
- до функцій мистецтва відносять пізнавальну, естетичну, гедоністичну, аксіологічну, комунікативну, соціальну, семіотичну, світоглядну;
- твори мистецтва характеризуються конкретно-почуттєвою образністю, наочністю, яскравістю, виразністю, тому воно має особливу значущість у процесі естетичного виховання учнів. Воно є могутнім засобом виховання людини – прямою функцією спілкування людей, поширює межі сфери людського спілкування за рахунок нової його форми;
- якщо спробувати об'єднати науку і мистецтво на одному уроці, то вони допомагають один одному. М Пришвін пише: “Мистецтво дивується, а наука сумнівається; мистецтво радує чи негодує, а наука холодно розкладає життя на складові частини. Наука відкриває закони управління життям, а мистецтво дарує радість життя, його оцінку і якість” [13].

В умовах переходу на профільне навчання, можливості розвитку в учнів емоційної сфери значно розширюються за рахунок введення орієнтації вивчення предметів (у тому числі й фізики) на певні професії.

У профільних навчальних закладах на профілях гуманітарного спрямування особливого значення набувають засоби образотворчого мистецтва, яке має значні можливості для естетичного виховання учнів у процесі навчання фізики. Часто здібні до образотворчого мистецтва учні обтяжуються уроками, на яких точні науки викладаються їм у вигляді переліку законів і формул. Завдання вчителя – показати, що людям творчих професій знання з фізики необхідні для підвищення їх фахової майстерності, оскільки “...художнику, що не має певного світогляду, в мистецтві нині робити нема чого – його твори, що блукають навкруги приватностей життя, нікого не зацікавлять і помруть, не встигнувши народитися” [12]. Крім того, дуже часто інтерес до предмета починається саме з інтересу до вчителя, і вчитель зобов'язаний знати хоч би основи живопису (одного з видів образотворчого мистецтва) і бути художньо освіченою людиною, щоб між ним і його учнями з'явилися живі зв'язки.

М.Ликов у своїх дослідженнях можливостей фізики у естетичному вихованні учнів засоби здійснення цього виду впливу на їх чуттєво-емоційну сферу згрупував у три групи: наочно-декоративні (впливають на зір), вербально-акустичні (впливають на слух), структурно-логічні (пов'язані з інтелектуальними почуттями) [12]. Їх застосовувати на уроках учитель повинен систематично, залучаючи ті чи інші органи до сприйняття навчальної інформації.

Використовувати знання з образотворчого мистецтва можна по-різному: ілюструвати художніми творами фізичні явища і факти з життя фізиків чи, навпаки, розглядати фізичні явища в техніці живопису і технології створення художніх матеріалів, підкреслювати використання науки в мистецтві або описувати роль кольору у виробництві. Але при цьому необхідно пам'ятати, що живопис на уроці фізики не ціль, а лише засіб допомоги, що будь-який приклад повинен бути підпорядкований внутрішній логіці уроку і ні в якому разі не зводиться до художньо-мистецтвознавчого аналізу.

Особливо виразними в цьому відношенні є розділи “Світлові явища” в 7 класі основної школи та “Хвильова і квантова оптика” у старшій школі. Учням можна повідомити, що в підручнику з живопису розкрито значення таких характеристик світла, як сила світла, освітленість, кут падіння променів.

Наведемо декілька прикладів використання засобів образотворчого мистецтва, які ми рекомендуємо використовувати для естетичного виховання на уроках фізики.

При розгляданні теми “Дисперсія” пропонуємо поставити перед учнями таку проблему: “Всі знають, що біле світло складається з семи кольорів, а чи можливо відтворити



чорний колір за допомогою різних кольорів, якщо так, то з променів скількох кольорів складається чорний колір?”.

Необхідно згадати, що властивостям кольору глядачі дають “фізичні” характеристики: теплі (червоний, оранжевий) – холодні (голубий, синій); легкі (світлі тони) – важкі (темні тони), глухі, дзвінкі та інші (невластиві кольору якості). А. Зайцев з цього приводу зазначав, що “невласні якості кольору об’єктивно кольорам не властиві, вони з’являються як наслідок емоційної реакції, що виникає під час їх сприйняття” [7].

На підтвердження впливу сили кольору на емоційний стан людини можна навести слова відомого спеціаліста з технічної естетики Жака Вьєно: “Колір здатен на все: він може породжувати світло, відчуття заспокоєння чи збудження. Він може створити гармонію чи викликати потрясіння: від нього можна очікувати чудес, але він може викликати й катастрофу”. Також можна звернути увагу на різний психофізіологічний вплив кольорів на людину, що обумовлена законами його сприйняття та символіку кольорів [6].

Гарною ілюстрацією фізіологічного сприйняття результатів змішування кольорів можуть слугувати картини В.І. Сурікова “Бояриня Морозова”, “Узяття снігового містечка”:



При близькому розгляді цих полотен можна побачити велику кількість кольорових мазків, які здалеку зливаються, і відтворюють необхідне сприйняття білого снігу. Цей ефект використали й художники-імпресіоністи, що створили новий стиль у живописі – пуантилізм – живопис крапками або мазками у формі ком. “Оптична суміш” – головний фактор у техніці написання картин Ж.П. Сера, дозволила йому створити картини, що викликали у глядачів відчуття прозорості та “вібрації” повітря [14]. Доцільно також звернути увагу на відмінність змішування кольорового світла від механічного змішування кольорових фарб. У книзі, присвяченій постімпресіонізму, Поль Синьяк писав: “Будь-яка матеріальна суміш кольорів веде не лише до їх затемнення, але й до зменшення яскравості кольору, будь-яка оптична суміш, навпаки, веде до ясності й блиску” [6].

Багато ілюстрацій можна підібрати до законів відбивання та заломлення світла. Наприклад, зображення “перевернутого пейзажу” на тихій поверхні води, дзеркала зі зміною правого на ліве та збереженням розміру, форми та кольору. Іноді художник розміщує дзеркало в картину з подвійною метою. Так, І. Голіцин у гравюрі з зображенням В.А.Фаворського, по-перше, показав обличчя старого майстра, вся фігура якого звернена до нас спиною, а по-друге, підкреслив, що дзеркало тут – ще й інструмент для роботи. Справа в тому, що офорт чи гравюру ріжуть на лінолеумі в дзеркальному відбиванні, для того, щоб відбиток був звичайним. У процесі роботи майстер перевіряє зображення на дошці за відбиванням його малюнка в дзеркалі.



ВЛАДИМИР АНДРЕЄВИЧ ФАВОРСКИЙ

Відомий популяризатор науки фізик М. Гарднер у книзі “Этот правый, левый мир” відмітив: “Симетрія відбивання – це один з стародавніших та найпростіших засобів створення зображення, що радує око” [2].

В. Костецький зазначає, що є сенс орієнтувати фізичну освіту в школі й університеті не лише на математику, але й на живопис. Живопис розкриває натуру з нової точки зору, знаходячи при цьому особистий стиль знакового виразу. Звичка бачення природи з практикою відповідного опису її, – що може бути більш корисним для молодого фізика, за яким завжди залишається майбутнє [10].

Наведені приклади можливостей здійснення естетичного виховання учнів свідчать ще й про те, що, за умов застосування цієї інформації у профільних класах, вони можуть бути запорукою одержання певних результатів й у ознайомленні школярів із можливими професіями художника, технолога з тканин та ін..

Підводячи підсумки, можна сказати, що естетичне виховання засобами образотворчого мистецтва на уроках фізики:

- дає можливість реалізовувати завдання профільного навчання;
- дозволяє зацікавити фізикою значну частину учнів;
- сприяє досягненню високого рівня освіти та формуванню інтелектуальної еліти;
- збільшує авторитет учителя фізики в очах його учнів і колег, коли він передає знання не лише свого предмета, але й детальне знання предметів іншого напрямку.
- робить фізику не нудним і складним предметом, а інструментом, за допомогою якого учень може пояснити те, що є навколо нього в природі і житті, і почуватися частиною того єдиного, що ми називаємо “світ навколо нас”.

У подальшій роботі ми плануємо розробити рекомендації для вчителів з використання комп’ютерних технологій при доборі засобів образотворчого мистецтва, які можна використовувати для естетичного виховання на уроках фізики.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Библер В.С. Школа диалога культур / Библер В.С. // Искусство в школе. – 1992 – №2. – С. 34-38.
2. Гарднер М. Этот правый, левый мир. – М.: Мир, 1967. – 266 с.
3. Гончаренко С., Гуманізація і гуманітаризація освіти / С.Гончаренко, Ю.Мальовничий // Шлях освіти. – 2001. – №2. – С. 2-7.
4. Горобцова І.В. Розвиток ціннісно-емоційної сфери учнів старшої школи на уроках фізики / І.В.Горобцова, В.Д.Шарко // Пошук молодих. – Випуск № 6. – С. 12-17
5. Дудченко Л. Естетичне виховання на уроках фізики – необхідна умова залучення учнів до пошуку істини і краси / Л.Дудченко, В.Шарко// Пошук молодих. – №2. –С. 14-17.
6. Живопись: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 224 с.
7. Зайцев А.С. Наука о цвете и живописи. – М., 1986. – 190 с.
8. Киященко Н.И. Сущность прекрасного. – М.: Молодая гвардия, 1977. – 191с.
9. Концепція естетичного виховання// Інформаційний збірник Міністерства освіти України – 1992. – №5. – С. 2-6
10. Костецкий В. Происхождение физики из духа живописи. – 2002. – [електронний ресурс]. – <http://topos.ru/article/192>
11. Крутецкий П.А. Эстетическое воспитание. – М.: Знание, 1987 – 234с.
12. Лыков В.Я. Эстетическое воспитание при обучении физике: [книга для учителя: из опыта работы]. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
13. Пришвин М.М. Дневники – 1920. – [електронний ресурс]. – <http://www.srcc.msu.ru/uni-persona/site/authors/prishvin/pri-1920.htm>
14. Ревалд Д. Постимпрессионизм. – М.: Искусство, 1962. – 436 с.
15. Шарко В. Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти: [монографія]. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – 400 с.
16. Шарко В. Д. Сучасний урок фізики: технологічний аспект: [Посібник для вчителів і студентів]. – К.: Фірма “Есе”, 2005. – 200 с.

Гончаренко Т.Л.

#### *О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧЕНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИКИ*

*Статья посвящена обоснованию целесообразности и эффективности использования средств изобразительного искусства для эстетического воспитания на уроках физики в классах гуманитарного профиля.*

*Ключевые слова: эстетическое воспитание, физика, изобразительное искусство, оптика.*

*PREPARATION OF TEACHERS TO AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS IN PHYSICS  
LESSONS*

*The article Includes a substantiation of objective necessity and efficiency of use of means of the fine art for aesthetic education at lessons of physics in classes of humanitarian type.*

*Key words: aesthetic education, physics, fine arts, optics.*

УДК 378

Горбенко О.Б.

**МЕТОД ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ПРОЕКТІВ У ФОРМУВАННІ  
МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

*У статті висвітлюється проблема формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики. Автор розкриває сутність методу художньо-творчих проектів і доцільність їх використання в процесі педагогічної практики студентів у загальноосвітній школі.*

*Ключові слова: музично-виконавська компетентність, художньо-творчі проекти, вчитель музики.*

*Постановка проблеми.* В умовах інтеграції України в європейський освітній простір висуваються нові вимоги до викладача вищої школи, які виявляються в його здатності продемонструвати високий рівень професійної компетентності, готовності до ефективної праці за фахом на рівні світових стандартів, умінні приймати й творчо розв'язувати нестандартні завдання та нести за них відповідальність.

У зв'язку з цим значно актуалізується проблема формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики, які засобами музичного мистецтва впливають на формування творчих здібностей учнів, розвиток їхньої художньої культури, становлення внутрішнього світу вихованців.

*Мета статті* – розкрити сутність і важливість використання методу художньо-творчих проектів у формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі педагогічної практики в загальноосвітній школі.

У наукових психолого-педагогічних дослідженнях поняття “компетентність” визначається як інтегративна особистісна характеристика, що визначає функціональну готовність до самостійного виконання певної діяльності, містить сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, особистісні якості, досвід діяльності), котрі необхідні для здійснення особистісної, соціально значущої діяльності.

Проблеми компетентнісного підходу у своїх наукових працях розглядають І.Бех, В.Бондар, І.Єрмаков, Є.Зеєр, І.Зязюн, В.Дьомін, О.Кононко, В.Краєвський, В.Радул, С.Русова, О.Савченко, В.Семиченко, В.Сластьонін, Г.Сухобська, Л.Хоружа, А.Хуторський, Д.Чернилевський, М.Чошанов, С.Шишов.

Дослідники зазначають, що внутрішня структура категорії “компетентність” складається зі змістового (знання), процесуального (уміння), аксіологічного (цінності, орієнтації), креативного (творчість) компонентів й охоплює когнітивно-розумову, операційно-технологічну, ціннісно-мотиваційну, творчо-діяльнісну, соціальну та поведінкову сфери особистості.

Розглядаючи поняття “компетентність” у контексті культурологічного підходу, науковці підкреслюють її орієнтацію на духовні структури особистості. Основою їхнього формування виступає поєднання знань, умінь і навичок з індивідуальним переживанням, емоційно-почуттєвим досвідом, зумовленого різноманітними життєвими ситуаціями [3; 4; 6; 8].

У процесі спілкування з мистецькими творами набуті знання особистості, вміння, практичний досвід, ціннісні орієнтації набувають особистісного смислу, трансформуються в художньо-естетичні компетентності (Л.Масол), які є складовими життєвих компетентностей.

У сучасних умовах компетентнісний підхід, що зорієнтований на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, є одним із пріоритетних в організації професійної освіти, оскільки на перше місце висувається не інформованість студента, а вміння розв'язувати ним проблеми професійного характеру. Про цьому особливої значущості набуває формування компетентності у сфері самостійної пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на вмінні набувати знання з різних джерел інформації. Отже, особливістю компетентнісного підходу стає здатність студента самому формувати й застосовувати набуті знання та вміння, необхідні для розв'язання конкретних навчальних і життєвих проблем [8].

У формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики педагогічна практика набуває особливого значення, оскільки виступає критерієм істинності засвоєного музично-виконавського досвіду, дає змогу реально розкрити й виявити рівень здатності студентів самостійно реалізовувати набуті знання і вміння, розв'язувати конкретні педагогічні ситуації, демонструвати професійно значущі особистісні якості, і у свою чергу вона (педагогічна практика) є джерелом нових знань і художньо-комунікативних умінь, нового досвіду, виступає водночас і об'єктом, і засобом пізнання процесу художньо-педагогічного спілкування, і засобом самопізнання.

Педагогічна практика створює умови для практичного засвоєння студентами різних видів художньо-інтерпретаційної діяльності у всій її різноманітності, багатоплановості та складності. Саме тут студенти усвідомлюють свій рівень сформованості музично-виконавської компетентності, виявляють критичне ставлення щодо готовності спілкування засобами різних видів музичної творчості зі школярами. У період педагогічної практики студенти аналізують та узагальнюють факти реальних педагогічних ситуацій, самостійно розв'язують творчі завдання, що забезпечують комунікативні зв'язки зі школярами, вчать створювати атмосферу взаєморозуміння й творчого діалогу через різні форми та види художньо-інтерпретаційної діяльності. У процесі педагогічної практики інтенсифікується процес професійного становлення й самовизначення майбутніх учителів музики, вдосконалюється музично-виконавська компетентність, створюються умови для формування активної педагогічної позиції.

Набутий у процесі фахової підготовки художньо-інтерпретаційний досвід студенти активно впроваджують у навчально-виховний процес на уривках музики і в позакласній діяльності в загальноосвітній школі.

Музично-виконавську компетентність студенти демонструють не тільки в процесі вивчення пісенного матеріалу, слухання музики, а й у роботі з вокально-інструментальними та хоровими колективами, в організації та проведенні різноманітних художньо-творчих проєктів: тематичні вечори, лекції-концерти, лекторії, студії, що уможлиблює залучити до художньо-виконавської творчості якомога більше школярів відповідного шкільного віку за їхніми інтересами й нахилами у творчий процес художнього спілкування.

Впровадження проєктної діяльності в навчальний процес було запропоновано відомим педагогом і філософом Дж. Дьюї; воно застосовувалося в педагогічній практиці вітчизняних педагогів (О.Макаренко, В. Сухомлинський) і набуло надзвичайної актуальності й перспективності на сучасному етапі навчання та виховання (Л.Ващенко, І.Єрмаков, І.Підласий, В.Воропаєв, В.Шапіро, Р.Яцишин та ін).

Проєктування як науково обґрунтована система параметрів майбутнього об'єкта чи якісно нового стану наявного проєкту є особливим видом інтелектуально-розумової діяльності, що зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їхнє творче практичне застосування й набуття нових.

У перекладі з латинської "проєкт" означає "кинутий уперед задум". Дослідники стверджують, що в різних галузях цей термін може набувати різних смислових відтінків, пов'язуватися із поняттям "проблема" й означати справжню ситуацію творчості, де людина

перестає бути просто власником ідей, відмовляється від свого приватного, щоб отримати шанс натрапити на щось інше, наповнитися ним, виявити його у своїй творчості.

Художньо-інформаційний, технологічний і змістовний обсяги художньо-творчого проекту передбачає колективну діяльність студентів, що сприяє формуванню їхніх особистісних якостей (емпатійності, толерантності, рефлексивності, творчості, винахідливості), набуттю навичок етичного спілкування, умінь працювати в колективі, нести відповідальність, розв'язувати завдання, набувати авторитетності, висловлювати свої міркування й судження, аналізувати й оцінювати результати своєї роботи та інших учасників проекту.

Активна участь студентів у художньо-творчій проектній діяльності призводить до набуття комунікативного досвіду художнього й міжособистісного спілкування, допомагає переборювати психологічні бар'єри в процесі спільної творчості, налагоджувати контакти з учнівською аудиторією, розв'язувати проблеми та завдання з перспективою на майбутню самостійну діяльність, сприяє самоактуалізації та самореалізації, розвитку мотиваційно-ціннісної та емоційно-інтелектуальної сфер особистості.

Проектна діяльність передбачає поетапну дослідницько-пошукову роботу студентів: визначення теми художнього проекту, її актуальність, мету, завдання; добір відповідного художнього матеріалу; обговорення й складання драматургічного плану; вивчення художніх творів; реалізація творчого задуму, обговорення, підбиття підсумків.

Інтегрований метод художніх проектів як одна з технологій компетентісного й особистісно зорієнтованого навчання спрямований на активізацію пізнавальної діяльності, розвиток креативної сфери, формування професійних особистісних якостей у процесі самоосвіти й передбачає використання широкого спектра проблемних, дослідних, пошукових методів, зорієнтованих на практичний результат, що має бути значущим для того, хто його проектує, й для того, на кого він спрямований.

Метод художніх проектів передбачає інтеграцію різних знань (загальнохудожніх, музично-теоретичних, художньо-виконавських тощо) для розв'язання однієї проблеми, володіння достатнім знанневим обсягом, художньо-інтерпретаційними, творчо-прогнозувальними та комунікативними вміннями й, генеруючи при цьому нові ідеї, надає можливість засвоїти нові способи художнього спілкування, що набувають особливої значущості в соціокультурному середовищі.

Дослідники стверджують, що проектування є універсальним умінням (надпредметним) і відносять його до категорії компетентності (володіння знаннями, що уможливають висловлювати власну думку, авторитетне судження), оскільки особливої значущості набуває формування компетентності у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що ґрунтується на вмінні набувати знання з різних джерел інформації. Тому інтегрований метод художньо-творчих проектів є унікальним способом організації процесу художнього пізнання, технологією організації результатів художньо-виконавської діяльності, однією з форм навчально-пізнавальної спільної діяльності, що передбачає створення особистісно-значущої інтелектуальної продукції, сукупність послідовних навчально-пізнавальних прийомів, що допомагають майбутнім учителям музики набути відповідних знань у процесі художнього проектування й самостійного виконання певних практичних музично-виконавських завдань з обов'язковою їх презентацією [7].

Художньо-проектувальна діяльність завдяки здатності посилювати активність студентів, залучати всіх без винятку в процес творчості відповідно до художніх уподобань, інтересів, надає можливість застосовувати ситуації вибору студентами різнорівневих за складністю художніх завдань стосовно їхніх індивідуальних особливостей (добір музично-виконавського репертуару, тем художніх проектів, розподіл ролей тощо). Таким чином, ефект новизни, оригінальності та неповторності художньо-проектувальної діяльності забезпечує внутрішню мотивацію навчання й сприяє його ефективності.

Організація художньо-проектної діяльності під час фахової підготовки майбутніх учителів музики передбачає:

- визначення учасників художньо-виконавського проекту;

- визначення теми художнього проекту;
- постановку проблеми, мети й завдання художнього проекту;
- визначення типу й змісту художньо-проектної діяльності;
- добір методів і засобів реалізації художньо-творчого проекту;
- самостійну художньо-творчу прогностичну діяльність студентів.

Викладач рекомендує проектні теми, надає методичну допомогу, пропонує необхідну літературу для самоосвіти, виявляє вимогливість до результатів художньо-проектної діяльності. Проектні теми можуть формулюватися й створюватися також самими студентами. Художньо-творчий проект за своїм змістом може бути:

- монопредметним, якщо виконується в межах однієї фахової дисципліни;
- міжпредметним, якщо інтегрується тематика інших фахових дисциплін.

За формою оцінювання художньо-виконавський проект може бути:

- контрольнo-підсумковим (оцінювання музично-виконавської компетентності за результатами проведеного проекту наприкінці вивчення й засвоєння навчального матеріалу);
- поточним (оцінювання музично-виконавської компетентності здійснюється за результатами проведеного художнього проекту, який виконується в процесі навчального семестру).

Наведемо приклад декількох художньо-творчих проектів, виконаних студентами музичного відділення мистецького факультету в загальноосвітній школі з учнями старших класів:

1. “Гармонія музики і живопису у творчості видатних музикантів (М.Мусоргський. М.Чюрльоніс)”.

2. “Сім струн душі”.

Ці художньо-творчі проекти будуються на інтегративних зв'язках музично-інтерпретаційних, загальнохудожніх, творчо-прогностичних, вербально-комунікативних компетенцій студентів.

Перший художній проект спрямовується на розкриття взаємозв'язку музичного й живописного мистецтв у творчості видатних митців.

Студенти дають характеристику стилю та характеру обдарування композиторів різних епох, розповідають про те, що живопис і музика надихали митців, допомагали творити свої шедеври. Школярам наводяться вислови видатних композиторів і художників щодо ролі різних видів мистецтв у гармонійному розвитку особистості, важливості їхнього вивчення й розуміння. Так, Ференц Ліст, відомий угорський композитор-романтик XIX ст. зізнавався, що Рафаель і Мікеланджело допомогли йому зрозуміти Моцарта й Бетховена. Роберт Шуман уважав, що для композитора вивчати рафаелівські картини так само корисно, як художникам відчувати симфонії Моцарта.

Учням розповідається, що нерідко композитори використовують певні твори зображального мистецтва у своїй творчості, як це яскраво виявилось у творчості видатного композитора XIX ст. М.П.Мусоргського на прикладі фортепіанного циклу “Картинки з виставки”. Це не тільки “картинки”, це маленькі драми, у яких розкривається суть життя, душа подій, “душа речей” (Б.Асаф'єв). Композитор створив ці картинки за ескізами художника В.Гартмана, друга композитора.

Аналізується образ кумедного гномика, котрий зображений композитором як глибокостраждальна маленька людина, крихітний балетик пташенят, характерна музична сценка “Два євреї”, музичний портрет лісової чаклунки Баби Яги, величні тріумфальні “Богатирські ворота”.

Розповідь студентів супроводжується виконанням фортепіанних мініатюр самими студентами, а також ілюстрацією малюнків та ескізів В.Гартмана, портрета М.Мусоргського (І.Репін).

Студенти розповідають, що особливо яскраво художня обдарованість виявилася у творчості литовського музиканта й художника М.Чюрльоніса, твори якого хвилюють своїм “музичним живописом”.

Акцентується увага, що художник, як М.А.Римський-Корсаков, і як О.М.Скрябін, володів активним музично-кольоровим мисленням, а живописні композиції конструював за принципами музичної будови. Таким прикладом є його фуги й сонати.

Увага учнів зосереджується на понятті “фуга”. Пояснюється, що фуга – це багатоголосний поліфонічний твір, заснований на композиційному принципі імітації, коли мелодія одного голосу повторюється (імітується) іншим (студентами наводяться приклади й демонструються фрагменти фуг Й.С.Баха). Наголошується, що жанр поліфонічного письма має тривалий історичний розвиток – від епохи середньовіччя до сучасності й особливо яскраво виявився у творчості Й.С.Баха, М.Бортнянського, М.Березовського, С.Танєєва, М.Леонтовича.

Надалі розповідається, що композитори, зокрема М.Чюрльоніс, у своїй творчості використовував музичну форму фуги й на певному етапі своїх пошуків у живописі втілював її композиційні принципи у своїй картині (демонструється композиція М.Чюрльоніса “Фуга”).

Аналізуючи картину, відзначаються чітко виражені ритмічні повторення, акценти, рух тональних та кольорових гам, лінійний графічний ритм аналогічний музичному, що загалом створює її своєрідність та оригінальність.

Студентами підкреслюється, що композиція “Фуги” розвивається за трьома чіткими горизонтальними ярусами, кожен з яких самостійний – “зі своєю землею”, “своїми деревами”, “своїм небом”. Вдивляємося в картину: ритмічний пульс, пластичні мотиви у всіх ярусах повторюються, варіюються в нових з’єднаннях і зіставленнях, пов’язуються в одне ціле вертикальними формами та лініями, все, як у поліфонічній музиці, де самостійний мелодичний розвиток кожного голосу водночас осмислено взаємодіє з іншими, створюючи таким чином цілісність твору та образу.

Учні залучаються до активного діалогу. Так, аналізуючи картину, засвоюється поняття “пластична мелодія”, “гра форм”, “основна тема”, “гармонія”, “імітаційний склад”, “дзеркальне відображення”, спільно робиться висновок про те, що художник-композитор передає образ “великої симфонії світу”, своєю пластичною мовою виражає почуття й ставлення до природи, до навколишньої краси, світу, світотворення, поєднує музику й живопис у цілісному художньому образі.

У виконанні студентів звучать твори М.Чюрльоніса, зокрема Прелюдія, ре-мінор; Прелюдія, до-мажор.

Цікавими є художньо-творчий проект, присвячений творчості Лесі Українки. Поетеса через усе своє життя пронесла любов до мистецтва, у якому знаходила наснагу, неповторну своєрідність художньої образності глибинного внутрішнього світу людини.

Художній проект “Сім струн душі” починається розповіддю про дитячі роки поетеси, яка кохалася в пісні, розуміла музику, тонко відчувала красу природи.

Характеризуючи творчий шлях поетеси, студенти пропонують учням прослухати в запису два твори на вірш Лесі Українки “Досвітні огні”: вокально-хоровий твір Т.Сидоренко-Малюкової і солоспів композитора Я.Яциневича. Відповідаючи на запитання студентів, учні порівнюють музичні інтерпретації поетичного тексту різними композиторами, виявляють характер творів, аналізують принципи організації музичного матеріалу, засоби виразності, відзначають силу емоційного звучання, відображення контрастних образів поезії в контрастних частинах музичних творів.

Особлива увага звертається на зв’язок творчості М.Лисенка й поезії Лесі Українки, який став першим інтерпретатором Лесиної поетичної творчості. Серед найкращих солоспівів М.Лисенка на слова Лесі Українки є його романс “Не дивися на місяць весною” (романс звучить у виконанні студентів). Після прослуховування учні визначають, що гнучка й виразна мелодія солоспіву допомагає розкрити й поглибити зміст поетичного тексту.



Демонструються портрети Лесі Українки й М.Лисенка (І.Труша). Учням ставиться завдання: уважно розглянути портрети й дати відповідь на запитання: Що спільного у цих портретах? Чи можна сказати: “Ці портрети музичні”?

Учні відзначають, що на портретах зображені митці, охоплені станом творчого натхнення, що цінність людини в багатстві її внутрішнього світу, що з надзвичайною майстерністю розкрито художником.

Надалі у виконанні студентки мистецького факультету звучить фортепіанний твір М.Лисенка “Елегія”.

Надзвичайна музичність образів, тонкий ліризм Лесиних віршів, краса поетичного тексту привертала увагу композиторів різних поколінь. Серед них – А.Штогаренко, М.Скорульський, Г.Жуковський, В.Кирейко, М.Колесса, які створили однойменні музичні твори за драмою-феєрією “Лісова пісня”.

Акцентуючи увагу на особливій музикальності поезії Лесі Українки, що “робить її явищем з цього погляду цілком винятковим” (Ю.Малишев), повідомляється, що широке використання музичних термінів, форм, прийомів, введення у художній зміст своїх творів музичних сцен, пісенних текстів, спеціально добраної музики з визначенням характеру її виконання, яскраво виявляється в циклах “Ритми” і “Сім струн”. Останній саме й спонукав студентів до назви цього проекту.

Композиція поетичного циклу “Сім струн” відзначається своєю оригінальністю і музикальністю, викликає цілу низку художніх асоціацій, емоційних переживань: “До. Гімн Grave”, “Ре. Пісня “Brioso”, “Мі. Колискова. Agreggio”, “Фа. Сонет”, “Соль. “Rondeau”, “Ля. Nocturno”, “Сі. Settina”. Слід зазначити, що студенти оригінально підійшли до визначення драматургічного плану цього фрагменту проекту. Кожний вірш супроводжувався виконанням студентами власних музичних композицій, близьких за емоційно-образним змістом.

Надалі розповідається, що найбільше творів написані на слова Лесі Українки для голосу з фортепіано. Серед них значне місце посідають твори Я.Степового (романс “Гетьте думи, ви, хмари осінні”, хорова поема “Колись нашу рідну хату” та ін.), К.Стеценка (романси: “Дивлюсь я на ясній зорі”, “Стояла я і слухала весну”, “Хотіла б я піснею стати” та ін.). Виконується романс К.Стеценка “Стояла я і слухала весну”.

Після проведення проекту студенти разом з учнями обговорюють й оцінюють виступи, відбувається обмін думками й судженнями.

Таким чином, у процесі проведення проекту студентам надавалася можливість виявити свою компетентність у різних видах художньої творчості: вмінні добирати твори різних видів мистецтва, вмінні акомпанувати, художньо виконувати вокальні та інструментальні твори, виразно розповідати, читати вірші, демонструвати акторські здібності й невербальну техніку спілкування, а основне – відчувати й настроювати струни дитячих сердець, дарувати їм радість і творчу насолоду.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 1997. – 123 с.
3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
4. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
5. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 255 с.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
7. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов пед. вузов / Н. Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2003. – 112 с.

8. Щолокова О. П. Проблема якості вищої музично-педагогічної освіти в контексті системного аналізу / О. П. Щолокова // Наук. записки НДУ ім. М. Гоголя. Психол.-пед. науки. – 2008. – № 4. – С. 16–19.

Горбенко Е.Б.

**МЕТОД ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ  
В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

*В статье освещается проблема формирования музыкально-исполнительской компетентности будущих учителей музыки. Автор раскрывает сущность метода художественно-творческих проектов и целесообразность их применения в процессе педагогической практики студентов в общеобразовательной школе.*

*Ключевые слова: музыкально-исполнительская компетентность, художественно-творческие проекты, учитель музыки.*

Horbenko E.B.

**METHOD OF ART-CREATIVE PROJECTS IN FORMATION OF MUSICAL-PERFORMING  
COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC**

*The author of the article discloses the problems of musical and performing competens forming of future teachers of music. The author shows the essence of the method of artistic and creative projects and their usage in the pedagogical practice at school providing general education.*

*Key words: musical and performing competens, artistic and creative projects, teachers of music.*

**УДК 378**

**Дзядевич Ю.В.**

**ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ  
ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ  
У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

*Стаття присвячена дослідженню питання творчої спрямованості особистості як чинника формування іміджу у майбутніх учителів мистецьких дисциплін.*

*Ключові слова: мистецька освіта, “Я-концепція”, рефлексія, творчість, творча особистість, креативність.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді. Інтенсивна модернізація сучасної освіти в умовах швидкого розвитку глобалізаційних процесів зумовлює посилення ролі особистості фахівців у галузі мистецтва з високим рівнем загальної та професійної культури, педагогічної творчості, а також зорієнтованих на постійне вдосконалення свого “Я”.*

*Болонський процес в аспекті вдосконалення художньої освіти окреслив низку наукових і практичних проблем, які пов’язані з внутрішньою специфікою художньо-педагогічної діяльності. Вітчизняна концепція загальної мистецької освіти здебільшого орієнтована на академічні методики формування майстерності та художньо-естетичного смаку в учнів, тоді як на Заході одним із першорядних завдань є формування імпульсивно-емоційної творчої рефлексії.*

*Отже, актуальною постає проблема вдосконалення системи художньо-естетичного виховання, зокрема підготовки педагога-вихователя, спроможного вийти за межі знань власного предмета та здійснити життєво творчу та культурну місію.*

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми. Обґрунтуванню ролі мистецької освіти як засобу художньо-естетичного розвитку особистості присвячено праці І. Зязюна, Л. Масол, Н. Миропольської, Н. Ничкало,*

О. Олексюк, В. Рибалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Падалки, Г. Шевченко, О. Щолокової та ін..

Розробкою понять “творчість”, “творча діяльність” як способу ефективної самореалізації та саморозвитку займалися такі вчені, як С. Бондаренко, В. Іванов, А. Маркова, В. Моляко, В. Петровський, В. Роменець, Ю. Чабанський, Є. Шиянов.

У наукових працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьева, Г. Балла, І. Беха, А. Брушлінського, С. Єрмакової, Г. Костюка, З. Курлянд, І. Ладенко, Н. Побірченко, І. Семенова та ін. підкреслюється, що впливовим чинником формування творчого самовираження, самопрезентації та рефлексії виступає “Я-концепція” як рушійна сила саморозвитку людини та репрезентування її індивідуальності.

Особливе місце належить психолого-педагогічним дослідженням учених, які розкривають теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін (І. Зязюн, К. Джеджера, Г. Касянович, Л. Масол, Н. Меланчук, Н. Миропольська, Н. Ничкало, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, Н. Рибаківа, О. Рудницька, Б. Юсов).

*Мета статті* – розкрити специфіку творчої спрямованості особистості як чинника формування іміджу у майбутніх фахівців мистецьких дисциплін.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* У сучасних умовах розвитку України особливої актуальності набувають проблеми підготовки фахівців-професіоналів нової генерації, формування в них високого рівня професійної майстерності, культури, вміння творчо працювати та відповідати професійним вимогам гуманістично спрямованої особистості.

Роль мистецької освіти у вищезгаданій проблемній ситуації неможливо недооцінити. Адже мистецтво – це важливий ґрунт, що є основою для розвитку й духовного збагачення особистості. Мистецька освіта, сутність якої, на думку академіка І. Зязюна, полягає у “поєднанні інтелекту і почуттів”, в сучасних умовах має бути складовою естетичного розвитку особистості, разом з формуванням креативності та культури методологічного мислення, стимулюванням пізнавальної й творчої активності у різних видах життєдіяльності людини. Він вважає, що важливим завданням мистецької діяльності є не тільки самостійна робота над собою, але й виховування в себе потреби позитивного вдосконалення свого “Я” [2: 103-104 ]”.

Як визначає Г. Падалка, “мистецька діяльність початківця, який тільки опановує ази мистецтва відповідає діяльності визнаного майстра, який уже зійшов на мистецький Олімп” [10]. Інакше кажучи, на етапі опанування мистецтва й на етапі довшеної мистецької діяльності головним залишається творча спрямованість особистості.

Існує безліч підходів до визначення творчості як специфічного процесу діяльності. Але в загальному вигляді творчість – це процес створення чогось нового, раніше не відомого.

Поняття “творчість” було предметом вивчення ще за давніх часів. Вона привертала увагу мислителів багатьох епох розвитку світової культури (Платона, Сократа, І. Канта, Ф. Шеллінга, А. Шопенгауера та ін.). Вони пов’язували творчість з багатогранною людською діяльністю й великого значення надавали художній творчості як засобу досягнення найвищого ступеня пізнання світу.

За педагогічним словником педагогічна творчість визначається як оригінальне та високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання й навчання [3: 152].

Академік В. Моляко розглядає творчу діяльність як “систему, до якої входять такі важливі підсистеми: суб’єкт діяльності (творча особистість); процес творчості; продукт творчості; оточення і умови, в яких відбувається творчий процес” [7].

Як свідчать результати наукових досліджень, при підготовці майбутніх фахівців мистецьких дисциплін важливим є зосередження уваги на таких особливостях творчої особистості, як самопрезентація, самовираження, саморозвиток, рефлексія та внутрішній світ людини – її “Я-концепція”. Саме ці компоненти, наголошують дослідники, забезпечують формування професійного іміджу фахівців художнього профілю.

Так, Г. Падалка, описуючи вимоги до впровадження гуманістичної парадигми мистецького навчання, зосереджує увагу на стимулювання учнів до творчого самовираження в художній діяльності. Вона наголошує, що “провідну роль має відігравати підтримка найменших спроб учнів до відтворення внутрішнього “Я”, виявлення власної художньої позиції, заохочення до творчого самовиявлення, спонукування до вираження глибинних засад психічного життя в мистецькій діяльності” [9: 51-52].

С. Коновець основою для творчої самоактуалізації та самореалізації особистості вважає таку здатність людини як креативність. Він стверджує, що “креативність є характерною ознакою творчої особистості, спроможною реалізовувати свій творчий потенціал за власною ініціативою і вибором відповідних засобів. На його думку, її можна розглядати і як передумову для будь-якої творчої діяльності, змотивованої прагненням індивідуума до самовираження та самоствердження” [4].

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх фахівців художнього профілю, Н. Литвинова наголошує на тому, що “врахування особливостей загальної структури особистості, яка розкривається в підструктурах спрямованості інтересів, мотивів, дозволить сформувати в майбутніх митців мотиваційно-потребнісну сферу щодо творчості, ведучи якість, що визначають їх становлення, тобто підготувати всебічно розвинену творчу особистість художнього типу” [5].

На думку О.Бондаревської, творчій особистості повинні бути притаманні такі риси, як гуманність, духовність, здатність до життєтворчості, високий рівень самосвідомості, почуття власної гідності, самоповага, незалежність суджень, здатність до саморозвитку [1: 98].

Продовжуючи думку попереднього автора, Н. Ничкало вважає, що “творча особистість повинна бути здатна до самоствердження, перетворювальної діяльності, прагнення до життєтворчості й поєднання аналітичного та інтуїтивного мислення” [6: 35].

С. Коновець стверджує, що високий рівень творчого розвитку неможливий без характерних особистісних якостей, притаманних креативним особистостям зі сформованим професійним іміджем. Тому він зосереджує увагу на таких:

- *цікавість* (жага новизни, інтелектуальна стимуляція, що поступово переростає в пізнавальні інтереси);
- *підвищене відчуття* проблем (спроможність дивуватися та бачити проблеми й протиріччя, коли іншим усе здається ясным і зрозумілим);
- *надситуативна* активність (прагнення до постійного “занурення” в проблему, здібності до “ситуативної діяльності”);
- *оригінальність мислення* (спроможність генерувати нові ідеї та нетрадиційні рішення);
- *продуктивність мислення* (спроможність до генерування значної кількості незвичайних ідей);
- *оцінні здібності* (навички сприймання, критичне мислення);
- *різномічність потреб* та інтересів (широта і стійке усвідомлення визначених інтересів і потреб);
- *перфекціонізм* (прагнення виконувати все щонайкраще);
- *самостійність* (незалежність суджень та дій, відповідальність, внутрішня впевненість у правильності поведінки);
- *прагнення до самоактуалізації* (прагнення розкрити свій внутрішній потенціал);
- *підвищена емоційність* (здібність інтуїтивно встановлювати причинно-наслідкові зв’язки та співпереживати);
- *творче сприйняття випадковостей* (уміння знаходити зиск у непередбачуваних обставинах) [4].

Однак, як зазначає С. Коновець, попри певні досягнення новітньої педагогічної науки й досі не усунуто суперечність між об’єктивною потребою суспільства в активній, творчій (креативній) особистості та освітньо-виховною практикою, що готує у різних галузях

професійного навчання здебільшого фахівців-виконавців, не виправдано ігноруючи творчий потенціал кожного індивідууму.

Вивчаючи питання професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін, В. Орлов вважає, що “важливим чинником формування творчої особистості фахівців художнього профілю є взаємодія двох мегаструктур: організаційно-процесуальної (зовнішній навчально-виховний вплив) і внутрішньої системи самовпливу (самопізнання, самокорекція, самовдосконалення, самовиховання та самоутворення)” [8: 93].

На думку О. Рудницької, “виховний розвиваючий ефект досягається лише тоді, коли відбувається взаємоперехід одних дій в інші, що відповідає сучасним вимогам особистісно зорієнтованого підходу в педагогіці, індивідуалізації процесу навчання й виховання” [11: 169].

З цього приводу, досліджуючи проблему методичного забезпечення навчального процесу з художніх дисциплін, Г. Падалка наголошує на таких принципах мистецького навчання, що розкривають творчий потенціал учнів:

- *цілісності* – спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня;
- *культуровідповідності* – змістове наповнення навчального процесу, в результаті якого учні залучаються до пізнання різних видів мистецтва, художніх напрямів і систематично розширюють та збагачують свій мистецький досвід, підвищують культуру;
- *естетичної спрямованості* – формування в учнів естетичного ставлення до життя, здатності до адекватної оцінки прекрасного у творах мистецтва і дійсності, формування високих естетичних ідеалів, розвиток художніх здібностей – розвиненого слуху, пластичності танцювальних рухів, колористичного відчуття;
- *індивідуалізації* – виявлення і збереження в учнів індивідуальної емоційно-оцінної реакції та смакових переваг. Якщо діяльність в мистецтві не є для особистості індивідуальним актом, вона починає орієнтуватись переважно на зовнішні модні стандарти художніх явищ.
- *рефлексивності* – спонукання учня в процесі мистецького навчання до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок, найглибших переживань особистісного “Я” зі змістом художніх образів [9: 149-156].

Розглядаючи питання особистісної спрямованості в мистецькій освіті, О. Рудницька стверджує, що “доки психічні новостворення у мистецтві (вироблення самостійної позиції, здатність до внутрішнього діалогу та прийняття особистісних рішень) не стануть предметом внутрішньої активності суб’єкта та не відобразатимуться в його свідомості як спеціальна мета, розвиток індивіда не може вважатися його особистісним розвитком. На цій основі формуються вміння відчувати і сприймати іншого таким, яким він є, бачити себе його очима, виробляти і презентувати власний “імідж”, бути зрозумілим і “почутим”, без чого неможлива людська взаємодія” [12: 32-33].

Таким чином, прагнення до перетворення зовнішніх впливів мистецтва на індивідуальні акти діяльності (власні враження, міркування, судження, самостійна позиція, прийняття особистісних рішень і т.і.) стає запорукою формування в майбутнього фахівця мистецьких дисциплін власного професійного іміджу. Тоді як відсутність індивідуального підходу в мистецькій діяльності призводить до орієнтації на мистецькі зразки за певними штампами, антихудожніми кліше.

Таким чином, аналіз підходів до проблеми формування творчої особистості майбутнього фахівця мистецьких дисциплін дав підставу зробити висновок, що творча людина в сучасному розумінні – це особистість з притаманними їй естетичним смаком, витонченими манерами, розумінням краси і гармонії, здатна реалізовувати свої індивідуальні здібності та можливості. Чинники, що впливають на формування професійного іміджу у фахівців мистецьких дисциплін можна умовно поділити на дві групи – *зовнішні (навчально-виховний вплив) і внутрішні (здатність до саморозвитку, самопізнання, самовдосконалення,*

самовиховання, самоутворення, гуманність, рефлексія, розвинута Я-концепція). Відсутність індивідуального підходу в мистецькій діяльності призводить до орієнтації на мистецькі зразки за певними штампами. Лише за умови індивідуалізації реакцій та смакових переваг формується особистісне “Я” та професійний імідж, зокрема. Це може стати предметом подальшого наукового пошуку.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000. – 352с.
2. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. [для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих навч. закл.] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Укр.-фінс. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Коновець С. В. Творчий розвиток сучасної учнівської молоді / С. В. Коновець // Імідж сучасного педагога. – 2006. – №5-6 (64-65). – С. 27-29.
5. Литвинова Н. І. Розвиток творчої особистості майбутнього фахівця художнього профілю / Н. І. Литвинова // Імідж сучасного педагога. – 2006. – №5-6 (64-65). – С. 55-57.
6. Мистецтво у розвитку особистості: [монографія / за ред. Н. Г. Ничкало]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
7. Моляко В. О. Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В. О. Моляко // Вопросы психологии. – 2000. – №5. – С. 136-141.
8. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія / В. Ф. Орлов; за заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Наук. думка, 2003. – 262 с.
9. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
10. Падалка Г. М. Художнє пізнання як взаємодія сприймання, оцінювання і творення [Текст] / Г. М. Падалка // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 2. – С. 3-9.
11. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навч. посіб. / Оксана Рудницька. – К.: Експрес, 1998. – 183 с.
12. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: [навч. посібник] / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

Дзядевич Ю.В.

#### *ТВОРЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН*

*Статья посвящена исследованию вопроса творческой направленности личности как фактора формирования имиджа у будущих учителей художественных дисциплин.*

*Ключевые слова: художественное образование, “Я-концепция”, рефлексия, творчество, творческая личность, креативность.*

Dzyadevich J.V.

#### *CREATIVE DIRECTION OF THE PERSON AS A FACTOR OF IMAGE OF THE FUTURE SPECIALISTS OF ARTISTIC DISCIPLINES*

*The article deals with the issue of creative orientation of the person as a factor in forming the image of the future teachers of artistic disciplines.*

*Key words: art education, self-concept, reflection, creativity, creative person, creativity.*

## **МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНИХ ІНТЕГРОВАНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНІХ КУРСІВ**

*У статті подані методичні рекомендації щодо розвитку іншомовних інтегрованих умінь студентів під час вивчення освітніх курсів англійською мовою на прикладі інтегрованого курсу “Історія стародавніх цивілізацій”. Автор наводить приклади вправ, спрямованих на розвиток умінь реально-мовленнєвої комунікації.*

*Ключові слова: інтегровані вміння, реально-мовленнєва комунікація, освітній курс.*

На сучасному етапі розвитку нашої країни володіння іноземними мовами, а саме англійською, набуває першорядної значущості. Інтеграція найрозвиненіших країн в єдиний Європейський простір зумовила необхідність вільного спілкування всіх громадян однією, доступною для всіх мовою, а саме англійською.

Шляхи приєднання України до загального Європейського союзу визначають не тільки її економічну, соціальну й культурну політику, але й політику європейського розвитку освіти, головним принципом якої є навчання іноземним мовам [1].

Зміни, які розпочалися й досі тривають в Україні, вимагають підготовки фахівців широкого профілю, які володіють іноземними мовами на певному рівні, що дозволяє їм вільно спілкуватися із закордонними партнерами, вивчати сучасні технології в галузі науки й техніки, які розроблені закордонними вченими. Така необхідність у знанні іноземної мови обумовила актуальність розвитку інтегрованих умінь студентів під час вивчення освітніх курсів іноземною мовою [2; 3].

У сучасній методиці викладання іноземних мов виділяють ефективну інновацію – метод “занурення” в іншомовне середовище (З.М.Корнева, Р.Ю.Мартінова, О.П.Петрашук, О.Б.Тарнопольський, Г.В.Турчинова). Вищезазначені вчені пропонують вивчати іноземну мову не як навчальний предмет, а під час вивчення освітніх курсів чи певних навчальних дисциплін. Вони вважають, що за допомогою розроблених курсів (начальних дисциплін) будуть створені природні умови для розвитку іншомовних реально-мовленнєвих, а саме інтегрованих умінь у немовному середовищі.

Необхідно зазначити, що особливістю навчання іноземної мови за цим методом є взаємопов’язане вивчення іноземної мови і спеціальної дисципліни, а також оволодіння навчальним матеріалом без опори чи з мінімальною опорою на рідну мову учнів.

У процесі вивчення додаткових навчальних дисциплін викладання відбувається лише іноземною мовою, тому метою вивчення таких дисциплін є не вивчення граматичної чи лексичної будови іноземної мови, а предметне спілкування між викладачем і учнем за питаннями конкретної навчальної дисципліни. У такому разі мова є рушійною силою в обговоренні та розв’язанні немовних навчальних проблем, що відповідає вимогам Ради Європи щодо володіння іноземною мовою та сприяє розвитку інтегрованих умінь.

Отже, виходячи з досліджень українських (Кожушко С.П., Мартінової Р.Ю., Тарнопольського О.Б.) та зарубіжних методистів (Genesee F., Met M., Snow M.A.) під **іншомовними інтегрованими вміннями** ми розуміємо здатність студентів за наявності двох видів діяльності: засвоєння змісту курсу, що вивчається, і вдосконалення іншомовних мовленнєвих умінь, створення мовленнєвого витвору засобами мови, що вивчається, який висловлюватиме як сутність проблеми, що вивчається, так і можливість її вирішення [3; 5; 6].

Розглянемо методику розвитку іншомовних інтегрованих умінь студентів на прикладі розробленого нами інтегрованого курсу “Історія стародавніх цивілізацій” [4].

Отже, загальнометодичною метою цього курсу є розвиток умінь за умов реально-мовленнєвої комунікації в умовах неприродного мовного середовища, яким є освітній курс

“Історія стародавніх цивілізацій”; а також розробка системи вправ на оволодіння змістом курсу.

Під час розробки методики розвитку іншомовних інтегрованих умінь студентів у процесі вивчення освітніх курсів ми вбачали наступні завдання:

- доступне для всіх студентів оволодіння змістом курсу;
- надійне і послідовне засвоєння іншомовного і змістового матеріалу;
- орієнтація на індивідуальні особливості кожного, хто навчається;
- вивчення курсу, у кінцевому результаті, сприятиме поширенню словникового запасу студентів та можливості використання іноземної мови як засобу спілкування.

При розробці змісту освітнього курсу ми виходили з мети навчання гуманітарним дисциплінам, а саме:

- виховання духовно розвинутої особистості, формування гуманістичного світогляду, громадянської свідомості; усвідомлене визначення своєї національної, соціальної і конфесійної приналежності;
- розвиток емоційного сприйняття прочитаного матеріалу, образного й аналітичного мислення;
- розвиток усного і писемного мовлення студентів;
- розвиток навичок самостійної роботи з історичними, філософськими джерелами і хронологічними матеріалами.

Ми вважаємо, що у процесі вивчення цього курсу студенти удосконалять іншомовні мовленнєві вміння, що забезпечить взаємозв'язок розвитку пізнавально-інформаційної і мовленнєвої діяльності, всебічний розвиток особистості тих, хто навчається, а також засвоєння ними знань з гуманітарних дисциплін, необхідних для розвитку пізнавальних інтересів і творчих здібностей особистості студентів засобами англійської мови.

Методика розвитку іншомовних інтегрованих умінь студентів у процесі вивчення освітніх курсів англійською мовою полягає у виконанні дотекстових, текстових і післятекстових вправ. Пропонуємо найбільш оптимальний режим виконання кожної вправи у кожному із перерахованих блоків.

### **I. Перший блок – дотекстові вправи.**

**Вправа 1.** Презентація та семантизація нової лексики, а саме її засвоєння в ізольованому вигляді.

1. Викладач ділить дошку навпіл. У лівій частині дошки він записує слова й вислови, запропоновані у вправі англійською мовою та їх транскрипцію. У правій частині дошки записується переклад кожного слова й вислову рідною мовою.
2. Студенти записують всі нові слова й вислови в словники із транскрипцією й перекладом. Потім вони самостійно читають цей матеріал уголос англійською мовою.
3. Викладач демонструє зразок читання цих слів і висловів англійською мовою, а студенти повторюють уголос їх нормативне читання.
4. Кожен студент голосно читає з дошки запропонований матеріал: а) у парах; б) у режимі “ланцюжків” (з повторенням одного, двох, трьох попередніх слів); в) з початку й з кінця назустріч один одному; г) по черзі слова під парними й непарними номерами або іншим чином.
5. Викладач закриває праву частину дошки. Студенти, дивлячись на варіант, написаний англійською мовою, вимовляють по черзі кожне слово рідною мовою, демонструючи, таким чином, рецептивний рівень знання цього матеріалу.
6. Викладач закриває ліву частину дошки. Студенти, дивлячись на варіант, написаний рідною мовою, вимовляють по черзі кожне слово англійською мовою, демонструючи, таким чином, репродуктивний рівень знання цього матеріалу.



**Вправа 2.** Активізація нової лексики у передмовленнєвій практиці. Вживання лексики (нова лексика виділяється іншим шрифтом) у реченнях, що побудовані на вивченому граматичному матеріалі.

Вправа складається з абзаців, кожний з яких містить речення хоча б з однією із досліджуваних лексем. Кожен абзац закінчується питанням, що передбачає відповідь з використанням слова, що відпрацьовується в ньому.

Один студент читає речення першого абзацу й відповідає на поставлене запитання. Інший – читає речення другого абзацу й відповідає на запитання. Таким чином, у виконанні цієї вправи беруть участь всі присутні. Здатність кожного студента виконувати таку вправу свідчить про сформованість лінгвістичних умінь уживання матеріалу, що вивчається.

**Вправа 3.** Активізація лексики в мовленнєвій практиці. Вживання лексики в мовленнєвих ситуаціях.

1. Усі студенти переглядають слова, презентовані на даному уроці.
2. Кожен із них складає розповідь, у якій вживається не менш 50% нових слів.
3. Решта студентів слухає розповідь й відтворює сприйняту на слух інформацію.

## **II. Другий блок – текстові вправи.**

**Вправа 1.** Активізація нової лексики з опорою на текст, що вивчається.

1. Студенти знаходять у тексті речення з новими словосполученнями й перекладають їх рідною мовою. Вони звертають увагу на вживання нових слів у різноманітних словосполученнях і реченнях, вже вивчених граматичних типів. Речення, у яких наявні зноски, студенти також читають, перекладають їх рідною мовою, звертаючи увагу на їхнє значення.
2. Сам текст заснований на раніше вивченій лексиці, а також на словах, які пропонувалися у попередньому тексті, але використовувалися в новому як у тому вигляді, в якому вивчалися, так і в інших граматичних формах. Таким чином, текст складається з добре знайомого мовного матеріалу і нового, який детально вивчався в дотекстових вправах. Все це дає можливість або пропонувати текст усно – у вигляді лекцій, або читати його самостійно іноземною мовою. Отже, змістовий аспект курсу, що вивчається, з самого початку навчання засвоюється засобами іноземної мови.

## **III. Третій блок – післятекстові вправи.**

**Вправа 1.** Розвиток умінь розуміти текст, здійснюючи його літературний переклад.

Студенти читають текст і перекладають його рідною мовою.

**Вправа 2.** Перевірка розуміння прочитаної інформації.

Студенти відповідають на запитання, що деталізують текст, при цьому на загальні питання вони дають повну відповідь, що сприяє переказу тексту з опорою на питання.

**Вправа 3.** Активізація змістового й лінгвістичного аспектів прочитаного або сприйнятого на слух матеріалу.

1. Студенти закривають праву частину сторінки й читають словосполучення й речення даної частини англійською мовою з регламентацією часу, що сприяє виробленню навички вживання нової лексики й закладає основу для подальшого аналізу прочитаного або почутого.
2. Студенти закривають ліву частину сторінки й перекладають словосполучення й речення тексту іноземною мовою з регламентацією часу, що сприяє формуванню мовних навичок уживання нового матеріалу й розвитку вміння оперувати в мовленні, вивченою мовною інформацією.

**Вправа 4.** Розширення словникового запасу студентів, їхніх мовленнєвих можливостей і знань у галузі курсу, що вивчається.

Студентам пропонується створити власний текст із обов'язковим введенням нової додаткової лексики з проблеми уроку.

**Вправа 5.** Закріплення знань з проблеми, що вивчається.

Студентам пропонується переглянути текст і дати відповіді на ключові питання, що спонукають їх не лише до повторення змістової інформації, що вивчається, але й вираженню свого ставлення до неї.

**Вправа 6.** Обговорення й аналіз проблеми, що вивчається.

Студентам пропонується висловити свою думку у зв'язку з досліджуванним, проаналізувати сутність подій, надати свою оцінку явищам, що відбуваються, і висловити своє відношення до них на основі самостійно підготовленого тексту із включенням додаткової інформації.

**Вправа 7.** Створення власної мовленнєвої продукції на основі вивчених під час заняття й знайдених самостійних фактів реальної дійсності, що стосується теми, яка вивчається.

Студентам пропонується написати письмову творчу роботу з обов'язковим уведенням нових слів, а, отже, і нової мовленнєвої змістової інформації для її подальшого детального аналізу та інтерпретації разом з викладачем та однокурсниками.

Перевірка виконання цієї вправи здійснюється на початку наступного циклу у вигляді колективних бесід.

Виконання такого завдання припускає використання додаткових лексичних фразеологічних одиниць, стійких словосполучень та інших стилістичних особливостей літературної англійської мови. Під час переказу власних творів, студентам пропонується записати на дошці з перекладом і транскрипцією додатково введеної лінгвістичної інформації. Це необхідно для того, щоб усім слухачам було зрозуміло, про що йдеться, і вони могли б брати участь в обговоренні.

Отже, зміст освітнього курсу, який вивчається, розширюється, поглиблюється і відтворюється у вигляді нових цікавих фактів, що поширює межі світогляду та лінгвістичні мовленнєві здібності тих, хто навчається.

Таким чином, методика розвитку іншомовних інтегрованих умінь студентів у процесі вивчення освітніх курсів передбачає використання: дотекстових вправ, що забезпечують набуття лінгвістичних знань; текстових вправ, що забезпечують розвиток умінь застосування знань у передмовленнєвій підготовленій мовленнєвій практиці; післятекстових вправ 1-го порядку, які забезпечують застосування знань в умовах реально-мовленнєвої комунікації; післятекстових вправ 2-го порядку, що забезпечують можливість створення нового висловлювання з його подальшим аналізом, інтерпретацією й обговоренням. Ці аспекти потребують подальшого вивчення.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. редактор укр. видання С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови // Перекл. та адаптація Л.В.Біркун. – Oxford University Press, 1998. – 48 с.
3. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: Монографія. – К.: Вища школа, 2004. – С. 155-156.
4. Мартинова Р.Ю., Добровольська Л.С. Інтегрований курс навчання “Історія стародавніх цивілізацій засобами предмета “іноземна (англійська) мова”. – Частина 1. – Одеса: СВД М.П. Черкасов, 2008. – 106 с.
5. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.]
6. Snow M.A., Met M., Genesee F. A conceptual framework for the integration of languages and content in second/foreign language instruction //TESOL Quarterly. – 1989. – N. 23. – P. 201-217.

Добровольская Л.С.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕГРОВАННЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КУРСОВ**

*В статье рассмотрены методические рекомендации развития иноязычных интегрированных умений студентов в процессе изучения интегрированного курса “История древних цивилизаций”. Автор приводит примеры упражнений, направленных на развитие умений реально-речевой коммуникации.*

*Ключевые слова: интегрированные умения, реально-речевая коммуникация, образовательный курс.*

Dobrovolska L.S.

**METHODICAL RECOMMENDATIONS OF STUDENTS' FOREIGN INTEGRATIVE SKILLS DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL COURSES STUDY**

*Methodical recommendations concerning developing of students' foreign integrative skills in the process of educational courses study in English on the basis of integrative course “History of ancient civilizations” are given in the article. The author presents examples of the exercises aiming at developing real communicative skills.*

*Key words: integrative skills, real communication, educational course.*

**УДК 378**

**Доленко Л.В.**

**НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЧИТАННЯ ЛІТЕРАТУРИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ**

*У статті розглядається класифікація сталості словесних комплексів на загальнолітературні, загальнонаукові та термінологічні комплекси. Типи організації фразеологізованих сталих словесних комплексів і їх функціонування в наукових і технічних текстах розглядаються як одиниці, зумовлені комунікативною ситуацією та її предметом.*

*Ключові слова: словесні комплекси, наукові тексти, технічні тексти, комунікативна ситуація.*

Під час читання текстів зі спеціальності основною метою є виробити вміння у читця видобувати з тексту інформацію. Оскільки у процесі навчання читання спеціальної літератури одним з основних завдань є навчити осмислення тексту, питання про комунікативно-динамічне читання тексту наукової статті представляється особливо важливим, адже опора на структурну організацію значною мірою інтенсифікує процес сприйняття інформації.

Навчання читання наукової літератури не є самометою і передбачає вихід в інші види мовленнєвої діяльності – письмо, реферування, говоріння. Формування іншомовної і мовленнєвої комунікативної компетенції, збагачення фонетичного, лексичного та граматичного запасу ідіолекту відбувається завдяки читанню текстів зі спеціальності. Однією з провідних цілей у системі вищої професійної освіти є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, здатних не лише творчо вирішувати поставлені перед ними завдання, але і компетентно здійснювати професійно орієнтовану комунікацію іноземною мовою із зарубіжними колегами. Необхідно звернути увагу на ті особливості текстів (з правознавства), які можуть представляти певні труднощі для розуміння іномовного повідомлення, тим більше, що будь-яка засвоєна людиною лексична одиниця являє собою елемент цілого комплексу елементів, які знаходяться в збалансованому стані у підмові (криміналістика), тобто конкретній галузі знань (правознавство).

Проблеми перекладу актуальні в теперішній час не лише в теоретичному, власне лінгвістичному, але й у методологічному аспекті. Під час читання спеціальних текстів

необхідно здійснити повне і точне розуміння тексту з подальшим відтворенням отриманої інформації у визначеній заданій формі, що є характерним для вивчаючого читання.

Слід ураховувати те, що науково-технічний переклад ускладнюється неоднорідністю матеріалу, який проявляється в наявності всередині одного функціонального стилю різних типів текстів із властивими їм особливими лінгвістичними характеристиками. Під час вивчення функціональних стилів застосовуються лінгвістичні прийоми аналізу текстового матеріалу, статистико-ймовірні оцінки вживаності у ньому мовних одиниць і вивчені диференційні особливості синтаксису, морфології і семантики текстів підмов науки та техніки. Імовірність моделі лексики дозволяє виявляти стратифікацію лексики за класами слів у межах кожної галузевої літератури та стосовно функціонального наукового стилю в цілому. 50 % слововживань наукового тексту складають слова службові та допоміжні з вельми незначною часткою тематичної для даної групи текстів лексики. У мірі збільшення частотного списку галузевої літератури зменшується частка слів, стилістично нейтральних, та зростає коефіцієнт термінологічності таких класів слів, як іменники, прикметники та частоти дієслова. Іншими словами: зі зменшенням сили покриття тексту падає й показник нейтральності лексичних одиниць, що означає зростання їх питомої специфічності.

Дослідження текстів наукового функціонального стилю показують, що теоретичні припущення професорів Н.Н.Амосової і А.В.Куніна про існування науково-технічної фразеології підтверджуються її практичною реалізацією різними підмовами.

Мета статті – розглянути класифікацію сталості словесних комплексів на загальнолітературні, загальнонаукові та термінологічні комплекси.

Під час суцільного обстеження репрезентативної вибірки стає очевидним той факт, що функціонуючі не однослівні текстові складові мають системний характер. Системність прослідковується у здатності словосполучень проявляти ознаки вільних словокомбінацій та сталих словесних комплексів. Сталі словесні комплекси в межах однієї підмови класифікуються на загальнолітературні, загальнонаукові та термінологічні комплекси.

Загальнолітературні сталі словесні комплекси мають відкритий характер і можуть поповнюватися за рахунок сталих утворень фразеологічного і нефразеологічного порядку, які обираються підмовою із загальнолітературного прошарку лексики.

Загальнонаукові сталі словесні комплекси виступають як спеціалізовані сталі словесні комплекси по відношенню до загальнолітературних, але реалізуються в тексті лише наукового функціонального стилю. Сталі словесні комплекси загальнонаукового прошарку лексики представлено у більшій мірі штампами, кліше, сталими утвореннями нефразеологічного характеру, фразеологічними одиницями, які відтворюються у прийменниках усіх текстів наукового стилю.

Термінологічні сталі словесні комплекси текстів підмов науки і техніки проявляють характер скінченної множини в межах кожної підмови, що вивчається. Сталі словесні комплекси-терміни нефразеологічного характеру поповнюють термінологічний прошарок лексики конкретної підмови за рахунок терміноелементів з прозорою внутрішньою формою. Сталі словесні комплекси – терміни, які пройшли процес фразеологізації, відтворюються у текстах з високим ступенем ідіоматичності, яка прослідковується через ряд екстралінгвістичних причин.

Частотність вживання спеціалізованих сталих словесних комплексів є критерієм їх віднесеності до стійких словосполучень, а відтворюваність і ідіоматичність до фразеологічних одиниць термінологічного характеру. Типи організації фразеологізованих сталих словесних комплексів і їх функціонування в текстах підмов науки і техніки розглядаються як одиниці, зумовлені комунікативною ситуацією та її предметом.

Провідну роль у сучасній мові науки і техніки можна охарактеризувати як термінологічний вибух, який загострив проблему уніфікації та стандартизації науково-технічної термінології.

Навчання розуміння і перекладу термінологічної системи необхідно, на думку багатьох лінгвістів, проводити на основі результатів дослідження стратифікації лексичного матеріалу, виявлення синтаксичних структур ТС, демонстрації потенційних можливостей

загальної лексики даної підмови, а також лексики широкої семантики в різноманітних функціональних моделях. Можливі певні лексико-граматичні трансформації під час переклад з німецької мови українською. Вони суттєво не змінюють семантичну інформацію, а лише уточнюють терміни засобами мови перекладу.

Для повного розуміння іномовного тексту необхідно володіти відповідним лексиконом рідної мови, визначати лексико-тематичні ланцюжки в тексті і його фрагментах, досліджувати зв'язки між ними; підбирати лексико-граматичні еквіваленти в рідній мові.

Для того, щоб той, хто читає, правильно визначив суттєві моменти, моменти тексту, щоб він був спроможний адекватно оцінити його зміст і значення, він має вміти уникати помилок, які викривляють інформацію. Такі помилки можуть виникати через недостатнє володіння учнями структурою німецької мови. Німецькі речення на відміну від речень української мови за структурою і за смыслом особливим чином членуються (артикль, обрамлення, порядок слів у простих і складних реченнях і т.і.); тому вони мають сприйматися не за окремими словами у лінійному розташуванні слів, а за сполученням слів і груп слів різної довжини та конструкції. Звідси випливає, що навчання розуміння наукового тексту у процесі читання має спиратися на оволодіння структурою мови, що вивчається.

Також слід враховувати, що для наукового тексту типовими є чіткий синтаксис, дотримання певного порядку слів, а також використання термінів і слів, позбавлених зображальності, яка відбиває специфіку стилю наукових робіт. Наукова література спрямована впливати на розум, а не на почуття читача, вона розрахована на логічне сприйняття. Стель наукової літератури прагне до максимальної об'єктивності викладу.

З вищесказаного можна зробити висновок, що студент під час перекладу науково-технічного тексту має керуватися наступними методичними міркуваннями:

1. Звертати увагу на різницю в термінологічній лексиці між рідною мовою та іноземною, на способи передачі безеквівалентної лексики;
2. Звертати увагу на труднощі, пов'язані з термінотвореннями в мові наукової літератури;
3. Уміння працювати зі спеціальними термінологічними словниками.

Розглядаючи текст як одиницю комунікації, тобто вищої одиниці організації усіх мовних одиниць нижчих рівнів, говоримо про його придатність для формування лінгвістичних та комунікативних навичок.

Проблема відбору наукових текстів тісно пов'язана з лінгвістичною характеристикою матеріалу, що пропонується для читання, оскільки за всієї значущості і корисності для студентів тексту як одиниці комунікації, успіх навчання читання багато в чому буде залежати від мовних засобів граматичного, лексичного рівня та стилістичних засобів, які використовуються автором.

Викладачі мають сконцентрувати увагу, по-перше, на раціональному відборі професійно-орієнтованого лексичного інвентарю, по-друге, на організації облікової діяльності студентів у такому режимі, за якого професійно значущі лексичні одиниці багатократно повторюються в різних контекстах.

Під час відбору текстів слід враховувати ефективні запити студентської аудиторії, а також можливий ступінь розуміння прочитаного на основі сформованого концептуального сприйняття професійної інформації у рідній мові. Оскільки база професійних знань студентів знаходиться на стадії становлення, тематика текстів має бути ідентичною тій тематиці, які студенти вивчили під час лекційних та семінарських занять з інших дисциплін. Процес навчання читання слід ґрунтувати на автентичному тексті як зразку природного функціонування професійно-орієнтованої лексики. Це може стати предметом подальшого наукового пошуку.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Ившин В.Ф. Об особенностях функциональных стилях научно-технической литературы и деловой корреспонденции. – Челябинск, 1985. – 128 с.
2. Комарова А.И. Теория и практика изучения языка для специальных целей. – 1996. – 42 с.

3. Добровольская Л.В. Методика обучения чтению литературы по специальности на основе градуированных по трудности текстов. – 1992. – 275 с.
4. Цибина О.И. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом вузе. – М., 2000. – 190 с.
5. Wüster E. Einführung in die Allgemeine Terminologie lehre und terminologische Lexikographie. – Wien NY. – 1979.

Доленко Л.В.

#### *ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЧТЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ*

*В статье рассматривается классификация устойчивости словесных комплексов на общелитературные, общенаучные и терминологические комплексы. Типы организации фразеологизированных устойчивых словесных комплексов и их функционирование в научных и технических текстах рассматриваются как единицы, которые обусловлены коммуникативной ситуацией и ее предметом.*

*Ключевые слова: словесные комплексы, научные тексты, технические тексты, коммуникативная ситуация.*

Dolenko L.V.

#### *TEACHING THE STUDENTS READING THE SPECIALITY LITERATURE*

*The article deals with the classification of the word-complexes' stability into general literary, general scientific and terminological complexes. The organization types of phrasiological stable word-complexes and their functioning are regarded as the units that are conditioned by a communicative situation and its subject.*

*Key words: word-complexes, scientific texts, technical texts, communicative situation.*

**УДК 378.14**

**Дроздова І.П.**

### ***ТЕКСТ, ЙОГО ФУНКЦІЇ ТА ФОРМИ РОБОТИ З ТЕКСТОМ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВТНЗ***

*У статті з'ясовуються підходи до процесів, обумовлених соціально-комунікативними і навчальними функціями тексту, пропонуються підходи до відбору навчальних текстів з урахуванням специфіки фаху, визначаються рівні мовленнєвого розвитку студентів та вимоги до доз інформації, до тексту і до тренувальних вправ з української мови для формування і розвитку професійного мовлення студентів ВТНЗ.*

*Ключові слова: текст, процеси спілкування, навчальні функції тексту, вимоги до доз інформації, до тексту і до тренувальних вправ, рівні мовленнєвого розвитку студентів ВТНЗ.*

Сучасний інформаційно насичений темп життя потребує використання нових, відповідних йому навчальних методик у сфері освіти, зокрема у вищій школі. Найновіші досягнення у психолінгвістиці розкрили механізми багатьох явищ, які стосуються комунікації у різних сферах людської діяльності, зокрема професійної, а також тих її видів, що з'ясовують психологічно-педагогічні та методичні аспекти навчального процесу, допомагають організувати успішне засвоєння матеріалу і формувати навички професійного мовлення у майбутніх інженерів.

Знання української мови все більше знаходить своє застосування у фахівців найрізноманітніших галузей науки, головним чином при вилученні інформації з писемних джерел, так як зв'язок: автор наукового повідомлення – текст із викладенням цього наукового повідомлення – фахівець тієї ж галузі науки, який читає цей текст, є найбільш

розповсюджений тип опосередкованого спілкування в науці. У цій непрямій комунікації має місце розподіл за часом і простором. Обидві сторони комунікації знаходяться в однаковому становищі з точки зору рівнів їх спеціальних знань, інтересів, освіти, досвіду читання наукової літератури, однак розуміння тексту може бути утруднено через недостатнє знання мовних форм, у яких висловлений зміст наукового повідомлення.

У багатьох працях психологів, психолінгвістів розуміння при читанні характеризується як складний мисленнєвий процес, який містить розпізнавання мовних засобів і співвіднесення їх із ситуацією контексту на основі попереднього мовного досвіду читача [10; 12; 14].

Мета статті – з'ясувати підходи до процесів, обумовлених соціально-комунікативними і навчальними функціями тексту.

Зауважимо, що, як об'єкт безпосереднього спостереження, мова подана в текстах – письмових і усних. Іншими словами, саме тексти, дані як об'єктивно існуюча реальність, є єдиним джерелом усіх лінгвістичних спостережень і узагальнень.

Текст є об'єктом розуміння. Поняття текст і в лінгвістиці, і в методиці трактується неоднозначно (дефініцій існує близько двохсот п'ятдесяти), однак більшість дослідників дотримуються визначення “текст”, наведеного І.Гальпериним: “Текст – створення мовнотвірного процесу, що має завершеність, об'єктивоване у вигляді письмового документа, літературної обробки відповідно до типу цього документа, створення, що складається з назви (заголовка) і ряду особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, що має визначену цілеспрямованість і прагматичну установку” [2: 18].

Одним із важливих визначень поняття “текст” є авторитетний вислів Л.Щерби, який важливий для нас не тільки з точки зору трактування поняття тексту, але й із точки зору розуміння мовних явищ: “...усі мовні величини, з якими ми оперуємо в словнику і граматиці, будучи концептами, і у *безпосередньому* досвіді (ні в психологічному, ні в фізіологічному) нам зовсім не дані, а можуть виводитися нами лише з процесів говоріння і розуміння, які я називаю у такій функції “мовним матеріалом”...Під цим останнім я розумію, отже, не діяльність окремих індивідів, а сукупність усього, що говориться і розуміється в певній конкретній обстановці в ту чи іншу епоху життя даної суспільної групи. Мовою лінгвістів це “тексти”...” [15: 26].

Додержуючись думки І.Гальперина [1: 524], під текстом будемо розуміти конкретний твір, який має заголовок, завершений щодо змісту цього заголовка, який містить взаємообумовлені частини і має цілеспрямовану і прагматичну установку. Текст розглядається нами як особливим чином організоване смислове ціле, що являє собою відображення “фрагмента мовної комунікації” [3: 140].

Соціально-комунікативна функція тексту передбачає такі процеси: 1) спілкування між адресантом і адресатом; 2) спілкування між аудиторією і культурною традицією, де текст виконує функцію колективної культурної пам'яті; 3) спілкування читача з самим собою, тоді як текст виступає в ролі медіатора, що сприяє структурній самоорієнтації читача; 4) спілкування читача з текстом, зумовлене тим, що високоорганізований текст уже не є лише посередником в акті комунікації і стає рівноправним співрозмовником; 5) спілкування між текстом і культурним контекстом, що набуває або метафоричного, або метонімічного характеру, переміщуючись до іншого культурного контексту, текст актуалізує раніше приховані аспекти своєї кодової системи [4].

Виходячи з положення, що мова як об'єкт безпосереднього спостереження подано в тексті, можна намітити *три рівні* лінгвістичних досліджень: рівень мовних одиниць, рівень тексту і рівень мови як системи підсистем. Перший з цих рівнів знаходиться у сфері мовного ладу, два інших – у сфері мовного вживання.

Текст – явище багатогранне як з точки зору його внутрішніх властивостей, так із точки зору його зовнішніх зв'язків. Як система мовленнєвого продукту носіїв мови, яка вивчається, текст є особливо цінним як систематизований зразок функціонування мови в

рамках теми, контексту, ситуації, проблеми, сфери і жанру спілкування, орієнтації на певного адресата, з відбиттям певного соціального, діяльнісного фону, вираженням соціальної, професійної, особистісної позиції. Ми розглядаємо текст як зафіксований у тій чи іншій формі продукт усного або писемного мовлення. У ньому нібито матеріалізуються всі інші системи. З урахуванням описаних вище систем ми можемо спеціально, у навчальних цілях моделювати такі тексти, які були б не тільки зразками професійного українськомовного спілкування, але й управляли б процесом оволодіння і практикою українськомовного професійного спілкування.

Текст слід розглядати у таких *навчальних функціях*, як:

- ілюстрацію функціонування мовних одиниць, як зразок мовлення певної структури, форми і жанру;
- модель породження мовленнєвого висловлювання, повідомлення або мовленнєвого спілкування (текст-діалог);
- структуру управління смисловим сприйняттям;
- структуру управління навчальними діями тих, хто навчається, – навчальний текст – у навчанні аспектам мови (лексики, граматики, стилістики, риторики тощо) і видам українськомовної мовленнєвої діяльності (усім видам читання, говорінню, аудіюванню, письму).

Діалогічні тексти, особливо спеціально складені за фаховими інтересами, здатні стати основою самостійного комунікативного тренінгу, тобто самонавчання українськомовного професійного мовлення.

Функції тексту в навчанні українськомовного спілкування з урахуванням фахової спрямованості студентів зовсім не обмежуються зазначеними вище. З розвитком комунікативно-когнітивної методики можуть з'являтися й інші, нові його функції. До тексту як системи тісно примикають і структурно-мовленнєві утворення – різні типи текстів монологічного і діалогічного характеру, змішані жанри висловлювань. Їх систематизація необхідна для навчання українськомовному професійному мовленню з метою формування у студентів здатності користуватися різними жанрами, тактиками, техніками мовленнєвого спілкування, з одного боку, і їх сполучення відповідно з умовами майбутньої професійної діяльності, ситуацією ділового спілкування, характером рольової поведінки співрозмовників, їх міжособистісної і міжрольової взаємодії, – з іншого.

У структурі тексту відбиваються його екстралінгвістичні фактори, що визначають його функціональний стиль. Тексти наукової комунікації оформлені в науковому функціональному стилі. Повідомлення з наукових статей відбивають розумову діяльність людини і характеризуються тими ж властивостями, що й наукове дослідження: безособовістю, об'єктивністю і абстрактністю. Лінгвістично це виражається в консервативності відбору мовних одиниць і в тяжінні до використання стереотипних мовних засобів, штампів на лексичному і синтаксичному рівнях [9: 16]. Зазначено наступні властивості, що характеризують словниковий склад наукової літератури: 1) обмеженість, 2) недостатньо розвинена полісемія, 3) уникання переносного значення слів, 4) мала кількість емоційно або стилістично забарвлених слів [11: 223-224]. Цілісність тексту (когерентність тексту) – це складне явище, яке виявляється одночасно як структурна, змістова і комунікативна цілісність тексту [8: 14]. У когерентності тексту для створення його зв'язності слугує принцип повторюваності. Виявлено три механізми зв'язності тексту: 1) зачеплення, 2) повтор; 3) слідування [12: 31]. Саме наукові тексти через їх логічність, безособовість, відсутність емоційності є найбільш придатними для формування навичок професійного мовлення студентів ВТНЗ. Вони найбільш прозорі для вивчення факторів, що впливають на фахове становлення і розвиток навичок усного й писемного мовлення майбутніх спеціалістів технічних галузей.

Особливості структури наукового тексту мають неминуче відбиватися на його розумінні. Із цих лінгвістичних спостережень для методики навчання української мови можна зробити наступні висновки:



- розумінню наукового тексту можна навчатися лише на цілісному тексті; речення, відірвані від контексту, не дають можливість цілісного розуміння тексту і виявлення зв'язків усередині його;
- засобом, що зв'язує текст й актуалізує певні лінгвістичні елементи, є повтор як прийом створення змістової і комунікативної цілісності тексту, а також і його структурної зв'язності;
- структурна зв'язність тексту нерозривно пов'язана з характерними ознаками мови, якою написаний текст;
- важливу роль у розумінні тексту відіграють лексичні повтори; за допомогою тематичних слів визначається певна спрямованість змісту тексту, а ключові слова сприяють розкриттю головної ідеї викладення, особливо при переглядовому читанні.

Кожна мовленнєва дія характеризується спрямованістю на досягнення конкретної мети, що належить сфері немовленнєвої діяльності адресанта. Оскільки вибір адресантом мовних засобів у рамках тексту повністю підкорений необхідності досягнення такої мети, текст на всіх своїх рівнях є актуалізацією прагматичних інтенцій його творця.

Не буде перебільшенням сказати, що вироблення навичок аналізу – синтезу українською мовою, вміння послідовно й логічно викладати ланцюг суджень, продукуючи зв'язне мовлення, аргументовано розмірковувати, обирати рішення, робити висновки неможливо без роботи над навчальними текстами. Навички як діалогічного, так і монологічного висловлювання, такі необхідні студентам у їхньому професійному спілкуванні (уміння перервати співбесідника, уставити репліку, оцінити репліку, спрямувати тему розмови, сформулювати власну думку з певних проблем і висловити її у розгорнутому висловлюванні тощо) зручно вироблювати на текстах за спеціальністю студентів.

Розмежування мовної системи і мовлення примушує припустити, що слід розмежовувати моделі текстів – елементи мовної системи, які мають інваріантний характер і входять у парадигматичні відношення один з одним, і тексти – одиниці мовлення, які мають варіантний характер і входять у синтагматичні відношення один з одним у процесі комунікації. Тексти – одиниці мовлення – це мовленнєва маніфестація мовних моделей текстів.

Можна припустити, що модель тексту – це певна система, тобто сукупність компонентів (комунікативних блоків), яка об'єднується певними відношеннями, призначеними для виконання певних функцій [7: 7; 5]. Використання різного роду ілюстрацій, малюнків, схем і таблиць дозволяє скоротити обсяг вербальних інструкцій при роботі з текстом, а отже, сприяє збільшенню продуктивності і економічності начального процесу [5].

До доз інформації, до тексту і до тренувальних вправ розроблено спеціальні вимоги. Вимоги, які ставляться до доз інформації:

1) зміст доз визначається тим граматичним матеріалом, який пропонується запам'ятати, тобто кожна доза містить нові відомості та приклади, що ілюструють їх практичне застосування;

2) визначити порядок уведення нового матеріалу, при якому у першу чергу повідомляється те, що найбільш близько до засвоєного;

3) уведення нової дози у зв'язку з попередньою.

Широко використовуються такі вислови, як: “Вам уже відомо те і те...” (повторення з попереднього матеріалу), “а тепер..”, “Ви уже знаєте, що...”, “Ви запам'ятали те і те...”, “а зараз ви повинні запам'ятати...” тощо.

4) дотримання принципу багатократного повторення, що підвищує усвідомленість, точність і міцність збереження знань і сприяє виробленню мовних навичок;

5) використання наочності: схем, таблиць, діаграм тощо;

Вимоги, що ставляться до текстів:

1) текст максимально насичений граматичними конструкціями, що притаманні науковому стилю мовлення;

2) невивчений граматичний матеріал в основному до текстів не залучається. У випадку, якщо в тексті є складні граматичні конструкції, вони не залишаються без уваги.

Вимоги до вправ, порядок їх введення:

1) вправи на розпізнавання і визначення складних граматичних конструкцій;

2) вправи на побудову певних мовних конструкцій: від вправ і побудови окремих речень до складання зв'язаних текстів, від роботи репродуктивного характеру за аналогією, за зразками до творчої роботи.

Мета цих вправ: довести студентів до усвідомлюваного вживання певних конструкцій і підвищення їхньої грамотності.

Зміст текстів визначається призначенням його для студентів технічних ВНЗ, тому при складанні текстів слід використовувати навчальні посібники з загальноінженерних дисциплін, з математики, хімії, фізики, рисової геометрії, підручники зі спеціальних дисциплін і журнали за профілем навчального закладу. Це може бути доведене у подальших дослідженнях.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гальперин И. Р. Грамматические категории текста / И. Р. Гальперин // Изв. АН СССР. Сер.: Литература и язык. – 1977. – т.36, № 6. – С.522-533.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 138 с.
3. Колшанский Г. В. О смысловой структуре текста / Г.В. Колшанский // Лингвистика: материалы науч. конф. МГПИИЯ им. Мориса Тореза. – М., 1974. – т.1. – С. 5-12.
4. Кондратов П. Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук: спец. 10.01.06 “Теория литературы” – Краснодар, 2004. – 19 с.
5. Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков: сб.[руковод. авт.кол. Н. В. Бессмертная]. – К.: Вища шк., 1981. – 176 с.
6. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. Структура поэтического стиха / Ю. М. Лотман. – Л.: Просвещение, 1972. – 271 с.
7. Мороховский А. Н. Некоторые основные понятия стилистики и лингвистики текста / А. Н. Мороховский // Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков. – К., 1981. – С.6-13.
8. Москальська О. И. Текст как лингвистическое понятие / О.И. Москальська // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 3. – С. 9-17.
9. Разинкина Н. М. Развитие языка английской научной литературы: лингвистические исследования / Н. М. Разинкина – М.: Наука, 1978. – 211 с.
10. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т.С. Серова. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 232 с.
11. Теппер Н.М. Изучение словарного состава английской научной литературы / Н.М. Теппер // Иностранные языки в высшей школе. – М., 1962. – С. 220-228.
12. Федотова Л.Н. Синтаксис текста и понимание при чтении / Л.Н. Федотова. Пед.изд. // Проблемы изучения иностранных языков в заочной и вечерней высшей школе. – Л., 1977. – вып. 2. – С. 31-39.
13. Шехтер М.С. Психологические проблемы узнавания / М.С. Шехтер. – М.: Просвещение, 1967. – С. 220.
14. Шярнас В. И. Система упражнений в учебнике / В. И. Шярнас // Теория и практика создания коммуникативно-ориентированных индивидуализированных учебников русского языка: междунар. конф., 27 сент. – 2 окт. 1988 г.: тезисы докл. – Таллин, 1988. – С.278-279.
15. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

Дроздова И.П.

#### *ТЕКСТ, ЕГО ФУНКЦИИ И ФОРМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УКРАИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ВТУЗ*

*В статье освещаются подходы к процессам, обусловленным социально-коммуникативными и учебными функциями текста, предлагаются подходы к отбору*

учебных текстов с учетом специфики специальности, определяются уровни речевого развития студентов и требования к объему информации, к тексту и тренировочным упражнениям по украинскому языку для формирования и развития профессиональной речи студентов ВТУЗ.

Ключевые слова: текст, процессы общения, учебные функции текста, требования к объему информации, к тексту и тренировочным упражнениям, уровни речевого развития студентов ВТУЗ.

Drozdova I.P.

#### **TEXT, ITS FUNCTIONS AND FORMS OF WORK FOR THE FORMATION OF THE UKRAINIAN LANGUAGE PROFESSIONAL SPEECH IN STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

*The article discusses the approaches to the processes defined by social-cum-communication and teaching functions of texts, approaches are suggested for selection of study texts with due account for the specifics of a profession, levels of speech development in students are determined, as well as the requirements as to the dosage of information, to text, and to training exercises in the Ukrainian language intended for shaping and developing the professional speaking in students of higher technical educational institutions.*

*Key words: text, communication processes, text educational functions, requirements to information doses, to texts and to practice exercises, levels of linguistic development of the students of HTEI (highest technical educational institutions).*

**УДК 378.147:821.111.09**

**Замашна С.М.**

#### **ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті узагальнено досвід дослідження становлення англійської літератури та виявлено її особливості, знання яких можуть сприяти кращому розумінню студентами англійської культури у контексті світової.*

*Ключові слова: англійська література, англійська культура.*

З огляду на те, що проблема духовної освіти постає наріжним каменем усіх педагогічних концепцій [3], актуальним є дослідження такого духовного пласту мистецтва, як література. Популярність вивчення англійської мови у світі (займає друге місце за кількістю користувачів) спонукає до вивчення потенціалу англійської літератури.

У час глобалізації суспільства постає проблема взаєморозуміння між представниками різних культур. Тому знання такої складової культури, як література, дозволяє краще зрозуміти особливості культури.

Дослідженням різних аспектів англійської літератури займалася значна кількість науковців (О.Багацька, М.Дука, Н.Жлуктенко, К.Шахова та ін.). Метою статті є узагальнення їх досвіду і з'ясування особливостей англійської літератури, які відображають характерні риси англійської культури.

Існують чимало підходів до періодизації англійської літератури. Зупинимося на тому, який відображає історичні особливості її становлення у контексті світового розвитку культури:

- давньоанглійська література;
- середніх віків;
- епоха відродження;
- просвітництво;

- романтизм;
- критичний реалізм;
- ХХ століття і сучасність.

Початок англійської літератури характеризується впливом християнства на англо-саксонську культуру. Доказом цьому є поезія про святих у Нортумбрії, рукопис монаха Біди Преподобного “Історія англійської нації” і “Англо-саксонські хроніки”, переклади з латини на давньоанглійську мову, ініційовані королем Альфредом Великим. Хоробрість і великодушність – основні цінності, оспівані у визначному творі давньоанглійської літератури “Беовульф”.

Англійська література періоду середньовіччя продовжувала зазнавати релігійного впливу, що проявився у появі ранньої англійської драми, яка виникла на ґрунті коротких сцен, зіграних монахами у церквах для ілюстрації біблійних історій. Ці сценки переросли у п’еси-містерії і п’еси-дива. Перші висвітлювали події з Біблії, а другі – життя святих. Вони мали на меті виховання моральності.

Після норманського завоювання (1066 р.) англійська культура зазнала впливу французької. Найбільш популярними були романи і пригодницькі історії про благородних лицарів і героїв та їх битви, запозичені із старих французьких джерел, написаних романським діалектом і тому названих романсами. Низка романсів з’явилася на ґрунті кельтських легенд, найвідоміші з них про короля Артура і лицарів круглого столу. На відміну від персонажів церковної літератури, ці герої були простими людьми, що любили і страждали. Особливістю літератури цього періоду було її мовне і суспільне розшарування: латиною писали історичні хроніки монахи і описували експерименти вчені, нормансько-французькою творили поезію аристократи, а простий люд складав балади і пісні англосаксонською.

Найвизначнішою постаттю доренесансного періоду був Джефрі Чосер, який популяризував літературну англійську мову і творив нові слова (наприклад, назви кольорів: вугільно-чорний (*coal-black*), білосніжний (*snow-white*). Найцікавішим прикладом фольклорної поезії були історичні, героїчні і романтичні балади, виконання яких супроводжувалося грою на музичних інструментах (волинка в Шотландії) і танцями. Найпопулярнішими серед них були про Робін Гуда.

На творчість письменників епохи Відродження, яка в Англії пов’язана з періодом правління королеви Єлизавети, вплинули переклади грецьких і римських творів (латиною написана книга Томаса Мора “Утопія”). Була запозичена форма есе з Франції і сонети з Італії. Останні запровадив в англійське віршування дипломат сер Томас Віат, хоча прославився як автор сонетів В.Шекспір. Він був першим драматургом, хто поєднав трагедію з комедією і показав розвиток трагічного характеру у п’есах. Едмунд Спенсер надав англійській поезії мелодійності та гармонії. Експериментатор у формах віршування він став класичним поетом в Англії. Найбільших висот у епоху відродження досягла драматургія: з’явилися нові типи п’ес: історичні й студентські.

Наслідком появи партій вігів і торі й боротьби між ними була політична література, періодичні видання з памфлетами і сатиричними баладами. Джонатан Свіфт став визначним сатириком в англійській прозі, а Олександр Поуп – в поезії (був автором висловів: “Помиляйтесь природно, пробачати велично” (*To err is human, to forgive divine*), “Надія помирає останньою” (*Hope springs eternal in the human breast*)).

Відбувся перехід від поезії героїчного віку В.Шекспіра до прози есеїстів. Герої романів – принци відійшли у минуле, а представники середнього класу зайняли їх місце.

Англійські автори утворили дві групи. До першої належали ті, хто сподівалися зробити світ кращим через навчання (Д.Дефо, О.Поуп). До другої – ті, хто протестував проти соціального порядку (Дж. Свіфт, Р.Бернс).

Даніель Дефо доводив, що немає англійця за народженням, оскільки англійська нація складається з данців, піктів, скотів та інших народів. Його твір “Робінзон Крузо” висунув

принципи життя в англійській культурі: ніколи не вмирати (*never die*), ставитися до проблем з гумором, інакше вони подвоюються (*in trouble to be troubled is to have your troubles double*).

Д.Дефо і Дж.Свіфт заклали підвалини англійського реалізму, який доопрацював Г.Філдінг, Р.Шерідан.

У середині XVIII століття з'являється новий напрямок – сентименталізм. Його представники вважали, що людина має жити поряд з природою і позбавитися згубного впливу міського життя. Особливості англійської школи сентименталізму проявилися у показі внутрішнього світу героїв у творчості С.Річардсона.

Хоча з огляду на реалізм і гуманізм поезії шотландця Роберта Бернса вважають одним з найбільш прогресивних письменників епохи Просвітництва, революційний дух його поезії наближає автора до романтизму. Особливістю творчості Р.Бернса є не лише визначний ліризм (низка його творів покладена на музику і виконується у якості пісень по всьому світу), але й стилістичне використання літературної англійської мови (для висловлювання повсякденних думок) і її діалектної форми (для протесту проти буденності).

Консервативні (пасивні) романтики вважали, що потрібно бути ближче до природи, а від природи – до Бога. Романтична англійська література представлена творчістю поетів Озерної школи на чолі з В.Водсвордом. Їх заслугою є запровадження у поезію коротких, прямих, вражаючих слів і конструкцій щоденного спілкування. Вони першими почали критикувати буржуазну систему в Англії і наполягали на використанні традицій народного і національного мистецтва.

Революційні (прогресивні) романтики вірили у право людей боротися за незалежність і свободу. Серед визначних їх представників вирізняється постать Джорджа Гордона Байрона і Персі Біше Шеллі.

В епоху глобалізації і взаємодії різних культур постає актуальним інтерес В.Скота (майстра історичних романів) до міжкультурних конфліктів. У романі “Айвенго” зображено боротьбу між норманами і саксонцями, у творі “Талісман” описано протистояння між християнами і мусульманами. Історичні романи В.Скота про історію Шотландії просякнуті проблемою зіткнення культури нової комерційної Англії і культури старої Шотландії.

Криза культури буржуа у літературі була відображена представниками двох напрямків. До першого відносять Дж.Еліота, Дж.Мередт, Т.Харді, які правдиво зображали суспільство, що їх оточувало. Їх заслугою вважають глибокий психологічний аналіз характерів. Письменники другого напрямку (О.Уальд) втікаючи від реальності у світ мрій, створили культ краси і теорію чистого мистецтва.

Англійська література кінця XIX і початку XX століття ознаменувалася появою письменників, зацікавлених проблемами суспільства і його майбутнього (Б.Шоу, Дж.Голсуорсі, Г.Уелс, Т.С.Еліот, О.Хакслі, Дж.Оруел).

У XX столітті з'являється нова техніка написання творів – потік свідомості (В.Вульф, Дж.Джойс). Її метою було розкрити внутрішній світ думок персонажів. Класиками світового, не лише англійського детективного жанру стали А.Конан Дойль і А.Крісті.

У п'ятдесятих роках письменники (Дж.Осборн, Дж.Брайн та ін.) об'єдналися у групу “Молоді сердиті люди” для висловлення незадоволення англійською традиційною літературою, політичною й освітньою системами. Відбувся значний розвиток драми від реалізму Дж.Осборна до абсурдизму С.Бекета.

Аналіз основних рис становлення англійської літератури дає підстави зробити наступні висновки. Вона має подібні до інших риси: використання латини до часів становлення власної національної мови, запозичення форми есе з Франції і сонетів з Італії, опис життя відомих історичних осіб, в подальшому зображення представників середнього класу і простих людей, висловлювання незадоволення теперішнім і сатира на нього, звернення до теми майбутнього.

Однак англійська література мала і свої особливості на шляху розвитку. Виходячи з творів В.Скота і твердження Д.Дефо, поняття “англійське” поєднує у собі характеристики, що притаманні тим народам, які сформували англійську націю. Тому література Англії

увібрала особливості культури різних народів. Цю думку підтверджує і вислів В.Овчиннікова про те, що Англія бачить своє обличчя в Шекспірі, тому що її син уособлює в собі кельтську мрійливість, англосаксонську практичність, піратську хоробрість вікінгів і дисципліну норманів [4].

Визначними надбаннями англійської літератури, що увійшли у спадщину світової культури, стали твори В.Шекспіра, В.Скота, Б.Шоу, В.Вульф, А. Конан Дойля і А.Крісті, поезія Р.Бернса і Дж.Байрона, вивчення яких є невід'ємним компонентом гуманітарної освіти студентів.

Знання особливостей англійської літератури допомагають глибшому розумінню студентами характерних рис англійської культури в цілому, що сприяє вирішенню проблеми взаєморозуміння між представниками різних культур.

Подальшого уточнення та поглибленого вивчення потребують проблеми компаративного дослідження особливостей сучасних творів англійських та британських авторів, а також шляхи їх вивчення і викладання у навчальних закладах.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Багацька О.В., Дука М.В. Література Англії: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (англійською мовою). – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2006. – 443 с.
2. Жлуктенко Н. Ю. Английский психологический роман XX века. – К.: Вища школа, 1988. – 160 с.
3. Кондрацька Л.А. Світова художня культура. – 8-11 класи. Програма для загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв та мистецьких навчальних закладів. Календарно-тематичне планування. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 80 с.
4. Овчинников В. В. Корни дуба. – М., 1988.
5. Шахова К. Література Англії 19 ст. Наука вчителів // Зарубіжна література. – 2004. – № 6-7. – С.4-16.

Замашна С.Н.

#### **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАНОВЛЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

*В статье обобщен опыт исследования вопроса становления английской литературы с целью выяснения ее особенностей, знание которых способствует лучшему пониманию английской культуры.*

*Ключевые слова: английская культура, английская литература.*

Zamashna S.N.

#### **INVESTIGATION OF PECULIARITIES OF ENGLISH LITERATURE FORMATION**

*The paper is concerned with the analysis of the development of English literature. The purpose is to find out its peculiarities that help to understand English culture better.*

*Key words: English culture, English literature.*

**УДК 371.135**

**Зуброва О.А.**

### **ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ**

*У статті подано визначення професійних особистісних якостей вчителя-філолога; проаналізовано можливості навчальних дисциплін у їх формуванні; розглянуто принципи формування особистості майбутнього вчителя-філолога; представлено модель формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів.*

*Ключові слова: професійні особистісні якості, майбутні вчителі-філологи, комунікативні якості, морально-вольові якості.*

Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується підвищенням інтересу до впровадження новітніх технологій навчання, комп'ютеризації освітнього процесу, пошуку нестандартних форм і методів, що підвищують ефективність засвоєння матеріалу. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування особистості майбутнього вчителя, який є посередником між знанням та учнем і від якого залежить, наскільки ефективно просуватимуться освітні новації. Це зумовлено рядом причин: по-перше, результати діяльності вчителя виражаються не в матеріальних речах, а у рівні освіченості та вихованості учнів, їх особистісних якостях, громадянській позиції; по-друге, вчительська праця не є чітко регламентованою, тож, вчитель індивідуально підходить до вибору засобів та методів впливу на учнів, виходячи із завдань школи й особливостей навчально-виховного процесу.

Основні орієнтири формування особистості майбутнього вчителя в Україні відображено в Конституції України (1996), законах України “Про освіту” (1996), “Про вищу освіту” (2002), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Державній програмі “Вчитель” (2002).

Окремої уваги заслуговує проблема удосконалення підготовки майбутніх учителів-філологів, оскільки у викладанні мови та літератури визначальним фактором, як зазначають дослідники, є саме особистість учителя.

Розробкою питань, пов'язаних з формуванням особистісних якостей майбутніх учителів займалися О.Бондаревська, І.Зимняя, І.Зязюн, Л.Кондрашова, А.Маркова, Л.Мітіна та ін. Вивченню проблеми професійного становлення особистості присвячені праці А.Алексюка, С.Батишева, А.Беляєвої, Р.Гуревича, Н.Ничкало та ін. Але слід зазначити, що недостатньо розробленим залишається питання формування професійних особистісних якостей, необхідних учителю-філологу.

У зв'язку з цим у статті нами поставлено такі завдання:

- дати визначення професійних особистісних якостей вчителя-філолога;
- проаналізувати можливості навчальних дисциплін у формуванні професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів;
- розглянути принципи, на які треба спиратися у формування особистості майбутнього вчителя-філолога;
- побудувати модель формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів.

Грунтуючись на теоретичних висновках дослідників та результатах аналізу психолого-педагогічної літератури, було визначено, що **професійні особистісні якості вчителя-філолога** – це інтегроване комплексне утворення його особистості, що формується шляхом синтезу професійних та особистісних якостей, відповідає вимогам до вчителя з боку суспільства, дозволяє ефективно здійснювати функції педагогічної діяльності, сприяє розвитку педагогічних та літературно-лінгвістичних здібностей. Це утворення виникає внаслідок професіоналізації особистісних якостей та перетворення професійно значущих якостей в особистісно цінні.

Професійні особистісні якості вчителя-філолога мають відповідати вимогам суспільства до особистості вчителя; гармонійно поєднуватися з цілісною структурою особистості, з її особистісними цінностями й настановами; сприяти виконанню вчителем-філологом основних педагогічних функцій; формуватися паралельно з педагогічними та літературно-лінгвістичними здібностями, сприяючи їх розвитку.

У результаті теоретичного та емпіричного дослідження було виявлено комплекс професійних особистісних якостей, необхідних сучасному вчителю-філологу. Виділені якості умовно розподілено на дві групи відповідно до специфіки педагогічної професії та особливостей філології як спеціальності. До першої групи увійшли комунікативні якості – емпатія, толерантність і комунікативність; другу групу склали морально-вольові якості – гуманність, відповідальність, вимогливість до себе й до інших. Кількісне обмеження якостей

ґрунтується на висновках учених про те, що їх оптимальна кількість, котра забезпечує можливість планомірного й ефективного формування під час навчання майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі, складає п'ять-сім якостей (Е.Зеєр).

За результатами аналізу освітньо-професійних програм, навчальних планів і робочих програм з дисциплін, що викладаються студентам спеціальностей "ПМСО. Мова та література (англійська)" було виділено ряд дисциплін, що мають найбільше сприяти формуванню професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів. До них віднесено предмети психолого-педагогічного циклу (педагогіка, історія педагогіки, психологія); загальноосвітні дисципліни (історія України, філософія, етика й естетика); спеціальні дисципліни мовного та літературного циклів (практичний курс усного та писемного англійського мовлення, країнознавство, історія зарубіжної літератури) та прикладні дисципліни – методики викладання мови та літератури (дані представлено в табл. 1).

Таблиця 1.

**Можливості навчальних дисциплін у формуванні професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів**

Дисципліни	Їх вклад у формування професійних особистісних якостей
<i>Психолого-педагогічний цикл</i>	
Педагогіка	Знання про принципи, форми, методи виховання, самовиховання; основні вимоги до особистості вчителя.
Історія педагогіки	Знання про видатних педагогів минулого, вивчення їх поглядів на професійні особистісні якості вчителя. Вносить вклад у формування професійного ідеалу.
Психологія	Знання про структуру особистості, психологію педагогічної діяльності, особистісні якості вчителя, педагогічні здібності, психологічні основи педагогічного спілкування. Надає можливості набутти навичок використання психологічних тестів.
<i>Загальноосвітні дисципліни</i>	
Історія України	Виховання патріотичних почуттів, формування ідеалу особистості (без проєкції на професійну діяльність).
Філософія	Спонукає до пошуку сенсу буття, свого місця в ньому.
Етика й естетика	Знання про норми поведінки та спілкування.
<i>Спеціальні (філологічні) дисципліни</i>	
Практичний курс усного та писемного англійського мовлення	Формування комунікативності, толерантності до соціокультурних особливостей інших народів, подолання комунікативних бар'єрів. Робота в малих групах і варіативність змістового наповнення уможливають налагодження особистісного контакту між студентами й викладачем, переміщення акценту на формування особистості студента.
Країнознавство	Знання про звичаї й традиції країн, мова яких вивчається, виховання пошани до інших культур, толерантності.
Історія зарубіжної літератури	Формування ідеалу особистості, емпатії як якості, необхідної для глибокого розуміння літературних персонажів, комунікативності.
<i>Прикладні дисципліни</i>	
Методики викладання спеціальних предметів у школі	Інтегрують знання з психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, надають студентам можливість спробувати себе в ролі вчителя, але концентруються на дидактичному аспекті викладання, а не на особистісних якостях, що впливають на перебіг педагогічного процесу.



Оскільки констатувальний етап дослідження виявив недостатній рівень сформованості професійних особистісних якостей у майбутніх учителів-філологів, у навчально-виховному процесі було поступово реалізовано низку **умов**, які дозволили стимулювати формування особистості майбутніх учителів іноземної мови та зарубіжної літератури:

- забезпечення позитивної мотивації студентів-філологів до формування професійних особистісних якостей, що сприяє самовихованню й самовдосконаленню;
- забезпечення органічної єдності психолого-педагогічних, фахових і методичних знань студентів про комплекс і сутність професійних особистісних якостей, системність і цілісність яких посилена міжпредметною інтеграцією та координацією;
- педагогічно доцільний добір, поєднання й упровадження в навчально-виховний процес класичних університетів традиційних та інноваційних методів і форм, що стимулюють активність студентів-філологів до формування професійних особистісних якостей.

Реалізація теоретично обґрунтованих педагогічних умов у навчально-виховному процесі класичного університету може бути успішною за умови здійснення відповідно до низки **принципів** – загальних керівних положень, котрі, в разі їх прийняття, диктують людині послідовність дій у відповідних ситуаціях життя. Принцип виховання є загальним об'єктивним положенням, що задає в кожний момент професійної діяльності педагога цілком визначеного напрямку – змістового та методичного. Якщо принципів декілька, вони мають бути взаємопов'язаними, кожний наступний має виходити з попереднього, а кожен попередній дозволяє реалізувати наступні [6: 38]. Керуючись вищезазначеними положеннями, було виділено принципи, згідно з якими має відбуватися формування професійних особистісних якостей, і до яких було віднесено принципи неперервності, комплексності, активності, діалогічності.

**Принцип неперервності** зумовлений характером педагогічної освіти як неперервного процесу розвитку та вдосконалення особистості майбутнього вчителя. Формування професійних особистісних якостей майбутнього вчителя-філолога повинне розпочинатися з перших днів його навчання в університеті та тривати протягом усього періоду навчання.

**Принцип комплексності** передбачає формування професійних особистісних якостей як у процесі виховної роботи класичного університету, так і під час викладання дисциплін психолого-педагогічного та спеціального циклів. Принцип комплексності зумовлений тим, що кожний предмет, включений у навчально-виховний процес, є одним з елементів, котрі беруть участь у формуванні цілісної структури професійних особистісних якостей майбутнього спеціаліста, реалізуючи функції трьох рівнів:

- інтрапредметні – відображають властивості, притаманні навчальному предмету як самостійній сфері наукового пізнання;
- інтерпредметні – проявляються через зв'язок між групами навчальних предметів;
- метапредметні – реалізують внесок кожної навчальної дисципліни в розвиток студента як майбутнього професіонала, у формування його професійних особистісних якостей [4].

Цей принцип засвідчує, що обмежувати процес виховання майбутніх фахівців лише позааудиторною виховною роботою, покласти відповідальність за це лише на кураторів, замало і неправильно. Виховання студентів, формування їхніх професійних особистісних якостей є наскрізним завданням, котре пронизує кожний елемент навчально-виховного процесу. Реалізація метапредметної функції навчальних дисциплін сприятиме ефективному розвитку особистості майбутніх учителів.

**Принцип активності** ґрунтується на положенні діяльнісного підходу про те, що якості особистості формуються виключно в діяльності, тому, по-перше, треба забезпечити студенту можливість установаження різноманітних зв'язків з дійсністю та включення у велику

кількість різних видів діяльності [2: 23]; а також спиратися на зустрічну активність студентів стосовно інтеріоризації (присвоєння, включення у коло значущих об'єктів) тих подій, що відбуваються у ВНЗ.

Побудова навчально-виховного процесу відповідно до цього принципу доводить необхідність становлення студента як суб'єкта професійної підготовки, який самостійно визначає та спрямовує розвиток своєї особистості. Чим розвиненішою є суб'єктність студента, тим активніше він включається в навчально-виховний процес, тим глибше розуміє необхідність усіх предметів, що вивчаються в університеті (сприймає всі елементи професійної підготовки як цілісну систему), тим стійкішим є емоційне ставлення до навчання та до майбутньої педагогічної професії, а це, у свою чергу, позитивно впливає на формування його професійних особистісних якостей. Принцип активності вимагає забезпечення студентів можливістю самостійного вибору змісту й форм діяльності, способів і часу її виконання, залучення до планування певних видів роботи (особливо виховної). Реалізація цього принципу можлива шляхом добору таких методів і форм організації навчально-виховного процесу, які залучають студентів до активної участі в ньому.

**Принцип діалогічності** ґрунтується на положеннях особистісного підходу та сприяє становленню студента як суб'єкта педагогічного процесу. Він передбачає доповнення формальних відносин між учасниками педагогічного процесу неформальними, подолання взаємного відчуження викладачів і студентів. Результатом реалізації даного принципу має стати особистісний розвиток і становлення діалогічної позиції майбутнього вчителя-філолога як невід'ємної складової його комунікативності.

Потреба в діалозі є духовною потребою особистості, саме тому вона є постійною, такою, що не може бути до кінця задоволена, звідси виходить принципова незавершеність діалогу. Готовність до діалогу визнається одним із універсальних показників сформованості індивіда як особистості [1: 3-11].

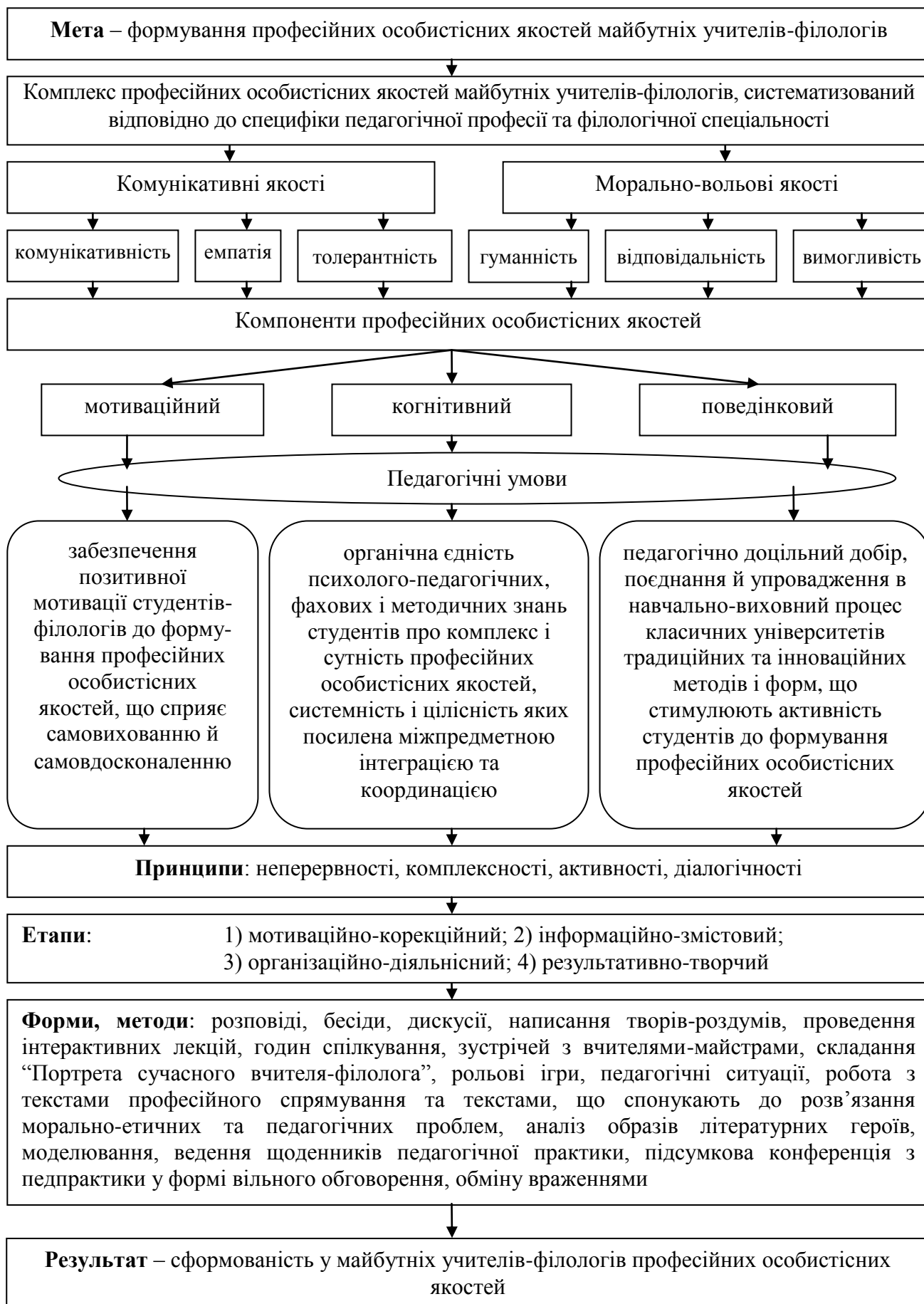
Вищеозначені принципи – підґрунтя для створення необхідних і достатніх умов ефективного перебігу навчально-виховного процесу в класичному університеті. Саме з опорою на них має відбуватися формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів в умовах, що сприяють ефективності цього процесу та його результативності.

Програма формування педагогічного експерименту містила кілька етапів: мотиваційно-корекційний, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний і результативно-творчий, кожний з яких передбачав відповідний комплекс організаційно-методичного забезпечення навчально-виховної роботи з формування означених якостей особистості студентів експериментальних груп.

Логіку експериментальної роботи було підпорядковано моделі формування професійних особистісних якостей майбутнього вчителя-філолога, розробленій на основі проведеного аналізу теорії та практики формування особистості студентів у класичних університетах. Модель визначається як “будь-який образ, аналог якого-небудь об'єкта, процесу або явища (“оригінала” даної моделі), що використовується в якості його “замінника”, “представника” [5: 828].

Модель є типізованим відображенням явища, результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесення теоретичних уявлень про об'єкт і емпіричних знань про нього. Моделювання окремих елементів навчально-виховного процесу надає студентам і викладачам можливості свідомого та мотивованого ставлення до нього, прогнозування результатів і планування власного майбутнього [3: 78].

Розроблена модель передбачає корекцію змісту навчально-виховного процесу класичного університету згідно з завданнями формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів і включає мету, педагогічні умови, принципи, етапи, форми й методи їх формування, а також очікуваний результат – сформованість професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів (рис. 1).



**Рис. 1. Модель формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів.**

Тож, проведене теоретичне дослідження та педагогічний експеримент підтвердили ефективність упровадження в навчально-виховний процес університетів педагогічних умов з метою стимулювання формування особистості майбутніх учителів-філологів. При цьому впровадження умов має проходити поетапно, спиратися на принципи неперервності, комплексності, активності та діалогічності. Форми і методи, що використовуються з метою формування особистісних якостей студента, можуть варіюватися, але мають бути доцільними та відповідати поставленій меті.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з проблемою самовдосконалення компетентності викладачів щодо питань формування професійних особистісних якостей студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Белова С.В. Функции учебного диалога в усвоении ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 1995. – 17 с.
2. Бодалев А.А. Психология о личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 187 с.
3. Мещанинов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
4. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: Учебное пособие. – Полтава, 1989. – 86с.
5. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.
6. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие. – СПб.: "Питер", 2005. – 366 с.

Зуброва О.А.

#### *К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ*

*В статье дано определение профессиональных личностных качеств учителя-филолога; проанализированы возможности учебных дисциплин в их формировании; рассмотрены принципы формирования личности будущего учителя-филолога; представлена модель формирования профессиональных личностных качеств будущих учителей-филологов.*

*Ключевые слова: профессиональные личностные качества, будущие учителя-филологи, коммуникативные качества, нравственно-волевые качества.*

Zubrova O.A.

#### *TO THE PROBLEM OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS' PROFESSIONAL PERSONAL QUALITIES FORMATION*

*In the article the definition of teachers-philologists' professional personal qualities is given, potential of academic subjects in their formation is analyzed, the principles of formation of future teachers-philologists' personality are examined, the model of formation of future teachers-philologists' professional personal qualities is displayed.*

*Key words: professional personal qualities, future teachers-philologists, communicative qualities, morally-volitional qualities.*

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЛІДЕРІВ ДЛЯ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ

Стаття присвячена аналізу зарубіжних програм професійної підготовки управлінців-лідерів для сфери державного управління. У ракурсі уваги – зміст, методи, технології та принципи такої підготовки, а також організаційні параметри інституцій, які її забезпечують.

Ключові слова: лідерство, врядування, професійна підготовка, розвиток лідерського потенціалу.

У своїй еволюції управління як вид професійної діяльності пройшло три етапи розвитку: від адміністрування через менеджмент до лідерства. Актуальність і сутність лідерства (як вищого еволюційного та якісного рівня управління) у світлі сучасних суспільно-політичних і соціально-економічних змін детермінує необхідність трансформації засад, на яких має здійснюватися професійна підготовка управлінців.

Сприяння розвитку лідерського потенціалу на державній службі розглядається як шлях до підвищення ефективності державного управління – завдання, вирішення якого є сьогодні критичним для більшості країн світу.

Цілі даної статті – проаналізувати провідний зарубіжний досвід професіоналізації державного управління на прикладі діючих програм розвитку лідерів з метою врахування позитивних здобутків у вітчизняній практиці професійної підготовки державних службовців.

*Нове державне управління – чутливе врядування як шлях до державного лідерства*

Звіт Департаменту економічних і соціальних справ Секретаріату ООН “Відкриваючи людський потенціал для результативності державного сектору”<sup>1</sup> [11] констатує висновок про трансформацію моделей у сфері державного управління: від традиційного державного адміністрування<sup>2</sup> через державний менеджмент<sup>3</sup> до чутливого врядування<sup>4</sup>. Сутність і різниця зазначених моделей відображена у табл. 1.

Таблиця 1.

**Три моделі державного управління**

	Державне адміністрування	Державний менеджмент	Чутливе врядування
Відносини між громадянами та державою	Покірність, слухняність	Санкціонування	Повноваження
Відповідальність вищих службовців перед	Політики	Замовники, клієнти	Громадяни та стейкхолдери
Базові принципи	Згода з правилами та інструкціями	Ефективність та результати	Підзвітність, відповідальність, прозорість та залученість
Критерії успіху	Наслідки	Результати	Процес
Ключові атрибути	Неупередженість	Професіоналізм	Відповідальність, відповідність

\* Примітка: таблиця з джерела [11: 7].

<sup>1</sup> Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat

<sup>2</sup> Public administration

<sup>3</sup> Public management

<sup>4</sup> Responsive governance

Термін “врядування”<sup>5</sup> вперше використаний у Всесвітньому звіті про розвиток<sup>6</sup> 1989 р. задля акцентування уваги на фінансовій підзвітності урядів. Пізніше за ініціативи ПРООН значення цього терміну було переконцептуалізовано у напрямі відображення політичного, економічного та адміністративного аспекту влади для управління державою: “Важливою справою інституцій врядування є сприяти конструктивній взаємодії між державним, приватним сектором і громадянським суспільством” [11: 13].

Іншими словами, теорія чутливого врядування розглядає реформи державного управління через призму нових видів взаємодії між державою та суспільством. Як результат – уряд, що є відкритим і чутливим до суспільства, більш відповідальним і краще регульованим зовнішніми спостерігачами та законом. Фундаментом таких змін є нова культура державної служби, що формується на засадах прозорості, партнерства, відповідальності: “Роблячи державних службовців більш відповідальними перед громадянами і стейкхолдерами у суспільстві, лідери можуть стимулювати більш чутливу й ефективну державну службу, що швидше вчиться та надає кращі послуги своїм клієнтам” [11: 108].

Іншим критерієм формування нової корпоративної культури на державній службі є забезпечення професіоналізму у сфері державного управління шляхом розкриття потенціалу кожного державного службовця. Такий висновок є очевидним, оскільки трансформація інституційна починається з трансформації на рівні особистості.

Розкриття потенціалу кожної особистості на державній службі можливе за умови домінування лідерства й організаційного навчання, а це, у свою чергу, породжує потребу “радикально змінити установки як лідерів, так і державних службовців для того, щоб дозволити появу нових форм комунікації, ініціювання та навчання на державній службі” [11: 100-101].

Останній висновок, по суті, є завданням, яке сьогодні повинні вирішувати національні інституції, що забезпечують професійну підготовку державних службовців, задля того, щоб відповідати наявним суспільним викликам і трансформаціям. Розглянемо деякі приклади щодо вирішення зазначеного завдання з досвіду зарубіжних країн.

#### *Професійна підготовка державних лідерів (досвід Канади)*

Головною установою для професійної підготовки вищих державних службовців Канади є Канадська школа державної служби<sup>7</sup> (далі – Школа). Кожний новопризначений вищий державний службовець Канади обов’язково має пройти курс орієнтації. Враховуючи той факт, що вищі державні службовці Канади, як правило, мають магістерський чи докторський рівень, їм, насамперед, потрібна короткотермінова підготовка<sup>8</sup>.

Загальні принципи побудови та реалізації навчальних програм для державних лідерів Канади визначені та імплементовані у практику задля забезпечення результативності й ефективності професійного навчання. До таких принципів, зокрема, віднесені:

- причетність, участь і підтримка з боку вищих керівників. Це досягається шляхом залучення вищих посадовців до діяльності Наглядової ради Школи, розроблення та викладання навчальних курсів. Важливим фактором є також включення навчання у плани професійного розвитку і трудові договори. Широко практикується менторство і коучінг з боку вищих державних службовців;
- стратегічний підхід до планування, розроблення та запровадження програм навчання;
- проведення порівняльних досліджень з питань професійної підготовки керівних кадрів та орієнтація на їх результати. З цією метою широко використовується

<sup>5</sup> Governance

<sup>6</sup> the World Development Report 1989

<sup>7</sup> Canadian School of Public Service

<sup>8</sup> 15 днів підвищення кваліфікації на кожні 8-9 робочих місяців

провідний досвід бізнес-шкіл у підготовці керівних кадрів, аналізується діяльність у конкурентному середовищі;

- орієнтація та врахування трьох тенденцій: революція у методиці навчання вищих посадовців; поява системних підходів до професійного розвитку вищих керівників; використання вищими виконавчими керівниками навчальних програм як стратегічних важелів.

Таблиці 2-4 містять опис кількох програм з державного лідерства Канадської школи державної служби.

Таблиця 2.

**Програма “Лідерство для вищого керівництва” Канадської школи державної служби**

Цільова аудиторія	Вищі політичні керівники Кабінету Міністрів (міністри) та їх апарат
Вимоги до учасників	<ul style="list-style-type: none"> <li>– добре знати себе і громаду;</li> <li>– бути досвідченими лідерами і практиками;</li> <li>– бути хранителями та реформаторами державної служби;</li> <li>– бути готовими стати громадянами світу.</li> </ul>
Цілі навчання	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ознайомити з передовою практикою у галузі державного управління;</li> <li>– підготувати до вирішення складних проблем і нових викликів;</li> <li>– залучити до процесу безперервного навчання;</li> <li>– навчити створювати мережі для подальшої горизонтальної співпраці.</li> </ul>	
Тематичні блоки	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Орієнтація”;</li> <li>– “Спеціалізований топ-менеджмент”;</li> <li>– “Розбудова мереж і громад”.</li> </ul>
Методи навчання	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Лідери навчають лідерів”;</li> <li>– навчання у практичній діяльності;</li> <li>– залучення до процесу розроблення програм вищих керівників;</li> <li>– очні курси, конференції, ділові вечери, електронне навчання тощо.</li> </ul>	
Приклад	Орієнтація новопризначених міністрів проводиться у формі брифінгів щодо їхніх офіційних повноважень і обов’язків, стосунків між ними та заступниками міністрів. На брифінги запрошуються колишні міністри та колишні заступники міністрів, що дозволяє забезпечити ефективний обмін досвідом.

*Примітка: таблиця складена на основі джерела [13].*

*Професійна підготовка державних лідерів (досвід Бразилії).*

Національна школа державного управління [7] є державною установою, що знаходиться у підпорядкуванні Міністерства планування, бюджету й управління Бразилії. Школа створена у 1989 р. Її місія – розвивати компетенції державних службовців для підвищення спроможності уряду в управлінні державною політикою.

Школа реалізує широкий спектр навчальних програм, спрямованих на безперервну освіту державних управлінців. До основних завдань навчальних програм для вищих державних службовців віднесені, зокрема, наступні:

- Підготувати державних лідерів до виконання ними завдань високої складності та відповідальності.
- Забезпечити системне бачення щодо формування та імплементації державної політики.

Таблиця 3.

## Програма “Лідерство – стиль життя” Канадської школи державної служби

Цільова аудиторія	Вищі державні посадовці (рівень заступників міністрів)
Термін навчання	30 днів, розподілених за модулями на період 12-18 місяців
Тематичні блоки	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Лідерство”;</li> <li>– “Державна політика”;</li> <li>– “Державна служба”;</li> <li>– “Навчання та професійний розвиток”.</li> </ul>
Методи навчання	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Наставництво;</li> <li>– навчання у практичній діяльності;</li> <li>– ситуаційні вправи;</li> <li>– розбудова мережі після навчання.</li> </ul>

*Примітка: таблиця складена на основі джерела [13].*

Таблиця 4.

## Програма “Основи лідерства” Канадської школи державної служби

Цільова аудиторія	Для всіх інших посадовців та управлінців
Тривалість	2-4 дні
Тематичні блоки	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Основи лідерства”;</li> <li>– “Управління змінами”;</li> <li>– “Стратегічний менеджмент”.</li> </ul>
Базовий принцип	Плюралізм підходів до моделей лідерства.
Приклад	Обговорення “Лідерство: рефлексія та дія” (тематичні питання – модель лідерства, емоційний інтелект, урядування, цінності, навчання як особиста стратегія)

*Примітка: таблиця складена на основі джерела [13].*

Важливо підкреслити, що програми для державних лідерів сфокусовані відповідно до головних проблем федерального уряду, побудовані та структуровані на основі модульного підходу, реалізуються як в очному, так і у дистанційному форматі навчання. Прикладом навчальних заходів для розвитку лідерського потенціалу, які проводяться в очному форматі, є: “Сніданок з дебатами”, національні семінари, міжнародні курси та семінари, дискусійні форуми, майстер-класи, тренінги, конференції.

*Професійна підготовка державних лідерів для Європи (досвід Данії)*

Датська школа державного управління створена в 1963 р. Її завдання – забезпечити безперервну освіту для службовців, які виконують управлінські функції у секторі державного управління.

З 2000 р. Датська школа залучена до експертизи з управлінського розвитку в Комісії Європейського Союзу. У межах програми експерти Школи у складі європейської команди фахівців здійснювали інтерв’ю керівників вищої та середньої ланки інституцій Європейської Комісії з метою визначення їх потреб і очікувань щодо навчання задля управлінського розвитку. У результаті дослідження у партнерстві з колегами з 15 європейських шкіл державного управління була створена навчальна програма для менеджерів Європейської Комісії щодо покращення їх управлінських компетенцій.



З 2004 р. Датська школа обрана провайдером виконавчого коучінгу<sup>9</sup> в інституціях Європейської Комісії. З цією метою консультанти (коучі) працюють з керівниками інституцій Європейської Комісії (на рівні директорів, керівників підрозділів), оцінюючи їх управлінську компетентність і надаючи підтримку для її покращення. У результаті такої діяльності керівники вищої та середньої ланки інституцій Європейської Комісії на добровільній основі оцінюють (у тому числі й за методом “360°”) свої управлінські якості та розвивають свій управлінський потенціал в умовах реального професійного середовища.

Ще одним прикладом навчальних програм для державних лідерів є Програма з міжнародного та стратегічного лідерства “Долаючи бар’єри” [2]. Цільовою аудиторією цієї програми є жінки – керівники вищої ланки державного сектору. Програма спрямована на підтримку учасників у визначенні та подоланні наявних бар’єрів, детермінованих національною та корпоративною культурою, персональними і гендерними традиціями. Через формування бачення та за допомогою інших інноваційних методів навчання здійснюється оцінка різноманітності учасників і переваг від такої різноманітності у професійній діяльності. Програма є унікальною в тому, що пропонує як практичні, так і теоретичні виміри управлінської діяльності з фокусом на стратегічному лідерстві в організаціях, що діють у державному та політичному середовищі. Програма сфокусована на 3-х важливих аспектах для керівників вищої ланки: стратегічне лідерство, інтернаціоналізм, різноманіття.<sup>10</sup>

#### *Професійна підготовка державних лідерів (досвід Ірландії)*

Інститут державного управління Ірландії<sup>11</sup> [5] є головною освітньою установою Ірландії, що забезпечує процес розвитку персоналу для державної служби. Його місія та завдання зумовлені прийняттям і реалізацією Корпоративної стратегії державної служби на 2005-2010, яка, у свою чергу, є складовою Державної програми “Ініціатива зі стратегічного менеджменту”<sup>12</sup> щодо модернізації державного сектору в Ірландії, розпочатою у середині 1990-х років. Реалізація Програми актуалізувала потребу значного та постійного розвитку організаційного та кадрового потенціалу.

Для відповіді на означені виклики була розроблена та запроваджена Стратегія розвитку Інституту на 2005-2010 роки [6], яка ідентифікувала головні вимоги до державної служби, серед яких, зокрема:

- Лідерство в державному секторі (наголос на інноваціях і змінах, орієнтація на результати, результативна імплементація державних політик і планів).
- Управлінський потенціал і стратегічний підхід до управління людськими ресурсами (наголос на ключовій ролі людського потенціалу для забезпечення ефективного функціонування державної служби, зміна механізмів управління державною службою, розвиток співпраці).
- Врядування та збереження цінностей державної служби (підвищення значущості ключових цінностей державної служби – безпристрасність, прозорість, порядність, чесність; запровадження механізмів для ефективного та чутливого врядування).
- Безперервне навчання протягом життя (підвищення мобільності персоналу, рівня адаптованості до постійних змін; запровадження та розвиток нових форм навчання, нових підходів для професійного розвитку без відриву від професійної діяльності; підвищення рівня гнучкості навчальних технологій).

Як результат вище зазначеного, до ключових змістовних орієнтирів для розвитку системи професійної підготовки вищих державних службовців Ірландії віднесені:

- Розвиток лідерського потенціалу (інновативність, управління змінами, управління на основі результатів).

---

<sup>9</sup> Executive Coaching

<sup>10</sup> Diversity

<sup>11</sup> Institute of Public Administration

<sup>12</sup> The Strategic Management Initiative

- Управління людськими ресурсами, розвиток управлінських спроможностей щодо управління командами, співпраці та партнерства.
- Розвиток та оновлення управлінської та корпоративної культури державної служби та державного сектору.
- Управління особистим розвитком, використання нових форм навчання для постійного підвищення професійного рівня. Запровадження нових інноваційних форм і методів навчання, забезпечення відповідності потребам клієнтів.

*Професійна підготовки державних лідерів (досвід Німеччини)*

Центральною установою для підвищення кваліфікації державних службовців і працівників федерального уряду Німеччини є Федеральна академія державного управління<sup>13</sup>. [3] Діяльність Федеральної академії спрямовується низкою діючих урядових програм, серед яких:

- Програма “Сучасна держава – сучасне управління” [8].
- Програма “Сфокусовано на майбутнє: інновації для управління” [10].
- Програма “Електронний уряд 2,0” [4; 9].

Роль Федеральної академії щодо підтримки процесу модернізації системи державного управління Німеччини визначена на рівні урядової програми “Сучасна держава – сучасне управління”, метою якої є:

- ефективно прозоре управління. Це передбачає запровадження інструментів нового державного менеджменту; управління якістю, бюджетування та розроблення візії через цілеспрямований діалог;
- мотивовані державні службовці та працівники державних установ. З цією метою здійснюється реформування закону про державну службу; підсилюється розвиток людських ресурсів, запроваджується концепція підготовки вищих керівних кадрів.

Програма “Сучасна держава – сучасне управління” також передбачає прийняття Кодексу лідерства.

Як відповідь на зазначені виклики, навчальні програми Федеральної академії для державних лідерів включають такі тематичні блоки: “Спілкування та співпраця”, “Саморозвиток”, “Менеджмент / лідерство”, “Зв’язки з громадськістю”, “Розвиток людських ресурсів / розвиток персоналу”. В основу програм покладена нова концепція навчання з орієнтацією на профілі посад (компетентісний підхід) і аналіз сценаріїв робочого середовища (спілкування і співпраця, організація робочого процесу, управління часом, управління можливостями, цільовий діалог, розв’язання конфліктів). Ключовим лейтмотивом програм є завдання “сприяти формуванню нових цінностей і розвитку необхідних компетенцій для інноваційного управління за допомогою навчальних програм з лідерства.” [12]

До пріоритетів, що визначають зміст і принципи побудови зазначених навчальних програм, віднесено поряд з іншими необхідність підвищити послідовну орієнтацію державної служби на лідерську поведінку, розвиток лідерства та командного підходу.

*Програма розвитку державного лідерства Інституту Світового банку*

На відміну від вище описаних програм, зміст і призначення яких детермінуються, перш за все, локальними (національними) умовами, Програма розвитку державного лідерства Інституту Світового банку за орієнтири бере основні характеристики сучасного лідера, до яких віднесено:

- “здатність розробляти та мобілізувати стейкхолдерів навколо спільної візії;
- спроможність гарантувати ефективний перехід складових візії у конкретні результати;
- установки до чесності та етичності, а також практики відповідальності (підзвітності)” [1: 5].

Програма акцентує увагу та розкриває важливість розуміння взаємозв’язку між:

<sup>13</sup> Bundesakademie

- лідерством індивідуальним та інституційним (організаційним);
- якістю уряду та якістю лідерства в країні.

Розглядаючи лідерство як ключовий фактор для ефективного врядування та успішної імплементації державних програм і реформ, програма включає такі змістовні блоки у послідовності:

1. Підготовка урядової трансформації.
2. Пріоритизація (визначення пріоритетів) та обговорення нового урядового порядку денного.
3. Імплементація політики, програм і послуг для досягнення результатів.
4. Гарантування послідовності (наслідування).

*Висновки.*

Здійснений аналіз дозволяє зробити наступні висновки:

1. Розвиток лідерського потенціалу – ключове завдання у світлі реформування державної служби задля підвищення ефективності державного управління.
2. Лідерство констатується як вищий еволюційний та якісний прояв управління як на міжнародному рівні, так і на рівні національних пріоритетів, визнається і легітимізується відповідними документами та програмами.
3. Національні моделі підготовки державних лідерів детермінуються локальними умовами, пріоритетами і потребами. Аналіз зарубіжної практики реалізації програм такого типу засвідчує їх різноманітність та адаптивність до національної специфіки.
4. При розробленні та реалізації програм професійного розвитку управлінців-лідерів для державного управління необхідно забезпечувати дотримання таких ключових принципів:
  - орієнтація на реальні та перспективні потреби;
  - чітка ідентифікація цілей і використання релевантних методів навчання;
  - орієнтація на клієнтів і залучення замовників у процес розроблення програм з метою врахування локальних потреб, контексту та культури;
  - спрямування на розвиток поведінкових компетенцій;

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Background Notes on Leadership Program. – Washington, D.C. – WBI, 2007. – 19 p.
2. Danish School of Public Administration. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dfhnet.dk>.
3. Federal Academy of Public Administration. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.bmi.bund.de>.
4. Federal Academy of Public Administration: Tasks and Activities. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.bakoev.bund.de>.
5. Institute of Public Administration. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ipa.ie>.
6. Institute of Public Administration. Corporate Strategy 2005-2010. – Ireland, 2005.
7. National School of Public Administration (ENAP): Developing the competences of civil servants to increase government's capacity for the management of public policies. – Brasilia: ENAP, 2006. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.enap.gov.br>.
8. Progress Report 2005 of the Government Programme “Modern State – Modern Administration” in the field of Modern administrative Management. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.staat-modern.de>.
9. The Programme of the Federal Government “eGovernment 2.0”. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.verwaltung-innovativ.de>.
10. The Programme of the Federal Government “Focused on the Future: Innovations for Administration”. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.verwaltung-innovativ.de>.
11. World Public Sector Report 2005: Unlocking the Human Potential for Public Sector Performance. – New York: United Nations, 2005. – 123 p.
12. Wurster G. Reform in the Federal Administration and the Leadership Training at the Bundesacademie. TopManagers – How to Lead the Public administration Change? – DISPA Meeting, October 2006, Helsinki.

13. Демократичний розвиток: вищі державні службовці та політико-адміністративні стосунки. Матеріали XVIII Міжнародного конгресу з підготовки вищих державних службовців, Україна, Київ, 15-17 червня 2005 р. / Укладач С.В.Соколик. – К.: “К.І.С.”, 2005. – 150 с.

Калашникова С.А.

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ЛИДЕРОВ ДЛЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ**

*Статья посвящена анализу зарубежных программ профессиональной подготовки управленцев-лидеров для сферы государственного управления. В центре внимания – содержание, методы, технологии и принципы такой подготовки, а также организационные параметры институций, которые ее обеспечивают.*

*Ключевые слова: лидерство, правление, профессиональная подготовка, развитие лидерского потенциала.*

Kalashnikova S.A.

### **THE PROFESSIONAL PREPARATION OF LEADERS FOR GOVERNMENTAL MANAGEMENT**

*The article is devoted to analysis of foreign programs for professional training of leaders for public administration. In the focus of attention – content, methods, technologies and principles of the training as well as organizational parameters of institutions which provide it.*

*Key words: leadership, governance, professional training, development of leadership potential.*

**УДК 378.14**

**Кацова Л. І.**

### **ОСНОВНІ ЗМІСТОВНІ ПАРАМЕТРИ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті на основі спостережень і аналізу типових труднощів, які зазнають студенти-практиканти в розв'язуванні навчально-виховних задач, розкривається алгоритм оволодіння студентами технологією вирішення педагогічних задач, що зумовлює успішність професійної діяльності майбутніх викладачів економічних дисциплін.*

*Ключові слова: економічне виховання, педагогічні задачі.*

Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) передбачає докорінне реформування всіх ступенів освіти, в тому числі змісту, форм і методів здійснення економічної підготовки студентської молоді.

Економічне виховання – це педагогічна діяльність, спрямована на розвиток мислення через формування економічних знань, умінь і навичок, виховання особистісних якостей, які дозволяють йому приймати професійні і адекватні рішення в неординарних ситуаціях.

Мета статті зводиться до висвітлення педагогічних задач, що репрезентують сутність економічного виховання як педагогічної діяльності на шляху професійного становлення студентів.

Останнім часом у багатьох дослідженнях (І.Ісаєв, В.Пятин, В.Сластьонін, Є.Шиянов та ін.) педагогічний процес розглядається як певна послідовність педагогічних задач.

Під педагогічною задачею ми розуміємо результат усвідомлення суб'єктом виховання в педагогічній ситуації необхідності виконання професійних дій і прийняття їх до здійснення.

Виходячи з розуміння діалектики педагогічного процесу як переходу від рішення однієї задачі до наступної, можна зробити висновок про те, що успішність професійної діяльності педагога безпосередньо залежить від його вміння розв'язувати навчально-виховні задачі. Оволодіння студентами технологією вирішення педагогічних задач зумовлює

успішність професійної діяльності майбутніх економістів у процесі проходження ними економічної практики.

Як свідчать наші спостереження, більшість студентів-практикантів вирішують педагогічні задачі, що постають перед ними в реальному навчально-виховному процесі, скоріше інтуїтивно, ніж раціонально. Використання інтуїції як єдиного способу розв'язання педагогічних задач робить педагогічний процес непередбаченим, знижує результативність педагогічної діяльності. Тому, на нашу думку, в процесі підготовки майбутніх економістів до проходження практики педагогічна інтуїція повинна бути актуалізована безпосередньо шляхом опанування студентами алгоритмом розв'язання педагогічних задач, котрий включає в себе послідовний ряд етапів:

перший етап – ознайомлення із сутністю педагогічної задачі;

другий етап – класифікація навчально-виховних задач;

третій етап – розроблення технологічної процедури вирішення педагогічних задач;

четвертий етап – використання відомих схем вирішення педагогічних задач.

На семінарських заняттях з курсу “Методика викладання фахових дисциплін у ВНЗ” ми запропонували студентам-економістам розв'язати різні за їх функціональним призначенням задачі:

Тип 1. Задачі, що виконують функцію формування методології та опанування теоретичними знаннями.

Наведемо приклади таких задач.

*Задача 1.* Одного разу молодий економіст, який тільки що закінчив економічний факультет, став свідком розмови групи вчителів про їхню професію.

*– Я не закінчував педагогічний ВНЗ, – сказав він, – але міг би викладати в школі будь-який предмет. Для цього досить показати мені, як скласти план, конспект уроку і засвоїти низку порад завуча: не давати домашнього завдання під дзвоник, ставити спочатку питання, а потім називати прізвище учня... Опанувавши цією нескладною “наукою”, можна сповна оперувати знанням навчального матеріалу, своїми комунікативними здібностями і добиватися досить непоганих результатів у педагогічній практиці. Головне для вчителя – добре знати свій предмет, добросовісно ставитися до своєї роботи, і все буде добре без вашої педагогіки.*

*– Але педагогічна майстерність – це творча діяльність, – заперечив один з учасників суперечки, – звичайно, воно може бути вироблено в процесі безпосередньої праці вчителя. Проте обмежуватися в педагогічній діяльності тільки практичними рекомендаціями, очевидно, недостатньо. Інакше вчитель перетвориться на кустаря, ремісника.*

*– Про що сперечатися, – включився в розмову інший вчитель, – адже сама школа, як не дивно, обходиться без педагогіки. Головне – досвід, а все інше додасться.*

*– Я не згоден з Вами, – заперечив йому один з колег, – перш за все, слід звертати більше уваги на теоретичну підготовку майбутнього вчителя, навчати аналізувати відповідні ситуації; спиратися на знання закономірностей розвитку особистості учня і закономірностей процесів виховання та навчання, розвивати професійно-педагогічне мислення.*

Хто, на вашу думку, в цій суперечці правий? На чиєму боці істина? Чому іноді існує думка про те, що методика – це не наука? Яку роль вона виконує у професійному становленні вчителя, в удосконаленні його педагогічної майстерності?

*Задача 2.* Вибір методу навчання залежить від мети навчально-виховної роботи, від характерних особливостей окремих навчальних предметів, принципів навчання...

Закінчіть цю фразу. У разі ускладнення зверніться до конспекту лекцій. У чому полягають відмінності між принципами і методами навчання?

Тип 2. Задачі, що виконують функцію формування професійно-педагогічних умінь.

*Наприклад.* Учень V класу відстав в усній лічбі. На думку вчительки, хлопчик надто повільно виконував дії, яких вимагали від нього. Обстеження учня виявило зовсім інше: хлопчик виконував дії дуже швидко, але не в мовленнєвій формі, використовуючи власні

пальці. Перебирав він їх з блискавичною швидкістю, проте дуже відставав від інших учнів, які вже оперували поняттями.

Ігнорування яких дидактичних принципів призвело до однобічного розвитку мислення учнів? Що б Ви заподіяли в такій ситуації?

Тип 3. Задачі, що виконують функцію оволодіння практичними знаннями нормами, правилами і специфікою навчально-виховної техніки.

Приклад подібної задачі: *“Вчитель спокійно, з категоричною впевненістю викладає навчальний матеріал у 10 класі. Несподівано у зосередженій тиші звучить голос учня: “Я не породжуюсь з Вашим твердженням, що...”. Клас з цікавістю чекає на реакцію вчителя.*

Назвіть можливі варіанти поведінки вчителя. Як вчителю треба враховувати у такій ситуації особливості юнацького віку?”

Тип 4. Задачі, що виконують функцію розвитку оперативного мислення.

Наприклад: *“Ви керівник 6 класу. Вам треба підготувати виступ на батьківських зборах на тему “Проблеми індивідуалізації навчання у сучасній школі”. В цьому виступі Ви наводите аргументи на користь індивідуалізації навчання, диференційованого ставлення до учнів, робите висновок про позитивні перспективи розвитку класів вирівнювання, створення умов для розвитку активності і творчості молодших підлітків, можливостей набуття соціального й особистісного досвіду, залучення до цінностей сучасної культури. Несподівано у Ваш виступ втручається один з батьків, який наводить статистичні дані про зростання злочинності, посилення споживацького ставлення до життя, нігілізму серед учнів і стверджує, що ці явища непоодинокі. Аудиторія схильна підтримати виступ батька, який робить висновок про те, що в умовах класів вирівнювання одні діти будуть поставлені в привілейоване становище, а інші – в становище ізгоїв, що в таких класах будуть даватися ознаки відмінності у фізіологічній, психологічній і соціальній зрілості школярів, а відтак в учнів розвиватимуться такі негативні якості, як егоїзм, жорстокість, зневага до людей тощо. Отже, Ваш виступ буде поставлений під сумнів.*

Що Ви будете робити в такій ситуації? Знайдіть якісь контраргументи для відповіді опонентові”.

Педагогічні задачі відбиралися з різних джерел:

- з навчальних та методичних посібників (І.Д.Зверева, Л.Г.Коваль “Практикум з педагогіки ” (1996), Л.В.Кондрашова “Сборник педагогических задач” (1987), Л.Л.Шевченко “Практическая педагогическая этика (1997) та ін.);
- з періодичних педагогічних видань (газети “Освіта”, “Освіта України”, “Учительская газета”; журналів “Рідна школа”, “Воспитание школьников”);
- з педагогічного досвіду викладачів;
- з життєвого досвіду студентів.

Відбираючи задачі, що відпрацьовувалися в ході експериментальної роботи, ми стежили за тим, щоб у них чітко простежувалась провідна наукова-педагогічна ідея та нерозривний зв'язок з реальною практикою навчання і виховання підростаючого покоління в сучасній школі.

Активне опанування студентами мікрогруп МГ<sub>1</sub>, МГ<sub>2</sub>, МГ<sub>3</sub> технологією вирішення педагогічних задач відбувалося в різних формах сумісної діяльності студентів з викладачем. Перша – рішення педагогічних задач за аналогією з раніше обговореними задачами, заснованими на такому ж протиріччі, друга – складання задачі для запропонованої ситуації, третя – пошук подолання протиріччя у формі змістовного алгоритму дій, четверта – визначення базового протиріччя педагогічної задачі у формі гіперболізованого опису ситуації із загостренням усіх можливих протиріччя у даних умовах. У ході проведення навчальних занять ці форми поєднувалися в різний спосіб і переходили одна в одну.

При організації роботи з мікрогрупою МГ<sub>4</sub> перш за все з'ясувалися причини навчальної неуспішності студентів (недостатній рівень сформованості професійних мотивів, низький рівень пізнавальної активності, нерозвинене професійне мислення тощо), і залежно від цього визначався зміст педагогічної підтримки в процесі розв'язання педагогічних задач.

Перед використанням технологічних процедур розв'язання педагогічних задач студентами цієї мікрогрупи спочатку ретельно вивчалися педагогічні ситуації з готовими рішеннями, що давало змогу продемонструвати студентам еталон педагогічного мислення. Згодом студенти підключалися до самостійного розв'язання педагогічних задач за відомим алгоритмом.

Для корекції професійної самооцінки в студентів у процесі підготовки та проходження ними педагогічної практики було застосовано метод самоаналізу з використанням відеотехнічних засобів навчання.

Характерною особливістю цього методу є те, що процес організації практичної діяльності майбутніх викладачів спирається не тільки на інтелектуально-логічні структури, але й на емоції, на приховані резерви психіки, дозволяє побачити себе “з боку” і, таким чином, адекватно оцінити свої дії в реальному педагогічному процесі.

*Висновок.* Крім корекції професійної самооцінки студентів, використання педагогічних задач дозволяє вирішувати низку завдань, що сприяють економічному вихованню, оскільки:

- розвиває навички рефлексії у пізнанні себе, партнера, ситуації спілкування;
- дозволяє звільнитися від стереотипів і упереджень в оцінці інших людей;
- сприяє оволодінню тактикою і стратегією планування психологічного контакту;
- навчає розмежовувати логічні, описові судження від оціночних;
- сприяє усвідомленню морально-етичних аспектів і професійної специфіки педагогічної діяльності.

Аналіз результатів експериментальної роботи свідчать про зростання інтересу студентів до навчально-пізнавальної діяльності та професії викладача, стимулює самостійну роботу при підготовці до занять та активну участь студентів під час практики, призводить до професійного зростання майбутніх фахівців.

Отже, професіоналізм знань, професіоналізм спілкування та економічне виховання – забезпечують фахову підготовку студентів у ВНЗ.

Порушена проблема багатоаспектна і потребує подальшого дослідження.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации: Сб. научн. тр. / Под ред.: А.А. Богалева, Г.А. Ковалева. – М.: Изд. АПН СССР, 1983. – 98 с.
2. Берак О.Л. Соотношение репродуктивных и творческих компонентов учебно-профессиональной деятельности при формировании специалистов в высшей школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01./МГУ им. М.В.Ломоносова.– М., 1985. –24 с.
3. Каргин С.Т. Влияние профессионально-педагогической направленности обучения на формирование педагогического мышления будущих учителей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Каз. пед. ин-т им. Абая. – Алма-Ата, 1988. – 25 с.
4. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
5. Клокар Н.І. Психолго-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. –227 с.
6. Любар О.О., Федоренко Д.Т. Развитие вишшї педагогічної освіти в 21 столїтті // Рідна школа. – 1994. – №7. – С.34-38.
7. Макарова Л.І. Формування у майбутніх учителів умінь педагогічної діагностики виховного процесу: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. /Київ держ. пед. ін. ім. М.П. Драгоманова. – К., 1993. – 23 с.
8. Найн А.Я. Педагогические инновации и педагогический эксперимент // Педагогика.– 1996.– №5. – С.10-15.
9. Шафажинская Н.Е. Роль активной самооценочной деятельности в формировании адекватной профессиональной самооценки будущего учителя // Совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов педвуза: Межвуз. сб. научн. тр. – М.: МГПИ, 1984. – С.111-119.

Кацова Л. И.

**ОСНОВНЫЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ  
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье на основе наблюдений и анализа типичных трудностей с которыми сталкиваются студенты-практиканты в решении учебно-воспитательных задач, раскрывается алгоритм овладения студентами технологией решения педагогических задач, что обуславливает успешность профессиональной деятельности будущих преподавателей экономических дисциплин.*

*Ключевые слова: экономическое воспитание, педагогические задачи.*

Katsova L.I.

**THE BASIC CONTENT PARAMETERS OF ECONOMIC EDUCATION AS PEDAGOGICAL  
ACTIVITY**

*Algorithm of students' capture by technology of decision of pedagogical tasks opens up in the article on the basis of supervisions and analysis of typical difficulties which test intern-students in solving of educational tasks. It predetermines success of professional activity of future teachers of economic disciplines.*

*Key words: economic education, pedagogical tasks.*

**УДК 378.094.371**

**Клімашевський Л.М., Лучанінова О.П.**

**ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ  
ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ**

*Статтю присвячено обґрунтуванню необхідності використання особистісно орієнтованого підходу у процесі формування мотивації навчальної діяльності студентів технічного ВНЗ.*

*Ключові слова: мотивація, особистісно орієнтований підхід, інтерактивні методи навчання, навчальна діяльність студентів.*

*Постановка проблеми.* Становлення нової технічної еліти неможливе без інновацій у системній фундаменталізації навчально-виховного процесу у ВНЗ. Мова йде про вищі технічні заклади, які характеризуються специфікою освітніх концепцій і сучасних підходів до вирішення проблем навчально-виховного процесу, мобільністю і творчими рішеннями, інноваціями. Результати аналізу процесу підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей у технічних вищих навчальних закладах свідчать, що нинішній стан не відповідає сучасним вимогам інженерної освіти. Наявна технологія навчання недостатньо створює умови для формування фахової компетентності майбутнього випускника технічного ВНЗ, його творчого потенціалу, системної самостійної роботи студентів щодо оволодіння фундаментальними знаннями. Низька мотивація щодо вивчення фундаментальних дисциплін, оволодіння студентами майбутнім інженерним фахом, фахом керівника, детермінує недостатню їхню освіченість, що впливає на якість їхньої професійної діяльності, конкурентоспроможності.

*Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.* Робота виконана відповідно з комплексною темою кафедри інженерної педагогіки “Методи формування практичної спрямованості підготовки майбутніх педагогів вищого технічного навчального закладу” та в межах педагогічного дослідження дипломної роботи.

*Аналіз останніх досліджень та публікацій.* Визначальною рисою особистісно орієнтованого навчання є взаєморозуміння, взаємодія, творча співпраця викладача та



студентів. Вивченням теоретичних і дидактичних питань цього напрямку займаються дослідники М. Башмаков, Г. Бермус, І. Бех, П. Гусак, Л. Калашникова, М. Кларін, Н. Протасова, О. Савченко, Г. Селевко, М. Скрипник та інші.

За результатами досліджень, оптимальним для розвитку особистості є діалогічне педагогічне середовище, в якому особистість визначається цінною, вільною і шанованою. Навчальний процес у контексті діалогу – це активна взаємодія та спілкування його учасників, тобто інтеракція, що здійснюється за допомогою відповідних методів.

Проблема застосування інтерактиву в навчальному процесі була в центрі уваги таких дослідників, як О. Єльнікова, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, М. Крайня, Г. Кривчикова, В. Мельник, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун та ін., які обґрунтовують доцільність особистісно орієнтованого підходу із застосування інтерактиву для посилення ефективності процесу навчання [1].

*Мета статті* – дослідити особливості навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі на засадах особистісно орієнтованого підходу, в процесі якого може формуватися мотивація навчальної діяльності студентів. *Актуальність дослідження.* Тема є актуальною для навчально-виховного процесу технічних вищих закладів, де гостро стоїть проблема гуманізації технічних дисциплін, комунікативної компетенції студентів, їх практичних навичок самостійно здобувати знання. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціально-економічними перетвореннями, коли від людини вимагаються не тільки знання і вміння, а й розвинені особистісні якості, які давали б їй змогу активно долучатися до творчої діяльності. У зв'язку з цим перед освітою нові завдання: ВНЗ повинен орієнтуватися на створення оптимальних умов для розвитку кожного студента, спрямовуватися не на заучування, а на формування у студентів здібностей самостійно осмислювати навколишню дійсність. Це передбачає перебудову процесу навчання, кінцевою метою якого має стати максимальне розкриття індивідуальних можливостей та самоактуалізація особистості кожного студента. Демократичний розвиток України зумовив перебудову системи вищої освіти, розробку нових програм із метою поліпшення умов, результатів навчання студентів та вдосконалення професійної підготовки викладацьких кадрів. В освітніх документах акцент робиться на розвитку інноваційних освітніх технологій у навчальному процесі з метою забезпечення переходу освіти на нову, особистісно орієнтовану парадигму.

У добу інформаційного суспільства зростають гуманістичні орієнтації в педагогіці, з'являються гнучкіші педагогічні технології, які допомагають людині адаптуватися у такому суспільстві. Виникає потреба у якійсь новій парадигмі – “школі самореалізації особистості”, де на перший план висувається зміна позицій організації взаємодії студента і педагога. А це вже царина гуманної педагогіки. Гуманна педагогіка вбирає в себе педагогіку співробітництва і дає їй філософське обґрунтування.

Багато поглядів видатного представника гуманістичного напрямку в психології К.Роджерса лягло в основу особистісно орієнтованої педагогіки. Серед основних принципів цього напрямку він виділив такі: – людина знаходиться в центрі світу, який постійно змінюється; – людина сприймає навколишню дійсність крізь призму власного відношення і розуміння; – індивід прагне до самопізнання і самореалізації; – взаєморозуміння досягається тільки в результаті спілкування; самовдосконалення, розвиток відбуваються на основі взаємодії із середовищем, з іншими людьми.

Третє тисячоліття в освіті пов'язане з новою освітньою філософією – особистісно орієнтованим вихованням. Науковці наголошують на пріоритетності особистісно орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі. Розрізняють особистісно орієнтоване навчання і особистісно орієнтовану освіту. Особистісно орієнтоване навчання – це така система навчання, процес здійснення якої сприяє формуванню особистісних якостей людини. Особистісно орієнтована освіта є більш широким поняттям, що підпорядковує в себе і перше, а також всю систему виховання особистості. Тож мета нашого дослідження у формуванні мотивації до необхідності безперервного навчання студентів є надзадачею, а

навчання працювати самостійно, самостійно здобувати знання, удосконалювати навички самостійної роботи виступає як засіб освіти [2].

Аналіз інноваційної освітньої діяльності у вищій освіті показує, що вона характеризується пошуком нових чи вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвою зміною у змісті, формах і методах навчання, виховання, управління навчально-виховним процесом. Така освітня діяльність передбачає не тільки розвиток творчого потенціалу всіх учасників навчально-виховного процесу, але й зміни у способі їхньої діяльності та стилі мислення, створення й поширення нововведень у системі вищої освіти.

Актуальність концепції особистісно орієнтованого навчання студентів зумовлена своєю значимістю для суспільства. Воно не займається формуванням особистості із заданими ознаками, а створює умови для повноцінного прояву і розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Це питання ще недостатньо розроблено в науці і практиці вітчизняної педагогічної освіти. Ідея особистісно орієнтованої педагогічної освіти тільки починає визначатися на двох рівнях – повсякденному і науковому [2]. Обговорюються такі ідеї: повага до особистості студента і визнання його унікальності; діалогічний характер лекцій і практичних занять; співпраця і співтворчість як у навчальному процесі, так і в науково-дослідній роботі; використання методів і прийомів часткової індивідуалізації навчання.

Практичне заняття у ВТНЗ є традиційним атрибутом навчально-виховного процесу. Теоретично можна виділити два основних напрямки в інноваційному розвитку навчального процесу: по-перше, модернізація традиційного процесу; по-друге, інноваційний підхід до навчального процесу, в якому метою навчання є розвиток у студентів здібності засвоювати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, досвіду й інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання, пошуку та визначення особистісних смислів.

Особистісна орієнтація під час проведення практичних занять передбачає індивідуальний підхід до студентів із метою розкриття їх внутрішньої сили і можливостей, досягнення максимального всебічного розвитку кожного. Процес засвоєння знань і умінь студентами відбувається лише завдяки їх власній діяльності, яка завжди індивідуальна за будь-яких методів і форм її організації. Інтелектуальна активність студентів є проявом навчальної мотивації, зацікавленості студентів навчально-виховним процесом. Організація групової роботи під час проведення практичних занять підвищує активність студентів, вони просто не можуть вже бути пасивними спостерігачами на занятті, формується вміння співпраці, мотиви навчання, розвиваються комунікативні здібності, що є особливо важливим для студентів технічних спеціальностей. Також розвивається навчальна діяльність, студенти самостійно здобувають знання в діалозі, колективно виконують завдання, презентують їх, вчать толерантності.

Студенти програють ситуації, наближені до реальних, виконують роль викладача, набуваючи, таким чином, умінь і навичок викладання певної теми з якоїсь технічної дисципліни. Навчання відбувається в емоційно насиченому процесі колективної співпраці. Рольові ігри, мозкові штурми, обговорення дискусійних питань, робота в парах, суміжних групах, діалог при вирішенні пізнавальних завдань – ці та інші інтерактивні методи і форми роботи на практичних заняттях майбутніх інженерів-педагогів допомагають їм самостійно навчатися, бути готовими до пізнання власних новоутворень на рівні свідомості. Студент налаштовується на ефективний процес навчання, націлений на кінцевий результат.

*Висновки.* Проаналізувавши роль особистісно орієнтованого підходу у формуванні мотивації навчальної діяльності студентів ВТНЗ, можна зробити висновок, що інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації навчальної діяльності студентів, яка має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожний студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, здатність бути активним учасником навчального процесу. У

студента виникає внутрішня мотивація навчальної діяльності, без якої не може бути ефективного навчання.

*Перспективи подальших розробок.* Уважаємо, що у висвітленні даної проблеми подальшого дослідження потребують дидактичні умови використання інтерактивних форм навчання на засадах особистісно орієнтованого підходу у процесі формування мотивації навчальної діяльності студентів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Артюшина М.В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів – теорія і методика професійної освіти. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. – 20 с.
2. Освітні технології: Навч-метод. Посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 265 с.

Климашевский Л.М., Лучанинова О.П.

#### **ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВТУЗ**

*Статья посвящена обоснованию необходимости использования личностно ориентированного подхода в процессе формирования мотивации учебной деятельности студентов технического вуза.*

*Ключевые слова: мотивация, личностно ориентированный подход, интерактивные методы обучения, учебная деятельность студентов.*

Klimashevsky L.M., Luchaninova O.P.

#### **INDIVIDUALLY ORIENTED APPROACH IN BUILDING MOTIVATION EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS VTNZ**

*The article is devoted to justifying the use of person-centered approach in building motivation training deyalnosti students of technical universities.*

*Key words: motivation, learner-oriented approach, interactive methods of teaching, learning deyalnost students.*

**УДК 371.13:004**

**Коткова В.В.**

#### **ОРГАНІЗАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*У статті описано можливість реалізації інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, конкретизовано визначення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, квазіпрофесійної діяльності.*

*Ключові слова: інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, квазіпрофесійна діяльність.*

*Постановка проблеми.* Розвиток сучасної освіти детермінований глобальним процесом інформатизації, стрімким переходом на новий етап розвитку цивілізації – інформаційне суспільство. Результатом стає активне використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Так, відмінною особливістю системи сучасної освіти є наявність домінуючого елемента – інформаційного середовища.

Відповідно до Закону України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки” одним з головних пріоритетів України є

прагнення побудувати орієнтоване на інтереси людей, відкрите для всіх і спрямоване на розвиток інформаційне суспільство, в якому кожен міг би створювати і накопичувати інформацію та знання, мати до них вільний доступ, користуватися і обмінюватися ними, щоб надати можливість кожній людині повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяючи суспільному й особистому розвитку та підвищуючи якість життя. Серед основних стратегічних цілей розвитку інформаційного суспільства в Україні є забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у формуванні всебічно розвиненої особистості. Поряд з основними напрямками розвитку інформаційного суспільства в Україні визначено: надання кожній людині можливості для здобуття знань, умінь і навичок з використанням ІКТ під час навчання, виховання та професійної підготовки; створення умов для забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності усіх верств населення, створення системи мотивацій щодо впровадження і використання ІКТ для формування широкого попиту на такі технології в усіх сферах життя суспільства [3].

Це вимагає від сучасної вищої професійної освіти створення інформаційно-комунікаційного середовища та формування в майбутніх фахівців відповідних компетентностей щодо організації інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища в початковій школі.

*Аналіз останніх досліджень та публікацій.* Проблема підготовки вчителів початкових класів присвячені дослідження науковців (Н.М.Бібік, М.С.Вашуленко, І.А.Зязюн, О.Г.Кучерявий, О.Я.Савченко), квазіпрофесійної діяльності (Н.А.Бакшаєва, Н.В.Басалаєва, А.А.Вербицький, Ж.С.Фрицко), використання ІКТ у навчанні (М.І.Жалдак, Е.І.Машбіц, Н.Ф.Тализіна, В.Ф.Шолохович), використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів (М.М.Левшина, Д.С.Мазоха, Л.Є.Петухова, І.М.Шапошнікова, О.І.Шиман).

*Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.* Побудова інформаційного освітнього середовища навчального закладу – це початок становлення та розвитку процесу інформатизації, яка відкриває можливості інтеграції в єдиний інформаційний освітній простір системи освіти України. Сьогодні відбувається активна перебудова освітнього процесу відповідно сучасним вимогам. У цих умовах традиційні педагогічні технології перетворюються в педагогічні інформаційні технології, що використовуються в усіх формах освітньої діяльності з метою обробки, передачі та розповсюдження інформації, перетворення способів її представлення.

Однак головним завданням у професійній підготовці майбутніх учителів є не лише озброєння їх технічними та методичними знаннями та вміннями з ІКТ, але й формування стійкої мотивації до використання ІКТ у своїй професійній діяльності й особистому саморозвитку та самореалізації. Саме формування інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища у професійній підготовці майбутніх вчителів початкової школи має вирішити це завдання.

*Формулювання цілей статті (постановка завдання).* Мета статті полягає в розкритті особливостей створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Для досягнення поставленої мети визначенні завдання: конкретизувати поняття інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, квазіпрофесійної діяльності майбутніх учителів початкових класів; описати можливість реалізації інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища в професійно-спрямованій діяльності.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Визначити зміст поняття інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище не можливо без етимологічного аналізу складових поняття – інформаційне та комунікаційне середовища.

Концепція інформаційного середовища вперше була запропонована І.К.Шалаєвим, який справедливо розглядав інформаційне середовище не тільки як провідник інформації,

але і як активний початок, що впливає на його учасників. Потенціал інформаційного знання можна представити як сукупність інтелектуальних здібностей (сукупну людську здатність вирішувати проблеми, що виникають, на основі накопичених знань, навичок і досвіду) та інформаційного потенціалу (здатності здійснювати збір, зберігання, пошук і передачу інформації, що забезпечує суспільно необхідний рівень інформованості всіх членів суспільства відповідно до функцій, які вони виконують) [2].

Подальше вивчення інформаційного середовища відбувалося в різних аспектах, серед яких можна виділити три основних [2].

1. Інформаційне середовище як діяльність – людина є учасником комунікаційного процесу, в центр ставиться її здатність представити особисті знання в тій формі, в якій вони можуть бути передані, і, сприйнявши інформацію (“чужі” знання), знову перетворити її в свої особисті знання.
2. Інформаційне середовище як система історично створених форм комунікації.
3. Інформаційне середовище як інформаційна інфраструктура створена суспільством для здійснення комунікативної діяльності в масштабах, що відповідають рівню розвитку цього суспільства.

Характерною рисою будь-якого інформаційного середовища є наявність інформації, однак сама по собі вона не гарантує ефективність перебування людини в цьому середовищі, оскільки в даному випадку більше значення має наявність навичок роботи з інформацією, які необхідно виробляти в процесі навчання. Так, за словами І.К. Шалаєва, “у книгах можна прочитати багато чого, але з них не можна отримати вміння читати. Інфосередовище може зберегти багато знань, але не може зберегти в собі вміння користуватися ними” [2: 10].

У формуванні інформаційного середовища навчальної діяльності, на думку російських учених С.А.Ахмедова, А.А.Веряєва, О.А.Омарова, І.К.Шалаєва, бере участь окрема група людей: викладач – визначає зміст програми курсу, вибір навчальної літератури, методи викладання, стиль спілкування; педагогічний колектив навчального закладу – встановлює загальні вимоги до студентів, які зберігають традиції даного навчального закладу, форму взаємин педагогічного та студентського колективів; держава як суспільний інститут – визначає матеріальне забезпечення освіти в цілому, соціальне замовлення на формування тієї чи іншої системи знань і поглядів [2; 6].

Останнім часом усе частіше використовується термін “інтегроване інформаційне середовище”, який визначає взаємодію/об’єднання окремих елементів системи (в даному випадку системи освіти) між собою з метою отримання нової якості, недосяжного при наявності окремих компонентів, за рахунок організації їх у систему [4].

Інтегроване середовище, організоване засобами ІКТ і спрямоване на активну взаємодію (комунікацію) суб’єктів середовища вважаємо комунікаційним. Процес комунікації у ньому відбувається завдяки електронному консультуванню, листуванню, участі у різного роду електронних конференціях, обговореннях (форумах) та загальним обміном інформації.

Л.Є.Петухова, досліджуючи проблему інформаційно-комунікаційного середовища у ВНЗ, вводить поняття інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, яке розуміється як здатна до саморозвитку системно організована сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення, орієнтована на задоволення освітніх потреб користувачів, що містить дидактичні, методичні матеріали, творчі завдання для студентів, елементи автоматизації управління навчальним процесом і обов’язкового надання можливості роботи з ресурсами глобальної мережі Інтернет [7].

Активна взаємодія та взаємовплив середовища та його суб’єктів дає змогу говорити про середовище як ще одного суб’єкта освітнього процесу. Тому Л.Є. Петухова вводить термін “трисуб’єктна дидактика” – один із напрямів педагогічної науки про найбільш загальні закономірності, принципи та засоби організації навчання, який забезпечує свідоме та міцне засвоєння системи знань, умінь і навичок у межах рівноправних взаємин учня

(студента), вчителя (викладача) та інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища [7].

Відповідно до функціональних призначень вчені Д.С.Ахмедов, О.А.Омаров виділяють три типи інформаційно-освітніх середовищ: середовища, орієнтовані на надання знань; середовища, орієнтовані на самостійну діяльність з придбання знань; змішаний тип середовищ. Широкого поширення набули середовища змішаного типу, які представляють собою джерело навчально-методичних знань у конкретній галузі знань і одночасно високоструктуроване середовище для організації різних форм самостійної пізнавальної діяльності. Такі середовища, як правило, формуються в рамках загальнодоступних технологій у середовищі Інтернет. Вони відкриті і для викладача, і для студента, дозволяють доповнювати зміст і вносити в нього корективи, представляти результати своєї навчальної діяльності в середовищі. Комунікаційні процеси в такому інформаційно-освітньому середовищі забезпечують дидактичний, методичний та організаційний фон навчання і є центральним елементом навчального процесу [6].

Створення сучасного інформаційно-комунікаційного середовища навчального закладу передбачає:

- проектування, монтаж та налагодження локальної мережі з виділеним сервером, що об'єднує всі комп'ютерні ресурси навчального закладу;
- створення єдиної інформаційної бази навчального закладу;
- формування медіатеки та впровадження локальних і мережних навчальних програмних комплексів;
- надання користувачам регламентованого доступу до інформації.

Усе це формує дві складові інформаційно-комунікаційного середовища – технічну (тип техніки, що використовується для рішення поставлених завдань) та програмовану (сукупність програмованих засобів для реалізації інформаційно-технічного навчання).

Проте важливими компонентами є також предметне середовище (зміст конкретної предметної галузі науки, техніки, знань), методичне середовище (інструкції, порядок використання, інструкції, порядок використання, оцінка ефективності та ін.) [5: 105].

Це сфера діяльності фахівця вищого начального закладу, який має організувати інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, звертаючи увагу на основні блоки [2; 6]:

- ціннісно-цільовий – сукупність цілей і цінностей педагогічної освіти, які можуть бути важливими для досягнення поставленої мети навчання;
- програмно-методичний – уся необхідна інформація щодо можливих стратегій, форм і програм підготовки;
- інформаційні знання – система знань і вмінь студента, що становить основу його професійної діяльності, а також визначає властивості пізнавальної діяльності, що впливають на її ефективність;
- комунікаційний – сукупність форм взаємодії між учасниками педагогічного процесу.

Отже, інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище вищого навчального закладу має включати в себе організаційно-методичні засоби, сукупність технічних та програмних засобів збереження, обробки, передачі інформації, забезпечувати оперативний доступ до інформації, обміну та спілкування студентів і педагогів. В умовах навчального закладу підготовка педагога в галузі ІКТ має бути спрямованою не тільки на підготовку компетентних користувачів, а й на вивчення питань, що пов'язані з використанням цих технологій в освітній діяльності, тобто на виконання завдання формування інформатичної компетентності вчителя, що становить багаторівневу систему неперервної підготовки педагогічних кадрів у галузі ІКТ.

Змістовим наповненням компонентів інформаційного педагогічного середовища мають бути: технічне середовище (персональні комп'ютери студентів або комп'ютерний клас); програмоване середовище (сукупність стандартних програм комп'ютерного

користувача, Інтернет); предметне середовище (моделювання цілісних фрагментів педагогічної діяльності); методичне середовище (інструкції, алгоритми, методичні рекомендації взаємодії викладачів та студентів засобами ІКТ, порядок використання, оцінка ефективності та ін.)

Досліджуючи проблему реалізації інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, Л.Є.Петухова проаналізувала можливості включення студентів у інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище на базі факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету. За результатами дослідження, на I курсі у межах курсу “Вступ до нових інформаційних технологій” студенти знайомляться з принципами роботи комп’ютера, глибоко вивчають можливості програм “Microsoft Office”, а отже, студенти отримують вміння і навички роботи з сучасними комп’ютерними засобами, програмним забезпеченням, сканером і проектором. Отримання знань і навичок пошуку інформації в електронних бібліотеках, у мережі Інтернет з її подальшою обробкою забезпечується при вивченні курсу “Гігієна використання комп’ютерної техніки”, де студенти III курсу отримують електронний профайл з лекційним матеріалом, завданнями для практичних робіт, який наповнюється змістом протягом вивчення курсу та є матеріалом, на основі якого встановлюється підсумкова оцінка; на четвертому курсі при вивченні дисципліни “Людина і світ з методикою викладання” студенти презентують результати практичних робіт, творчих завдань, оформлюють їх у електронному вигляді [7].

Майбутні фахівці отримують навички роботи з розробленими програмними комплексами “Віртуальна біологічна лабораторія”, “Сходинки до інформатики”, “Скарбниця знань”, “Віртуальна бібліотека ХДУ” у результаті того, що одним із видів поточного контролю для студентів є довгострокові мультимедійні проекти з різних тем.

Здатність застосовувати сучасні засоби інформаційно-комунікаційних технологій до роботи з інформацією та розв’язання різноманітних завдань формується у студентів третього курсу у межах вивчення дисциплін “Нові інформаційні технології та ТЗН”, “Нові інформаційні технології у дошкільній освіті” під час виконання проектів у середовищі Microsoft PowerPoint, які використовувались на заняттях з методик початкового навчання та дошкільного виховання, що стало дидактичним матеріалом у подальшій професійній діяльності [7].

Таким чином, активне включення студентів у інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, вивчення основ інформатики, дисциплін, що мають мультимедійну підтримку забезпечує формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкової школи. Однак найчастіше це свідчить про активне застосування ІКТ в навчальній діяльності студентів, тоді як рівноправними їй у професійній підготовці є квазіпрофесійна та навчально-професійна діяльності.

У російській психолого-педагогічній літературі дослідники Бакшаєва Н.А., Вербицький А.А. “квазіпрофесійною” назвали таку діяльність студента, яка є навчальною за формою й професійною за змістом, що представляє собою трансформацію змісту й форм навчальної діяльності в адекватні їм, гранично узагальнені, зміст і форми професійної діяльності [1]. Квазіпрофесійна діяльність є складовою системи професійної підготовки, що має в основі практико-орієнтоване теоретичне навчання, яке здійснюється шляхом моделювання цілісних фрагментів педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

Таким чином, квазіпрофесійна діяльність майбутнього вчителя початкових класів – це не справжня професійна діяльність вчителя початкової школи, а професійна за змістом і навчальна за формою реалізації через рольові та проектні методики моделювання педагогічної діяльності, що формує та удосконалює методичні вміння майбутнього вчителя і стимулює його до самоаналізу та професійного самовдосконалення.

Н.Н.Фрицко пропонує реалізувати форми квазіпрофесійної діяльності в рамках спеціального методичного практикуму, спрямованого на моделювання цілісного предметного й соціального змісту професійної діяльності, коли засвоєння досвіду

застосування теоретичних знань здійснюється в ході моделювання студентами та викладачами навчально-професійних ситуацій, що забезпечують умови трансформації засвоєних знань у професійно значимі вміння, дають зразки педагогічної етики, гуманістичної орієнтації освітнього процесу, креативності професійно-практичної діяльності майбутнього фахівця [8].

Створення предметного середовища як складової інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища в квазіпрофесійній підготовці ми передбачаємо у спеціально організованому практикумі “Застосування ІКТ в початковій школі”, який матиме на меті узагальнити всі напрями професійної підготовки майбутніх учителів (загальнотеоретичні та методичні дисципліни) і спрямований на озброєння студентами алгоритмами виконання тих або інших методичних дій, формування необхідного методичного вміння.

Розміщення інформаційно-дидактичного забезпечення практикуму “Застосування ІКТ в початковій школі” на навчально-методичному сайті “Херсонський віртуальний університет” Херсонського державного університету дасть змогу не лише оптимізувати процес формування інформативних компетентностей, а й створить умови для інтеграції різних складових інформаційно-комунікаційного середовища та об’єктивного оцінювання досягнень студентів.

*Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.* Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів має сприяти формуванню інформатичних компетентностей за умови активного включення студентів у інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, формування розуміння та прагнення до раціонального використання ІКТ у професійній діяльності.

Організація інформаційно-комунікаційного середовища в межах практикуму “Застосування ІКТ в початковій школі” сприятиме формуванню інформатичних компетентностей практичного спрямування. Складовими структури практикуму мають бути інформаційна, практична частини, контроль, оцінювання, які в сукупності створюватимуть необхідні організаційно-методичні умови, а можливості сайту “Херсонський віртуальний університет” реалізовуватимуть технічну та програмовану складові середовища. Така організація системи практикуму забезпечуватиме мотивацію студентів до застосування отриманих інформатичних компетентностей на практиці та подальшої самоосвіти щодо організації інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища в початковій школі.

Подальшого дослідження потребує ефективність застосування описаної системи організаційно-педагогічних умов формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкової школи в квазіпрофесійній діяльності.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении [Електронний ресурс] / А.А.Вербицкий, Н.А.Бакшаева. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.library.by/portalus/modules/psychology/>
2. Веряев А.А., Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог. – 1998. – № 4. – С. 9-14.
3. Закон України “ Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки ” //Відомості Верховної Ради (ВВР), 2007. – № 12. – С. 102.
4. Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб.: Искусство – СПб, 2000. – 704 с.
5. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И.Образцов. – Орловский государственный технический университет. – Орел, 2000. – 145 с.
6. Омаров О. А., Ахмедов С. А. Информационно-образовательная среда региона и информационные ресурсы // Всероссийская научно-методическая конференция “Телематика 2002”. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 262-267.
7. Петухова Л.Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: монографія дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 “теорія і методика професійної освіти” / Л.Є.Петухова. – Херсон: Айлант, 2007. – 200 с.: іл.



8. Фрицко Ж.С. Квазипрофессиональная деятельность при подготовке будущих учителей в условиях педагогического колледжа [Электронный ресурс] / Ж.С. Фрицко // Интернет-журнал "Эйдос". – 2007. – 30 сентября. – Режим доступа до журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-24.htm>.

Коткова В.В.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ**

*В статье описана возможность реализации информационно-коммуникационной педагогической среды в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов, конкретизировано определение информационно-коммуникационной педагогической среды, квазипрофессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: информационно-коммуникационная педагогическая среда, квазипрофессиональная деятельность.*

Kotkova V.V.

**ORGANIZATION OF INFORMATIVE-COMMUNICATIVE PEDAGOGICAL ENVIRONMENT IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY**

*The article describes the possibility of realization informative-communicative pedagogical environment in future primary school teacher's professional studying; the terms of informative-communicative pedagogical environment and quasiprofessional activity are specified.*

*Keywords: informative-communicative pedagogical environment, quasiprofessional activity.*

**УДК 378: 52**

**Кузьменков С.Г.**

**ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЛЯ АСТРОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ, ПРИЗНАЧЕНОГО ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ АСТРОНОМІЇ**

*Розглянуто особливості системи астрономічних понять. Зважаючи на фундаменталізацію освіти, сформоване понятійне поле сучасного загального курсу астрономії, призначеного для підготовки вчителя астрономії. Сформоване поле відрізняється від традиційного значно меншою кількістю понять взагалі, меншою часткою астрометричних, проте більшою часткою астрофізичних понять.*

*Ключові слова: поле понять навчальної дисципліни, фундаменталізація освіти, базові поняття, фундаментально ядро і периферія поля понять, підготовка вчителя астрономії.*

*Вступ.* Відомий астроном П.В. Щеглов у передмові до однієї зі своїх книжок пише [10: 4]: "На жаль, доволі широко (навіть в академічних і університетських колах) поширена думка, що астрономія проста й доступна, що особливо вчити її не потрібно і що нею може без зусиль займатися людина, що отримала підготовку у зовсім іншій області. Це, звичайно, не так."

Як показує досвід багатьох викладачів (див., наприклад, [2]), у тому числі й особистий досвід автора, вивчення астрономії є достатньо важким процесом, який потребує від студента максимальної мобілізації його інтелектуальних здібностей. Це обумовлене особливостями астрономії як науки і, отже, як навчального предмету (нами їх виявлено 15 [4]). Серед них такі: "авангардність" сучасної астрономії у природознавстві, майже виключно й досі спостережуваний характер астрономії, незвичність масштабів об'єктів і явищ, умов, за яких відбуваються ці явища, численні міжпредметні зв'язки, глибокий зв'язок із загальнолюдською культурою, особливості системи доведень, специфічність і нетривіальність величезного понятійного поля і т. ін.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Ще у середині 90-х років ХХ століття Усова А.В. відмічала, що “проблема формування наукових понять в учнів шкіл і студентів ВНЗ продовжує залишатися однією з актуальних проблем теорії навчання та психологічної науки. Це обумовлене, по-перше, недостатньою розробленістю теорії формування понять в учнів загальноосвітньої школи і повною нерозробленістю такої теорії у ВНЗ, по-друге, неперервним розвитком у науці тих понять, що вивчаються в школі і ВНЗ [9: 3]. Ситуація не змінилась і до сьогодні. Це повною мірою відноситься і до формування астрономічних понять.

Л.В. Жуков у своїй дисертації зауважує, що “проблема дефініції астрономічних понять, виявлення зв’язків між окремими поняттями та їх функціональними групами, конструювання систем астрономічних понять і т.ін. є найважливішою і практично не розробленою у методиці навчання астрономії в школі і ВНЗ [2: 30]. На переконання Є.П. Левітана [7: 70] виокремлення головних понять астрономії, аналіз їх взаємозв’язків і розвитку – фундаментальна проблема дидактики астрономії. Від її розв’язку залежить якість навчання.

Взагалі дослідженню і формуванню системи астрономічних понять у вищих педагогічних навчальних закладах присвячено дуже мало робіт (їх автори: Жуков Л.В., Мінбаєва А.М., Недялкова Г.М., Соколова І.І, Стефанова Т.Ж.).

Найбільш повно цю проблему дослідив Л.В. Жуков. У табл. 1 представлена макроструктура понятійного поля загального курсу астрономії, якої він дотримується у РДПУ ім. О.І. Герцена. Структурування поля понять здійснювалось на основі класичного варіанту послідовності вивчення матеріалу в навчальному процесі, що прийнятий у Росії [2].

Аналізуючи табл. 1, неважко зробити такі висновки: по-перше, кількість понять, яку має опанувати майбутній учитель астрономії, є надмірною, по-друге, співвідношення кількості понять за розділами явно зміщено у бік астрометрії (сферична і практична астрономія, час – 28%) і Сонячної системи (33%, а разом із Сонцем – 46%). На зорі, нашу та інші галактики, Метагалактику лишається трохи більше 25%. Для астрономії початку ХХІ століття це непропорційно мало. Адже саме ці розділи астрономії останні декілька десятиріч років розвивались найбільш інтенсивно (за винятком космічних досліджень планет і їх супутників). Саме тут були зроблені видатні відкриття: планети і планетні системи у інших, крім Сонця, зір нашої Галактики, гамма-спалахи, флуктуації реліктового випромінювання, прискорення розширення Метагалактики (фактично відкриття антигравітації), підтверджено існування чорних дір (у тому числі в ядрах галактик) та ін.

Таблиця 1.

**Макроструктура понятійного поля загального курсу астрономії за Жуковим Л. В.**

№ розділу	Розділи загального курсу астрономії	Астрономічні поняття	
		Кількість	%
1	Сферична астрономія	140	12,7
2	Час	73	6,6
3	Практична астрономія	98	8,9
4	Сонце	146	13,3
5	Сонячна система	363	33,0
6	Зорі та інші об’єкти нашої Галактики	213	19,4
7	Галактики	67	6,1
Всього		1100	100

Тому *метою* цієї статті є визначення поля понять сучасного курсу астрономії, призначеного для підготовки майбутніх вчителів астрономії.

*Поле понять навчальної дисципліни. Загальний підхід.* Змістовний аспект будь-якої навчальної дисципліни відображає система або “поле”, або “корпус” понять, що виражається системою термінів конкретної науки, якій відповідає ця дисципліна. Термін є слово або сполучення слів, що точно позначає певне поняття, яке застосовується в науці, техніці, мистецтві [8]. Терміни потребують строгих дефініцій, які мають відповідати рівню наукових знань у певній галузі людської діяльності.

Термін “поняття” є вербальне оформлення уявлень про об’єкт, властивість, явище навколишнього світу, які визначаються конкретним набором істотних ознак цього об’єкту, властивості або явища. Відомо, що розкрити зміст поняття – означає перелічити ті його ознаки, кожна з яких необхідна, а всі разом достатні для його визначення. Тому множина істотних ознак поняття становить його зміст, а множина об’єктів, до яких воно застосовне – його об’єм [7: 71].

Зауважимо, що повний зміст окремого (конкретного) поняття може бути розкритий у результаті врахування взаємозв’язків і взаємозалежностей між окремими поняттями системи, до якої воно належить.

Формування такої системи (“корпусу”, “поля”) понять передбачає: аналіз відповідного наукового понятійного апарату; відбір понять, що складають основу навчального курсу; наповнення відібраних понять логічно несуперечливим, необхідним і достатнім для навчального процесу змістом; структурування понятійних систем конкретних розділів (тем) навчального курсу; формування понятійного поля всього курсу в цілому [2: 30].

Поле понять зазвичай структурують за принципом “ядро – периферія” [1]. Ядро утворюють головні поняття, які несуть максимальне функціональне навантаження, демонструють високу частоту функціонування, зосередженість зв’язків і відношень. Периферію складає група понять, які мають допоміжний, службовий характер.

Понятійне поле (як макрополе) можна структурувати за тією чи іншою ознакою (наприклад, за об’єктом або методом дослідження) на елементи нижчого рівня (мікрополя) – системи понять окремих розділів або тем курсу. При цьому самі мікрополя можуть розглядатися як макрополя відносно понятійних структур наступного нижчого рівня, причому зі своїм ядром і периферією.

Сформоване потрібним чином понятійне поле має бути каркасом того навчального матеріалу, яким необхідно оволодіти студенту, воно визначає логіку конкретного навчального процесу.

*Особливості поля астрономічних понять.* Особливості астрономії, про які вже мова йшла, спричиняють певні особливості поля астрономічних понять. Наприклад, однією з таких особливостей є *широкі міжпредметні зв’язки* з багатьма навчальними предметами, що вивчаються в школі і у ВНЗ, – з математикою, фізикою, хімією, географією, філософією, історією. Одним з недоліків підготовки вчителя фізики й астрономії є фрагментарність, відокремленість інформації, яку студенти отримують під час вивчення окремих предметів. Понятійні системи цих предметів займають у свідомості студента свої окремі “ніші”, які дуже часто не перетинаються [2: 54]. Особливістю курсу астрономії є те, що тут поняття, що входять до систем різних дисциплін, різних розділів математики, фізики, хімії і т. ін., функціонують в єдиній системі, розвиваючи та доповнюючи один одного. В результаті навчання у майбутнього вчителя має бути сформовано цілісне і адекватне сучасній науковій парадигмі уявлення про природничонаукову картину світу. Курс астрономії у цьому сенсі завершує інтегровану природничонаукову освіту.

Важливішою особливістю переважної більшості астрономічних понять є їх *ненаочність*. Більшість об’єктів Всесвіту і явищ, що в ньому відбуваються, є недоступними чуттєвому сприйняттю студента, відсутні хоч які-небудь аналоги цих об’єктів і явищ не те що у повсякденному житті, а навіть у земних умовах. Без підкріплення теорії астрономічними спостереженнями, лабораторними роботами, практикумом з розв’язування

астрономічних задач, без застосування нових інформаційних технологій (електронні планетарії, сучасні фото і відео матеріали, отримані у тому числі і космічними апаратами, анімації тощо) викладання матеріалу буде мати поверхневий, описовий характер. Отже, вивчення астрономії потребує добре розвинутого і образного, і аналітичного, абстрактного мислення. Це особливо важливо, коли постає задача не просто познайомити з астрономією, а підготувати вчителя астрономії.

Зауважимо, що у корпусі астрономічних понять можна ввести *відношення ієрархічної супідрядності* (як у біології: рід – вид). Наприклад, поняття “мале тіло Сонячної системи є родовим по відношенню до видових понять: “комета”, “астероїд”, “метеороїд”, в той же час воно є видовим по відношенню до родового поняття “Сонячна система”.

*Понятійне поле загального курсу астрономії.* Отже, під полем понять курсу астрономії будемо розуміти певним чином організовану сукупність необхідних та достатніх понять, характерними особливостями якої є наявність ядра і периферії, ієрархічність, взаємозв’язок і взаємозалежність понять, що утворюють поле.

На нашу думку, це поле має бути істотно більш астрофізичним. Астрофізика як розділ астрономії вже давно стала найбільш вагомою її частиною і роль її все більше зростає. Вона взагалі знаходиться в авангарді сучасної фізики і має величезний позитивний зворотній зв’язок з нею, стимулюючи багато досліджень, як теоретичних, так і експериментальних.

При цьому слід максимально скоротити розділ, присвячений астрометрії. Геометрія на сфері, співвідношення у сферичному трикутнику, паралактичний трикутник, перетворення небесних координат, перетворення зоряного часу у місцевий сонячний і т. ін. – все це потребує багато часу на викладання, значних зусиль від студентів на засвоєння, відволікає їх увагу і час від головного, від важливіших питань, необхідних для побудови у їх свідомості сучасної астрофізичної картини світу.

Необхідно також відходити як у вищій, так і середній школі від “космографії” з одного боку, а з іншого, усвідомлюючи, що йдеться про підготовку вчителя астрономії, а не астронома-професіонала, – від подробиць “астрономічної кухні” у бік фізичних моделей об’єктів та явищ.

Зараз відбувається перехід від екстенсивної інформаційно-репродуктивної моделі навчання у ВНЗ до інтенсивної фундаментально-креативної. Фундаментальність стає одним з основних векторів розвитку парадигми освіти. Фундаменталізація освіти спрямована на формування цілісної картини навколишнього світу, системних знань, системного мислення, системного підходу до розв’язання складних комплексних міждисциплінарних задач [3: 40].

Одним з етапів фундаменталізації є виокремлення головного, базових знань, а отже, обмеженої кількості базових понять, що дають змогу засвоювати потрібну кількість професійно значущої інформації, не перевантажуючи пам’яті студента великою кількістю дрібних фактів і вторинних факторів [5].

Визначимо головні базові поняття, на яких, на нашу думку, передусім слід зосередитися під час вивчення астрономії у середній школі, а отже, й під час підготовки майбутніх вчителів фізики та астрономії у вищих навчальних закладах. Фундаментальне ядро складають такі найголовніші поняття (структурування за об’єктом дослідження-вивчення):

- мале космічне тіло (комета, астероїд, метеороїд);
- планета;
- зоря;
- галактика;
- Метагалактика.

Усі ці поняття є надзвичайно змістовними, системотвірними, методологічно важливими. Вони позначають найголовніші об’єкти нашого Всесвіту.

Космічні тіла утворюють неперервний ряд за масою, де кількість переходить у нову якість. Передусім саме маса визначає фазовий стан речовини космічного об’єкта. Відкривають цей ряд, якщо розглядати його у порядку зростання маси, *малі космічні тіла*

(*комети, метеороїди, астероїди* – те, що для нас охоплюється поняттям “малі тіла Сонячної системи”). Вони мають порівняно невеликі маси ( $m < 10^{21}$  кг), далі йдуть *планети* ( $10^{21}$  кг  $< m < 10^{28}$  кг), *субзорі* (інакше, коричневі карлики,  $10^{28}$  кг  $< m < 10^{29}$  кг), *зорі* ( $10^{29}$  кг  $< m < 10^{32}$  кг).

Перелічені класи космічних тіл принципово відрізняються один від одного. Малі тіла – дійсно порівняно невеликі тіла неправильної форми, що не еволюціонують під дією тільки внутрішніх факторів (ядра комет можуть еволюціонувати шляхом випаровування речовини лише під час наближення до Сонця, тобто під дією зовнішнього фактору). Планети – це космічні тіла, форма яких близька до сферичної, речовина перебуває переважно у конденсованому стані, і що еволюціонують внаслідок гравітаційної диференціації [6]. Зорі – це газові кулі, які складаються переважно з Гідрогену та Гелію (причому Гідрогену десь утричі більше), і всередині яких відбуваються ядерні реакції (у всякому разі це стосується нормальних зір і не стосується кінцевих стадій еволюції зір, наприклад, білих карликів, нейтронних зір). Субзорі – це теж газові кулі, але в яких так і не розпочався процес термоядерного перетворення Гідрогену в Гелій внаслідок їх меншої порівняно з зорями маси, а отже, меншої температури всередині. Але, на нашу думку, поняття *субзорі* дещо передчасно оголошувати базовим поняттям, оскільки це достатньо нові для астрономії об’єкти і їх поки виявлено невелику кількість (хоча їх і не може бути багато через малий діапазон мас, в якому вони існують). Сонячна система знаходиться в одній із галактик, яку ми називаємо “Молочний шлях”. Це наш “зоряний дім” у Всесвіті. Менше ста років тому було зроблене фундаментальне відкриття (Едвін Габбл): Всесвіт складається з велетенських зоряних систем – галактик. За сучасними уявленнями галактики є головними структурними елементами Всесвіту, його “цеглинками”. Метагалактикою називають спостережувану частину Всесвіту. Це найбільша система (частина системи), яку ми спостерігаємо і в якій ми знаходимось.

Периферію макроструктури базового понятійного поля утворюють, на нашу думку, такі допоміжні (службові) поняття:

- шкала відстаней;
- небесна сфера;
- час;
- телескоп.

Службовий характер цих понять очевидний – ніхто не береться вивчати астрономію заради ознайомлення з “уявною сферою довільного радіусу” (небесною сферою) або із способами вимірювання часу, а телескопи вивчають для того, щоб зрозуміти, як можна спостерігати і досліджувати небесні об’єкти.

Після переструктурування і визначення оптимальної послідовності вивчення матеріалу (необхідні етапи фундаменталізації [5]) пропонується загальний курс астрономії, призначений для підготовки майбутнього вчителя астрономії, розбити на такі розділи з відповідним наповненням – див. табл. 2.

Таблиця 2.

**Макроструктура понятійного поля загального курсу астрономії, що пропонується.**

№ розділу	Розділи загального курсу астрономії	Астрономічні поняття	
		Кількість	%
1	2	3	4
1	Вступ	4	1,5
2	Основи практичної астрономії	60	22,2
3	Сонячна система	65	24,1
4	Основи практичної астрофізики	17	6,3

1	2	3	4
5	Зорі	82	30,4
6	Галактика “Молочний шлях”	16	5,9
7	Метагалактика	26	9,6
Всього		270	100

З визначення *предмету астрономії* завжди починається її вивчення, тому у “Вступі” разом з цим доречно розглянути історію виникнення астрономії, значущість її для людства, *об’єкти, структуру і масштаби Всесвіту* (від Землі до Метагалактики), *одиниці вимірювання відстані в астрономії: астрономічну одиницю, світловий рік (шкала відстаней)*.

Назва “практична астрономія” – це данина історичній традиції, фактично цей розділ об’єднує два базові поняття: *небесна сфера і час*. Базове поняття *небесна сфера* (вже як макрополе для понять нижчого рівня) об’єднує такі поняття: *головні точки та лінії небесної сфери (прямовисна лінія, зеніт, вісь світу, північний полюс світу, небесний екватор, небесний меридіан, математичний горизонт та ін.), сузір’я, системи небесних координат (тільки горизонтальна та друга екваторіальна), екліптика, зодіак, точки весняного та осіннього рівнодення, точки зимового та літнього сонцестояння, тропіки Рака і Козерога, північне і південне полярні кола, приємки, атмосферна рефракція, білі ночі*.

Поняття *часу* є дуже глибоким і змістовним, це одна з головних фізичних величин. Але в курсі астрономії традиційно зосереджують увагу на *вимірюванні часу і астрономічних одиницях його вимірювання*. Ключовими є такі поняття: *зоряний час, зоряна доба, сонячний час (справжній і середній), сонячна доба, всесвітній, місцевий, поясний, літній час, Гринвіцький меридіан*. Особливо важливим поняттям є *календар*, оскільки він не тільки (як і час) є неодмінним атрибутом нашого життя, а й глибоко пов’язаний з загальнолюдською та національною культурою. Тому обов’язковими, на нашу думку, є такі поняття: *місячний місяць (фази Місяця: новий Місяць, перша чверть і т. ін.), місячний календар, система високосів, зоряний рік, тропічний рік, прецесія земної осі, сонячний календар (юліанський, григоріанський), літочислення, ера, епоха*.

Макрополе понять “Сонячна система” пропонується розділити на наступні мікрополя:

- кінематика Сонячної системи: геоцентрична та геліоцентрична системи світу, велика піввісь та ексцентриситет орбіти, афелій, перигелій, конфігурація планети, сидеричний та синодичний періоди обертання, сонячне та місячне затемнення;
- динаміка Сонячної системи: коловий, еліптичний, параболічний, гіперболічний рух, вимірювання мас в астрономії, характеристичні швидкості кеплерівського руху, космічні швидкості, припливні явища у Сонячній системі (припливна сила, синхронне обертання);
- спостережувані характеристики планет та інших космічних тіл: орбітальні та фізичні характеристики, осьовий період обертання, альbedo, які можна визначити із астрономічних спостережень (такий пункт пропонується ввести на початку вивчення будь-яких космічних тіл та їх систем, у тому числі зір, галактик, Метагалактики), радіаційна температура;
- природа планет: планета, класичні планети Сонячної системи (планети земної групи, планети-гіганти), карликові планети, умови на поверхні, атмосфера, гідросфера, внутрішня будова (ядро, мантія, кора), магнітосфера, гравітаційна диференціація, супутникові системи і кільця планет;
- малі тіла Сонячної системи: комети (ядро, голова, хвіст), хмара Оорта, астероїди, метеороїди, головний пояс астероїдів, пояс Койпера, метеори, метеорити, астроблеми Землі, астероїдно-кометна небезпека;
- походження Сонячної системи: закономірності у Сонячній системі, екзопланети.

Зауважимо, що у цей розділ свідомо не включене *Сонце*, оскільки це космічне тіло належить зовсім іншому класу об'єктів і його доречно, на нашу думку, розглядати у розділі “Зорі”.

Зважаючи на те, що йдеться не про підготовку астронома-професіонала, розділ “Основи практичної астрофізики” можна обмежити такими мікрополями понять:

- зоряна величина (блиск небесного світила);
- телескопи: рефрактор, рефлектор, збільшення телескопу, масштаб зображення, гранична зоряна величина, роздільна здатність (за критерієм Релея), адаптивна оптика, зоряний інтерферометр, радіотелескоп, інфрачервоний та рентгенівський телескопи, космічний телескоп та обсерваторія, всехвильова астрономія;
- сучасні астрономічні детектори (ПЗЗ-матриці).

До важливіших складових, що розкривають зміст головного базового поняття “зорі”, на нашу думку, слід віднести такі:

- спостережувані характеристики зір: паралакс, парсек, абсолютна зоряна величина, світність, сонячна стала, ефективна температура, кутовий діаметр зорі, спектральний клас, спектральна класифікація зір, діаграма Герцшпрунга-Рессела, клас світності, головна послідовність, надгіганти, гіганти, карлики;
- внутрішня будова зір: гідростатична рівновага, фізичний стан і рівняння стану зоряної речовини, тиск випромінювання, променисте перенесення енергії, непрозорість зоряної речовини, коефіцієнт непрозорості, конвективна комірка, швидкість виділення енергії одиницею маси речовини;
- джерела енергії зір: власна гравітаційна енергія зорі, акреція, гравітаційне стискання, протон-протонний цикл, карбоно-нітрогеновий цикл, ефективність реакцій, сонячні нейтрино;
- моделі зір головної послідовності: модель Сонця (ядро, зона променистого перенесення, конвективна зона, фотосфера, грануляція, хромосфера, корона, протуберанець, магнітосфера), сонячна пляма, сонячний спалах, сонячна активність, моделі зір верхньої та нижньої частин головної послідовності;
- еволюція зір: народження зорі (гравітаційна нестійкість газово-пилової хмари, маса Джинса, протозоря), еволюція на головній послідовності, еволюція зорі після головної послідовності, еволюційний трек, модель червоного гіганта;
- кінцеві стадії еволюції зір: білий карлик, вироджений електронний газ, гранична маса Чандрасекара, планетарна туманність, модель червоного надгіганта, процес утворення хімічних елементів, гравітаційний колапс, спалах наднової, нейтронна зоря, вироджений нейтронний газ, пульсар, гравітаційний радіус, чорна діра, сфера Шварцшильда, горизонт подій;
- подвійні та кратні зорі: візуально-подвійна, спектрально-подвійна та затемнювано-подвійна зоря, тісна подвійна зоря, порожнина Роша;
- нестационарні зорі: пульсуюча зоря, цефеїда, амплітуда зміни блиску, період пульсацій, механізм пульсацій, еруптивна зоря (нова та наднова), залишок наднової.

У розділі “Галактика Молочний шлях” зміст головного базового поняття галактика наповнюється такими основними поняттями: міжзоряне середовище, туманність, зоряне скупчення (розсіяне, кулясте), власний рух зорі, променева та просторова швидкості зорі, галактичний рік і обертання Галактики, місце розташування Сонця в Галактиці, тип зоряного населення Галактики, підсистема Галактики, ядро Галактики, спіральний рукав, хвиля густини.

Головне базове поняття Метагалактика дало назву всьому розділу. Він, на нашу думку, має містити наступні основні поняття: тип галактики (еліптична, спіральна, лінзоподібна, неправильна), камертонна діаграма Габбла, спостережувані характеристики галактик, “червоне зміщення” в спектрах галактик, стала Габбла, місцева група галактик, скупчення і надскупчення галактик, великомасштабна структура Метагалактики, реліктове

випромінювання, баріонна асиметрія Метагалактики, критична густина Метагалактики, модель Метагалактики, походження Метагалактики, “Великий Вибух”, шкала Планка, інфляційна стадія розширення Метагалактики, ера випромінювання, ера речовини, еволюція Метагалактики, темна матерія, темна енергія.

*Висновки.* Отже, зважаючи на фундаменталізацію освіти, сформоване понятійне поле загального курсу астрономії, призначеного для підготовки вчителя астрономії. Виокремлені і обгрунтовані фундаментальне ядро й периферія цього поля. Зроблене переструктурування і визначена оптимальна послідовність вивчення матеріалу. Сформоване поле відрізняється від традиційного значно меншою кількістю понять взагалі, меншою часткою астрометричних, проте більшою часткою астрофізичних понять.

У подальшому передбачається визначити базові формули, співвідношення, теореми і закони, а також базові вміння майбутніх фахівців.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондарко А.В. Теория морфологических категорий. – Л.: Наука, 1976. – 255 с.
2. Жуков Л.В. Теоретические основы методики астрономической подготовки учителя физики [Электронный ресурс]: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М.: РГБ, 2003 – 501 с. (Из фондов Российской Государственной библиотеки).
3. Казанцев С.Я. Дидактические основы и закономерности фундаментализации обучения студентов в современной высшей школе [Электронный ресурс]: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. – М.: РГБ, 2000 – 296 с. (Из фондов Российской Государственной библиотеки).
4. Кузьменков С.Г. Особливості астрономічного освітнього середовища, призначеного для підготовки вчителя астрономії. // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Вип. 55. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2010. – С. 295-302.
5. Кузьменков С.Г. Фундаменталізація астрономічної освіти майбутніх учителів фізики та астрономії. // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Вип. 77. – Чернігів: ЧДПУ, 2010. – С. 211-215.
6. Кузьменков С.Г. Що таке планети? // Фізика та астрономія в школі. – 2010. – № 3. – С. 24-28.
7. Левитан Е.П. Дидактика астрономии. – М.: Едиториал УРСС, 2004.– 296с.
8. Словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1986 – 608 с.
9. Усова А.В. Актуальные проблемы формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов // Научные понятия в учебно-воспитательном процессе школы и вуза: Тез. докл. XXV Межвуз. научно-практ. сем. – Челябинск: Факел, 1995. Ч. I. – С. 5-7.
10. Щеглов П.В. Отраженные в небе мифы Земли. – М.: Наука, 1986. – 112 с.

Кузьменков С.Г.

### *ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛЯ АСТРОНОМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ, ПРЕДНАЗНАЧЕННОГО ДЛЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ АСТРОНОМИИ*

*Рассмотрены особенности системы астрономических понятий. На основе фундаментализации образования сформировано понятийное поле современного общего курса астрономии, предназначенного для подготовки учителя астрономии. Сформированное поле отличается от традиционного значительно меньшим числом понятий вообще, меньшей долей астрометрических, но большей долей астрофизических понятий.*

*Ключевые слова: поле понятий учебной дисциплины, фундаментализация образования, базовые понятия, фундаментальное ядро и периферия поля понятий, подготовка учителя астрономии.*

Kuzmenkov S.G.

### *THE PROBLEMS OF FORMING THE FIELD OF ASTRONOMICAL CONCEPTS MEANT FOR THE ASTRONOMY TEACHER'S TRAINING*

*The peculiarities of the of astronomic concepts system are considered. On the basis of education fundamenting the concept field of modern general course of Astronomy for astronomy teacher's training is formed. The formed field differs from traditional by considerably less number*



*of concepts in general, by less percentage of astrometric, but greater percentage of astrophysical concepts.*

*Key words: the field of educational discipline concepts, fundamenting of education, base concepts, fundamental core and periphery of the concept field, astronomy teacher's training.*

**УДК 371.315:811.111**

**Матвєєва К. С.**

## ***ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ***

*У статті стисло розглянуті провідні підходи до визначення педагогічних умов формування навичок англійського мовлення студентів економічного профілю.*

*Ключові слова: “педагогічні умови”, “навички англійського мовлення студентів економічного профілю”.*

Для вибору способів конструювання педагогічного процесу і його окремих компонентів, у тому числі й формування навичок англійської мови, у сучасних наукових дослідженнях часто використовується визначення педагогічних умов організації такого процесу. Під ними звичайно розуміється сукупність заходів в освітньому процесі, які повинні забезпечити досягнення студентами необхідного рівня знань, умінь і навичок.

Метою даної статті є: проаналізувати різні підходи до визначення поняття “педагогічні умови”, визначити умови формування навичок англійського мовлення студентів економічного профілю.

Дотепер існує порівняно небагато досліджень, присвячених безпосередньо формуванню навичок англійського мовлення майбутніх економістів. До них можна віднести, наприклад, роботи О.Ветохіна, Т.Гусак, В.Крилової, А.Н.Шамова, С.М.Яшанова. Інші фахівці досить стисло розглядають цю проблему в контексті формування професійної компетентності або її окремих елементів (Т.В.Алексєєва, М.К.Богданова, І.А.Закирьянова, Л.Г.Карпова, Т.М.Колодько, О.А.Кучерява, Т.В.Симоненко, О.М.Трубіцина, Р.Р.Фатхулліна, С.В.Хмельковська, У.Н.Янушевський). На жаль, у переважній більшості подібних робіт педагогічні умови, які забезпечують ефективне формування навичок англійського мовлення студентів, взагалі не розглядаються. Відповідно в подібних дослідженнях відсутній аналіз підходів до визначення цих умов.

Зазвичай у роботах з проблем формування англійської компетентності у студентів економічного профілю, педагогічні умови зазвичай розглядаються як один з елементів моделі певного педагогічного процесу або його складових. Подібної позиції дотримуються, наприклад, І.А.Закирьянова, Л.Г.Карпова, Т.М.Колодько, О.А.Кучерява, Т.В.Симоненко, О.М.Трубіцина, Р.Р.Фатхулліна, С.В.Хмельковська, В.Н.Янушевський та ін.

Досить цікава точка зору щодо питання співвідношення педагогічної моделі й відповідних педагогічних умов знайшла відбиття в дисертаційному дослідженні Т.М.Колодько [2]. Автор вважає, що педагогічні умови є не тільки одним з елементів педагогічної моделі, але й, у певній мірі інструментом її формування і трактує їх як “сукупність дій, спрямованих на поетапне моделювання й ефективне функціонування процесу становлення й розвитку певного рівня такої компетенції” [2: 11]. У свою чергу, деякі дослідники звертаються безпосередньо до визначення педагогічних умов, які забезпечують ефективність педагогічного процесу, формування певних іншомовних компетентностей та їх складових, навіть не розглядаючи моделювання цих феноменів (Т.В.Алексєєва, М.К.Богданова, С.В.Будак, О.М.Ветохін, Т.В.Колонтаєвська, Н.Л.Московська).

Саме поняття “педагогічні умови” в останні десятиліття знайшло досить широке розповсюдження в роботах, пов'язаних з різними аспектами підготовки студентів

економічного профілю (Т.В.Алексєєва, С.В.Будак, М.П.Василенко, Т.В.Колонтаєвська, Т.В.Симоненко, С.М.Яшанов). Разом з тим, у сучасній науковій літературі це поняття не отримало однозначного й загальноприйнятого визначення. Пов'язано це, на наш погляд, із трьома основними причинами. По-перше, такого однобічного визначення не має сама категорія “умови”. По-друге, різні тлумачення поняття “педагогічні умови” пояснюються тим, що різні автори найчастіше розглядають лише окремі аспекти цього досить складного феномена. По-третє, педагогічні умови – явище динамічне. Його зміст у процесі розвитку педагогіки в цілому мінявся не тільки кількісно, але й якісно. Це відбувалося, головним чином, за рахунок розвитку й удосконалення філософії, утворення й появи в ній принципово нових теорій.

Розглянемо деякі особливості функціонування поняття “педагогічні умови” на сучасному етапі. *По-перше*, замість поняття просто “педагогічні умови” все частіше стало використовуватися поняття “психолого-педагогічні умови” або “психологічні умови” (О.Ветохов, М.В.Савчин, Е.Р.Саїтбаєва, Т.В.Симоненко та ін.). Т.В.Алексєєва, С.В.Будак, О.А.Кучерява та ін. додають до цього ще й психологічні елементи, які входять у це поняття. У свою чергу, С.О.Сисоєва [4] розглядає комплекс умов, що стимулюють творчу активність студентів, до яких, як окремі елементи входять доповнюючи одна одну групи психологічних і педагогічних умов. Під першими вона розуміє такі умови, які впливають на психологічний стан учнів і формують у них комунікативні здібності та педагогічні умови, пов'язані із практичним забезпеченням формування у студентів різних професійних якостей. Втім, на нашу думку, подібний підхід не розкриває сутності розбіжностей між педагогічними й психологічними умовами. Латентний психолого-педагогічний підхід до виявлення педагогічних умов формування професійної компетентності студентів демонструє Л.Г.Карпова [1]. Автор розглядає дві основні й взаємозалежні педагогічні умови, що реалізуються в комплексі:

- керування процесом формування професійної компетентності, що містить у собі, власне керування, організацію й планування роботи організації;
- використання особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування професійної компетентності [1: 8].

Зрозуміло, що друга педагогічна умова, зазначена Л.Г.Карповою, включає й психологічні компоненти.

*По-друге*, І.А.Закирьянова, Т.В.Симоненко, Р.Р.Фатхулліна та ін. значно розширюють комплекс умов, необхідних для формування професійної іншомовної компетентності студентів економічних факультетів або окремих компонентів цієї компетентності. Так, Т.В.Симоненко [3: 5] включає в цей комплекс, як самостійні складові, наступні види умов: соціолінгвістичні, прагмалінгвістичні й дидактичні.

Інший шлях до рішення подібної проблеми був вибраний Р.Р.Фатхулліною [5]. Повертаючись до формування іншомовленневої компетенції майбутніх фахівців у галузі економіки, автор дуже широко розглядає педагогічні умови, що забезпечують подібний процес. Сюди, крім дидактичних умов, входять також специфічні: загальні, часткові й особистісні. Вони пов'язані з усіма аспектами організації навчального процесу в вузі. Так, загальні умови містять у собі “методологічне, організаційно-управлінське, кадрове, матеріально-технічне й фінансове забезпечення” процесу навчання студентів” [5: 88]. Відповідно, часткові умови відображають особливості конкретного вищого навчального закладу й ураховують специфіку організації в ньому іншомовного спілкування. І, нарешті, до групи специфічних умов, які ґрунтуються на розглянутих вище загальних і часткових умовах, відноситься “доведення до свідомості кожного студента принципів, актуальності, пріоритетності, ролі, місця й практичного значення формування мовленневої компетенції в професійній підготовці майбутнього фахівця” [там само, 88-89]. Подібний підхід до визначення педагогічних умов здається нам надто розширеним; їх перелік підміняє собою модель педагогічного процесу, повинен ураховувати особливості кожного конкретного вищого навчального закладу.

Наведений вище аналіз різних педагогічних досліджень, пов'язаних із поняттям педагогічних умов формування різних компонентів професійної іншомовної компетентності та інших характеристик студентів економічного профілю, дає можливість стверджувати, що в наш час не існує загальноприйнятого визначення поняття “педагогічні умови”. Воно може використовуватися в широкому й вузькому розуміннях:

- тільки як суто педагогічні компоненти (що в наш час зустрічається нечасто);
- як комплекс взаємодоповнюючих педагогічних і психологічних елементів (це найпоширеніший варіант);
- як елементи, які відбивають адміністративну, кадрову, матеріальну й фінансову сторони організації педагогічного процесу, спрямованого на формування в майбутніх економістів тих або інших професійно значущих якостей.

Переходячи безпосередньо до вибору визначення педагогічних умов як інструмента формування навичок англійського мовлення, необхідно визначити принципи, на підставі яких будуть визначатися ці умови. Педагогічні принципи можуть змінюватися залежно від поглядів соціуму на основні цілі й завдання освіти, а також форм реалізації цих завдань. У цей час у педагогічній науці виділяються загальні й часткові педагогічні принципи. Загальні принципи навчання у вищих навчальних закладах і загальні принципи організації педагогічної освіти досить добре відомі й докладно розглядалися в багатьох дослідженнях відомих педагогів (С.У.Гончаренко, М.А.Данилов, В.В.Краєвський, З.Н.Курлянд, І.А.Мищенко, І.Я.Лернер, А.В.Мудрик, М.Н.Скаткін, В.А.Сластьонін та ін.). Зокрема, до загальних принципів вищої освіти можна віднести: принцип цілісності; принципи особистісно-орієнтованого й індивідуально творчого підходів до навчання; принцип пріоритету суб'єкт-суб'єктних відносин викладачів і студентів; принцип багаторівневого цілепокладання, принцип єдності загального й варіативного в логіку професійного становлення майбутніх економістів, принцип наочності і т.п.

Однак щодо тематики даного дослідження для нас більший інтерес представляють часткові педагогічні принципи, які, у тому числі, пов'язані з навчанням певного предмета [6]. На думку С.Ф.Шаталіна, до основних методичних принципів організації викладання іноземних мов відносяться:

- принцип комунікативної спрямованості навчання ІМ;
- принцип диференційованого підходу до відбору навчального матеріалу;
- принцип функціонально-ситуативного підходу до побудови структури заняття;
- принцип комунікативної достатності [7].

У свою чергу, Р.Р.Фатхулліна [5] пропонує наступний комплекс провідних принципів, які повинні лягти в основу організації навчання ІМ. До таких принципів вона відносить:

- принцип дидактичної комунікативності;
- принцип адаптивності;
- принцип суб'єкт-суб'єктних відносин викладача й студента;
- принцип комунікативно-педагогічної ситуативності при формуванні комунікативних умінь і вмінь дидактичної мови;
- принцип дидактико-комунікативної спрямованості дій учителя;
- принцип домінуючої ролі вправ на етапі вдосконалення іншомовного мовлення;
- принцип паралельного вдосконалення іншомовленнєвих професійно значущих умінь;
- принцип спрямування орієнтації вправ і мовного матеріалу на студента;
- принцип позитивного підкріплення результатів оволодіння іноземним мовленням з боку викладача [5: 57].

Таким чином, у сучасній педагогіці існують різні підходи до визначення принципів, які повинні лягти в основу організації вивчення іноземних мов і, відповідно, навичок їх використання. Деякі з них мають загальний характер, інші, – більше спрямовані на дидактику процесу навчання іноземної мови. Їх поєднує тільки факт нагадування про

необхідність урахування комунікативного підходу до навчання, як одного з найважливіших елементів, які лежать в основі вивчення іноземних мов. Дещо рідше до цих принципів відносять домінування системи вправ як провідного засобу засвоєння іноземної мови учнями.

До часткових принципів, на яких має базуватися формування навичок англійського мовлення студентів економічного профілю, на нашу думку, варто віднести:

1. Принцип домінуючої ролі вправ у процесі вивчення й удосконалення іншомовного мовлення.
2. Принцип дидактико-комунікативної спрямованості дій учителя.
3. Принцип диференційованого підходу до відбору навчального матеріалу.
4. Принцип функціонально-ситуативного підходу до побудови структури заняття.
5. Принцип оптимізації способів тренування навичок.
6. Принцип поетапного формування різних навичок іншомовного мовлення, необхідних фахівцям у галузі економіки.

Формування навичок англійського мовлення студентів економічного профілю передбачає аналіз двох типів педагогічних умов:

- загальних, пов'язаних із загальними умовами формування навичок англійського мовлення;
- спеціальних, зумовлених особливостями навичок, формування яких необхідне при підготовці студентів економічного профілю.

Варто підкреслити, що навички – це інтегративний психолого-педагогічний феномен, до того ж, його психологічна складова грає дуже важливу роль, як у формуванні, так і в практичній реалізації навичок у процесі професійної діяльності. При цьому, з одного боку, навички можна розглядати як специфічні психічні новоутворення (психологічне визначення навичок), а з іншого, – як певні дії (уміння), доведені до автоматизму (педагогічне визначення навичок). Тому ми вважаємо цілком логічним, залишивши загальну назву “педагогічні умови” формування навичок англійського мовлення, включити в нього як самостійну складову й психологічні умови. Подібний підхід дає можливість, з одного боку, зберегти загальну єдину назву поняття “педагогічні умови”, оскільки воно досить стисло характеризує цілісний педагогічний процес. З іншого боку, – воно у своїй структурі містить і такі умови, які не можна назвати суто педагогічними, оскільки вони, у значній мірі, носять психологічний характер.

Загальні педагогічні умови формування навичок англійського мовлення студентів економічного профілю ґрунтуються на розглянутих вище загальних принципах організації педагогічної діяльності. До таких умов можна віднести:

- особистісно орієнтовану спрямованість навчання;
- побудову цілісного педагогічного процесу;
- забезпечення навчального процесу відповідною матеріальною базою, в тому числі навчальні матеріали, відео й аудіотехніку і т.п.
- творчий підхід до навчання та ін.

Ці проблеми були досліджені в загальновідомих роботах з педагогіки, і ми не будемо зупинятися на них докладніше. Значно більший інтерес представляють певні педагогічні умови, що забезпечують формування навичок англійського мовлення студентів економічного профілю. Як і у відношенні загальних педагогічних умов, часткові педагогічні умови базуються на розглянутих вище часткових принципах. Вони можуть бути сформульовані в такий спосіб:

1. Поетапне цілеспрямоване формування навичок англійського мовлення студентів, починаючи із простих і закінчуючи складними, із застосуванням різних видів їх навчання: семінарські заняття, тренінги, самостійна підготовка, самостійна робота з аудіоапаратурою та ін.

2. Максимальне використання в процесі навчання іншомовних текстових джерел економічного спрямування й відповідних відео- й аудіозаписів.

3. Моделювання на заняттях з іноземної мови реальних ситуацій, які можуть виникнути в професійній діяльності економістів, включаючи рольові ігри, у процесі яких формуються й закріплюються різні мовленнєві навички.

4. Створення й використання спецкурсів з вузькогалузевою направленістю, викладання яких ведеться іноземною мовою.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури із проблем підготовки студентів економічного профілю дозволяє визначити провідні принципи, на підставі яких можуть бути визначені часткові педагогічні умови ефективного формування навичок англійського мовлення студентів економічного профілю. До таких умов можуть бути віднесені: поетапне цілеспрямоване формування в студентів навичок англійського мовлення, починаючи із простих і закінчуючи складними, із застосуванням різних видів їх навчання: семінарські заняття, тренінги, самостійна підготовка, самостійна робота з аудіоапаратурою та ін.; максимальне використання в процесі навчання іншомовних текстових джерел економічного характеру й відповідних відео- й аудіозаписів; моделювання на заняттях з іноземної мови реальних ситуацій, які можуть виникнути в професійній діяльності економістів, включаючи рольові ігри, у процесі яких формуються й закріплюються різні мовленнєві навички; створення й використання спецкурсів з вузькогалузевою направленістю, викладання яких ведеться іноземною мовою. Вищезазвані педагогічні умови ефективного формування навичок англійського мовлення студентів економічного профілю більш детально можуть бути досліджені в подальшому.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітній школи. Автореф. дис. ... к.пед.н. – Харків: ХПДУ, 2004.
2. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах. Автореф. дис. ... к пед.н. – К.: НПУ, 2005.
3. Симоненко Т.В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів. Автореф. дис. ... д.пед.н. – К.: НПУ, 2007.
4. Сисоева С.О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації // Наукові праці: Збірник. – Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – Т. 7: Педагогіка. – С. 13 – 19.
5. Фатхуллина Р.Р. Формирование речевой компетенции как основы профессиональной деятельности будущих учителей иностранного языка. Дис. ... к.пед.н. – Ульяновск, 2004.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. – Народное образование. – 2003 – №2. – С.58-64.
7. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 222 с.

Матвеева Е. С.

#### *ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ*

*В статье кратко рассмотрены ведущие подходы к определению педагогических условий формирования навыков английской речи студентов экономического профиля.*

*Ключевые слова: “педагогические условия”, “навыки английской речи студентов экономического профиля”.*

Matveyeva K.S.

#### *PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE FORMATION OF ENGLISH SPEAKING SKILLS OF STUDENTS OF ECONOMIC FACULTY*

*In the article leading approaches to definition of pedagogical conditions of formation of English speaking skills of students of economic faculty are briefly considered.*

*Key words: “pedagogical conditions”, “English speaking skills of students of economic faculty”.*

## **ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА АНДРАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

*Розкрита проблема формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом у процесі фахової підготовки. Ураховуючи гуманістичну спрямованість освіти, сформульовані основні принципи навчання та виділені певні якості навчання дорослих з точки зору андрагогіки.*

*Ключові слова: магістр, методологія, андрагогіка, професійний саморозвиток, готовність, готовність до професійного саморозвитку*

*Постановка проблеми.* Якість викладання у вищих навчальних закладах освіти висуває ключову проблему формування особистості майбутнього магістра з управління навчальним закладом, здатного не лише активно засвоювати фахові знання, але вмінти свідомо та творчо їх використовувати в майбутній професійній діяльності, що майже неможливе без уміння саморозвитку. Тому визначення особистісних якостей майбутнього магістра-управлінця, особливостей його професійної діяльності та розвитку, формування вмінь саморозвитку сьогодні є одним з основних напрямків удосконалення педагогічної освіти. Підготовку майбутнього магістра слід будувати як систему умов, форм та методів забезпечення його професійного розвитку й саморозвитку. До того ж, сучасний педагог теоретично й практично має бути здатним аналізувати власні професійні можливості й на цій основі визначати програму власного подальшого фахового зростання на будь-якому етапі своєї діяльності.

Невипадково, що забезпечення професійного самозростання повинно спиратися на систему професійно-ціннісних орієнтацій особистості майбутнього магістра, який має розвивати й підтримувати власні мотиви самоактуалізації у сфері професійної діяльності, використовувати засоби діагностики власних здатностей і здібностей до цієї діяльності та вносити корективи до цілей і завдань професійної життєтворчості, визначати особливості індивідуального стилю роботи й складати програму професійно-педагогічного саморозвитку, самостійно добирати для її реалізації відповідні методи і засоби, здійснювати професійне самовдосконалення та самоосвіту в умовах динамічної змінної педагогічної парадигми. Указані детермінанти професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом формують, на нашу думку, систему викликів до формування готовності до саморозвитку як у теоретико-методологічному плані, так і в практичному забезпеченні процесу професійної підготовки.

*Аналіз досліджень і публікацій.* Для конструктивного вирішення цієї проблеми в сучасній теорії наукового знання вже склалися необхідні передумови й накопичені певні джерела щодо осмислення сутності й визначення провідних понять. У процесі дослідження, ми виявили, що проблема професійного саморозвитку майбутнього магістра посідає важливе місце серед наукових розробок з психології та педагогіки (Г. Балл, Л. Виготський, Н. Кічук, Є. Клімов, А. Макарова, Л. Митіна, С. Рубінштейн, С. Смирнова); процес формування особистості педагога висвітлювали В. Орлов, Л. Рувинський, В. Семиченко, В. Якунін; становлення й розвиток педагогічної майстерності розкрили Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Тарасевич та ін.; індивідуалізацію професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (О. Пехота), зміст професійної готовності до педагогічної праці (К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, В. Моляко, В. Сластьонін), моделювання професійної підготовки вчителя (Н. Абашкіна, О. Сухомлинська, Л. Пуховська) та ін. Разом з тим, проблема формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом у процесі фахової підготовки ще не стала предметом окремого наукового осмислення.

Вивчення стану формування в освітній практиці готовності до професійного саморозвитку майбутнього магістра з управління навчальним закладом засвідчує, що проблема актуалізується як складова гуманізації освіти, головною стратегією якої є розвиток і становлення особистості. Отже, одним із недостатньо розроблених аспектів цієї проблеми і є визначення педагогічних умов, форм, методів та методик, що забезпечують ефективність процесу формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом.

Слід додати також, що аналіз стану фахової підготовки майбутніх магістрів з управління навчальним закладом дозволив виявити суперечність, яка має місце в процесі формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх фахівців і яка розуміється як невідповідність між традиційною професійною підготовкою фахівця та новими вимогами до випускників педагогічних освітніх закладів, пов'язаними зі стратегіями саморозвитку особистості.

Отже, *метою* статті слід визначити аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури та розкриття сутності поняття “готовність до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом”.

*Виклад основного матеріалу.* У вітчизняній педагогіці та психології поняття “готовність” зв’язується з:

- установками, як цілісним динамічним станом суб’єкта, станом готовності до певної активності, станом, що обумовлюється потребою суб’єкта і відповідною об’єктивною ситуацією (Д. Узнадзе);
- з відносинами, тобто, системами тимчасових зв’язків людини як особистості з усією дійсністю або з її окремими складовими (В. Мясіщев);
- з системою різних диспозиційних утворень, які регулюють поведінку і діяльність людини (В. Ядов);
- з внутрішньою позицією особистості по відношенню до соціального оточення і окремим суб’єктам соціального середовища (Л. Божович);
- з особистісним сенсом, породженим мотивом і метою (О. Леонтьєв, О. Асмолов);
- з наявністю здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн);
- зі структурою якостей особистості, що включає індивідуальні і власні особистісні вияви (К. Платонов);
- зі здатністю людини ставити мету, вибирати способи її досягнення, здійснювати самоконтроль, будувати плани (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська);
- з відрефлексуванням орієнтації людини (І. Зимова).

Отже, з усіх тлумачень поняття “готовність”, які або відображають певну якість (групу якостей), або відносини, установки, або окремий процесуальний компонент тощо, ми в дослідженні керуємося визначенням готовності, що пов’язана з дефініцією її як особистісним сенсом, зумовленим мотивами і метою. Більш того, у такому розумінні готовність відноситься до концепту “світогляд” зі структурними складовими: процес, потреба, процес, рефлексія.

Якщо екстраполювати поняття “готовності” до конкретного процесу (професійного саморозвитку), то її слід розглядати, починаючи з методологічної складової професійної педагогічної підготовки, яка, на думку Т. Троїцької, “починається там і тоді, де з’являється сумнів у використанні методів, способів, засобів дії, тому у контексті професійної підготовки майбутнього педагога у вищих навчальних закладах цей процес певною мірою розпочинається для значної частини студентів лише з активної практики, тобто з IV курсу, якщо студент не займається спеціально науковою діяльністю” [5: 271]. Вона вважає, що “готовність” майбутнього педагога до професійної діяльності повинна відповідати новому рівню професійної компетентності, ключовими в якій слід визначити ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова компетенції та особистісне самовдосконалення, які надають більш синкретичного змісту професійній підготовці вчителя, оскільки кожна з компетенцій обумовлена методологічною

складовою та розвивається і формується на методологічних засадах і що спрямування професійної підготовки майбутнього педагога на особистісно орієнтовані технології обов'язково орієнтують процес “усіх підготовок”, зокрема методологічної, на особистісні програми майбутнього педагога до самозростання і самовдосконалення та на створення умов для цього розвитку [5].

Визначаючи готовність до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом, не можна проігнорувати в методологічному розумінні й той факт, що майбутній магістр певною мірою є вже сформованою дорослою людиною, особистістю, яку можна схарактеризувати досягнутим певним рівнем пізнавального, морально-етичного, творчого, комунікативного і естетичного потенціалу, який відіграє роль динамічної домінанти і який спрямовує процес розвитку особистості. Так, пізнавальний потенціал визначається, передусім, обсягом і якістю інформації, якою володіє особистість, а також включає в себе психологічні якості, що забезпечують продуктивність пізнавальної діяльності людини. Морально-естетичний потенціал зумовлюється засвоєними особистістю в процесі соціалізації морально-етичних норм, життєвих цілей, переконань, прагнень. Мова йде про єдність психологічних та ідеологічних моментів у свідомості й самосвідомості особистості, які виробляються за допомогою емоційно-вольових та інтелектуальних механізмів і реалізуються в світовідчутті, світогляді, ставленні до світу людини. Творчий потенціал особистості, на думку В.М. Приходько та М.І. Приходько, визначається наявним “репертуаром” умінь і навичок, здатністю до дії (творчої та / або руйнівної, продуктивної або репродуктивної) та мірою їх реалізації в певній сфері (або сферах) діяльності чи спілкування. Комунікативний потенціал особистості оцінюється ступенем товариськості, характером і міцністю контактів, що встановлюються індивідом з іншими людьми. Змістовно-динамічно ця здатність виражається в багатстві системи та репертуару соціальних ролей, які виконує особистість. Естетичний потенціал особистості зумовлюється рівнем та інтенсивністю її художніх потреб, а також тим, як вона їх задовольняє. Естетична активність особистості реалізується у творчості (професійній або самодіяльній) і в “споживанні” творів мистецтва [1: 76].

Дослідниця Архипова С. вказує, що доросла людина, зокрема майбутній магістр має специфічні особистісні характеристики:

- усвідомлення себе самостійною, самокерованою особистістю;
- наявність певного запасу життєвого, професійного, соціального досвіду, який стає все більш важливим джерелом навчання;
- в основі особистісної готовності до освіти лежить бажання з допомогою освіти вирішувати свої життєво важливі проблеми та досягати конкретних цілей;
- бажання швидкої реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей;
- навчальна діяльність дорослої людини значною мірою зумовлена тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними та соціальними чинниками [2].

На основі аналізу праць дослідників – авторів монографії “Антропологічний вимір якості сучасної вищої освіти: проблеми, методології, досвід, рецепції” [1: 102-104] нами визначено основні принципи навчання дорослих:

- гуманістична спрямованість, що відображає поєднання цілей суспільства та особистості;
- пріоритет самостійного навчання, що постає основою навчальної роботи;
- міцний зв'язок із життям і практичною діяльністю;
- використання досвіду дорослих як на джерело знань;
- особистість є провідним орієнтиром приведення змісту освіти у відповідність із рівнем розвитку науки та техніки, із досвідом, накопиченим світовою цивілізацією;
- індивідуалізація навчання, що передбачає орієнтованість на комплексне формування знань і умінь, свідомості та поведінки;



- урахування психофізіологічних та індивідуальних особливостей кожного суб'єкта навчання;
- наступність, послідовність і систематичність освітнього розвитку;
- контекстність навчання (передбачення конкретних, життєво важливих цілей, пов'язаних з виконанням соціальних ролей або удосконаленням особистості та урахування професійної, соціальної, побутової, економічної, політичної діяльності тих, хто навчається, а також тимчасових, просторових, побутових і соціальних чинників);
- рефлексивність, як критичне ставлення до досвіду колег і до власного досвіду, професійний підхід до аналізу нових знань і вибіркоче ставлення до їх використання в практиці;
- принцип партнерського ставлення, оснований на вмінні знаходити спільні професійні або соціальні інтереси, на основі яких можна будувати спільну освітню діяльність із викладачами та зі своїми колегами, підтримувати й розвивати сформовані стосунки в подальшій колективній діяльності;
- інтегративність, що передбачає навчання за логікою модульного та міждисциплінарного підходів;
- елективність (лат. *electus* – вибраний) освіти, яка означає надання певної свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, способів, термінів, часу, місця навчання й оцінки результатів;
- свідомість і активність дорослих у цілісному освітньому процесі, що має вирішальне значення в оволодінні теоретичними знаннями, їх осмисленні та засвоєнні на понятійному рівні; усвідомлення прикладного значення теоретичних ідей, оволодіння прийомами навчальної роботи й технологією засвоєння знань;
- орієнтація у вигляді технологій навчання на позитивне в людині, на сильні сторони особистості;
- доступність і посиленість навчання дорослих вимагає врахування реальних можливостей, попередження інтелектуальних, фізичних і нервово-емоційних перевантажень, які негативно позначаються на фізичному та психічному здоров'ї;
- урахування вікових криз та індивідуальних особливостей вимагає, щоб зміст, форми та методи навчання не залишалися незмінними на різних вікових етапах, тобто врахування темпераменту, характеру, здібностей та інтересів, думок, мрій, освітніх потреб та гендерних особливостей має принципове значення в успішності освіти дорослих.

Деякі автори [3; 4] у визначенні змісту моделей професійного зростання роблять установку на їх раціоналізацію та прагматизм, і вказують на необхідність підвищення загального культурного рівня та професійної кваліфікації в масовому масштабі, оволодіння людьми здатністю до оптимальної організації свого життя; на організацію раціоналізації професійної діяльності; на зміну вимог до функціонування основних сфер життєдіяльності, де акцент із ціннісно-ідеологічної організації повинен зміститися на структурне застосування, при цьому зміни повинні відповідати особистісним рисам людини; на готовність людей до освоєння нових зразків стосунків, до перерозподілу життєвих ресурсів і переваг відповідно до нових умов та на зміну не тільки існування, а й життєвих установок, ціннісних норм, що є обов'язковим при переході від традиціоналістської моделі суспільства до модернізаційної.

Разом з тим, це дуже, на нашу думку, спрямовує стратегію навчання і саморозвитку дорослих у бік прагматично-раціоналізованих підходів, які порушують техно-гуманітарний баланс у житті людини, оскільки значною мірою виключають з процесу розвитку норми, цінності та правила життя. Звичайно, як квінтесенцію андрагогічних, методологічних порад слід сприймати особливості розвитку дорослої *Номо educandus*, які підсилюють ефективність навчання, виховання і самозростання, а саме:

- прагнення до самовизначення;

- критичне ставлення до власного та іншого досвіду;
- автономність особистості як прояв високого рівня її самореалізації;
- прагнення знайти технології впливу на суб'єктів навчання, які схвалює й цінує доросла категорія учнів;
- мотивація до використання нових, інноваційних технологій навчання тощо.

*Висновки.*

1. Багатозначність визначення готовності до професійного саморозвитку і розвитку взагалі ускладнює процес її формування на практиці. Тому ми спробували цю здатність до професійного саморозвитку розглянути у площині андрагогіки.

2. На готовність до професійного саморозвитку як інтегративну сукупність якостей, набутих у фаховій підготовці, інтернальні якості та здібності до активної діяльності самозмінювання впливає комплекс чинників, зокрема андрагогічного змісту.

3. Кожна з відзначених якостей має андрагогічне “навантаження”, однак ступінь його впливу залежить, з одного боку, від професійного рівня викладачів, з іншого боку – від установок на самопізнання й саморозвиток.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Антропологічний вимір якості сучасної вищої освіти: проблеми, методології, досвід, рецепції. Монографія / Авт. кол. // За загальною редакцією І.П. Аносова, Т.С. Троїцької. – Мелітополь: ТОВ “Видавничий будинок ММД”, 2010. – 488 с.
2. Архипова С.П. Основи андрагогіки. – Черкаси – Ужгород, 2002. – 184 с.
3. Соважко К., Белла Н. Образовательные индикаторы и политика: Практическое руководство // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 23-29.
4. Сулова Е.А. О некоторых психолого-педагогических и психолого-акмеологических проблемах непрерывного образования в контексте личностно-профессионального развития // Мир психологии. – 2007. – № 3(51). – С. 91-97.
5. Троїцька Т.С. Українська філософська антропологія як теоретико-методологічна основа професійної підготовки педагога: дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.10 / Т.С. Троїцька. – К., 2007. – 395 с.

Некрасова С. Н.

**ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ  
БУДУЩИХ МАГИСТРОВ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ:  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И АНДРАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Раскрыта проблема формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих магистров управления учебным заведением в процессе профессиональной подготовки. Учитывая гуманистическую направленность образования, сформулированы основные принципы обучения и выделены определенные качества обучения взрослых с точки зрения андрагогики.*

*Ключевые слова: магистр, методология, андрагогика, профессиональное саморазвитие, готовность, готовность к профессиональному саморазвитию.*

Nekrassova S.N.

**READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE MASTERS  
OF MANAGEMENT BY EDUCATIONAL ESTABLISHMENT:  
METHODOLOGICAL AND ANDRAGOGIC ASPECT**

*The problem of formation readiness for professional self-development of future masters of management by educational establishment in the process of vocational training is opened. Considering a humanistic orientation of formation, main principles of training are formulated and certain qualities of training of adults from the point of view andragogics are allocated.*

*Key words: Master, methodology, andragogics, professional self-development, readiness, readiness for professional self-development.*

**ПРО РЕАЛІЗАЦІЮ ІНТЕРАКТИВНОГО ПІДХОДУ  
У НАВЧАННІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ  
АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ**

*Статтю присвячено проблемі реалізації інтерактивного навчання під час формування англомовних мовленнєвих навичок і вмінь у курсантів і студентів юридичних закладів освіти.*

*Ключові слова: інтерактивне навчання, активні методики, пасивні методики, проблемне завдання.*

Зміни у структурі міжнародних відносин сприяли переосмисленню мети вивчення іноземних мов. До цього періоду знання іноземної мови вважалося одним із обов'язкових компонентів вищої освіти, але питання нагальної необхідності та застосування набутих знань не піднімалося. У зв'язку зі змінами у мотивації до вивчення іноземних мов у методиці навчання з'явилася окрема галузь, яка почала досліджувати проблеми, пов'язані з вивченням іноземної мови не лише як університетської обов'язкової дисципліни, але як одного зі шляхів отримання знань з обраної студентами спеціальності чи спеціалізації.

Донедавна такого поняття як “іноземна мова для спеціальних цілей” не існувало у вітчизняній методиці. Було поняття “іноземна мова для немовних спеціальностей”, та й воно зустрічалося на місцевому рівні кафедр іноземних мов педагогічних вузів чи в поодиноких монографіях. Сучасними досягненнями у галузі методики навчання іноземних мов для спеціальних цілей став такий висновок: оскільки іноземна мова по-різному знаходить своє застосування у різних ситуаціях спілкування спеціалістів різних професій, то, визначивши особистості типових ситуацій спілкування фахівців кожної конкретної галузі, у нашому випадку – юридичної, можна моделювати процес їх реальної комунікації і, відібравши попередньо для цього необхідний мовний та мовленнєвий матеріал, звузити увесь широкий діапазон мови до конкретних потреб спеціалістів і цим полегшити процес оволодіння мовою для професійних цілей [5: 4].

На думку Л.І. Морської, англійська мова для спеціальних цілей поділяється на чотири основні підрозділи: I – англійська для технічних спеціальностей; II – англійська для бізнесу та економіки; III – англійська для спеціальностей соціальної сфери; IV – англійська для спеціалістів інших професій. За такою класифікацією, англійська мова є складовою III підрозділу [2: 23].

Зважаючи на переорієнтацію сучасного навчального процесу на розвиток здібностей студентів та формування у них різного роду компетенцій (навчальної, комунікативної, професійної тощо) засобами певного предмету, викладачами кафедри поступово запроваджуються інтерактивне навчання. На відміну від традиційного навчання, коли лише викладач повідомляє нові знання, інтерактивне навчання потребує застосування інших методів, що стимулювали б участь студентів у процесі навчання та сприяли б активній передачі інформації.

Метою нашого дослідження є проблема реалізації інтерактивного навчання під час формування англомовних мовленнєвих навичок і вмінь у курсантів і студентів юридичних закладів освіти.

Термін “інтерактивний” означає використання будь-яких методів та прийомів, окрім таких, коли одна людина встає та говорить про щось, а інша пасивно слухає. Інтерактивне навчання передбачає залучення до роботи всієї аудиторії. Втім, таке навчання не означає відсутність контролю над аудиторією. Коли викладач залучає до роботи студентів, він завжди прогнозує напрямок, у якому відбуватиметься обговорення; здійснює контроль за відповідями студентів, їхніми діями та перебігом обговорення. Подача матеріалу та використання інтерактивних методів мають бути сплановані заздалегідь [3:14].

Прикладами інтерактивних методів можуть бути мозкова атака, гірлянда асоціацій, інтерв'ювання, керована дискусія, використання плакатів, схем, колажів та іншого унаочнення (діапроекторів, роздруківок, дошки), коротких демонстрацій, рольових ігор та звичайних тренувальних вправ. Однак, щоб ці методи були ефективними, необхідно використовувати їх вибірково. Зловживання такою методикою знижує її ефективність.

Метод “мозкової атаки”, покликаний винайти якомога більше ідей щодо розв'язання поставленої попередньо перед студентами проблеми, є доцільним під час вивчення тем “Кримінальний кодекс України”, “Кримінальне та цивільне правосуддя у Британії”. Метод асоціацій (“гірлянда асоціацій”), суть якого полягає в укладанні асоціативного ряду до поданого поняття за певною тематикою, застосовується при вивченні тем “Зовнішність. Встановлення особи”, “Конституція України”, “Державно-адміністративний устрій України”. Метод інтерв'ювання, тобто опитування студентами один одного або навіть декількох осіб за самостійно складеним планом інтерв'ю є ефективним при вивченні тем “Докази злочину”, “Огляд місця злочину”, “Покарання злочинців”.

У сучасній юридичній освіті застосовуються численні методики, технології, дидактичні прийоми. Їх поділяють на традиційні та інноваційні способи навчання. Розрізняють також пасивні, активні й інтерактивні методики.

За пасивною, або репродуктивною методикою студент виступає у ролі об'єкта навчання, він повинен засвоїти і відтворити матеріал, наданий йому викладачем. Інакше кажучи, відбувається передача інформації лише в одному напрямку – від викладача до студента; на разі самі студенти не співпрацюють один з одним та не виконують жодних проблемних завдань.

За умов використання активних методик студент стає переважно суб'єктом навчання, вступає у діалог з викладачем, виконує творчі, проблемні завдання. Частково тут також присутня одностороння передача інформації, раніше отриманої від викладача або з літератури, проте з'являється й зворотній зв'язок – питання студентів до викладача, проблемні питання викладача до студентів, що розвивають творче мислення. Таким чином, налагоджується індивідуальний контакт з викладачем, але не з іншими членами групи. Слід зауважити, що такі методики є провідними на сьогодні та посідають головне місце під час практичних занять та у самостійній роботі студентів.

Інтерактивні методики передбачають спільне навчання, або навчання у співпраці: і студенти, і викладач стають суб'єктами навчання. Викладач виступає лише у ролі більш досвідченого організатора процесу навчання. Усі учасники навчального процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, разом розв'язують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег та свої власну поведінку. Студенти занурюються у реальну атмосферу ділової співпраці з вирішення певних проблем, яка є, до речі, оптимальною для формування навичок та якостей майбутнього юриста.

Зауважимо, що дана класифікація методик, є досить умовною. В основу її покладено роль студента, що зростає по мірі переходу від пасивних до активних і інтерактивних методик. Пріоритетом у навчанні професійної майстерності користуються саме інтерактивні методики, як більш природні та такі, що створюють умови для формування, розвитку та виявлення необхідних професійних навичок та вмінь.

Інтерактивні методики дозволяють задіяти не лише свідомість людини, але й її почуття, емоції, вольові якості, тобто включають у процес навчання “людину у цілому”. Саме це збільшує процент засвоєного матеріалу [1:35].

При визначенні цілей та місця застосування різних видів методик слід виходити з того пізнавального рівня, на який вони виводять студента. Це можуть бути різні рівні, такі як: знання, розуміння, застосування, аналіз, оцінка, синтез, з властивими для них вміннями.

Пасивні методики, як правило, зорієнтовані на рівні знання та розуміння, що потребує від студента таких дій, як запам'ятовування, заучування та відтворення, вміння передати іншими словами. У той самий час активні та інтерактивні методики охоплюють усі рівні пізнання і вчать використовувати отримані знання в інших ситуаціях на основі таких

складних розумових дій, як визначення причинно-наслідкових зв'язків, співвідношення часткового та цілого, структурування, аргументування та оцінювання за певними критеріями тощо.

Інтерактивні методики не є інновацією в освіті. З ними у тій чи іншій мірі знайомі більшість студентів та викладачів, але очевидним є їхнє недостатнє використання, у тому числі й при підготовці юристів. Іноді ці методи сприймаються лише як спосіб урізноманітнити заняття переважно практичного характеру. Насправді немає будь-яких перешкод для використання інтерактивних методик у ході традиційного навчального процесу, а у формуванні практичних навичок їх визнано пріоритетними, тому що навчання опосередковується певними діями по відтворенню конкретних ситуацій, взаємовідносин, розв'язання завдань, характерних для повсякденної роботи юриста.

Оснovo будь-якої інтерактивної методики становить проблемне завдання. Воно провокує атмосферу ділового та зацікавленого спілкування всіх учасників навчального процесу, включаючи викладача або запрошеного спеціаліста. Завдання, що моделює майбутню професійну діяльність, надає смислу практичному навчанню, мотивує студентів [3:16].

Творчі, або проблемні завдання на відміну від традиційних, розрахованих на репродукцію, вимагають від учасників не просто відтворення інформації, а творчості, оскільки містять у своїх умовах елемент невідомості та мають, як правило, кілька можливих відповідей. Прикладами таких завдань можуть бути: складання документа (листа, позову, скарги), підготовка виступу з певної проблеми, виконання ролі під час ділової гри, обговорення дискусійного питання.

Роботу з проблемними завданнями слід будувати за принципом зростаючих труднощів, тобто поступово переходити від простих завдань (наприклад, підібрати газетні матеріали, публікація яких могла б спровокувати позов про захист честі, гідності та ділової репутації) до складніших завдань (наприклад, скласти позов, проаналізувати та вдосконалити зміст документа, складеного колегами по групі, взяти участь у рольовій грі з опитування свідка, експерта, а надалі – у повномасштабному судовому процесі; скласти касаційну скаргу, нарешті, самому розробити план та матеріали навчальної рольової гри щодо засідання суду за аналогічною справою).

Рольові ігри – комунікативне завдання з метою активізації вивченого матеріалу, для виконання якого студенти отримують відповідні соціальні ролі та разом з ними певні стереотипи поведінки, які змушені продемонструвати у заданій ситуації [6:17]. Рольові ігри – ефективний метод формування та розвитку професійних навичок та вмінь у роботі юриста, оскільки вони базуються на принципі навчання на практиці. Рольові ігри поділяються на імітаційні та ситуативні.

*Імітаціями* (імітаційними іграми) називають процедури з виконанням певних простих відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в рамках заданої програми, чітко виконуючи інструкцію, наприклад, проводячи дослід. Як правило, викладач надає під час імітації чіткі поопераційні інструкції.

Курсанти можуть виконувати дії індивідуально або в групах. На закінчення певного виду діяльності всі отримують подібний результат, але він може розрізнитись залежно від індивідуальних особливостей курсантів, складу групи, використаних ресурсів тощо. Дуже важливою процедурою імітації є обговорення отриманих результатів діяльності та усвідомлення курсантами причинно-наслідкових зв'язків, які можна простежити, аналізуючи результати імітації у різних її учасників. Імітаційні ігри розвивають уяву та навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми. Робота організовується таким чином: обираються явище, тема для імітації; планується все, що необхідно для імітації; надається достатньо інформації, щоб можна було впевнено виконувати всі передбачені процедури і, одночасно, вчитися; перед імітацією робиться короткий вступ; заздалегідь формулюються запитання для підбиття підсумків.

Складніші імітаційні ігри інколи називають симуляціями, або ситуативним моделюванням, хоча чіткого розмежування в літературі немає [7:116]. Розглянемо їх окремо, пам'ятаючи, що інколи під назвами технології імітації та симуляції розуміють одне і те саме.

*Симуляції* – це створені викладачем ситуації, під час яких курсанти/студенти копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті. Це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених (за законом або за традиціями) і відомих ролей та кроків, які повинні здійснити виконавці: судові, парламентські, громадські слухання, збори, асамблеї, засідання комісій, політичні дебати тощо.

Готуючи курсантів до симуляції, викладач повинен не тільки розподілити ролі, а й з'ясувати з кожним виконавцем послідовність його дій та висловлювань, наприклад, виходячи з обов'язків судді. Регламент всієї симуляції будується за чітким сценарієм, який збігається з проведенням такої процедури в реальному житті.

Отже, симуляції є “мініатюрною” версією реальності. Ця технологія наближена до рольової гри, але істотно відрізняється від неї, бо її метою є не представлення поведінки конкретних особистостей, а ілюстрування певних явищ і механізмів. Симуляція дає можливість глибоко вжитися в проблему, зрозуміти її із середини. Порядок організації роботи такий: слід пам'ятати, що в симуляції йдеться не про демонстрування акторських здібностей, а про вмиле і в міру можливості безособове відтворення вибраного процесу; необхідно пропонувати для проведення ситуативного моделювання теми, що спрощують дійсність; обирається тема для симуляції та основне питання, які будуть вирішуватися; планується сценарій симуляції, розподіляються ролі, участь у грі; учасникам надається достатньо інформації, чіткі інструкції, щоб вони могли переконливо виконувати свої ролі і, одночасно, вчитися; перед симуляцією необхідно зробити короткий вступ; заздалегідь продумати запитання для підбиття підсумків.

Поширеною технологією імітаційної гри серед курсантів і студентів юридичних закладів освіти є спрощені судові слухання. Технологія спрощеного судового слухання дає їм можливість розіграти судовий процес з конкретної справи з мінімальною кількістю учасників. Це процес за участю трьох осіб: судді, що буде слухати обидві сторони і приймати остаточне рішення, обвинувачуваного й обвинувача, або їхніх представників. Мета процесу надати можливість учасникам гри отримати спрощене уявлення про процедуру прийняття судового рішення, взяти участь у вправі, пов'язаній з аналізом, критичним мисленням, прийняттям рішень. Порядок проведення: обирається ситуація (судова справа, випадок) для вивчення; готується додаткова інформація (статистика, думки авторитетів, закони тощо); якщо необхідно, інформація може бути подана на дошці, в папках, книжках тощо; продумані можливі варіанти розв'язання ситуації; готується план проведення судового слухання (його регламент записується на дошці); проводиться аналіз ситуації за наведеною вище схемою; слід ознайомити аудиторію з процедурою слухання; поділити учасників на три однакові групи: судді, обвинувачі й обвинувачувані.

Суддів необхідно проінструктувати про процедуру судочинства і дати їм час для підготовки питань. Обвинувачам необхідно надати час для підготовки до вступної промови і викладу аргументів. Обвинувачуваним необхідно надати час для підготовки до вступної заяви і захисту. Суддям пропонують сісти в різних кутках аудиторії. Дають їм таблички “суддя” або картки з іменами. Пропонується до кожного судді приєднатися одному обвинувачуваному та одному обвинувачу. Коли поруч із суддями будуть обидва гравці, вони можуть починати “суд” у такому порядку: вступні заяви учасників у відповідному судовому порядку; обвинувачуваний викладає суть захисту, його опитує суддя; обвинувач викладає аргументацію, його опитує суддя; суддя виносить рішення і повідомляє його після того, як вся група знову об'єднується.

Отже, під інтерактивним навчанням іншомовного мовлення ми розуміємо навчальну взаємодію студента з партнерами для вирішення загального чи окремого завдання на продукування певного професійно спрямованого іншомовного повідомлення. Ця взаємодія

організується викладачем таким чином, щоб дати можливість кожному студенту правильно бачити й оцінювати себе, розвивати свої індивідуальні вміння продукування, сприймання і коригування іншомовного повідомлення.

Підсумовуючи вищесказане, визначимо позитивні сторони інтерактивного навчання іншомовного мовлення: – при інтерактивному навчання одночасно й однаковою мірою розвиваються навички створення і сприймання повідомлення; – інтерактивне навчання дає можливість формування адекватної самооцінки студента, що неможливо у замкнутій системі студент – викладач, при якій “викладач виявляється єдиним, хто у навчальному процесі впливає на формування самооцінки того, хто навчається. Спільна колективна діяльність створює оптимальні умови для активізації можливостей кожного і розвиває здатність правильно сприймати інших та адекватно оцінювати себе, результати своєї діяльності” [1:19].

Вищезгадані позитивні сторони є визначальними при інтерактивному навчанні іншомовного мовлення, яке уявляється нам допоміжним, проміжним етапом навчання на шляху формування необхідних навичок самостійної роботи і розвитку досить високого рівня самоконтролю. В міру того як навички і вміння, що необхідні для продукування та сприймання іншомовної професійної інформації, формуються, необхідність інтерактивного навчання поступово буде зменшуватися, тому що отримані навички і вміння дозволять тому, хто готує повідомлення, не тільки створювати текст за всіма вимогами, але й самому критично оцінювати й редагувати його. Це може бути доведене більш детально в подальших наукових розвідках.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Под ред. В.А. Бухбиндера, Г.А. Китайгородской. – К.: Выща школа, 1988. – 83 с.
2. Морська Л.І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей // Іноземні мови, 2002. – № 2. – С. 23-24.
3. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12-18.
4. Бех П.О., Биркун Л.В. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3-8.
5. Олійник Т.І. Рольова гра у навчанні англійської мови. – К.: Освіта, 1992. – 127 с.
6. Littlewood W. Communicative Language Teaching. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991. – 296 p.

Огородник Н.Е.

#### *О РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБЩЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ БУДУЩИХ ПРАВОВИКОВ*

*Статья посвящена проблеме реализации интерактивного обучения во время формирования англоязычных навыков и умений у курсантов и студентов юридических образовательных заведений.*

*Ключевые слова: интерактивное обучение, активные методички, пассивные методички, проблемное задание.*

Ogorodnik N.E.

#### *TO THE QUESTION OF THE INTERACTIVE APPROACH REALIZATION IN TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATION IN THE ENGLISH LANGUAGE OF THE FUTURE MEN OF LAW*

*The article is devoted to the interactive language teaching methods and the most effective techniques in training English for professional communication.*

*Key words: interactive teaching, active learner's guide, passive learner's guide, a problematic task.*

## **СИСТЕМА ВПРАВ З ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ В МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

*Стаття присвячена формуванню мовленнєвого етикету майбутніх економістів у діловому спілкуванні. Автор пропонує систему вправ, спрямовану на розвиток та вдосконалення навичок монологічного та діалогічного ділового мовлення з урахуванням формул мовленнєвого етикету.*

*Ключові слова: система вправ, мовленнєвий етикет, монологічне мовлення, діалогічне мовлення.*

На сучасному етапі входження України до світової та європейської спільноти особливої актуальності набувають міжнародні культурні та ділові стосунки українців з представниками інших країн. Відповідно, у всіх сферах діяльності посилюється потреба у спеціалістах, що володіють іноземними мовами та можуть самостійно здійснювати ділову комунікацію в міжкультурному іншомовному середовищі.

У процесі ділового спілкування економістів чітко розділяють вербальний та невербальний рівні, професійну культуру та культуру ділового спілкування, діловий мовленнєвий етикет, володіння яким є одним з головних чинників успішного професійного спілкування.

Мета статті – висвітлити питання формування мовленнєвого етикету майбутніх економістів у діловому спілкуванні.

Поняття “мовленнєвий етикет” досліджувалося такими вітчизняними та зарубіжними вченими, як: Ф.С.Бацевич, П.Браун, Л.Б.Вовченко, В.Я.Гірчак, Б.Н.Головін, Н.Я.Дзюбишина-Мельник, С.Я.Єрмоленко, Р.Лакофф, Т.Н. Левашова, С.Левінсон, Дж. Ліч, Я.Радевич-Винницький, М.О.Фаснова, Н.І. Формановська, І.Б. Штерн.

За В.Я.Гірчак, мовленнєвий етикет розуміється як прийнята в певній культурі сукупність вимог до форми, змісту, порядку, характеру та ситуативної доречності виразів [2].

Розроблена нами система вправ з формування іншомовного мовленнєвого етикету в майбутніх економістів у діловому спілкуванні складається з трьох підсистем: 1) підготовча система вправ для ознайомлення студентів з ФМЕ ділового спілкування. Так як спілкування поділяється на монологічне та діалогічне, ми вважаємо за доцільне окремо розглядати: 2) підсистему вправ для формування мовленнєвого етикету в англomовному монологічному професійно-орієнтованому мовленні та 2) підсистему вправ для формування мовленнєвого етикету в англomовному діалогічному професійно-орієнтованому мовленні. Кожна з них становить окремий цикл та включає певні групи вправ.

Представимо першу підсистему вправ.

Мета першої – підготовчої – підсистеми вправ – ознайомити студентів з нормативними моделями англomовного мовленнєвого етикету та культурно-встановленими стандартами англomовної вербальної та невербальної комунікації в діловому спілкуванні, сформуванню знань про структурні та соціокультурні особливості вживання ФМЕ в англomовному діловому спілкуванні, порівняти з їх українськими еквівалентами та виокремити спільне і відмінне у їх вживанні, сформуванню у студентів цілісну систему уявлень про англomовну ділову мовленнєву культуру, збагатити словник / тезаурус студентів ФМЕ англійської мови. Вправи цієї підсистеми відносяться до некомунікативних, умовно-комунікативних рецептивно-продуктивних вправ.

Подаємо приклади розроблених нами вправ першої підсистеми.

Вправа 1.

**Тип та вид:** некомунікативна, рецептивно-продуктивна вправа.

**Мета:** ознайомити студентів з поняттям “мовленнєвий діловий етикет” та найбільш вживаними ФМЕ в англійській мові.



**Інструкція:** прочитайте текст, ознайомтеся з ФМЕ, характерними для ділового спілкування англійською мовою.

Business speech etiquette is essentially about building relationships with colleagues, clients or customers. In the business world, it is these people that can influence your success or failure. Business etiquette, and in particular business speech etiquette, is simply a means of maximising your business potential by presenting yourself favourably.

Business meetings are one arena in which poor etiquette can have negative effects. By improving your business meeting etiquette you automatically improve your chances of success. Comfort, trust, attentiveness and clear communication are examples of the positive results of demonstrating good etiquette.

English business clichés are different from those in Russian or Ukrainian. For example, when introducing or greeting business people or making a phone call the following dialogues are quite natural:

Вправа 2.

**Тип та вид:** умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна вправа.

**Мета:** навчити студентів розрізняти в тексті речення та вирази, які містять ФМЕ ДС.

**Інструкція:** прочитайте текст, знайдіть ФМЕ ДС та дайте їх відповідники рідною мовою.

- Pearson & Brown. Can I help you?
- This is Gerald Smith from Taylor & Sons. Could I speak to Mrs. Phillips?
- Just a moment, Mr. Smith, I'll put you through.
- Susan Phillips speaking.
- Hello, Susan. This is Gerald Smith.
- Hello, Gerald, how are you?
- Fine. I'm just phoning to see if we could fix a meeting for next week.
- Yes, of course. We've got to discuss the next year's order. Just a moment. I'll get my diary... right, next week...?
- Could you manage Tuesday?

Друга підсистема вправ була спрямована на формування мовленнєвого етикету в англійській мові монологічному професійно-орієнтованому мовленні.

*Вправи цієї підсистеми ми розподілили на 2 групи: мовно-комунікативні та комунікативні.* Мета вправ мовно-комунікативної групи – навчити студентів будувати монологічні висловлювання професійної спрямованості понадфразового рівня англійською мовою, так звані мікромонологи, використовуючи адекватні ФМЕ. Це умовно-комунікативні та рецептивно-продуктивні вправи, в яких допускається використання різних опор.

Вправи характеризуються неповним ступенем керування мовлення студентів. Видом мовленнєвої діяльності виступає використання ФМЕ в монологічному мовленні.

Подаємо приклади розроблених нами вправ мовно-комунікативної групи другої підсистеми.

Вправа 1.

**Тип та вид:** умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна вправа.

**Мета:** ознайомити студентів із ситуаціями, в яких доцільно вживати ФМЕ.

**Інструкція:** зробіть зауваження людині в ситуаціях, в яких демонструється неповага до співрозмовника, використовуючи ФМЕ:

- arriving late for the meeting;
- ignoring people when you meet them;
- shouting at someone;
- not apologizing when you offended someone;
- being rude to people who offer to help you;
- using bad language.

Вправа 2.

**Тип та вид:** умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна вправа.

**Мета:** сформувати навички студентів ідентифікувати ФМЕ, що належать до певного акту комунікації

**Інструкція:** поділіть ФМЕ у 2 колонки:

а) ті, що вживаються тим, хто дзвонить;

б) ті, що вживаються тим, хто приймає дзвінок.

Could I speak to Laurie Thomson, please?

I'll put you through.

I'm calling about...

I'm afraid there's no answer. Can I take a message?

Could you ask him / her to call me back?

Yes, this is Ernesto Badia from KMV.

Who's calling, please?

Can you hold?

Could you tell her / him that I rang?

Could you tell me what it's about?

Мета вправ другої – комунікативної групи другої підсистеми – навчити студентів створювати професійні монологічні висловлювання текстового рівня, ситуативно доречно вживаючи ФМЕ, та вести професійне спілкування англійською мовою з урахуванням культурно встановлених стандартів іншомовної вербальної та невербальної комунікації. Ці вправи належать до комунікативних продуктивних вправ і складаються з професійно-комунікативних творчих завдань, які завдяки творчому компоненту мотивують висловлювання студента, спонукають його до участі в іншомовній мовленнєвій діяльності та визначають межі висловлювання. При виконанні вправ цієї групи опори переважно не використовуються.

Подаємо приклади розроблених нами вправ комунікативної групи.

Вправа 1.

**Тип та вид:** комунікативна, продуктивна вправа.

**Мета:** навчити студентів правильно вживати ФМЕ ділового спілкування, що використовуються при першій діловій зустрічі.

**Інструкція:** підготуйте діалоги на запропоновані теми/ситуації. Вправа без опор.

а) You are Olaf, a lawyer at Paper Manufacture. Your main activity is managing IT system. Introduce yourself to your client.

б) You are an accountant at a Finance house. Your main activity is meeting clients. Introduce one of your clients, Rania, to your boss.

в) Your friend Jones is a Project Manager at a Mobile phone company. He deals with payments. Introduce him to your colleagues who have already heard of him.

г) You are a guest in a foreign company and you know only a few people here. You work for a Travel company. You are a System developer and you check contracts. Let your partner introduce you to his / her colleagues.

Вправа 2.

**Тип та вид:** комунікативна, продуктивна вправа.

**Мета:** навчити студентів вживати ФМЕ в усному підготовленому мовленні.

**Інструкція:** оберіть одну з відомих ділових компаній. Використовуючи ФМЕ, подані нижче, підготуйте міні-презентацію про неї, користуючись інформацією з мережі Інтернет.

Представимо третю підсистему вправ для формування мовленнєвого етикету в англомовному діалогічному професійно-орієнтованому мовленні.

Означена підсистема вправ поділяється на вправи для опрацювання мікродіалогів (оволодіння діалогічними єдностями), тобто функціональними одиницями діалогічного мовлення, та вправи для навчання цілісних діалогів, що складаються з різнотипних діалогічних єдностей. Під функціональною одиницею усного діалогічного мовлення

розуміється так звана “діалогічна єдність, тобто сукупність двох-трьох реплік співрозмовників, у яких реалізується одна комунікативна функція” [1:23].

Вправи цієї підсистеми ми аналогічно розподілили на дві групи: мовно-комунікативні та комунікативні.

Мета вправ мовно-комунікативної групи — навчити студентів будувати мікродіалоги професійної спрямованості англійською мовою, використовуючи адекватні ФМЕ та правила поведінки, притаманні діловому спілкуванню. На цьому етапі виконуються рецептивно-продуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації, повідомлення інформації та вправи на реплікування. Учасниками спілкування є самі студенти, а викладач лише дає їм певне комунікативне завдання (опору).

В усіх вправах обов’язково присутній рецептивний компонент – сприйняття мовлення співрозмовника. Тому вони повинні бути рецептивно-репродуктивними (коли репліки співрозмовника є заздалегідь заданими кліше мовленнєвого етикету).

У вправах цієї підсистеми увага головним чином фокусується на обговоренні інформації, а потім на полеміці щодо неї. Таким чином, розмови переростають у бесіди та дискусії.

Вправи вмотивовані. За видами вони поділяються на умовно-комунікативні і комунікативні. Вони можуть доповнюватися ключовими фразами, які рекомендується вживати у певній частині діалогу, та іншими спеціально створеними опорами. За структурою розмови або бесіди вони рецептивно-репродуктивні.

Подаємо приклади розроблених нами вправ мовно-комунікативної групи III підсистеми.

Вправа 1.

**Тип та вид:** умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна вправа.

**Мета:** навчити студентів правильно розташовувати ФМЕ у діалогічному мовленні.

**Інструкція:** поставте репліки у діалогах у вірному порядку.

Dialogue 1.

- Really? What did you expect?
- No, I’ve been to the States before, but this is the first time in Atlanta.
- So, what do you think of Atlanta?
- Fine, I’ll see what I can arrange.
- Well, it’s not what I expected.
- There is a part like that. You must let me show you around.
- Well, I suppose I thought it would be more traditional.
- That would be interesting.
- Is this your first trip over here?

Dialogue 2.

- I’m sure I hope to get back here again.
- That’s a pity. Here’s a lot to see.
- Good. Are you here on business?
- Are you staying long?
- Really? That’s interesting. What line are you in?
- No, just a couple of days.
- Yes, we’re thinking of setting up an office here.

Вправа 2.

**Тип та вид:** умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна вправа.

**Мета:** розвивати у студентів навички використання ФМЕ у діловому спілкуванні.

**Інструкція:** доповніть діалоги доречними ФМЕ.

1) – Hello,..... . My name’s Paul King.

- ..... . I’m Jack Simpson.

2) – Philipp, I... here. You'll have to .....

- Of course. I'll ..... to James. He's an old friend of mine. James, ..... Sarah, she's just joined our company.

3) – Rod, I ..... Mr. Rogers, the Purchasing Manager from Kenton.

- I'm.... Come and meet him. Mr. Rogers, .... Pete Taylor, our Export Sales Manager.

4) – Hello, how....? My .....

- Nice ....., I'm George Cole.

Мета вправ другої – комунікативної групи третьої підсистеми – навчити студентів самостійно будувати діалоги текстового рівня, використовуючи формули мовленнєвого етикету, та створювати власні професійно-спрямовані діалоги різних функціональних типів з урахуванням вивчених формул вербального та невербального етикету. До цієї групи увійшли умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-продуктивні та продуктивні вправи. Основний режим роботи – в парах: студент – студент. Кожному з пари потрібно давати можливість вживати як реактивну, так і ініціативну репліку. Вправи цієї групи не допускають використання опор. Продукт мовлення студентів – це діалог певного функціонального типу, що включає принаймні два або більше мікродіалоги.

Подаємо приклади розроблених нами вправ комунікативної групи третьої підсистеми.

Вправа 1.

**Тип та вид:** комунікативна, продуктивна вправа.

**Мета:** сформувати навички вживання ФМЕ в усному діловому мовленні студентів.

**Інструкція:** прочитайте опис поданої ділової ситуації, складіть власний діалог (телефонну розмову), використовуючи ФМЕ, які ви знаєте.

Студент 1: Ви отримуєте дзвінок Вашому колезі, Лорі Томпсону. Лорі зараз немає в офісі. Дайте відповідь на телефонний дзвінок та скажіть, що Лорі передзвонить.

Студент 2: Ви маєте намір влаштуватися на роботу в рекламну компанію “Локлін Плс”. Подзвоніть туди та запитайте Лорі Томпсона.

Студент 1: Ви Лорі Томпсон. Передзвоніть людині, яка дзвонила за рекламним оголошенням. Запропонуйте переслати бланк для заповнення та проінформуйте, що строк виконання – 2 тижні.

Студент 2: Через деякий час після вашого дзвінка до “Локлін Плс” Лорі Томпсон передзвонює вам. Запитайте у нього, як ви можете влаштуватися на роботу та коли треба заповнити усі документи.

Вправа 2.

**Тип та вид:** комунікативна, продуктивна вправа.

**Мета:** навчити студентів складати власний діалог, використовуючи ФМЕ.

**Інструкція:** складіть власний діалог (телефонну розмову), використовуючи ФМЕ, на такі теми:

а) призначення зустрічі;

б) відміна зустрічі;

в) перенесення дати та місця зустрічі.

На завершення підсумуємо, що всі запропоновані вправи відповідають рівню володіння майбутніми економістами англійською мовою, розміщаються у порядку збільшення складності завдання, спрямовані на продуктивне оволодіння нормативними моделями англомовного мовленнєвого та частково невербального (немовленнєвого) етикету в діловому спілкуванні, розвивають комунікативну діяльність студентів та являються професійно-спрямованими. Вони сприяють оволодінню студентами навичками мовленнєвого етикету ділового спілкування та комунікативною культурою ділового спілкування англійською мовою взагалі. Це може бути більш детально досліджене в подальшому.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія. – К.: Фірма “ІНКОС”, 2005. – 315 с. – Бібліогр. після глав.

2. Гірчак В.Я. Збагачення мовної компетенції як фактор становлення професійної культури // Мова і культура. (Науковий щорічний журнал). – К.: Видавничий Дім Дмитра Бура, 2005. – Вип.8. – Т.VII. Культурологічний підхід до викладання мови і літератури. – 248с. – С.197-201.

Огренич М.А.

**СИСТЕМА УПРАЖНЕНЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНОСТРАННОГО  
РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ**

*Статья посвящена формированию речевого этикета будущих экономистов в деловом общении. Автор предлагает систему упражнений, направленную на развитие и совершенствование навыков монологической и диалогической деловой речи с учетом формул речевого этикета.*

*Ключевые слова: система упражнений, речевой этикет, монологическая речь, диалогическая речь.*

Ogrenich M.A.

**THE SYSTEM OF EXERCISES OF THE FOREIGN SPEECH ETIQUETTE FORMATION  
FOR THE FUTURE ECONOMISTS**

*The article is dedicated to the problem of teaching English speech etiquette. The author offers the system of practices and exercises to develop and master the dialogue and monologue skills of future economists taking into account the use of English speech etiquette formulae in their professional communication.*

*Key words: system of exercises, speech etiquette, monological speech, dialogical speech.*

**УДК 378:371.134**

**Ромашева Н.В.**

**ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА ОСВІТА В ПІДГОТОВЦІ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*У статті розглядається сутність особистісно орієнтованого навчання в системі вищої школи та розкрито особливості підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в аспекті особистісно орієнтованого підходу.*

*Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, особистісно орієнтований підхід, вищий навчальний заклад.*

Сьогодні, коли ринок праці в Україні потребує якісно нової підготовки конкурентоспроможних фахівців, які мають володіти надійними та глибокими професійними знаннями, усвідомлювати наслідки своєї діяльності, нести відповідальність за долю країни та освіти в умовах створення нових сучасних технологій під час вирішення складних завдань, головною метою педагогічного процесу є формування особистості, здатної самостійно та творчо працювати; виховання у кожного студента такого світогляду, ставлення до навчання та професії активності та самостійності, ініціативності, які забезпечать здатність і готовність майбутнього спеціаліста до високих досягнень у його професійній діяльності. Одним із головних показників досягнення цієї мети є особистісно орієнтоване навчання, ефективність якого зумовлена рівнем організації самостійної пізнавальної діяльності студентів у системі вищої школи.

Саме нині відбувається принципова перебудова й удосконалення організації процесу професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів на користь тих форм навчання, які не тільки формують знання, уміння й навички, але й створюють передумови для розвитку в майбутніх фахівців здатності до самостійного прийняття рішень, розв'язання нестандартних ситуацій, високої професійної майстерності.

Мета статті – розглянути сутність особистісно орієнтованого навчання в системі вищої школи та розкрити особливості підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в аспекті особистісно орієнтованого підходу.

Вимога до удосконалення вищої освіти знайшла відображення в державній національній програмі “Освіта”, в якій йде мова про необхідність зміни пріоритетів у її характері та змісті навчання з орієнтацією на самостійність особистості, як передумову загальної культури, світогляду та моральної, етичної і екологічної направленості [1].

У свою чергу Національна доктрина розвитку освіти України також ставить перед освітянами завдання формування творчої соціально активної особистості. З цією метою сьогодні повним ходом здійснюється модернізація діяльності в контексті глобалізації та інтеграції з огляду на приєднання України до Болонського процесу [2].

На сучасному етапі реформування освіти однією з найбільш ефективних технологій, що відповідають вимогам суспільства, зарекомендувала себе прогресивна технологія особистісно орієнтованого навчання, в центрі якої – особистість дитини, учня, студента з її потребами, інтересами, життєвими орієнтирами, а освітній процес розглядається як участь у самопізнанні та самореалізації особистості. Тому стає зрозумілим те, що головним принципом у проектуванні нових технологій повинна стати активність самого учня. Такий підхід суттєво змінює функції та форми організації навчального процесу, відмовляючись від формального повідомлення та перевірки знань і звертаючись до виявлення особистісного досвіду учнів щодо змісту матеріалу.

Наукові передумови виникнення особистісного підходу поступово визналися у дослідженнях особистості в різних її аспектах, що були проведені такими представниками класичної психології, як: Ж.Піаже, Л.Виготський, С.Рубінштейн, Б.Ананьєв. Особливо важливими є ідеї гуманістичної психології, найяскравішими представниками якої вважають А. Маслоу й К.Роджерса.

Теоретичні основи особистісно орієнтованого навчання у вітчизняній психології були закладені працями Л.Виготського, С.Рубінштейна, Б.Ананьєва, де особистість розглядалась як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності й спілкуванні з іншими людьми, визначає характер обох категорій.

Значний внесок у розв'язання теоретичної та методологічної проблеми особистісного підходу в педагогічній діяльності зробили такі вітчизняні вчені-педагоги та психологи, як: М. Алексєєв, О.Бондаревська, А.Плігін, С.Подмазін, В.Сериков, А.Хуторський, І.Якиманська, І.Бех, М.Алексєєв, Д.Белухіна та інші дослідники. Так, на думку В.Серикова, особистісно орієнтоване навчання забезпечує розвиток та саморозвинення людини, спираючись на виявлення індивідуальних особливостей як суб'єкту пізнання та предметної діяльності [3]. І. Якиманська під особистісно орієнтованим навчанням убачає таке навчання, в основу якого покладено особистість студента, його самобутність, самоцінність, самореалізацію, причому суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом навчання [4]. Вона вважає, що особистісно-орієнтоване навчання спрямоване на розуміння викладачем унікальності індивідуального досвіду студента як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності, що виявляється, в основному, в пізнанні молоддю навколишньої діяльності [5].

Основною метою особистісно орієнтованого навчання є створення атмосфери для становлення індивідуальності, особистісного розвитку, самореалізації, здатності до рефлексії, адаптації, самозахисту, самовиховання, самовираження, самоствердження студентів, прагнення майбутніх фахівців до адекватного аналізу власних якостей, результатів діяльності, самостійного осмислення й самооцінки результатів власного навчання, усвідомлення необхідності постійного самовдосконалення та взаємодії із людьми, природою, культурою та цивілізацією.

Основними структурними компонентами особистісно орієнтованого навчання є мета, завдання, зміст, технології, контроль, оцінки, але суттєвою відмінністю від традиційної освіти є те, що особлива увага надається такому чинникові розвитку, який у традиційній

педагогіці майже не враховувався і, навіть, ігнорувався – суб'єктивному досвіду життєдіяльності, набутому молоддю до навчання у вищому закладі освіти [6]. Саме тому організація особистісно орієнтованого навчання потребує значної переорієнтації: від спрямованості на запам'ятовування готових знань потрібно перейти до формування особистісних новоутворень, тобто, опрацьовуючи наукові знання й суспільний практичний досвід, студенти повинні навчитися творчо мислити та застосовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях.

Основними психолого-педагогічними умовами, які забезпечують ефективність упровадження парадигми особистісно орієнтованого навчання у вищій школі є:

- розуміння студентами місця й ролі особистісно-орієнтованого навчання; забезпечення особистісно орієнтованої спрямованості викладання академічних дисциплін;
- формування в студентів позитивної мотивації до прагнення самостійно оволодіти необхідними знаннями у даному напрямі;
- пріоритет активних методів навчання, які спонукають студентів до самостійних пошуків, педагогічного мислення та посилення практичної спрямованості навчальних занять, що сприяють формуванню практичних умінь і навичок професійної діяльності [11].

Ураховуючи сучасні реалії, можна з упевненістю говорити про те, що головним критерієм підготовки сучасного спеціаліста має бути не лише оволодіння знаннями з фундаментальних дисциплін, але й вироблення допитливого самостійного мислення, багатого уявлення, сміливою фантазією, що дає можливість не тільки доводити, обґрунтовувати, аргументувати але й передбачати. А здатність передбачати на основі фундаментальних знань повинна забезпечуватись закономірностями діалектичного мислення. Формування таких здібностей – найважливіша мета всіх дисциплін навчального плану й кожної дисципліни окремо [7].

Ураховуючи специфіку дисципліни “Іноземна мова”, де навчання носить практичний характер і має комунікативну спрямованість, на заняттях необхідно створити умови для вибору мовленнєвої поведінки, самостійного розв'язання завдань, розміркування щодо способу проблем і прийняття рішення. Таким чином, у контексті особистісно-орієнтованого навчання переосмислюється й статус учителя, зростають вимоги до його організаторських, конструктивних і комунікативних умінь. Перед учителем постає завдання щодо створення сприятливих умов для самореалізації, самовираження кожного студента через мову [8].

Маючи за мету діяльності становлення та самоздійснення особистості студента, педагог повинен керувати процесом його інтелектуального, емоційного і фізичного розвитку та формування духовного світу. Наприклад, О.Я. Савченко наголошує на необхідності формування майбутнього спеціаліста як особистості, здатної до самонавчання впродовж усього життя, до прийняття рішення в інтересах дитини. Вона також стверджує, що у вищому навчальному закладі майбутній вчитель іноземної мови має оволодіти достатнім обсягом практичних умінь, серед яких чи не найважливішим є діагностичні, комунікативні та дидактико-аналітичні [9].

Поділяємо думку Ю.І. Пасова про те, що змістом професійної освіти майбутнього вчителя іноземної мови повинна також стати іншомовна культура, яка включає такі процеси:

- пізнання культури країни, мова якої вивчається, в діалозі з рідною культурою;
- розвиток здібностей здійснювати мовленнєву діяльність, спілкування, навчальну діяльність;
- виховання патріотизму, інтернаціоналізму, етичної та естетичної культури;
- учіння – оволодіння вміннями говоріння, читання, аудіювання, письма як засобами спілкування.

Водночас головною функцією іншомовної культури студента повинні стати не стільки пізнання й розуміння іншої культури, скільки його духовне вдосконалення на основі нової культури в її діалозі з рідною мовою [10]. Саме цей підхід розширює межі програми

професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови і дозволяє зорієнтувати його на навчання, окрім професійної діяльності ще й на культурологічний аспект процесу оволодіння іноземною мовою як важливим засобом міжкультурного спілкування.

Реалізація змісту освіти, зокрема змісту її навчального аспекту, реалізується в різновидах організаційних форм навчання, завдання яких – упорядкувати навчальний процес у різних типах навчальних закладів.

У структурі навчального процесу у вищому навчальному закладі (надалі – ВНЗ) вченими виділено три групи організаційних форм навчання: 1) форми, спрямовані переважно на теоретичну підготовку студентів; 2) форми практичної підготовки студентів; 3) форми, що застосовуються для контролю знань, умінь і навичок студентів [10]. Вибір організаційних форм навчання зумовлюється особливостями навчального предмета, змістом навчального матеріалу, особливостями навчальної групи і т.п. Кожна з організаційних форм навчання у ВНЗ має певні особливості. До форм, які спрямовані на теоретичну підготовку, віднесено лекцію, семінар, навчальну екскурсію, навчальну конференцію, консультацію; форми переважно практичної підготовки – лабораторні та практичні заняття; форми, що слугують контролю знань, умінь і навичок студентів – курсове й дипломне проектування та виробнича (навчальна) практика. Окреме проміжне місце посідають самостійні позаурочні заняття.

Проте, сьогодення вимагає такої організації освітнього процесу у ВНЗ, яка уможливує природний перехід студента від сучасної навчальної діяльності до майбутньої професійної із відповідною трансформацією предмета, мотивів, цілей, засобів, способів і результатів діяльності, застосування у навчальному процесі активних форм, методів і прийомів навчання, пов'язаних із загальним напрямом перебудови сучасної вищої освіти, зокрема її тенденцією переходу від переважно інформативних форм, методів і прийомів навчання до активних, збільшення неінформаційної діяльності викладача, а пізнавальної діяльності студента за умови найтіснішого зв'язку освіти і професійної практики. На думку багатьох учених такими формами навчання є інтерактивні лекції, проблемні лекції, лекція-провокація, лекція-діалог, семінар-диспут, семінар-бесіда, змішаний семінар, ділові та рольові ігри, тренінги та ін.

Слід також зазначити, що на ефективне вирішення проблеми особистісно орієнтованого навчання у ВНЗ позитивним чином впливає також створення проблемних ситуацій, під час розв'язання яких студентів стимулюють до захисту власної думки, з підтвердженням певними аргументами; з'ясувати незрозумілі моменти за допомогою запитань; ділитись своїми знаннями з іншими, коректувати відповіді товаришів; опрацьовувати наукову літературу та першоджерела й таке інше.

Отже, доходячи певних висновків, що ґрунтуються на вимогах законодавчих і нормативних документах, а також результатах різноманітних досліджень, можна з упевненістю стверджувати, що особистісно орієнтоване навчання відіграє значу роль у системі вищої школи і передбачає створення оптимальних умов, за яких освітній процес стає для студентів особистісно значущим. Воно надає можливість підвищити мотивацію та пізнавальну активність студентів до навчання, дає змогу викладачеві навчити студентів вчитися, самостійно знаходити інформацію, відстоювати власну думку під час дискусії, працювати в умовах конкуренції, розв'язувати певні проблеми та завдання. Саме цей тип навчання дає змогу побудувати навчальний процес з урахуванням особистісних відмінностей кожного студента, диференціювати та індивідуалізувати освітній процес, створити умови для систематичного контролю засвоєння знань студентів та вносити вчасно зміни у процес професійної підготовки юнацтва.

Особистісно орієнтоване навчання є основою для формування інтелектуальних умінь, завдяки якому створюються система цілей і завдань, що спрямовані на розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей студента. Воно допомагає майбутньому фахівцеві під час виконання завдань спиратись на власний індивідуальний досвід, виступати суб'єктом діяльності й міжособових стосунків.



У порівнянні з традиційним підходом до навчання особистісно орієнтований підхід спрямований на майбутнє; зорієнтований на конкретну особистість студента, забезпечує його якомога ефективніше й корисніше існування в суспільстві, надає можливість застосовувати глибокі здобуті знання на практиці, у власному досвіді.

Отже, ефективність підготовки майбутнього вчителя іноземної мови залежить від здатності творчо організовувати інтерактивну взаємодію викладачами навчального закладу зі студентами у навчальному процесі, забезпечувати повноцінну теоретичну й практичну підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності. Проблема багатоаспектна і потребує подальшого вивчення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна національна програма "Освіта": Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61.
2. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта, – 2002. – № 26 (24 квітня – 1 травня). – С.2-14.
3. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
4. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 175 с.
5. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 111 с.
6. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, – 2000. – 250 с.
7. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / В.О. Зайчук, О.Я. Савченко, О.І. Ляшенко, А.М. Федяєва та ін. – К.: НМЦВО, 2001. – Вип. 31. – 222 с.
8. Голобородько О.А. Особистісно-орієнтовані технології навчання іноземних мов // Тези доповідей міжнародного форуму "Мовна освіта: шлях до євроінтеграції". – К., – С.61.
9. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / Олександра Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1-4.
10. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка / [Е.И. Пассов, В.П. Кузовлёва, В.Б. Царькова]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта; Наука, 2001. – 240 с.
11. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.

Ромашева Н.В.

#### ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*В статье рассматривается сущность личностно ориентированного обучения в системе высшей школы и раскрыты особенности подготовки будущего учителя иностранного языка в аспекте личностно ориентированного подхода.*

*Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, личностно ориентированный подход, высшее учебное заведение.*

Romasheva N.V.

#### THE PERSONALITY ORIENTED EDUCATION IN PREPARATION OF FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGE

*In the article essence of the personality oriented teaching is examined in the system of higher school and the features of preparation of future teacher of foreign language are exposed in the aspect of the personality oriented approach.*

*Key words: personality oriented teaching, personality oriented approach, higher educational establishment.*

## **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ**

*У статті вивчено та проаналізовано основні наукові підходи до визначення понять “компетенція”, “компетентність” та “валеологічна компетентність”. Визначено сутність поняття “валеологічна компетентність студентів”. Встановлено місце валеологічної компетентності у складі ключових компетентностей студентів*

*Ключові слова: валеологічна компетентність, здоров'я студентів, компетентність, компетенція, ключові компетентності.*

*Постановка проблеми.* В умовах виникнення в Україні великої кількості факторів (соціальних, екологічних, матеріальних та духовних), що негативно впливають на здоров'я студентів виникає необхідність формування у майбутніх фахівців відповідального ставлення до здоров'я. Дослідження свідчать, що необхідною передумовою цього може виступити процес розвитку валеологічної компетентності у студентів. Це спонукає до пошуку такої моделі навчального процесу, яка зможе забезпечити формування валеологічної компетентності спеціаліста в будь-якій галузі, що є необхідною умовою і стає загальною методологією вирішення конкретних завдань, пов'язаних зі збереженням здоров'я молоді [1-4; 6].

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Аналіз літератури показав, що формування та збереження здоров'я молоді сьогодні здійснюється за різними напрямками, до яких входить виховання ціннісного ставлення до здоров'я, культури здоров'я, розвиток навичок здорового способу життя, фізичне виховання та інші, які можна розподілити за такими сферами, як формування фізичного, психологічного, соціального та духовного здоров'я. Але слід зазначити, що сьогодні набув актуальності напрям в освіті, про запровадження якого йдеться у нормативних документах та який пов'язаний із формуванням компетентнісного підходу до формування здоров'я.

Аналіз психолого-педагогічної та валеологічної літератури засвідчує, що філософські, загально-педагогічні та психологічні аспекти досліджуваної проблеми розглядаються в різних аспектах, а саме: особливості свідомого та ціннісного ставлення до здоров'я вивчаються у роботах Н. Денисенко, Н. Зимівель, Г. Нікіфоров та ін.; питання здоров'язберігаючої компетентності у працях Н. Бібік, Т. Бойченко, Д. Вороніна, О. Овчарук, О. Савченко та ін.; проблему розвитку валеологічної компетентності – В. Азаренко, В. Бобрицька, О. Бондаренко, В. Нестеренко, В. Сидоренко та ін. (в Україні), О. Родіна, О. Гонєєв, М. Селіверстова, К. Ширяєва та ін. (у Росії).

*Мета статті* – проаналізувати сучасні підходи до визначення поняття “валеологічна компетентність студентів” та теоретично обґрунтувати її сутність.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Аналіз психолого-педагогічної та валеологічної літератури засвідчує, що існують різні підходи щодо розуміння понять “компетентність” та “компетенція”.

У науко-педагогічній літературі різниця між означеними поняттями розуміється, виходячи з того, що компетенція – це внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відношень), які потім проявляються у компетентностях людини як актуальні, діяльнісні прояви [3; 5; 7]. Компетентності, що проявляються у поведінці людини, перетворюючись в її особистісні властивості стають компетентностями, які характеризуються мотиваційними, смисловими, регуляторними, когнітивними складовими та досвідом.

Але більшість науковців підкреслюють, що поняття “компетентність” сприймається як похідне, вужче від поняття “компетенції”. Аналіз контексту вживання поняття

“компетентність”, як підкреслює Н. Бібік, дозволяє розуміти його як соціально закріплений освітній результат [5].

Академік Московської міжнародної педагогічної академії А. Хуторський надає таке розуміння терміна компетенція, визначаючи його як відчужену, наперед задану соціальну вимогу до освітньої підготовки учня, що необхідна для його ефективної продуктивної діяльності у певній сфері. До основних складових поняття “компетенція” він відносить знання, навички, здатності, стереотипи поведінки, зусилля людини.

Розділяючи поняття “компетенція” та “компетентність” А. Хуторський під “компетенцією” розуміє задану вимогу (норму) до освітньої підготовки людини, а під “компетентністю” – її особистісну якість або сукупність якостей, які вже набуті, а також мінімальний досвід щодо діяльності в заданій сфері [9]. Надалі задля розмежування цих понять будемо дотримуватися його точки зору.

При визначенні сутності поняття “валеологічна компетентність” було з’ясовано, що деякі автори під одними і тими сутнісними характеристиками розуміють різні за деякими ознаками поняття, такі як “валеологічна компетентність”, “здоров’язберігаюча компетентність”, “компетентне ставлення до здоров’я”. На наш погляд, різниця у поданих визначеннях полягає лише у самій назві, коли за своєю сутністю вони можуть співпадати.

Надалі для розмежування понять валеологічна, здоров’язберігаюча компетентність та компетентне ставлення до здоров’я слід проаналізувати їх сутнісні характеристики.

У науково-педагогічній літературі термін компетентне ставлення до здоров’я найчастіше вживається при визначенні ключових компетентностей учнів загальноосвітньої школи. Так, відповідно до наукових джерел, сутністю компетентного ставлення до здоров’я є рівень клінічного, соматичного, психічного здоров’я, навчальних досягнень із фізкультури, основ здоров’я, безпеки життєдіяльності, загальної фізичної працездатності, сформованості навичок раціонального режиму дня й харчування, потреб систематично працювати над фізичним розвитком, громадянської відповідальності за наслідки нездорового способу життя [8]. Деякі науковці до змісту означеної компетентності відносять рівень соматичного, клінічного, фізичного, психічного здоров’я та рівень валеологічних знань [8].

Термін здоров’язберігаюча компетентність вживається при визначенні компетентності у області здоров’я учня загальноосвітньої школи, студента вищого навчального закладу та фахівця будь-якої галузі. Відповідно до носія означеної компетентності визначають різні її сутнісні характеристики. Сутністю здоров’язберігаючої компетентності учня є вміння застосовувати навички здорового способу життя та безпеки життєдіяльності; використовувати навички особистої гігієни, профілактики захворювань й травматизму, правил техніки безпеки; мати усвідомлену індивідуальну установку щодо необхідності удосконалення основних якостей фізичного розвитку; самостійно та свідомо виконувати фізкультурні заходи в режимі дня, профілактичні вправи для запобігання порушенню постави та зору [5]. Також під здоров’язберігаючою компетентністю учня розуміються характеристики, властивості учня, спрямовані на збереження фізичного, соціального, духовного та психічного здоров’я – свого та оточення [там само]. Складовими цієї компетентності є життєві навички, що сприяють ЗСЖ.

Огляд літератури показав, що у переліку ключових компетентностей студента виділяють або здоров’язберігаючу (Н. Бібік, Т. Бойченко, Д. Воронін, О. Овчарук, О. Руденко, О. Савченко, В.М. Успенев) [1; 5; 7], або валеологічну компетентність (В. Азаренко, В. Бобрицька, О. Бондаренко, В. Нестеренко, В. Сидоренко) [1; 7].

Надалі для визначення різниці у поняттях здоров’язберігаюча та валеологічна компетентність було здійснено порівняння їх дефініцій.

У своїх працях О. Бондаренко розглядає валеологічну компетентність студентів педагогічних університетів як інтегративне утворення особистості, що є складовою життєвої компетентності (знання, цінності і мотиви, валеологічна позиція, діяльність щодо оздоровлення себе і своїх вихованців) [1].

Визначаючи валеологічну компетентність як складову професійної компетентності, О. Гонеев та А. Пашков розглядають її як компетентність, що обумовлена наявністю знань та умінь у області збереження здоров'я та у питаннях здорового способу життя [6]. На думку іншого російського науковця О. Родіної, валеологічна компетентність розглядається як вміння піклуватися про своє здоров'я, що забезпечується валеологічною грамотністю, здоровим способом життя на основі уявлення про себе та своє здоров'я.

У свою чергу, В. Болотов та В. Суріков тлумачать валеологічну компетентність як складний синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду, що забезпечує процес здоров'я збереження [2: 12].

Порівняння понять здоров'язберігаюча та валеологічна компетентність показало, що вони співпадають лише за деякими ознаками, зокрема обидва види компетентності направлені на розвиток знань, умінь, навичок та ставлень щодо збереження здоров'я. Але, на нашу думку, поняття валеологічна компетентність є більш широким поняттям, бо воно повинно містити знання, вміння, навички, ставлення, поведінку, що направлені не тільки на процес збереження здоров'я, але на його формування та зміцнення, що підтверджується методологічними засадами валеології, яка розуміється як наука про особливості формування, збереження та зміцнення здоров'я.

Також у літературі зазначається, що саме поняття валеологічна компетентність, на відміну від поняття здоров'язберігаюча компетентність, являє собою інтегративне утворення [1; 4]. Так, О. Бондаренко вважає її інтегративним утворенням особистості. О. Дворнікова під її структурою розуміє єдність (інтеграцію) трьох компетенцій: когнітивної, операційно-діяльнісної, мотиваційно-ціннісної [4].

Отже, аналізуючи подані визначення щодо поняття “валеологічна компетентність” ми дійшли такого висновку, що більшість авторів її розглядають як певний рівень знань, умінь, навичок та ставлень у області здоров'язбереження, властивості людини або її досвід, що забезпечує здоровий спосіб життя та процес здоров'язбереження. Характерною рисою у поданих визначеннях також є те, що процес здоров'язбереження повинен бути направлений не тільки на себе, але й на інших людей. У нашому дослідженні при визначенні поняття “валеологічна компетентність студентів”, зокрема студентів класичного університету, на це слід звернути особливу увагу. На нашу думку, будь-який фахівець (будь-якого профілю) обов'язково повинен бути валеологічно компетентним з огляду на те, що він як майбутній фахівець повинен піклуватися не тільки про своє здоров'я, а й про здоров'я його підлеглих, або про здоров'я своїх колег. Таке піклування, перш за все, забезпечить збереження здоров'я людини у трудовому процесі та створить належний рівень працездатності людини.

Аналізуючи напрацювання сучасних педагогів, також з'ясовано, що валеологічна компетентність, являючи собою ключову компетентність, може визначатися як неодмінна складова життєвої, особистісної та професійної компетентностей. Відповідно до досліджень В. Піщуліна, валеологічна компетенція є складовою частиною особистісної компетентності. Інші дослідники, валеологічну компетентність розглядають як складову професійної компетентності, яка має особливе значення у роботі не тільки педагога, але й фахівця будь-якого профілю [1; 6]. Так, з позиції російських дослідників О. Гонеева та А. Пашкова, професійна компетентність фахівця будь-якого профілю повинна містити такі складові, як спеціальна компетентність, соціальна, психологічна, інформаційна, комунікативна, екологічна та валеологічна [6]. У свою чергу, О. Бондаренко вважає, що валеологічна компетентність є складовою життєвої компетентності [1].

Аналіз різних підходів до визначення поняття валеологічна компетентність свідчить, що вони не виключають, а доповнюють один одне.

*Висновки.* Аналіз літератури показав, що існують різні підходи до визначення поняття “валеологічна компетентність”. Підсумовуючи поданий вище матеріал, ми визначаємо, що під “валеологічною компетентністю студентів” слід розуміти інтегральне утворення особистості, яке поєднує в собі систему знань, умінь, навичок, ставлень в області формування, збереження та зміцнення здоров'я, яка забезпечує позитивну настанову на

здоровий спосіб життя та поведінку, спрямовану на збереження фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я як власного, так і інших людей.

*Перспективи подальших досліджень.* Визначити значення розвитку валеологічної компетентності у процесі збереження здоров'я студентів та розробити технологію її розвитку у процесі навчання безпеки життєдіяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко О. М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук зі спеціальності: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О.М. Бондаренко. – Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2008. – 189 с.
2. Болотов В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. Болотов, В. Суриков // Педагогіка. – 2003. – №10. – С. 12-14.
3. Глузман О.В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості / О.В. Глузман // Педагогіка та психологія. – 2009. – №2 (67). – С. 51-60.
4. Дворникова О. Б. Формирование валеологической компетентности студентов педагогического колледжа в процессе предметной подготовки: дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Б. Дворникова. – Екатеринбург, 2005. – 179 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
6. Педагогіка професійного освіти: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.]; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2004. – 368 с.
7. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі / [О.В. Аксьонова, І.А. Балягіна, М.А. Богорад та ін.]. – К.: КНЕУ, 2007. – 527 с.
8. Становлення компетентнісно орієнтованої школи Донеччини: від ідеї до практики. – Донецьк: Каштан, 2008. – С. 396.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // А.В. Хуторской / Народное образование. – 2003. – №2.

Самойлова Н.В.

#### СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

*В статье изучены и проанализированы основные научные подходы к определению понятий “компетенция”, “компетентность” и “валеологическая компетентность”. Определена сущность понятия “валеологическая компетентность студентов”. Установлено место валеологической компетентности в составе ключевых компетентностей студентов.*

*Ключевые слова: валеологическая компетентность, здоровье студентов, компетентность, компетенция, ключевые компетентности.*

Samoilova N.V.

#### MODERN APPROACHES TO THE DEFINITION OF VALEOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS

*In the article it is contemplated and analyzed basic scientific approaches to the definition “the competence”, “the capacity” and “the valeologic competence”. The essence of the concept of “students’ valeological competence” were opened. The place valeological competence in the key competences of students was determined.*

*Key words: the capacity, competence, key competence, students’ health, valeological competence.*

## **ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*У статті розглядається питання з'ясування напрямків роботи з формування полікультурної компетентності студентів-філологів шляхом усвідомлення особистісних якостей.*

*Ключові слова: полікультурна компетентність, професійна компетентність, “людина культури”, особистісний компонент, духовність.*

У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства й реалізації Державної національної програми “Освіта: Україна ХХІ століття” об'єктивний рівень професійної підготовки майбутнього фахівця визначається сформованістю його полікультурної компетентності. Одне з центральних місць у культурному й державному становленні України займає рівень культури володіння іноземною мовою як засобом міжнаціонального спілкування. Тому одним із пріоритетних питань сьогодення є вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах.

В умовах спрямування вищої школи на всебічний і гармонійний розвиток особистості, посилення зв'язку змісту навчання з обраною професією особливого значення для формування полікультурної компетентності набуває оновлення змісту у вищих освітніх закладах. Одним із важливих напрямків цієї стратегії є формування полікультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

Результатом інтенсивного розвитку філософії освіти наприкінці ХХ століття стає розгляд освіти з погляду культуротворчого процесу, який забезпечував би перетворення людини в “носія культури”. Такий підхід до навчання підкреслюється ще і загостренням соціального замовлення суспільства на підвищення рівня мовленнєвої культури професійного спілкування таких фахівців, що й зумовлює актуальність і переосмислення як загальноосвітніх, так і предметних цілей. Виділення широких гуманістичних цілей освіти природно спричиняє висунення на перший план загальнокультурного й духовно-морального розвитку й виховання особистості. Відтак завданням вищої школи України є не лише підготовка спеціалістів відповідного профілю, а й формування особистості громадянина, свідомого учасника державотворчих, а також світових процесів. Виховання “людини культури” – кінцева мета навчального процесу, запорука й умова формування професійної компетентності студента, реалізація його в суспільстві як особистості й фахівця [1].

Несформованість полікультурної компетентності викладача гальмує особистісне зростання студентів, негативно впливає на ефективність усього освітнього процесу. У зв'язку з цим проблема осмислення цієї інтегративної якості особистості набуває особливої значущості й потребує нагального розв'язання. Якщо формування полікультурної компетентності спеціально не здійснюється, то епізодичне усвідомлення цієї важливої особистісної якості в педагогічній практиці відбувається неефективно й повільно. Отже, у статті ми поставили за мету з'ясувати напрями роботи з формування полікультурної компетентності студентів-філологів шляхом усвідомлення особистісних якостей.

Аналізуючи визначення компетентності різними вченими, такими як І. Васютенкова, В. Болотов, В. Серіков, А. Овчарук, І. Тараненко, Г. Фрейман та іншими, можна зробити висновок, що полікультурну компетентність слід розглядати як систему взаємозалежних і взаємозумовлених знань, умінь, навичок, здібностей, досвіду й особистісних якостей сучасного викладача, які спричиняють можливість ефективно соціалізуватися в різних сферах полікультурного суспільства. Отже, опираючись на думку І. Васютенкової, формування полікультурної компетентності містить у собі кілька напрямів [1]:

- формування культури знань, що передбачає належний рівень ознайомлення з культурним надбанням цивілізації й дозволяє адекватно здійснювати активну творчу діяльність у полікультурному просторі;
- розвиток культури поведінки, видів і форм відповідно до полікультурного середовища;
- формування емоційної культури відповідно до полікультурного середовища;
- формування культури саморозвитку в полікультурному середовищі.

Названі напрями взаємозумовлюють і взаємодоповнюють один одного. Знання про особливості полікультурного середовища дозволили виділити види й форми діяльності. Висока емоційна культура й позитивна мотивація дозволяють долати можливі негативні наслідки взаємодії під час діалогічного спілкування. Здатність до самореалізації, саморозвитку й самовдосконалення є необхідною умовою особистісної мобільності й можливості знайти шляхи конструктивної взаємодії.

Зрештою, можна констатувати, що процес освіти повинен бути зорієнтований на три умови: навчання, розвиток і виховання. Ефективність формування полікультурної компетентності залежить від усвідомлення студентами процесів, а також спрямованості на спільний результат. Отже, навчально-виховний процес у вищих гуманітарних закладах повинен бути спрямований на вивчення іноземної мови та пізнання історії, удосконалення іншомовного спілкування, традицій, культури мовлення, що сприятиме передусім формуванню полікультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

Аналіз наукових праць таких учених, як І. Бессарабова, І. Васютенкова, Л. Данілова, А. Джуринський, Л. Перетяга, С. Сисоєва, К. Юр'єва та інших свідчить, що поняття полікультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов набуває у сучасних умовах нового трактування. Під полікультурною компетентністю розуміється комплексна якісна характеристика індивіда, результативний блок, сформований через знання не тільки рідної, але й інших культур, вміння застосовувати свої знання у процесі міжкультурної комунікації, досвід міжкультурного спілкування, толерантне ставлення до представників інших культур, поведінкові реакції в умовах міжкультурного спілкування.

Проте, незважаючи на теоретичне обґрунтування культурологічних концепцій індивідуально-орієнтованої освіти, слід констатувати неспроможність сучасних навчальних закладів у реалізації цих положень повною мірою. На думку багатьох науковців (В. Болотов, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко, С. Трубочова, Л. Парашенко та інших), труднощі обумовлені перевагою когнітивного змісту освіти, а також недостатня увага викладачів до розв'язання оновлених професійних завдань, як наслідок неготовність майбутнього педагога до професійно-особистісного самовизначення. Ці недоліки зумовлюють постійне аналітичне осмислення проблеми компетентності майбутнього викладача як ключового суб'єкта, покликаного здійснювати соціальне замовлення суспільства на підвищення рівня культури професійного спілкування фахівців. У зв'язку з цим полікультурна компетентність є предметом дослідження багатьох сучасних педагогів, психологів, соціологів.

Згідно з визначенням в Енциклопедії професійної освіти, професійна компетентність – “інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, навичок, достатній для реалізації мети даного роду діяльності, а також його моральну позицію [4: 383]”. Таким чином, усвідомлюючи, що діяльність викладача іноземної мови, безумовно, багатогранна й багатоаспектна, враховуючи інтегральний характер предмета, слід визнати стрижневу роль особистісного компонента компетентності викладача іноземної мови.

На наш погляд, не викликає сумніву думка А. Петровського про те, що викладач здатний працювати зі студентом “як з особистістю, повинен розуміти й творити себе як особистість [2: 117]”. Нині в соціокультурних умовах освіта набуває ролі значущого фактора соціалізації особистості, розвитку її духовної й моральної сутності. Утім, слід погодитися, що навчальний заклад не може належним чином впливати на духовно-моральне становлення молодого покоління, якщо викладач сам не має духовно-морального потенціалу, який міг би

бути основою й умовою створення потрібної атмосфери освітнього процесу й впливати на духовну освіту, розвиток й виховання особистості.

Крім того, у контексті нашого дослідження з метою виховання “людини культури” необхідно усвідомлювати, що “духовність є базис, основа культури суспільства й людини... духовність можна розглядати як вираження змісту й рівня розвитку культури в суспільстві [3: 155]”. Отже, становлення студента й викладача як суб’єкта культури передбачає особистісне зростання і саморозвиток у просторі культури. Тому можна стверджувати, що духовність є особистісним компонентом, який стає основою компетентності викладача.

Згідно с думкою І. Васютенкової, якщо спробувати описати модель особистісних якостей, що відображає портрет викладача іноземної мови нової формації, то вона буде містити в собі наступні характеристики: емпатійність, толерантність, комунікабельність, конгруентність, активність, самостійність, ініціативність, креативність, гнучкість мислення, потреба в самопізнанні, саморозвитку, самовдосконаленні, інтереси.

Така особистісна характеристика, як емпатійність, передбачає вміння викладача співпереживати, співчувати, розуміти співрозмовника, світ його цінностей, що свідчить про механізм пізнання співрозмовника.

Від того, наскільки у викладача розвинена така якість, як толерантність, залежить його вміння керувати власною увагою й процесом сприйняття так, щоб усвідомити взаємозв’язок, взаємозалежність, різноманітність і неповторність усього світу.

Комунікабельність – риса особистості викладача, що уможливорює процес конструктивного спілкування з усіма учасниками освітнього процесу, встановлення суб’єкт-суб’єктних стосунків зі студентами й колегами. Комунікабельний викладач демонструє в процесі спілкування доброзичливість, ввічливе ставлення до співрозмовника, уміння слухати, адекватно реагувати на отриману інформацію.

Конгруентність визначає здібність викладача діяти природно й відверто, позитивно реагуючи на власні помилки. Це вміння спілкуватися щиро, коли всі складові особистості викладача працюють разом, переслідуючи єдину мету – підготовку майбутнього фахівця відповідного профілю й формування повноцінної особистості громадянина, свідомого учасника державотворчих та світових процесів.

Ступінь особистісної активності викладача розглядається як здібність критично мислити, вести дискусію, аргументувати й урахувувати доклади опонента. Отже, це готовність до реалізації нової форми взаємодії зі студентом і усвідомлення підвищення ролі гуманітарних дисциплін як основи формування розуміння мінливості культури.

Рівень самостійності й ініціативності, креативності й гнучкості мислення визначається наявністю мотивів саморозвитку й самовиховання; критичністю й самостійністю мислення; прагненням до самореалізації й саморозвитку особистості; націленістю світоглядних орієнтирів на духовні й моральні цінності буття; а також усвідомленням важливості власної підготовки до виховання майбутньої “людини культури”.

Потреба в самопізнанні, саморозвитку, самовдосконаленні – це чинник, що виражає суть усієї педагогічної діяльності, спрямованої на виховання “людини культури” та формування полікультурної компетентності майбутнього викладача. Така особистісна позиція ґрунтується на аналітичних здібностях, проблемному баченні матеріалу, подій, умінні давати оцінку явищу з різних точок зору.

Наявність різних інтересів дозволяє викладачеві не розчинятися в професії, зберігати, виявляти й розвивати творче ставлення до життя. Позиція, при якій викладач, крім професійних здібностей, має особистісні якості, дає можливість критично оцінювати себе, зберігати вміння радіти життю й виявляти індивідуальність, бути яскравою особистістю. Не секрет, що інтерес до викладацької діяльності ґрунтується не тільки на змісті навчання, але й певною мірою зумовлений викладачем.

Сучасний викладач навчальних закладів не повинен обмежуватися матеріалом свого предмета й відповідної наукової дисципліни. Необхідно прилучати студентів до досягнень матеріальної та духовної культури, стимулювати їхню творчість у сфері культури й на цій



основі формувати полікультурну компетентність майбутнього носія інтегративного знання. Такі вимоги інтегративного характеру є актуальними для сучасного викладача іноземної мови.

Оскільки культура стає джерелом і основою інтелектуально-особистісного зростання тільки в руках духовної людини, глобальним стратегічним завданням освіти є початкове й докорінне перетворення менталітету сучасного викладача – транслятора й репрезентатора культур.

Метою нашого подальшого дослідження є з'ясування рівня сформованості полікультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, а також дослідження педагогічних умов для формування полікультурної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення іноземної мови.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Васютенкова И.В. Личностный компонент – основа профессионального развития учителя иностранного языка / И.В. Васютенкова // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях: межвуз. сб. науч. тр. – СПб.: ЛОИРО, 2005. – 474 с.
2. Петровский В. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива, Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1978. – 117 с.
3. Пономарев П.А. Современная духовная ситуация в России // Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности как условие конструктивного развития современной России: материалы конференции. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2004. – 155 с.
4. Энциклопедия профессионального образования. – М.: Профессиональное образования, 1999 – 383 с.

Симоненко М.В.

#### ***ЛИЧНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ***

*В статье рассматривается вопрос определения направлений работы по формированию поликультурной компетентности студентов-филологов путем осознания личностных качеств.*

*Ключевые слова: поликультурная компетентность, профессиональная компетентность, “человек культуры”, личностный компонент, духовность.*

Symonenko M.V.

#### ***THE PERSONALITY COMPONENT AS THE BASIS OF POLY CULTURAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS***

*The question of the formation of the future foreign language instructor's polycultural competence by the awareness of personality qualities is examined and considered in the article.*

*Key words: polycultural competence, professional competence, “person of culture”, personal quality, spirituality.*

**УДК 371.124:78**

**Султанова Е. В.**

#### ***ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ***

*У статті розглядаються основні педагогічні умови самоактуалізації особистості. Вивчається їх вплив на самоактуалізацію майбутнього вчителя музики в педагогічному університеті. Педагогічні умови самоактуалізації особистості допомагають реалізувати її можливості у процесі професійної підготовки.*

*Ключові слова: педагогічні умови, самоактуалізація, музично-педагогічна самоактуалізація, майбутній вчитель музики, професійна підготовка.*

Теоретичний аналіз проблеми самоактуалізації особистості і тенденцій удосконалення сучасної педагогічної освіти дозволяє нам дійти висновку, що професійна самоактуалізація обумовлена всім процесом професійної підготовки і виступає як значущий елемент готовності до педагогічної діяльності [6].

Основним завданням педагогічної науки є розробка і виявлення умов, що вивчаються в педагогічній діяльності. У поданій статті також була поставлена мета обґрунтувати педагогічні умови, що створюються в системі професійної підготовки вчителя музики в педагогічному університеті, за яких повною мірою реалізуються можливості самоактуалізації як ефективного засобу його професійного розвитку. Лише на цій основі може бути розроблена науково обґрунтована методика розвитку музично-педагогічної самоактуалізації студентів педагогічного закладу, досить надійна для впровадження в реальний педагогічний процес [1].

Як основні педагогічні умови ефективного формування готовності майбутніх учителів до професійної самоактуалізації були визначені:

- особистісне орієнтування навчально-виховної взаємодії;
- посилення ціннісно-сислової спрямованості студентів на педагогічну діяльність;
- набуття досвіду професійно-педагогічної самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та самоменеджменту;
- гармонізація ціленаправлених зовнішніх впливів та внутрішньої активності студентів;
- забезпечення специфічності та поетапності формуючих впливів на розвиток різних компонентів готовності до самоактуалізації.

Розглянемо кожен педагогічну умову та її вплив на самоактуалізацію майбутнього вчителя музики.

Педагогічні умови формування підготовленості до музично-естетичної діяльності зумовлюють напрям навчання на формування у студентів активного відношення до нього, виховання художньо-естетичних інтересів та потреб, володіння сучасними методами навчально-виховної роботи в системі естетичного виховання школярів, формування художньо-естетичної направленості і професійно-творчої активності, забезпечують особистісно-орієнтований підхід до кожного студента, включення студентів у систематичну музично-творчу діяльність, спонування до самостійного використання набутих знань, умінь та навичок у практичній діяльності.

Реалізація цих умов здійснюється на базі формування таких мотиваційних компонентів, як свідоме відношення до педагогічної діяльності, розуміння її суспільної ролі, направлення на творчість у професійній діяльності, любов до дітей, підготовленість до розвитку творчого потенціалу школярів, прагнення до самоактуалізації в музично-творчій діяльності, цікавість до музично-естетичної діяльності, творчо-дослідницький підхід студентів до навчальної діяльності.

Щодо психолого-педагогічних умов розвитку і вдосконалення творчої індивідуальності майбутнього фахівця, яка виражається у становленні професійної позиції: відчутті суперечностей, оригінальності і цілеспрямованості у їх вирішенні; імпровізаційності і творенні процесу самоактуалізації [4]. Зосереджуючи увагу на останньому – самоактуалізації, у ході формування ціннісної культури особистості майбутнього вчителя під час його професійної підготовки важливо зазначити, що саме вчитель повинен оволодівати надбаннями як загальнолюдської культури – науковими, моральними знаннями та естетичними цінностями, так і педагогікою повсякденної праці та педагогікою, в якій теоретичні закономірності процесу впливу на духовний світ виховання ніби зливаються з особистістю вчителя [2].

Організаційно-педагогічні умови творчого розвитку особистості дитини в умовах навчально-виховного комплексу: дошкільний навчальний заклад – початкова школа (усвідомлення педагогічним колективом можливостей навчально-виховного комплексу):

- початкова школа для творчого розвитку дитини;
- володіння педагогічними працівниками науковими знаннями та технологічними вміннями щодо творчого розвитку особистості дитини;
- врахування вікових особливостей дошкільця та молодшого школяра при здійсненні педагогічних впливів на творчий розвиток їх особистості;
- організація навчально-виховного середовища в умовах навчально-виховного комплексу.

Відповідно до такої моделі творчого розвитку дитини, яка визначає мету, принципи, зміст, форми та методи діяльності педагогічного колективу, забезпечується єдність навчальної та пізнавальної роботи і наступність у творчому розвитку дітей.

З метою формування педагогічної креативності майбутніх учителів, різнобічно та гармонійно розвинених творчих особистостей, здатних до саморозвитку і самовдосконалення, доцільним було б використовувати особистісно орієнтований підхід. Оскільки сформована педагогічна креативність майбутніх учителів покликана в подальшому реалізувати особистісно орієнтоване виховання майбутніх учнів, що зумовлено неповторним характером кожної особистості, професійні знання та досвід майбутніх учителів з приводу гуманістичного, особистісно орієнтованого підходу не можна переоцінити.

Також педагогічною умовою розвитку креативності особистості є використання принципів розвитку особистості – проблемності (емоційний стан суб'єкта, виражений пізнавальною і практичною складністю, розв'язанням низки проблемних ситуацій, формує вміння розпізнавати свій внутрішній стан), діалогічності (допомога з боку вчителя у визначенні емоційного стану учня), індивідуалізації (прийняття всіх емоційних реакцій дослідника і всіх форм їх реакцій).

Отже, реалізація особистісно орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів виступає педагогічною умовою формування компонентів педагогічної креативності майбутніх учителів.

Перерахуємо педагогічні умови, які направлені на підтримку майбутніх учителів:

- самоактуалізація студентів: забезпечення суб'єктної позиції студентів, їхньої креативності;
- використання дидактичних засобів, які спрямовані на розвиток структурних компонентів самоактуалізації;
- розвиток рефлексивної позиції та діалогічної взаємодії викладачів і студентів;
- професіоналізація навчального процесу, яка забезпечує розвиток педагогічного менталітету студентів.

Вищенаведені умови сприяють вияву особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу, що обумовлюють розвиток ціннісної орієнтації, мотиваційних диспозицій майбутніх учителів, їхньої професійно-педагогічної направленості, самоусвідомлення, саморегуляції та досвіду самовдосконалення, які є факторами самоактуалізації.

Існує положення про те, що, створюючи умови для загальної самоактуалізації, можна досягти успіхів у розвитку у студентів як професійно-значущих особистісних якостей, так і педагогічних здібностей. Відповідно, в умовах професійної підготовки загальна самоактуалізація набуває характеру професійної самоактуалізації.

Посилення самоактуалізації відбувається під впливом музичних занять, якщо:

- навчання здійснюється як обмін особистісним рефлексивним досвідом студентів, заснованим на розвитку ціннісного відношення до світу, до інших, до себе, до особистого розвитку;
- використовуються прийоми та форми навчання, що активізують процес особистісної самоактуалізації студентів;

- навчання базується на психологічному новостворенні юнацького віку – здатності до самоактуалізації як самоцінності для розвитку усвідомленої самоактуалізації студентів педагогічних закладів.

Головними умовами, що сприяють вияву самоактуалізації студентів на заняттях з музики, виступають: використання інтерактивних методів і форм навчання, що активізують процес особистісної самоактуалізації студентів; наповнення процесу навчання музики смыслом, що спонукає особистість до виявлення сенсу свого розвитку, до самоактуалізації [10].

Наведемо педагогічні умови формування підготовленості студентів до професійної діяльності вчителя музики:

- імпровізація на музичних інструментах;
- створювання музичних характеристик героям дитячих казок та віршів;
- створення двох-тричастинних з музичних творів;
- вміння виконувати пісенний шкільний репертуар з особистим акомпануванням на музичному інструменті;
- методично грамотне ведення роботи над інтерпретацією музичних творів шкільного репертуару [5].

Передбачається також робота з оволодіння знаннями музичних творів різних епох, а саме вміння:

- аналізувати твори;
- грамотно та виразно виконувати шкільний репертуар на музичних інструментах;
- організовувати та керувати шкільними музичними ансамблями;
- вести різносторонню позакласну та культурно-просвітницьку роботу в школі;
- проводити лекторську діяльність, яка б сприяла розвитку музичної та загальної культури школярів.

Ще одна умова відіграє провідну роль у музично-педагогічній самоактуалізації – це професійно-педагогічна направленість, яка впливає на формування майбутнього вчителя музики (Ф.Н.Гноболін, Н.В.Кузьміна, А.І.Щербаков та ін.). У системі професійної готовності напрям виконує єдину, координуючу та активізуючу роль. На думку науковців, формування напрямку визначає формування всіх інших сторін особистості майбутнього вчителя, в тому числі і потребу в самоактуалізації.

Напрямок посідає важливе місце в структурі самопізнання особистості. Як показують дослідження О.О.Бодальова, Л.І.Дукат, напрям визначає вибір ідеалу, самоаналіз, самооцінку та вимогливість до себе.

Педагогічними умовами самоактуалізації майбутнього вчителя музики в педагогічному закладі є:

- розвиток у майбутнього вчителя музики ціннісного відношення до творчої самоактуалізації;
- формування у майбутнього вчителя музики потреби у самоактуалізації;
- стимулювання особистісної та творчої активності майбутнього вчителя музики в навчальній та позанавчальній діяльності;
- реалізація у навчальному процесі технології навчання самоактуалізації майбутнього вчителя музики.

Отже, першою педагогічною умовою ефективного формування у молодших школярів духовних цінностей на уроках музики є інтеграція міжпредметних та міжхудожніх знань, умінь і навичок. Цю педагогічну умову буде реалізовано, якщо робота музиканта-педагога спрямовуватиметься на виховання в учнів здатності цінувати, розуміти, емоційно і свідомо сприймати музику в усій сукупності її зв'язків з життям і явищами духовної культури [9].

Друга педагогічна умова передбачає організацію навчально-виховного процесу на уроках музики з використанням аксіологічного та особистісно-діяльнісного підходів. Особливостями особистісно-діяльнісного підходу є:

- ставлення педагога до вихованця як до особистості, самосвідомого суб'єкта власного розвитку;
- організація діяльності дитини та переведення її в позицію суб'єкта пізнання, праці і спілкування (навчання вибору цілі, планування й організації діяльності, регулювання контролю, самоаналізу й оцінки результатів діяльності);
- орієнтація не тільки на засвоєння знань, а й способів цього засвоєння, способів мислення і діяльності (здатність дитини самостійно здобувати, засвоювати і використовувати знання).

Реалізація особистісно-діяльнісного підходу формування у молодших школярів духовних цінностей потребує розроблення такого змісту виховання, який охоплює не тільки знання про духовні цінності, а й знання та уміння, необхідні для усвідомлення мотивів власної поведінки і поведінки оточуючих, оцінювання будь-яких ситуацій, планування своєї діяльності відповідно до засвоєних цінностей.

Третя педагогічна умова ефективного залучення молодших школярів до духовних цінностей полягає у стимулюванні потреби їхньої творчої самоактуалізації у різних видах музичної діяльності.

Організуючи творчість учня в умовах інтеграції різних видів музичної діяльності, слід пам'ятати, що під впливом оточення у дитини формується уявлення про себе, зміст якого визначатиме її поведінку, успіхи, можливості і бажання самовпливу. Проте реалізувати себе школяр може лише тоді, коли починає працювати над собою під впливом внутрішніх спонукань, усвідомлюючи власні потреби і цілі.

Ефективний розвиток творчої самоактуалізації молодших школярів передбачає певні організаційно-педагогічні дії з боку вчителя, зокрема:

- 1) залучення учнів до музичного мистецтва та накопичення власного позитивного досвіду творчості у різних видах музичної діяльності з урахуванням особливостей молодшого шкільного віку;
- 2) сприяння становленню учня як суб'єкта творчості та утворенню позитивної "Я"-концепції;
- 3) забезпечення можливостей найповнішого прояву творчого потенціалу учня;
- 4) розуміння, прийняття і визнання виявів творчої самоактуалізації учня, яка передбачає застосування у навчально-виховному процесі активних форм і методів, спрямованих на формування духовних якостей та сталого інтересу до пізнавальної музичної діяльності;
- 5) намагання вчителя на власному прикладі демонструвати творчі можливості людини та виконувати функцію тактовного й делікатного консультанта, залишаючи дитині свободу вибору [3].

Готовність вчителя до музично-педагогічної діяльності може бути більш ефективною, якщо дотримуватися таких умов:

- у ході формування особистості вчителя реалізувати цілісний підхід і програмно-цільову установку;
- організувати взаємозв'язок методологічної, психолого-педагогічної, методичної і спеціальної підготовки студентів;
- досягати єдності педагогічної та виконавської практики студентів;
- сприяти успішній реалізації виконавської та творчої практики студентів;
- сприяти професійному самовихованню студентів і їх творчій діяльності;
- створити умови для професійного та цілеспрямованого викладання спеціальних дисциплін [7].

Ми вважаємо, що готовність майбутніх учителів музики до процесу навчання із застосуванням евристичних прийомів буде більш ефективною, якщо в навчальному процесі будуть реалізовані такі умови:

- надання студентам особистісного самовизначення у висуванні цілей, ідей, гіпотез (самоактуалізації);

- наявність свободи вибору індивідуальних проектів у музично-педагогічній діяльності;
- самоконтроль та самоаналіз діяльності студентів [8].

Вищенаведені педагогічні умови виступають рушійним механізмом внутрішньо особистісних, духовно-ціннісних джерел реалізації сутнісних сил майбутніх учителів музики, що орієнтовані на забезпечення мотиваційно-творчого направлення установки студентів на самоактуалізацію та накопичення ними досвіду музично-педагогічного самоуправління, стимулювання становлення особистісно-творчої позиції.

Саме під керівництвом викладача створюються найбільш сприятливі умови для усвідомлення студентами потреби в самоактуалізації, позитивних мотивів самостійної пізнавальної діяльності, вміння працювати самостійно, формування потреби в серйозному самостійному вивченні тем, які їх цікавлять.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О.А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993. – №3. – С. 165-170.
2. Адлер А. Наука жить/ А.Адлер /Пер. с англ. и нем. – К.: Port-Royal, 1997. – 288 с.
3. Анцыферова Л.И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрахама Маслоу / Л.И.Анцыферова //Вопросы психологии. – М. – № 4. – 1973. – С. 173-180.
4. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А.Маслоу / Пер. с англ., предисл. Г.А.Балла. – Киев-Донецк, 1994. – 52 с.
5. Музыкальное образование: проблемы, методологии, национально-региональный подход, педагогические технологии / Межвузовский сборник научных трудов под ред. И.С.Кобозевой / Вып. 2.: Саранск, 1998. – 136 с.
6. Ніколаєнко С.М. Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні / С.М.Ніколаєнко // Педагогіка толерантності. – М., 2004. – № 2 – 3. – С. 104-116.
7. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки/ В.А.Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 158 с.
8. Шморгун В. Активизация учебной деятельности на уроке: Автореф. дис. ... к.п.н. / В.Шморгун. – Киев, 1961. – 20 с.
9. Maslow A. The Farther Reaches of Human Nature. The Journal of Transpersonal Psychology / A.Maslow. – 1969, №1.
10. Combs A. Humanist Education and the Future. – Educational Leadership / A.Combs. – 1978. – Vol. 35. – N 4. – p. 298-305.

Султанова Э.В.

### *ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ*

*В статье рассматриваются основные педагогические условия самоактуализации личности. Изучается их влияние на самоактуализацию будущего учителя музыки в педагогическом университете. Педагогические условия самоактуализации личности помогают реализовать ее возможности в процессе профессиональной подготовки.*

*Ключевые слова: педагогические условия, самоактуализация, музыкально-педагогическая самоактуализация, будущий учитель музыки, профессиональная подготовка.*

Sultanova E.V.

### *PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SELF-ACTUALIZATION FUTURE TEACHER OF MUSIC*

*In the article are considered the main pedagogical conditions of person's self-actualization. Their influence is studied on self-actualization of future teacher of music in pedagogical university. The Pedagogical conditions of person's self-actualization help to realize its possibility in a process of the professional training.*

*Key words: pedagogical conditions, self-actualization, music-pedagogical self-actualization, future teacher of music, professional training.*

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ НА І КУРСІ МОВНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ**

*У статті висвітлюється місце орфографії в навчанні письма та писемного мовлення згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти та наводяться приклади ситуації з навчання орфографії, що склалася в країні(Франції). Автор статті наводить точку зору носіїв мови, викладачів, висвітлюється мовна політика французького уряду, урядових та неурядових організацій. Також звертається увага на навчання правопису французької мови студентів I курсу на початковому етапі.*

*Ключові слова: письмо, орфографія, орфографічна компетенція, лексична, граматична, мовленнєва омонімія, реформа мови, диктант.*

Визначення головних та проміжних цілей вивчення і викладання мови має будуватись на врахуванні потреб учнів та суспільства, на завданнях, видах діяльності та процесах, які учням потрібно вміти реалізувати для задоволення цих потреб, та на компетенціях і стратегіях, якими їм необхідно для цього володіти та вдосконалювати.

Мета статті – висвітлити місце орфографії в навчанні письма та писемного мовлення згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти та навести приклади ситуації з навчання орфографії, що склалася у Франції.

У процесі оволодіння французькою мовою як спеціальністю студенти часто задаються питанням: чому така складна французька орфографія? Пізніше, познайомившись з історією мови, вони знаходять відповідь, але труднощі в оволодінні французькою орфографією все одно залишаються.

Орфографія французької мови, що склалася історично, виявляється важкою не тільки для тих, хто її вивчає, але і для самих носіїв цієї мови. Так, асоціація “Врятувати правопис”, яка регулярно проводить диктанти середньої складності, залучаючи до цього біля півтори тисячі учнів ліцеїв, нещодавно опублікувала результати тестів за останнє десятиліття. Вони невтішні: порівняно з 2000 роком рівень грамотності різко понизився. Дві третини учнів отримали оцінку “нуль” за грамотність і лише 14 відсотків отримали більш-менш позитивну оцінку. Багато хто з учителів вважають, що причину слід шукати в шкільних програмах, порівнюючи кількість годин на цю дисципліну: сьогодні в ліцеї дві тисячі годин, 15 років тому – на тисячу годин більше. Велику полеміку спровокувала книжка публіциста Ф. де Клозе “Без помилок”, в якій автор розкритикував низку орфографічних правил, які він назвав “застарілими” та запропонував їх спростити, щоб французька мова стала “простішою”. Навіщо? Франсуа де Клозе вважає, що настання ери нових технологій, особливо в інформатиці та засобах зв'язку, суттєво відобразились на графічному відображенні людської мови. При цьому він посилається на мову “чатів” Інтернету, SMS-повідомлень, які доволі часто найрадикальнішим способом змінюють написання тих чи інших слів. Таке положення, стверджує публіцист, призводить до того, що все більша кількість школярів “шкунтильгають” на орфографічну ногу. Автор книги має чимало прибічників: це драматург і знавець орфографії Бернар Фріпіа. Він та інші радикали пропонують зокрема відмінити діакритичні знаки, що ставляться над голосними, а також відмовитися від написання буквосполучень, які при вимові означають лише один звук. Наприклад, слово “chateau” (“замок”) писати – “chato”, тому що буквосполучення “eau” читається як [o]. Вінсент Сеспедес, автор книг “Contre Dico philosophique” (2006), “Mot pour mot. Kel ortographe pr 2m1?” (2007), викладач філології у передмісті, який сподівається на революцію в орфографії і веде дебати у своїй книзі “Mot pour mot”, між молодим викладачем, який викриває занепад французької мови і винахідливість мови передмість. Але слід зауважити, що захисників старої орфографії французької мови все ж таки більше. Так спеціаліст у галузі лінгвістики, викладач університету Paris-V Sorbonne, Радник з науки Національної агенції по боротьбі проти

неписемності Ален Бентолїла вважає, що в орфографії віддзеркалилась історія розвитку мови і що вона є “найважливішим кільцем ланцюжка, яке зв’язує покоління” і до правил, що склалися, слід ставитися дуже обережно і робити зміни виключно після їх широкого обговорення. Прикладом може служити ситуація, що виникла років двадцять тому, коли Французька Академія запропонувала позбавитися декількох архаїзмів. Ця ініціатива спровокувала бурхливий протест і проект був здійснений лише частково.

Писемність французької мови формувалася століттями, під впливом інших мов і діалектів та їх орфографічних систем. Вплив історичних чинників є однією з причин труднощів в оволодінні французькою орфографією у якій відобразилася і боротьба діалектних форм, і запозичення з інших мов, і зміни у фонетичній і морфологічній системі французької мови. Один з видів труднощів французької орфографії – це походження слів, орфографія яких в значній мірі зберегла історичне та етимологічне написання слів.

Поправки у французьку орфографію, які проводилися лексикографами впродовж століть, сформували сучасну орфографію. Головним відповідальним за цю роботу є Французька Академія (перші поправки були зроблені у 1694р., останні було запропоновано у 1975р.). Робота над новими правилами французької орфографії розпочалася 24 жовтня 1989р., коли діючий на той час прем’єр-міністр Франції запропонував Вищій Раді з питань французької мови розглянути п’ять конкретних проблем по окремим пунктам французького правопису. Нові правила орфографії французької мови були офіційно представлені 6 грудня 1990р. Ці нові правила схвалені Французькою Академією, Радою з французької мови провінції Квебек (Канада) та Радою з питань французької мови Бельгії.

Нові правила стосуються не тільки орфографії існуючого словника, але й орфографії тих нових слів, які з’являються (особливо наукових і технічних термінів).

Звісно, що дорослим людям складно змінити свою манеру письма. Доступний для сприйняття підростаючим поколінням обсяг нововведень значною мірою залежить від їх естетичної та навіть сентиментальної прихильності.

Виходячи з зазначеного вище, ми бачимо, що правопис є одним із найскладніших аспектів у вивченні французької мови. Немає сумніву в тому, що студент-лінгвіст як майбутній спеціаліст із міжкультурної комунікації, майбутній викладач має бути грамотним професіоналом і володіти класичною, традиційною орфографією.

Але він також має бути обізнаним з тими мовними процесами, що мають місце в сучасному суспільстві, де обговорюється проблема про спрощення французької орфографії.

У сучасній класичній методичній літературі розрізняють письмо та писемне мовлення. Це пов’язується з особливостями механізму письма, що складається з двох фаз: складання слів за допомогою літер та формування письмових повідомлень, до складу яких входять слова, словосполучення тощо. В основі реалізації першої фази лежить оволодіння графікою та орфографією. Для реалізації другої фази необхідно оволодіти мовленнєвим умінням.

На різних етапах навчання іноземної мови роль письма змінюється. На *першому етапі* реалізується мета оволодіння технікою письма, формування навичок, пов’язаних із засвоєнням звуко-буквених відповідностей. Вказані уміння необхідні для розвитку вмінь читання та усного мовлення.

На *другому етапі* основним є навчання орфографії у зв’язку з накопиченням нового матеріалу. Одночасно розвивається писемне мовлення як засіб, що сприяє формуванню вмінь та навичок мовлення усного. На *третьому етапі* набуті раніше навички письма удосконалюються поряд з удосконаленням усного мовлення. Певне місце займає також робота, спрямована на засвоєння орфографії нових мовних одиниць. Крім того, писемне мовлення виконує ще одну важливу роль – воно стає допоміжним засобом у самостійній роботі учнів над мовою, зокрема у вигляді складання анотацій та планів до прочитаних текстів.

Однак уважати, що питання методики навчання французької орфографії повністю досліджені, не вбачається можливим, тому що досі в практиці формування орфографічної



компетенції переважають традиційні прийоми навчання, що базуються на заучуванні напам'ять орфографії французьких слів.

Що стосується навчання орфографічної компетенції студентів-лінгвістів, що вивчають французьку мову як спеціальність в умовах “білінгвізму” (з базовою мовою французькою, англійською в одній підгрупі), труднощі подвоюються. Можна навести приклади орфографічних помилок, коли на конкретний прояв взаємодії мов, здійснює вплив рівень володіння матеріалом однієї з цих мов. Наприклад: фр. *l'institute* замість *l'institut* (порівняння з англ. *institute*), фр. *clinic* замість *clinique* (порівняння з англ. *clinic*) фр. *october* замість *octobre* (порівняння з англ. *october*); також поява літери **k** під впливом англійської мови – *Mark* замість *Marc*. Найбільш поширені орфографічні помилки викликані тим, що корелюючі звуки у французькій та англійській мовах мають різну орфографію – [ʃ] фр. **ch** (порівняння з англ. **sh**); по-різному пишуться слова, що мають один корінь або морфеми спільного походження, наприклад: фр. *text* замість *texte* (порівняння з англ. *text*), фр. *blue* замість *bleu* (порівняння з англ. *blue*) і т.п.. Наявність орфографічних помилок негативно відбивається на якості іншомовної компетенції майбутніх спеціалістів із міжкультурної комунікації, перекладачів, викладачів іноземних мов.

Згідно стандартів Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти “орфографічна компетенція охоплює знання і навички перцепції та продукції символів, з яких складаються письмові тексти.” (Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, 2003, с. 117). Тому однією з найважливіших вимог до студента-мовника є оволодіння лінгвістичною компетенцією та її складовими: орфографічною та орфоепічною компетенціями. З цією метою вони повинні вміти чітко і графічно коректно скласти текст, дотримуючись всіх правил французької орфографії.

Орфографія французької мови складна і приховує в собі численні “пастки”. Поміж інших – це значне розходження між вимовою та письмом. Незважаючи на правила правопису, на яких базується французький правопис, та деяких винятків, знання яких дозволяє уникнути орфографічних помилок, включаючи дієвідміни, сполучення у роді і числі, ще є безліч випадків, у яких ці правила не діють: подвоєнні приголосні, омоніми і т.п. У французькій мові представлені різні види омонімії: лексична, граматична, мовленнєва. Лексична омонімія утворюється внаслідок фонетичного спрощення слів і відносної простоти складової структури слова. Граматична омонімія полягає в однаковому звучанні різних граматичних форм. Мовленнєві омоніми з'являються внаслідок зв'язування слів в мовленнєвому потоці, що дуже притаманно французькій мові.

Одним із шляхів покращення правопису є шлях від звука до букви, буквосполучення. Французька мова користується латинським алфавітом у якому 6 голосних і 20 приголосних букв, у той час як звуків – 15-20 відповідно. Для передачі цих звуків на письмі й існують не тільки буквосполучення, значну роль відіграють також місце у слові та складі, етимологія слова та ін.. Під час проходження корективного курсу з французької мови студенти заводять зошити, де кожна сторінка відводиться окремій фонографемогамі, що показує звук та точну кількість буквосполучень, що позначають цей звук на письмі. Сторінка містить також приклади. Для удосконалення орфографічних навичок студенти працюють самостійно з Методичними рекомендаціями, матеріал яких співпадає з розподілом уроків базового підручника, містить вправи на читання (на звук уроку), додатковий словник, лексико-граматичні вправи та невеличкі тексти диктантів. Періодично проводяться орфографічні, словникові диктанти для перевірки засвоєння матеріалу.

Таким чином, проблема навчання орфографії французької мови на даному етапі не є повністю розв'язаною як для студентів носіїв мови, так і для студентів, які вивчають французьку як іноземну. Тому ефективною для використання може бути існуюча та постійно вдосконалювана методика поетапного засвоєння та розвитку навичок і вмінь орфографії.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахирев Ю.Г. Коротко о новых правилах французской орфографии. Учебное пособие. – М.: Московский лицей. – 2000. – 30 с.

2. Гак В.Г. Введение во французскую филологию: Учеб. пособие для студентов 1 курса пед. ин-тов по спец. №2103 “Иностр.яз.” – М.: Просвещение, 1986. – 184 с.
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. Катагощина Н.А. О современном французском произношении. Пособие по фонетике франц.яз. для учителей средн.школы. – М.: Прсвещение, 1974. – 112 с.
5. Крючков Г.Г. Современная орфография французского языка. – К.: Вища школа, 1987. – 184 с.
6. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник/ Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. – М.: Вышш. школа, 1982. – 373 с.
7. Осипян Т.Г. Обучение иноязычной орфографической компетенции студентов-лингвистов (английский язык как второй иностранный) 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования) / Автореф. дис. ...канд. педагог. наук. – Пятигорск, 2009.
8. О французской орфографии. <http://www.rg.ru/2009/09/07/pravila.html>
9. Плахотник В.М. Обучение орфографии трудных слов в английском языке // ИЯШ. – 1963. – №1. – С. 90-92.
10. Прокофьев Вячеслав Мольер против мобильного, Париж “Российская газета” – Центральный выпуск № 4990(166) от 7 сентября 2009.
11. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе /Г.В.Рогова, Ф.М.Рабинович, Т.Е.Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 278 с. – (Б-ка учителя иностр. яз.).
12. Фесенко Є.А. Методичні рекомендації та практичні завдання для навчання писемної мови студентів I курсу, що вивчають французьку мову як другу спеціальність (корективно-вступний курс, урок 1-12). – Херсон: Видавництво ХДПУ, 2002. – 28 с.
13. Lancelin Aude Kel ortographe pr 2m1 ? le Nouvel Observateur 5-11 avril 2007. – P. 52-54.

Фесенко Е.А.

#### *ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА I КУРСЕ ЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ*

*В статье освещается место аспекта орфография в обучении письму и письменной речи согласно Общеввропейским Рекомендациям обучения языку, и приводятся примеры ситуации в обучении орфографии, которая сложилась в стране(Франции). Автор статьи дает точку зрения носителей языка, преподавателей, освещается языковая политика французского правительства, правительственных и неправительственных организаций. Также обращается внимание на обучение орфографии французского языка студентов I курса на начальном этапе.*

*Ключевые слова: письмо, орфография, орфографическая компетенция, лексическая, грамматическая, речевая омонимия, реформа языка, диктант.*

Fesenko E.A.

#### *PECULIARITIES OF TEACHING SPELLING OF THE FRENCH LANGUAGE IN THE FIRST YEAR OF THE LANGUAGE SPECIALITY*

*The article considers the place of aspect “spelling” in the process of teaching writing and written speech according to Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment and examples of the current situation in teaching spelling in the country (France) are given. The author of the article presents the viewpoint of native speakers, teachers and highlights the language policy of the French government, of government and non-government organizations. Attention is also paid to teaching first year students spelling of the French language on the initial stage.*

*Key words: writing, spelling, spelling competence, lexical, grammar, oral speech homonymy, language reform, dictation.*

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНOSTІ ДІЛОВИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

*У статті проаналізовано сутнісні характеристики критеріїв та показників сформованості ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю.*

*Ключові слова: ділові якості, майбутні фахівці економічного профілю, критерії, показники.*

Актуальність дослідження зумовлюється необхідністю удосконалення діагностики ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю.

Метою цієї роботи є теоретичний аналіз критеріїв та показників сформованості ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю у психолого-педагогічній літературі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (І.Н. Герчикова, П. Дракер, Г.М. Дроздова, Й.С. Завадський, І.В. Іванова та ін.) засвідчив, що формування ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю є досить складним, динамічним та різнорівневим процесом, тому на сьогодні відсутня єдина теоретична та методологічна база досліджуваної проблеми. Загальновідомо, що дослідження будь-якого педагогічного феномена ґрунтується не тільки на виявленні показників його сформованості, а й на розробці й обґрунтуванні критеріїв, за допомогою яких діагностується дана сформованість.

Критерій (Kriterion (грецьк.) – засіб для судження, мірило) є ознакою, за допомогою якої оцінюється визначення або класифікація певного об'єкта дослідження. Критерії виступають еталоном оцінки під час характеристики сутності певної категорії, поняття, процесу або явища. За допомогою критерію виражається не тільки норма оцінки. Він є ідеальним еталоном, що має вищий, більш досконалий рівень процесу або явища, що досліджується. Якщо йдеться про систему критеріїв, то вона повинна повністю відображати сутність поняття, що досліджується, враховувати фактори динамічного розвитку особистості майбутнього фахівця економічного профілю, аналізувати всі його властивості. Кожен критерій має бути придатним для здійснення діагностування, надавати можливість дослідити особистість на всіх рівнях сформованості в неї ділових якостей, проаналізувати взаємодію всіх структурних компонентів ділових якостей особистості майбутнього фахівця економічного профілю.

Критерій, на думку М. Монахова, є сукупністю основних показників, що розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості. Отже, будучи компонентом критерію, показник є конкретним і типовим проявом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна “визнати” наявність якості, судити про рівень її розвитку. Критерієм вважається ознака, на підставі якої можна здійснювати оцінку певних педагогічних явищ. Під критеріями сформованості ділових якостей майбутніх економістів ми вважаємо теоретично розроблені характеристики рівнів їх сформованості, що надають певні уявлення про наявність даних якостей у особистості. Успішність процесу формування ділових якостей у майбутніх фахівців залежить від своєчасного отримання та аналізу інформації про результати педагогічної роботи. Їх об'єктивність визначається як рівнем психолого-педагогічної обґрунтованості критеріїв та показників оцінювання, так і адекватністю застосованих діагностуючих засобів.

На думку дослідників, критерії оцінки ефективності професійної діяльності, зокрема сформованості ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю, умовно можна об'єднати у дві групи. До першої з них належать такі:

1) знання особливостей економічної діяльності та управлінської праці (для менеджерів-економістів), а також процесів управління;

2) здатність майбутнього фахівця економічного профілю мислити масштабно та перспективно;

3) уміння вирішувати нестандартні проблеми, пов'язані з професійною діяльністю майбутнього економіста;

4) знання функціональних та посадових обов'язків фахівця економічного профілю, способів досягнення поставлених цілей та підвищення ефективності діяльності підприємства;

5) уміння користуватися сучасними інформаційними технологіями й засобами комунікації, необхідними для успішного виконання професійних обов'язків.

Друга група критеріїв містить:

1) уміння працювати зі співробітниками;

2) уміння встановлювати та підтримувати зовнішні зв'язки;

3) здатність до самооцінки;

4) уміння доходити правильних висновків та постійно підвищувати свою кваліфікацію, набувати нових знань, умінь та навичок [6: 255].

Отже, формування ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю має здійснюватися відповідно до особливостей його професійної діяльності.

В.А. Поляков вважає, що критеріями сформованості ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю мають бути:

1) володіння спеціальними знаннями та навичками у своїй предметній діяльності;

2) володіння інформацією, вміння її збирати, структурувати та правильно використовувати;

3) знання своїх колег, організація своєї комунікативної мережі, тобто завоювання собі відповідної репутації, підтримка відносин з колегами, потенційними роботодавцями, клієнтами та замовниками;

4) володіння основами менеджменту та самоменеджменту, тобто вміння організувати як роботу інших, так і свою;

5) володіння мистецтвом ділового спілкування, знання особливостей та правил етикету в своєму професійному середовищі [5: 82].

Випускник вищого навчального закладу економічного профілю повинен бути підготовленим до виконання певних професійних функцій відповідно до тих посад, які він може займати, тобто здійснювати типові види діяльності та типові для даної функції завдання професійної діяльності. Для виконання кожного завдання фахівець повинен володіти певною системою умінь, необхідних для розв'язування цих типових завдань професійної діяльності.

На думку І.В. Іванової, ними мають бути: компетентність; організаторські здібності з такими показниками: уміння оцінити ситуацію; своєчасно прийняти рішення; спрямувати, координувати та контролювати діяльність підлеглих; підтримувати дисципліну. До особистісних якостей, необхідних для ефективного виконання професійних обов'язків майбутнім фахівцем економічного профілю, вчена також відносить: а) вольові якості з такими показниками їх сформованості: ініціативність, сміливість, цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, витримка; б) морально-психологічні якості з такими показниками: правдивість, скромність; принциповість, чесність, порядність, розвинуте почуття обов'язку та відповідальності; справедливість, доброзичливість, повага; здатність до співпереживання, доброта, тактовність; об'єктивність, сприйняття критики; терпимість та ввічливість; почуття гумору; комунікабельність, уміння слухати та чути; в) вимоги до здоров'я та способу життя з такими показниками їх сформованості, як відсутність шкідливих звичок та значних вад мови; висока працездатність; стресовитривалість [4: 23].

До основних критеріїв сформованості ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю Є.М.Борисова відносить: інтелектуальний з показниками: компетентність, аналітичність мислення; особистісний з показниками: лідерство, стійкість до

фрустрацій, активність, ділова спрямованість; динамічний з показниками: сила та лабільність нервових процесів [1].

Аналіз думок зарубіжних учених щодо критеріїв сформованості ділових якостей засвідчив, що американські вчені [8: 185] вважають показниками сформованості ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю такі: перспективність, комунікабельність, цілісність характеру, розвиненість розуму, чесність, логічність, техноозброєність, широту пізнання, лідерство, ораторські здібності, уміння приймати рішення, твердість, уміння зосереджуватися, уміння виховувати, почуття гумору, здатність делегувати владу, уміння та бажання слухати, об'єктивність.

На думку інших американських авторів, у фахівців економічного профілю мають бути сформовані такі ділові якості, як рішучість, розсудливість, здатність до рефлексії, лідерство, ініціативність, уміння ризикувати, стресовитривалість, розвинена уява, чутливість, наполегливість.

Серед критеріїв та показників сформованості ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю Фредерік Тейлор виділяє: наявність розумності, освіченості, спеціальних і технічних знань, фізичної спритності та сили, тактовності, енергійності, рішучості, чесності, розсудливості та здорового глузду, а також міцного здоров'я [7: 184].

Досліджуючи професійну діяльність фахівців економічного профілю зі спеціальності “менеджмент організацій”, Й. С. Завадський виокремлює такі критерії:

- 1) стиль життя – відданість справі, здатність відсторонитись від домашніх турбот;
- 2) характерні якості людини – обачність;
- 3) критерії професійної компетенції – тенденція вузької спеціалізації та універсальних знань;
- 4) форма ділових відносин – контакти переважно формальні;
- 5) процес прийняття рішень – зверху вниз швидко; а знизу вверх повільно, за ієрархічною структурою;
- 6) ритм, характер і організація трудової діяльності – працюють не завжди швидко в загальних та індивідуальних приміщеннях, на відміну від США, де в індивідуальних приміщеннях працюють швидко, захоплено;
- 7) характер ділових взаємовідносин – незалежні, формальні;
- 8) розв'язування ділових конфліктів – особисті взаємовідносини, судові розгляди для захисту своїх позицій;
- 9) характер проведення інновацій – революційним шляхом з підготовленою інформаційною базою;
- 10) вимоги до просування – висока кваліфікація, добрі знання конкретного підприємства, іноді протекціонізм [3: 109].

Вченими Інституту діагностики менеджменту (м. Гамбург) розроблені такі критерії та показники сформованості менеджера як фахівця:

- 1) розумові здібності: здатність давати оцінку, творче, комплексне, системне, аналітичне мислення;
- 2) ставлення до оточуючих: контактність, комунікабельність, сила переконання, наполегливість, уміння співпрацювати, здатність працювати у команді;
- 3) особисті риси: інтереси, мотивація, прагнення до успіху, гнучкість, товарицькість, надійність;
- 4) ставлення до праці: здатність приймати навантаження, ініціатива під час прийняття рішень, здатність до планування, організованість [8: 185].

Досліджуючи професійну діяльність менеджерів-економістів, Г.М. Дроздова пропонує оцінювати професійну діяльність фахівця економічного профілю, зокрема сформованість його ділових якостей, за такими критеріями:

- 1) уміння на професійному рівні управляти певним підрозділом підприємства;
- 2) самостійність прийняття правильних рішень в економічній галузі;

- 3) уміння виявити основні тенденції та перспективи розвитку конкретних ринків і використати отримані результати у своїй професійній діяльності;
- 4) уміння проаналізувати діяльність підприємства;
- 5) уміння розробити стратегію підприємства та спланувати її впровадження;
- 6) уміння оптимізувати організаційну структуру управління певною діяльністю підприємства;
- 7) брати участь у розробці договорів купівлі – продажу;
- 8) формувати й підтверджувати ціни та умови поставок у договорі;
- 9) уміння здійснювати пошукову роботу, збір та систематизацію потрібної для професійної діяльності інформації та ін. [2: 15].

На думку вчених, основними чинниками, що визначають професійну спрямованість підготовки майбутніх фахівців економічного профілю є: 1) зміст професійної діяльності та конкретних дій економіста; 2) повнота предметної галузі професійної підготовки фахівця; 3) предметна структура професійних наукових знань; 4) інваріантно-особистісний чинник, тобто диференціація змісту професійної підготовки майбутнього фахівця економічного профілю. Інваріантний (*invariantis* (лат.) – незмінний) – показник незмінних величин, співвідношень, властивостей тощо, які не піддаються змінам відносно змінних перетворень, що пов'язані з ними.

Ураховуючи вищесказане, зазначимо, що майбутніх фахівців економічного профілю необхідно залучати до таких видів діяльності, які сприятимуть формуванню в них ділових якостей, оскільки дані якості проявляються в професійних знаннях, уміннях та навичках.

Таким чином, на підставі аналізу різнобічних підходів щодо вирішення досліджуваної проблеми, ми дійшли висновку, що сформованість ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю доцільно характеризувати за такими критеріями з їх показниками: інтелектуальний: наявність міцних знань з економіки; розвинутість уявлень про сутність економічної діяльності; здатність особистості майбутнього фахівця з економіки до економічного мислення; наявність професійної свідомості майбутнього економіста; здатність особистості до знаходження найкоротшого шляху для досягнення поставленої мети; уміння кваліфіковано проаналізувати ситуацію, що виникла у процесі професійної діяльності; здатність до знаходження резервних варіантів вирішення ситуації, що виникла, та вибору з них найбільш ефективного; емоційний, з такими його показниками: наявність у майбутнього економіста толерантного ставлення до оточуючих його ділових партнерів, підлеглих, клієнтів організації; наявність емоційної усталеності та рівноваги; здатність знайти оптимальне розв'язання конфліктної ситуації, яка може виникнути у професійній діяльності; наявність самокритичності відносно оцінювання результатів своєї професійної діяльності; мотиваційний з такими показниками: потреба особистості майбутнього економіста реалізувати себе як фахівця; потреба у міжособистісному спілкуванні з діловими партнерами, клієнтами, співробітниками; потреба у наявності ділових взаємовідносин; потреба у підприємницькій діяльності; поведінковий з показниками: наявність ділової поведінки під час ділових переговорів, угод; наявність активного ділового життя майбутнього економіста; здатність до оперативного прийняття самостійних та обґрунтованих рішень та забезпечення їх послідовного виконання; здатність до своєчасного вживання заходів, потрібних для розв'язання певної проблеми; здатність до чіткої постановки завдань, пов'язаних із професійною діяльністю.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисова Е.М., Логинова Г.П., Мдивани М.О. Диагностика управленческих способностей // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 112 – 121.
2. Дроздова Г.М. Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності підприємства: навчальний посібник. – Київ: ЦУЛ, 2002. – 172 с.
3. Завадский И.С. Менеджмент: Management. – У 3 т. – Т.1. – 3 вид., доп. – К.: Вид-во Європ. ун-ту. – 2001. – 542 с.

4. Иванова І.В. Менеджер – професійний керівник: Навч. посіб. – К.: Київський нац. торг.-екон. ун-т, 2001. – 107 с.
5. Поляков В.А. Технология карьеры: Практическое руководство. – М.: Дело АТД, 1995. – 128 с.
6. Шегда А.В. Основы менеджмента: Учебное пособие. – К.: Товариство “Знання”, КОО, 1998. – 512 с.
7. Taylor, F.W. The Principles of Scientific Management, Harper, New York, 1997.
8. The Oxford English Dictionary. L., 1983, Vol. VI, p. 106.

Шахматова Т.В.

*ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КРИТЕРИЕВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ  
ДЕЛОВЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ*

*В статье проанализированы существенные характеристики критериев и показателей формирования деловых качеств будущих специалистов экономического профиля.*

*Ключевые слова: деловые качества, будущие специалисты экономического профиля, критерии, показатели.*

Shahmatova T.V.

*THEORETICAL ANALYSIS OF CRITERIA AND INDICATORS OF FORMATION  
OF PROFESSIONAL ABILITIES IN THE FUTURE THE ECONOMIC PROFILE*

*The criteria and levels of the development of business skills of the future specialist with economical profile are characterized in this article.*

*Key words: business skills, the future specialist with economical profile, the criteria, the levels.*

## **Розділ 5**

# **Соціальна педагогіка**



## **СОЦІАЛЬНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ**

*У статті визначені психофізіологічні аспекти соціальної складової освітнього середовища.*

*Ключові слова: соціальна складова освітнього середовища, короткочасна пам'ять, увага, молодші школярі.*

Категорія “освітнє середовище” має суттєве значення для проектування педагогічних середовищ, що забезпечують умови для самонавчання, саморозвитку і самовиховання учнів загальноосвітніх закладів. Разом з тим визначення цієї категорії та її складових все ще не отримало належного розкриття і єдиного тлумачення.

Провідними фахівцями, що займалися цією проблемою, є М.М. Ржецький та Т.І. Шамова.

Так, Т.І. Шамова [14] визначає “освітнє середовище” як простір можливостей і вибору особистості. Таке середовище дозволяє учням відповісти для себе на питання “В ім'я чого навчатися?”, “Чому навчатися?”, “Як навчатися?”, “З ким навчатися?”, “Де навчатися?”. Важливою характеристикою освітнього середовища в адаптивній школі з точки зору взаємодії дорослих і учнів є перехід від маніпулювання учнем як об'єктом педагогічного впливу до створення умов для розвитку дитини як самоцінної особистості, суб'єкта освітньої діяльності. Освітнє середовище забезпечує саморозвиток кожного учня. Воно покликане сприяти тому, щоб учень зміг реалізувати себе як суб'єкт власного життя, діяльності, спілкування і самосвідомості з урахуванням своїх психофізіологічних особливостей і навчальних можливостей. Характеризуючи адаптивну школу, як таку, що здатна забезпечити розвиток кожного учня, Т.І. Шамова [14] зазначає, що в ній повинні бути створені *інформаційне, пізнавальне (технологічне) і соціальне середовища*, характерними особливостями яких повинен бути відкритий характер і здатність забезпечувати повноцінний емоційно-моральний, інтелектуальний і фізичний розвиток кожного учня.

М.М. Ржецький [9] уважає, що “педагогічне середовище” – це обставини життєдіяльності дитини в школі, класі, на уроці, під час виконання певного виду запропонованих робіт; являє собою систему цілей, вимог до учнів; запропонованих форм здійснення запланованих видів діяльності, систему завдань для здобуття, закріплення і застосування набутих знань, а також для здійснення контрольної-оціночної етапу навчально-пізнавальної діяльності.

За визначенням Бикова В.Ю. [4], “навчальне середовище” – це штучно побудована система, структура і складові якої сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу. Структура НС визначає його внутрішню організацію, взаємозв'язок і взаємозалежність між складовими елементами.

На думку І.І. Римарьової [11], “освітнє середовище” – це складне поняття, орієнтоване на індивідуально-особистісний аспект навчання при обов'язковому бажанні, меті, спрямованості свідомості, волі, почуттів особистості на освіту. Воно неоднорідне для всіх індивідів. Одне й те ж середовище може бути освітнім для одних і нейтральним для інших.

З точки зору П.С. Атаманчука [3], “освітнє середовище” – сфера навчально-пізнавальної діяльності школяра (студента), що постійно розширюючись, убирає в себе все більше багатство його опосередкованих культурою зв'язків з оточуючим світом.

А.М. Кух [6] визначає “освітнє середовище” як сукупність умов, що сприяють виникненню і розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між тим, хто навчається та тим, хто навчає, в межах технології навчання, а також формують пізнавальну активність за наповненням компонентів середовища предметним змістом визначеного навчального курсу.

А.В.Степанюк [12: 70], розглядаючи створення освітнього середовища як важливого чинника адаптаційного процесу в навчанні студента, дає таке визначення поняттю – “освітнє середовище”: “Під освітнім середовищем ми розуміємо природне чи штучно створене соціокультурне середовище студента, що включає різні види засобів і змісту освіти, які здатні забезпечувати активну продуктивну діяльність майбутніх педагогів”.

Керуючись ґрунтовною працею Шарко В.Д. [15], було з’ясовано, що категорія – “освітнє середовище” базується на розробленні адаптаційного підходу в дослідженні педагогічних явищ, що започаткований М.М.Ржецьким та Т.І.Шамовою. Стосовно універсального характеру цього підходу в контексті практичних вимог до освітянського процесу науковці роблять такі висновки:

- розвиток особистості, як і будь-якої живої істоти, відбувається у процесі життєдіяльності, яка обумовлює комплексне становлення її якостей;
- всі властивості і якості людини як суб’єкта діяльності можна віднести до двох категорій: людини як організму і людини як особистості. Як особистість її можна охарактеризувати з двох сторін: психологічної і соціальної. У зв’язку з цим виділити декілька підструктур особистості (ієрархічних рівнів): темперамент (нижча біологічна) підструктура; психічні процеси як властивості особистості (пам’ять, емоції, відчуття, мислення, сприйняття, почуття, воля); соціальний досвід (знання, вміння, навички, звички); і найвищий рівень – спрямованість особистості (бажання, інтереси, нахили, ідеали, переконання, індивідуальна “картина світу”);
- людина народжується з певною генетично обумовленою ієрархією потреб, сенсомоторними можливостями, інтелектуальними задатками, емоційними уподобаннями. Процес становлення людини як особистості починається не з “нуля”, а з певної індивідуально різної “величини”;
- потрапляючи до певного середовища, людина змушена взаємодіяти з ним, відповідним чином функціонувати. В результаті вона повинна змінюватися, адаптуватися до обставин, які виникають у цьому середовищі. Наслідком взаємодії людини з середовищем може бути або прийняття умов середовища й існування в ньому, або зміна середовища відповідно до вимог, що висуває суб’єкт діяльності до нього;
- адаптація є основна форма життєдіяльності переважної більшості людей у середовищі і рушійна сила зміни їх якостей (властивостей), тобто розвитку. Розвиток запланованих якостей людини як суб’єкта діяльності є необхідним супутником його адаптації до змін середовища життєдіяльності, а тому вимагає створення певним чином організованого середовища, яке називають педагогічним;
- поняття середовища комплексне і включає набір певних обставин матеріального, інформаційного та соціального характеру, які вимагають від суб’єкта відповідних форм поведінки. Прийняти форму поведінки означає адаптуватися до обставин, тобто сформувані певні структури і функціональні якості особистості, яких раніше могло і не бути. Необхідність у адаптації виникає тільки тоді, коли суб’єкт потрапляє до нового, незнайомого середовища або знайомого, але зміненого. Це означає, що цілеспрямований процес набуття якостей суб’єктом передбачає зміну середовища його існування.

Виходячи з цих висновків, основними складовими освітнього середовища є матеріальна, змістово-інформаційна та соціальна. Вони, в свою чергу, складаються з окремих елементів. За літературними даними [4], *матеріальний компонент* освітнього середовища охоплює системи засобів навчання, до складу яких входить сукупність матеріальних об’єктів, котрі можуть використовуватися учасниками навчально-виховного процесу впродовж навчання. *Інформаційна або змістово-інформаційна* складова визначається, відбивається, організується змістом навчання. До соціального компоненту відносять

фізіологічні, психолого-педагогічні, ціннісні та інші чинники, що безпосередньо не пов'язані з навчанням, але впливають на нього [9; 10].

Як уже вказувалося [14], останній суттєво залежить не тільки від особистісних характеристик дитини, але і визначається її психофізіологічними параметрами, які відображають стан здоров'я дитини в цілому і розвиток ВНД зокрема. Ці дві складові, особливо у молодшому шкільному віці і є провідними чинниками, що вмотивовують дитину до навчання.

Серед психофізіологічних параметрів, які пов'язані з розумовою діяльністю учнів, показники уваги та пам'яті – одні з провідних. Тому метою нашого дослідження стало вивчення динаміки показників довільної уваги та короткочасної зорової пам'яті дітей молодшого шкільного віку, що займаються гімнастикою. Організм дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, який ще недостатньо сформований, перебуває в процесі росту та розвитку і тому особливо чутливий до фізичних навантажень. Відомо, що у процесі вікового розвитку на кожному етапі онтогенезу змінюється діапазон пристосування до фізичних навантажень. Надмірно форсовані тренування у дитячо-юнацькому віці, швидке нарощування їх обсягу та інтенсивності без достатнього наукового обґрунтування можуть викликати перенапруження і створити несприятливу дію на організм. Однак питання вікових та індивідуальних адаптацій до тривалих багаторічних навантажень залишаються мало висвітленими.

Обстежено 180 учнів віком 7-9 років. Дослідження проводилося на репрезентативних об'ємах вибірки. Було виділено дві групи. До контрольної групи ввійшли 94 учні загальноосвітніх шкіл м. Херсона, які не займалися у спортивних секціях, але були фізично здоровими. Другу групу ("гімнасти") склали 86 школярів, які займалися гімнастикою у профільних навчальних закладах (ДЮСШ) додатково до занять у школі. Всі діти-спортсмени тренувались у вибраному виді спорту не менше року і мали спортивну кваліфікацію. Дослідження проводилися у жовтні – листопаді, тобто на початку навчального року, коли у дітей ще не виникає перевтомлення.

Вивчення функції короткочасної зорової пам'яті проводили з використанням таблиць з 10 одиницями різномодальних сигналів (слова, не пов'язані між собою змістом, двозначні числа, беззмістовні склади, геометричні фігури). Більша кількість відтвореної інформації відповідала вищому показнику обсягу пам'яті [8]. Враховувався обсяг короткочасної зорової пам'яті по кожному виду запам'ятовування.

Дослідження обсягу, стійкості, продуктивності та швидкості переключення уваги проводили з використанням таблиці Анфімова [2]. Вивчення розподілу уваги проводили за методикою "розстановка чисел". Для дослідження переключення уваги використовували методику Шульте "відшукування чисел з переключенням", а швидкість переключення уваги оцінювалась за часом, витраченим на виконання завдання [8].

Вивчення динаміки показників уваги учнів молодшого шкільного віку виявило, що цей період онтогенезу характеризується прогресивним, хоча і гетерохронним, розвитком довільної уваги. Вікова динаміка функції уваги (обсягу, продуктивності, розподілу та швидкості переключення) у дітей, що мають додаткові фізичні навантаження, і в тих, які їх не мають – однакова. Однак у гімнастів параметри характеристик уваги були більшими. Темпи розвитку властивостей уваги в дітей-спортсменів, на відміну від тих, які в секціях не займалися, характеризувалися більшою інтенсивністю та виразністю. Особливо це спостерігалось у гімнастів 8-9-літнього віку. З досліджуваних характеристик уваги у гімнастів найкращими були розподіл та швидкість переключення уваги. Можливо, це пов'язано з тим, що гімнастика пред'являє дуже високі вимоги до здібності людини вибірково реагувати на подразники, які раптово з'являються, та виконувати рухи у підвищеному темпі, в умовах, що швидко змінюються. Від спортсмена вимагається швидка та точна диференціація рухових реакцій та розвинута здібність до негайного гальмування непотрібних рухів, а отже, значна концентрація уваги.

Дані нашого дослідження цілком узгоджуються з літературними даними [5; 13] про зміни, які відбуваються в організмі дитини, а саме у нервовій системі, в період молодшого шкільного віку. Удосконалюється нейронна організація кори великих півкуль, продовжується подальше формування ансамблів нервових клітин, з якими пов'язане здійснення інтегративних процесів. У корково-підкірковій взаємодії очолює кора, її дозрівання приводить до виражених перебудов нейрофізіологічних механізмів, відповідальних за сприйняття зовнішньої інформації і довільну регуляцію функцій. До третього класу, коли нейрофізіологічні механізми уваги, особливо довільної, досягають значної зрілості, усі показники уваги поліпшуються. Удосконалювання механізмів довільної уваги сприяє здійсненню контролю за діями, що відбуваються одночасно. Однак ці зміни відбуваються не самі по собі. Дозрівання функцій мозку тільки створює основу для розвитку уваги, а розвивається вона в процесі навчальної діяльності. І додаткові фізичні навантаження можуть вносити корективи у розвиток, здійснюючи помітний вплив змісту індивідуального досвіду на механізми, які склалися відповідно до онтогенетичної програми.

Виявлено також, що у гімнастів молодшого шкільного віку, як і у школярів контрольної групи, відбувається прогресивний розвиток короткочасної зорової пам'яті. Була виявлена чітка залежність показників обсягу пам'яті від виду матеріалу, який надавався для запам'ятовування (геометричні фігури, слова, числа та беззмістовні склади). У молодших школярів і контрольної і експериментальної груп обсяг пам'яті залежав від складності пред'явленої для запам'ятовування інформації: він був більш високим при запам'ятовуванні простого матеріалу – фігури і слова, і більш низьким за умов пред'явлення складнішого матеріалу – беззмістовних складів. Проте параметри пам'яті на геометричні фігури та слова у гімнастів були більш високими у порівнянні із школярами, що спортом не займаються.

Отримані нами дані збігаються з даними літератури [1; 7], що у дітей молодшого шкільного віку відбувається розвиток показників процесу пам'яті, які змінюються у певній закономірності. В літературі висловлюється думка, що процес формування пам'яті обумовлений не тільки дозріванням мозку, а й пов'язаний з навчанням, під час якого відбувається тренування мнемічної діяльності та засвоєння раціональних прийомів запам'ятовування. У дітей цього віку відбувається перехід від конкретно-образного мислення до логічного та збільшення ваги вербальної пам'яті. Більш прогресивний розвиток мнемічної функції у гімнастів, очевидно, обумовлений впливом динамічного фізичного навантаження, тобто специфікою виду спорту, яким займається дитина додатково до занять у школі.

Таким чином, заняття різноманітними видами спорту можна розглядати як чинник, що наповнює змістом емоційно-психологічну складову освітнього середовища. Предметом наших подальших досліджень є поглиблення знань про вплив психофізіологічних чинників на процес проектування освітнього середовища.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Антонова И.П. Особенности развития памяти у детей 6-7 лет в процессе обучения // Вопросы психол. – 1985. – № 5. – С.151-158.
2. Антропова М.В., Козлов В.И. Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки учащихся. – М., 1984. – 67 с.
3. Атаманчук П.С. Прогнозування фізичної освіти в умовах особистісно орієнтовного навчання / П.С.Атаманчук // Методологічні принципи формування фізичних знань учнів і професійних якостей майбутніх учителів фізики та астрономії: збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-виконавчий відділ, 2003. – Випуск ІХ. – С. 11-13.
4. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та Е-технологій навчання / В.Ю.Биков // Розвиток педагогічної та психологічної наук в Україні 1992-2002: збірник наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків: ОВС, 2002. – Ч. 2. – С. 182-193.
5. Кирпичев В.И. Физиология и гигиена младшего школьника: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 144 с.

6. Кух А.М. Умови функціонування освітнього середовища / А.М.Кух // Наукові записки: збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова/ уклад.: П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко, В.Д.Сиротюк. – К.: НПУ, 2003. – Випуск ЛІІІ(53). – С. 171-178.
7. Лукьяненко Г.Ф. Память и скорость реакций у детей 7-9 лет // Физиол. журн. – 1981. – 27, № 4. – С.552-554.
8. Макаренко Н.В. Теоретические основы и методики профессионального психофизиологического отбора военных специалистов. – К.: Сент-Жак, 1996. – 336 с.
9. Ржецкий Н.Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы / Н.Н.Ржецкий – К.: ЧП “ДАН”, 2001. – Ч. 1. – 40 с.
10. Ржецкий Н.Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы / Н.Н.Ржецкий – К.: ЧП “ДАН”, 2002. – Ч. 2. – 40 с.
11. Римарева И.И. Человек в структуре образовательного пространства / И.И.Римарева // Психология и соционика межличностных отношений. – 2003. – № 1. – С. 39-43.
12. Степанюк А.В. Освітнє середовище підготовки майбутніх учителів біології як методична проблема / А.В.Степанюк // Освітнє середовище як методична проблема. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. – С. 70-71.
13. Фарбер Д.А., Корниенко И.А., Сонькин В.Д. Физиология школьника. – М., 1990. – 64 с.
14. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И.Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
15. Шарко В.Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти: монографія / В.Д.Шарко. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – 400 с.

Запорожец О.П.

**СОЦИАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ:  
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

*В статье определены психофизиологические аспекты социальной составляющей образовательной среды.*

*Ключевые слова: социальная составляющая образовательной среды, кратковременная память, внимание, младшие школьники.*

Zaporozhets O.P.

**SOCIAL CONSTITUENT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT: PSYCHOPHYSIOLOGICAL  
ASPECTS**

*The psychophysiological aspects of social constituent of educational environment are certain in the article.*

*Key words: social constituent of educational environment, short-term sight memory, attention, junior schoolchildren.*

**УДК 37.013.42**

**Копилова С.В.**

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДИТЯЧИХ  
ОЗДОРОВЧИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті обґрунтовуються можливості надання допомоги соціально дезадаптованим дітям у дитячому оздоровчому закладі. На основі врахування соціально-психологічних особливостей дезадаптованих дітей, специфіки соціально-педагогічної діяльності та соціальних функцій дитячих оздоровчих закладів розроблена модель соціально-педагогічної діяльності.*

*Ключові слова: соціально дезадаптовані діти, дитячий оздоровчий заклад, соціально-педагогічна діяльність, індивідуальна соціально-педагогічна допомога*

*Постановка проблеми.* Розвиток різних моделей надання допомоги соціально дезадаптованим дітям вимагає постійного пошуку додаткових ресурсів. Одним з варіантів є використання соціально-педагогічних можливостей дитячих оздоровчих закладів, які є позашкільним оздоровчим закладом, метою діяльності якого є реалізація права кожної дитини на повноцінний відпочинок, оздоровлення, забезпечення змістовного дозвілля, задоволення інтересів і духовних запитів відповідно до індивідуальних потреб.

Значимість розв'язання даного завдання посилюється тим, що сучасні підходи до організації діяльності дитячих оздоровчих закладів ґрунтуються на пріоритетах першочергового оздоровлення соціально і педагогічно неблагополучних категорій дітей: дітей з сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Специфіка виховного процесу в позашкільних закладах забезпечує можливості розвитку вихованця як суб'єкта права, діяльності та відносин. Проте відсутність науково обґрунтованих підходів до організації соціально-педагогічної роботи в дитячих оздоровчих закладах та цілеспрямованої системи психолого-педагогічної підготовки кадрів унеможливує використання цих можливостей.

Деякі складові цієї проблеми вже розглянуті в працях російських та українських учених. Зокрема, питанням організації літнього відпочинку присвятили увагу М.Є.Сисоева, С.Я.Харченко, Л.Ц.Ваховський, організації літньої оздоровчої роботи – С.В.Толстоухова, І.М.Пінчук, М.Г.Фридман, педагогічним аспектам функціонування табору – О.С.Газман, В.Ф.Матвеев, методиці роботи в літньому таборі – І.П.Іванов, Є.І.Коваленко. Проте основна увага науковців зосереджена на питаннях нормативно-правового регулювання діяльності позашкільних установ, діяльності дитячих громадських формувань на базі дитячих закладів відпочинку, виховних можливостей дитячих оздоровчих таборів, методиці проведення колективних виховних подій. Поза увагою залишилися соціально-педагогічні можливості і напрями діяльності даних закладів.

*Мета статті:* обґрунтування та розробка моделі соціально-педагогічної діяльності з соціально дезадаптованими категоріями дітей в умовах дитячого оздоровчого закладу. Використання методу аналізу дозволило виявити системоутворюючі елементи моделі, а саме мету і завдання, а узагальнення досвіду – конкретизувати напрями, форми та методи соціально-педагогічної діяльності.

*Виклад матеріалу.* Для виділення системоутворюючих елементів моделі що розробляється, а саме мети та завдань соціально-педагогічної діяльності, необхідно врахувати індивідуально-психологічні особливості соціально дезадаптованих дітей, зміст соціально-педагогічної діяльності та ресурси дитячих оздоровчих закладів, які визначаються специфікою їх діяльності.

Адаптація індивіда до суспільства визначається прийняттям або неприйняттям ним цінностей даного суспільства та шляхів їх досягнення, включає засвоєння соціальних знань, соціальних навичок і поведінкових норм, набуття у суспільстві певного місця: статусу та соціальної ролі. Підсумок соціальної адаптації дітей та підлітків можна визначити як оволодіння властивими віку знаннями, уміннями та навичками, включаючи соціальні знання та уміння [5].

У багатьох випадках низький адаптаційний потенціал особистості (пов'язаний з віком, ослабленням фізичного та психічного здоров'я, обмеженим обсягом розумових задатків та інтелектуальних передумов) блокує можливості довільної внутрішньої зміни людини у відповідь на зовнішні впливи, сповільнює процес формування соціальних якостей та умінь, що відповідають віку і зафіксовані шкільним або соціальним стандартом. Результатом стає дезадаптація, яка має об'єктивні та суб'єктивні прояви. Об'єктивно вона проявляється в обмеженні здатностей виконувати соціальні функції, у розриві соціальних зв'язків, суб'єктивно – у викривленні системи внутрішніх норм, ціннісних установок, у поведінці, яка не відповідає належній, у невмінні здійснювати властиві віку форми діяльності. Тривала

дезадаптація веде за собою неадекватну соціалізацію, яка виражається у конфлікті з моральними, поведінковими та юридичними нормами суспільства.

І.Кобиляцька аналізуючи індивідуально-психологічні особливості дітей-сиріт зазначає що проблеми у розвитку емоційної, інтелектуальної та комунікативної сфер (емоційна бідність, відсутність почуття довіри, доброзичливості, схильність до конфліктогенних переживань, відсутність навичок спілкування, звужене бачення перспектив) позначаються на самосвідомості, а депривація основних потреб приводить до порушень соціальної поведінки (схильність до конформізму, афективних реакцій, самозахисного характеру поведінки, домінування імпульсивності та залежності в поведінці, прагнення перекласти відповідальність за ситуацію на інших). Вольові якості проявляються в слухняності, дисциплінованості, а не в саморегуляції, самовихованні [1: 249].

Результативність розв'язання природно-культурних, соціально-культурних та соціально-психологічних завдань у процесі соціального становлення визначається відносинами суб'єкта з самим собою та оточуючими. Сукупність відношень з сім'єю, товариством однолітків, виховними організаціями забезпечує реалізацію потреб індивіда шляхом використання необхідних ресурсів. Порушення цих відношень тягне за собою виникнення ситуації, коли людина відчуває недостачу ресурсів для задоволення своїх потреб. Отже, у випадку обмежених внутрішніх та зовнішніх ресурсів особистості виникає потреба постійного стороннього впливу, який має забезпечити на основі індивідуального підходу корекцію порушень розвитку, включення особистості в соціальні відношення, у процеси самопізнання та пізнання оточуючої дійсності.

Соціально-педагогічна діяльність визначається як особливий вид суспільної та педагогічної діяльності, яка здійснюється в умовах реального середовища та передбачає роботу як з особистістю, так і з середовищем, і направлена на сприяння особистості в її соціалізації, засвоєнні соціокультурного досвіду, практики соціального функціонування [4: 194].

Специфіка соціально-педагогічної діяльності визначає такий її зміст: аналіз та пізнання суті проблеми, взаємодію та співпрацю з індивідом, групою на рівні суб'єктності, пошук механізмів впливу на середовище перебування, активізація власного потенціалу, внутрішніх резервів людини на подолання особистісної проблеми. З іншого боку, соціально-педагогічної діяльності у значній мірі визначається особливостями середовища у якому вона здійснюється, а саме особливостями літніх оздоровчих таборів.

Існують різні підходи до виділення їх функцій. Ця різноманітність зумовлена тим, що дані заклади можна розглядати як позашкільні заклади, як дитячі об'єднання, як заклади додаткової освіти, які реалізують не менше двох направленостей програм додаткової освіти зі змінним контингентом дітей.

З одного боку, оздоровчі табори мають багато спільного з дитячими громадськими об'єднаннями. Колективна діяльність, яка представлена в обох типах організацій, є принциповим механізмом формування у дитини уявлення і навичок соціально схвалюваної поведінки. До особливостей колективістської соціалізації в дитячому об'єднанні можна віднести: привабливу для члена об'єднання соціальну позицію (керівник, організатор, виконавець, ініціатор, критик); динаміку соціальних ролей, що змінюються залежно від характеру розв'язуваних групою задач ("активіст", "пасивний", "неформальний лідер", "формальний лідер" тощо); можливість самореалізації в систем інтенсивних соціальних відношень, різноманітність соціальних форм поведінки [4: 49].

О.Є.Лебедев, аналізуючи діяльність позашкільних закладів, виділяє такі соціально-педагогічні функції: педагогічну – громадянське та професійне самовизначення дітей, компенсація відсутніх компонентів загальної освіти, створення умов для розвитку комунікативних контактів, формування способу життя ("навчання дозвіллю"); соціальну – попередження дитячої бездоглядності в умовах зайнятості батьків у суспільному виробництві; організаційно-методичну – навчання вожатих, організаторів позаурочної та позашкільної роботи з учнями, надання допомоги класним керівникам [5].

Н.І.Корпач відзначає, що діяльність дитячих організацій направлена на соціалізацію дитини і покликана виконувати такі функції: створення умов для оволодіння дітьми соціально значимим досвідом; допомога дитині в самопізнанні та самореалізації; формування в дітей і підлітків активної громадянської позиції [2: 300].

Б.В.Купріянов виділяє п'ять моделей здійснення соціального виховання закладами додаткової освіти: “школа”, “квазіпрофесійний клуб”, “студія”, “станція”, “природний клуб”. Діяльність дитячих оздоровчих таборів, на нашу думку, доцільно віднести до останньої моделі, хоча з урахуванням змісту та форм обраної діяльності можуть містити елементи “студії” та “станції”. У моделі “природного клубу” систематичне навчання, як правило, відсутнє, просвіта проводиться стихійно, на запит вихованців, самоосвіта направлена на побутову задачу, хобі. Діяльність таких закладів пов'язана з особливою діалогічністю взаємодії вихованців та педагогів, що сприяє розкриттю дитини, виникненню у неї бажання поділитися своєю проблемою з дорослим. Соціокультурний контекст задає способи функціонування, що виражається у сукупності ролей учасників взаємодії, формах організації сумісної діяльності, символіці. Контекст не тільки структурує побут виховної організації, але і створює сприятливі умови самоздійснення для особистостей, що складають її спільність. Дана модель соціального виховання призначена: для забезпечення цікавого дозвілля дітей та підлітків; надання їм можливостей відвідувати заняття за інтересами; залучення підлітків у корисні справи; профілактики різних небезпек (бездоглядності, правопорушень, уживання психоактивних речовин); компенсації недоліків сімейного та шкільного виховання [5].

З урахуванням сказаного, метою соціально-педагогічної діяльності в дитячому оздоровчому закладі є забезпечення на основі індивідуального підходу усунення перешкод та включення особистості в соціальні відношення, у процеси самопізнання та пізнання оточуючої дійсності, надання допомоги у розвитку та самореалізації. Завдання передбачають:

- 1) вплив на середовище перебування;
- 2) створення умов для оволодіння дітьми соціально значимим досвідом, розвитку комунікативних навичок, формування уявлень і навичок соціально схвалюваної поведінки, засвоєння соціальних ролей та самореалізації в системі інтенсивних соціальних відношень;
- 3) сприяння у відновленні та активізації ресурсів, корекція та компенсація недоліків розвитку та соціалізації, допомога в самопізнанні та само здійсненні

Конкретизуємо шляхи розв'язання поставлених завдань.

Вплив на середовище передбачає формування виховуючих відношень, установок толерантної свідомості та комунікативної толерантності (попередження будь-яких форм національної, релігійної та расової дискримінації, екстремізму). Важливе значення має побут виховної організації, який визначає життєвий простір, життєве середовище дитини. Одною з задач стає організація життєвого простору групи: виділення приміщення, формування та обладнання предметно-естетичного середовища. Вплив середовища також визначається змістом, формами та стилем взаємодії між членами співтовариства. Спілкування та міжособистісні відношення, займаючи значне місце у життєдіяльності літніх оздоровчих таборів, характеризуються інтенсивністю та насиченістю.

Сприяння в соціалізації здійснюється шляхом організації засвоєння соціального досвіду та практики соціального функціонування. Соціальний досвід розглядається Б.В.Купріяновим “як сукупність форм здійснення будь-якої соціально значимої діяльності та взаємодій людей, що показали свою придатність, як у плані безпосередньої утилітарної ефективності, так і у плані підтримання потрібного в існуючих умовах рівня соціальної консолідованості співтовариства та його функціональних сегментів та підсистем, стійкості організаційних форм та ефективності процесів регуляції колективної життєдіяльності”. В основі соціального досвіду лежать способи здійснення колективної життєдіяльності людей [5]. Індивідуальний соціальний досвід А.В.Мудрик трактує як “самобутній синтез різного розу відбитих відчуттів та переживань; знань, умінь і навичок; способів спілкування,



мислення та діяльності; стереотипів поведінки; інтеріоризованих ціннісних орієнтацій та соціальних установок” [3].

Набуття індивідом відповідних знань, умінь, норм поведінки здійснюється у процесі безпосередньої взаємодії з іншими людьми, соціальними групами та соціальним середовищем життєдіяльності і багато в чому залежить від соціального статусу або місця в суспільній ієрархії, що зумовлена походження, сімейним положенням, національною приналежністю. Таким чином, соціально дезадаптовані діти мають обмеження щодо засвоєння соціального досвіду насамперед через об’єктивні причини. Виникає необхідність пошуку механізмів компенсації, одним з яких має стати діяльність дитячих оздоровчих закладів, де вони мають можливість отримати досвід соціальних відношень з людьми, суспільством, природою, засвоїти соціальні ролі: друг, товариш, громадянин.

Набуття соціального досвіду пов’язане з включенням у різні сфери життєдіяльності. В умовах дитячого об’єднання це спілкування, пізнання, гра, спорт, предметно-практична або духовно-практична діяльність. Важливим інструментом організації соціального досвіду є *колективна виховна подія*. Виховну подію можна охарактеризувати як суб’єктивно значиму ситуацію існування вихованця, у якій відбувається перехід від одного стану в інший (отримує новий статус, здійснює пробу якоїсь діяльності), в ситуаціях події індивід у процесі переживань отримує новий соціальний досвід.

З метою активізації ресурсів особистості виникає потреба у наданні індивідуальної соціально-педагогічної допомоги. У визначенні основного смислу впливу педагога на соціальну ситуацію дитини традиційно використовується термін “допомога”, що розуміє зовнішню дію, яка активізує (актуалізує, компенсує) ресурс, якого не вистачає в деякій конкретній ситуації. Допомога виступає як втручання в процес активізації ресурсу, управління його використанням.

А.В.Мудрик розглядає індивідуальну допомогу як свідому спробу допомогти людині набути знання, установки та навички, необхідні для задоволення своїх позитивних потреб та інтересів та задоволення аналогічних потреб інших людей; в усвідомленні людиною своїх цінностей, установок та умінь; у розвитку самосвідомості, у самовизначенні, самореалізації та самоствердженні; у розвитку розуміння та сприйнятливості по відношенню до себе та інших, до соціальних проблем; у розвитку почуття причетності до сім’ї, групи, соціуму [3].

Метою індивідуальної соціально-педагогічної допомоги є сприяння дитині у відновленні нею можливостей використання внутрішніх, суміжних та зовнішніх ресурсів, що наявні в індивідуальній ситуації для розв’язання завдань соціалізації. Індивідуальна допомога покликана стимулювати рефлексію, розвивати саморегуляцію, сприяти відновленню відношень з батьками, соціального статусу в групі однолітків, установленню взаєморозуміння з оточуючими, подолання стереотипів виховання, перенесених з інших ситуацій.

Індивідуальна соціально-педагогічна допомога в першу чергу направлена на вирішення проблемних ситуацій. Передумови їх виникнення знаходяться у зовнішньому середовищі та зумовлені ситуацією та відношеннями вихованця в сім’ї, школі, з однолітками тощо, а також особливостями розвитку та соціалізації. Серед проблемних ситуацій Б.В.Купріянов виділяє такі:

- 1) *проблеми негативного ставлення дитини до себе* – зумовлені внутрішньо особистісними конфліктами, в основі яких лежить неуспіх у тих чи інших сферах життєдіяльності, значимих для людини. Це може бути неприйняття підлітком свого тіла та змін, що відбуваються; відчуття покинутості з боку батьків; відторгнення однолітками, відсутність належності до якоїсь групи. Результатом є втрата відчуття самоцінності, низька самоповага, неприйняття себе;
- 2) *проблеми у сфері самопізнання*, визначення себе в актуальному житті в ситуаціях відсутності або втрати перспектив. У таборі дані проблеми стають актуальними для вихованця внаслідок необхідності здійснювати самовизначення щодо вибору

гуртків. Намагання відвідувати кілька гуртків одночасно веде до втоми, відсутності значних успіхів в жодному виді діяльності;

- 3) *проблеми некомпетентності виховання в міжособистісній взаємодії (у сфері спілкування)*. Найбільш характерними проявами цих проблем є некомпетентність у сфері статево-рольової поведінки, агресивна або неетична поведінка по відношенню до однолітків; грубість, невміння викладати свої думки, слухати уважно та поважно; конфліктність з педагогами, неготовність співпрацювати з ними. Такі проблеми часто не усвідомлюються вихованцями як проблема. Вихованці не набувають компетентності та впевненість не тільки у спілкуванні з однолітками та дорослими, але і у поведінці у різних життєвих ситуаціях (наприклад, у магазинах, громадському транспорті, по відношенню до незнайомої компанії однолітків);
- 4) *специфічні проблемні ситуації*: небажання або неготовність дитини розділяти норми та цінності співтовариства; суб'єктивне відчуття неуспішності в значимій предметно-практичній або духовно-практичній діяльності, почуття несправедливості від того, що зусилля не приносять очікуваних результатів; труднощі з самопрезентацією проявляються у нездатності до саморегуляції дитини при участі у виступах, змаганнях, конференціях, виставках (через відсутність внутрішньої зібраності та впевненості в собі); труднощі, пов'язані з не сформованістю навичок самообслуговування, приводять до зниження результатів у предметно-практичній сфері та ускладнення міжособистісних відношень. Для дітей, неготових до самообслуговування, ситуація буде характеризуватися поганим настроєм, самопочуттям, небажанням брати участь у сумісній діяльності [5].

Надання індивідуальної педагогічної допомоги полягає в організації умов для усвідомлення вихованцем власної проблемної ситуації та сприянні дитині у її подоланні. У процесі надання індивідуальної допомоги необхідно звернути увагу на такі важливі моменти:

- 1) задача педагога полягає не в тому, щоб вирішити проблемну ситуацію за дитину, а у тому, щоб допомогти вихованцю отримати досвід власного подолання труднощів, досвід досягнення успіху. Метою є формування у дитини суб'єктної позиції по відношенню до власної життєдіяльності. Педагог повинен забезпечувати поступовий переведення дитини з пасивної позиції "жертви" та "споживача" в активну;
- 2) робота по вирішенню проблем повинна відбуватися у тому ж просторі, в кому вона проявляється. Реальна ситуація життєдіяльності дитини не повинна підмінятися штучною. Наприклад, коли вихованець відчуває утруднення в галузі спілкування з іншими учасниками об'єднання, пошук рішення повинен йти саме в просторі спілкування в об'єднанні, а не у процесі комунікативних вправ, організованих педагогом спеціально для даної дитини, тобто спочатку вихованець повинен вирішити проблему в цій ситуації, у якій вона виникла, а тільки потім займатися саморозвитком у даній сфері. Використання різних форм та засобів підвищення комунікативної компетентності повинне не замінити, а підкріплювати реальні процеси, у які включається дитина.

Основними методами надання індивідуальної соціально-педагогічної допомоги є психолого-педагогічне консультування та організація розвиваючих ситуацій. *Психолого-педагогічне консультування*. Метою консультації є створення у дитини уявлень про альтернативні варіанти дій в конкретній проблемній ситуації. У процесі консультування можуть вирішуватися три групи завдань: емоційно-вольова допомога (підвищення впевненості вихованця в собі, своїх силах, переконаності в можливості подолати труднощі); інформаційна допомога (забезпечення вихованця відомостями, необхідними для вирішення проблемної ситуації); інтелектуальна допомога (усвідомлення вихованцем власної

проблемної ситуації, у тому числі і у самовизначенні відносно варіантів отримання додаткової освіти).

*Організація розвиваючих ситуацій*, як метод індивідуальної допомоги, передбачає можливість спеціальної організації таких ситуацій, або управління окремими елементами існуючих ситуацій, яке передбачає зміну вимог до інтенсивності участі вихованця у діяльності об'єднання, до результатів його діяльності, а також кількості учасників ситуації, позиції педагога як учасника ситуації тощо. При організації розвиваючих ситуацій педагог може використовувати та комбінувати різноманітні педагогічні засоби, залучати вихованця до різноманітних видів діяльності. Ефективними педагогічними засобами є ситуаційно-рольові ігри, що дозволяють удосконалювати способи міжособистісної взаємодії; аутотренінги, що сприяють розвитку навичок саморегуляції; прийоми творчого мислення як засіб розвитку способів мисленнєвого вирішення дитиною задач своєї життєдіяльності. Педагог не повинен виходити далеко за межі значимої ситуації, не можна участю у тренінгу її замінити. Можливі такі варіанти: спочатку дитина вирішує проблемну ситуацію, а участь у тренінгу стає другим кроком у його розвитку; обидві ситуації розгортаються паралельно, причому педагог допомагає дитині використати знання та навички, отримані на тренінгових заняттях, для вирішення його проблеми.

*Висновки.* Одним з варіантів організації роботи в дитячому оздоровчому закладі може бути модель соціально-педагогічної діяльності з соціально дезадаптованими категоріями дітей, специфікою якої є розглядання даної установи не лише як інституту соціального виховання, але й інституту соціально-педагогічної допомоги. Метою є забезпечення на основі індивідуального підходу усунення перешкод та включення особистості в соціальні відношення, у процеси самопізнання та пізнання оточуючої дійсності, надання допомоги розвитку та самореалізації. Завдання: вплив на середовище перебування; створення умов для оволодіння дітьми соціально значимим досвідом, розвитку комунікативних навичок, формування уявлень і навичок соціально схвалюваної поведінки, засвоєння соціальних ролей та самореалізації в системі інтенсивних соціальних відношень; сприяння у відновленні та активізації ресурсів, корекція та компенсація недоліків розвитку та соціалізації, допомога в самопізнанні та само здійсненні.

Зміст діяльності передбачає:

- 1) формування виховуючих відношень: формування предметно-естетичного середовища, влаштування побуту, організації соціально позитивного змісту та стилю взаємодії між членами співтовариства;
- 2) організація засвоєння соціального досвіду та практики соціального функціонування: залучення до занять спортом, соціально позитивних форм проведення дозвілля, включення у соціальне значиме спілкування та гру з однолітками, включення у предметно-практичну та духовно практичну діяльність;
- 3) індивідуальна педагогічна допомога у розв'язанні проблемних ситуацій: аналіз та пізнання суті проблеми; взаємодія та співпраця з індивідом на рівні суб'єктності; активізація власного потенціалу, внутрішніх резервів людини на подолання особистісної проблеми.

Форми і методи: гуртки, колективна виховна подія, соціально-психологічний тренінг, психолого-педагогічне консультування, організація розвиваючих ситуацій, ситуаційно-рольові ігри, аутотренінги, арттерапія, казкотерапія, тренінг тощо.

Здійснені узагальнення не вичерпали всіх аспектів проблеми. Потребує розробки методика діагностики особистісних і соціальних проблем соціально дезадаптованих дітей, методика надання індивідуальної педагогічної допомоги в умовах тимчасового об'єднання. Важливе значення має обґрунтування умов ефективної педагогічної взаємодії з соціально дезадаптованими дітьми.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Кобилянська Л. Соціально-педагогічна допомога у соціалізації дітей-сиріт – вихованців інтернатних закладів //Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія № 11

- Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: Зб.наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – Випуск 5 (частина 1). – С.247-253.
2. Корпач Н.І. Формування громадянської позиції підлітків у процесі соціалізації в дитячих громадських організаціях //Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія № 11 Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: Зб.наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – Випуск 5 (частина 1). – С.298-301.
  3. Мудрик А.В. Социальная педагогика /Под ред В.А.Сластенина. – 2-е изд. – М., 2000.
  4. Словарь социального педагога и социального работника /Под ред.И.И.Калачевой, Я.Л.Коломинского, А.И.Левко. – Мн.: БелЭн, 2003. – 256 с.
  5. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей: Учеб.пособие для студ.пед.вузов /Б.В.Куприянов, Е.А.Салина, Н.Г.Крылова, О.В.Миновская; под ред А.В.Мудрика. – М.: Издательский центр “Академия”, 2004. – 240 с.
  6. Холостова Е.И. Социальная работа с дезадаптированными детьми: Учебное пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация “Дашков и К”, 2007. – 280 с.

Копылова С.В.

### **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

*В статье обоснованы возможности предоставления помощи социально дезадаптированным детям в детском оздоровительном лагере. На основе учета социально-психологических особенностей дезадаптированных детей, специфики социально-педагогической деятельности и социальных функций детских оздоровительных учреждений разработана модель социально-педагогической деятельности.*

*Ключевые слова: социально дезадаптированные дети, детское оздоровительное учреждение, социально-педагогическая деятельность, индивидуальная социально-педагогическая помощь.*

Kopylova S.V.

### **SOCIALLY-PEDAGOGICAL POTENTIAL OF RECREATIONAL ESTABLISHMENT**

*In the article are substantiation abilities for give to help for social desadaptation children in the recreational establishment. With taking into account social psychology peculiarity of social desadaptation children, specific character of socially-pedagogical work and social functions of summer camp is develop model socially-pedagogical work.*

*Key word: social desadaptation children, recreational establishment, socially-pedagogical work, individual socially-pedagogical help*

**УДК 37.034**

**Степанова О.А.**

### **КАПРОЛАЛІЯ ЯК РІЗНОВИД ПІДЛІТКОВИХ ДЕВІАЦІЙ**

*У статті поданий аналіз капролалії як негативного явища в поведінці підлітків.*

*Ключові слова: капролалія, підлітки, девіантна поведінка.*

Сьогодні проблема девіантної поведінки підлітків є провідною в соціально-педагогічних та соціально-психологічних дослідженнях. Профілактика поведінки, що відхиляється від загальноприйнятих норм, лежить в основі успішного духовного й морального розвитку майбутніх громадян нашої держави.

Значна кількість вітчизняних і зарубіжних дослідників вивчають поведінкові девіації, причини їх виникнення та способи попередження й подолання (О.Александров, Г.Беккер, А.Капська, А.Личко, В.Менделевич, І.Невський, В.Оржеховська, Х.Ремшідт, Н.Смелзер, Р.Фаррингтон, Т.Шибутани та ін.).

У самому загальному вигляді девіанта поведінка – це “поведінка, що відхиляється від загальноприйнятих норм і стандартів, будь то норми психічного здоров’я, права, культури, моралі, а також поведінка, що не відповідає соціальним очікуванням певного суспільства в конкретний період часу” [6: 12].

Існує перелік підліткових девіацій, серед яких чільне місце займає капролалія.

Мета дослідження полягає в висвітленні сутності капролалії як різновиду девіацій та причин її виникнення в поведінці неповнолітніх.

Для того, щоб визначити причини капролалії в поведінці неповнолітніх, необхідністю було звернення до довідкової літератури за роз’ясненням цього соціального феномена. Зробити це виявилось надзвичайно складно, тому що значна кількість словників, спеціалізованих словників, інших поважних видань взагалі не дають пояснення цій соціально-педагогічній категорії. Однак, з капролалією ми стикаємося щодня – на вулиці, у транспорті, у звичайній бесіді, позаяк це явище стало супутником людського існування.

Термін капролалія походить від двох грецьких слів (*καπρος* – багнюка + *λαλία* – мова) – це хворобливий, іноді складний для подолання потяг до цинічної й нецензурної лайки без будь-якого приводу. Особливої вираженості досягає при синдромі Ж.Туретта, а також при інших захворюваннях – шизофренії, маніакальних станах тощо[7].

Синдром Ж.Туретта донедавна вважався рідкісним явищем і досить дивним захворюванням, котре найчастіше асоціювалося з бездумним викрикуванням нецензурних слів. Однак цей симптом сьогодні вже не є рідкісним; капролалія непомітно стала нормою спілкування спочатку сучасних дорослих людей, а нині така лінгвістична особливість звична й для неповнолітніх.

За даними ВООЗ, сьогодні кожен п’ятий школяр в тій чи іншій формі підлягає впливу на нього капролалії. Учасником цього процесу неповнолітній стає повсякчасно, позаяк сьогодні непомітно розбещуються мільйони дітей, причому активну участь у цьому приймає найближче оточення дитини – її батьки, а також низка мезочинників соціалізації особистості – ЗМІ, субкультури тощо. Існує ціла медіа-імперія, де дорослим, а потім за ланцюговою реакцією й неповнолітнім, вбиваються приклади поведінки з використанням лихослів’я, котрі виховують з наших дорослих таких собі “панів Свидригайлових”, що непомітно спокушають малих і зовсім не страждають від цього, на відміну від Свидригайлова, який спокусив лише одну дитину, а потім усе життя страждав від цього, що навіть наклав на себе руки.

Особливо підлягають негативному впливу нинішні підлітки. Підлітковий вік характеризується потребою в спілкуванні на різні теми, а також теми сексу, зокрема, позаяк для пубертатного періоду характерна гіперсексуальність. Саме в підлітковому віці статева приналежність набуває для людини реального соціального значення, особливо в системі самоствердження – знайомі способи самоствердження втрачають свою значущість.

Досліджуючи цю підліткову особливість, вчені, серед яких М.Кле, І.Кон, Х.Ремшмідт та ін. дійшли висновку, що більшість хлопців і дівчат, спілкуючись між собою, ховаються за надуманими образами. Все частіше ці образи стають далекими від образів принців та принцес, тому що нинішня молодь уважає їх “відстійними”, несучасними, а потому провальними в підлітковому середовищі. А так як підліткам надзвичайно важко зацікавити протилежну стать зовнішністю чи товщиною гаманця, до справи береться “гострий язичок”, рішучість використовувати ненормативну лексику, лихословити. Для більшості підлітків сьогодні капролалія стає єдиним способом додати собі дорослості, можливістю “виговоритися”, привернути до себе увагу, познайомитися з однолітками.

Лихослів’я стало соціальною проблемою вже в античності. Ця вада прийшла з язичницьких часів, коли звертання до сил зла й темряви були звичною практикою, що прославляла фалічні символи в багатьох східних культурах. Лихослів’я існувало в вигляді “парканної літератури” у давніх Греції та Римі, що приводило в відчай хазяїв обмальованих нецензурними висловами осель, які змушені були залишати “писарчукам” повідомлення

такого характеру: “Прошу тут нічого не писати”. У старозаповітні часи, якщо син лихословив у присутності батьків, його привселюдно забивали камінням.

Християнські часи не так жорстоко засуджували сороміцькі розмови, однак у багатьох проповідях апостоли, апостольські мужі та апологети торкалися цієї соціальної проблеми. Святий апостол Павло говорив: “... блуд і будь-яка нечистота ... не повинні бути біля вас... Також лихослів'я та пустослів'я й сміхотворність не личать вам, а, навпроти, вдячність; бо знайте, що ніякий розпусник, або нечистий ... не має місця в Царстві Христа й Бога” [1, (Ефес. 5, 3-5)]. Святе Письмо засуджує лихослів'я, постійно нагадує вірним про їх високе людське звання, призиває оберігати себе й своїх нащадків від цього гріха. Апостольські мужі та апологети наголошували, що тяжкий гріх лихослів'я, а також таємне тяжіння до нього знаходяться в прямій залежності від того, наскільки близько стоїть людина до Бога. І якщо вона починає віддалятися від Нього, то одразу починає входити в сатанинську сферу й набувати негативної звички – призивати ім'я лукавого.

В українській історії є приклади, коли за лайку людину суворо карали. Наприклад, у Запорозькій Січі лихослова карали батогами, прив'язавши до стовпа. Вживати лихі слова заборонялося навіть під час військових походів, щоб не накликати біди і щоб похід закінчився успішно.

Сучасна соціально-педагогічна, соціально-психологічна, біологічна, медична наука лише починає досліджувати соціальний феномен капролалії. Так, доктор біологічних наук П.Горяев у своїй праці “Хвилевий генетичний код” доводить, що нецензурна лайка завдає людському організму руйнівної шкоди – від звукових хвиль, спричинених лиховислів'ям, людина отримує радіоактивне опромінювання, внаслідок чого розпадаються її хромосоми та розриваються ланцюжки ДНК. Дослідник дійшов висновку, що лихослів'я не лише знищують людську особистість, а й сприяє її внутрішньому розкладу. А нав'язування неповнолітнім лихослів'я сприяє знищенню в свідомості людини сорому та совісті [2].

Через які причини лихослів'я стало таким звичним соціальним явищем? На нашу думку, таких причин низка:

- загальне падіння моралі в суспільстві;
- вплив ЗМІ та субкультур, що формують моду на вживання лайки;
- відсутність правових механізмів захисту людини, дитини від нецензурних висловлювань;
- особливості підліткового віку, прагнення неповнолітніх самоствердитися;
- наслідування безсоромних старших, кумирів тощо.

Як видно, демократичне ставлення до спілкування, ліберальні настрої безвідповідальних дорослих, нав'язування світогляду зла, насильства, грубощів, жахів сприяють розповсюдженню такого капролалії. Живучи в такому просторі, неповнолітні сприймають все за норму й починають копіювати такі макети поведінки, потрапляють у залежність, формують звичку за допомогою нецензурних висловів “зв'язувати слова”. Останнім часом навіть з'явилися вислови, котрі наче б то заміняють лайку, і вважається нормальним використовувати їх – “блін”, “капец”, “дістали” (автор публікації просить вибачення за таку констатацію) і т.ін.

В українському законодавстві не існує спеціальної норми відповідальності за таке порушення суспільної моралі, однак суспільство вже прийшло до тієї останньої крапки, коли лихослів'я необхідно викоринити з лексики як дорослих, так і неповнолітніх. Тому подальші наукові пошуки з цієї соціально-педагогічної проблеми будуть спрямовані на створення системи попередження, подолання та корекції поведінки неповнолітніх, що активно вживають ненормативну лексику – лихослів'я.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Біблія. Видавництво українського біблійного товариства. – К., 1998.
2. Горяев П.П. Волновой генетический код. – М., 1997.
3. Кон И. Психология юношеского возраста. – М., 1979. – 175 с.

4. Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие) / Пер. с фр. – М.: Педагогика, 1991. – Пер. изд. Бельгия, 1986. – 176 с.
5. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
6. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – 2-е изд. – М.: Академический проект; Гаудеамус, 2007. – 336 с.
7. <http://psyterror.narod.ru/syndrome-tureta.wmv>

Степанова Е.А.

*КАПРОЛАЛИЯ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ПОДРОСТКОВЫХ ДЕВИАЦИЙ*

*В статье дан анализ капролалии как негативного явления в поведении подростков.*

*Ключевые слова: капролалия, подростки, девиантное поведение.*

Stepanova E.A.

*KAPROLALIA AS A VERSION OF TEENAGE DEVIATIONS IN BEHAVIOUR*

*Article tells about foul language of teenagers as a deviation from the accepted norms of behaviour.*

*Key words: kaprolallia, teenagers, a deviation from the accepted norms of behaviour.*

## **Розділ 6**

# **Сучасні педагогічні технології**



## **ДЕМОНСТРАЦІЙНІ КОМП'ЮТЕРНІ МОДЕЛІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОЇ УЯВИ**

*У статті викладено прийоми використання демонстраційних комп'ютерних моделей (ДКМ) під час розв'язування стереометричних задач. Використання таких засобів дає можливість ефективно будувати навчальний процес та сприяє формуванню просторової уяви учнів, урахувуючи індивідуальні особливості їх розвитку і принципи диференційованого навчання.*

*Ключові слова: демонстраційна комп'ютерна модель (ДКМ), просторова уява, стереометрія, переріз піраміди.*

У “Концепції шкільної математичної освіти” поставлені завдання формувати мислення учнів, розвитку уяви та просторових уявлень, що мають забезпечуватись під час вивчення курсу геометрії в основній і старшій школах.

У зв'язку з використанням сучасної комп'ютерної техніки актуальною є проблема створення відповідного педагогічного середовища, яке забезпечить розв'язання завдання формування просторового мислення учнів, розвитку просторової уяви, зокрема під час вивчення математики.

Питання формування та розвитку уяви висвітлені у працях вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів О. Борейка, Т. Рібо, А. Цукаря, Г. Владимирського, Н. Менчинської, О. Кабанової-Меллер, І. Якиманської [1; 3; 7]. Проблема унаочнення навчального матеріалу, відображена в роботах Н. Четверухіна, А. Глейзера, В. Савченко, А. Земляної [2; 4; 6] та інших учених.

Мета статті полягає в розробці окремих елементів методики використання комплексу демонстраційних комп'ютерних моделей (ДКМ) для розвитку просторової уяви учнів під час вивчення математики.

Усі психічні процеси, зокрема просторова уява, формуються й удосконалюються в результаті певної діяльності. Таку діяльність доцільно стимулювати й координувати під час розв'язування стереометричних задач, у тому числі на побудову.

Пропонуємо до розгляду систему вправ на побудову перерізу піраміди, яка базується на використанні демонстраційних комп'ютерних моделей (ДКМ). Її застосування надає можливість сформувати в учнів геометричні уявлення, підвищити рівень розвитку просторової уяви за рахунок умінь створювати в уяві нові образи, відтворювати відомий об'єкт, встановлювати взаємозв'язки між уявленнями.

Основні принципи системи вправ полягають у наступних положеннях.

1. Навчальний матеріал передбачає приведення у логічний зв'язок отримані учнями знання та формування нових понять.
2. У вправах запропоновано ряд варіацій фігур, що розширюють геометричний кругозір учнів та сприяють накопиченню уявлень в області геометричних співвідношень.
3. Система вправ передбачає матеріал для застосування отриманих знань в нових заданих умовах та для розвитку навичок під час самостійної роботи.
4. Стосовно послідовності та наступності матеріалу кожна вправа побудована таким чином, що нове геометричне співвідношення дається ізольовано, потім поступово ускладнюється у поєднанні з іншими, пов'язаними з ним співвідношеннями.
5. Підібрані вправи мають за мету надати достатню кількість наочних прикладів побудови перерізу піраміди.

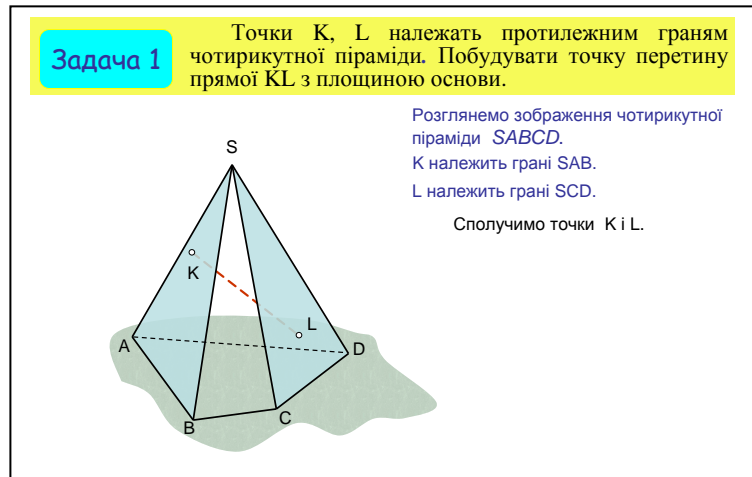
Запропонована система вправ містить три типи задач на побудову перерізу піраміди: знаходження точки перетину прямої і площини, знаходження лінії перетину двох площин, побудова перерізу.

Розв'язування задач усіх типів розпочинається з осмислення умови задачі, взаємного розташування елементів стереометричної фігури. Це сприяє формуванню правильних геометричних уявлень та розвитку просторової уяви.

Розглянемо, як приклад, демонстраційну комп'ютерну модель задачі на знаходження точки перетину прямої з площиною.

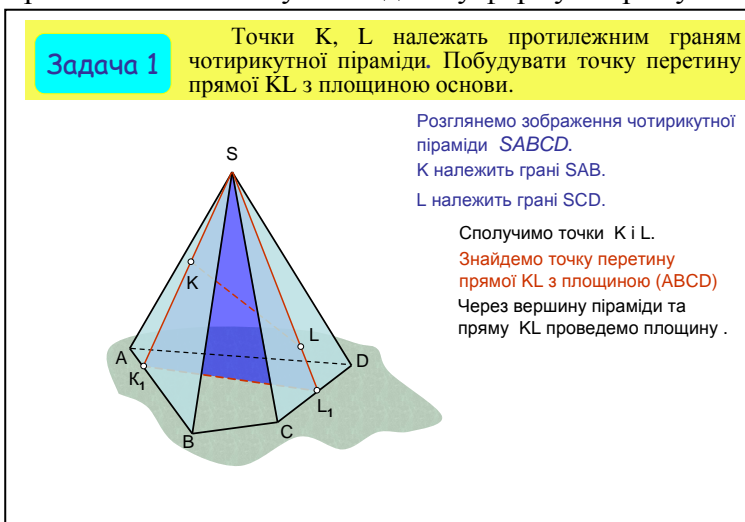
Задача 1. Точки  $K$ ,  $L$  належать протилежним граням чотирикутної піраміди. Побудувати точку перетину прямої  $KL$  з площиною основи.

На першому слайді ДКМ (мал.1) демонструємо умову задачі. Графічні об'єкти, передбачені завданням, з'являються послідовно з лівої сторони слайду, а відповідні пояснення – з правої. Так, поява зображення чотирикутної піраміди та заданих точок супроводжується відповідним текстом. Оскільки за умовою задачі точки  $K$ ,  $L$  належать протилежним граням, пропонуємо застосувати ефект появи граней  $SAB$  та  $SCD$  вибраним кольором. З появою грані  $SAB$  з'являється точка  $K$ , а з появою грані  $SCD$  – точка  $L$ .



Мал. 1.

Слід зауважити, що вибір саме таких граней є більш наочним для подальшого розв'язування задачі. Таким чином ми формуємо вміння визначати геометричне співвідношення елементів просторової фігури, правильно орієнтувати її перед очима. Для кращого розуміння поставленого завдання сполучаємо точки  $K$ ,  $L$  пунктирною лінією, а площину основи піраміди обмежуємо довільним контуром. Пунктирна лінія на рисунку моделі допомагає виявити різницю в структурі геометричної фігури в просторовому положенні без допоміжних словесних пояснень. Така форма наочності допомагає правильно зрозуміти задане зображення фігури через умову задачі, виділити необхідні частини фігури, правильно мислено уявити дійсну форму зображуваної фігури.



Мал. 2.

Проробивши аналіз умови задачі, переходимо до демонстрації побудов, передбачених розв'язуванням задачі. Для знаходження точки перетину прямої  $KL$  з площиною основи  $ABCD$  піраміди потрібно провести через точки  $K$ ,  $L$  та вершину піраміди  $S$  допоміжну площину. Для цього використовуємо ефект появи площини синього кольору, що проходить через ці точки. На слайді (мал. 2) легко спостерігати взаємне розміщення площин у просторі, що позитивно впливає на сприйняття структури просторового образу. Об'єкти демонстраційної

комп'ютерної моделі з'являються послідовно з лівого боку слайду та залишаються статичними. Нові елементи, на яких акцентується увага, з'являються природним чином, не відволікаючи увагу, а навпаки підсилюють формування нового геометричного поняття у

вигляді образу уяви. Таким чином демонстраційний рисунок не викликає додаткових утруднень під час розв'язування задачі.

Наступні слайди (мал. 3) слугують демонстрацією послідовності побудов для знаходження точки перетину прямої  $KL$  з площиною основи піраміди. Шукану точку  $X$  визначаємо як перетин прямих  $KL$  та  $K_1L_1$  у допоміжній площині.

Схематизований супроводжувальний текст на слайді поєднаний з анімаційними ефектами появи необхідних елементів геометричної фігури. Ця композиція дає можливість краще запам'ятати послідовність дій при виконанні побудов, звернути увагу учнів на основні моменти. У такому поєднанні здійснюється позитивний вплив на усвідомлення та засвоєння навчального матеріалу.

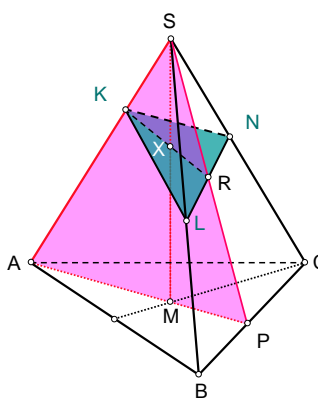
Наступна задача запропонованої системи вправ містить у собі деяку складність, яка полягає в необхідності виділити в даній фігурі саме ті геометричні співвідношення, використання яких забезпечить правильність побудов.

**Задача 2.** Точки  $K, L$  належать граням тетраедра. Визначити точку перетину прямої  $KL$  з площиною третьої бічної грані тетраедра.

У цій задачі демонструється застосування вже вивченого методу геометричних побудов при знаходженні точки перетину прямої з площиною, але на іншому конкретному геометричному матеріалі. Такий підхід сприяє відтворенню відомого об'єкта в уяві і допомагає створювати нові образи уяви.

Пропонуємо до розгляду наступну задачу запропонованої системи вправ.

**Задача 3** Дано тетраедр  $SABC$ . Площина  $\gamma$  задана трьома точками, що належать ребрам  $SA, SB, SC$ . Побудувати точку перетину площини  $\gamma$  з прямою, яка проходить через вершину тетраедра  $S$  та точку перетину медіан грані  $ABC$ .



Знайдемо точку перетину прямої  $MS$  з площиною  $(KLN)$ .

Проведемо допоміжну площину через ребро  $AS$  та  $MS$ . Вона перетне площину основи по медіані  $AP$ , а грань  $SBC$  по відрізку  $SP$ .

Побудуємо лінію перетину площин  $(KLN)$  та  $(ASP)$ .

Знайдемо дві точки, які одночасно належать двом площинам.

$K$  та  $R = SP \cap LN$

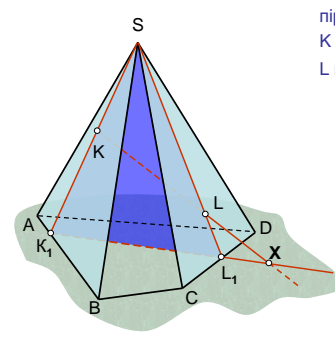
Отже,  $KR$  лінія перетину площин  $(KLN)$  та  $(ASP)$ .

Шукана точка  $X = KR \cap DM$

Мал. 4.

співвідношення. Шукана точка перетину прямої  $SM$  із площиною  $KLN$  розміщена на лінії перетину площин  $ASP$  та  $KLN$ .

**Задача 1** Точки  $K, L$  належать протилежним граням чотирикутної піраміди. Побудувати точку перетину прямої  $KL$  з площиною основи.



Розглянемо зображення чотирикутної піраміди  $SABCD$ .

$K$  належить грані  $SAB$ .

$L$  належить грані  $SCD$ .

Сполучимо точки  $K$  і  $L$ .

Знайдемо точку перетину прямої  $KL$  з площиною  $(ABCD)$

Через вершину піраміди та пряму  $KL$  проведемо площину.

Дана площина перетне бічні грані піраміди по прямих  $KK_1$  та  $LL_1$ , а площину основи по відрізку  $K_1L_1$ .

$X = KL \cap K_1L_1$

Отже,  $X$  - точка перетину прямої  $KL$  з площиною  $(ABCD)$ .

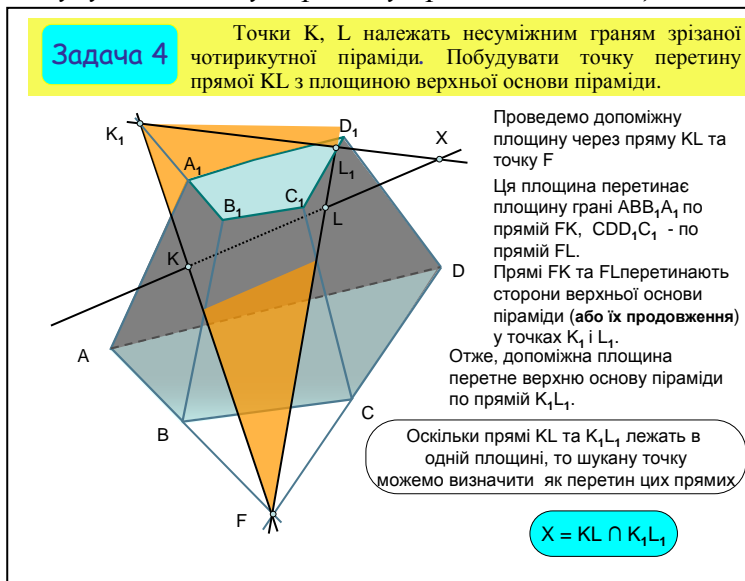
Мал. 3.

Унаслідок продемонстрованого розміщення площин стає зрозумілим, що через них проходить єдина пряма, яка є лінією їх перетину. Прямі  $SM$  та  $KR$  належать одній площині, на їх перетині вказуємо положення шуканої точки  $X$ .

На слайдах демонстраційної моделі зображення піраміди залишається незмінним. Це забезпечує стійкість просторового образу геометричної фігури. А динамічна поява інших елементів, зумовлених послідовністю побудов, дає можливість ясно володіти суттєвими ознаками та розуміти принцип знаходження потрібного елемента.

Наступна задача системи вправ також передбачає формування вміння знаходити точку перетину прямої з площиною, однак пропонується виконати побудови на зрізаній чотирикутній піраміді.

Задача 4. Точки  $K, L$  належать несуміжним граням зрізаної чотирикутної піраміди. Побудувати точку перетину прямої  $KL$  з площиною верхньої основи піраміди.



Мал. 5.

На слайді ДКМ (мал. 5) демонструємо положення точок  $K, L$  на несуміжних гранях  $AA_1B_1B$  та  $CC_1D_1D$  відповідно. Для проведення додаткової площини потрібно визначити ще одну точку що належить площинам граней, у яких знаходяться точки  $K$  та  $L$ . Такий прийом властивий для зрізаної піраміди. Для цього продовжимо сторони основи піраміди  $AB$  та  $DC$ . Отримаємо точку  $F$ . Допоміжну площину проведемо через точки  $K, L, F$ . Далі демонструємо знаходження прямої  $K_1L_1$  по якій допоміжна площина перетне верхню основу зрізаної піраміди. Оскільки  $KL$  та  $K_1L_1$  лежать в одній площині то на їх перетині визначаємо

положення шуканої точки  $X$ . Слід зауважити, що коли  $KL$  та  $K_1L_1$  паралельні, то точки перетину прямої  $KL$  з площиною верхньої основи зрізаної піраміди не існує.

ДКМ цієї задачі дозволяє розглянути можливі варіанти розміщення заданих точок, що розширює геометричний кругозір учнів та сприяє накопиченню уявлень в області геометричних співвідношень, що вивчаються.

Складнішими є задачі на побудову перерізів, у яких не задано жодного сліду січної площини. Розв'язування таких задач, як правило, починають з побудови сліду на площині основи. Потім легко визначити відрізки перетину (ті, що існують) сліду січної площини із гранями многогранника. Ці відрізки й будуть сторонами шуканого перерізу деякого многокутника [5: 110].

Розглянемо як приклад наступну ДКМ.

Задача 5. Дано точки  $K, L, M$ , які належать різним граням довільної чотирикутної піраміди. Побудувати переріз многогранника площиною  $(KLM)$ .

У цій задачі запропоновано два методи побудови перерізу піраміди: метод сліду та внутрішнього проектування. Це дає можливість застосовувати прийоми мислено згадувати та порівнювати різні методи при побудові перерізів. За допомогою ДКМ зручно порівняти отримані результати та прослідкувати послідовність побудов обома методами.

На наступному етапі належну увагу необхідно приділити формуванню навичок оперувати просторовими уявленнями, одержаними в результаті попередньої діяльності. Уміння бачити просторові образи на готовому рисунку є важливим стимулом для розвитку просторових уявлень та уяви.

Для побудови сліду січної площини на площині основи потрібно виконати двічі послідовність побудов, що передбачена при знаходженні точки перетину прямої з площиною (мал. 6). В обох випадках на ДКМ демонструється поява допоміжних площин, які проходять через відрізки  $KL$ ,  $ML$  та вершину піраміди  $S$ . Площини з'являються та зникають послідовно, а визначені точки залишаються статичними. Саме через них проводимо пряму яка є слідом січної площини на площині основи піраміди.

Наступним кроком на ДКМ (мал. 7) є визначення положення точки, що одночасно належить одній із бічних граней піраміди та січній площині. Для цього достатньо продовжити одну із сторін основи піраміди до перетину із прямою  $RP$ . Виходячи із зображення на ДКМ найзручніше продовжити сторону  $AB$ . Таким чином визначаємо положення точки  $Q$ . Через точки  $Q$  та  $K$ , що належать січній площині, проведемо пряму. Відрізок  $A_1B_1$ , належить межі шуканого перерізу. На останньому слайді проводимо відрізки  $B_1C_1$ ,  $C_1D_1$ ,  $D_1A_1$  та демонструємо отриманий переріз, що дозволяє краще уявити положення січної площини (мал. 8).

Завдяки запропонованим варіаціям положення елементів фігури на ДКМ можемо спостерігати яким чином змінюється форма шуканого перерізу фігури, встановлювати співвідношення елементів фігури, визначати хід побудов, виділяти істотні ознаки фігури.

Сформулюємо основні прийоми застосування ДКМ при розв'язуванні задач на побудову перерізу піраміди:

- використання ДКМ при розв'язуванні задачі допомагає правильно

**Задача 5** Дано точки  $K, L, M$  які належать різним граням довільної чотирикутної піраміди. Побудувати переріз многогранника площиною  $(KLM)$ .

Розглянемо зображення чотирикутної піраміди  $SABCD$ .

Визначимо положення точок  $K, L, M$ .

- $K$  належить грані  $SAB$ .
- $L$  належить грані  $SBC$ .
- $M$  належить грані  $SCD$ .

Визначимо слід січної площини  $(KLM)$ . Для цього необхідно знайти дві точки перетину довільних прямих січної площини з площиною основи. Тоді точка  $P = KL \cap K_1L_1$  належить січній площині.

Аналогічно визначимо точку  $R = ML \cap M_1L_1$ .

$RP$  – слід січної площини

Мал. 6.

**Задача 5** Дано точки  $K, L, M$  які належать різним граням довільної чотирикутної піраміди. Побудувати переріз многогранника площиною  $(KLM)$ .

Розглянемо зображення чотирикутної піраміди  $SABCD$ .

Визначимо положення точок  $K, L, M$ .

- $K$  належить грані  $SAB$ .
- $L$  належить грані  $SBC$ .
- $M$  належить грані  $SCD$ .

Продовжимо сторону  $AB$  до перетину з  $RP$ . Отримаємо точку  $Q$ . Вона належить площині грані  $SAB$  а також січній площині  $(KLM)$ . Проведемо пряму через точки  $Q, K$ .  $QK$  перетинає ребро  $SB$  в точці  $B_1$ .

Отже, січна площина  $(KLM)$  перетинає грань  $SAB$  по відрізьку  $A_1B_1$ .

Безпосередньо проведемо  $B_1C_1, C_1D_1, D_1A_1$ .

Мал. 7.

**Задача 5** Дано точки  $K, L, M$  які належать різним граням довільної чотирикутної піраміди. Побудувати переріз многогранника площиною  $(KLM)$ .

Розглянемо зображення чотирикутної піраміди  $SABCD$ .

Визначимо положення точок  $K, L, M$ .

- $K$  належить грані  $SAB$ .
- $L$  належить грані  $SBC$ .
- $M$  належить грані  $SCD$ .

Продовжимо сторону  $AB$  до перетину з  $RP$ . Отримаємо точку  $Q$ . Вона належить площині грані  $SAB$  а також січній площині  $(KLM)$ . Проведемо пряму через точки  $Q, K$ .  $QK$  перетинає ребро  $SB$  в точці  $B_1$ .

Отже, січна площина  $(KLM)$  перетинає грань  $SAB$  по відрізьку  $A_1B_1$ .

Безпосередньо проведемо  $B_1C_1, C_1D_1, D_1A_1$ .

Побудову завершено

Мал. 8.

зрозуміти задане зображення фігури, що приводить до правильного дійсного її уявлення;

- ДКМ є ілюстративним засобом, що містить у собі конструктивний елемент;
- ступінь складності запропонованих задач виростає в міру конструктивного ускладнення фігури та враховує основні типи задач при побудові перерізу піраміди.

Застосування запропонованих ДКМ під час розв'язування стереометричних задач можуть стати ефективним засобом наочності та сприяти розвитку просторової уяви учнів. Розглянутий вище матеріал не вичерпує багатоманітності завдань, що сприяють розвитку просторової уяви учнів, однак він визначає певну систему вправ, за результатами виконання яких можуть бути успішно вирішені основні завдання під час вивчення геометрії в школі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Владимирский Г. А. Экспериментальное обоснование системы и методики упражнений в развитии пространственного воображения/ Г.А. Владимирский// Известия академии педагогических наук РСФСР. – М., 1949. – Вып. 21. – С.95-149.
2. Земляная А. Д. Опыт развития пространственного воображения учащихся на основе наглядных пособий/ А.Д. Земляная// Известия академии педагогических наук РСФСР. – М., 1949. – Вып. 21. – С.85-93.
3. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
4. Савченко В. М. Изображение фигур в математике / В. М. Савченко. – К.: Вища шк., 1978. – 136 с.
5. Тадеєв В. О. Геометрія. Фігури обертання. Векторно-координатний метод: дворів. підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. О. Тадеєв; за ред. М. Й. Ядренка. – Т.: Богдан, 2004. – 480 с.
6. Четверухин Н. Ф. Опыт исследования пространственных представлений и пространственного воображения учащихся/ Н.Ф. Четверухин// Известия академии педагогических наук РСФСР. – М., 1949. – Вып. 21. – С.5-50.
7. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

Гуливата І.О., Заболотний В.Ф.

#### *ДЕМОНСТРАЦИОННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ МОДЕЛИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОООБРАЖЕНИЯ*

*В статье изложены приемы использования демонстрационных компьютерных моделей (ДКМ) во время решения стереометрических задач. Использование таких средств дает возможность эффективно строить учебный процесс и способствует формированию пространственного воображения учеников, учитывая индивидуальные особенности их развития и принципы дифференцированного обучения.*

*Ключевые слова: демонстрационная компьютерная модель (ДКМ), пространственное воображение, стереометрия, сечение пирамиды.*

Gulivata I.O., Zabolotnyy V.F.

#### *DEMONSTRATION COMPUTER MODELS AS MEAN OF FORMING OF SPATIAL IMAGINATION*

*In the article the receptions of the use of demonstration computer models (DKM) are expounded during uniting of stereometry tasks. The use of such facilities is given by possibility effectively to build an educational process and instrumental in forming of spatial imagination of students, taking into account the individual features of their development and principles of the differentiated studies.*

*Key words: demonstration computer model (DCM), spatial imagination, stereometry, cut of pyramid.*

## **МУЛЬТИМЕДІА В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ УЧНІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ**

*У статті розглядається проблема застосування засобів мультимедіа в системі організації навчання учнів старшої школи розв'язування фізичних задач. Наведено прийоми застосування мультимедійних ресурсів на різних етапах навчання розв'язування фізичних задач.*

*Ключові слова: розв'язування фізичних задач, засоби мультимедіа, мультимедійні ресурси.*

Навчання учнів методам розв'язування фізичних задач – важливий напрямок їх предметної підготовки. Уміння і навички розв'язування фізичних задач є яскравим показником повноти і глибини предметних знань, їх системності і міцності, демонструють рівень здібностей учнів до самостійного пізнання і відображають їх готовність до творчого пошуку при вивченні явищ природи.

Мультимедійні засоби видозмінюють не лише методи розв'язування задач, але й здійснюють суттєвий вплив на удосконалення системи засобів навчання цієї діяльності. Це зумовлено основними властивостями віртуального середовища такими як мультимедійність, моделінг, інтерактивність, комунікативність, інтелектуальність тощо.

Мультимедійні ресурси для організації розв'язування фізичних задач представлені в освітянському просторі у вигляді електронних задачників, компонентів програмно-педагогічних засобів, тренажерів, репетиторів на CD – дисках, а також на сайтах в мережі Інтернет.

Можна виділити декілька типів сайтів, на яких розміщені дані ресурси. Це сайти, на яких представлені:

- задачі для абітурієнтів (<http://www.spin.nw.ru/>, <http://parta2005.narod.ru/fizika.html>, <http://www.abitura.com>),
- електронні розв'язники,
- олімпіади (<http://www.olymp.vinnica.ua/>, <http://www.abitu.ru/olimp/physolimp.esp>, <http://www.mccme.ru/olympiads>),
- довідники,
- найпростіші інструментальні програми (<http://www.convert-me.com/ru/>)
- тести (<http://physics-regelman.com/>),
- дистанційні школи (курси) з розв'язування задач <http://www.school.mipt.ru/>),
- інтелектуальні клуби <http://www.informika.ru/text/goscom/gluon/rus/news/index.html>),
- методика навчання розв'язування задач (<http://www.altai.fio.ru/projects/GROUP1/potok40/site/methodic.htm>).

Аналіз змісту електронних навчальних видань і мережевих ресурсів засвідчив, що в них представлений широкий спектр різних мультимедійних об'єктів, які можуть ефективно застосовуватись майбутніми вчителями фізики під час конструювання уроків розв'язування фізичних задач для формування в учнів умінь розв'язувати задачі. До таких об'єктів відносяться: фотографії, рисунки; аудіоінформація (пояснення до відео, моделі, рисунки); відеофрагменти (відеодемонстрації натурних дослідів, фрагменти документальних, художніх і мультиплікаційних фільмів); анімації; комп'ютерні моделі (різних рівнів інтерактивності); конструктори; тренажери; комп'ютерні тести; узагальнюючі таблиці фізичних величин; комп'ютерні дидактичні ігри.

Дані мультимедіа об'єкти можна використовувати на різних етапах розв'язування задачі. Зокрема, наприклад, формулювання умови задачі може бути представлено:

- на основі відеофрагмента натурального досліду;
- на основі моделювання варіантів задачних ситуацій, представлених в умові задачі (з використанням інструментальних програм і моделюючих середовищ);
- на основі використання віртуальної моделі, відеофрагменту, анімації, фотографії, рисунка для ілюстрації умови задачі.

Розв'язування задачі доцільно супроводжувати демонстрацією на основі фрагментів цифрових освітніх ресурсів, використання моделей, інструментальних програм Excel, Maple та Mathcad для виконання окремих операцій.

Перевірку отриманого розв'язку можна здійснювати за результатами:

- перегляду відеофрагменту реального експерименту, фрагмента фільму чи мультфільму, що ілюструють реальний фізичний ефект, який необхідно було передбачити під час розв'язування задачі;
- виконання модельного експерименту, який демонструє фізичний ефект згідно розв'язку задачі;
- використання інструментальних програм для перевірки точності розрахунків, побудови графічних залежностей тощо.

Вивчення курсу фізики не набуде завершення, якщо не будуть сформовані уміння застосовувати теоретичні знання до розв'язування практичних задач, які визначаються психологічними закономірностями засвоєння знань та формування умінь.

Щоби правильно розв'язувати задачі, знання теорії є необхідним. Однак самих лише теоретичних знань замало, недостатньо. Окрім конкретних, слід володіти узагальненими знаннями. Саме таких знань набувають учні під час розв'язування задач.

На початкових стадіях навчання розв'язування задач увага приділяється засвоєнню загальних прийомів та способів. Систематичне застосування мультимедійних засобів для закріплення та вивчення загальних правил з метою розв'язування задач формує у учня навички розумової діяльності, призводить до накопичення певного обсягу знань, вироблених умінь і навичок, досвіду та звільняє час і створює передумови для організації і проведення більш складної творчої діяльності. Розв'язування задачі – це складний активний пізнавальний процес, у якому, безсумнівно, важлива роль відводиться спостереженню та експерименту. Засоби мультимедіа надають можливість учителю запропонувати учням на етапі усвідомлення умови задачі переглянути на екрані фото, відеозапис, схему, таблицю, чи то графік, які пришвидшать процес усвідомлення фізичного явища чи процесу, а значить і відшукання шляхів розв'язку задачі.

Особливо нагально ця проблема постала перед школою у даний час. Як свідчить досвід, у переважній більшості випадків випускники середніх загальноосвітніх шкіл мають слабкі знання з фізики і практично не володіють прийомами та способами розв'язування фізичних задач рівня конкурсних. Проблема пов'язана не тільки і не стільки у незнанні основних формул і рівнянь, чи математичних виразів фізичних законів, скільки у відсутності знань, або ж їх неповноту і глибину, а також слабку базу знань основних логічних операцій – аналіз, синтез, абстрагування тощо. З цього приводу варто згадати про необхідність суттєвого удосконалення методик навчання, форм і прийомів роботи викладачів інститутів і університетів, на що звертали увагу професор Є.В. Коршак та В.Г. Нижник у 80-і роки минулого століття [5].

Застосування засобів мультимедіа урізноманітнює методичні підходи до організації і проведення занять з розв'язування задач, маючи низку переваг і можливостей порівняно з традиційними методами. Зокрема, створення і перегляд наочних уявлень про фізичні явища і процеси у вигляді фото, відеозапису фізичного експерименту; побудова або використання демонстраційної комп'ютерної моделі, що створена на основі реальної демонстрації (явища, процесу); проведення дослідження отриманого розв'язку на основі комп'ютерних програм – це побудова графіків, спостереження виду функціональних залежностей у результаті зміни одно із параметрів; можливості забезпечення індивідуальності і диференціації навчального процесу відповідно до пізнавальних здібностей кожного студента; вплив на більшу кількість



аналізаторів – відео, аудіо, тактильні тощо. Разом усе це створює ефект “скорочення витрат часу” на розв’язування задачі, однак при цьому значно зростає насичення інформаційне, що надає умови для забезпечення повноти та обсягу засвоєння знань, умінь і навичок та набуття необхідного досвіду практичного застосування теоретичних знань.

Якщо розглядати освіту як навчальну модель науки, то розв’язування фізичних задач під час навчання нагадує проведення теоретичних досліджень у фізиці.

Фактично розв’язування конкретної фізичної задачі, представлені таким чином, що вона описує реальний об’єкт, а не ідеалізоване поняття (абсолютно тверде тіло, матеріальну точку, абстрактну хвилю) супроводжується необхідністю використання учителем математичного моделювання. Зауважимо, що типові математичні моделі виражають фундаментальні закони природи в конкретних ситуаціях. Такими моделями в основному є фізичні моделі явищ. Якщо ж фундаментальні закони, що описують явища, мало вивчені, то доводиться обмежуватись імітаційними моделями.

Тому під час розв’язування задач слід встановити, які фізичні закони описують досліджувану систему, які наближення можуть бути здійснені, які ідеалізовані поняття доцільно використати з метою запису математичних співвідношень, чим і на якій підставі можна знехтувати. Такі дії (кроки) під час розв’язування фізичних задач якнайкраще сприяють фізичному осмисленню явищ природи і природних процесів [1]. Тому формування потреби у математичному моделюванні фізичних явищ за допомогою комп’ютера доцільно розпочинати саме з розв’язування фізичних задач.

Наведемо приклади застосування мультимедійних засобів під час розв’язування фізичної задачі.

Пропонується задача з динаміки: *При швидкісному спуску з гори на прямолінійній ділянці шляху лижник ковзав по схилу в  $45^\circ$ , не відштовхуючись палицями і долаючи силу тертя лижні і опір повітря. Маса лижника 90 кг, коефіцієнт тертя  $\mu=0.1$ , коефіцієнт опору повітря  $\beta=0.6$  кг/м. Уважаючи, що опір повітря пропорційний квадрату швидкості лижника, визначити, яку максимальну швидкість він може розвинути.*

Демонструється відеозапис реальної ситуації руху лижника під час спуску з гори. Стоп-кадр одного зі слайдів використовується з метою створення необхідного образу відповідно до тексту задачі, який слугуватиме усвідомленому вибору шляхів і способів відшукування розв’язку задачної ситуації. Таким чином, до процесу розв’язування фізичних задач залучаються всі мислительні операції: порівняння, синтез, абстракція і узагальнення, конкретизація, які представляють собою “частинні видові форми основної, родової мислительної операції” [2]

Основні етапи розв’язування задачі формулюються учням у вигляді завдань типу: зобразіть сили, що діють на лижника, запишіть другий закон динаміки тощо (рис.1) [3].

Кожний етап задачі демонструється на екрані з використанням мультимедійних об’єктів – статичних і динамічних. Учні виконують завдання, після чого перевіряють правильність їх виконання, порівнюючи з записами, що виведені на екран, поступовою появою яких керує учитель.

Під час проектування і розробки задачі з теми “Властивості рідин. Поверхневий натяг”: Для визначення поверхневого натягу мильного розчину використали динамометр і дротяну рамку довжиною  $l$  і масою  $m$ . У момент відриву рамки від поверхні розчину динамометр показав силу  $F$ . Яке значення поверхневого натягу отримано в результаті дослідження?

Мультимедійний об’єкт у вигляді відеофрагменту дослідження використано у формулюванні умови задачі. Під час розв’язування задачі на основі стоп-кадру з цього відеофрагменту будується рисунок до задачі (рис.2).

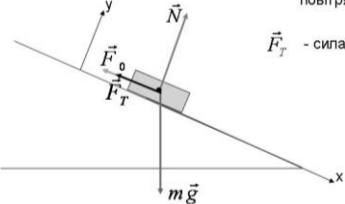
1. Зобразіть сили, що діють на лижника.



$\alpha = 45^\circ$   
 $m = 90 \text{ кг}$   
 $\mu = 0.1$   
 $\beta = 0.6 \text{ кг/м}$   
 $v = ?$

Систему відліку пов'яжемо з горою, вісь OX спрямуємо вздовж гори в напрямку руху лижника, вісь OY – перпендикулярно до гори (мал. 1)

1. Зобразіть сили, що діють на лижника.



$m\vec{g}$  – сила тяжіння  
 $\vec{N}$  – сила реакції опори  
 $\vec{F}_0$  – сила опору повітря  
 $\vec{F}_T$  – сила тертя

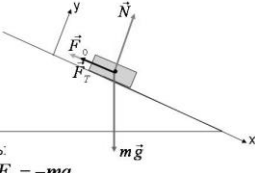
$\alpha = 45^\circ$   
 $m = 90 \text{ кг}$   
 $\mu = 0.1$   
 $\beta = 0.6 \text{ кг/м}$   
 $v = ?$

2. Запишіть другий закон динаміки:

$$m\vec{g} + \vec{N} + \vec{F}_T + \vec{F}_0 = m\vec{a}$$

3. Спроектуйте сили на осі координат:

на OX:  $m g \sin \alpha - F_T - F_0 = -ma$   
 на OY:  $N - m g \cos \alpha = 0$



4. Складіть систему рівнянь:

$$m g \sin \alpha - F_T - F_0 = -ma$$

$$N - m g \cos \alpha = 0$$

$$F_T = \mu N$$

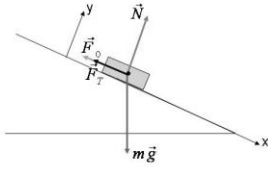
$$F_0 = \beta v$$

Звідси  $m g \sin \alpha - \mu m g \cos \alpha - \beta v^2 = -ma$

$$v = \sqrt{\frac{m g (\sin \alpha - \mu \cos \alpha) + ma}{\beta}}$$

$\alpha = 45^\circ$   
 $m = 90 \text{ кг}$   
 $\mu = 0.1$   
 $\beta = 0.6 \text{ кг/м}$   
 $v = ?$

Рівнодійна цих сил надає лижнику прискорення в напрямі руху. В момент досягнення максимальної швидкості прискорення дорівнює нулю (тому що  $F_0$  – максимальна).



Тому  $v = \sqrt{\frac{m g (\sin \alpha - \mu \cos \alpha)}{\beta}}$

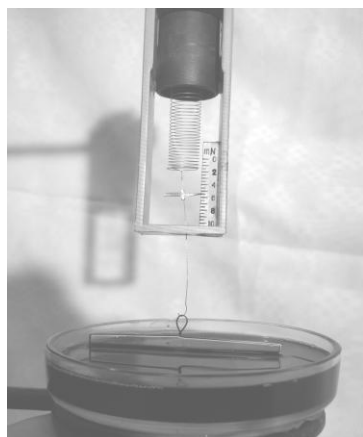
Виконайте розрахунки:

$$v = \sqrt{\frac{90 \cdot 9.8 \cdot (\sin 45^\circ - 0.1 \cdot \cos 45^\circ)}{0.6}} = 30 \frac{\text{м}}{\text{с}} = 108 \frac{\text{км}}{\text{год}}$$

$\alpha = 45^\circ$   
 $m = 90 \text{ кг}$   
 $\mu = 0.1$   
 $\beta = 0.6 \text{ кг/м}$   
 $v = ?$

Рис.1. Фрагменти мультимедійної презентації розв'язку задачі.

Доцільність використання мультимедійних засобів і методів навчання для розв'язування фізичних задач обумовлена декількома причинами:



Дано:  
 $l$   
 $m$   
 $F$   


---

 $\sigma - ?$

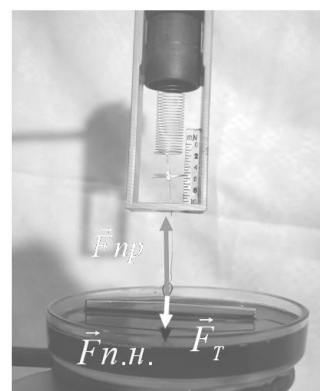


Рис. 2. Приклади мультимедійних об'єктів до задачі.

- постановку (підбір) навчальних фізичних задач можна обмежити задачами, що базуються на чітко встановлених фундаментальних фізичних законах;
- розв'язування переважної кількості задач супроводжується моделюванням фізичного процесу;
- можливість застосування досить складних обчислювальних методів з метою аналізу та дослідження одержаного результату (кінцевої формули). Зазначимо, що в багатьох випадках граничні умови (аналіз графічних залежностей) дають

можливість одержання відомих студентам математичних формул, законів та співвідношень між фізичними величинами;

- за результатами розв’язування фізичних задач є можливість провести натурний експеримент і підтвердити відповідний результат, отриманий аналітичним методом.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бордовский Г. А. Физические основы математического моделирования / Г. А. Бордовский, А. С. Кондратьев, А. Д. Р. Чоудери. – М.: Изд. “Академия”, 2005. – 320 с.
2. Веккер Л. М. Психика и реальность / Веккер Л. М. – М., 1998. – 255 с.
3. Заболотный В. Ф. Використання дистанційних технологій навчання при формуванні понять динаміки / В. Ф. Заболотний, Н. А. Мислицька, М.О. Моклюк // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини/ Гол. ред. В.Г. Кузь. – К.: Науковий світ, 2004. – С. 94-99.
4. Павленко А. І. Методика навчання учнів середньої школи розв’язуванню і складанню фізичних задач: (теоретичні основи) / [наук. ред. С. У. Гончаренко]. – К.: ТОВ “Міжнар. фін. агенція”, 1997. – 177 с. Удосконалення форм і методів вивчення фізики. зб. статей / За ред. С. В. Коршака: [упорядн. В. П. Нижник].-К.: Рад школа, 1982. – 149 с.

Заболотный В.Ф.

#### **МУЛЬТИМЕДИА В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

*В статье рассматривается проблема применения средств мультимедиа в системе организации обучения учеников старшей школы решения физических задач. Описано приёмы использования мультимедийных ресурсов на разных этапах обучения решения физических задач.*

*Ключевые слова: решение физических задач, мультимедиа, мультимедийные ресурсы.*

Zabolotnyy V.F.

#### **ORGANIZATION OF TEACHING OF SCHOOLBOYS TO DECISION OF PHYSICAL TASKS ON BASE OF MULTIMEDIA FACILITIES**

*In the article the problem of application of facilities multimedia is described in the system of organization of teaching of students of senior school to the decision of physical tasks. The receptions of the use of multimedia resources are described on the different stages of decision of physical tasks.*

*Key words: decision of physical tasks, multimedia, multimedia resources.*

**УДК 378.937:53**

**Одновол Д.Г.**

#### **ПОПЕРЕДНЯ ПІДГОТОВКА ДО ВПРОВАДЖЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПАКЕТІВ ПРОГРАМ (МПП) У ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ ТА ІНТЕГРАЦІЯ В ЗАГАЛЬНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС**

*У статті розглянуто методичні аспекти впровадження математичних пакетів програм (МПП) в освітній процес ВНЗ для застосування під час навчання загальної фізики.*

*Ключові слова: математичні пакети програм (МПП), прикладні пакети моделювання, MatLab, MathCAD, Maple.*

Творчий педагог завжди шукає можливість внести в навчальний процес нові інструменти, які покращать рівень сприйняття матеріалу та підвищать якість викладання. До таких інструментів у процесі навчання фізики можна віднести математичні пакети програм

(МПП). Під час впровадження МПП у процес навчання фізики виникає необхідність надати знання щодо можливостей користування системами під час навчання та допомогти студентам набути навиків використання МПП для моделювання фізичних явищ.

Загальна методика застосування ЕОМ у процесі навчання фізики викладена в роботах П.С.Атаманчука, В.Ф.Заболотного, О.І.Іваницького, Ю.А.Пасічника, Н.Л.Сосницької, Н.В.Стучинської. В роботах В.П.Дьяконова, Г.Л.Коткіна, В.С.Черкаського, А.В.Тихоненко, були запропоновані приклади використання математичних пакетів програм (МПП) для дослідження фізичних процесів, але не було викладено методології попередньої підготовки до впровадження цих програм в процес навчання фізики.

У статті розглядається методика попередньої підготовки для впровадження в навчальний процес з фізики математичних пакетів програм. Метою попередньої підготовки до впровадження математичних пакетів програм є вироблення у студентів практичних навичок використання математичних пакетів програм з метою подальшого їх впровадження в процес навчання фізики. Завданням статті є розкриття методології попереднього вивчення МПП, шляхом розробки учбового курсу “Прикладні пакети моделювання”.

Можливо два шляхи вирішення задачі провадження МПП у процес вивчення фізики. Перший шлях передбачає оглядове подання знань із принципів роботи систем під час перших занять з фізики. До переваг можна віднести:

- стисле подання матеріалу скоротить навчальний час і надасть можливість читати студентам інші дисципліни згідно плану, особливо це актуально для студентів-інформатиків, які мають навички в програмуванні та швидко засвоюють принципи роботи в МПП.
- До недоліків можна віднести:
  - невелика кількість часу не дасть можливості розглянути більше одного пакета;
  - час, який буде використаний під час вивчення фізики, скоротить об’єм матеріалу, який можна викласти стосовно самого предмета вивчення;
  - студенти не зможуть охопити всі можливості МПП та не зможуть ефективно користуватися ними.

Для подолання цих недоліків автор вибрав інший шлях. Розробити і впровадити навчальний курс, який розкриває можливості пакетів для використання під час дослідження різноманітних явищ у тому числі фізичних.

Переваги:

- окремий курс дасть змогу навчити студентів користуватись можливостями математичних пакетів у повній мірі;
- глибина курсу дасть можливість розкрити можливості МПП не тільки стосовно дослідження фізичних явищ, але й вказати інші можливості застосування;
- студенти отримують більше навичок використання математичних пакетів.

Недоліки:

- треба розробити нову дисципліну, яка може бути введена замість іншої за вибором навчального закладу, тобто студенти не отримують знання з якогось напрямку.

Треба зауважити, що недолік перекивається перевагами, особливо враховуючи інтеграційні можливості, що пропонують МПП.

Автором було розроблено курс “Прикладні пакети моделювання”, в якому розкриваються можливості сучасних математичних пакетів програм MatLab, MathCAD, Maple. Розглянемо деякі характеристики цього курсу.

Основною метою викладання курсу є формування у майбутніх інформатиків теоретичних знань і практичних навичок використання математичних пакетів програм для рішення прикладних математичних задач.

Основними завданнями, що мають бути вирішені у процесі викладання дисципліни, є надання студентам знань щодо принципів роботи в математичних пакетах програм та умінь використовувати математичні пакети програм для рішення прикладних математичних задач.

У результаті вивчення курсу студент повинен знати:

- базові поняття і прийоми роботи, що пов’язані з обробкою математичних даних у пакеті MatLab;
- базові поняття і прийоми роботи, що пов’язані з обробкою математичних даних у пакеті MathCAD;
- базові поняття і прийоми роботи, що пов’язані з обробкою математичних даних у пакеті Maple;

уміти:

- робити елементарні обчислення, розв’язувати рівняння і будувати графіки в пакеті Maple;
- робити елементарні обчислення, розв’язувати рівняння і будувати графіки в пакеті Mathcad;
- робити елементарні обчислення, розв’язувати рівняння і будувати графіки в пакеті MathLab;

Дисципліна “Прикладні пакети моделювання” вивчається в курсі професійної підготовки після вивчення дисциплін “Програмування”, “Математичний аналіз”.

Програма курсу складається з трьох змістових модулів та 10 тем (табл. 1).

Таблиця 1.

### Зміст курсу “Прикладні пакети моделювання”

Змістовий модуль	Тема
Модуль 1: Моделювання в пакеті MathCAD	Тема 1: Основи роботи в MathCAD
	Тема 2: Обчислення в середовищі MathCAD
	Тема 3: Програмування в середовищі MathCAD
Модуль 2. Моделювання в пакеті MatLab.	Тема 4: Введення в MatLab
	Тема 5: Аналіз даних
	Тема 6: Елементарна графіка
Модуль 3. Моделювання в пакеті Maple.	Тема 7. Основи Maple
	Тема 8. Математичний аналіз та алгебра у Maple
	Тема 9. Графіка Maple
	Тема 10. Програмування в Maple

У курсі передбачаються лекції та комп’ютерні лабораторні роботи. Лекції з перших двох модулів подаються у повному обсязі. По пакету Maple передбачається одна оглядова лекція, інші теми розглядаються під час індивідуальної підготовки студентів. Лабораторний практикум передбачає вісім лабораторних робіт. Чотири роботи в середовищі MathCAD та чотири в середовищі MatLab.

Курс передбачає модульний контроль, який складається з трьох частин:

1. Виконання лабораторних робіт (40 балів);
2. Модульна контрольна робота (20 балів), яка подається у вигляді тестів;
3. Індивідуальна контрольна робота (40 балів), яка складається з двох частин:
  - теоретична: написання реферату з запропонованої тематики;
  - практична: виконання практичних завдань у математичних пакетах.

Запропонований курс розраховано на один семестр з підсумковим контролем у формі заліку.

Одним із важливіших чинників упровадження в освітній процес нових технологій навчання є інтеграція їх у загальний освітній процес.

Загальноінтеграційні процеси в системі освіти стають провідною відмітною рисою сучасного етапу розвитку освіти, джерелом розв’язання більшості наявних проблем її сучасного стану, забезпечують її впевнений розвиток, продуктивність і конкурентоспроможність на світовому ринку освітніх послуг.

Розглянемо деякі складові загальноінтеграційного процесу розвитку освіти[1]. Це процеси інтеграції:

- освітніх і освітньо-професійних стандартів;
- навчально-методичного забезпечення;
- методів, засобів і технологій професійної освіти;
- методів, засобів і технологій оцінювання рівнів навчальних досягнень і професійної компетентності;
- методів, засобів і технологій післядипломної освіти;
- методів, засобів і технологій підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів освіти;
- методів, засобів і технологій наукової діяльності;
- комп'ютерних мереж навчальних закладів, наукових установ і органів управління освітою;
- баз освітніх і наукових даних;
- систем мас-медіа, що пропонують освітні і науково-популярні програми;

У всі ці процеси органічно можна вписати МПП. Під час розробки освітньо-професійних стандартів особлива роль відводиться професійному володінню майбутніх спеціалістів комп'ютерною технікою та сучасним програмним забезпеченням. МПП являють собою високорозвинені мови програмування найвищого рівня. Впровадження їх у процес навчання допоможе розвинути вміння використовувати комп'ютер під час виконання професійних обов'язків майбутніх інформатиків.

На базі МПП існує можливість розробляти навчальне методичне забезпечення будь-якого рівня складності та напряму використання. Наприклад, розробити методичні вказівки з фізики або математичних дисциплін. Розробити програмні продукти, які будуть використовуватись у процесі навчання. Провести контроль знань студентів. Використовувати МПП в якості наочного матеріалу під час занять.

МПП можна використовувати в якості засобу навчання та розробляти на їх базі нові технології навчання. Використання МПП під час післядипломної освіти допоможе в перепідготовці фахівців як методично, так і інструментально. Спеціалісти отримають новий інструмент для роботи. Раніше було розглянуто можливості МПП для застосування в комп'ютерних мережах та базах знань. Особливе місце МПП відіграють під час наукової роботи студентів та спеціалістів. Вони є потужним програмним засобом як для аналізу результатів дослідження, так і для проведення самих досліджень.

Упровадження вивчення МПП в освітній процес дозволяє використовувати ці пакети в подальшому навчанні студентів. Володіючи досвідом у використанні МПП, студент-інформатик може застосовувати їх до вивчення наступних дисциплін: “Моделювання економічних, соціальних та екологічних процесів”, “Системний аналіз”, “Математична економіка”, “Дослідження операцій”, “Диференційні рівняння”, “Методи оптимізації” та ін. Фактично межі використання МПП необмежені. У всіх наукових дисциплінах, де є хоч якась математика, можна використовувати МПП.

Основним напрямом продовження дослідження є вдосконалення методології вивчення математичних пакетів програм, що дозволить якісно підготувати студентів до впровадження МПП у навчальний процес вивчення фізики.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Биков В. Ю. Ключові чинники та сучасні інструменти розвитку системи освіти [Електронний ресурс] // Інформаційні технології і засоби навчання: Електронне наукове фахове видання. – 2007. – № 2. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07bvdyse.html>

Одновол Д.Г.

**ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА К ВНЕДРЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ  
ПАКЕТОВ ПРОГРАММ (МПП) В ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ И ИНТЕГРАЦИЯ  
В ОБЩИЙ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС**

*В статье рассмотрены методические аспекты внедрения математических пакетов программ (МПП) в образовательный процесс ВУЗа для применения во время обучения физике.*

*Ключевые слова: математические пакеты программ (МПП), прикладные пакеты моделирования, MatLab, MathCAD, Maple.*

Odnovol D.G.

**PRELIMINARY PREPARATION FOR THE INTRODUCTION OF MATHEMATICAL SOFTWARE  
PACKAGES (MSP) IN THE PROCESS OF LEARNING PHYSICS, AND INTEGRATION INTO  
THE OVERALL LEARNING PROCESS**

*The article deals with methodological aspects of the implementation of mathematical software packages (WFP) in the educational process of the university for use when studying the general physics*

*Key words: mathematical software packages (MSP), packages simulation, MatLab, MathCAD, Maple.*

**УДК 372.851**

**Симонова М.Г.**

**ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ  
ЯК ЗАСІБ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ  
МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ**

*Застосування комп'ютерних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах є важливим і актуальним питанням для сучасної освіти. Метою даної статті є створення електронного навчального посібника елективного курсу математики для учнів гуманітарного профілю, спрямованого на підвищення диференціації й індивідуалізації навчання, розвитку творчих здібностей і створення сприятливого емоційного фону.*

*Ключові слова: індивідуалізація та диференціація навчання, елективний курс, електронний навчальний посібник.*

*Постановка проблеми.* Застосування комп'ютерних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах є важливим і актуальним питанням для сучасної освіти, що відкриває можливості не тільки для оптимізації навчання, використання нових форм і методів проведення уроків, а й підвищення мотивації учнів до навчання. Їх упровадження забезпечить розвиток у кожного учня власної освітньої траєкторії у зв'язку з появою необмежених можливостей для індивідуалізації та диференціації навчального процесу, радикальну зміну навчального процесу в сторону розвитку системного мислення, ефективну організацію пізнавальної діяльності учнів.

*Аналіз останніх досліджень та публікацій.* Аналіз світового досвіду свідчить про оновлення освіти в багатьох напрямках: формування системи освіти, здатної адаптуватися до сучасних умов, до нової взаємодії теорії та практики; впровадження принципів розвиваючого навчання та методології діяльнісного підходу, перетворення освіти в середовище засвоєння способів мислення та діяльності; розширення, диференціації та інтеграції знань; особистісно орієнтованого розвитку та індивідуалізації навчання; формування широкого спектру компетентностей майбутніх випускників. З огляду на вищезазначене, вдосконалюються форми і зміст підручників, посібників та іншої навчальної літератури, розширюються їх

інформаційні функції та призначення. Останнім часом активно створюються електронні підручники, електронні посібники, педагогічні програмні засоби, програмно-методичні комплекси. Кожен такий засіб є результатом творчості авторів, має власні неповторні якості, власну структуру, оформлення, функціональні можливості, зміст, способи і форми подання навчальної інформації тощо.

*Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.* В ході розробки і створення елективних курсів математики для учнів гуманітарного профілю постало питання забезпечення учнів відповідним навчальним посібником, оскільки існуючі навчальні посібники, електронні підручники та педагогічні програмні засоби, що входять до реєстру навчальних комп'ютерних програм, не відповідали концепції створення, навчальній меті, сценарію, методики подачі і пояснення та опанування навчального матеріалу елективного курсу математики для учнів гуманітарного профілю (конкретно профіль “Іноземна філологія”).

*Формулювання цілей статті (постановка завдання).* Метою даної статті є створення електронного навчального посібника елективного курсу математики для учнів гуманітарного профілю, спрямованого на підвищення диференціації й індивідуалізації навчання, розвитку творчих здібностей і створення сприятливого емоційного фону.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Оскільки елективні курси розраховані на невелику кількість годин, вважаємо за доцільне створювати навчальний посібник елективного курсу для учнів в електронному вигляді за допомогою програмного забезпечення MS Office. Вибір саме цієї програми зумовлений кількома наступними міркуваннями. По-перше, ліцензійне програмне забезпечення MS Office є найбільш поширеним у середніх навчальних закладах та є в наявності в учнів. По-друге, швидкість та легкість створення посібника та його застосування учнями поєднується з широкими можливостями програми (застосування гіпертексту, малюнків, таблиць, графіки, анімації, аудіо та відео файлів тощо). По-третє, можливість подальшої інтеграції навчального посібника в електронному вигляді у педагогічний програмний засіб як однієї з його складових, доповнення його інтерактивними операційно-діяльними та діагностичними складовими, розміщення на навчальному сайті. Останнім часом з'явилося багато програм-оболонки, що вільно розповсюджуються і підтримують матеріали в такому форматі, за допомогою яких можна створити наочний, яскравий та цікавий електронний підручник. Розглянемо особливості навчального посібника елективного курсу математики в електронному вигляді для учнів гуманітарного профілю.

**1. Обсяг.** Максимальний обсяг навчального посібника невеликий, при його друку у вигляді брошури займає 14 – 20 аркушів. Кожен навчальний посібник розраховано на елективний курс, що займає не більше 14 годин навчального часу.

**2. Мова викладання навчального матеріалу.** Існуючий профіль “Іноземна філологія” зумовив обрану нами мову навчального посібника – англійську. Для знайомства з новими математичними термінами іноземною мовою в текстовій частині навчальний посібник запропонований їх переклад українською. Також передбачено передостанній у посібнику розділ “Словник”, який самостійно заповнюється кожним учнем на свій розсуд.

**3. Структура навчального посібника.** Знайомство з навчальним посібником розпочинає розділ “Як користуватися посібником”, розділ “Зміст” з гіпертекстними посиланнями. В розділі “Одиниці вимірювання” наведені одиниці вимірювання, які використовуються в англійських країнах з таблицями їх переведення в міжнародну систему одиниць. Розділ “Корисні посилання” містить перелік додаткової літератури та інтернет-ресурсів. Кожен навчальний модуль розпочинається перевіркою знань та вмінь і швидким переглядом основних етапів розв'язування, виділяється основна навчальна мета уроку та визначається новий словниковий набір математичних термінів. Після актуалізації вивчення нового матеріалу пропонується теоретичний матеріал та його практична складова – тренувальні вправи та завдання різного рівня складності, при цьому передбачена покрокова перевірка засвоєння кожного навчального аспекту. Серед практичних завдань превалюють



задачі з повсякденного життя, для розв'язання багатьох з них учню необхідно використати додаткову інформацію, використавши запропонований інтернет-ресурс, пряме посилання на освітній сайт чи додаткову літературу. В кожному модулі існує розділ “Лабораторія” (практична, геометрична, дослідницька тощо) з відповідним набором цікавих завдань по даній тематиці. Третина завдань представляють собою завдання творчого рівня: на випробування поточних знань; на аналіз, доведення і обґрунтування; завдання з відкритою відповіддю, на знаходження зайвого, на вибір найбільш слушної відповіді, “письмо з математики” – математичні роздуми на підтвердження або спростування деякого твердження чи проблемного питання; дослідницькі завдання на застосування елементарних статистичних методів обробки інформації. Обов'язково в кожному модулі наявні завдання на повторення, тестові завдання, завдання, необхідні для вивчення наступного модулю та додатковий теоретичний і практичний матеріал з теми. Далі передбачено розділ “Стислий огляд курсу” – довідник з інформацією теоретичного характеру і основними формулами та самоперевіркою засвоєння нових математичних термінів і понять, та розділ “Заключний тест” – завдання для перевірки засвоєння матеріалу всього елективного курсу. У додатках сконцентровано матеріал, що знадобиться учням у ході їх практичної діяльності.

**4. Оформлення посібника.** У посібнику широко застосовуються гіпертекстні посилання для зручної навігації, кольорові малюнки, фотоматеріали, графічні, аудіо- та відеооб'єкти. Посібник виконано в яскравому та привабливому вигляді. Кожен вид діяльності виділений своїм кольором та стилем шрифту для зручності.

Навчальний посібник в електронному вигляді міститься на шкільному сайті і є доступним для учнів школи. Надалі планується доповнити посібник інтерактивними операційно-діяльними та діагностичними складовими.

У підсумку зазначимо кілька безумовних переваг електронного навчального посібника. В ході самостійної роботи учнів такий посібник: “адаптується” відповідно до потреб, нахилів, інтелектуальних можливостей та амбіцій учня; виконує роль наставника з можливістю необмеженої кількості повторень, підказок та роз'яснень; полегшує сприйняття та засвоєння матеріалу за рахунок варіативності способів подачі матеріалу. В ході практичних занять дозволяє викладачу виконувати більш керівну та консультуючу роль для кожного учня в ході його самостійної роботи над навчальною задачею. Вчителю такий посібник дозволяє диференціювати та індивідуалізувати роботу з учнями, оптимізувати співвідношення кількості і змісту прикладів та задач на уроках та у вигляді домашнього завдання.

*Висновки з даного дослідження і перспективи.* Як показує практика, більшість учнів уже на ранніх етапах навчання чудово розуміють необхідність застосування комп'ютера в своїй навчальній та подальшій професійній діяльності. Ефект процесу пізнання зростає, якщо навчальні задачі, що розв'язуються в рамках інформаційних технологій навчання, пов'язані з практичною діяльністю майбутнього спеціаліста або представляють певний інтерес, виходячи з навчальних уподобань учнів. Використання навчального посібника в електронному вигляді буде сприяти формуванню і розвитку в учнів різносторонніх інтересів, культури мислення, математичної культури, вмінню самостійно доповнювати знання; дозволить долучити учнів до самостійної дослідницької роботи, дасть можливість ознайомитись з деякими сучасними досягненнями науки; сприятиме розкриттю внутрішнього потенціалу учнів, створенню умов для їх самореалізації.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Машбиц Е.И. – М.: Педагогика, 1998. – 192 с.
2. Моргун О.М. Комп'ютерний підручник як новий дидактичний засіб / О.М. Моргун, А.І. Підласий // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 1. – С. 117–124.
3. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів / [Авт. кол.; За ред. Ю.І. Машбиця / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України.]. – К.: ІЗМН, 1997. – 264 с.

4. Савченко З. В. Основні вимоги до навчальних комп'ютерних програм у базовій середній школі [Електронний ресурс] / З. В. Савченко– Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/content/08szvesb.htm>.
5. Торопцов В. С. Применение компьютерных технологий для создания электронных учебников для системы дистанционного обучения / В. С. Торопцов, Д. Б. Григорович // Тезисы докладов Международной конференции “Современные компьютерные технологии в экономике, науке и образовании”. – Ташкент, 2000.– 314 с.

Симонова М.Г.

**ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА КАК СРЕДСТВО  
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧЕНИКОВ  
ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**

*Использование компьютерных технологий в общеобразовательных учебных заведениях является важным и актуальным вопросом современного образования. Целью данной статьи является создание электронного учебного пособия элективного курса математики для учащихся гуманитарного профиля, направленного на повышение дифференциации и индивидуализации обучения, развитию творческих способностей и созданию благоприятного эмоционального фона.*

*Ключевые слова: индивидуализация и дифференциация, элективный курс, электронное учебное пособие.*

Simonova M.G.

**ELECTRONIC TEXTBOOK OF THE ELECTIVE COURSE AS A MEANS  
OF INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION OF TEACHING MATHEMATICS  
FOR STUDENTS SPECIALIZED IN HUMANITIES**

*Use of computer technology in secondary schools is an important and urgent issue of modern education. The purpose of this article is to create an electronic textbook of math electives for students specialized in humanities, aiming at increasing differentiation and individualization of learning, development of creative abilities and a favorable emotional background.*

*Key word: individualization and differentiation, elective courses, electronic textbooks.*

**УДК 372.853;378.096**

**Соколов Є. П.**

**“Фороптрика” – СПЕЦІАЛЬНЕ УЗАГАЛЬНЮЮЧЕ ЗАНЯТТЯ:  
З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ НА ФАКУЛЬТЕТІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

*“Фороптрика” – заняття, на якому єдиним способом розглядаються наступні класи задач: задачі про найкоротший шлях, задачі про форму розтягнутих пружних ниток, задачі про хід променів у системі дзеркал і задачі теорії більярдів. Назва заняття походить від давньогрецьких слів “форес” (складаю) і “оптрес” (дивлюся) і відображає головну ідею використовуваного “методу складеного аркуша”.*

*Ключові слова: фізика, метод дзеркальних зображень, фороптрика.*

*Постановка проблеми.* Для підготовки абітурієнтів до вступу й подальшого навчання в технічному університеті на факультеті довузівської підготовки Запорізького національного технічного університету (ФДП ЗНТУ) було створено спеціальний курс фізики, що отримав назву “Екзаменаційна фізика” [1-2]. При створенні цього курсу особлива увага приділялася відбиранню й структуруванню навчальних фізичних задач. Під структуруванням ми розуміємо об'єднання задач, що мають однакову внутрішню логічну структуру й зв'язані спільною ідеєю розв'язання, в окремі великі класи задач. На наш погляд, створення добре структурованої системи задач є необхідним для того, щоб курс фізики для абітурієнтів

отримав узагальнюючий, систематизуючий й розвиваючий характер і став реальним “третім концерном” навчання фізики майбутніх інженерів.

*Аналіз останніх досягнень і публікацій.* На сьогодні в нашому курсі виділено кілька стрижневих, об’єднуючих ідей. Частина з них опублікована. Це “Правило трьох векторів” [3-5], “Задачі на порівняння” [6], “Енергія в електростатиці” [7].

*Формулювання цілей статті.* У представленій роботі ми опишемо спеціальне узагальнювальне заняття, що отримало назву “Фороптрика”.

У шкільній та олімпіадній фізиці є кілька циклів задач, які мають спільну ідею розв’язання, але традиційно розглядаються в різних розділах курсу. Це задача Герона про найкоротший шлях та її варіації [8], задачі про форму розтягнутих пружних ниток, задачі про хід променів у системі дзеркал [9: 127] і споріднені їм задачі кінематики про рух тіл із пружним відбиттям від перешкод [2: 18], задачі теорії більярдів [10; 11]. Ідейно пов’язані із цим комплексом і задачі електростатики на “метод дзеркальних зображень”.

Для розгляду цих задач *per unius ratio et una locus* нами було створено й апробоване спеціальне заняття “Фороптрика”. Ця назва перегукується із традиційними назвами розділів оптики: “Катоптрика” і “Діоптрика”<sup>1</sup>. Воно походить від двох давньогрецьких слів: “форес” (*φορες*) – складка, складати і “оптерес” (*οπτηρες*) – дивитися, спостерігати. Ці два слова цілком відображають суть використовуваного на цьому занятті “Методу складеного аркуша”.

Заняття “Фороптрика” принципово відрізняється від інших занять нашого курсу. Якщо на звичайних заняттях учні розв’язують запропоновані їм задачі, то на цьому занятті вони самі формулюють змістовні задачі, використовуючи терміни різних розділів курсу фізики. Головним “інструментом” нашого заняття є аркуш прозорого целофану (розрізаний файл для паперів), на якому проведено фломастером пряму лінію. На занятті ми, разом з учнями, складаємо цей аркуш різними способами й розглядаємо на просвіт отримані ламані лінії. Ми послідовно доводимо, що якщо лінії згину трактувати як “берег ріки”, “дзеркало”, “борт більярду”, то видимі нами ламані лінії будуть зображеннями “найкоротших шляхів”, “світлових променів”, “більярдних траєкторій”. Після цього учням пропонується придумати для готової картинки-відповіді задачу, використовуючи відповідні терміни, і розв’язати її.

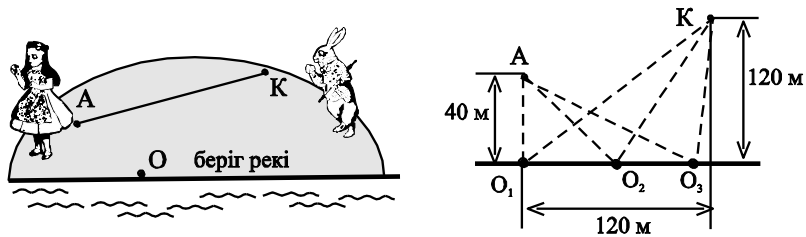
Нижче, в основній частині статті, ми наводимо зі значними скороченнями текст заняття “Фороптрика”. Повний варіант можна знайти в публікації [12]. Для слухачів ФДП ЗНТУ ми проводимо це заняття в першому модулі “Кінематика”. Попередньо ми пропонуємо їм розв’язати вдома відому задачу про політ м’яча після відбиття від стіни [2: 18]. Цю задачу рідко хто сам може розв’язати. Тим з більшим інтересом і подивом сприймають наші слухачі просту ідею “Методу дзеркальних зображень” і “Методу складеного аркуша”. Обмеженість у часі зазвичай змушує нас залишати кінцеву частину заняття “Фороптрика” для самостійної, домашньої роботи.

*Основна частина статті.* Заняття “Фороптрика” ми починаємо з розгляду класичної задачі Герона Олександрійського про найкоротший шлях.

**Задача 1.** Одного разу у Задзеркаллі відбулася така розмова. Алісі зателефонував Кролик і запросив її на вечірнє чаювання. “Тільки, – додав він, – зайди, будь ласка, на ріку й набери чайник води. І врахуй, у нашій країні всі виховані дівчинки ходять тільки по найкоротших стежках!” Аліса була вихованою дівчинкою, й, звичайно, вона бажала піти найкоротшою стежкою. Допоможіть Алісі знайти найкоротший шлях! Чому дорівнює його довжина?

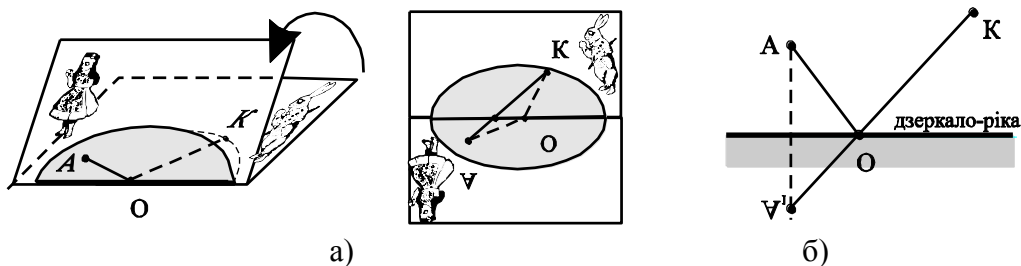
**Обговорення.** Усі по-різному уявляють собі найкоротший шлях (мал.1). Деякі вважають, що Алісі треба бігти по перпендикуляру до ріки, інші – в “середню точку”, треті – у точку, рівновіддалену від обох будиночків. У хід ідуть лінійки й косинці. Але незабаром усі переконуються, що жодна здогадка не підходить. Задачу треба розв’язувати “чесно”!

<sup>1</sup> Розділи оптики, що вивчають, відповідно, явища відбиття й заломлення світла. Назви походять від назви книги Евкліда “Катоптрика” і книги Р. Декарта “Діоптрика”.



Мал.1. Наші герої й план їхньої країни.

**Розв'язання.** Уявимо, що наш малюнок намальовано на двох половинках зігнутого по лінії ріки аркуша паперу (мал.2а). А ще краще уявити, що це не аркуш паперу, а прозорий аркуш целофану, через який набагато краще видні всі намальовані лінії. Розвертаємо наш паперово-целофановий аркуш і розгладжуємо його на столі. Усе відразу стає ясним! Щоб побудувати найкоротший шлях, треба просто взяти й з'єднати на розгорнутому аркуші точки А і К. Теорема Піфагора дає  $\ell_{кр} = 200\text{ м}$ .



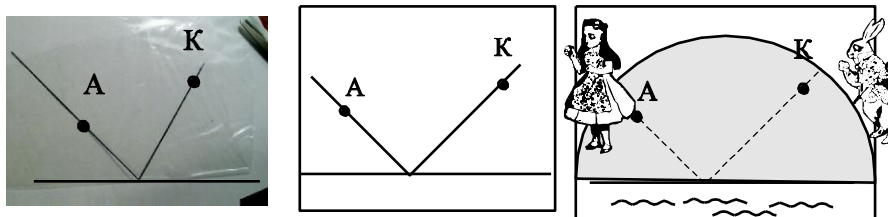
Мал.2. “Метод складеного аркуша” і “Метод дзеркальних зображень”.

Природно назвати такий метод розв'язання “Метод складеного аркуша”. Він дуже схожий на традиційний метод розв'язання – “Метод дзеркальних зображень”<sup>2</sup>. Нагадаємо, що в цьому методі в “дзеркалі-ріці” будується допоміжна точка-зображення  $A_1$ , й замість мінімуму  $(AO + OK)$  шукається рівний йому мінімум  $(A_1O + OK)$ .

Ідея обох методів однакова. Але нам все-таки варто зробити вибір, який із двох способів міркування нам корисніше використовувати на нашому занятті? А давайте зробимо так. Давайте займемося не *розв'язанням*, а *придумуванням* задач. От для цього наш “пристрій” – аркуш прозорого целофану, з намальованою на ньому прямою лінією, – найзручніший інструмент. Складаючи його різними способами, ми зможемо одержати багато картинок і скласти для них багато задач про найкоротші лінії. А найголовніше, ми самі завжди будемо знати правильну відповідь, (–) тому що намальована нами лінія – це завжди найкоротший шлях!

А от зворотню дію – розгортання аркуша при розв'язанні придуманої нами задачі – зручніше буде проводити саме методом дзеркальних зображень. Її назва нам підказує, що для розв'язання варто будувати зображення вихідних точок в “дзеркалах – лініях згинів”.

Придумування задач ми починаємо з того, що згортаємо наш аркуш один раз (мал.3).

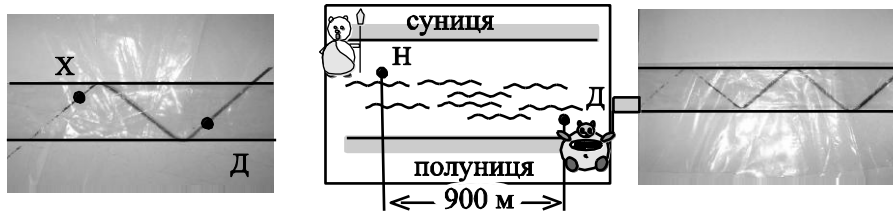


Мал.3. Перша проба.

<sup>2</sup> У літературі ця назва закріпилася за запропонованим У. Томсоном спеціальним методом розв'язання задач електростатики. На наш погляд, ця назва може бути використана для будь-якого методу, у якому для розв'язання задачі будуються допоміжні точки-зображення.

Якщо на променях, у які перетворилася наша пряма, поставити дві точки (будиночки А і К), то ми отримаємо картинку-розв'язання до першої задачі. А якщо прибрати з малюнка все зайве й додати хвилі на ріці й самих героїв, то вийде умова до першої задачі. Ось у такий спосіб за допомогою нашого “пристрою” конструюються задачі.

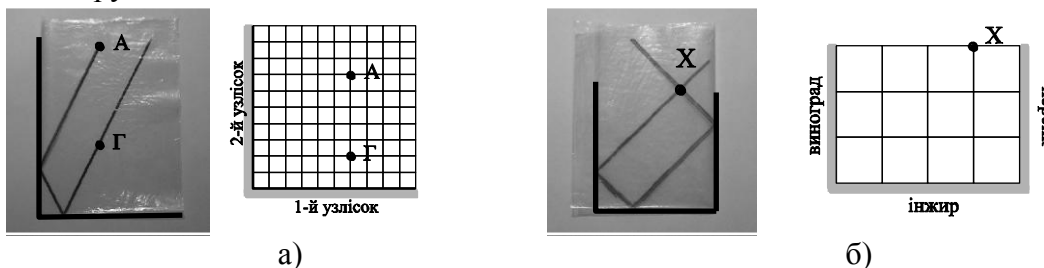
Зігнемо наш аркуш ще раз (мал.4). Ставимо на променях дві точки, стираємо всі підказки й отримуємо нову задачу.



Мал.4.

**Задача 2.** На ріці, на острові Х, живе Хтось, а на острові Д – Дружок. Друзі люблять плавати на човнах у гості один до одного (одному). Який мінімальний шлях пропливає Хтось, коли їде в гості до Дружка, якщо він спочатку заїжджає по суницю, а потім по полуницю? Відстань від острова Х до берега із суницею 100 метрів, відстань від острова Д до берега з полуницею 300 метрів, ширина ріки 800 метрів. (Відповідь:  $\ell_{кр} = 1500\text{ м.}$ )

Якщо звернути аркуш ще раз (мал.4), то в нас вийде найкоротша відстань для задачі, у якій Хтось кілька разів заїжджає по суницю і полуницю. Але не будемо повторюватися, і згортаємо целофан по двох взаємно перпендикулярних лініях згину (мал.5). У нас з'явилася картинка для найкоротшої лінії, що йде із точки Г до двох сторін прямого кута, а потім приходиться до другої точки А.



Мал.5. Задача про грибника й Ходжу Насреддіна.

**Задача 3.** Грибника завжди приваблюють далекі узліски (мал.5). Йому здається, що саме там ростуть найбільші гриби. Тому буває так, що замість того, щоб відправитися навпростець до зупинки автобуса (точка А), грибник (точка Г) вирішує забігти на два узліски (спочатку на перший, а потім на другий). Але тому що до автобуса залишається зовсім мало часу, то він вирішує йти найкоротшим шляхом. Чому дорівнює довжина цього шляху? Розміри прочитайте за планом, розмір однієї клітинки 100 метрів. (Відповідь:  $\ell_{кр} = 1500\text{ м.}$ )

**Вправа 1.** А чому буде дорівнювати довжина мінімальної траєкторії, і як вона буде виглядати, якщо спочатку грибник піде на узлісок №2, а потім на узлісок №1. (Відповідь:  $\ell_{кр} = 1554\text{ м.}$ )

Ідемо далі. І складаємо наш аркуш ще раз, залишаючи всі кути між лініями згинів прямими. Тепер на отриманій ламаній є точка перетинання (мал.5б). Виділяємо цю точку й отримуємо завдання №4.

**Задача 4.** Ходжа Насреддін відпочивав у жаркий день у тіні чинари, коли до нього підійшов мандрівний дров'як. “О, мудрець, скажи мені, наскільки зірок на небі більше, ніж піщин у пустелі?” “Рівно настільки, скільки кроків зробить мудрий, котрий, вийшовши із цієї точки, дійде до винограднику, потім відвідає сад з інжиром, загляне в сад з персиками й

повернеться сюди із фруктами!”. Наскільки, відповідно до Ходжі Насреддіна, зірок на небі більше, ніж піщин у пустелі? Розміри прочитайте за планом, розмір однієї клітинки – 200 кроків. (Відповідь: на 2000.)

Перпендикулярні й рівнобіжні лінії згинів досліджені. Розглянемо тепер випадок, коли лінії згину перетинаються під гострим кутом. Складаємо наш аркуш по-новому й отримуємо фотографію 6.



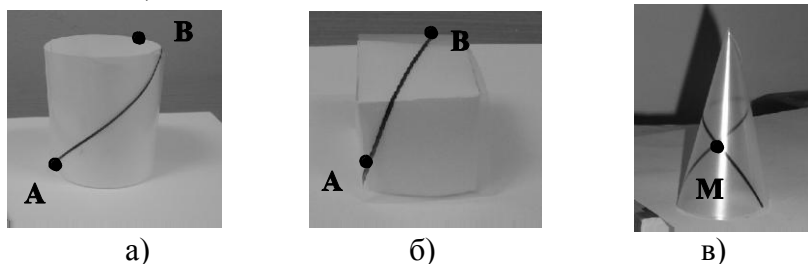
Мал. 6.

**Задача 5.** У свій час Одиссею, що повернувся у свій дім після багаторічної подорожі, прийшлося доводити свої права на царство, натягаючи тятиву на лук. Кажуть, що після цього на Ітаці герої змагаються в силі, намагаючись оперезати пружною тятивою “трикутник Одиссея” так, як показано на малюнку 6. Підрахуйте, яку силу для цього треба прикласти, якщо довжина тятиви 250 см і для її розтягання на кожен сантиметр треба прикласти силу 100 Н. (Відповідь: 2500 Н.)

У нашій задачі з’явилася розтягнута еластична нитка – тятива. А яке відношення мають еластичні нитки до найкоротших ліній? Найпряміше. Розтягнута нитка завжди прагне зменшити свою довжину, тому вона завжди набуває форму найкоротшої траєкторії, що з’єднує дві точки. І ми можемо з повним правом сказати, що наш “пристрій” показує не тільки найкоротші траєкторії, але й форму розтягнутих еластичних ниток.

Продовжуємо наші дослідження й виходимо із площини в простір.

**Задача 6.** Жук повзе по циліндричному стовбуру дерева із точки А в “діаметрально протилежну” точку В найкоротшим шляхом (мал.7а). Чому дорівнює довжина цього найкоротшого шляху, якщо радіус стовбура 20 см, а висота точки В над точкою А дорівнює 40 см? (Відповідь: 74,5 см.)



Мал. 7.

**Задача 7.** Маленький Принц мешкає на кубічній планеті (мал.7б). Його будиночок стоїть в точці А, а троянда посаджена в точці В. Щодня Принц ходить поливати троянду. Скільки часу Принц іде до троянди, якщо його швидкість дорівнює 2 м/с, а ребро куба дорівнює 100 метрів? (Відповідь: 79 с.)

**Задача 8.** В одному зі своїх розповідей барон Мюнхгаузен розказує про те, що зробив три “кругосвітні подорожі” по планеті, що має форму конуса (мал.7в). У першій подорожі він один раз обійшов навколо осі планети, у другій – два рази, а у третій, найтривалішій, – 100 разів. При цьому щоразу він рухався найкоротшим шляхом. Скільки часу тривала друга подорож Мюнхгаузена, якщо перша тривала 3 дні, а остання – 5 днів? (Відповідь: 4 доби 19 годин 12 хв.)

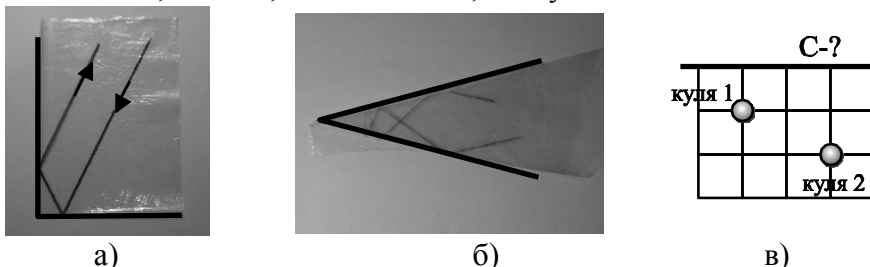
Нашу подорож по країні найкоротших ліній і пружних ниток закінчено. Переходимо до країни “Катоптрика” – країни світлових променів і дзеркал.

**Вправа 2.** Доведіть, що для найкоротших ліній, які ми бачимо на складеному аркуші, має місце закон відбиття.

Якщо вправу 2 виконано, то ми маємо повне право називати найкоротші лінії, які з'являються в нашому “пристрої”, *світловими променями*. Переходимо на мову світлових променів і по-новому читаємо старі картинки.

На малюнку 8а ми бачимо світловий промінь, що падає на кутовий відбивач (катафот), і відбивається точно у зворотному напрямку. І в нас з'являється тема для розмови про катафотах.

**Вправа 3.** Стверджують, що катафот настільки ж ефективніше дзеркала, наскільки ефективнішим є годинник, що йде, ніж годинник, що зупинився. Поясніть це порівняння.



Мал. 8.

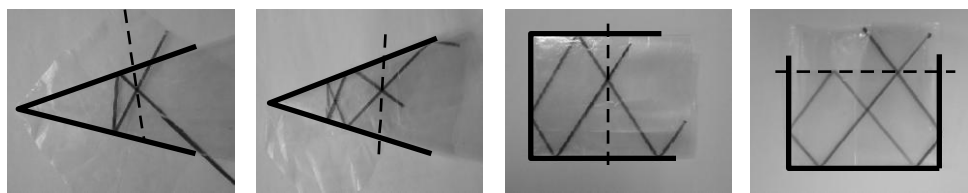
А малюнок 8б підказує, як треба вирішувати таку задачу.

**Задача 9.** Промінь світла потрапляє у дзеркальний кут величиною  $30^\circ$  паралельно одному із дзеркал. Скільки відбиттів зробить промінь до виходу з кута? (*Відповідь:* п'ять.)

А ще закону відбиття підкоряється рух більярдних куль. Тому всі наші малюнки можна з повним правом вважати *траєкторіями більярдних куль*.

**Задача 10.** У яку точку С верхнього борту варто послати першу кулю, щоб після двох відбиттів вона потрапила у другу кулю (мал.8в)? У відповіді вкажіть відстань від кута до точки С, розмір клітинки 12 см. (*Відповідь:* 20 см.)

Існує ціла наука – математична теорія більярдів. І наш “пристрій” дозволяє “побачити” цілий ряд фактів, які вона теоретично передбачає. Наприклад, те, що в трикутному більярді існують замкнуті траєкторії, що складаються із трьох і п'яти ланок, а в прямокутному більярді – замкнуті траєкторії, що складаються із чотирьох і шести ланок (мал.9).



Мал. 9.

Кількість завдань, які можна підібрати в навчальній літературі для заняття “Фороптрика”, звичайно, набагато більше того, яке ми навели тут. Так що кожен викладач може поповнити це заняття за своїм смаком. Наш досвід показує, що це заняття проходить легко й з цікавістю у різних навчальних групах (але, звичайно, у різних обсягах). А найсильніші й зацікавлені учні із задоволенням беруть участь у міні-конкурсі “Придумай нову задачу для “Фороптрики”.

*Висновки.* Розроблено заняття, що об'єднує єдиною ідеєю розв'язання кількох циклів задач із різних розділів фізики.

Запропоновано й апробовано на заняттях ФДП ЗНТУ методику зі “зверненою” послідовністю розв'язання задач. Якщо при використанні традиційної методики складності виникають в учнів звичайно вже при розв'язанні задачі №2, то при використанні “зверненої” методики матеріал засвоюється в набагато більшому обсязі.

Приєм “виходу в простір” (розгортання аркуша) ми розглядаємо як перше, пропедевтичне ознайомлення наших слухачів з методами теоретичної фізики, що зводяться

до збільшення розмірності простору задачі (ріманова поверхня, розв'язання рівнянь математичної фізики).

“Глобальність” тематики цього заняття дозволяє у закінченні сформулювати загальне поняття про місце “Принципів” у фізиці й про еволюцію фізичного знання в процесі розвитку фізичної теорії.

Перспективи подальших розробок у цьому напрямку ми бачимо в створенні декількох варіантів цього заняття для навчальних груп різного рівня підготовки.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Соколов Є. П. Екзаменаційна фізика. Лекції: навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл.]: в 2 т. / Є. П. Соколов. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2009.
2. Соколов Є.П. Збірник структурованих комплексних завдань з фізики: нав. посіб. / Є. П. Соколов, Д. І. Анпілогов. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2010. – 206 с.
3. Соколов Є. П. Правило трьох векторів / Є. П. Соколов // Фізика та астрономія в школі. – 2010. – № 4. – С. 35-38.
4. Соколов Є. П. “Правило трьох векторів” і завдання на мінімум / Є. П. Соколов // Фізика та астрономія в школі. – 2010. – № 5. – С.33-36.
5. Соколов Є. П. “Правило трьох векторів” і сила тертя / Є. П. Соколов // Фізика та астрономія в школі. – 2010. – № 5. – С. 30-33.
6. Соколов Е. П. Фізичні задачі на порівняння / Е. П. Соколов // Вісник ЧДПУ. – Чернігів: ЧДПУ, 2006 – Вип. 36. – С. 135–138.
7. Соколов Е. П. Изложение темы “Энергия в электростатике” в курсе физики факультета довузовской подготовки / Е. П. Соколов // Зб.наук. праць КамПДУ. – КамП: КамПДУ, 2006. – Вип. 12. – С. 166–169.
8. Протасов В.Ю. Максимумы и минимумы в геометрии / В.Ю. Протасов. – М.: МЦНМО, 2005. – 56 с. – (Серия: “Библиотека “Математическое просвещение”).
9. Гончаренко С. У. Конкурсні задачі з фізики / С.У. Гончаренко. – 8-е вид. – К.: ВШ, 1979. – 448 с.
10. Задачи по физике / [ Воробьев И.И., Зубков П. И., Кутузова Г.А. и др.]; под ред. О. Я. Савченко. – [2-е изд.]. – М.: Наука, 1988. – 416 с.
11. Гальперин Г.А. Математические бильярды / Г. А. Гальперин, А. Н. Земляков. – М.: Наука, 1990. – 288 с. – (Б-чка “Квант”. Вып.77)
12. Соколов Е. П. Фороптрика, или путешествия по кратчайшему пути / Е. П. Соколов // Школа юного вченого. – 2010. – № 5-6. – С. 18 – 29.

Соколов Е. П.

### *“ФОРОПТРИКА” – СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБОБЩАЮЩЕЕ ЗАНЯТИЕ: ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ*

*“Фороптрика” – занятие, на котором единым образом рассматриваются следующие классы задач: задачи о кратчайших путях, задачи о форме растянутых упругих нитей, задачи о ходе лучей в системе зеркал и задачи теории бильярдov. Название занятия происходит от двух древнегреческих слов “форес” (складываю) и “оптрес” (смотрю) и отражает главную идею используемого “метода сложенного листа”.*

*Ключевые слова: физика, метод зеркальных изображений, фороптрика.*

Socolov E.P.

### *“PHOROPTRICA” – SPECIAL SUMMARIZING LESSON: LEARNING EXPERIENCE FROM THE PREPARATORY FACULTY*

*“Phoroptrica” – practical training on which the following classes of problems: problems of the shortest ways, problems of the form of the stretched elastic threads, problems of the light rays in system of mirrors and problems of the theory of billiards, are considered with the help of the unique method. The name “Phoroptrica” derives from ancient Greek words “phores” (to fold up) and “optres” (to look), and reflects the main idea of the “method of the folded up sheet” used.*

*Key words: physics, method of mirror images, phoroptrica.*



## **ЕЛЕКТРОННЕ ПРЕДСТАВЛЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ ПИТАНЬ З ФІЗИКИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ**

*У роботі розглядається один із прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів старшої профільної школи. Даний прийом базується на розгляді й електронній візуалізації деяких проблемних фізичних питань.*

*Ключові слова: активізація пізнавальної діяльності, проблемні питання, мультимедіа, анімація.*

*Постановка проблеми.* Вивчення природничо-математичних дисциплін, зокрема фізики, у профільній школі має свої особливості, оскільки передбачається поглиблений розгляд навчального матеріалу. Однак поглиблене вивчення вимагає активізації пізнавальної діяльності учнів, формування інтересу до предмета. Одним із ефективних засобів збудження зацікавленості учнів є розгляд проблемних питань, що може бути значно підсилено використанням електронних засобів, зокрема анімації і мультимедіа.

*Розгляд проблеми.* До традиційних проблемних питань фізики можемо віднести проблему двоїстості матерії, зокрема двоїстість природи світла і пов'язані з цим явища і ефекти. Це питання механізму поширення електромагнітних хвиль, сталості швидкості світла, дифракції світла, механізми електричної і магнітної взаємодії, природи і механізму гравітації та багато інших питань. За допомогою засобів мультимедіа, ефектів анімації можливо забезпечити статичну і динамічну візуалізацію навчального матеріалу, розкрити суть проблеми, викликати живий інтерес до неї і, таким чином, забезпечити розуміння і усвідомлення.

Розглянемо для прикладу прийоми застосування засобів анімації під час розгляду деяких проблемних питань фізики. Таким є світоглядне питання двоїстості природи матерії як речовини і поля. В підручниках і навчальних посібниках про це пишеться, однак обходиться питання переходу одного виду матерії в інший, що є властивістю матерії і фундаментальною формулою руху. Представником такої форми руху є світло. Учні вивчають, що світло – це електромагнітні хвилі, які являють собою коливання електричного і магнітного полів. Засобами анімації можна легко “оживити” рисунок, на якому зображено електромагнітну хвилю (рис.1) [1].

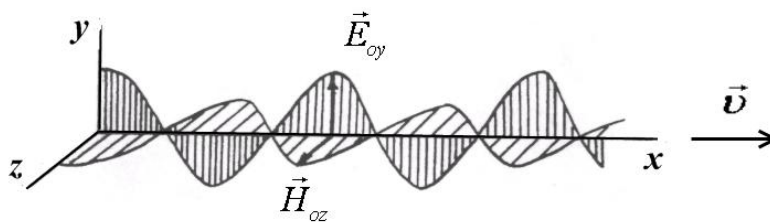


Рис. 1.

Звертається увага учнів до того, що електричне і магнітне поля змінюються, але, оскільки ці поля мають енергію, то виникає питання: у що перетворюється енергія полів при їх зміні? Якщо використати аналогію щодо процесів, які відбуваються в коливальному контурі в учнів може виникнути думка про перехід енергії електричного поля в енергію магнітного поля і навпаки. Однак засобами анімації можна продемонструвати, що електричне і магнітне поля змінюються разом, тобто з одноковою фазою (рис.1), тому перехід одного виду енергії в інший неможливий. Проблема сформульована, виникає “живе”

зацікавлення, але відповідь на питання доцільно залишити для самих учнів і повернутися до аналізу і дискусії в інший час. При цьому варто зауважити, що насправді відповіді в підручниках немає, її ніхто не знає і це питання дискусійне. Такий підхід викликає зацікавлення учнів, роздумування над проблемою, що, безумовно, сприяє як запам'ятовуванню, так і глибшому розумінню суті фізичного явища.

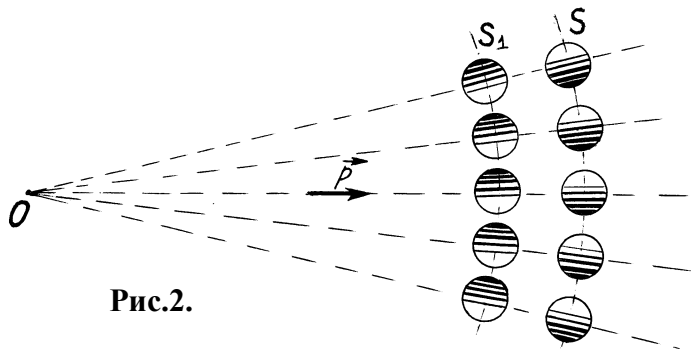


Рис.2.

інше бачення цієї проблеми і її розв'язок. Демонструється, що випромінювання світла як електромагнітних хвиль можна представити як потік фотонів, частинок, особливістю яких є наявність коливного стану (рис.2) [2]. Ця сукупність частинок, коливається, моделюється хвильова поверхня, однак при цьому виявляється проблема – як з точки зору квантового підходу пояснити принцип Гюйгенса, що кожна точка хвильової поверхні є джерелом нових хвиль. За допомогою анімації показується, що насправді принцип Гюйгенса для світла неспроможний, так як кожна точка хвильової поверхні не може стати джерелом нових хвиль, оскільки фотон має імпульс і не може в деякій абстрактній точці  $dS$  змінити напрямку свого руху (рис.3).

Як суперечливе з точки зору хвильового і квантового підходів, доцільно розглянути проблемне питання дифракції. Традиційно дифракція пояснюється як хвильове явище на основі принципу Гюйгенса, що кожна точка хвильової поверхні є джерелом нових хвиль і сприймається учнями як огинання хвилями різних країв перепони і заходження променів в область тіні. Однак таке тлумачення дифракції дуже спрощене і некоректне, оскільки дифраговані на гострих краях перепони промені дають дифракційну картину і в зворотному напрямку (рис.4).

Це доцільно продемонструвати за допомогою динамічної моделі. З точки зору квантового переходу дифракція – це і є перевипромінювання фотонів гострими краями перешкоди, яке може відбуватись в різні сторони (рис.4). Гострі краї перешкоди ( $O_1$  і  $O_2$ ) є не чим іншим як когерентними джерелами випромінювання, тому дифракція, є не що інше як інтерференція променів, що йдуть від цих когерентних джерел  $O_1$  і  $O_2$ .

Використання анімаційних ефектів дає можливість продемонструвати тотожність явищ інтерференції і дифракції.

Викликає зацікавленість в учнів також спроба пояснити механізми гравітації – притягання між тілами. В літературі відомі пояснення притягання за рахунок обміну тіл гравітонами або завдяки гравітаційним хвилям. Однак сам механізм притягання невідомий, оскільки будь-яка взаємодія через обмін частинками повинна призвести тільки до відштовхування.

Доцільно детальніше проаналізувати й іншу сторону проблеми двоїстості природи світла. Учні вивчають, що світло – це електромагнітні хвилі, але вони також знають, що світло – це одночасно й частинки (фотони). Однак хвиля – явище просторове, а частинка – локалізована, що з першого погляду сумістити неможливо. Засоби анімації за допомогою комп'ютера дають можливість дуже наочно продемонструвати

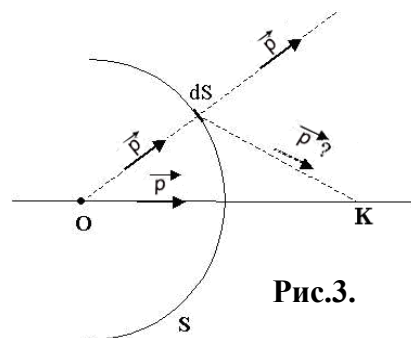


Рис.3.

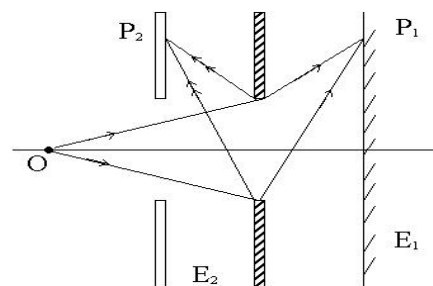


Рис.4.

За допомогою анімації легко продемонструвати модель взаємодії з ефектом протягання, якщо одне із тіл є, наприклад, кулькою з вакуумом.

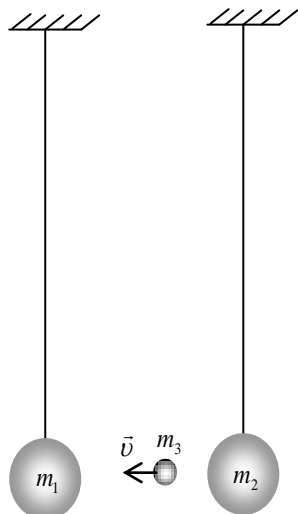


Рис.5.

Нехай, наприклад, тіло  $m_1$  взаємодіє з тілом  $m_2$  через обмін частинкою  $m_3$  (рис.5).

Випромінювання частинки  $m_3$  як її удар в частинку  $m_1$  повинно призвести до взаємного відштовхування тіл  $m_1$  і  $m_3$ . Однак, якщо всередині частинки  $m_3$  є вакуум і вона при ударі розіб'ється, то крім поштовху ліворуч може відбутися переміщення тіла  $m_1$  в сторону розрідженого середовища, тобто праворуч, що спричинить ефект притягання. При гравітації роль такого вакууму виконує зміна маси частинки (гравітона) відповідно із формулою  $\Delta W = c^2 \Delta m$ .

За допомогою анімації можна показати, як тіла випромінюють в різні сторони, але з внутрішньої сторони відбувається поглинання гравітонів, що й призводить до притягання.

*Висновки.* Таким чином, у профільних класах під час вивчення фізики є можливість активізувати пізнавальну діяльність учнів засобами комп'ютерних технологій – анімаційних ефектів, модельних демонстрацій, мультимедіа тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Сусь Б. А. Коливання і хвилі: навчальний посібник [для самостійної роботи, з електронним представленням] / Сусь Б. А., Заболотний В. Ф., Мислицька Н. А. – Київ: ВІТІ НТУУ “КПІ”, 2008. – 192 с.
2. Сусь Б.А. Незвичне бачення традиційних проблемних питань фізики [науково-методичне видання] / Сусь Б.А., Сусь Б.Б. – К.: Просвіта, 2010. – 124 с.

Сусь Б.А., Мислицькая Н.А.

#### ЭЛЕКТРОННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ ВОПРОСОВ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*В статье рассматривается один из приёмов активизации познавательной деятельности учеников старшей профильной школы. Данный приём основан на рассмотрении и электронной визуализации некоторых проблемных физических вопросов.*

*Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, проблемные вопросы, мультимедиа, анимация.*

Sus B.A., Myslitska N.A.

#### ELECTRONIC REPRESENTATION OF PROBLEMS IN PHYSICS AS A MEANS OF INTENSIFICATION OF POLYTECHNIC SCHOOL STUDENTS EDUCATION

*This article is about in-depth study of physics in polytechnic school features by enhancing learning. The means of learning intensification is examination of problems with computer technology: multimedia and animation.*

*Key words: intensification training, problems, multimedia, animation.*

## *ЗМІСТ*

### **Розділ 1. Методологія та історія педагогіки**

Слюсаренко Н.В. Гендерна соціалізація та проблеми трудової підготовки дівчат у зарубіжній педагогіці: історичні аспекти.....	11
Антонець М.Я. Відображення проблем диференціації у змісті української радянської шкільної освіти і соціального виховання дітей (перша третина ХХ ст.).....	17
Белан Г.В. Особливості вивчення педагогічної персоналії у вищих закладах освіти.....	22
Дидик В.М. Роль греко-католицького духовенства та молодіжних товариств у боротьбі за здоровий спосіб життя учнівської молоді Галичини (1900–1939 рр.).....	25
Єсьман І.В. Роль засобів масової інформації у реалізації системи педагогічної освіти батьків (50-70-ті роки ХХ століття в Україні).....	30
Кравченко Т.В. Питання статевого виховання у науковій спадщині Арона Залкінда.....	35
Сараєва О.В. Система виховної роботи Павлиської середньої школи (1948 – 1970 рр.).....	41
Тадесв П.О. Діяльність Гаррі Пассоу в галузі розроблення навчальних планів із природничих наук для обдарованих школярів у США.....	48
Таланова Ж.В. Структура і склад докторської освіти: реальний та раціональний підходи до формування найвищих рівнів національної рамки кваліфікацій.....	53
Фатєєва К.В. Особливості родинного виховання Бориса та Олени Нікітіних (друга половина ХХ століття).....	61
Форостян А.Ф. Використання ігрових моментів під час викладання історії психології.....	67

### **Розділ 2. Теорія і практика навчання**

Мехед Д.Б., Мехед О.Б., Скребець В.О. Визначення рівня понятійного мислення школярів при вивченні природничо- математичних дисциплін у класах різних профілів.....	72
--	----

Нелін Є.П., Кравченко З.І. Роль дворівневого підручника в реалізації особистісно та компетентісно орієнтованого навчання алгебри і початків аналізу.....	75
Садовий М.І. Про структуру і предмет методології у педагогіці в умовах профільного навчання .....	79
Сусь Б.А., Садовий М.І., Трифонова О.М. Вивчення поняття синхронної пульсації матерії у курсі фізики в умовах профільного навчання .....	86
Бабенко О.М. Вимоги до сучасних навчальних посібників для учнів профільних класів.....	92
Галатюк М.Ю. Розвиток навчально-пізнавальної компетентності в процесі вивчення природничих дисциплін (дидактичний аспект) .....	97
Голотюк О.В. Читання як засіб навчання інших видів мовленнєвої діяльності та мовних аспектів на уроках французької мови.....	102
Ізмайлова О.А. Вектори дослідження дискурсу .....	107
Ковальова К.І. Особливості організації профільного навчання на основі індивідуального навчального плану учня .....	113
Кузнецова Н.В. Обдарованість учнів як психолого-педагогічна проблема.....	116
Лісіна Л.О. Особливості конструювання технологій навчання фізики .....	121
Полєвікова О.Б. Особливості роботи зі словом у добу кварний період навчання грамоти .....	127
Попова Т.М. Дидактична модель реалізації культурно-історичної компоненти змісту природничонаукової освіти.....	132
Сидорович М.М. Діяльнісний підхід – провідна концептуальна засада формування теоретичних знань з біології в учнів .....	139
Сорока О.В. Особливості використання проєктивних графічних тестів в умовах початкової школи...	145
Стадніченко С.М. Психолого-педагогічні аспекти профільного навчання при вивченні фізики .....	151

Черченко О.А., Горобець О.А., Савченко В.Ф. Формування інтересу до фізики засобами позаурочної роботи в процесі допрофільної підготовки учнів основної школи .....	157
---	-----

Шевченко І.В. Особливості навчання дітей англійської мови на початковому етапі.....	163
--	-----

### **Розділ 3. Теорія і практика виховання**

Ільїна Н.В. Проблеми формування образного мовлення у дітей дошкільного віку в нормальному та патологічному онтогенезі .....	169
--	-----

Кабацька О.В. Методика формування культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі .....	174
---	-----

Конькіна Є.В. Формирование мотивации культуры здоровья подростка в образовательном процессе на традициях народной педагогики.....	180
--	-----

Корольова І.І. Особливості організації естетичного виховання студентів вищих навчальних закладів у процесі культуротворчої діяльності .....	184
--	-----

Логвіна С.А. До питання виявлення та способів подолання лексичних труднощів, які виникають при слуховому сприйманні повідомлень ЗМІ .....	189
--	-----

Храпко Т.А. Психолого-педагогічний вплив на підлітка з девіантною поведінкою.....	193
--	-----

Шипко А.Л. Система принципів виховання у туристсько-краєзнавчій діяльності учнів.....	198
--	-----

Юркова Т. Ф. Методика формування в учнів 5-6 класів ціннісного ставлення до природи засобами українського фольклору .....	203
--	-----

### **Розділ 4. Теорія і методика професійної освіти**

Атаманчук П.С., Муравський С.А. Реалізація можливостей міжпредметних зв'язків для формування наукового світогляду на заняттях із фізики .....	209
--	-----

Заболотська О.О. Мовленнєва діяльність учителя: лінгводидактичний аспект.....	213
--	-----

Каверіна О.Г. Зміст професійної підготовки майбутніх інженерів під час формування готовності до професійної комунікації .....	220
--	-----

Корнещук В.В. Професійна надійність викладача математичних дисциплін.....	224
Орищин Ю.М. Курс загальної фізики вищої школи з аспекту фундаменталізації професійної підготовки .....	229
Шмалей С.В. Теоретико-методологічні орієнтири педагогічної освіти у постіндустріальну епоху .....	233
Амірагова Н.С. Стан формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей.....	237
Байша К.М. Організаційно-педагогічна проблема підготовки ефективного менеджера .....	240
Благова Т.О. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів-хореографів у процесі фахової практичної підготовки.....	244
Бургун І.В. Від компетентного вчителя до компетентного учня.....	250
Бутенко О.А., Мазур В.П. Комунікативно-когнітивний підхід до формування граматичної компетенції студентів мовних вищих навчальних закладів .....	256
Вінник Т.О. Культурологічна підготовка майбутніх учителів початкових класів у системі навчально-виховної роботи університетів .....	260
Гай Н.О. Дослідження стану організації навчальної практики з фізики у загальноосвітніх закладах Херсонської області .....	264
Гончаренко Т.Л. Про підготовку вчителя до естетичного виховання учнів на уроках фізики .....	270
Горбенко О.Б. Метод художньо-творчих проєктів у формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики.....	276
Дзядевич Ю.В. Творча спрямованість особистості як чинник формування іміджу у майбутніх фахівців мистецьких дисциплін.....	282
Добровольська Л.С. Методичні рекомендації розвитку іншомовних інтегрованих умінь студентів у процесі вивчення освітніх курсів.....	287
Доленко Л.В. Навчання студентів читання літератури зі спеціальності .....	291

Дроздова І.П. Текст, його функції та форми роботи з текстом для формування українськомовного професійного мовлення студентів ВНЗ.....	294
Замашна С.М. Вивчення особливостей становлення англійської літератури студентами вищих навчальних закладів .....	299
Зуброва О.А. До проблеми формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів.....	302
Калашнікова С. А. Професійна підготовка лідерів для державного управління.....	309
Кацова Л. І. Основні змістовні параметри економічного виховання як педагогічної діяльності .....	316
Клімашевський Л.М., Лучанінова О.П. Особистісно орієнтований підхід у процесі формування мотивації навчальної діяльності студентів технічного ВНЗ .....	320
Коткова В.В. Організація інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища в професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів .....	323
Кузьменков С.Г. Проблеми формування поля астрономічних понять, призначеного для підготовки вчителя астрономії .....	329
Матвєєва К.С. Педагогічні умови ефективного формування навичок англійського мовлення студентів економічного профілю.....	337
Некрасова С.М. Готовність до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом: методологічний та андрагогічний аспект .....	342
Огородник Н.Є. Про реалізацію інтерактивного підходу у навчанні професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніх правників .....	347
Огренич М.А. Система вправ з формування іншомовного мовленнєвого етикету в майбутніх економістів.....	352
Ромашева Н.В. Особистісно орієнтована освіта в підготовці майбутнього вчителя іноземної мови .....	357
Самойлова Н.В. Сучасні підходи до визначення сутності валеологічної компетентності студентів .....	362



Симоненко М.В. Особистісний компонент як основа формування полікультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов .....	366
Султанова Е. В. Педагогічні умови самоактуалізації майбутнього вчителя музики.....	369
Фесенко Є.А. Особливості навчання орфографії французької мови на I курсі мовної спеціальності .....	375
Шахматова Т.В. Теоретичний аналіз критеріїв та показників сформованості ділових якостей у майбутніх фахівців економічного профілю .....	379

## Розділ 5. Соціальна педагогіка

Запорожець О.П. Соціальна складова освітнього середовища: психофізіологічні аспекти .....	385
Копилова С.В. Соціально-педагогічний потенціал дитячих оздоровчих закладів .....	389
Степанова О.А. Капролалія як різновид підліткових девіацій .....	396

## Розділ 6. Сучасні педагогічні технології

Гулівата І.О., Заболотний В.Ф. Демонстраційні комп'ютерні моделі як засіб формування просторової уяви .....	401
Заболотний В.Ф. Мультимедіа в системі навчання учнів розв'язування фізичних задач .....	407
Одновол Д.Г. Попередня підготовка до впровадження математичних пакетів програм (МПП) у процес вивчення фізики та інтеграція в загальний освітній процес .....	411
Симонова М.Г. Електронний навчальний посібник елективного курсу як засіб індивідуалізації та диференціації навчання математики учнів гуманітарного профілю .....	415
Соколов Є.П. “Фороптрика” – спеціальне узагальнююче заняття: з досвіду навчання на факультеті довузівської підготовки .....	418
Сусь Б.А., Мисліцька Н.А. Електронне представлення проблемних питань з фізики як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів профільної школи .....	425

Наукове видання

Збірник наукових праць

## **Педагогічні науки**

**Випуск LVI**

Коректор	– Олексенко Н.М.
Технічний редактор	– Мельник О.І.
Комп'ютерне макетування	– Блах Е.І.

Підписано до друку 27.10.10.  
Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий.  
Гарнітура Times New Roman.  
Умовн. друк. 50,45 арк. Наклад 300.

Видруковано у видавництві ХДУ.  
Свідоцтво серія ХС № 33 від 14 березня 2003 р.  
Видано Управлінням у справах преси та інформації облдержадміністрації.  
73000, Україна, м. Херсон, вул. 40 років Жовтня, 4.  
Тел. (0552) 32-67-95.