



Міністерство освіти і науки України  
Херсонський державний університет

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

Випуск XXXVII

Херсон – 2004

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

Затверджено вченою радою Херсонського державного університету.

### **Редакційна колегія:**

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

Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 37. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2004. – 356 с.

© ХДУ, 2004

© Видавництво ХДУ

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

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Березівська Лариса Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, учений секретар Інституту педагогіки АПН України.

**Біруля Вікторія Володимирівна** – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Блах Валерія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, провідний фахівець відділу організації наукової роботи Херсонського державного університету.

**Бородіна Наталя Сергіївна** – аспірант кафедри українського мовознавства та основ журналістики Миколаївського державного університету ім.В.О.Сухомлинського.

**Бутенко Людмила Володимирівна** – магістрант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Валуєва Ія Вікторівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Херсонського державного університету.

**Варакса Світлана Володимирівна** – викладач кафедри неорганічної хімії та методики викладання хімії Мелітопольського державного педагогічного університету.

**Васильченко Володимир Леонідович** – викладач кафедри трудового навчання Херсонського державного університету.

**Вдовиченко Раїса Петрівна** – начальник управління освіти Миколаївської міської ради.

**Гадецький Вадим Ігорович** – аналітик комп'ютерних систем ЗАТ “Мальва”.

**Гайдаєнко Ірина Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри українського мовознавства та основ журналістики Херсонського державного університету.

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

**Голінська Тетяна Миколаївна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Гончаренко Любов Анатоліївна** – викладач кафедри українознавства Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

**Городинська Інна Володимирівна** – асистент кафедри теорії та методики фізичного виховання Херсонського державного університету.

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

**Джеджула Олена Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри автоматизації та комплексної механізації технологічних процесів Вінницького державного аграрного університету.

**Дидковський Руслан Михайлович** – доцент кафедри вищої математики Черкаського державного технологічного університету.

**Доротюк Валентина Іванівна** – кандидат психологічних наук, директор Центру практичної психології та професійної орієнтації, м. Київ.

**Дорошенко Юрій Олександрович** – доктор технічних наук, доцент, завідувач лабораторії навчання інформатики Інституту педагогіки АПН України.

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

**Єрохіна Алла Миколаївна** – старший лаборант кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

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

**Золіна Наталя Олександрівна** – вчитель ЗОШ №3 м.Миколаєва.

**Іващенко Яна Леонідівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та психології Запорізького державного університету.

**Калініна Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки АПН України.

**Кіхтенко Світлана Сергіївна** – старший майстер кафедри трудового навчання Херсонського державного університету.

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

**Ковальчук Наталія Петрівна** – аспірант кафедри методики викладання і культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

**Кондратьєва Оксана Марківна** – аспірант кафедри алгебри, геометрії та методики викладання математики Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького.

**Коновалова Катерина Костянтинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Національної гірничої академії України.

**Коростельова Світлана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Херсонського державного університету.

**Косачова Любов Василівна** – викладач кафедри мистецтвознавства Академічного ліцею при Херсонському державному університеті.

**Кохан Олександр Валерійович** – магістр комп’ютерних наук, начальник відділу якості систем та процесу ЗАТ “Мальва”.

**Кравченко Луїза Вікторівна** – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

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

**Кулик Євген Володимирович** – кандидат технічних наук, доцент, декан інженерно-педагогічного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Кулікова Лілія Борисівна** – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії світової літератури та культури Херсонського державного університету.

**Лещенко Ганна Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Міжнародного університету “РЕГІ” імені академіка Степана Дем’янчука.

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

**Лосєва Наталя Миколаївна** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики та методики викладання математики Донецького національного університету.

**Ляшенко Уляна Ігорівна** – асистент кафедри іноземних мов Херсонського державного університету.

**Ляшкевич Антоніна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, заступник декана факультету філології та журналістики Херсонського державного університету.

**Мазур Олена Іванівна** – вчитель-методист, старший викладач кафедри філології Академічного ліцею при Херсонському державному університеті.

**Максимчук Юлія Володимирівна** – старший викладач, заступник завідувача кафедри іноземних мов Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

**Марчук Ігор Петрович** – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Милостива Оксана Іванівна** – аспірант кафедри слов’янських мов та загального мовознавства Херсонського державного університету.

**Морев Олексій Олександрович** – магістр, викладач кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

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

**Ніколаєнко Віта Валентинівна** – викладач кафедри практичної граматики та історії англійської мови Київського національного лінгвістичного університету.

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

**Огородник Наталя Євгеніївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Херсонського юридичного інституту Національного університету внутрішніх справ.

**Очеретний Володимир Олександрович** – методист редакційно-видавничого відділу Хмельницького гуманітарно-педагогічного університету.

**Пермінова Людмила Аркадіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільного виховання та початкового навчання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

**Петришин Роман Андрійович** – аспірант кафедри історії педагогіки Прикарпатського університету імені Василя Стефаника.

**Петровська Юлія Валеріївна** – аспірант Київського національного лінгвістичного університету.

**Пстухова Любов Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

**Поніманська Тамара Іллівна** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології Рівненського державного гуманітарного університету.

**Прокопенко Ліліана Іванівна** – аспірант Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

**Пуляєва Ольга Петрівна** – студентка V курсу факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

**Пустинникова Ірина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри загальної фізики та дидактики фізики Донецького національного університету.

**Разумна Галина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри трудового навчання Херсонського державного університету.

**Реус Наталя Вікторівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Рябуха Михайло Іванович** – директор Херсонського обласного ліцею.

**Сидоренко Віктор Костянтинович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри трудового навчання та креслення НПУ імені М.П. Драгоманова, член-кореспондент АПН України.

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

**Стражнікова Інна Василівна** – здобувач кафедри історії педагогіки Прикарпатського університету імені Василя Стефаника.

**Сугейко Любов Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

**Суховірський Олег Васильович** – завідувач лабораторією інформатики Хмельницького гіманітарно-педагогічного університету.

**Тарасенкова Ніна Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри алгебри, геометрії та методики викладання математики Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького.

**Тулаєва Алла Миколаївна** – старший викладач кафедри трудового навчання Херсонського державного університету.

**Федорчук Ольга Степанівна** – старший викладач кафедри інформатики, статистики та інформаційних технологій Хмельницького інституту регіонального управління та права.

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

**Фелюшенко Інна Василівна** – старший викладач кафедри української культури і театрального мистецтва Херсонського державного університету.

**Філіпп'єва Ольга Анатоліївна** – аспірант кафедри педагогіки Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.

**Хмельковська Світлана Володимирівна** – асистент кафедри німецької мови Херсонського державного університету.

**Чабан Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української культури і театрального мистецтва Херсонського державного університету.

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

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

**Черевань Вікторія Миколаївна** – старший викладач кафедри практичного курсу та методики англійської мови Херсонського державного університету.

**Черепанова Світлана Борисівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Херсонського державного університету.

**Швець Євгенія Семенівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Херсонського державного університету.

**Шебанова Світлана Георгіївна** – кандидат психологічних наук, доцент, заступник завідувача кафедри практичної психології Херсонського державного університету.

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

**Щедролосєва Катерина Олександрівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

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

**Юсупова Маргарита Федорівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри нарисної геометрії та графіки Одеського національного морського університету.



**РОЗДІЛ І**  
**МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

## **РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Сучасний процес реформування системи освіти в Україні зумовлений значними соціально-економічними, суспільно-політичними, соціально-педагогічними, культурологічними зрушеннями, що відбулися в кінці ХХ ст. Сьогодні вже на законодавчому рівні визначено зміст, мету, шляхи та напрями реформування всіх ланок освіти з метою її демократизації, гуманізації, відповідності світовим стандартам. Модернізація освіти стає пріоритетним напрямом сучасного розвитку суспільства, бо від успішної її діяльності залежить у цілому майбутнє України. Про це, зокрема, йдеться у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) (1993), в законах України “Про освіту” (1991), “Про загальну середню освіту” (1999), Національній доктрині розвитку освіти (2002). Вивчення історії реформування шкільної освіти обумовлене передусім потребами сучасного освітнього процесу, а з іншого боку, як вважає академік О.В.Сухомлинська, зазначена проблема може стати одним із курсів історії педагогіки як навчального предмета (Сухомлинська О.В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – С.34).

Реформування шкільної освіти в Україні як окрема історико-педагогічна наукова проблема не досліджувалася. У присвячених розвитку освіти та школи працях, написаних з позицій радянської ідеології, побіжно і поверхово згадувалися шкільні реформи (Грищенко М.М. Розвиток народної освіти на Україні за роки радянської влади. – К.: Рад. шк., 1948. – 76 с.; Грищенко М.М. Сорок років розвитку радянської школи в Українській РСР // Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР 1917 – 1957: Наукові записки. Серія педагогічна. – Т.IV. – К.: Рад. шк., 1957. – С. 5–135; Лещенко М.П. В боротьбі за утвердження радянської системи народної освіти в Україні // Радянська школа. – 1964. – №4. – С.102–104; Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917–1967). – К.: Рад. шк., 1967. – 482 с. та ін.).

У 1973 р. побачив світ підручник “Історія педагогіки” (за ред. М.С.Гриценка), у якому приділяється увага освітнім реформам початку ХVІІІ – першої половини ХХ ст. Оскільки це не наукове дослідження і реформи в ньому розглядаються побіжно, то праця для нас корисна лише з фактологічної точки зору.

У нарисах “Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні” (Х–поч.ХХ ст.) (відпов. редактор М.Д.Ярмаченко) висвітлюється вплив основних державних освітніх документів ХІХ ст. на розвиток шкільної мережі в Україні, зазначається, що реформи ХІХ ст. широко обговорювалися на сторінках преси, на з’їздах, зібраннях директорів шкіл тощо. Проте у зазначеній праці відсутній аналіз причин, змісту, напрямів, організації тієї чи іншої реформи, дискусії навколо неї.

Відомий дослідник І.В.Зайченко у монографії “Проблеми української національної школи у пресі” (друга пол.ХІХ – поч. ХХ ст.) (2002) в одному з параграфів порушує проблему “Педагогічна преса про реформування школи й освіти в Україні”. Окремим аспектам реформування освітньої галузі в 1917–1920 рр. присвячена низка праць сучасних дослідників (Н.І.Агафонова, М.Г.Кукурудзяк, В.К. Майборода, М.М.Собчинська, С.М.Філоненко, М.Д.Ярмаченко та ін.).

Заслуговує на увагу монографія І.Л.Лікарчука “Міністри освіти України”, присвячена безпосереднім учасникам освітніх реформаторських процесів – міністрам освіти України (1917–1943).

Деякі аспекти досліджуваної проблеми сучасні українські історики розглядають у своїх дисертаціях (Телячий Ю.В. Реформа української загальноосвітньої школи в роки

національно-демократичної революції (1917–1920): історичний аспект, 2000; Липинський В.В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УРСР у 20-ті роки, 2001).

Цікавими, з погляду нашого дослідження, є праці російських учених (захищені в Росії докторські дисертації): В.З.Смирнова “Школьные реформы 60-х годов XIX в. в России” (1947), Е.Д. Днепров “Современная реформа образования в России: исторические предпосылки, теоретические основания, этапы подготовки и реализация” (1994), Р.В. Шакірова “Системно-концептуальный анализ реформ общего и среднего образования в России в XX веке” (1997).

Зупинимося на зазначених роботах. Без сумніву значним внеском у розробку досліджуваної проблеми є дисертація В.З.Смирнова “Школьные реформы 60-х годов XIX в. в России” (1947), а також його монографія “Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в.” (1954). Автор глибоко проаналізував проекти початкової і середньої освіти у визначений період, однак робота написана в рамках радянського дискурсу і не позбавлена певного ідеологічного забарвлення.

Відомий історик педагогіки Е.Д.Днепров, проаналізувавши історію освітньої політики в Росії, виділив чотири шкільні реформи (1804, 1864, 1918 і сучасна), зосередив увагу на сучасній реформі освіти. Вчений висвітлив її витоки, філософсько-теоретичні основи, сутність, етапи, причини невдач.

Р.В.Шакіров у своєму дисертаційному дослідженні проаналізував і розкрив зміст, мету, принципи і умови реалізації реформ середньої освіти з початку XX ст. до 1995 року в основному на матеріалах історії розвитку освіти в Росії та Республіці Татарстан.

Як бачимо, автори порушують проблему реформування освіти в Росії, яке мало безпосередній вплив на розвиток шкільної освіти в Україні. Зазначені дисертації важливі для нашого дослідження за предметом і фактологічним матеріалом, а також для порівняння й оцінювання.

Таким чином, сьогодні відсутні історико-педагогічні праці, де цілісно й системно були б проаналізовані досвід реформування шкільної освіти в Україні, політика урядів щодо реформування української освіти на різних етапах її розвитку. Отже, нерозробленість зазначеної наукової проблеми в педагогічній науці і відповідність сучасному етапу реформування системи освіти актуалізують такий науковий напрям дослідження як педагогічні засади, реалізація, результати реформування шкільної освіти в Україні в XIX–XX ст. У своїй статті ми будемо прагнути з'ясувати, які завдання та методологічні підходи мають бути у ході розв'язання окресленої проблеми.

Вивчаючи історію реформування шкільної освіти, варто визначити територіальні межі дослідження. У XIX ст. українські землі входили до складу двох імперських держав: Західна Україна – до Австро-Угорщини, Центральна, Південна і Східна – до Російської імперії. Відповідно після розвалу Австро-Угорської імперії в 20–30-х роках західноукраїнські землі входили до Польщі, Чехословаччини, Румунії, а інші частини України поступово увійшли до складу СРСР. І лише наприкінці 30-х – на початку 40-х років було здійснено етнічне возз'єднання, і західноукраїнські землі формально увійшли до складу УРСР, відповідно до СРСР.

Оскільки освіта на різних етапах історичного розвитку реформувалася в умовах роз'єднаності українських земель, у суспільно-політичних умовах держав, до яких належала та чи інша частина України, тому мали певні й доволі значні розбіжності і системи освіти, і відповідно їх реформування. Тому варто розглядати процес реформування системи шкільної освіти з початку XIX ст. до 40-х років XX ст. лише в Центральній, Південній і Східній Україні, що спочатку входила до Російської імперії, а потім увійшла у статусі УРСР до СРСР. Починаючи з 40-х років XX ст., коли Україна територіально була єдиною республікою в складі Радянського Союзу, ми розглядаємо процес реформування єдиної шкільної системи освіти.

Звичайно, потребує ґрунтовного вивчення процес реформування в Західній Україні, можливо у порівняльному аспекті з аналогічними явищами в Центральній, Південній і Східній Україні.

Розвиток освіти в Україні завжди супроводжувався змінами, перетвореннями і нововведеннями, що на певному історичному етапі ідеологічних, соціально-економічних реалій і пріоритетів переростали в реформи. Постає питання – що таке шкільна реформа і реформа взагалі? За Новим тлумачним словником української мови “реформа – це перетворення, зміна, нововведення, яке не знищує основ існуючої структури” (К.:Аконіт. – 2000. – Т.3. – С.901).

Сучасні педагогічні словники (С.У.Гончаренко, М.Д.Ярмаченко) не дають визначення поняття “освітні або шкільні реформи”. Більш ранні видання дають такі визначення: “Шкільні реформи – перетворення в шкільній системі, які проводяться в законодавчому порядку. Ці реформи являють собою явище історичне: воно виникає лише тоді, коли шкільна освіта стає справою держави і регулюється спеціальними державними органами і законодавчими актами” (Педагогический словарь. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. – Т.2. – С. 263–264). Далі в рубриці “Буржуазні шкільні реформи” характеризуються реформи освіти другої половини ХІХ ст., які проводилися в Європі, зокрема в Російській імперії (Там само. – С. 264–265). У рубриці “Реформи шкільні в соціалістичних державах”, що, як і попередня, написана в контексті радянської ідеології, аналізується політика Комуністичної партії і Радянської влади в галузі народної освіти.

У Педагогічній енциклопедії знаходимо таке визначення: “Реформи шкільні (з лат. *Reformato* – перетворюю) – це перетворення шкільної системи, які проводилися в законодавчому або адміністративному порядку. Як явище історичне, реформи шкільні в Росії відображали етапи боротьби правлячих класів і передових представників суспільства в галузі розвитку освіти” (Педагогическая энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия. – 1966. – Т.3, С.670–675). У зазначеному виданні згадуються освітні реформи Петра І початку ХVІІІ ст., характеризується процес реформування другої половини ХVІІІ ст. за часів Катерини ІІ. Сучасних визначень в педагогічній літературі не зустрічаємо.

На нашу думку, реформування (зміна напрямів, змісту, структури освіти тощо) було особливо характерним для шкільної освіти, яка є найбільш поширеною і охоплює початкову, основну та старшу школу. Школа як соціальний інститут відображає всі недоліки суспільства, проти яких виникало громадське незадоволення і водночас формує особистість, яка має відповідати тому чи іншому суспільному устрою. Тому шкільні реформи в урядовій політиці завжди були пріоритетними, бо безпосередньо впливали на подальший розвиток суспільства в цілому.

У процесі реформування брали участь педагоги, освітяни, держава та її органи. Розроблені на урядовому рівні освітні проекти ставали предметом широкої дискусії серед педагогів та освітян: пропонувалися альтернативні проекти. Здійснимо невеликий ретроспективний огляд означеної проблеми.

У ХІХ ст. біля витоків проведення шкільної реформи 1802–1804 рр. у Російській імперії стояв український педагог В.Н.Каразін, якому й належить ідея створення Міністерства народної освіти, де він працював на посаді керівника Головного управління училищ. Він брав участь у розробці багатьох освітніх документів, а ідеї щодо реформування освіти відображав у своїй працях, які потребують ґрунтовного аналізу. Звичайно, потребують переосмислення під кутом зору сучасної науки урядові документи, що визначали розвиток шкільної освіти в першій половині ХІХ ст.: “Статут навчальних закладів, підпорядкованих університетам” (1804), “Статут гімназій і училищ, підпорядкованих університетам” (1828) та ін.

Під тиском громадсько-педагогічного руху 60-х років ХІХ ст. уряд Російської імперії змушений був здійснити реформу в галузі шкільної освіти. Цікавими є зміст основних законодавчих документів, що визначали її розвиток та дискусія навколо них: “Положення

про жіночі училища відомства Міністерства народної освіти” (1860), “Положення про початкові народні училища” (1864), “Статут гімназій і прогімназій” (1864) та ін.

Погляди щодо зазначеної шкільної реформи висвітлено в працях вітчизняних педагогів Т.Г.Лубенця, М.І.Пирогова, К.Д.Ушинського та ін. Великий науковий інтерес викликають ідеї щодо реформування шкільної освіти російських педагогів В.П.Вахтерева, К.Е.Вентцеля, П.Ф.Каптерева, В.І.Чарнолузького та ін. Потребують глибокого аналізу праці українських громадівців (М.П.Драгоманова, М.І.Костомарова, О.Я.Кониського, П.О.Куліша та ін.), які на сторінках періодичної преси у власних працях проектували розвиток національної шкільної освіти.

Об’єктивної оцінки потребує офіційне шкільне законодавство 70–80-х рр. ХІХ ст. і його вплив на розвиток вітчизняної освіти, школи. Зокрема, “Положення про жіночі гімназії і прогімназії” (1870), “Статут гімназій і прогімназій” (1871), “Положення про міські училища” (1872), “Положення про початкові народні училища” (1874) та ін.

Залишаються не проаналізованими проекти шкільної реформи поч. ХХ ст., створені міністром народної освіти П.М.Ігнат’євим (1915–1916), що неодноразово подавалися на розгляд Державної Думи. В цей період розроблялися проекти розвитку української школи педагогами С.Ф.Русовою, Я.Ф.Чепігою.

У 1917–1920 рр. у житті українського суспільства відбулися докорінні зміни – після повалення російського самодержавства в українських педагогів з’явилася реальна можливість реформувати імперську й створити національну систему освіти. Предметом широкого обговорення став розроблений Товариством шкільної освіти “План єдиної школи” (1917). Ідеї щодо напрямів, принципів проведення реформи освіти, змісту шкільної реформи знаходимо в працях таких педагогів і освітніх діячів, як В.Ф.Дурдуківський, М.С.Грушевський, Гр.Іваниця, К.Ф.Лебединцев, О.Ф.Музиченко, В.П.Науменко, І.І.Огієнко, В.П.Родников, С.Ф.Русова, І.М.Стешенко, С.О.Сірополко, Я.Ф.Чепіга та ін.

Радянська держава, остаточно утвердившись у 1920 р., відразу розпочала реформу освіти. Її втілювали в життя керівники Наркомосу УСРР Г.Ф.Гринько, В.П.Затонський, Я.П.Ряппо, М.О.Скрипник, О.Я.Шумський. Потребують оцінки й переосмислення важливі державні документи, що визначали розвиток освіти в Україні як оригінальної системи і закріплені в Декларації Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей (1920), Кодексі законів про народну освіту УРСР (1922) та ін.

Освіта в 30–50-х роках ХХ ст. в Україні розвивалася в умовах сталінської уніфікованої тоталітарної системи. Потребують осмислення й сучасної оцінки постанови ЦК ВКП (б) “Про початкову і середню школу” (1931), “Про педологічні перекинуття в системі Наркомосу” (1936) та інші директиви партії, які спрямовувалися на реформування освіти. У цей період опис реформ характеризувався упередженістю суджень, надмірною політизацією.

Найменш вивченим як в історії педагогіки, так і з погляду досліджуваної проблеми є період радянської доби. Потребують об’єктивного осмислення і адекватної оцінки “Закон про зміцнення зв’язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в СРСР” (1958), цілий ряд постанов ЦК КПРС і Ради міністрів, що визначали розвиток шкільної освіти в 60-х роках ХХ ст. (“Про зміни терміну навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням”, 1964 та ін.). Ідеї щодо реформування шкільної освіти знаходимо в працях відомих українських педагогів Г.Г.Ващенко та В.О.Сухомлинського.

70–80-ті роки ХХ ст. в історії України означені як роки застою. У цей період вийшла низка постанов ЦК КПРС і Ради міністрів: “Новий Статут середньої загальноосвітньої школи” (1970), “Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді та дальший розвиток загальноосвітньої школи” (1972) та ін. Залишаються не вивченими причини запровадження, а також дискусія педагогів і громадськості навколо Реформи загальноосвітньої і професійної школи 1984 р.

Потребує глибокого осмислення сучасна українська реформа шкільної освіти в контексті суспільно-політичних та соціально-економічних змін 1991 р., розбудови

Української держави. Прийшов час поглянути в минуле: проаналізувати зміст, напрями, особливості реалізації, значення сучасної шкільної реформи, визначити її місце у низці попередніх, актуалізувати її здобутки і прорахунки; оцінити політику українського уряду в галузі шкільної освіти.

Отже, процес реформування шкільної освіти в Україні, який охоплює як кардинальні реформи, так і кілька запропонованих альтернативних, причини їх проведення, хід і результати залишаються майже повністю не дослідженими з погляду сучасної науки. Крім того, вони спеціально не досліджувалися й за радянських часів.

Наукового аналізу у рамках сучасного дискурсу потребують проекти реформ і сам процес реформування, що були предметом широкого обговорення серед педагогів, громадськості; опубліковані матеріали з'їздів учителів, викладачів, директорів гімназій, на яких широко обговорювалися проекти шкільних реформ; державні документи: закони, накази, постанови, резолюції урядів, зокрема циркуляри, директиви, накази Міністерства народної освіти, Генерального секретаріату освіти, Народного комісаріату освіти, Міністерства освіти УРСР, Міністерства освіти і науки України. Особливе значення для нас становлять проекти реформ, які розроблялися комісіями при керівних органах освіти.

Об'єктом досліджуваної проблеми є державна політика і громадсько-педагогічна думка щодо шкільної освіти в Україні, зокрема процес реформування і контрреформування, альтернативні проекти шкільної освіти в ХІХ–ХХ ст.

На підставі аналізу різних підходів до проблеми реформування шкільної освіти в історико-педагогічному аспекті, на нашу думку, реформи шкільної освіти в Україні, їх зміст, причини здійснення, педагогічні основи, етапи реалізації та наслідки, доцільно представити як результат складних процесів, що відбувалися на різних рівнях: політичному, економічному, ідеологічному, соціальному.

На кожному з етапів розвитку вітчизняної освіти шкільне реформування залежало від освітньої політики урядів, громадсько-педагогічного руху, розвитку шкільної системи освіти та педагогічної науки в їх єдності. Протягом усього дослідження його основоположною ідеєю має бути висвітлення боротьби за створення національної та гуманістичної системи шкільної освіти чи її елементів, подолання протиріч в самій системі. Лише за таких підходів можна виявити і проаналізувати природу, механізми здійснення, рушійні сили, тенденції, умови проведення та уроки реформування шкільництва як важливої складової Української держави або складової формування дітей і молоді в дусі національної ідеї.

Предмет означеної проблеми об'єднує процеси, що вивчають такі наукові дисципліни, як історія педагогіки, педагогіка, історія України, політична історія України, філософія. Тому методологічну основу дослідження становлять такі міждисциплінарні методологічні підходи: філософські положення про єдність історичного і логічного, про об'єктивний та історичний підхід до аналізу реформування шкільної освіти, про взаємозумовленість суто педагогічних і суспільно-політичних, соціокультурних явищ і процесів та необхідність їх вивчення в зв'язку з конкретно-історичними умовами суспільного життя; синергетичні засади, які полягають у тому, що еволюція і динаміка реформаційного процесу є інтегрованими, впливають з дуже багатьох чинників, мають багатоманітність проявів; системний підхід, який дає змогу виявити сутнісні характеристики досліджуваного предмета; історико-компаративістські підходи, що передбачають порівняння і зіставлення етапів розвитку освіти й проведення реформ у різних країнах, контрреформ та альтернативних проектів; конструктивно-генетичні засади, на основі яких простежуються динамічні зміни досліджуваного предмета в системі, а його складові – у просторі й часі, що дає змогу науково обґрунтувати періодизацію процесу реформування шкільної освіти.

У ході дослідження проблеми реформування шкільної освіти в Україні, на нашу думку, доцільно використати такі методи дослідження: конкретно-пошуковий (теоретичний аналіз, синтез, систематизація і класифікація архівних та друкованих джерел з історії реформування освіти в Україні); історико-генетичний (здійснення структуризації нагромадженої вітчизняної педагогічної літератури; аналіз соціально-педагогічних,

ідеологічних і культурологічних умов проведення шкільних реформ); історико-ретроспективний (аналіз напрямів, змісту, наслідків освітніх реформ в галузі шкільної освіти); хронологічний (дослідження генези реформування шкільної освіти і представлення її у вигляді періодизації); термінологічний аналіз (визначення окремих термінів відповідно до предмета дослідження в педагогічному аспекті на основі аналізу відповідної літератури); інтерпретація та узагальнення (узагальнення опрацьованих матеріалів для формулювання висновків та рекомендацій для подальшого здійснення реформ шкільної системи освіти в Україні).

Отже, з метою виявлення тенденцій розвитку вітчизняної системи освіти, досягнень та успіхів, прорахунків і недоліків проведення реформ погляд в історію є особливо доцільним. Вивчення та осмислення досвіду реформування освіти протягом XIX–XX ст. дадуть змогу виявити уроки й закономірності підготовки і реалізації шкільних реформ, ідейно-політичні та педагогічні основи сучасної освітньої реформи в Україні. На нашу думку, потребують подальшого дослідження історіографія проблеми, суспільно-політичні умови та соціально-педагогічні основи, витоки, чинники, які впливали на проведення освітніх реформ; суть і причини відхилення альтернативних проектів шкільної освіти; ідеї українських педагогів щодо реформування освіти; роль здійснених реформ і контрреформ у розвитку освіти, зокрема загальноосвітньої школи, суспільного життя в Україні на різних історичних етапах тощо.

**УДК 37 (09) (477)**

**В.Л. Федяєва**

### ***ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В СІМ'Ї ЛЕСІ УКРАЇНКИ***

Вивчення теорії і практики сімейного виховання свідчить, що родинне виховання – вічна категорія, його значення і роль завжди були, є, і будуть актуальними: це “одна із форм виховання дітей, що поєднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків та інших родичів з повсякденним впливом сімейного побуту школи, засобів масової інформації, соціального та природного оточення, перша природна і постійно діюча форма національного виховання дітей засобами народної педагогіки у колі найближчих по крові і духу людей” [2: 402].

Сім'я, як відомо, є природною основою суспільства. В сім'ї, через сім'ю, в умовах родинного побуту, праці, дозвілля формуються первинні ціннісні орієнтації та соціальні настанови дітей. Однак, серйозні кризові явища, пов'язані з процесами глобалізації (безробіття, посилена міграція населення, послаблення родинних зв'язків), негативно впливають на сімейне виховання.

Опора на виховну силу традицій, на споконвічні сімейні цінності, виявлення і підтримка позитивних тенденцій у сімейно-родинних відносинах, формах родинного спілкування набуває сьогодні особливої актуальності.

Аналіз наукової літератури свідчить, що сімейна педагогіка сформувалась поступово. Емпірично шукаючи найдосконаліші способи впливу на дитину в сім'ї, суспільство та батьки набули досвіду. Тому важливою умовою піднесення ефективності сімейного виховання є досягнення народної педагогіки, звичаїв, традицій, порад педагогів-практиків, які на основі умінь і навичок у різні історичні часи, за певних умов теоретично обґрунтовували основні положення узагальненого досвіду виховання дітей у сім'ї. Йдеться насамперед про теоретичну спадщину С. Русової, Г. Ващенко, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича.

Значну увагу вихованню дітей в сім'ї наприкінці XIX – початку XX століття, приділяли педагоги і письменники, такі як Борис Грінченко, Леся Українка, Іван Франко.

Сьогодні питання особливостей виховання дітей у традиційній українській сім'ї порушують вчені (О. Вишневський, А. Даник, О. Поставий). Визначенню педагогічного

потенціалу українських народних традицій, звичаїв і обрядів у виховному процесі взагалі і сім'ї зокрема, присвячено праці Г. Майбороди, М. Стельмаховича, Є. Сявавко.

Однією із умов об'єктивного висвітлення історико-педагогічного процесу, факту, явища, системи, що розглядається у нашому дослідженні – виховання дітей в сім'ї, яка є складовою цього загального процесу, – є звернення до історичного минулого. “Найбільш повно і репрезентативно це можна побачити в контексті розвитку національної педагогічної думки – широкого поняття духовної, культурної сфери, до якої, крім педагогіки, входять філософія, релігія, ідеологія, мораль та етика, а також ціла низка інших феноменів. Звичайно, в центрі її уваги перебувають наукове пізнання, онтологічний пошук – виявлення, опис, систематизація фактів, їх оцінка. Педагогічна думка завжди персоніфікована, на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями. Моделлю розгляду педагогічної думки часто виступає творча біографія педагога” [4: 36].

Такий науковий підхід, виокремлений О. Сухомлинською, дає змогу більш глибоко обґрунтувати систему виховання дітей в сім'ї в Україні кінця XIX – XX ст., яке було представлено досить широкою плеядою науковців, просвітників і “висвітлення біографічних фактів життя, змісту і напрямів їх творчості завжди залежали від політичного й ідеологічного впливу” [4: 38]. До них, насамперед, належала і Леся Українка.

Проблема виховання дітей в сім'ї Лесі Українки, її підходи і погляди на сімейне виховання спеціальним предметом дослідження в історії педагогіки не були. Маємо лише окремі студії щодо поглядів Лесі Українки на виховання дітей в сім'ї (В. Постовий, Л. Горболіс, Л. Костенко, О. Бабишкін). Дисертаційне дослідження Л. Новаківської “Просвітницька діяльність і педагогічні погляди Олени Пчілки” присвячено системі виховання у сім'ї Косачів.

Висвітлюючи це питання, ми виходимо з того, що:

1. Ознайомлення з літературно-педагогічною спадщиною письменників, їх життям та просвітницькою діяльністю дає змогу розкрити особливості сімейного виховання в XIX – початку XX ст. в сім'ях української інтелігенції.

2. Вивчення питань сімейного виховання в різних соціальних групах сприяє більш ґрунтовному визначенню існуючої в цей період теорії і практики виховання, що є актуальним сьогодні, адже ми спостерігаємо в Україні процеси зміни в народонаселенні, які були характерними й для XIX ст.

Адже, за офіційною статистикою, сім'ї в Україні в цей історичний період різнилися за станом [1].

Мета нашого дослідження – науково обґрунтувати, що саме наприкінці XIX століття з'являються такі форми роботи з дітьми в сім'ї, які отримали подальший розвиток, а до окремих сьогодні повертається і має повернутися українська сім'я. Зважаючи на особистий внесок Лесі Українки у практику родинного виховання, у даній статті ми на основі мемуарів та епістолярних праць родини Лесі Українки, виділяємо дві позиції:

- яким було виховання у сім'ї Лесі Українки, і як воно вплинуло на формування майбутньої поетеси?

- який особистий внесок Лесі Українки в теорію і практику виховання дітей в сім'ї.

Висвітлити це питання безпосередньо допомагають спогади Лесиних рідних – матері та сестер, а також листи Лесі до рідних. Аналіз літературних джерел підтверджує, що “в усій мемуаристиці, що стосується поетеси, нема ні щоденників, ні записок, ні автобіографій (за винятком уривка Олени Пчілки), лише спогади, серед котрих переважають просто згадки” [3: 6].

Спогади рідних, подруг, листування з бабусею, дядьком М. Драгомановим дають змогу уявити повну й детальну картину Лесиного виховання в родині. Постійна увага батьків, їх піклування, спрямування дітей на корисні справи дали змогу стати малим Косачам гідними своєї родини. Особливу увагу приділяли батьки розумовому вихованню, формуванню стійкого інтересу до пізнання нового, до навчання. Питаннями навчання в сім'ї Косачів займалися і батько, і мати. Неабияку роль у навчанні Лесі відіграла тітка батька



Парасковія Степанівна Чернявська. Початкову освіту діти отримали дома, адже самі батьки мали ґрунтовні знання, постійно їх самовдосконалювали. Навчаючи дітей, поєднували батьківську любов з вимогливою принциповістю. Батьки були прикладом для дітей. Мати досконало, майстерно володіла рідною мовою, чудово читала, розповідала, малювала, грала на фортепіано, співала, танцювала, мала акторські здібності.

Петро Антонович Косач успішно закінчив Чернігівську гімназію (тут учителем словесності був Л. Глібов), вступив на математичний факультет Петербурзького університету, але через рік перейшов на юридичний. За “студенческие непорядки” на другому курсі був відрахований і змушений переїхати “до Києва, вступив до Київського університету теж на юридичний факультет, на якому проходив науку, успішно й гарно закінчив його” [3: 30].

Батьки дуже цінували знання, потяг до них, були досить освіченими людьми, з перших років вчили дітей грамоті, що дало змогу Лесі у п’ять років самостійно прочитати книжечку М. Комарова “Розмова про земні сили”.

Як свідчить мемуаристка, спогади сестри, батьки створили для Лесі необхідні умови навчання дома. Тепло рідного дому позитивно впливало на дітей, у сім’ї постійно панував здоровий дух єдності. Дружні стосунки батьків і дітей високо підносили гідність людини, будувались на засадах любові та добра, становили основу повноцінного життя сім’ї. Щирістю і відкритістю характеризувались стосунки батьків і дітей.

Досить сприятливою була атмосфера у сім’ї Косачів. “Була в батька надзвичайно цінна риса – високо цінувати людську гідність у всякої людини, хоч би у найменшої дитини, ... не пам’ятаю й єдиного разу, щоб батько когось з нас, дітей, наляв чи насварив, чи щоб щось наказав зробити. Він завжди радив, просив, намагаючись і найменшому довести, чому так слід, а так не слід робити, намагався переконати, а не примусити” [3: 32].

Стосунки в сім’ї Косачів вибудовувались на засадах гуманізму: “З дітьми ж і своїми, і чужими батько був завжди ніжний, говорив, власне, розмовляв, поважно, наче з рівними собі...” [3: 33].

До дітей батько ставився не як до “малих”, а як до “молодих друзів” і це дуже імпонувало й подобалось дітям, та примушувало їх і самих уважно ставитися до своєї гідності.

Значну увагу приділяли вивченню мов, враховуючи інтерес до вивчення окремих предметів, не примушували виучувати те, до чого не здатна дитина. Наприклад, “Леся була виключно здатна до мов, абсолютно, як вона казала, не здатна до математики” [3: 33]. Це розуміли батьки.

Із листа О. Пчілки до матері Є.І. Драгоманової: “Науки Леся проходить все, что и Миша: греческий и латинский язык понимает лучше, чем Миша. Ото вже “письменна та друкована” буде”.

У сім’ї Косачів постійно панувала любов: “Батько наш усіх нас дуже любив і був ідеально дбайливим, уважним та добрим до всіх нас” [3: 34].

Постійну увагу приділяли батьки питанням вивчення з дітьми світової, російської та української літератури. Ольга Кривинюк запевняє, що він завжди зачаровував дітей своїм умінням читати оповідання М. Щедріна: “Читати з батьком Щедріна було просто насолодою, так батько досконало знав, як треба розшифрувати всі щедрінські “иносказання”, так гарно він умів коментувати всі твори Щедріна” [3: 34].

Батько напам’ять знав і розказував дітям казки Пушкіна. “Батько кохався в російській літературі, а відтак намагався, та й не без успіху, якнайширше ознайомити з нею своїх дітей та прищепити їм шанобу до неї” [3: 35]. Крім того, любив розповідати про своє знайомство з українськими письменниками, наприклад, про байкаря Л.Глібова, свого вчителя.

Діти вчилися декламувати, розповідати, аналізувати вчинки героїв та історичні події.

Виховувались діти у сім’ї Косачів на засадах народності. Таке виховання здійснювалось через знайомство дітей з народною творчістю, особливу увагу цим питанням приділяла мати. Вона постійно співала і вчила дітей народних пісень, розповідала казки,

приповістки, збирала народні орнаменти на Звягельщині, досить серйозну увагу приділяла старовинній українській архітектурі. “Жаборицькі пісні, казки, різні повір’я, звичаї, купальські, жнивварські і т. ін. Леся добре пам’ятала і часто згадувала. З дитинства Леся бачила, як мама збирає народні узори, перемальовує їх, лагодячи до друку. Леся розумілась на них і артистично виконувала різні українські народні вишивки” [3: 36].

Виховували Косачі у дітей повагу до світової культури та літератури, до творчості інших народів: у Лесі “з братом Михайлом неначе якимись святими книгами поруч з “Трудами Чубинського” з наймолодшого віку були “Мифы классической древности”, і “Сербські народні думи й пісні” в перекладі М. Старицького” [3: 37].

Діти знали і “навколишніх сіл “сезонні” звичаї, пісні та оповідання, що їх супроводять, як от щедрівки, весільні, колядки, веснянки, купальські, жнивварські і обжинкові. Старших дітей Михайла та Лесю залучали до етнографічної роботи. У Колодяжному Леся з допомогою брата Михайла записала од колодяжинських людей багато пісень, а маючи музичну освіту на фортепіано підбрала мелодії.

Досить серйозну увагу приділяли питанням виховання дітей на природі, самою природою. Мати часто водила дітей до лісу, до озера, діти просто зачаровувалися рідним Волинським поліссям.

Діти в сім’ї виховувалися на засадах сестринської та братерської любові. Леся і Михайло “були найщирішими приятелями, найвірнішими друзями, були у всьому нерозлучні: разом бавилися, разом читали, разом вчилися, разом розважались” [3: 41].

Для молодшої Лесі Михайло завжди був прикладом, вона прагнула досягти того рівня розумового розвитку, що й брат: “Миша навчився дуже рано читати, а що Леся навчалася разом з ним, то в чотири роки вона вже справно читала. Найлюбішими книжечками малих Лесі й Миші були томи трудів Чубинського з казками та піснями, Сербські народні думи й пісні в українським перекладі, міфи стародавніх греків та ще книжка про подорожі різних славних мандрівників. Ті книжки вони знали мало не напам’ять. Крім тих книжок, вони читали багато й інших, бо обоє були дуже охочі до читання” [3: 42].

Як і всі діти, малі Косачі багато гралися, самі вигадували різні історії, відтворювали історичні образи. “Мали діти багато казкових ігор, наприклад, кубики, щоб складати географічні карти” [3: 42]. Діти не просто механічно бавилися, виконували прості механічні рухи, а привчалися до аналізу, до пошуку правильної відповіді. Так, уважно вивчивши кубики і пишучи про них дядькові М. Драгоманову, 6-річна Леся навіть пише про помилки, що мають місце [3: 42].

Поряд із змістовними іграми, ляльками для молодших, батьки привчали дітей до творчості. Так, “Леся робила нам, молодшим дітям, літом з трави прехороших зелених мавок, убираючи їх в одягу з листя та пелюсточків квітів. А нашим купованим лялькам майстерно вишивала сорочки, шила гарну одягу, плела віночки з малюсінських квіточок, низала намисто з різних зернят” [3: 43].

Постійна увага приділялась питанням трудового виховання, вихованню в праці, посильній допомозі дорослим, батьки виховували повагу до людей праці.

У своїх спогадах сестра Ольга пише: “Крім читання й забав, робили вони літом і “поважну” роботу, бо завжди мали свій квітник і город, що самі обробляли та доглядали. Леся зовсім маленькою, в 6 років, навчилася шити й вишивати. І тоді вже задумувала вишити батькові сорочку. Бабуні, своїй хрещеній матері, що дуже її любила та пестила, Леся охотилася допомагати в господарстві, наприклад, пекти булки, і батько жартував, що скоро й бабусю переважить, така з неї хороша господиня” [3: 42].

Питання естетичного виховання були в центрі уваги родини Косачів. Леся любила співати, танцювати. В Києві вона систематично брала лекції гри на фортепіано. Леся любила музику і була до неї вельми здатна, здатна навіть до композиторства, та, на жаль, могла вчитися всього одну зиму, бо в неї почала боліти ліва рука.

Батьки приділяли постійну увагу питанням підготовки навчання дітей до гімназії, діти навчалися з приватним учителем, великої уваги надавали вивченню іноземних та стародавніх мов (грецьку й латинську вивчала Леся).

Закладені батьками основи знань, уміння самостійно працювати, засвоювати ази наук, закладені ними прагнення до пізнання нового дали змогу дітям стати високоосвіченими людьми. Брат Михайло успішно закінчив гімназію, університет. Лесі Українці через недугу не довелося, на жаль, вчитися систематично з учителями, вона “ніколи не була в жодній школі, однак же була врешті високоосвіченою людиною, знала багато мов, гарно грала, між іншим, часто грала власні композиції та імпровізації, яких вона, на жаль, не вміла записати” [3: 43].

Вивчаючи життя і діяльність Лесі Українки, не можна не погодитись із твердженням сестри Ольги, що “всю освіту Леся здобула собі сама завдяки своїй великій охоті до науки та своїй надзвичайно сильній вдачі, якою вона не раз перемагала муку болю, муку туги й жалю, що так смутно минають її дитячі й юнацькі літа, і, часто й лежачи, читала і вчилася тим читанням безперестану все життя” [3: 44].

У сім’ї закладалися основи подальшого життєвого шляху Лесі Українки, що саме батьки, починаючи з дитинства, опікувалися її майбутнім, переживали хвилини радості і розпачу, раділи літературним успіхам і громадській діяльності, бо підтримка родини, близьких і друзів дали їй змогу стати Людиною, письменницею, внести свою частку у розвиток вітчизняної педагогічної науки.

Родинне виховання в сім’ї Лесі Українки здійснювалось з урахуванням народних навчально-виховних традицій. Жива народна мова, традиційно-звичаєва обрядовість у сукупності з загальнолюдськими нормами, виховували у дітей любов до ближнього, повагу до національних цінностей, історії. У їх сім’ї навчання було могутнім чинником у формуванні особистості, а приязнь, сердечність стосунків робили дитину незалежною і повноправною частиною родини.

Батьки зробили чимало для того, щоб їх діти вирости гідними громадянами своєї країни. І, як наслідок, – велика публіцистична, літературно-громадська діяльність Лесі Українки, її світове визнання, її внесок в історію педагогіки України.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Кравець В. Історія української школи і педагогіки. – Тернопіль, 1994. – 360 с.
2. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
3. Спогади про Лесю Українку / Упоряд. Костенко А.І. – К.: Дніпро, 1971. – 483 с.
4. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
5. Шиманська І.Ф. Леся Українка про освіту та виховання. – К.: Радянська школа, 1973. – 111 с.

**УДК 37. 011**

**Р.П. Вдовиченко, Л.М. Калініна**

## ***КОМП’ЮТЕРНА ПІДТРИМКА ДІЯЛЬНОСТІ УСТАНОВ І ЗАКЛАДІВ ЯК СТРАТЕГІЯ УПРАВЛІННЯ***

Постановка проблеми. Інформаційне суспільство характеризується наступними ознаками: інформаційною структурою всіх сфер суспільства, інформатизацією суспільних процесів, інформаційними ресурсами, системами, комп’ютерно-інформаційними і комунікаційними технологіями, багатопрофільними мережами, в т. ч. у сфері освіти, соціально-комунікаційними відносинами у процесі діяльності людей та інформаційним потенціалом [8: 99 – 100].

Інформаційний потенціал у сфері управління освітою міста є капіталом держави. До нього входять: інформаційні ресурси (ІР) – банки і бази даних, бібліотеки, архіви тощо;

інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та засоби зв'язку; інформаційно-телекомунікаційні мережі (міські, корпоративні), мережі спеціального призначення; система законодавства в електронному вигляді; системи захисту інформаційних освітніх ресурсів; системи взаємодії інформаційного середовища країни з світовим.

Інформаційний потенціал є провідною умовою ефективності управлінської діяльності в усіх суспільних сферах, зокрема галузі освіти. Наявність інформаційних ресурсів, кількість і якість інформаційних джерел, ступінь їх використання в управлінській діяльності керівників установ і закладів освіти стають основними факторами розвитку галузі освіти, визначають її статус у світовому співтоваристві.

У зв'язку з цим проблема інформатизації та комп'ютеризації діяльності установ і загальноосвітніх навчальних закладів міста посіла одне з пріоритетних місць в числі тих, що стали першочерговими для розв'язання міською владою і управлінням освіти.

Актуальність останніх досліджень. Теоретико-прикладні аспекти використання комп'ютерно-інформаційних і комунікаційних технологій у навчальному процесі середньої та вищої школи, управлінні установами і закладами освіти висвітлено в працях вітчизняних учених В.Ю. Бикова, А.Ф. Верланя, В.В. Годіна, А.М. Гуржія, Ю.О. Дорошенка, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, Л.М. Калініної, І.К. Корнеєва, В.В. Лапінського, В.М. Мадзігона, Н.В. Морзе, Ф.О.Сапронюка, В.П. Юрчука, М.І. Яковлева та ін. [1, 2, 3, 4, 5, 7, 8].

Проблема комп'ютеризації управлінської діяльності керівників, апарату установ і закладів освіти, розробка і супроводження баз даних в інтерактивному режимі лише аспектно відображена в наукових працях, розвідках дослідників і потребує ґрунтовного вивчення, аналізу й розробки з урахуванням сучасних досягнень теорії управління, інформатики, менеджменту інформаційних систем.

Формування цілей статті (постановка завдання). Проаналізувати рівень апаратного й програмного забезпечення установ і загальноосвітніх навчальних закладів міста Миколаєва і висвітлити використання суб'єктами управління установ і закладів освіти комп'ютерно-інформаційних технологій для розв'язання завдань професійної діяльності.

Основна частина. На виконання п. 3.6 Постанови №1717 Кабінету Міністрів України (КМУ); Програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл на 2001–2003 роки (затверджена постановою №463 КМУ від 06.05.01р.); Концепції інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл; розпорядження №450 Обласної державної адміністрації Миколаївської області від 27.07.2001р. та наказу №460 управління освіти від 01.08.2001р. “Про затвердження заходів щодо реалізації Програми інформатизації загальноосвітніх закладів, комп'ютеризації шкіл міста Миколаєва на 2001–2003рр.” апаратом Управління освіти Миколаївської міської ради вживаються заходи щодо інформатизації та комп'ютеризації загальної середньої освіти, обліку існуючої комп'ютерної мережі на предмет її оновлення, наявності локальних мереж та підключення ЗНЗ до мережі Інтернет. Протягом останніх п'яти років закладами освіти придбано 211 одиниць комп'ютерної техніки, 8 закладів мають локальну мережу, 16 закладів підключено до мережі Інтернет, 22 заклади мають комп'ютерний парк, який дозволяє здійснити підключення до мережі Інтернет після придбання модемів. На кошти міського бюджету у 2001 році придбано комп'ютерів на суму 80,5 тис. грн., які встановлено у централізованих бухгалтеріях №1,2,3,4,5 управління освіти. Створено серверний центр, локальну мережу управління освіти, підключено до мережі міськвиконкому та 6 комп'ютерів включено до локальної мережі управління освіти, придбано ноутбук, через електронну пошту здійснюється зв'язок між управлінням освіти та відділами міськвиконкому.

У місті розпочато роботу з комп'ютерного всеобучу вчителів на базі науково-педагогічної бібліотеки. Відкрито Інтернет-центр завдяки підтримці Бюро з питань освіти та культури Державного департаменту США, який пропонує курсову підготовку педагогічній громадськості міста за допомогою трьох програм навчання:

– програма курсів з основ користування комп'ютерами (навчанням на курсах вже скористалися більше ніж 200 освітян);

- програма курсів Інтернет-технології;
- програма курсів ВЕБ-дизайну.

За сприяння Інтернет-центру організовані Інтернет-конференції з питань роботи з обдарованими дітьми, учасниками яких були вчителі-інформатики, української мови та літератури, керівники управління освіти; двогодинна Інтернет-конференція з міністром культури України. Працівники бібліотеки систематично проводить семінари-тренінги з написання грантових проектів, інформують про всі конкурси, що оголошуються різноманітними установами для освітян.

Фонд бібліотеки поповнюється електронними носіями, яких нині налічується понад 100 примірників CD для реалізації шкільних програм. З 2002 року бібліотека розпочала формування електронного каталогу нових надходжень до фондів, комплексу тематичних баз даних з реферативною фактографічною та оглядово-аналітичною інформацією, депозитарію електронних документів (книг, журналів, газет, звітів, мультимедійних матеріалів). Формуються аналітичні електронні бази з питань інформаційно-комп'ютерних технологій навчання та управління освітою. Новостворений ВЕБ-сайт бібліотеки пропонує користувачам доступ до інформаційних освітніх ресурсів мережі Інтернет. Науково-педагогічна бібліотека є навчальною базою для шкільних бібліотек з впровадження автоматизованої бібліотечно-інформаційної системи "Ірбіс", а також є учасницею створення регіонального корпоративного електронного каталогу.

Відповідно до п.3.24 рішення колегії управління освіти від 17.05.02 р. комп'ютерні програмні засоби навчання використовуються також в адміністративно-господарській діяльності суб'єктів управління для ведення діловодства і бухгалтерського обліку як в закладах освіти, так і в управлінні освіти.

Комп'ютерний парк управління освіти створено за 2,5 роки і складається з 30 ПК. З початку 2002 року змонтована та функціонує локальна комп'ютерна мережа, яка забезпечує обмін інформацією між сервером і споживачами в режимі реального часу (on line) з використанням існуючих телефонних каналів і дозволяє користувачам, які мають вихід до мережі Інтернет, отримувати, передавати, здійснювати обмін інформацією. Нині в діяльності управління освіти з інформаційного забезпечення розвитку системи освіти міста пріоритетними є два напрями: розширення комп'ютерної освітньої мережі і створення систем комп'ютерних банків інформації. Крім того, декілька ПК підключено до комп'ютерно-правової пошукової системи "Ліга – професіонал" (нормативно-довідкова база Кабінету Міністрів України), а також забезпечено доступ до мережі Internet. Система "Ліга – Закон професіонал" включає бази даних "Регіони", "Судова практика", "Nikolaev" і дозволяє працівникам управління освіти оперативно отримувати зовнішню і внутрішню інформацію соціального спрямування щодо законодавчих документів України, рішень та розпоряджень облдержадміністрації і міськвиконкому.

На ефективність і оперативність прийняття управлінських рішень значно впливає інформація, що знаходиться на сайті Міністерства освіти і науки України "Загальна середня освіта в Україні" (<http://www.znz.edu-ua.net>) і включає наступні "Законодавчо-правові засади організації загальної середньої освіти", "Організація діяльності загальноосвітніх навчальних закладів", "Організація навчально-виховного процесу", "Позакласна та позашкільна робота", "Кадрове забезпечення", "Фінанси та господарство", "Безпека життєдіяльності", "Управління ЗНЗ". Пакет програми Notec Lotus дозволяє здійснювати комунікаційний зв'язок між відділами міського виконавчого комітету м.Миколаєва і управлінням освіти. З управління освіти і науки обласної держадміністрації, централізованими бухгалтеріями та зі школами, де є відповідна техніка і адреси електронної пошти, організовано роботу електронної пошти (ЕП) за допомогою Internet (Outlook). Впровадження даної системи дає можливість працівникам управління освіти ефективно отримувати інформацію про законодавчо-правові акти України, рішення та розпорядження облдержадміністрації і міськвиконкому. Зв'язок із банком "Аваль" здійснюється за пакетом програм "Астра". У зв'язку з тим, що не до всіх комп'ютерів підключені принтери, друкування інформації виконується на головному

принтері в мережі. Для проведення конференцій, семінарів, колегій придбано ноутбук, проектор, мультимедійний і широкоформатний екран, з метою комп'ютерних презентацій доповідей. Комп'ютери повністю задіяно в роботі. Всі працівники засвоїли текстовий редактор Word, частина успішно працює з електронними таблицями Excel. У діяльності працівників використовуються різноманітні комп'ютерні спеціалізовані програми. У канцелярії управління освіти впроваджено наступні комп'ютерні програми:

**“Канцелярія”** – для ведення вхідної та вихідної документації;

**“Контроль”** – для заповнення бази контрольних карток і контролю виконання управлінських рішень, розпоряджень керівництва, вищих рівнів управління колегій;

**“Звернення громадян”** – для здійснення обліку і ведення як письмових звернень громадян, так і ведення карток прийому громадян керівництвом управління освіти.

Працівниками відділу кадрів розроблено ряд електронних таблиць для аналізу наявних вакансій вчителів-предметників, резерву керівного складу, як це представлено в таблицях різних статистичних даних. Розроблено пошукові системи з комплектування шкіл та атестації педагогічних працівників, вакансій учителів. Запроваджено програму STAT 2002, яка створює можливості для формування статистичних даних за формами звітності: зведені звіти про денні загальноосвітні школи, загальноосвітні санаторні та спеціальні школи; відомості про стан розвитку матеріальної бази загальноосвітніх шкіл; відомості про якісний і кількісний склад педагогічних працівників, ЗНЗ; відомості про наявність профільних класів, профільне навчання та поглиблене вивчення навчальних предметів; відомості про вивчення іноземних мов; відомості про продовження навчання випускниками 9-х класів; відомості про групування шкіл за кількістю вчителів, класів та учнів; відомості про наповнюваність класів.

За допомогою комп'ютера можна своєчасно управлінцям отримати інформацію про: кількісний і якісний склад педагогічних і керівних кадрів; атестацію загальноосвітніх навчальних закладів; рейтинг загальноосвітніх навчальних закладів; облік дітей і підлітків шкільного віку; рівень навчальних досягнень учнів; планування діяльності різних педагогічних систем, суб'єктів НВП; дані контролю за якістю освіти.

Інспектори шкільного та дошкільного відділів активно використовують Word, виконують за допомогою таблиць Excel формування й аналіз інформації, яка надходить зі шкіл та дошкільних навчальних закладів. У приймальні управління освіти готуються інструктивні матеріали, друкуються управлінські рішення, розпорядження, листи та інші вихідні документи імперативного характеру для установ і закладів освіти.

Для планового відділу бухгалтерії управління освіти розроблено більше 500 складних взаємопов'язаних таблиць в Excel. При цьому користувачі заповнюють лише половину цих таблиць, останні дані автоматично обробляються за допомогою формул та трансформуються з однієї таблиці до інших. Зведені форми даних складаються автоматично. Операції щодо підготовки звітної документації бухгалтерії за поточний місяць та щоквартально для фінансових органів і податкової інспекції також автоматизовані. Окрім звітної документації для бухгалтерій розроблено комп'ютерні програми для ведення головної книги, обліку касових витрат і банку, фактичних надходжень, меморіальних ордерів, обліку основних засобів, фінансування організацій. Централізованими бухгалтеріями використовується програма **“Фінансування”**, що дозволяє формувати платіжні доручення з мінімальним введенням інформації, заповнювати головні реквізити за допомогою автоматизованих довідників. З використанням бази даних програми **“Фінансування”** виконуються різні пошукові функції за кодами бюджетної класифікації з фінансової діяльності закладів з метою ефективного аналізу і виконання запитів керівництва. З програми **“Фінансування”** платіжні документи автоматично передаються до системи **“Банк-Клієнт”**, де їх можна відкоректувати при необхідності, завіривши електронним підписом та відправити документи до банку. Користуючись даними програмами, керівництво управління освіти має можливість стежити за грошовими надходженнями до управління та централізованих бухгалтеріях, закладів, приймати вчасні виважені управлінські рішення про поточне фінансування. Касири не мають

потреби щоденно відвідувати банк і друкувати платіжні документи. Щоранку за системою “Банк-Клієнт” надходять виписки з усіх бухгалтерій, що дозволяє здійснювати контролювання і використання грошових надходжень. У програму “Фінансування” додані функції формування і користування бюджетом, які також наявні в програмі “Бюджет”, що дозволяє працівникам бухгалтерій вносити всі зміни лімітів з вказівкою відповідних документів. Сформована база лімітів бюджету дозволяє здійснювати фінансування з автоматичним обліком лімітів.

У плановому відділі запроваджено програму “Бюджет”, за допомогою якої можливість формувати та коректувати бюджет, вводити інформацію про заклади відповідно до кодів бюджетної класифікації лише на нижчому рівні. При цьому усі дані за кодами на вищих рівнях формуються автоматично. Програма дозволяє отримувати будь-які вихідні форми за визначеними критеріями: за кодами бюджетної класифікації, за галуззю, за певними періодами часу, та у розрізі закладів. Сформована база бюджету за допомогою мережі може бути передана до програми “Фінансування”, після чого можливо здійснювати фінансування за автоматичним обліком лімітів. Якщо виконується понадлімітне фінансування, то програма видає повідомлення про це, тоді бухгалтер сам приймає рішення щодо подальшого фінансування.

Розроблено і запроваджено низку програм “Розрахунок заробітної плати”, “Атестація”, “Резерв керівних кадрів”, “Комплектування педагогічних кадрів”.

Стан викладання і якість освіти з інформатики та забезпечення закладів освіти міста комп’ютерною технікою детально аналізувався на засіданні колегії управління освіти в травні 2002 року (протокол №2 від 17.05.02). Слід зазначити, що порівняно з минулим навчальним роком поступово поліпшується матеріально-технічне забезпечення процесу інформатизації освітнього процесу, про що свідчить аналіз статистичної звітності за 2001–2002, 2002–2003 навчальні роки. Поступово оновлюється техніка, процесор 486, Celeron, MMX, Pentium мають 359 машин порівняно з попередніми даними 206. По два і більше кабінети інформатики й обчислювальної техніки функціонують у 8 закладах (ЗОШ №13, 19, 20, 35, 45, морський ліцей, муніципальний колегіум). Комп’ютерні програмні засоби навчання використовуються як у навчально-виховному процесі, так і управлінській діяльності, а також для ведення бухгалтерського обліку та діловодства.

Цілеспрямовано впроваджуються комп’ютерні програмні засоби навчання у навчально-виховний процес. Їх кількість зросла з 377 до 721. У тому числі: з предметів гуманітарного циклу – з 39 до 49 (у 18 закладах: ЗОШ №1,35, Перша українська гімназія, 57, 60, 3, 33, 54, 10, 11, 19, 26, 41, 45, 46, ШМіПР, економічний ліцей №2, ММК), з предметів природничо-математичного циклу – з 77 до 93 (у 17 закладах: ЗОШ №6, 5, 57, економічний ліцей №2, 1, 54, гуманітарна гімназія №2, 60, 3, 10, 19, 41, 45, ШМіПР, юридичний ліцей, муніципальний колегіум). Найбільш активно відбувається процес впровадження програмних засобів навчання в гуманітарній гімназії №2 (200 програмних засобів навчання), гуманітарній гімназії №41 (300 засобів), ЗОШ №1 (30 засобів), ЗОШ №3 (25 засобів).

На базі економічного ліцею №2 відкрито Інтернет-клуб для забезпечення змістовного дозвілля школярів у позаурочний час, використання інформаційних ресурсів для науково-дослідницької роботи як учнівської молоді, так і вчителів.

Педагогічними працівниками навчальних закладів міста комп’ютерна техніка використовується для проведення інтегрованих уроків з предметів позакласної роботи; складання розкладу уроків; комплектування вчителів; відстеження виконання річного плану, наказів; створення банку даних про учнів та вчителів; обліку дітей у мікрорайоні; введення документації; розміщення і збереження банку даних нормативно-правових документів, програм “Помічниця”, “Табель”, “Заробітна плата”, “Духовність”, “Діяльність”, “Здоров’я”. У школах різних типів (ліцеї, гімназії, колегіуми) за допомогою комп’ютерної техніки проводяться також тестування учнів при вступі до закладів, моніторинг рівня досягнень учнів, у т.ч. навчальних, психологічні тренінги протягом навчального року; надаються додаткові платні освітні послуги.

Адміністрація 21 навчального закладу на викладання інформатики додатково надає години із варіативної складової навчального плану, у 2 школах існують профільні класи з інформатики, майже в кожній школі є курси за вибором з інформаційних технологій. Провідними вчителями інформатики шкіл міста розроблено 5 методичних і навчальних посібників на допомогу вчителю, серед них: “Методика викладання інформатики в початковій школі” А.А. Чадової, “Використання можливостей локальної та глобальної мереж у навчально-виховному процесі” О.М. Самійленка, “Основи алгоритмізації” та “Прикладне програмне забезпечення” М.Ю.Комарова, затверджений МОН України навчальний посібник “Інформатика 10–11”. Збірник завдань для тематичних атестацій за редакцією М.Ю. Комарова та О.Г. Захар.

На виконання п. 4.6 рішення колегії управління освіти від 17.05.02р. на серпневій конференції педагогічних працівників 2002 року представлено досвід роботи гуманітарної гімназії №2 (директор – В.О. Федоренко), яка є базовою з розробки технологій моніторингу навчально-виховного процесу й адміністративно-господарчої діяльності. Запропонований досвід користується попитом у керівників шкіл міста.

Розроблено перспективний план комп’ютерного забезпечення профільного навчання учнів старшої школи на 2003–2007рр. Управління освіти планує з 01.09.03р. відкрити дев’ять технологічних класів щодо оволодіння учнями навичками роботи на комп’ютері, вжити заходи щодо кадрового, програмного, матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу в майбутніх профільних класах.

Разом з тим, у цілому, стан матеріально-технічної бази комп’ютеризації галузі освіти міста ще не задовольняє вимогам сьогодення. На початок 2002–2003 навчального року тільки 24,7% від загальної кількості комп’ютерів – нові. Решта і технічно, і морально застарілі – 1985–1990 років випуску. Вісімнадцять шкіл не обладнані комп’ютерними класами (ЗОШ №7, 12, 14, 16, 17, 21, 25, 29, 31, 43, 47, 49, 51, 59, 61, 65, ліцей “Педагог”, гуманітарна гімназія №4). На кожний комп’ютер припадає 65 учнів, а на один комп’ютер нового покоління – 154. Слід звернути увагу освітян на зміну акцентів “... у справі інформатизації освіти. Навіть незважаючи на те, що у розвинених країнах зараз здійснюється все модний перехід від “комп’ютеризації освіти” до “комп’ютерної освіти”. А це – якісно новий рівень освіти, провідну роль у якій відіграватиме комп’ютер з відповідним інформаційним технічним забезпеченням, засобами комунікації й передачі інформації” (2: 158).

Вітчизняними та зарубіжними інформаційними ресурсами користується лише 16 закладів, що становить лише 21,6% від загальної кількості.

Висновки. Таким чином, практика останніх років визначає найбільш перспективним використання комп’ютерів в діяльності установ і закладів освіти. Розвиток сучасних комп’ютерно-інформаційних і комунікаційних технологій, використання інформаційних ресурсів Інтернет, інформаційно-пошукових систем (ІПС) управлінського призначення, комп’ютерно-правової системи “Ліга – Закон професіонал”, засобів обробки, електронних таблиць надає можливість значного підвищення продуктивності праці і ефективності управлінської діяльності, а значить і забезпечення здобуття якісної освіти учнівською молоддю.

Нині існує ряд нагальних проблем інформатизації та щодо комп’ютеризації діяльності установ і закладів освіти: недостатнє фінансування програми “Інформатизація навчального процесу та управлінської діяльності; відсутність належного методичного супроводу процесу інформатизації навчання; морально застаріла комп’ютерна техніка; відтік вчителів інформатики з навчальних закладів; лише у 20 (28,6%) середніх навчальних закладах сучасні комп’ютери застосовуються під час викладання предметів; відсутність єдиної інформаційної мережі: управління освіти – навчальні заклади; недостатнє планування обсягів фінансування на придбання обладнання, у т.ч. комп’ютерів – 500,0 тис. грн.

Творчою групою працівників освіти розроблено проект міської програми комп’ютеризації освіти, в якому передбачено створення інформаційних центрів у закладах з підключенням до мережі Інтернет. Для поліпшення інформатизації діяльності установ і ЗНЗ



необхідна: мобілізація приватних коштів на придбання обладнання; створення фонду підтримки комп'ютерної освіти; створення єдиної інформаційної освітньої мережі міста; введення в штатний розпис навчальних закладів посади оператора; курсова перепідготовка вчителів у галузі інформаційних технологій.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Дорошенко Ю.О. Основи комп'ютерної графіки в школі. Інформаційні технології в освіті сьогодні і завтра / Зб. наук. праць Всеукраїнської науково-практичної конференції "Інформатика та комп'ютерно-орієнтовані технології навчання. – С. 156 – 158.
2. Годин В.В., Корнеєв И.К. Управление информационными ресурсами. – М.: ИНФРА. – М., 1999. – 432 с.
3. Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / Н.В. Вовковінська, Ю.О. Дорошенко, Л.М. Забродська, Л.М. Калініна та ін. За редакцією В.М. Мадзігона, Ю.О. Дорошенка. – К.: Педагогічна думка, 2003. – 276 с.
4. Інформатика та комп'ютерно орієнтовані технології навчання: Зб. наук. пр. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 250 с.
5. Калініна Л.М., Дорошенко Ю.О., Лапінський В.В. Інформаційні і комунікаційні технології як засіб підвищення ефективності управління закладами освіти // Нова педагогічна думка, – 2002. – №3. – 4. – С. 221–238.
6. Компьютерная правовая система "Лига: Закон": Руководство пользователя. –К.: НАЦ "Лига", 2001. – 165 с.
7. Комп'ютерно-інформаційні і комунікаційні технології у навчальному процесі середньої та вищої школи // Тези доповідей Міжнар. наук.-практ. конф., 15–17 травня 2003р., м. Косів, – 145 с.
8. Теоретико-прикладні аспекти управління закладом освіти: Науково-методичний посібник / Л.М. Калініна, Н.М. Островерхова, А.Ф. Остапенко та ін. за ред. Л.М. Калініної. – К.: ПП Компанія "Актуальна освіта", 2002. – С. 99 – 100.

**УДК 37. 03: 94 (477)**

**В.В. Кузьменко**

### ***ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ПІДРУЧНИКІВ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ (1917–1932 РОКИ)***

Будівництво демократичного суспільства вимагає сформованості наукового світогляду людей. А це в свою чергу потребує постійної зміни змісту освіти загальноосвітньої школи, розробки та впровадження в навчальний процес нових навчальних планів, програм, підручників.

Зміст підручників завжди відображає стан розвитку певної науки та провідні психолого-педагогічні надбання конкретного історичного періоду. Тому вивчення досить складного історичного шляху становлення українських підручників, урахування надбань минулого, без сумніву, сприятиме удосконаленню сучасної навчальної літератури.

Слід зазначити, що в ХХ ст. розробці підручників і впровадженню їх у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи приділялася велика увага. Здійснений аналіз джерельної бази, наукової і навчальної літератури дає можливість стверджувати, що найбільш складним і багато в чому подібним до сьогодення був процес творення української навчальної книги в 1917–32 роках. Зміни, що відбувалися в ті часи в світогляді суспільства, перехід на українську мову викладання та видання відповідної літератури, широкий пошук педагогічних новацій і запровадження їх у школу, швидка зміна програм і навчальних планів та ін. поєднують досліджуваний період з сучасністю. Саме тому вивчення процесу становлення підручників даного періоду є дуже важливим.

Аналіз наукових розробок видатних сучасних вчених С. Гончаренка, О. Сухомлинської, Т. Завгородньої, Б. Ступарика та ін. доводить, що шкільна книга значно

впливає не лише на якість отриманих знань учнів, а й на їх світоглядну позицію. Тому метою нашого дослідження стало виявлення можливостей змісту підручників 1917–32 років видання щодо формування у школярів наукової картини світу.

Зауважимо, що до лютневої революції 1917 року викладання українською мовою було заборонено на території України і не було жодної школи з українською мовою навчання. Відповідно й масового видання підручників українською мовою в дореволюційний період не було. Слід підкреслити, що патріотична інтелігенція ще при царизмі розробляла і видавала навчальні посібники для дітей рідною мовою, але їх було обмаль. Причиною такого було те, що в школах не велося викладання українською мовою, а для незначної кількості дітей, яких все ж таки навчали на цій мові, у великій кількості підручників не було потреби. До того ж основна частина дітей України взагалі школу не відвідувала.

У першій половині 1917 року вперше постало питання масового видання українських підручників. Значна кількість фахівців взялася писати їх та готувати до видання, а з 1 вересня 1918 року розпочала свій тернистий шлях школа, у якій викладання здійснювалося українською мовою. Ще на першому з'їзді українських учителів Катеринославщини, що відбувся 8.04.1918 року, у своєму виступі Швець С. сформулював дуже чітку позицію відносно забезпечення учнів підручниками. Зокрема він сказав: “Зараз на книжковому ринку в продажі не багато знайдеться книжок; усім не вистачить. То щоб восени з-за цього не трапилося перешкоди до перебудови існуючих у нас російських шкіл на українські. Саме наше громадянство, а особливо учительські організації повинні подбати, щоб підручників було видруковано якнайбільше... Так добре, як ми самі, ніхто цього не зробе” [15, 12].

Швець С. підкреслив, що кращі сини нашого народу вже подбали про підручники, бо для початкової школи створено цілком придатний комплект: “Українська граматка” Б.Грінченка, “Рідне слово” Б. та М. Грінченків, “Рідна школа” С.Черкасенка, “Вінок” Білоусенка, “Арихметика або шотниця” Степовика, “Задачник” (частини I та II) Степовика, “Граматики” (частини I та II) Шерстюка та ін. Окрім цих кращих підручників з'явилися ще книжки інших авторів, які при необхідності можна було використовувати в процесі навчання дітей у різних класах школи. Серед них: “Граматка” С.Черкасенка, “Рідна мова” Базілевича, “Українська граматка” Неводовського, “Граматка” Корця, “Читанка” Хуторного, “Арихметика” Кониського, “Задачник” Комарова, “Історія України” Грушевського, “Історія українського письменства” Єфремова, “Географія” Рудницького, “Хімія” Мазурика, “Про людське тіло” Корольова, “Оповідання про рослини” Степовика та ін. Швець С. також відмітив: “Підручників для навчання Закону Божого не маємо, але ж, я гадаю, за ними діло не стане, наші панотці про це подбають. Євангеліє маємо” [15, 9].

З аналізу, наведеного вище, далеко неповного переліку підручників, виданих у цей період українською мовою, видно, що існували вони практично з усіх шкільних предметів, за виключенням Закону Божого. Разом з тим практично всі ці книжки були написані не для школи, а для домашнього користування, для навчання в недільних школах, в школах дорослих тощо.

Це створювало певні бар'єри при відкритті шкіл, але найбільш складним було те, що і цих книг було дуже мало. До того ж військові дії, що проходили в ті часи на Україні, не дозволяли масовими тиражами роздруковувати підручники. Тому не було можливості широко використовувати їх у школах.

Значні труднощі в ході роботи над підручниками викликала нерозробленість самої української мови. Дуже часто в навчальних книгах різних авторів один і той самий термін називався різними словами (наприклад, приіменник, неречіє, предлог).

З встановленням на Україні Радянської влади в 1918–1920 роках український уряд продублював більшість декретів уряду РРФСР щодо організації народної освіти.

До 1919 року перебудову школи в складних умовах проводили місцеві органи влади на власний розсуд. Керівники шкіл включали в навчальні плани дисципліни залежно від місцевих умов: наявності підручників, посібників, вчителів тощо і навіть не думали про те, який вплив здійснюватиме таке навчання на формування у школярів наукової картини світу.

Наркомос УРСР, губернські і повітові відділи народної освіти своїми наказами дозволяли користуватися в школах тільки певною частиною раніше виданих книг, а інші були заборонені і вилучались із вжитку.

У 1919 році Наркомос УРСР почав видавати власні документи програмно-методичного характеру. І тільки 16 травня 1919 року з'явилася інструкція "Про викладання окремих дисциплін". У ній, зокрема, вимагалось критично використовувати старі підручники, періодичну пресу, робити конспекти тощо. Наркомос і місцеві органи управління освітою рекомендували широко використовувати в навчальному процесі радянські газети, журнали, брошури тощо. Вивчення предметів повинно було носити практичний характер [1]. Такий підхід до навчання, на нашу думку, допомагав формувати у школярів реальну картину світу.

Але можливості використання підручників у навчальному процесі все ж таки були обмежені, бо у досліджуваний період справи розробки і видання підручників в Україні приділялося дуже мало уваги. У Наркомосі УРСР панувала думка, що в школі основним джерелом знань повинно бути життя, а не підручники. Така позиція Наркомосу УРСР, а також відсутність підручників, виданих у попередні роки, низький рівень професійної підготовки більшості вчителів тощо значно погіршували стан української школи.

Разом із тим значна кількість педагогів-практиків розуміла, що без підручників школа не може працювати. Тому в школах широко використовували чимало дореволюційних підручників, написаних російською мовою. Наприклад: "Русский букварь" В.Вахтерова, "Маленькая грамматика" М.Державіна, "Учебник природоведения" Ю. Вагнера, "Человек и животное" Б.Райкова та ін.[1].

Слід підкреслити, що забезпечення підручниками у різних школах було не однаковим. Так, завідувача першою Денежською початковою школою у своєму звіті від 20.11.1917 року пише: "Повідомляю, що в дорученій мені школі в I та II групах маються книжки Грінченка на кожного учня по одній, а більше ніяких других немає. Були б підручники і для старших груп, то велося би навчання на українській мові і там; правда ведеться мова, пишуться переклади по українські, тільки без підручників. Мається для IV групи ще задачник Спеповика, але друга частина – дробі, зразу по йому не учать. Більш ніяких українських підручників немає" [14, 10].

Ще гірше становище було у другій Денежській початковій школі, у листі завідувачої якої від 30.11.1917 року знаходимо такі рядки: "Українських підручників в довіреній мені школі зовсім немає. Земська управа сказала мені, що мають бути вислані підручники в кожную школу, але ж і досі я їх не одержувала, на великий жаль... Українська історія і географія не викладаються в школі, поза-як підручників не було і раніш, немає і тепер" [14, 58].

Наведений приклад дозволяє зробити висновок, що навіть окремі підручники, видані українською мовою, були далеко не у всіх школах. При складанні навчального плану, як уже зазначалося раніше, в них включалися дисципліни, з яких були книги.

Не можна не відзначити, що в досліджуваний період книжки українською мовою все ж таки видавалися. Із повідомлення Генерального Секретарства Народної Освіти видно, що підручники не тільки видавалися, а й розсилалися передплатникам. За неповними даними тільки в 1917 році вийшли із друку 17 назв підручників. Серед них книги таких відомих науковців, яких сьогодні знає весь світ: "Ілюстрована історія України" М.Грушевського, "Історія українського письменництва" С. Єфремова, "Початкова географія" С.Русової та ін. [13, 45].

Хоч підручники видавалися, але в багатьох школах їх не було і на початку 1921–22 навчального року. Вони вимушені були продовжувати користуватися тим, що було, і складати відповідні навчальні плани. Так, у звіті Донецького губернського відділу освіти про стан освіти в губернії у період з 22 січня по 29 грудня 1921 р. написано, що в деяких школах, не дивлячись на заборону, як обов'язковий предмет викладається і Закон Божий, і Історія Росії по Іловайському і т.п. Були і такі факти: там, де все начебто гаразд, за відсутністю нових навчальних книг, Євангеліє фігурує як книжка для читання [2, 16].

Відчутно не покращилась ситуація із підручниками і в 1922–23 навчальному році. Наприклад, у звіті про роботу Чернігівського губвідділу народної освіти за 1922–23 навчальний рік сказано, що ніяких коштів на закупівлю підручників на цей навчальний рік ні Губвиконкомом, ні Наркомосом не було виділено. Тому ні в яких округах, окрім Конотопського і Чернігівського закупівля підручників не проводилась. У звіті також зазначається, що старі навчальні книги, які наявні в школах, у своїй більшості не придатні для використання в радянській школі і їх необхідно негайно вилучити. Оскільки ні Главсоцвихом, ні Губсоцвихом не були рекомендовані підручники, якими потрібно було б користуватися, то закупівля підручників деякими округами мала випадковий характер, купували те, що було під руками [5].

І у доповіді завгубнаросвіти Донецької губернії на засіданні колегії Наркомосу, проголошеній 28.07.1923 р., підкреслено, що постачання підручників погане і на наступний рік потрібно виділити необхідну кількість. У доповіді Київського завгубнаросвіти сказано, що дуже гальмує роботу відсутність букварів і першої книжки для читання, що не вдається задовольнити навіть мінімальні потреби учнів у підручниках (з розрахунку одна книжка на десять чоловік). Незадовільне забезпечення підручниками було характерне і для інших губерній України, хоч тоді в школах навчалось лише 35 % від загальної кількості дітей шкільного віку. Окрім того, що книжок не було, ще й, як відзначав завідувач Подольським відділом губнаросвіти, вони у більшості випадків не відповідали педагогічним вимогам [4].

На початку 20-х років книжки для школи починають видавати різні видавництва. З'являються книжки, які забезпечують формування в учнів наукових уявлень про світ. Серед них:

1. “Наше слово” В.Дога – українська читанка для 1-ої групи семирічної школи, у якій автор робить спробу охопити все, що оточує дитину.

2. “Реалистическая арифметика” Вуда. Сім книжок арифметики Вуда були розраховані на сім років навчання. Книги проілюстровані предметами побуту людей і написані під гаслом: арифметика повинна бути якомога ближче до життя. “Реалистическая арифметика” Вуда тісно поєднує між собою арифметику, алгебру, геометрію і тому в учнів, які вчилися за нею, не виникало розуміння їх як окремих незалежних дисциплін. Тобто це був своєрідний інтегрований курс.

3. “Борьба и труд”. Укладачі Х.Рабинович, професор А.Лезин, І.Коваленко. Це хрестоматія для старших груп дитячих установ Соцвиху. У ній зібрано багато цікавого для учнів матеріалу, але в роботі немає ніякої послідовності – ні історичної, ні логічної.

4. “Червона зірка” М.Куліша – букварик і читанка для дітей молодшого віку. Складається із двох частин: букваря і читанки, які механічно між собою поєднані і мають багато безсистемного матеріалу.

5. “Перша читанка”. Автори: Т.Лубенець, Н.Лубенець. Книжка для трудової школи. Вона має 10 розділів: “Діти”, “Сім’я”, “Осінь”, “Школа”, “Зима”, “В селі і за селом”, “Весна”, “Життя людей”, “Наш край і воля”, “Літо”. Для неї характерною є спроба систематизації навчального матеріалу, але він не завжди має логічну послідовність. Читанка витримала 9 видань. Це свідчить про те, що вона більш-менш відповідала вимогам навчально-виховного процесу школи того часу.

6. “Рідні колоски”. Автор О.Стешенко – читанка. Автор не притримується характерної для того часу “радянської школи”, але підручник був рекомендований для використання, бо кращого не було.

7. “Шляхом життя”. Автори: Іванищев, Чепіга, Якубський. Це читанка для 6–7 груп трудової школи. Матеріал в ній підібрано за історично-логічним принципом. До змісту книжки у 20-ті роки ХХ століття висувалося лише одне зауваження, що в творах є релігійна термінологія. Її пропонували зняти.

8. “Початкова фізика” Баранова – підручник для 1-го ступеня трудової школи (переклад з російського видання) та ін. [6].

Усі підручники, не дивлячись на їх недоліки, друкувалися, але до більшої частини шкіл з різних причин не надходили. Тому в школах використовували те, що було. У кращому випадку – підручники попередніх років видання.

Наркомос УРСР майже не здійснював керівництво забезпеченням шкіл підручниками. Практично його роль зводилася до оформлення замовлень державним видавництвам на видання навчальної літератури та листування з ними.

За 1923 рік було видано близько 40 назв підручників. Із них біля 30 українською мовою. Окрім того з'являється методична література для вчителів. На жаль, тиражі, якими видавалися підручники, біли замалими. Так, по 10 тисяч видано: “Історія” (частина 1,2,3) Рожкова, “Підручник стародавньої історії” Вінера, “Природознавство” (частина 1) Вагнера та ін.; по 15 тисяч: “Наочна геометрія” Астряба, “Фізика” Баланова, “Природознавство” Капелькіна і Цінгера та ін.; по 20 тисяч: “Лічба та міра” (частина 1) Лебединцева, “Геометрія” Нікітіна, “Географія” Іванів та ін. Тільки “Математика” Фесенка, Карпенка та Галкіна, “Основи географії” Геріновича та “Географія України” Покровського і Колісніченка були видані по 30 тисяч екземплярів. Такі тиражі підручників не могли задовольнити потреби шкіл УРСР [7]. До того ж кожного року Наркомос України замінював старі підручники цьогорічними.

У 1923–24 навчальному році відсутність єдиних вимог вимагала від регіонів, як і в попередні роки, самостійно визначити список підручників, за якими повинні навчатися діти. Наприклад, для 1–3 років навчання у дитячих установах Соцвиху Полтавщини на 1923–24 н.р. були рекомендовані такі підручники:

1. Чепіга. “Весела граматка” (перший рік навчання).
2. Бернашевський. “Живий рахунок”. Частина 1–3 (1–3 роки навчання).
3. Чепіга. “Задачник”. Частина 1–3 (1–3 роки навчання).
4. Кушніренко. “Навколо нас”. Частина 1 (другий рік навчання).
5. Чепіга. “Веселка”. Частина 3 (третій рік навчання).
6. Герінович. “Основи географії” (третій рік навчання).

Аналогічні списки навчальної літератури було складено і для 4–7 років навчання, а також наведено перелік заборонених книг [3].

Таким чином, аналіз архівних матеріалів свідчить, що не дивлячись на нестачу підручників, значна їх кількість, видана у попередні роки, не була рекомендована для використання, а частину і взагалі було заборонено. У той самий час школи відчували гостру потребу у навчальних книгах.

У 1925–26 навчальному році система освіти України стає більш централізованою. Так, наприклад, Наркомосом були визначені такі розділи, за якими заплановано видання навчальної літератури:

I. Робоча книжка.

1. За комплексними темами (молодший концентр).
2. З окремих дисциплін (старший концентр).
3. Підручники. Задачники.

II. Робоча бібліотека учня.

1. Довідники.
2. Лабораторна техніка.
3. Література до комплексних тем.
4. Нариси з історії окремих наук.

III. Бібліотека юного піонера (масова піонерська література).

IV. Шкільна бібліотека для вчителя.

Відповідно до цієї схеми, а також певних особливостей (методологічна лінія, масовий характер, повна українізація) у 1925–26 н.р. нарешті з'явилася можливість видати нову учбову та освітню книжку, витриману та пристосовану до нових методів педагогічної праці [8, 47].

Цінним є те, що в основу видавничого плану було покладено досвід попередніх років роботи. У таблиці 1 наведено перелік навчальних книг для шкіл, складений відповідно до зазначених вимог.

Таблиця 1.

Список навчальних книг для школи на 1925–26 н. р.

Назва книги	Автор книги	Рік навчання				
		1	2	3	4	5 -7
До світла. Ч.1-3.	Астряб	+				
Робоча книга для міських шкіл. В.І,ІІ,ІІІ		+	+	+	+	
Перший крок. В.І,ІІ,ІІІ	Чепіга	+				
Підручник з математики за комплексними темами	Астряб	+				
Робоча книга й буквар. В.І, ІІ, ІІІ		+				
Робоча книга. В.І, ІІ, ІІІ			+	+	+	
Підручна книга з математики за комплексними темами			+	+	+	
Червоні зорі. В.І, ІІ, ІІІ	Сулима			+	+	
Живе слово	Дога			+		
Розмова з фізики. В.І, ІІ, ІІІ, ІV	Косоногів					+
Граматика. Ч.І, ІІ, ІІІ						+
Підручник з природознавства (за схемою робочої книги)	Соколянський					+
Підручна книга з геометрії						+
Суспільствознавство. ВІ-ІІІ	Вольфсон					+
Фізика в житті природи. ВІ-ІІ	Франківський					+
Підручник з історії України і всесвітньої. ВІ, ІІ, ІІІ						+
Економічна географія УРСР та СРСР						+
Робоча книга з географії “Земля и жизнь”	Буденів					+
Світознавство						+
Підручник з французької мови	Поліковський					+

Окрім цих підручників, як навчальна література, видавалися книги робочої бібліотеки учня (18 назв), які допомагали школярам оволодіти навчальним матеріалом та сприяли розширенню їх наукової картини світу. У 1925–26 навчальному році вони були такими:

1). Довідники:

- Довідник з сільськогосподарського виробництва;
- Довідник з індустріального виробництва;
- Довідник з комуністичного господарства;
- Довідник з організації сільського господарства;
- Левченко. Рослинні суспільства України;
- Правдюк. Промисловість і торгівля.

2). Лабораторна техніка:

- Як вести спостереження природи.

3). Література для комплексних тем:

- Вербанк. Способи утворення нових родів у рослин;
- Полянський. Сезонні явища в природі;
- Мамаєнко. Сім'я планет та ін. [8].

Як бачимо, список навчальної літератури для школи на 1925–26 навчальний рік вигідно відрізняється від списків попередніх років. Тобто можна зробити висновок, що Наркомос УРСР нарешті підійшов серйозно до управління школою.

У цей період навчальний процес у школах будувався за комплексною системою навчання. Навчальний рік був розподілений на триместри, для кожного з яких і видавалися навчальні книги. Основний наголос було зроблено на робочі книги, а підручники та інша навчальна література визначалися як допоміжні. Навчальний процес не обмежувався роботою з підручником, а вимагав, щоб учні працюючи над комплексними темами, використовували довідкову та додаткову літературу. Окрім цього вони повинні були вести спостереження за реальним, оточуючим їх життям. Такий підхід до організації навчально-виховного процесу надавав можливість поєднати навчання з життям, допомагав більш ефективно формувати у дітей інтегровану наукову картину світу.

Разом з тим, якщо порівняти видавничі плани 1925–26 навчального року з наступними, бачимо, що у подальші роки кількість підручників зростає, а вже видані весь час змінюються. У першу чергу такі зміни зумовлені тим, що навчальний процес, на думку керівництва держави, повинен був сприяти класовому розумінню оточуючого життя і відбивати ідеологічні й методологічні вимоги, які висувалися до школи. Але заміна кожного року всіх підручників для шкіл Соцвиху на нові робила процес їх виготовлення занадто коротким і складним щодо організації діяльності творчих колективів, що, без сумніву, не могло не відбитися на якості підручників.

Труднощі, які виникали внаслідок щорічного видання підручників, були і в 1930 році. Це підтверджують такі рядки з листування Наркомосу УРСР із видавництвами: “Складність роботи, а також часткова недбайливість з боку роботи деяких колективів привела до запізнення здачі від колективів значної частини рукописів (у лютому здано до ДВУ 10, березні – 11, квітні – 14, травні – 24, червні – 9, липні – 21), всього на 12 липня здано до ДВУ 92% всіх підручників. Такий стан в умовах паперових утруднень ставить під загрозу своєчасний вихід з друку частини підручників” [9, 43].

У зв'язку з постійною заміною підручників школи забезпечувалися ними незадовільно. Навіть у найбільш економічно стабільному 1931 році, було погане забезпечення шкіл навчальними книгами. Так, у листі заввідділом народосвіти м.Овруч (Волинь) Книгоцентру зазначається: “Звертаю Вашу увагу на те, що асортимент підручників, які одержали до цього часу, надзвичайно низький та не задовольняє потреб району... Отже той незначний відсоток виконання наших замовлень ставить під загрозу зриву постачання шкіл до початку навчального року” [10, 66].

У телеграмі заввідділом Старо-Бешевського району (на Сталінщині) до Книгоцентру сповіщається: “До початку нового року залишилось 10 днів; ненадсилка підручників загрожує зривом нового учбового року” [10, 77].

Зазначене вище, поступово привело до розуміння, що щорічне перевидання підручників економічно не вигідне і не може забезпечити всіх учнів навчальними книгами, що значно погіршує процес засвоєння ними знань.

У 1932 році Наркомос УРСР надіслав листа до обласних і районних відділів народ освіти і до всіх початкових і середніх шкіл про введення стабільних підручників, у якому зазначалося: “Щорічне перероблення програм і підручників викликалося потребами забезпечити школу цілковито задовільним матеріалом з основ наук. Тепер, коли ми вже маємо значною мірою вдосконалені і усталені програми з певним колом систематичних знань і в основному відповідні тим програмам підручники, що видаються цього року. Надалі щорічне перероблення програм і підручників можна і треба припинити, за винятком окремих виправлень у програмах і ґрунтовної переробки лише тих підручників, що підлягатимуть вилученню з ужитку після їх всебічної перевірки” [12, 91].

У цьому листі також вказувалось, що всі підручники 1932–33 навчального року стабілізуються і будуть діяти і в наступному 1933–34 навчальному році. Тому потрібно провести роботу по збереженню підручників у школах [12].

Стабілізація підручників надала можливість поступово забезпечити ними учнів, що в свою чергу допомогло більш чітко організувати навчальний процес та покращити якість знань учнів.

Слід зазначити, що перші вимоги до підручних книжок у Наркомосі з’явилися в 1929 році. У 1931 році з’являються вимоги до букваря де відзначається: “Будучи першою книжкою для читання, буквар не повинен обмежуватися лише змістом з дитячого життя і він мусить подавати соціально-виробничий матеріал, актуальний в соціально-виробничих процесах, але поданим так, щоб бути корисним дітям. Помилка букварів – насичувати букварі змістом виключно з дитячого життя... Але помилкою буде і цілковите ігнорування дитячим життям. Буквар мусить зачепати соціально-виробничі теми так, як вони є в дійсності, де знаходять місце й діти, а не підроблюватись під дітей” [11, 127]. Наведені вимоги до букваря свідчать про те, що він має бути якомога більше наближений до реального життя, забезпечувати найбільш повне розуміння дітьми оточуючого середовища з усіма його взаємозв’язками і взаємозалежностями, сприяти формуванню у них наукової картини світу.

Вимоги до навчальної літератури поступово стають більш чіткими, аргументованими. Так, в 1932 році з’являються загальні вимоги до підручників. На їх основі повинні були розроблятися вимоги до підручників зі всіх шкільних предметів [11].

Таким чином, протягом досліджуваного періоду українські підручники пройшли складний шлях – від повного невизнання їх необхідності до обов’язковості і стабільності. Якщо в 1917 році існували лише деякі навчальні книги, написані українською мовою, то у 30-ті роки вони були з усіх навчальних предметів. У досліджуваний період з’являється чимало підручників та книжок для школярів, які мають на меті ознайомити їх з навколишнім життям, подати узагальнену картину світу, сприяти формуванню у дітей чітких уявлень про нього.

Проблема змісту навчальної літератури, його впливу на процес формування у школярів наукової картини світу і сьогодні не втрачає своєї актуальності, потребує подальших досліджень науковців.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965 рр.). – К.: Рад. школа, 1966. – 260 с.
2. ЦДАВО України. Ф.166, оп.2, спр.545
3. ЦДАВО України. Ф.166, оп.2, спр.1628.



4. ЦДАВО України. Ф.166, оп.3, спр.91.
5. ЦДАВО України. Ф.166, оп.3, спр.205.
6. ЦДАВО України. Ф.166, оп.3, спр.451.
7. ЦДАВО України. Ф.166, оп.4, спр.863.
8. ЦДАВО України. Ф.166, оп.5, спр.392.
9. ЦДАВО України. Ф.166, оп.9, спр.1327.
10. ЦДАВО України. Ф.166, оп.10, спр.491.
11. ЦДАВО України. Ф.166, оп.10, спр.495.
12. ЦДАВО України. Ф.166, оп.10, спр.1311.
13. ЦДАВО України. Ф.2581, оп.1, спр.28.
14. ЦДАВО України. Ф.2581, оп.1, спр.955.
15. Швець С. Українські шкільні підручники. – Катеринослав: Вид-во Українського Учительського товариства, 1917. – 14 с.

**УДК 37. 013**

**І.П. Лопушинський**

***ДО ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ РЕКОМЕНДАЦІЙ ПАРЛАМЕНТСЬКИХ  
СЛУХАНЬ “ПРО ФУНКЦІОНУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ”  
ОСВІТНИМИ ЗАКЛАДАМИ УКРАЇНИ***

У статті аналізується хід обговорення (12 березня 2003 року) на парламентських слуханнях “Про функціонування української мови в Україні” стану і статусу державної мови в галузі освіти України, висвітлюються різні погляди на цю проблему, наводяться позиції з цього питання Президента України Л.Д.Кучми та Голови Верховної Ради України В.М.Литвина. Розглядаються окремі аспекти Рекомендацій парламентських слухань щодо галузі освіти України, показуються перші кроки Українського уряду на шляху їх реалізації.

Проблема функціонування рідної мови завжди перебувала й перебуває на гребені політичного життя багатонаціональних держав. Розвиток і функціонування мов, їх правовий захист, вивчення, збереження і поширення повсякчас є предметом активного обговорення в парламентах розвинених держав світу. Саме від того, якою буде обрана мовна політика взагалі, і в галузі освіти зокрема, залежить і подальший розвиток цих держав. Тут не є винятком і Верховна Рада України, яка своєю постановою від 22 травня 2003 року започаткувала щорічне проведення, починаючи з 2004 року, парламентських слухань, присвячених розвитку та функціонуванню української мови в Україні. Саме висвітленням перебігу таких слухань, станом упровадження їх рішень у життя Урядом і результатами такої політики і зумовлюється актуальність нашої статті.

Мовна політика Української держави на сучасному етапі стала предметом обговорення в ході парламентських слухань провідних українських та зарубіжних політиків і вчених В.Литвина, І.Дзюби, П.Мовчана, В.Яворівського, Л.Григорович, І.Чижа, Л.Танюка, М.Жулинського, С.Гавриша, Л.Онишкевич-Залеської, Б.Олійника, Г.Удовенка, А.Погрібного, Л.Масенко, Ю.Кармазіна, М.Косіва, В.Терена, С.Правденка та ін. Проте нашу увагу в їхніх промовах та виступах привернули лише проблеми мовної політики в галузі освіти України. Саме їхні узагальнені думки з цього приводу і лягли в основу нашого дослідження. А тому метою дослідження і стало висвітлення перебігу парламентських слухань, аналіз ухвалених рішень та показ ходу впровадження ухваленої постанови Українським урядом.

Відповідно до постанови Верховної Ради України від 6 лютого 2003 року (№ 480–IV) 12 березня того ж року в залі пленарних засідань Верховної Ради України пройшли парламентські слухання на тему: “Про функціонування української мови в Україні”.

Учасники слухань, обговоривши мовну ситуацію в державі, відзначили, що українська мова як державна мова в Україні не набула належного поширення в усіх сферах суспільного

життя, у тім числі і в освіті, особливо східного та південного регіонів. Як зазначалося на слуханнях, останнім часом, незважаючи на законодавче закріплення за українською мовою статусу державної, відбувається процес звуження сфери її застосування, що спричиняє соціальну напругу в суспільстві, породжує сепаратистські настрої, суперечить інтересам національної безпеки України та ставить під загрозу її суверенітет і державне самовизначення [1].

“З функціонуванням української мови у нашій державі, – зазначив при відкритті слухань Голова Верховної Ради України В.М.Литвин, – пов’язаний комплекс питань надзвичайно важливих і не завжди простих для осмислення і вирішення” [2]. Ця складність зумовлена кількома причинами. Особливо закарбувалися в історичній пам’яті нашого народу часи, коли українську мову оголошували поза законом, позбавляли націю найневід’ємнішого її права самовираження рідним словом. Як наслідок такої мовної політики впродовж багатьох віків “Україна, – за висловом Президента України Л.Д.Кучми, – за деякими параметрами змушена відтворювати себе. Звичайно, не з нуля, але з досить низьких відміток” [3: 258]. А тому одним із головних параметрів держави (поряд із населенням, територією, армією, державними символами) є державна мова.

Відтак у цій надзвичайно чутливій сфері абсолютно протипоказані спрощено прямолінійні політизовані підходи, нетерпимість, адміністративна сверблячка, прагнення вирішити все і відразу. Потрібен системний, наполегливий і відповідальний пошук виважених компромісних рішень, здатних забезпечувати дальший розвиток української мови і водночас сприяти побудові правової, демократичної держави [2]. З цього приводу академік Національної академії наук України І.М.Дзюба, виступаючи на парламентських слуханнях з основною доповіддю, наголошував на необхідності створення об’єктивних обставин, “які робитимуть українську мову потрібною і престижною для всіх” [4: 7]. Зробити це в наш час буде непросто з огляду на значний стан зрусифікованості українського суспільства, яка, на превеликий жаль, триває й сьогодні. Виступаючи зі співповіддю на слуханнях, Голова Комітету Верховної Ради України з питань культури і духовності Л.С.Танюк зазначав: “Насправді рівень поширеності української мови сьогодні в державі за моніторингом відповідає рівневі 1958 року – рівневі хрущовської відлиги. Тепер, як і тоді, української навчаються лише 21 відсоток школярів\*. На Донеччині, де українці складають 51 відсоток, тільки 12 відсотків школярів навчаються української. В самому Донецьку цей показник дорівнює 6 відсоткам, в Єнакієво і Макіївці – 4. Не кращий стан справ і на Луганщині. В Красному Лучі з 30 шкіл жодної української” [4: 11].

Як зазначав у своєму виступі голова Луганського обласного товариства “Просвіта” В.Семисяга, в області практично відсутні національні дитячі садки. А якщо говорити про середню освіту, то й тут багато дурої статистики. Адже 18 міст і районів області, а це 61 відсоток, не мають зовсім або ж відкрили одну-три, максимум три-чотири українські школи. “Що це за школи? Засвідчує приклад зі Станично-Луганського району. Там відкрили єдину на район українську школу, в якій навчається, аж страшно назвати, 14 всього дітлахів, рідною мовою. В той же час в області з горем пополам навчаються українською мовою тільки 22,6 відсотка учнів. У ряді міст вони не навчаються українською мовою зовсім. А чи є в тих школах українські бібліотеки, про це вже й годі говорити.

Стосовно вищих навчальних закладів, то крім педагогічного університету, всі інші академії та національні університети не тільки продовжують зрусифіковувати українську молодь, а й ще їхні науковці прямо чи завуальовано заявляють, що ніколи не було, не буде ні української мови, ні Української держави” [4: 61–62].

---

\* Як уточнив у ході слухань голова Державного комітету телебачення та радіомовлення України І.С.Чиж, це відсоток навчання російською мовою в Україні.

Як стверджує Л.С.Танюк, “в Криму українська громада налічує 700 тисяч осіб, за чисельністю вона (посідає) друге місце після росіян, але там тільки нещодавно почала працювати єдина поки що на весь Крим українська гімназія, в декількох школах відкрилися українські класи...”\*\* [4: 11].

У своєму виступі на слуханнях І.С.Чиж – голова Державного комітету телебачення та радіомовлення в Україні – зазначав, що в останні роки в Україні розширилася мережа дошкільних навчальних закладів з українською мовою виховання. Нині 11 мільйонів дітей у таких закладах виховуються українською мовою. На переконання І.С.Чижа, позитивною є також динаміка зростання кількості шкіл з українською мовою навчання. Сьогодні 73 відсотки школярів навчаються українською мовою. Планомірний процес утвердження державної мови відбувається в навчальних закладах усіх типів. Так, у вищих педагогічних навчальних закладах різних рівнів акредитації до 90 відсотків студентів навчається українською мовою. У цілому ж кількість студентів ВНЗ з державною мовою навчання збільшилася порівняно з 1993 роком вдвічі [4: 20].

Водночас у значній частині новостворених вищих навчальних закладів приватної форми власності викладання здійснюється не державною мовою. Це тривожний сигнал не тільки для освітян, а й усіх причетних до реалізації державної мовної політики. Крім того, якщо школи з українською мовою навчання та ВНЗ в цілому забезпечені підручниками з рідної мови, літератури, історії України, то українськомовних підручників з математики, фізики та деяких інших дисциплін не вистачає. Такий стан справ негативно позначається на навчальному процесі. Крім того, невинувато затягнувся перехід на викладання державною мовою в деяких районах східного і південного регіонів України, особливо в Автономній Республіці Крим. І неможливо все пояснити лише недостатністю фінансування. Інколи просто бракує державницького підходу до вирішення цієї непростой, але суспільно значущої проблеми [4: 21].

Отже, ситуація з українською мовою, як бачимо, не проста. Попри відсутність міжнаціональних конфліктів, досягнуту стабільність і толерантність у міжетнічних стосунках, законодавче та реальне забезпечення прав усіх національних меншин в Україні мовне питання перетворюється на дестабілізуючий чинник суспільного життя, що гальмує процес творення суверенної, демократичної, правової держави [1].

Своєю постановою Верховна Рада зобов'язала Кабінет Міністрів України “забезпечити впровадження української мови в усі сфери навчально-виховного процесу та позанавчальної діяльності навчальних закладів державної та комунальної форм власності”. Крім того, з метою забезпечення належного функціонування української мови, розвитку освіти українською мовою в АРК передбачено щорічне державне замовлення Таврійському національному університету ім.В.І.Вернадського на підготовку фахівців з української мови і літератури заочної форми навчання в кількості 50 осіб, а також доручено вжити заходів щодо забезпечення в першочерговому порядку підручниками учнів загальноосвітніх навчальних закладів АРК, які навчаються українською мовою. У Державному бюджеті 2004 року також передбачено 3 млн.гривень на будівництво школи-гімназії з українською мовою навчання у м.Сімферополі та 1 млн.грн на будівництво школи-гімназії з українською мовою навчання у м.Ялті.

Що ж останнім часом зроблено урядом України для реалізації Рекомендацій парламентських слухань в галузі освіти? Наведемо тут окремі положення з відповіді віце-

---

\*\* Як зазначив у своєму виступі В.Кисельов – перший заступник Голови Верховної Ради Автономної Республіки Крим – у навчальних закладах Автономії всі учні вивчають українську мову. Тут розроблено п'ятирічну програму розвитку освіти державною мовою. Головна ідея програми – створення моделі школи з двома-трьома мовами навчання, що дасть можливість у майбутньому кожному кримчаку володіти як державною, так і рідною мовою. На сьогодні в кожній шостій школі півострова є клас з українською мовою навчання. Порівняно з 2002 роком їх кількість зросла на 50 відсотків. У Сімферополі, Ялті, Алушті, Феодосії відкрито школи з українською мовою навчання [4: 34].

прем'єр-міністра України Дмитра Табачника на депутатські запити народного депутата України Павла Мовчана.

Так, в усіх навчальних закладах системи загальної середньої освіти запроваджено обов'язкову державну підсумкову атестацію з української мови.

У вищих навчальних закладах запроваджено обов'язковий вступний іспит з української мови, який складають щороку понад 120 тис. вступників.

Для навчальних закладів випущено українською мовою нове покоління підручників.

Однією з обов'язкових вимог при ліцензуванні навчальних закладів, атестації педагогічних працівників і керівників освіти, укладанні з ними контрактів є врахування переходу на навчання українською мовою та ступінь володіння нею всіх педагогічних працівників.

Разом із тим на сьогодні незадовільними є темпи створення мережі навчальних закладів з українською мовою навчання в Автономній Республіці Крим, у містах Донецьк, Дніпропетровськ, Севастополь.

Існує проблема із забезпеченням підручниками й навчальними посібниками українською мовою, зокрема професійно-технічних училищ та вищих навчальних закладів.

За станом на вересень 2003 року забезпеченість підручниками шкіл і класів з українською мовою навчання становила 85 відсотків.

Напередодні нового 2003–2004 навчального року Міністерство освіти Автономної Республіки Крим отримало лише 5 тисяч підручників для шкіл і класів з українською мовою навчання.

Отже, робота над утвердженням і розширенням функціонування української мови в галузі освіти України має бути чітко спланованою і координованою. Саме цьому слугуватиме Державна програма розвитку і функціонування української мови на 2004–2010 роки, затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 02.10.2003 № 1546, висвітлення процесу реалізації якої і стане наступним нашим дослідженням.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Про Рекомендації парламентських слухань “Про функціонування української мови в Україні. Постанова Верховної Ради України від 22 травня 2003 року № 886–IV.
2. Своєю любов'ю і відданістю оберігати і захищати рідне слово та мову. Із вступного слова Голови Верховної Ради України Володимира Литвина на відкритті парламентських слухань “Про функціонування української мови в Україні” // *Голос України*. – 2003. – 14 березня.
3. Кучма Л.Д. Україна – не Росія. – М.: Время, 2004. – 560 с.
4. Матеріали парламентських слухань “Про функціонування української мови в Україні”. 12 березня 2003 року. Поточний архів Верховної Ради України за 2003 рік. – 66 с.
5. Відповіді на депутатські запити народного депутата України Павла Мовчана “Щодо стану реалізації рекомендацій парламентських слухань “Про функціонування української мови в Україні” // *Слово Просвіти*. – 2004. 11 березня.

**УДК 378. 1(477)**

**Р.А. Петришин**

### ***НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ ГОСПОДАРСЬКОЇ АКАДЕМІЇ В ПОДЕБРАДАХ (1922–1939 РР.)***

Реформування системи освіти в Україні передбачає широке використання національної культури, сучасних досягнень науки, надбань педагогічного досвіду минулого. Тому важливим завданням сучасної науки є вивчення і аналіз розвитку українського шкільництва за межами України, виявлення тих провідних ідей, на яких воно базувалося, використання досвіду і традицій минулого в розбудові сучасної школи.

Історію українського шкільництва на еміграції в означений період досліджували багато вчених, зокрема В.П.Кемінь, О.Ю.Галай, О.М.Вагіна та ін. Найбільш ґрунтовною є праця С.Наріжного “Українська еміграція. Культурна праця української еміграції 1919–1939 рр.” (Прага, 1942). Заслуговує уваги праця “Українська Господарська Академія 1922–1935” (Нью-Йорк, 1959) написана випускниками цього закладу.

Мета статті — на основі джерельної та наукової бази, опрацюванні архівних матеріалів, історичної літератури розглянути науково-педагогічну діяльність Української Господарської Академії (УГА), визначити особливості процесу її становлення і розвитку, охарактеризувати основні етапи діяльності, проаналізувати структуру закладу та організацію навчального процесу.

У міжвоєнний період 1918–1939 рр. Чехословаччина стає центром української еміграції в Європі. Формування великої української колонії на теренах чехословацьких земель започаткував вихід за кордон частин Української Галицької Армії, внаслідок поразки національно-демократичних сил як на західноукраїнських землях, так і на Наддніпрянщині в 1917–1920 рр. Тут зібралася значна група українців із таборів для інтернованих у Польщі й Румунії, а також цивільні емігранти з Туреччини, Болгарії, Югославії. Влітку 1921 року було створено Український Громадський Комітет (УГК), як представницький орган української еміграції в Чехословаччині. Скориставшись фінансовою допомогою уряду Чехословаччини, який розробив план розбудови еміграції з колишньої Російської імперії, що отримав назву “російської допоміжної акції” УГК розпочав розбудову українських науково-освітніх закладів [3: 211].

На території ЧСР сконцентрувалася значна частина інтелігенції, яка була відірвана від наукової та навчальної праці, а ще більше молоді, що вимагала продовження освіти рідною мовою. Саме тому до Праги з Відня було перенесено Український Вільний Університет (УВУ). Одночасно виникла думка про створення для емігрантів Вищої технічної школи. Організацією такого типу Вищої школи зайнявся УГК в кінці 1921 р.

Про необхідність організації фахової школи для українських емігрантів та використання наукових сил технічного напрямку думали одночасно і в Спільці українських техніків сільського господарства, що була утворена емігрантами у Польщі. Співка звернулася до УГК в Празі й запропонувала свої проекти майбутньої високої технічної школи. У січні 1922 р. УГК створив Організаційну комісію, яка здійснила підготовчу роботу, зокрема: виробила статут, програми навчання, з’ясувала можливість розміщення Академії в містах ЧСР, провела попередні переговори з українськими вченими і фахівцями [8: 2].

28 квітня 1922 р. відбулося перше засідання Професорської ради УГА, яка одногослосно таємним голосуванням обрала ректором проф. І. Шовгеніва, проректором, проф. Б. Іваницького, секретарем Професорської ради проф. І. Шереметинського [5: 25].

А 16 травня 1922 р. Міністерство Земельних Справ затвердило Статут Української Господарської Академії в ЧСР, як приватної високої школи з місцем осередку в Подєбрадах. Офіційне відкриття УГА відбулося 19 травня 1922 р., одночасно було оголошено і про початок прийому студентів на підставі Статуту і вироблених правил прийому [8: 3].

Згідно Статуту Академія складалася з трьох відділів (факультетів), які в свою чергу розподіляються на підвідділи: I — Економічно-кооперативний з підвідділами а) економіки; б) статистики; в) кооперації. II — Агрономічно-лісовий з підвідділами а) агрономії; б) лісництва. III — Сільськогосподарсько-інженерний з підвідділами а) технологічний; б) меліоративний; в) межовий (земельний). Найвищим органом Академії є Професорська рада, якій належить вся повнота влади. Справи факультетів вирішують факультетські Професорські ради. Всі виконавчі органи є виборні терміном на один рік. На чолі Академії стоїть ректор, якого заступає проректор. Очолюють факультети декани, а їх заступають продекани. Ректор, проректор, три декани та секретар Професорської ради Академії складають Сенат, до компетенції якого належать всі адміністративно-господарські справи. Професорсько-викладацький персонал поділявся на чотири категорії (професори, доценти,

лектори, асистенти). За весь час існування Академії в її лекторському складі перебувало 114 осіб [6: 2–5].

Одним із перших завдань Професорської ради було формування професорсько-викладацького складу. На викладання в Академії претендувало більш як 70 осіб, але з цього числа було вибрано 31 особу. Зокрема, 9 професорів, 14 доцентів, 7 лекторів і один асистент.

До приймальної комісії Академії було подано 707 заяв. З цього числа було зараховано студентами 270 осіб, з стипендіями від Академії 196, з неповною стипендією 5, із стипендіями Чесько-Українського Комітету — 34, а без стипендій 35 осіб [8: 4].

Навчальний процес розпочався у червні 1922 р. за особливими програмами, складеними на цей період, і тому перший семестр розтягнувся до кінця року. Причиною такого затягування початку навчання було те, що заїзд студентів в Подебради відбувався повільно з огляду на отримання віз на в'їзд до ЧСР із Польщі, Румунії, Болгарії.

Організаційна комісія вирішила зробити Академію з трьохрічним терміном навчання з метою пройти чотирьохрічні програми, використовуючи щороку 10,5 місяців навчання замість звичайних 8 місяців. Згодом вже на другому році навчання стало зрозумілим, що не вдасться пройти чотирьохрічної навчальної програми за 3 роки. Ректорат УГА звернувся до уряду ЧСР про затвердження чотирьохрічного курсу навчання і 11 листопада 1924 р. МЗС повідомило Академію, що академічний рік 1924/25 може розпочати з чотирьохрічним терміном навчанням. Таким чином, Професорська рада у зв'язку із зміною терміну навчання ухвалила новий Статут УГА 23 травня 1925 р., а МЗС ЧСР затвердив його 1 грудня 1925 р. [6: 6].

Важливим питанням для Академії було визнання диплома інженера, який вона видавала з присвоєнням кваліфікації економіста, статиста, кооператора, агронома, лісовода, технолога, меліоратора, землеміра. Випускники одержували титул вченого з додатком спеціалізації та з правом вчителювати в середніх школах і ними керувати. Згідно законодавства ЧСР диплом інженера отримують особи, що закінчили краєві високі технічні школи. З цього випливало, що диплом, який надають інші Високі школи, в тому числі УГА, не мають правової сили на території ЧСР. Для того, щоб диплом у межах ЧСР був визнаним, особи не краєвих шкіл мали його нострифікувати згідно порядку зазначеним в законі про нострифікацію іноземних дипломів від 22 грудня 1920 року [8: 18–20].

В умовах сприятливого відношення вищих урядових чиновників ЧСР та доброзичливого ставлення місцевого населення до Академії, їй вдалося дуже швидко закінчити свій організаційний період. Ентузіазм, з яким взялися до праці навколо спільної справи професура й студентство Академії, їхня відданість, сила духу та жертвовність протягом чотирьох років зробили те, чого в інших умовах вимагалось б десятиліття. За перших чотири роки було створено десятки облаштованих необхідними приладами навчальних кабінетів, створено свої програми навчання, зібрано навколо Академії кадри наукових сил, успішно проведено акцію з виданням підручників на українській мові.

Навчання теоретичних дисциплін проводилося лекційним способом, крім того значна частина часу відводиться практичним вправам, завданням яких було привчити студентів до самостійної праці. Іспити складаються з кожної дисципліни окремо. Всі курси, які читаються, розбиваються на дві приблизно рівні групи, що складають предмети першого та другого півкурсогого іспитів. Перший півкурсоговий іспит має бути закінчений студентом не пізніше п'ятого семестру. Другий півкурсоговий іспит має бути закінчений після прослуховування всього курсу. Після складання півкурсогових іспитів слухач допускається до дипломного іспиту, що складається на всіх факультетах у формі дипломної роботи або технічного проекту. На Агрономічно-лісовому факультеті додавався усний іспит з основних дисциплін [7: 3–4].

Маючи широку автономію у внутрішньому управлінні та в справах навчання, Академія розробляє свої програми та методикку навчання, на основі використання досвіду інших Високих шкіл, зокрема західноєвропейських і чехословацьких. Інколи бралися до уваги програми і колишніх російських вищих шкіл з врахуванням специфіки українських

потреб. Деякі факультети Академії в своїх програмах мали своєрідний характер. Прикладом є кооперативний відділ Академії, який був взагалі першою в світі високою кооперативною школою з широким розгалуженням фахових програмних дисциплін. В загальному при складанні планів навчання бралася до уваги нестача на українських землях фахівців з технічною підготовкою. Тому навчальний процес планувався так, щоб випускники Академії могли бути не лише виконавцями, але й організаторами в господарському середовищі [8: 65].

Технічний характер школи та її фахове розгалуження вимагали організації чималого числа навчально-методичних кабінетів де б студенти могли знаходити необхідний матеріал для своїх студій та проводити практичні заняття. В час нормального функціонування при Академії було 73 навчально-допоміжні установи: бібліотека — 1, кабінети — 33, лабораторії — 14, ферми — 2, лісовий розсадник — 1, семінарів — 13, термінологічних комісій — 1, навчальні кооперативи — 2, метеорологічна станція — 1, тракторний гараж — 1. З усіх установ найбільшої уваги заслуговує бібліотека, де зібрано великий матеріал для вивчення господарства України. Це був найбагатший відділ літератури з соціально-економічних питань в еміграції.

Найбільше слухачів Академія мала в 1926/27 навчальному році, їх було 613 осіб, а випустила біля 600 фахівців у різних галузях господарського життя. Взагалі, де б не працювали випускники Академії, скрізь вони проявили себе як високоосвічені працівники, що популяризувало УГА в Європі і на українських землях.

З часу початку свого існування Академія поставила одним з основних завдань виховати для України нові кадри учених, дослідників та працівників Високих технічних шкіл. Для цього при УГА був утворений Інститут професорських стипендіатів. Всього їх було 24, які увійшли в лекторський склад УГА як асистенти. Фактично Інститут професорських стипендіатів рівнявся сучасній аспірантурі [7: 72–75]. Крім того при Академії діяли наукові товариства, які вели науково-дослідницьку роботу в галузі економічного і господарського життя України.

Видавнича діяльність УГА була зосереджена на виданні підручників для вищої школи технікою літографії. Переважна більшість підручників – це лекції професорів і доцентів Академії, меншість – переклади фахових підручників і посібників з чеської, німецької та російської мов. Протягом десяти років видано 290 назв господарсько-технічної літератури, в тому числі сім томів Записок УГА. Значення цих видань в тому, що вони заповнювали відчутну прогалину українського видавничого ринку щодо підручників Вищої школи в галузі господарства, технічних та інших дисциплін [2: 659].

За час свого існування Академія мала трьох ректорів: проф. І. Шовгенів, — 1922–23, 1923–24, 1924–25, 1926–27, проф. Б. Іваницький — 1925–26, 1928–35 і проф. С. Тимошенко 1927–28 [1: 71].

Заснована для культурної допомоги українській еміграції Академія з перших років свого існування набула доброї слави серед українців. Тому з 1926 р. сюди у великій кількості почала прибувати молодь із Західної України. Це було пов'язано з тією обставиною, що на західноукраїнських землях фахової школи такого типу не було. Таким чином, Академія змінила склад свого студентства і перестала бути емігрантською установою, та від цього не змінилося її фінансування, яке надалі йшло за рахунок кредитів ЧСР. Одночасно почалося систематичне скорочення асигнувань на розвиток Академії, внаслідок чого з 1928 р. Міністерство Хліборобства ЧСР заборонило прийом нових слухачів та зобов'язало заклад повільно згортати свою діяльність [8: 70].

Та за цей час УГА набрала великої популярності серед української спільноти, щоб вона могла спокійно примиритися із зруйнуванням культурного вогнища, яке повстало й розвинулося внаслідок свідомої волі до його утворення з боку національної інтелігенції та ціною невтомної багаторічної праці організаторів, професури й студентів Академії. Через це в 1931 р. утворилася українська громадська організація під назвою Товариство Прихильників Української Господарської Академії (ТПУГА), яка взяла собі за завдання перевести утримання Академії на українські кошти [9: 203].

За півтора роки свого існування ТПУГА розгорнуло свою діяльність в такій мірі, що дало змогу УГА за його фінансовою допомогою відновити навчання молоді в обсязі програм вищої школи заочним методом, відкривши при собі в 1932 році Український Технічно-Господарський Інститут (УТГІ) заочного навчання та навчання практичних дисциплін і фахових курсів.

У перший рік на УТГІ вписалося понад 150 студентів-українців з усіх кінців світу, та переважна більшість була з Галичини й Волині. Згодом після ліквідації Академії в 1936 році УТГІ став її правонаступником. Керувати Інститутом стала Спілка Професорів Українсько-Господарської Академії.

Навчання велось кореспонденційним методом. В період діяльності Інституту було зареєстровано 8.020 студіюючих. Інститут дотримувався програм і навчальних планів УГА, а також відкривав фахові курси [1: 73].

Всім студентам висилалися лекції та підручники пристосовані для домашніх студій. Навчання відбувалося індивідуально. По закінченню навчання випускники одержували фахові дипломи чи свідоцтва. УТГІ проводив навчання в таких галузях: економічно-кооперативний відділ вищої школи – чотири роки навчання; висока школа політичних наук — три роки; високі курси громадської агрономії; технікум сільськогосподарської промисловості — два роки; короткі фахові курси бухгалтерії — два роки та інші [4: 23]. На терені Чехословаччини Інститут діяв аж до 1945 р.

Таким чином, зібравши біля себе значну кількість українських наукових сил, висококваліфікованих викладачів, науковців, вся робота Академії сприяла розгортанню фахової підготовки молоді в галузі господарської справи як на теренах українських земель, так і для потреб еміграції. А засновані при Вищій школі лабораторії, бібліотека, наукові кабінети стали осередками науково-дослідної, видавничої та педагогічної діяльності, що дало змогу налагодити наукові зв'язки українським вченим як між собою, так і з освітніми установами інших країн.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Козловський О. Напередодні п'ятдесятиліття УГА та сорокаліття УТГІ // Вісті українських інженерів. — 1971. — № 4. — С. 70–75.
2. Маруняк В. Видавнича діяльність української еміграції в ЧСР / Протекторат в 1900–1945 рр. // Збірник на пошану проф., д-ра Володимира Янева. Мюнхен, 1983. — С. 658–675.
3. Трощинський В. П. Шевченко А. А. Українці в світі. — К., Видавничий дім “Альтернативи”, 1999. — 352 с.
4. Український Технічно-Господарський Інститут Позаочного навчання (УТГІ) // Тризуб. — 1937. — № 6. — С. 23.
5. Українська Господарська Академія в Подєбрадах // Центральний Державний Архів Вищих Органів України. Ф. 3795. — Оп. 1. — Спр. 1. — Арк. 150.
6. Там само. — Спр. 88. — Арк. 41.
7. Там само — Спр. 103. — Арк. 287.
8. Там само — Спр. 128. — Арк. 264.
9. Там само — Спр. 235. — Арк. 330.

**УДК 37. 013. 42**

**Л.Є. Пстухова, О.П. Пуляєва**

### ***ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ТВОРЧОСТІ К.Д. УШИНСЬКОГО***

Соціалізація особистості займає особливе місце серед факторів, що впливають на формування і розвиток підростаючого покоління. Тому ставиться завдання створення програм та методик для учителів і батьків, які були б спрямовані на соціалізацію дитини.



Соціалізація – це процес становлення особистості, навчання і засвоєння індивідом цінностей, норм, зразків поведінки, які належать певному суспільству, соціальній групі. [4: 506]. Соціалізація здійснюється як під час цілеспрямованого впливу на людину в системі виховання, так і під впливом широкого кола інших впливаючих факторів (сімейного і поза-сімейного спілкування, мистецтва, засобів масової інформації та інше).

Мета нашої статті полягає в тому, що на сучасному етапі суспільне середовище глибоко змінилося не тільки за своїм соціально-культурним змістом, але й за впливом на підростаюче покоління, все це створило проблему співвідношення середовища і виховання.

Проблемою соціалізації займалися вчені не тільки в наш час, але й Платон, Геракліт, вчені та філософи Давньої Греції та Сходу, Київської Русі, а також такі педагоги, як Я.А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Г.Герbart, Г.Дістервег, Я.Корчак, В.О.Сухомлинський, А.С.Макаренко, К.Роджерс, а також С.Т.Шацький. Всі вони вважали, що основними критеріями соціалізації є адаптація в суспільстві; соціальна організація та обізнаність із навколишнім; впровадження та використання структурних компонентів соціалізації особистості.

Метою статті є ознайомлення з педагогічною творчістю К.Д.Ушинського, його підходом до формування ціннісних орієнтирів особистості дитини опосередковано через систему навчання і, особливо, виховання молодшого школяра.

Досліджуючи науково-теоретичну спадщину К.Д.Ушинського, важливо показати її не минушу історичну цінність і особливо виділити ті питання, що не втратили свого значення в сучасних умовах. Таких питань педагогічної теорії К.Д.Ушинського не мало. Вони є злободенними і зараз. У їхньому вирішенні учений виявляється близьким нашій сучасності, втручається в нинішні педагогічні суперечки, впритул підводить до проблем, що хвилюють сьогодні педагогічну громадськість. Нарешті є ряд питань, поставлених К.Д.Ушинським, які очікують подальшого дослідження. Звичайно, розкрити всі актуальні питання педагогіки, у яких К.Д.Ушинський співзвучний з нами, немає можливості, але його вихідні позиції, його методологічний підхід до рішення основних педагогічних питань характеризують актуальність педагогічної спадщини видатного російського педагога. На них ми і хочемо звернути увагу [2: 97].

У своїй праці “Про моральний елемент у вихованні” він зазначав, що допомогти дитині усвідомити себе як особистість – завдання педагога як організатора виховного процесу. Адже тільки через усвідомлення можливий процес оволодіння складовими компонентами внутрішнього світу, тобто формування вихованця як суб’єкта власного морально-духовного розвитку [6: 125]. Проблему співвідношення середовища і суспільства вчений пов’язує з трактуванням предмета педагогічної науки, співвідношення навмисного виховання (виховна діяльність школи) і ненавмисного (природа, родина, суспільство, народ, його мова й інші фактори), у якому він бачив ще більш сильного вихователя.

Підкреслюючи значення ненавмисного виховання, К.Д.Ушинський вважав, що особистість не визначається автоматично – сукупністю впливу зовнішніх умов. Свідомість і самосвідомість індивіда – продукт його діяльності, що відбувається в спілкуванні з природою і собі подібними. Особистість формується у вільній творчій праці, праці за покликанням. Праця – могутній засіб розвитку і самоствердження людини. “Без особистої праці людина не може йти вперед, не може залишатися на одному місці, вона повинна йти назад”, – стверджував педагог. Запорука щастя людини – праця і служіння народу [6: 238]. Звичайно, К.Д.Ушинський не міг дати чіткого наукового формулювання процесу формування особистості в суспільстві, але він і не розглядав індивідуальність як якесь “чисте я”, ізольоване від людського колективу в умовах життя суспільства, як це проповідують сучасні представники екзистенціалістських і неотомістських педагогічних течій.

Розкриття сутності людини, його мислення, виховання і розвиток займає центральне місце в педагогічній системі К.Д.Ушинського, і сам він, розробляючи ці питання, твердо дотримувався системного, цілісного підходу. Ця єдність виступає в нього у трьох формах: у тлумаченні самої природи виховного процесу (виховання, навчання і розвиток

взаємообумовлені і нерозривно пов'язані); у цілісному, всебічному розгляді людини без якого б то не було протиставлення однієї його сторони іншим; у розгляді самого всебічного розвитку особистості як результату єдності впливу середовища й організованого виховання у повному розумінні цього слова [2: 100].

Головне завдання вчителя, за К.Д.Ушинським, “передати учню не тільки ті чи інші знання, але й розвинути в ньому бажання й здатність самотійно, без учителя набувати нові знання. Ця здатність повинна залишатись з учнем тоді, коли вчитель його покине...” (“Три елементи школи”). Метод такого викладання полягає в тому, що привчаючи вихованця до розумової праці, вчити долати труднощі такої праці, виховувати потребу насолоджуватися нею. Розумова праця чи не найтяжча праця для людини. Мріяти легко й приємно, але думати важко [5: 27].

Не повністю оцінені нами й думки Ушинського про зв'язок моральності й світогляду. Світоглядів може бути стільки, скільки філософських систем, вони можуть і змінюватися упродовж життя одного покоління, моральні принципи формуються протягом багатьох віків. При цьому велику небезпеку педагог вбачав у можливості підміни моралі вульгарно-матеріалістичним світоглядом, коли поняття “гідність” і “честь”, “совість” і “сором” відкидаються як беззмістовні абстракції. Він упевнений, що без моральних засад державні, громадські, юридичні та інші інститути не здатні успішно функціонувати.

Як і ці, деякі інші настанови К.Д.Ушинського не втратили свого значення й сьогодні. Приміром, у праці “Три елементи школи” він зазначав, що ні від чого так не розвиваються негативні сторони душі людської – заздрість, зловтішність, злостивість, як від невинного збудження почуття змагання. Звичайно, це могутній засіб рухати дитину в навчанні, але успіхи в знаннях здобуваються при цьому надто дорогою ціною морального й душевного спокою і щастя людини. Нехай дитина змагається сама з собою, тобто порівнює те, що вона зробила вчора, з тим, що вона зробила сьогодні, не порівнюючи своїх успіхів з успіхами інших [5: 27].

Але в той же час шкільний вік виявляється сприятливим для виховання такого фундаментального для її морального розвитку новоутворення, яким є здібність цінувати особистість людини. Ця моральна здібність передбачає спрямованість у дитини відповідних знань про конкретну людину і прагнення їх реалізувати у поведінці.

Формування у дитини здібності цінувати особистість людини здійснюється двома шляхами. Перший з них – детальне розкриття дитині позитивних сторін оточуючих її людей: дорослих, старших дітей чи ровесників.

Слід звертати увагу на те, чим саме вихованець відрізняється від людей, які ставляться йому за приклад для наслідування, що йому бракує, щоб зрівнятися з ними в особистісному зростанні. Треба підкреслювати, якою важкою морально-духовною працею дається людині та чи інша суспільно значуща якість чи цінність. Якщо вихованець переконуватиметься в обсязі й мірі тих внутрішніх зусиль, які мобілізує і витрачає людина у процесі свого морального вдосконалення, то у нього створюватимуться реальні підстави для об'єктивної оцінки, для виникнення почуття її значущості для себе. Тільки у процесі формування у вихованця цінності людської особистості можна сформувати у нього й адекватне оцінювання власної значущості, без якої неможливе його моральне вдосконалення.

Другий шлях формування у дитини здібності цінувати особистість людини – це застереження зневажливого ставлення до неї. Таке явище за недоцільних виховних дій може набрати загрозливого характеру. Тому особливу увагу як вчителям, так і батькам слід звертати на виховання дитини, на формування її світогляду.

Недооцінені нами й думки К.Д.Ушинського щодо розумового, морального, трудового, естетичного і, особливо, екологічного виховання, яке в наш час потребує найбільшої уваги.

Головна функція виховання полягає в передачі підростаючому поколінню культурних цінностей, надбаних попередніми поколіннями, і участі у формуванні культурного досвіду кожного, що в екологічному плані “нарощується” особистістю в процесі її взаємодії з навколишнім середовищем (природним та соціальним) на інтуїтивному, чуттєво емоційному

та нормативному рівнях. Саме сплав знань, емоційних переживань і практичних навичок в екологічній діяльності дозволяє перевести свідомість дітей в іншу сферу – з природоспоживацької у природозберігаючу і тим самим подолати постулат, що орієнтує на вищість людини над природою.

Сьогодні нам гостро необхідна система цінностей, яка здатна виразити життєві спрямування особистості і протиставити прагматизму духовні опори, що виключають негуманне ставлення до природи. Сучасний підхід, що визначається усвідомленням особистістю своїх прав і обов'язків, супровідний з творчо-створювальними ціннісними орієнтаціями особистості, яка здатна добровільно і усвідомлено вирішувати задачі морального вибору [3: 51].

Великого значення проблемам екологічного виховання надавав К.Д.Ушинський. Для нього природа – це один із наймогутніших засобів розвитку особистості, шлях вирішення проблем екологічної освіти і виховання. “Природа, – писав він, – є одним із наймогутніших агентів у вихованні людини, і найдбайливіше виховання без участі цього агента завжди відгонитиме сухістю, однобічністю, неприємною штучністю” [6: 418].

Створюючи проект реорганізації Гатчинського сирітського інституту, Ушинський намічав широку програму польових, городніх і садових робіт вихованців, вважаючи, що така суспільно-корисна праця на лоні природи благотворно впливатиме на фізичний і моральний розвиток учнів, сприятиме накопиченню досвіду роботи в природних умовах.

К.Д.Ушинський був першим серед російських педагогів, який відкрив і оцінив педагогічне і психологічне значення праці. Виховання, якщо воно бажає зробити людину щасливою, повинно підготувати її до праці, стверджував він. Важливо розвинути в неї любов до праці і звичку працювати. Праця – не гра, не просто вбивання часу: вона завжди серйозна і важка. І розумова праця не легка, вона вимагає великих зусиль, тому необхідно систематично привчати дитину до неї. Навчання – праця, воно повинно прищеплювати серйозний погляд на життя, готувати до праці на благо суспільства.

Він зазначав: “Матеріальні плоди праці становлять людський здобуток, але тільки внутрішня, духовна, животворна сила праці є джерелом людської гідності, а разом з тим і моральності, і щастя. Цей животворний вплив має тільки особиста праця на того, хто працює”. Виховання, за К.Д.Ушинським, не тільки повинно розвинути розум людини і дати їй повний обсяг відомостей, воно повинно запалити в ній жадобу серйозної праці, без якої життя її не може бути ні достойним, ні щасливим. Звертаючись до вчителя, він рекомендував розширити коло читання творів про природу, особливо тих, у яких зображено пори року, красу рідного краю [6: 420].

У свої підручники “Дитячий світ” і “Рідне слово” К.Д.Ушинський вмістив багато оповідань і віршів, що оспівували красу природи, і були спрямовані на те, щоб розвивати бережливе ставлення до неї. Наприклад, у статті “Зима” він зазначав: “Взимку сонечко хоч і світить, але мало гріє. Воно не довго лишається на небі... Сніг дуже корисний, тому що під ним і у сильні морози зберігається насіння травички, квітів і хліба. Без снігу насіння вимерзло б”. Також дітям повідомлялися відомості про існування хвойних і листяних дерев, про зимівлю пташок, які бувають перелітними і зимуючими, про тварин і комах, про працю людей взимку. У розділі логіка К.Д.Ушинський знайомить дітей з такими поняттями як явище, причина і наслідок, знання яких стане основою усвідомлення змін у природі навколо дитини [6: 114].

Великий педагог і сам складав зразки прекрасних оповідань і казок для дітей про природу: “Як сорочка в полі виросла”, “Васька”, “Історія однієї яблуньки” та інші. Завдяки високій художній майстерності і чіткому педагогічному спрямуванню вони й досі не сходять зі сторінок дитячих читанок. К.Д.Ушинський рекомендував також читати дітям загадки і прислів'я природознавчого змісту, що є першою сходинкою до розуміння законів природи, до виховання бережного ставлення до її краси. Характеризуючи зміст другого розділу “Рідного слова”, який називається “Пори року”, великий педагог писав, що події, предмети і явища, змальовані у певному просторі і часі, глибоко і плідно вкорінюються в душу дитини.

На його думку, з учнями 2–3-х класів слід вивчати ту місцевість, де вони живуть, щоб у них були живі враження, перевірені власним дитячим досвідом, зігріті щирими почуттями. Саме так мав здійснюватися зв'язок розумового, естетичного й екологічного виховання.

Міркуючи про людину, її душу, К.Д.Ушинський писав: “Ніщо – ані слова, ані думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і так вірно нас самих і наше відношення до світу, як наші почуття: в них ми чуємо характер не окремої думки, не окремого рішення, а лише зміст душі нашої і її строю”. Саме у безпосередньому впливові реального світу на почуття великий педагог розумів вияв прекрасного [1: 103].

Погляди К.Д.Ушинського на сутність та шляхи естетичного виховання молодших школярів виражені в його “Рідному слові”. До нього входить змістовний, доступний дитячому розумінню матеріал про природу і суспільство, який є основним джерелом вироблення естетичних понять почуттів, смаків, умінь, навичок і звичок учнів. “Рідне слово. Рік перший” (“Азбука” і перша після азбуки книжка для читання) знайомить учнів зі світом прекрасного в процесі наочного навчання, письма, рахунку, малювання, співів. Усе це, за справедливим твердженням К.Д.Ушинського, підтримує в дитині “тілесну і душевну бадьорість”, притаманні цьому вікові веселість, емоційну піднесеність, забезпечує естетичне сприйняття предметів, розвиває здібності бачити прекрасне в природі, житті людей, у своїй поведінці.

Велику роль у естетичному вихованні молодших школярів відігравали вміщені у “Рідному слові” казки, які К.Д.Ушинський називав першою і блискучою спробою народної педагогіки, проявом педагогічного генію народу. Він підкреслював, що саме в народній казці народ розповідає дітям свої дитячі мрії і, майже наполовину, сам вірить у ці мрії. Настільки ж високо К.Д.Ушинський цинив виховне значення віршів, естетичну цінність яких він вбачав у вираженні безпосередніх почуттів, переживань прекрасного, навіяних явищами природи і життям людей.

Розвиваючи в учнів початкові уявлення про всезагальний зв'язок явищ природи і життя суспільства, К.Д.Ушинський тим самим вирішував одну з важливих задач – формування в учнів елементарних уявлень про естетичні відношення до прекрасного в природі й стосунками між людьми.

У зміст естетичного виховання К.Д.Ушинський включав також прилучення до “толкового читання”. У “Керівництві до викладання за книжкою “Рідне слово. Частина друга” він показав, що ця задача найбільш успішно вирішується в процесі пояснювального читання, навчання виразному читанню та заучуванню дітьми напам'ять віршованих літературних творів, для яких характерні правильність мови, доступність матеріалу, глибокий моральний зміст і висока художність.

Вирішення задач естетичного виховання учнів початкової школи сприяла і його навчальна книжка для класного читання “Дитячий світ”, яка містила багатий і систематизований матеріал для наочних бесід з учнями про навколишню рідну природу та історію рідного краю [1: 104].

Аналіз підходу К.Д.Ушинського до вирішення проблеми соціалізації особистості дозволяє зробити висновок, що він відстоював єдність і взаємозв'язок науки, мистецтва, природи і праці як факторів формування гармонійної особистості, яка включається в систему особистісних і громадських відносин, усвідомлює себе людиною.

Перспективами подальшого дослідження є розкриття сутності людини, її мислення, виховання і розвиток, формування системи цінностей, яка здатна висловити смисложиттєві спрямування особистості на основі науково-педагогічної спадщини К.Д.Ушинського.

У навчальних посібниках К.Д.Ушинського почуття прекрасного, естетичні поняття розкриваються як духовні риси розвиненої особистості, які в кінці кінців знаходять своє переломлення й утверджуються у праці, інших видах діяльності, у стосунках між людьми. У цьому, на його думку, полягає кінцевий результат виховання як засобу соціалізації підростаючого покоління.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Власов В., Макаев В. “Родное слово” и “Детский мир” К.Д.Ушинского как источники и средство эстетического воспитания учащихся // Педагогика. – 2002. – №4. – С.102 – 104.
2. Ганелин Ш.И., Зенченко Н.С. К.Д.Ушинский и современность // Советская педагогика. – 1974. – №12. – С.97 – 103.
3. Дежникова Н.С. Экологическое воспитание в контексте социокультурной динамики // Педагогика. – 2002. – №10. – С.51–56.
4. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / Уклад. В.І.Волович. – К.: Український центр духовної культури, 1998. – 736с.
5. Тригубенко В.В. Після хліба перша потреба – освіта // Початкова школа. – 1994. – №3. – С.26 – 27.
6. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. – Т.1. Вопросы воспитания. – М.: Учпедгиз. – 1953. – 640с.

УДК 37. 013

М.І. Рябуха

### ***СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ЛІЦЕЮ ДЛЯ ОБДАРОВАНОЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ***

Наприкінці ХХ століття в Україні активно почали відновлюватися ліцеї, гімназії, коледжі – так звані школи нового типу, які отримали нові змістовні функції і виконували, насамперед, важливу соціальну функцію – виступали своєрідними “генераторами” творчості в освіті, ініціаторами прогресивних методів навчання й виховання. Як свідчать наукові дослідження та показує історичний досвід, цей процес є об’єктивним, соціально й економічно обґрунтованим, діалектичним виявом розвитку освітнього середовища країни [1]. Аналіз діяльності цих загальноосвітніх навчальних закладів свідчить, що вони мають певну ефективність, бо їх навчально-виховний процес спрямований, передусім, на розвиток природних здібностей і обдарувань дитини, що відповідає положенням Державної програми “Пошук, навчання і виховання учнівської молоді “Творча обдарованість”. На виконання цієї програми спрямована й Концепція становлення мережі навчальних закладів для розвитку творчої обдарованості, в якій наголошується увага на необхідності вирішення на державному рівні проблеми створення в обласних центрах ліцеїв для здібної і обдарованої учнівської молоді, у тому числі інтернатного типу для учнів сільської місцевості [3].

Проблеми стратегічного планування діяльності навчальних закладів присвячено чимало наукових досліджень. Такі вчені, як В.М.Алфімов, Л.І.Даниленко, В.С.Лазарев, Н.Мостроверхова, М.М.Поташник та В.П.Симонов розробили підходи до процесів функціонування й розвитку загальноосвітніх навчальних закладів, багато педагогів-практиків (В.М.Хайруліна, О.Д.Борисов та ін.) запропонували власні погляди на прогнозування діяльності навчальних закладів, які вони очолюють.

Значний інтерес викликає питання функціонування й розвитку спеціалізованих навчальних закладів для здібних та обдарованих учнів сільської місцевості, які покликані на державному рівні розв’язати проблему забезпечення відповідною освітою зазначеної категорії учнів. Метою цієї статті є висвітлення питання планування стратегічного розвитку обласного ліцею для обдарованих учнів сільської місцевості.

Виникнення обласних ліцеїв для здібної та обдарованої молоді було викликано бажанням забезпечити регіональну потребу у відродженні інтелектуальної еліти села, збільшенні насиченості області висококваліфікованими фахівцями. Такі ліцеї сприяють збереженню й збагаченню освітянського простору, надають можливість вибору учням сільської місцевості певної системи навчання, професійного становлення, інтелектуального й духовного розвитку. На сьогодні ці ліцеї виступають тим середовищем, де є всі можливості виявляти здібності учнів сільської місцевості до навчання та нахили до майбутньої професії.

Як свідчить досвід функціонування ліцеїв, такі навчальні заклади є педагогічно і економічно доцільними, тому що дозволяють створити належні умови для розвитку і більш поглибленого навчання здібних та обдарованих учнів, підготовки майбутньої сільської інтелігенції. У порівнянні з іншими ліцеями, вони мають низку особливостей, які зумовлюють специфіку їх діяльності:

- 1) незначна (порівняно із ліцеями міста) кількість учнів;
- 2) віддаленість батьків для постійної реалізації можливостей родинного виховання;
- 3) наявність соціально-психологічної служби;
- 4) взаємодія ліцею з управлінням освіти і науки облдержадміністрації, університетами, соціальним оточенням;
- 5) забезпечення висококваліфікованими педагогічними кадрами, які мають спеціальну підготовку.

Одним з ліцеїв, де навчаються обдаровані учні з сільської місцевості всього регіону, є Херсонський обласний ліцей. Він був створений розпорядженням представника Президента України у 1992 році. Сьогодні це загальноосвітній навчальний заклад, який поєднує класичні ознаки ліцею та вимоги сучасності і є складовою мережі державних закладів освіти країни. Він покликаний забезпечити розв'язання двох складних проблем: з одного боку – виконання замовлення суспільства на формування національної еліти; з іншого – задоволення нахилів, інтересів, культурно-освітніх потреб обдарованої сільської молоді. Основними передумовами створення Херсонського обласного ліцею були:

- замовлення держави і соціуму на високоосвічену особистість, здатну забезпечити розвиток регіону, країни;
- відродження вітчизняного досвіду функціонування ліцеїв;
- потреба у забезпеченні селищ області фахівцями з вищою освітою аграрно-економічного та культурно-просвітницького профілів.

Вихідними положеннями функціонування ліцею є: автономність у виборі змісту ліцейської освіти, форм, методів і засобів навчання та виховання учнів; органічне поєднання в діяльності ліцею національної та інтернаціональної культур, державних і громадських засад в управлінні. В основу функціонування ліцею покладено три чинники – розвиток дитини, формування культури учня, довузівська підготовка. Його головною метою є задовільнення освітніх та національно-культурних запитів обдарованих підлітків сільської місцевості, їх підготовка до здобуття вищої освіти і реалізації у самостійному житті. Ця мета досягається різноманітними диференційованими засобами, шляхом послідовного поєднання інтересів ліцеїстів і педагогів, батьків і суспільства, індивідуального підходу до особистості, врахування психофізіологічних особливостей підлітків, їх пізнавальних запитів та інтересів.

Основними завданнями ліцею є:

- виховання соціально зрілої, творчої особистості, громадянина України, здатного до суспільного вибору та збагачення культурно-історичних традицій українського народу;
- створення умов для здобуття учнями загальної середньої освіти на рівні державних стандартів та понад ними, реалізація індивідуальних творчих потреб, оволодіння ліцеїстами системою теоретичних знань та практичних умінь і навичок їх застосування;
- розвиток ліцеїстів як особистості, їх позитивних нахилів, інтелектуальних і духовних здібностей та обдарованості, творчого мислення, потреби і вміння самореалізації;
- формування в учнів громадської позиції, власної гідності, готовності до навчання протягом життя, трудової діяльності, відповідальності за свої дії;
- забезпечення базової загальноосвітньої та довузівської підготовки;
- розробка і апробація нового змісту та нових технологій навчання;
- інтеграція зусиль всіх соціальних інституцій виховання.

Контингент ліцею складають учні загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості підліткового віку (8–11 класи). Ліцей є двоступеневим: I ступінь (8–9 класи) навчання передбачає оволодіння базовими знаннями та практичними навичками, які є необхідними для подальшого навчання за обраним профілем; II ступінь (10–11 класи)

завершує середню освіту і здійснює підготовку до вступу у вищі навчальні заклади України. Варіативність загальної середньої освіти забезпечується наявністю державного та ліцейського компонентів навчального плану, які дозволяють навчати учнів за такими профілями: природничим, технічним, філолого-історичним, іноземної філології. За структурою, методами і формами навчання освіта в ліцеї є кроком до вузівської, бо вона орієнтує учнів на продовження навчання і здійснює науково-практичну підготовку до цього. На етапі адаптації до нових умов ліцею основна увага приділяється формуванню загальнонавчальних навичок, вирівнюванню базових знань учнів. На другому ступені навчання поступово вбирає методика вищої школи, акцентується профільність та самостійність здобуття знань.

Ліцей було створено на базі колишнього інтернату, тому він має окрему, досить велику територію, власні будівлі: навчальний корпус, два гуртожитки, їдальню, бібліотеку. Він розташований в межах міста, що дозволяє залучати до співпраці робітників різних наукових інститутів та установ, викладачів університетів, громадських організацій. Соціальне макросередовище ліцею багатогранне і поліструктурне (рис. 1). До навчально-виховного процесу в ліцеї залучається широке коло не тільки представників громадськості, а й фахівців медицини, представників правоохоронних органів, творчої інтелігенції. З вищими навчальними закладами міста і країни ліцей зв'язує спільна мета і діяльність – викладачі університетів на базі ліцею здійснюють довузівську підготовку ліцеїстів, в процесі якої беруть активну участь у вихованні учнів. Обласні станції юних туристів, натуралістів, техніків керують науково-пошуковою роботою ліцеїстів і тим самим сприяють творчому розвитку, становленню їх як дослідників. Співробітники станцій, разом з педагогами ліцею, проводять багато практичних заходів, метою яких є екологічна, художньо-естетична, інтелектуальна і патріотична освіта.

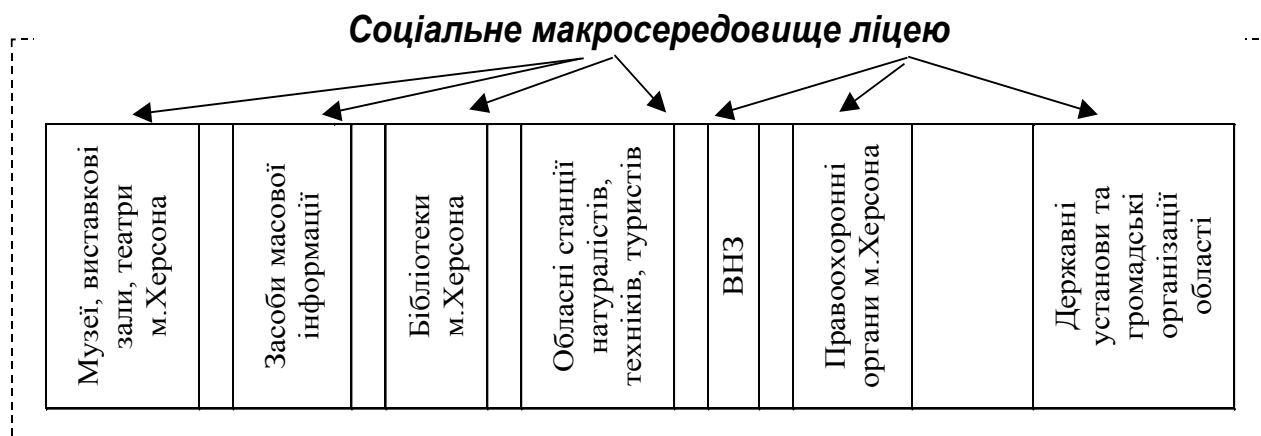


Рис.1. Модель соціального макросередовища ліцею.

Культурні заклади міста проводять для ліцеїстів тематичні виставки, зустрічі з видатними діячами культури, вистави та свята, все це спрямовано на виховання почуттів ліцеїстів, приєднання до витоків художньої творчості, формування основ естетичної культури. На базі ліцею організуються виборчі ділянки, проводяться зустрічі депутатів з людьми, наукові семінари та конференції за участю представників державної влади. Журналісти міста й країни, педагоги та ліцеїсти виступають у пресі з цікавими матеріалами щодо важливих подій ліцею. Така співдружність сприяє громадянському вихованню, формуванню в учнів суспільної свідомості, активної життєвої позиції.

Ефективність функціонування ліцею та стратегія його розвитку залежить від зовнішніх і внутрішніх, соціальних і психолого-педагогічних; об'єктивних і суб'єктивних умов його функціонування. В ліцеї створено комплекс умов – матеріально-технічних,

фінансово-господарських, санітарно-гігієнічних, соціально-педагогічних, внутрішніх (психомікроклімат) та дидактичних, який дозволяє вирішувати завдання ліцею на високому рівні. Побутові умови ліцею (гуртожитки, їдальня, локальна система водопостачання, технічні споруди) дозволяють належним чином організовувати режим життєдіяльності учнів, які знаходяться у ліцеї протягом доби. Майбутнє вдосконалення матеріально-технічної бази дозволить закласти основу для подальшого розвитку ліцею.

Опанування учнями змісту освіти, який зазначено у навчальному плані ліцею, відбувається під час цілеспрямованого, спеціальним чином організованого процесу оволодіння й засвоєння знань, умінь і навичок та способів пізнавальної діяльності, який орієнтовано на збільшення життєвих шансів підлітків у ринкових умовах життєдіяльності. 25 навчальних кабінетів, обладнаних на рівні державних стандартів, актова, фізкультурна та хореографічна зали та створена вчителями науково-дидактична база повністю забезпечують навчально-виховний процес ліцею. Організовані останнім часом науково-природничі лабораторія та інформаційний центр на базі комп'ютерного класу, отриманого ліцеєм у межах державної програми комп'ютеризації сільської школи, сприяють не лише більш ґрунтовному навчанню ліцеїстів, а й підготовці їх як дослідників, майбутніх науковців, сучасних фахівців.

Стратегічними завданнями організації навчально-виховного процесу в багатопрофільному ліцеї для обдарованих учнів сільської місцевості є:

1. Забезпечення умов для:

- створення власної системи знань і цінностей у кожній особистості, що забезпечує її інформаційну, соціальну, комунікативну та технологічну компетенції;
- формування навичок самостійного здобуття знань, необхідних для вирішення проблем у різних ситуаціях;
- стимулювання навчально-пізнавальної, творчої та пошуково-дослідницької діяльності ліцеїстів;
- побудови суспільно-соціальних відносин між дорослими і дітьми;
- опанування учнями культурними формами взаємодії один з одним та дорослими;
- оволодіння ліцеїстами культурою мислення, розвитку власних здібностей і обдарувань;
- вироблення стилю поведінки підлітків на основі усвідомлення морально-етичних норм та духовних основ розвитку особистості;
- збереження й укріплення фізичного й психічного здоров'я;
- особистісного й професійного самовизначення ліцеїстів;
- підтримання відкритого розвивально-освітнього середовища та науково-інформаційного простору ліцею, що відповідатиме освітнім потребам ліцеїстів та запитам їх батьків на всіх вікових етапах (рівнях навчання) потребам суспільства і держави.

Організаційно навчально-виховний процес ліцею включає всі види діяльності учнів, які відбуваються у напрямках:

- навчально-пізнавальному, який передбачає залучення ліцеїстів до різноманітних навчальних заходів;
- культурно-освітньому, який покликаний формувати загальну культуру ліцеїстів;
- фізкультурно-оздоровчому, який спрямований на збереження здоров'я учнів;
- екологічно-трудоваму, що забезпечує необхідну фізичну підготовку молоді.

У ліцеї запроваджено технологію навчання “Сходинкова самоосвіта”, яка дозволяє організовувати покрокове оволодіння учнями системою знань, умінь та навичок. Так, учні 8-х класів вчать: слухати і говорити; грамотно володіти письмом, застосовувати математичні операції; аналізувати: виділяти головне, розрізняти відоме й невідоме, розподіляти ціле на елементи і пояснювати зв'язки між ними; синтезувати: порівнювати частини інформації, шукати ключові слова та поняття, групувати матеріал, формулювати висновки; підбирати необхідні й достатні аргументи, встановлювати причинино-наслідкові зв'язки; користуватися різними джерелами інформації: довідниками, мережею Internet та



ін. Крім цього, у восьмикласників розвиваються креативні здібності; виховується спостережливість, акуратність, терпіння, наполегливість, відповідальність, цілеспрямованість, почуття ритму; формується загальна ерудиція, особистісно мотивоване відношення до навчання.

На наступному рівні навчання (9 клас) продовжується розвиток розумових функцій особистості, але на більш високому рівні, формується гнучкість та оригінальність мислення. На цій сходинці відбувається розвиток таких розумових дій учнів як планування, прогнозування, реалізація, корекція, рефлексія; формується логічне, критичне, варіативне мислення; виробляється вміння будувати моделі реальних явищ і процесів з їх наступним дослідженням.

На третьому рівні навчання (10 клас) учні вчать самостійно вирішувати задачі, реальні проблеми за допомогою попередньо отриманих знань та навичок. Запропоновані ліцеїстам предметні задачі розглядаються з таких точок зору: спираючись на конкретні факти; критичного оцінювання ситуації; орієнтації на конструктивний підхід та розумної фантазії. На цій сходинці особлива увага приділяється формуванню вольових рис характеру, розвитку комунікативних та організаційних здібностей учнів, навичок самостійного мислення.

Наступний рівень навчання (11 клас) є завершальним і тому на цій сходинці ліцеїстам пропонують вирішувати більш складні задачі: предметні, логічні та психологічні. Для розв'язання предметних задач учнів навчають вільно орієнтуватися у певному "предметному полі"; для вирішення логічних задач учнів вчать шляхом роздумів, без матеріальних орієнтирів, завдяки творчому мисленню, знаходити правильну відповідь; виконання психологічних задач передбачає навчання учнів з'ясуванню протиріч між понятійними та наочними характеристиками явищ і предметів. На цій сходинці розвиваються спеціальні здібності, шліфуються окремі якості особистості.

Одне з головних завдань такої технології ми вважаємо не в тому, щоб надати підліткам певну суму знань, а в тому, щоб навчити їх діяти у різних ситуаціях "із знанням справи", тобто навчити їх застосовувати надбану суму знань в конкретній діяльності: практичній чи теоретичній, фізичній чи розумовій, пізнавальній чи професійній, – усякій, яка є необхідною. Мікросередовище ліцею – ліцейська учнівська республіка та культурний центр "Дозвілля" побудовано з урахуванням побажань учнів і дозволяє формувати загальну культуру учнів, здійснювати особистісно-орієнтоване виховання, реалізовувати всебічний розвиток підлітків [2]. Розвиток учнівського самоврядування, стимулювання громадської активності підлітків – одне з головних завдань ліцею. У ліцеї, за ініціативою старшокласників при підтримці адміністрації, створена учнівська республіка, яка надає можливості учням набувати власного досвіду державотворення. Самоврядування ліцею – це демократична форма управління життєдіяльністю ліцейського колективу, яке здійснюється суб'єктами навчально-виховного процесу ліцею (учнями й педагогами). Тут, у процесі позаурочної діяльності цілеспрямовано формуються навички самоврядування, соціальна активність і відповідальність ліцеїстів.

До складу культурного центру "Дозвілля" входять: певне коло спортивних секцій: з футболу, шахів, аеробіки, баскетболу; вокальні та хореографічні гуртки, які допомагають юним артистам реалізувати свої творчі здібності на сцені; літературний гурток, в якому учні роблять свої перші авторські кроки. Головним завданням асоціації клубів "Гармонія" є формування неповторної, цілісної особистості ліцеїста, яка має право вільного вибору особистісного шляху гармонізації з Всесвітом. Асоціація об'єднує клуби: "Лідер", "Юнкор", "Мілленіум", "Естет", "Вибір", "Роксолана", "Менеджер", "ПіК". Клуб "Лідер" об'єднує старост усіх класів ліцею і є рушійною силою учнівського самоврядування. У клубі "Юнкор" збираються початківці журналістської справи, які готують матеріали для періодичного видання ліцею – "Ліцейський вісник". До клубу "Мілленіум" входять учні, які мають значні результати у навчально-пізнавальній діяльності і є гордістю ліцею. Тут вони спілкуються, проводять спільні заходи, розвивають соціальний інтелект. Метою діяльності клубу "Естет" є розширення обсягу знань учнів у сфері національної та світової культури. Клуб "Вибір"

допомагає учням здійснити свідомий вибір майбутньої професії. Індивідуальні заняття з психологом, профконсультації та рольові ігри, – все спрямовано на досягнення цієї мети. Гурток для дівчаток “Роксолана” сприяє вихованню майбутніх господарок, які можуть і хліб спекти, і сорочку вишити, і костюм до фестивалю художньої самодіяльності підготувати. Члени клубу “Менеджер” вчать правильно орієнтуватися в сучасних ринкових умовах, обирати розумний шлях у складних ситуаціях. Клуб “ПіК” (Політика і Культура) формує здатність учнів бачити себе не тільки у дзеркалі свого оточення, а й у дзеркалі світової культури.

Херсонський обласний ліцей відрізняється від інших типів шкіл метою діяльності, змістом та формами навчально-виховного процесу, організацією життєдіяльності учнів. Форми і методи роботи ліцею відповідають національно-культурним потребам суспільства і забезпечують виконання його соціального замовлення, тобто надання ліцеїстам повноцінних знань з основ наук на рівні державного стандарту та понад ним, забезпечення випускникам загальноосвітньої підготовки, достатньої для продовження освіти у вищому навчальному закладі. Основний напрям розвитку ліцею – це створення специфічного внутрішнього освітньо-інтелектуального середовища, складовими якого є:

- забезпечення єдності цілей і завдань ліцейської освіти учнівської молоді, взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу в їхній реалізації;
- визнання пріоритетності особистості та реалізація особистісно орієнтованого навчання і виховання, впровадження інноваційних ідей;
- формування в учнів загальнолюдських цінностей, створення умов для їх інтелектуального, духовного і фізичного розвитку та творчості;
- дотримання принципів гуманізму, партнерства, взаємодопомоги, демократизму у складній системі взаємодії учасників навчально-виховного процесу;
- орієнтація та підвищення професійно-творчого потенціалу та професійної активності педагогів, формування колективу однодумців;
- забезпечення високого освітньо-культурного рівня та відповідної допрофесійної підготовки ліцеїстів.

Вирішальною умовою забезпечення стратегічного розвитку ліцею ми вважаємо колектив ліцею, його творчий потенціал. Унікальність та високий професійний рівень педагогічного колективу зумовлений тим, що в ліцеї працюють: 6 вчителів-методистів, 3 старших вчителів, спеціалістів вищої категорії – 17, магістрів – 5, нагороджених знаком “Відмінник освіти України” – 11. Серед педагогів ліцею нараховується 7 призерів обласного конкурсу “Вчитель року”, 2 Соросівських вчителів, кандидат педагогічних наук. Проведене пілотажне дослідження показало, що в ліцеї сформовано стиль роботи колективу, члени адміністрації значну увагу приділяють організації дозвілля вчителів, орієнтації на забезпечення максимально ефективного результату педагогічної діяльності колективу.

Отже, стратегія функціонування й розвитку ліцею для обдарованих учнів сільської місцевості має базуватися на комплексному поєднанні: роботи з педагогічним колективом, запровадженню локальної педагогічної технології, залученню соціального оточення ліцею до спільної діяльності щодо виховання та інтеграції підлітків. Тому подальші дослідження науковців можуть бути присвячені визначенню умов, за яких таке поєднання буде найбільш ефективними.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Алфімов В.М. Сучасний український ліцей. – К., 1995. – 136с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник – К.: ІЗМН, 1998. – 204с.
3. Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості // Інф. зб. Міністерства освіти України. – 1996. – №17–18. – С.53–64.

## ***ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРИВАТНОЇ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ НА ХЕРСОНЩИНІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ ст.***

Сучасні тенденції розвитку української держави сприяють зростанню соціальної ролі жіноцтва. Тому завданням суспільства є розширення доступу жінок до професійно-технічної підготовки, освіти в галузі науки і техніки. Слід залучати їх до отримання освіти впродовж усього життя і роботи в тих галузях, де традиційно жінки майже не були представлені (природничі науки, математика, технічні науки, екологія, інформаційна техніка, науково-дослідна робота).

Вирішення зазначеної проблеми певною мірою залежить від підвищення ефективності підготовки педагогів професійної школи. Введення до змісту підготовки майбутніх педагогів надбань історико-педагогічної науки має особливе значення, бо аналіз і творче використання педагогічної спадщини минулого є одним із шляхів удосконалення навчально-виховної системи сьогодення.

Аналіз праць дослідників показує, що їхню увагу привертала різні аспекти проблеми підготовки педагогів професійної школи в історії української педагогіки. Так, Т.Б. Слободанюк досліджувала питання становлення та розвитку професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання, В.Ф. Хомич розглядав проблеми формування творчої особистості вчителя у вітчизняній педагогічній спадщині, М.К. Козій вивчав процеси розвитку середньої педагогічної освіти, а М.С. Лисенко – середньої спеціальної освіти та ін.

Однак проблема освіти жіноцтва ще не виступала, як самостійний предмет історико-педагогічного дослідження. Недостатньо визначені теоретичні й методичні основи становлення і розвитку жіночої освіти в регіонах України, її особливості і закономірності.

Мета статті – проаналізувати історичний шлях розвитку освіти жіноцтва Херсонщини кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Для вирішення поставлених завдань використовували аналітичний, історико-порівняльний і ретроспективний методи, які допомогли зробити наведені нижче узагальнення.

Разом із виникненням людства на земній кулі з'явилися дві протилежні статті та окреслилися проблеми їх виховання і розвитку. Значний проміжок часу жінки мали не рівні з чоловіками права в усіх сферах життя і, зокрема, у сфері навчання та виховання.

Так, у Київській Русі ґрунтовну освіту не тільки релігійного, а й світського характеру могли здобути лише князівські доньки. На щастя вони відкривали жіночі школи, де можна було іншим жінкам отримати початкову освіту.

Першу в Київській Русі школу для дівчат (1086 р.) заснувала Анна (Янка) Всеволодівна – дочка великого князя Київського Всеволода Ярославича і сестра великого князя Київського Володимира Мономаха. Школа знаходилась при заснованому нею Андріївському монастирі в Києві [5: 13].

Педагогічною діяльністю також займалися Єфросинія Полоцька та Єфросинія Суздальська, завдяки яким значна частина жінок країни, в тому числі й нижчих верств населення, була грамотною [7: 185].

Питання жіночої освіти продовжують вирішувати в епоху Українського Відродження. У цей час у братських і козацьких школах запроваджують спільне навчання хлопців і дівчат. Тобто, дівчата нарешті отримують рівні з хлопцями можливості здобути початкову освіту. Щодо вищої жіночої освіти, то вона починає свій розвиток з 1764 р., коли в Петербурзі було відкрито Смольний інститут (навчальний заклад закритого типу для дівчат дворянського походження з 6 до 18 років). Інститути шляхетних дівчат з відділеннями і для міщанських дівчат відкриваються у ХVІІІ ст. в Харкові, Одесі, Києві, Полтаві, але дівчат-кріпачок тут, звісно, не навчають.

Інститути здійснювали поверхове “світське” виховання. Тут навчали французької мови, добрих манер, співу, музики, закону Божого, а загальноосвітні знання вихованки отримували в незначній кількості. Дівчата-міщанки здобували “професійну освіту” – готувалися до подальшої роботи як гувернантки для дворянських домів, економок, рукодільниць [7: 228].

Для дівчат духовенства наприкінці XIX ст. відкриваються епархіальні училища – середні навчальні заклади.

У другій половині XIX –на початку XX ст. створюються Маріїнські жіночі училища та жіночі училища Міністерства народної освіти, які згодом реорганізують в жіночі гімназії, відкриваються Вищі жіночі курси, Жіночий медичний інститут в Петербурзі (1897 р.), Жіночий педагогічний інститут в Петербурзі (1903 р.), Жіночий медичний інститут в Києві (1916 р.) та ін.

У цей період відкриваються навчальні заклади для жінок по всій Україні, а не тільки у великих містах, створюються приватні загальноосвітні та спеціальні навчальні заклади: училища, гімназії, пансіони тощо. Вони, як правило, належали заможним особам, благодійним, релігійним, освітнім та іншим організаціям. Приватні навчальні заклади відігравали значну роль у розвитку освіти України. Серед них Херсонська Маріїнська гімназія, яка була добре відома за межами Таврійського краю. Свій історичний шлях вона розпочала 21 травня 1855 року як приватний пансіон, відкритий Марією Гнатівною Гозадіноюю разом зі своїми сестрами Софією та Оленою. Це був перший приватний навчальний заклад для дівчат.

Заснування пансіону було зумовлене тим, що на той час в м. Херсоні, крім приватного єврейського училища, не було ніяких навчальних закладів для дівчат. Тому директор училищ барон Ельснер запропонував сестрам Гозадіновим очолити цю справу. Його вибір не був випадковим, бо сестри одержали чудову домашню освіту: володіли кількома іноземними мовами, мали знання з історії, математики, географії тощо. До того ж сестри були досить заможними людьми.

Марія Гнатівна Гозадінова мала “глибокі філологічні знання: не тільки читала й говорила багатьма європейськими мовами – французькою, німецькою, англійською, італійською, але й добре знала їх літературу. Не чужі були їй і східні мови” [1: 2]. Вона була директором пансіону і викладала російську літературу. Софія Гнатівна викладала історію, а Олена Гнатівна – географію і французьку мову [2: 13]. Крім сестер Гозадінових, у пансіоні викладали вчителі чоловічої гімназії.

У “Приватному пансіоні для дівчат в Херсоні” вивчали такі предмети загальноосвітнього курсу: Закон Божий, російську, французьку та німецьку мови, арифметику, історію, географію, малювання, краснопис, музику, рукоділля і танці [8: 1]. Він швидко набув популярності, зростала кількість бажаючих вчитися саме тут, розширювалася й програма занять. Завдяки цьому в лютому 1864 року з дозволу місцевої влади пансіон перетворюють на приватну гімназію з шестирічним курсом навчання [2: 12], у якій, крім перелічених, викладають основи природничої історії та фізики, продовжує зростати кількість класів і кількість учнів.

З 1867 року гімназія з приватного закладу стає громадським. У ній 1871 року відкривають сьомий клас, а 1885 року – восьмий. Як і колишній пансіон гімназія теж набула популярності. Невпинно зростала кількість учениць (1869 рік – 136 учениць, 1897 рік – 473, 1900 рік – понад 600), було кілька паралельних класів. У 1881 році гімназія отримала назву Маріїнської [2: 13].

Серед кращих приватних жіночих навчальних закладів Херсонщини початку XX ст. – гімназія В.І. Марченко. Ідея створення її належить дружині директора банку, члену Херсонської міської управи, статського радника, попечителя жіночої гімназії Сави Васильовича Марченка, яка 24 січня 1902 року отримала дозвіл на відкриття у власному будинку приватного початкового училища з викладанням французької і німецької мов, а також з підготовкою дітей обох статей від 6 до 12 років до вступу в середні навчальні

заклади [3: 13]. Викладачами в училищі працювали В.І. Марченко, М.Н. Грищенко, В.Н. Воїнова та священник о. І. Михайловський. З часом і дві доньки Марченків (Галина і Ксенія) працювали в училищі виховательками.

У травні 1908 року навчальний заклад перетворено в приватне училище 2-го розряду. 1909 року в ньому були дві паралельні початкові школи. У групі В.І. Марченко навчалось 50 дівчат, а у її доньки Галини – 24 хлопці та 21 дівчинка. Закон Божий викладав священник о. Н. Долбня.

17 червня 1910 року гімназія стає першорозрядним семикласним навчальним закладом з курсом жіночих гімназій, а вже через рік 19 червня 1911 року на його основі В.І. Марченко заснувала приватну жіночу гімназію з семирічним терміном навчання. Для того, щоб отримати свідоцтво про звання домашньої вчительки випускницям гімназії В.І. Марченко треба було закінчити восьмий клас в іншому навчальному закладі.

Відомо, що у ті часи в приватних гімназіях навчання відбувалося згідно з державною програмою, але учні не отримували таких прав, які були у випускників чоловічих і жіночих гімназій Міністерства народної освіти. Саме тому в приватних гімназіях зазвичай не було випускних класів і після закінчення 7-го класу дівчата повинні були складати екзамен за 8-й клас у державних жіночих гімназіях.

20 вересня 1915 року, завдяки наполегливості власниці, гімназія отримала право для своїх вихованок здобувати освіту і отримувати свідоцтво про звання домашньої вчительки. Заклад було перейменовано на “Приватну жіночу восьмикласну гімназію Валентини Іванівни Марченко з правами для учнів”. Здійснилася давня мрія випускниці першої Херсонської жіночої гімназії (В.І. Марченко), яка свого часу закінчила навчання з золотою медаллю і званням домашньої вчительки російської мови та присвятила своє життя створенню зразкового навчального закладу для дівчат. У гімназії було вісім класів і підготовчий клас. Тут навчалось 310 учнів. За програмою восьмого класу дівчата вивчали Закон Божий, педагогіку, російську граматику, методику російської мови, арифметику, методику арифметики, педагогічне малювання, краснопис, гігієну, співи, домоводство, а також спеціальні предмети: російську мову і словесність, математику, географію, історію, природознавство, французьку і німецьку мови. Ще з січня 1914 року навчальний заклад мав власну чотириповерхову будівлю і двоповерховий гуртожиток, збудовані на кошти С.В. Марченка. Це була єдина в м. Херсоні гімназія, яка мала вежу для спостереження за небом під час вивчення предмета “Космографія”. У приміщенні гімназії все віяло комфортом: водяне опалення, туалети з дзеркалами, швейцари, няньки та ін. [4: 13].

Як бачимо, у другій половині XIX ст. – на початку XX ст. приватна жіноча освіта Херсонщини створювала всі умови для того, щоб дівчата із заможних сімей могли здобути якісну освіту. Кількість жіночих навчальних закладів у цей період поступово зростає. Так, якщо в 1868 році в м. Херсоні працювало одне жіноче училище 2-го розряду, п'ять приватних жіночих училищ і два училища для осіб обох статей, то до 100-річчя заснування міста (1878 р.) було відкрито жіночу гімназію і прогімназію, при якій у 1874 році організовано педагогічні курси, що готували вчительок для земських шкіл.

Зростає також кількість дівчат, які здобули освіту як серед заможної частини населення, так і серед бідних. Але переважна кількість дівчат у цей період ще лишається без освіти. Про це свідчать такі статистичні дані: у 1895 році в Херсоні проживало 2678 хлопців та 2905 дівчат шкільного віку, а в школах навчалось 2097 хлопців і тільки 875 дівчат. Тобто 69 % дівчат в м. Херсоні ще лишалися без освіти [6: 8].

Отже, нерівноправне соціальне становище жінок зумовило виникнення самостійної галузі – жіночої освіти; значну роль в освіті жіноцтва відігравали приватні жіночі школи; організація навчально-виховного процесу в приватних жіночих школах певною мірою залежала від окремих особистостей, якими на Херсонщині були сестри Гозадінови, В.І. Марченко та ін.; навчальні плани приватних жіночих шкіл кінця XIX – початку XX ст. поступово наблизилися до державних і забезпечували якісну освіту, яка не відрізнялася, а подекуди була кращою ніж в навчальних закладах Міністерства народної освіти.

Основним напрямом подальших досліджень проблеми розвитку жіночої освіти на Херсонщині може стати вивчення питань виникнення, історії розвитку та особливостей організації навчально-виховного процесу в інших навчальних закладах, зокрема в закладах Міністерства народної освіти.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Білай Л. Самовідданість // Наддніпрянська правда. – 1995. – 19 січня. – С.2.
2. Голобородько О. Три сестри // Джерела. – 1994. – № 19 – 20. – Липень. – С. 12–13.
3. Горностаев Е. Дом Марченко // Площадь Свободы. – 1999. – 11 ноября. – С.13.
4. Горностаев Е. На пути к украинской национальной гимназии // Площадь Свободы. – 1999. – 13 мая. – С.13.
5. Жінки України: Бібліографічний енциклопедичний словник/Укладач: Л.Г. Андрієнко та ін.; редколегія: М.А. Орлик (голов. ред.) та ін. – К.: Фенікс, 2001. – 560 с.
6. Коротецький А. Літопис Херсона // Джерела. – 2001. – 10 березня. – С.8.
7. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

**УДК 37. 01**

**І.В. Стражнікова**

### ***ІВАННА ПЕТРІВ: СПОМИНИ ПРО ОСИПА МАКОВЕЯ***

Осип Маковей (1867–1925) – знаний в Україні і за її межами письменник, критик, публіцист. Високу оцінку його літературній діяльності дав свого часу Іван Франко, які плідно співпрацювали, зокрема, при виданні “Літературно-наукового вісника”. Про значення Осипа Маковея в історії української культури написано вже чимало, але його педагогічна праця, як правило, залишається ще й досі недостатньо вивченою. Так, наприклад, в Українському Радянському Енциклопедичному словнику відзначається: “Маковей Осип Степанович – український письменник, критик, публіцист і громадський діяч” [4]. Як бачимо, в офіційному виданні зовсім не згадується діяльність О. Маковея як педагога. Навіть у сучасних українських педагогічних словниках (за редакцією Семена Гончаренка, а також Миколи Ярмаченка), які вийшли вже в незалежній Україні, серед відомих українських педагогів взагалі не згадується ім’я Осипа Маковея. Це є свідченням недостатньої оцінки його педагогічної діяльності, що впливає з неповної, на наш погляд, вивченості цього напрямку його діяльності.

Лише в останні роки з’явилася низка публікацій, які є розвідками його педагогічної діяльності. Серед них слід виокремити дослідження Н. Побірченко “Педагогічна діяльність Осипа Маковея (до 130-річчя від дня народження)” [7], М. Мединської-Ковальчук “Директор учительської семінарії” [5].

Дослідники творчої спадщини О. Маковея відзначають, що як письменник він багато уваги приділяв висвітленню проблем громадянського, національного виховання українських юнаків і дівчат, багато його героїв є галицька гімназійна молодь 80 – початку 90-х років XIX ст. У творчому доробку письменника значне місце займають художні твори не тільки про дітей, але й для дітей. Всі вони спрямовані на перегляд змісту і форм трудового виховання, перебудови сімейного виховання на засадах національної етнопедагогіки. Особливе місце в педагогічному доробку Осипа Маковея займає українська родина. За його глибоким переконанням вона є “найвищою вихователькою дітей”. Найкращим засобом плекання високої духовності, національного духу, патріотизму є тепло домашнього вогнища, доброзичливі стосунки між батьками та дітьми, братами та сестрами. Чи не перегукуються ці твердження письменника, педагога з сучасною теорією і практикою родинного виховання.

У своїх художніх творах Осип Маковей постійно звертався до проблем виховання підростаючого покоління. Велику увагу він приділяв зображенню українських інтелігентів – просвітителів, для яких найвище покликання – служіння рідному народові, відстоювання

ними права народу на рідну школу. Не можна не згадати його художні твори з шкільного життя, а також публіцистичні виступи, присвячені питанням розвитку народної школи, благородним завданням вчителів у піднесенні свідомості мас. У статті “60 років політики (лист до товариша вчителя на Буковині)” О.Маковей писав, що в завдання вчителів входить не тільки навчати дітей у школі, але й боротися “за економічне визволення нашого народу з— під ярма всяких п’явок, лихварів, дери шкур, ширяння свідомості між народом, витворення корисних обставин для розвою науки, штуки, літератури” [2].

З автобіографії О. Маковея ми дізнаємося, що займатися педагогічною діяльністю він став уже будучи відомим громадським діячем, письменником. З 1899 р. Осип Маковей починає працювати вчителем української мови та літератури в Чернівецькій учительській семінарії. В “Автобіографії” він писав: “І взявся я до учительської праці щиро і радо та багато причинився до піднесення рівня науки української мови у сій школі” [3: 238].

Продовжив педагогічну діяльність Маковей учителем української мови та літератури у Львівській жіночій учительській семінарії (1910 р.), працював директором учительської семінарії в м. Заліщиках (1913 р.) і на курсах українознавства для вчителів у Кам’янець—Подільському тощо. За спогадами сучасників, основою педагогічної концепції Осипа Маковея було глибоке переконання, що освіта повинна базуватися на національній основі, що народ мусить розмовляти своєю рідною мовою, інакше, зароджується почуття своєї меншовартості, неповторності. Саме тому він гостро виступав проти заборони вивчення української мови в школах. Осипа Маковея непокоїло, що в школах не вивчають правдивої історії свого народу. Тому він великого значення надавав ознайомленню дітей з українським фольклором, в якому відбиті історія народу, його духовні скарби.

Працюючи вчителем української мови та літератури, педагог прагнув прищеплювати своїм вихованцям любов до рідної літератури, сформувані почуття національної гордості, часто розповідав на лекціях про творчість Т. Шевченка, І. Франка, цитував напам’ять їхні твори. Осип Маковей був справжнім патріотом, і засіяні ним зерна дали добрі сходи — більшість його вихованців стали справжніми народними вчителями, будителями демократичної думки серед шкільної молоді Галичини. Так, учитель-методист з Тернопільської області — Мирослава Мединська-Ковальчук, передаючи розповіді своїх батьків, згадує, що “...О. Маковей не просто викладав курс української літератури, насамперед був дбайливим вихователем. На кожній лекції прищеплював семінаристам почуття національної гордості, водночас з повагою ставився до представників інших націй” [5].

Проте в жодній публікації про педагогічну діяльність О. Маковея не згадується “Спомин про Осипа Маковея”, написаний Іванною Петрів, яка була колись його ученицею.

Іванна Петрів (1892–1971) — видатна українська вчителька, активний діяч просвітницького руху в Галичині. Ще перед першою світовою війною вона почала працювати в школах м. Львова. У 1944 році виїхала на еміграцію спочатку в Німеччину, потім у Бельгію і, накінець, у Канаду (детальніше про неї див. [1]).

Знаходячись в еміграції в Канаді і згадуючи етапи свого власного п’ятдесятирічного педагогічного досвіду, І. Петрів з глибокою повагою згадує своїх вчителів та наставників, а серед них — Осипа Маковея, якого вона назавжди запам’ятала як блискучого викладача української мови у Львівській жіночій учительській семінарії, де вона вчилася..

Метою даної статті є введення в науковий обіг невідомих в Україні спогадів Іванни Петрів, які дозволяють розширити знання про педагогічну діяльність Осипа Маковея, більш глибоко розкрити його педагогічну майстерність та громадянську позицію.

Іванна Петрів емоційно розповідає, з якою надією українські дівчата, що вчилися в Львівській учительській семінарії, чекали нового викладача, сподіваючись знайти в його особі не тільки справжнього фахівця, але й вихователя, наставника.

”Нарешті настав той день, коли ми дістали нового постійного викладача української мови професора Осипа Маковея. Про нього ми чули ще в школі ім. Шевченка від Конст. Малицької, читали його твори. Коли нам представили нового професора, на звук його

прізвища ми, українки, так зраділи, що відрухово наплескали в долоні, а що я перша почала плескати, професор Маковей добре собі мене зятимив і зараз після лекції почав зо мною розмову, яка не тривала довго, бо мене поклики до канцелярії, де я від своєї господині кляси дістала науку доброї поведінки, яку вона продовжила ще на лекції польської мови.

Професор Осип Маковей здобув собі авторитет між усіма кандидатками своєю поставою, зрівноваженим тоном, блискучою методою навчання та глибоким знанням предмета. Він знав теж не менше польську та німецьку мови й літератури і з ним числилися викладачі цих предметів.

Маючи за собою такий авторитет, ми станули сильно на своїх позиціях. Тепер ми прямо домагалися у викладачів викладів в українській мові. Мені загрозили виключенням з семінарії, а проф. Маковесві наказали нас успокоїти і переконати, що наші домагання безпідставні. Проф. Маковей покликав нас кілька довірених і сказав, щоб ми не уступали, а далі домагалися своїх прав, що нас викинути за це не сміють” [6].

Осип Маковей будував свої відносини з ученицями на принципах гуманізму та вимогливості, на законодавчих документах про освіту. Саме він консультував учениць про законність їх виключення з семінарії, з приводу вимог про українську мову, про дозвіл двічі на тиждень перед і після навчання української молитви.

Добиваючись позитивних результатів у непримиренній боротьбі з ученицями-поляками, коли вони почали “ображувати львівськими “патріотичними” епітетами”, коли вмішався директор, їх тягали до канцелярії, коли вони вислуховували не одну “моральну науку” від своєї господині класу (класний керівник – *I.C.*), це допомагало їм мовчати, бути неуступчивими. Одне лиш слово промовлене проф. Маковесем в переході коридору “тримайтеся”.

Результатом цієї боротьби став дозвіл на проведення в середу і суботу перед і після уроків української молитви. І “хоча душа рвалася з утіхи і хотілося кричати з радості перемоги, ми приймали це спокійно. Ми знайшли хвилинку, як ніхто не бачив, і подякували проф. Маковесві за його дискретну піддержку”, – зазначала *I.Петрів*.

Про дипломатичність *О.Маковея* у складних відносинах навчального закладу, при перевірці впевненості в правоті своєї справи, він виступав за безконфліктність різних проблем, в основному шляхом компромісу.

Так, після розпорядження про дозвіл два дні в тиждень проводити українську молитву, проф. *О.Маковей* порадив щоб дівчата подякували директорові за його справедливе рішення. Аналогічно він повів себе під час підготовки української імпрези до 50-річчя з дня смерті українського поета Тараса Шевченка (1911р.). Він виступив під час її організації порадником учениць, запропонувавши дівчатам скласти план свята, програму концерту і піти з ним до директора. А сам постарався в той час бути в канцелярії директора. Після того як директору було все представлено, вмішався проф. Маковей і похвалив учениць за таку гарну ініціативу. В такій ситуації директор не відмовив ученицям, тільки додав щоб це не впливало на результати навчання та дисципліну.

Під час підготовки до свята він вчив їх “деклямації”, надав матеріали для реферату допомагав в оформленні. Він сам “роздобув” з Т-ва “Просвіта” портрет *Т.Г.Шевченка*, вишиті рушники та лаврові вінки. Тільки не мав впливу на хор, “бо вчителька співу його не любила і мабуть тим самим відплачувався їй Маковей”. Тому єдина позиція, з якої дівчата не звернулися до професора, це була “війна з учителькою співу”, яка була польською шовіністкою, дарма, що з німецьким прізвищем. Учениці підшукували ноти, а вчителька змінила слово: Україна на Галичину, і в пісні “Думи мої” вийшло “В Галичину ідіть, діти”. Учениці не погоджувались з думкою вчительки і змовилися з дівчатами-полячками, які теж її не любили за “невмілий педагогічний підхід, за її строге і дуже часто несправедливе поступування”, що на концерті будуть співати “в Україну”, а не “в Галичину”. Але до професора зі своїми міркуваннями вже не йшли.

Про тверду громадянську позицію *О.Маковея*, його толерантність, безконфліктність, стриманість говорить випадок, який стався під час генеральної репетиції. На неї прийшли:



директор семінарії, О.Маковей і господиня класу. Коли Маковей почув змінені Шевченкові слова, а замість гімну – пісню “Мир вам, браття”, “почервонів, затиснув п’ястуки й вийшов із залі”. І тільки на другий день він сварив учениць. Але вони його заспокоїли і сказали, що на концерті буде інакше, однак він не вірив і кричав, що “це профанація Шевченка”.

Під час концерту він дуже переживав, так, що “всі нерви в нього грали, але не показував це, що є свідченням його стриманості”. Учениці зробили так, як обіцяли вчителю. Після чого “Маковей легко усміхнувся, але нашій учительці співу випала батута (палиця для диригування – *I. С.*) з рук”. А коли хор заспівав “Ще не вмерла Україна”, Маковей встав, за ним усі гості в залі, а вчителька співу відійшла за куліси. Така поведінка проф. Маковея свідчить про його громадянську сміливість, тверду життєву позицію, любов до українського народу.

Взагалі О.Маковей володів високим рівнем педагогічної майстерності, яка виявлялася у володінні блискучою методою навчання та глибокими знаннями української мови та літератури, польської та німецької мовами та літературами, у вимогливості поєднаної зі стриманістю, в толерантності, в повазі і любові до учнів, в педагогічному такті.

І.Петрів у спогадах згадує: “Ще до сьогодні пригадую собі його вміль і прямо мистецький підхід до молоді. Він ніколи не ганьбив, ніколи не дозволив своїм нервам виходити з свого зрівноваженого стану з причини недотягнень або вибриків молоді. Він умів своїм лагідним і поважним батьківським упімненням привернути молодь до належної дисципліни. Він був насправду приятелем молоді і вродженим педагогом. Його легка іронія об’являлася тільки в його усміху, і це вистачало, щоб дати нам, дорослим уже дівчатам, зрозуміти і належно оцінити нашу невідповідну поведінку і клонити голови перед його педагогічним тактом. Мабуть, так само він поступав і серед учительського збору, бо згодом не видно було вже того наявного легковажного трактування професора-українця з боку поляків, яке ми завважували раніше і яке нас дуже боліло.

Маковей учив нас студіювати. Він піддавав якусь проблему, якусь тему, якийсь період літератури і заставляв нас вишукувати до цього джерела й матеріали, та кожній з нас давав до опрацювання якусь частину, ніби це для нього, бо йому це потрібне. Він працював не раз разом із нами після шкільної науки, цікавився разом із нами джерелами й матеріалами, які ми здобували у львівських бібліотеках.

Пам’ятаю як сьогодні це матове обличчя, високе чоло і прижмурені з поза окуляри очі, які так серйозно і діловито заставляли нас до праці. Найбільше цікавили нас його твори, твори живого письменника, якого ми мали перед собою. Ми розпитували його про джерела, з яких він користав, про час і спосіб писання, хоч він не радо говорив про себе” [6].

Отже, як свідчать спомини Іванни Петрів, важливими рисами О. Маковея як педагога були: педагогічна майстерність, яка знаходила вираз у ґрунтовному знанні предмета, методичній підготовленості, у високому рівні психолого-педагогічних умінь і навичок; педагогічний такт, сформованість таких моральних рис, як впевненість, толерантність, вимогливість, лагідність, вміння прийти на допомогу тому, хто її потребує, сором’язливість, рішучість, вміння педагогічно доцільно розв’язувати конфліктну ситуацію, стриманість, чітка громадянська позиція, любов до рідної української мови.

Він був справжнім педагогом, Педагогом з великої літери.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Завгородня Т. К Іванна Петрів і її внесок у розвиток дидактичних ідей Галичини // Шлях освіти. – 2000 – № 3 – С. 48–51.
2. Маковей О. 60 років політики (Лист до товариша вчителя на Буковині) // Буковина. – 1909.– 4 травня.
3. Маковей О. Автобіографія // Літературно-науковий вісник. – 1925. – LXXXVIII. – Кн. XI. – С. 230–240.
4. Маковей Осип Степанович // Украинский Советский Энциклопедический словарь. В 3 томах. Т.2. – К., 1988.– С. 319–320.

5. Мединська-Ковальчук М. Директор учительської семінарії // Літературна Україна. – 2002.– 5 вересня. – С.7.
6. Петрів І. Спомини про Осипа Маковея // Новий шлях (Вінніпег). – 1957. – 28 жовтня. – С.2.
7. Побірченко Н. Педагогічна діяльність Осипа Маковея (До 130-річчя від дня народження) // Шлях освіти. – 1997.– №2.– С.44–47.

**УДК 37. 013**

**О.С. Федорчук, Ю.О. Дорошенко**

### ***НАВЧАННЯ УПРАВЛІНЦІВ-ОСВІТЯН ВИКОРИСТАННЮ ІНФОРМАЦІЙНО-ПОШУКОВИХ СИСТЕМ***

Інформатизація у всіх її проявах нині стає визначальною ознакою усіх сфер практичної діяльності людини. Зазначене повною мірою стосується сфери управління закладами освіти – як сфери професійної діяльності менеджерів навчальних закладів – та власне освіти – як соціальної інституції навчання, виховання й всебічної підготовки нового покоління до плідної життєдіяльності. Тому актуальним питанням підготовки управлінських кадрів загальної середньої освіти є навчання менеджерів освіти використанню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для успішного розв'язання різноманітних завдань їхньої повсякденної діяльності. Зазначене вимагає організації відповідного навчання (перепідготовки) функціонерів освіти, створення необхідного навчально-методичного забезпечення, орієнтованого на застосування сучасних комп'ютерних технологій та універсальних й спеціалізованих інструментальних програмних засобів, а також розробки й практичної апробації новаційних педагогічних технологій.

Висвітленню сутності інформатизації управління закладами освіти та різноманітних аспектів застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і інформаційних ресурсів для потреб управління присвячено значну кількість публікацій, зокрема [3–5; 7; 12]. Разом з тим, у науково-педагогічній літературі організація навчального процесу з означеного напрямку знайшла набагато менше відображення. Загалом процес навчання менеджерів освіти застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій має включати три взаємопов'язаних напрямки:

- вивчення фундаментальних основ інформатики, формування інформаційної культури спеціаліста та його інформатичної компетентності як сукупності певних умінь і навичок свідомого застосування комп'ютера під час вирішення власних фахових завдань;
- удосконалення та закріплення навичок кваліфікованого користувача інструментальних програмних засобів загального та спеціального призначення;
- вузьконаправлене, спеціалізоване використання ІКТ для розв'язання конкретних задач професійної діяльності.

Останній напрям передбачає навчання використанню інформаційно-пошукових систем (ІПС) різноманітного призначення з використанням віддалених та/або власних банків і баз даних за умови мережевого чи автономного їх функціонування.

Пропоновані авторами підходи щодо розв'язання означеної проблеми знайшли певне практичне втілення й експериментально апробовані у складі професійно-орієнтованого практикуму, який проводиться для студентів другого курсу юридичного факультету Київської державної академії водного транспорту під час літньої навчальної практики [3: 6]. Зазначені підходи, методичне забезпечення та педагогічні технології можуть бути адаптовані до умов і завдань навчання менеджерів освіти й реалізовані у будь-якому ВНЗ відповідного профілю. Метою такого практикуму є навчити спеціалістів свідомого цілеспрямованого застосування ІПС загального призначення для пошуку необхідної інформації у ресурсах мережі Інтернет, спеціалізованих ІПС, зокрема, юридичних, для нормативно-правового обґрунтування та вироблення управлінських рішень, а також технології створення

нескладних власних банків найчастіше використовуваних документів з гіпертекстовою структурою.

Ця стаття присвячена висвітленню основних аспектів означеного вище навчання.

У сучасному світі комп'ютери та інформатичні технології, що базуються на їхньому використанні, визначають рівень і темпи розвитку цивілізації. Створення глобальних телекомунікаційних мереж, які поєднують усе людство в єдине інформаційне співтовариство, зробили комп'ютер найважливішим універсальним засобом віддаленої комунікації людей. Перехід від поширення науково-технічної та нормативної інформації на традиційних носіях до подання цієї інформації в електронному вигляді з можливістю її отримання через міжнародні і національні бази даних та комп'ютерні мережі здійснюється швидкими темпами. У зв'язку з цим для системи освіти важливого значення набуває використання наявних ресурсів мережі Інтернет для інформаційного забезпечення освітніх процесів, активне впровадження комунікаційних технологій у навчально-виховний процес, забезпечення доступу усіх його учасників до ресурсів мережі та активізація їх взаємних контактів засобами мережевих технологій.

Разом з іншими інформаційними технологіями комп'ютерна комунікація може істотно вплинути на формування нового змісту освіти, призведе до зміни організаційних форм і методів навчання, зумовить перехід до нової парадигми та концептуальних основ управління окремими ЗНЗ та галуззю освіти у цілому.

Глобальна комп'ютерна мережа Інтернет відкриває реальні можливості повсякденного співробітництва управлінців, педагогів, учнів, шкіл та інших освітніх закладів в Україні та за її межами. Без усякого сумніву, у найближчому майбутньому комп'ютери всіх навчальних закладів будуть не тільки об'єднані в локальні мережі, але й отримають вихід до всесвітньої мережі Інтернет. У зв'язку з цим усі фахівці освіти повинні володіти знаннями про принципи пошуку й обміну інформацією в мережі та опанувати відповідні технології. У мережі Інтернет функціонує значна кількість серверів та порталів, які забезпечують цілеспрямований пошук певної інформації. Усі пошукові машини підтримують мову запитів, що включає логічні оператори, а також свої додаткові можливості. Докладніше з мовою запитів для кожної машини можна ознайомитися на її сервері. Користувач зазвичай вводить ключові слова (створює за певними правилами і надсилає запит), а система формує списки посилань на документи, що мають відношення до заданої тематики та містять вказані ключові слова. Зазначені списки www-адрес джерел інформації упорядковуються за повнотою відповідності ланцюжку заданих ключових слів або за частотою використання даних посилань користувачами мережі. Характер і якість наданої інформаційно-пошуковими системами інформації значною мірою залежать від способу пошуку даних у мережі.

На це час розрізняють три типи ІПС – тематичні каталоги, автоматичні індексні машини і спеціалізовані пошукові інструменти (системи).

Останнім часом простежується тенденція до об'єднання, інтеграції різних типів ІПС. Так, Excite, InfoSeek, HotBot включають два типи ІПС, тематичні каталоги Yahoo!, LookSmart підтримують пошук у E-mail directories адреси людини за його іменем. Веб-портали Yahoo!, Snap!, Атрис, Rambler, Bigmir, "Пошук", ТОП, "УКРОП", Український портал розміщують на стартових Web-сторінках різноманітні посилання загального інформаційно-розважального характеру – новини, прогноз погоди, фондові дані і спортивні результати – інтегрують інші ресурси і сервіси (безкоштовні поштові скриньки, Web-сторінки, підписку на форуми тощо) додатково до структурованих тематичних каталогів (рубрик).

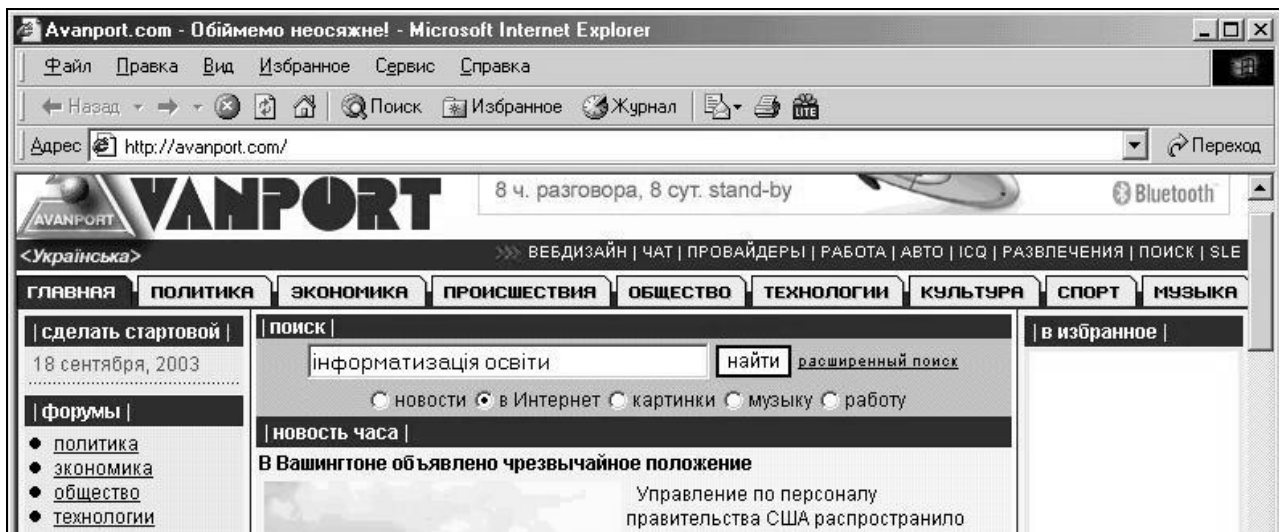
Виходячи з практичного досвіду, можна означити деякі загальні принципи підвищення ефективності процесу пошуку інформації, аналізу результатів пошуку та зменшення його тривалості:

- відібрати терміни (ключові слова);
- конкретизувати запит через використання унікальних термінів;
- вести власний архів адрес розміщення (URC) потрібної тематичної інформації;
- використовувати категорії у каталогах веб-сайтів;

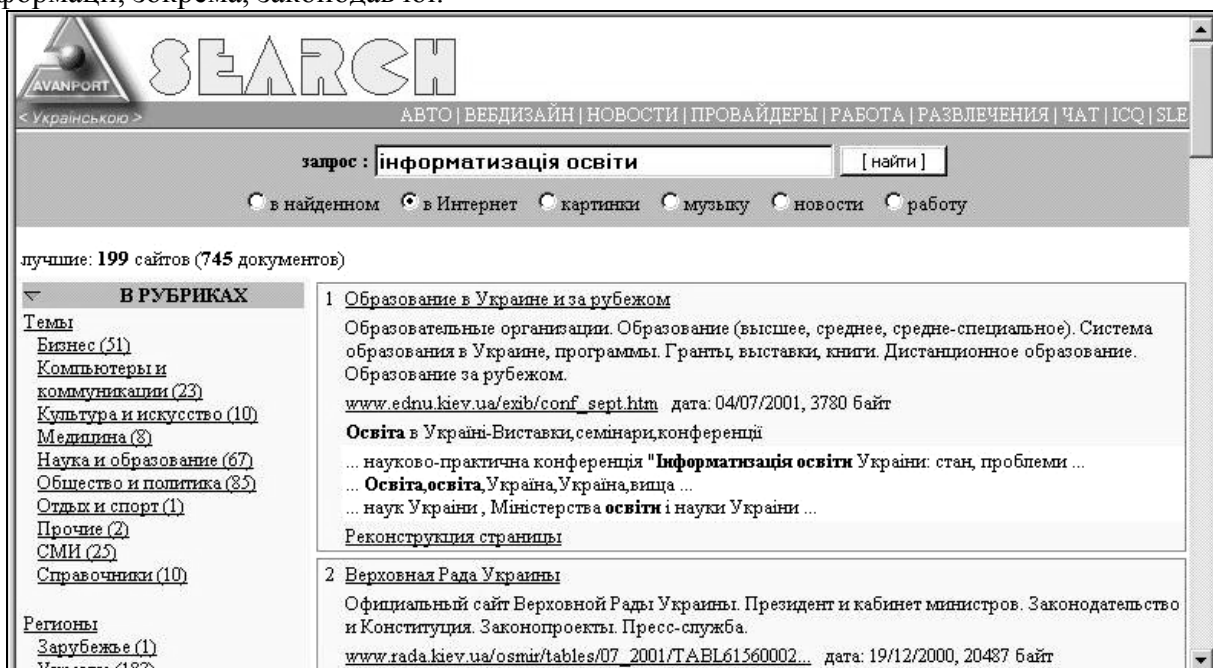
- уводити запит тільки малими літерами;
- використовувати функцію “Знайти схожі документи”;
- користуватися розширеним запитом.

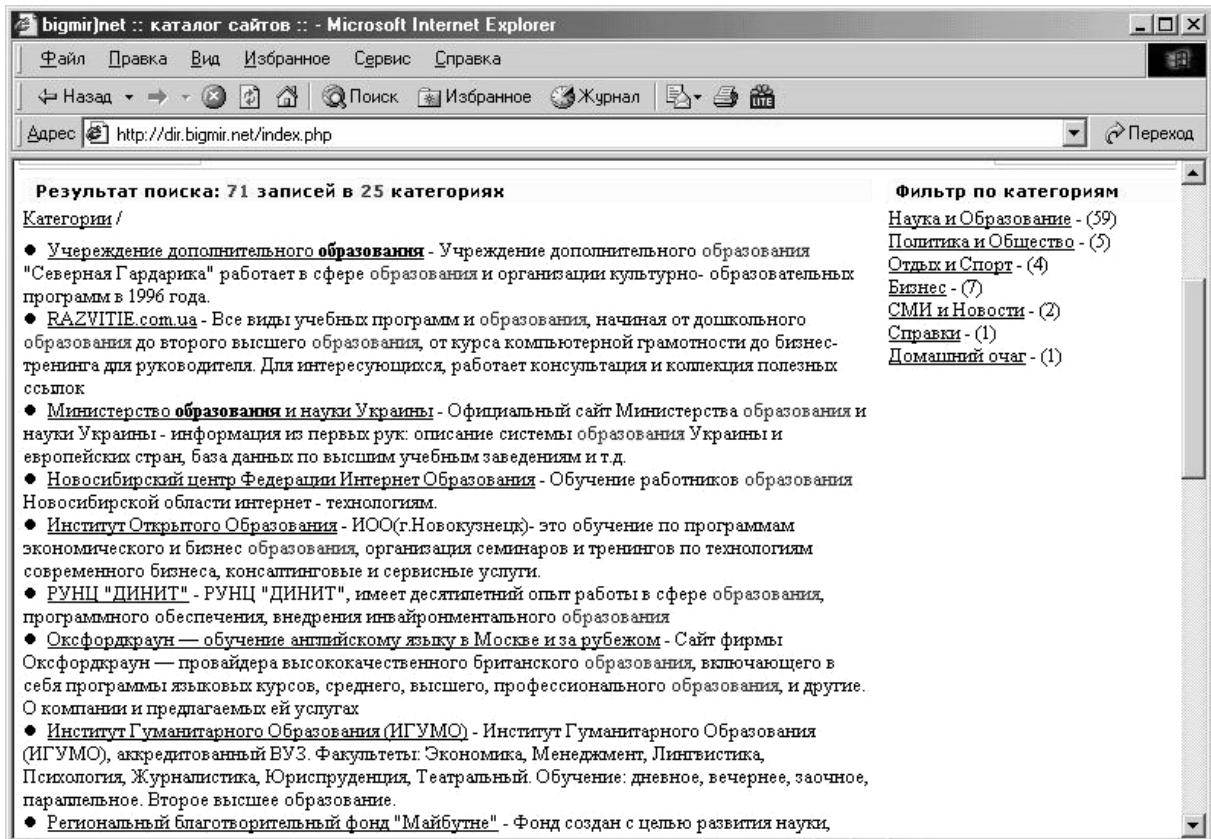
Розглянемо методику пошуку тематичної інформації у мережі Інтернет для нормативно-правового обґрунтування Програми інформатизації деякого ЗНЗ, створення якої передбачено чинним законодавством. При цьому ключовими словами мають бути “інформатизація” та “освіта”.

Найбільш простим, проте далеко не найкращим (з позицій оцінки якості та загальної кількості посилань на джерела інформації), є застосування серверів універсального призначення, наприклад, Аванпорт ([www.avanport.com](http://www.avanport.com)) та Big Mir ([www.bigmir.net](http://www.bigmir.net)). На рисунках продемонстровано ключові етапи пошукового процесу із використанням зазначених систем.



Одним із перспективних напрямків застосування інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні діяльністю будь-якого закладу, у тому числі й навчального – загальноосвітнього чи вищого – є застосування спеціалізованих інформаційно-пошукових систем. У даному разі – таких, які орієнтовані на пошук і відбір нормативно-правової інформації, зокрема, законодавчої.

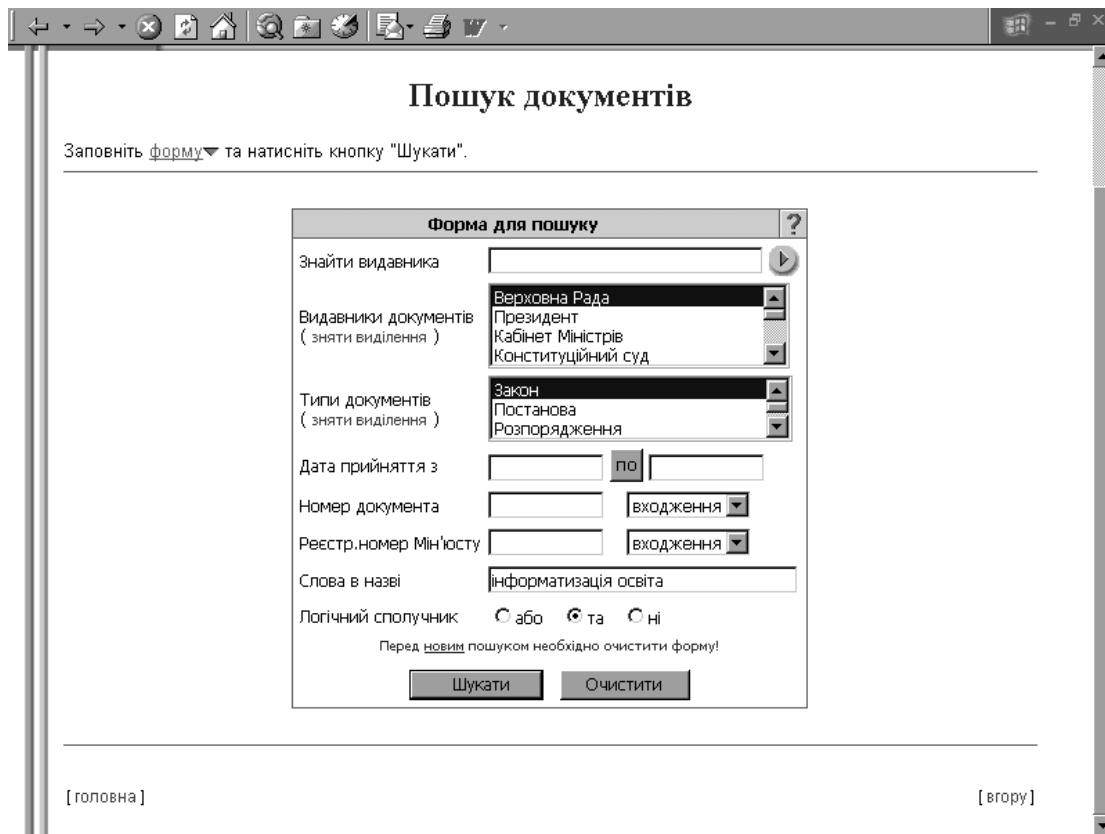




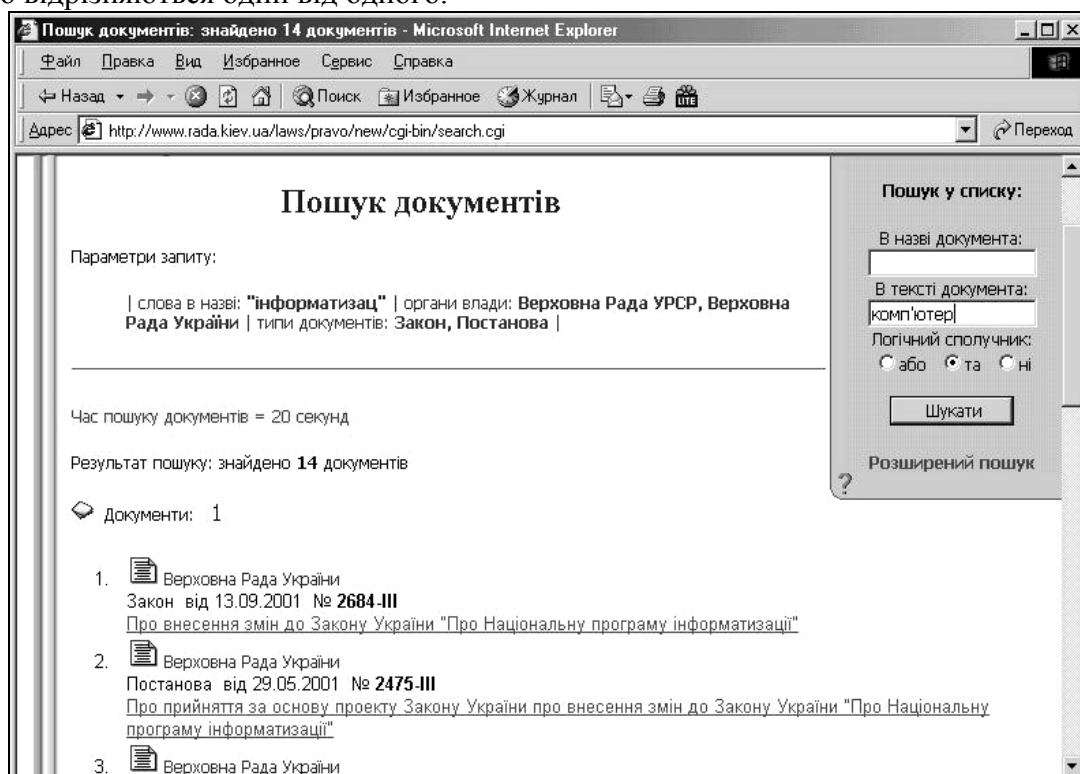
Такого роду системи вже стали дієвим, ефективним інструментом пошукової та дослідницької роботи, успішно використовуються для підготовки різноманітних документів та довідок з широкого кола питань, які виникають у процесі діяльності організації чи закладу. ПС нерідко виявляються найбільш придатним, доступним, достовірним та ефективним інформаційним джерелом, оскільки дозволяють оперативне внесення найновіших змін до змісту чинних правових документів відповідно до їх змін законодавчими органами. У розумінні сказаного друковані джерела масової та спеціалізованої інформації мають найнижчу інформаційну оперативність і створюють певні незручності у користуванні нормативними документами, оскільки кожна редакція чинного документа містить тільки той текст, що змінено, без наведення його повної остаточної редакції.

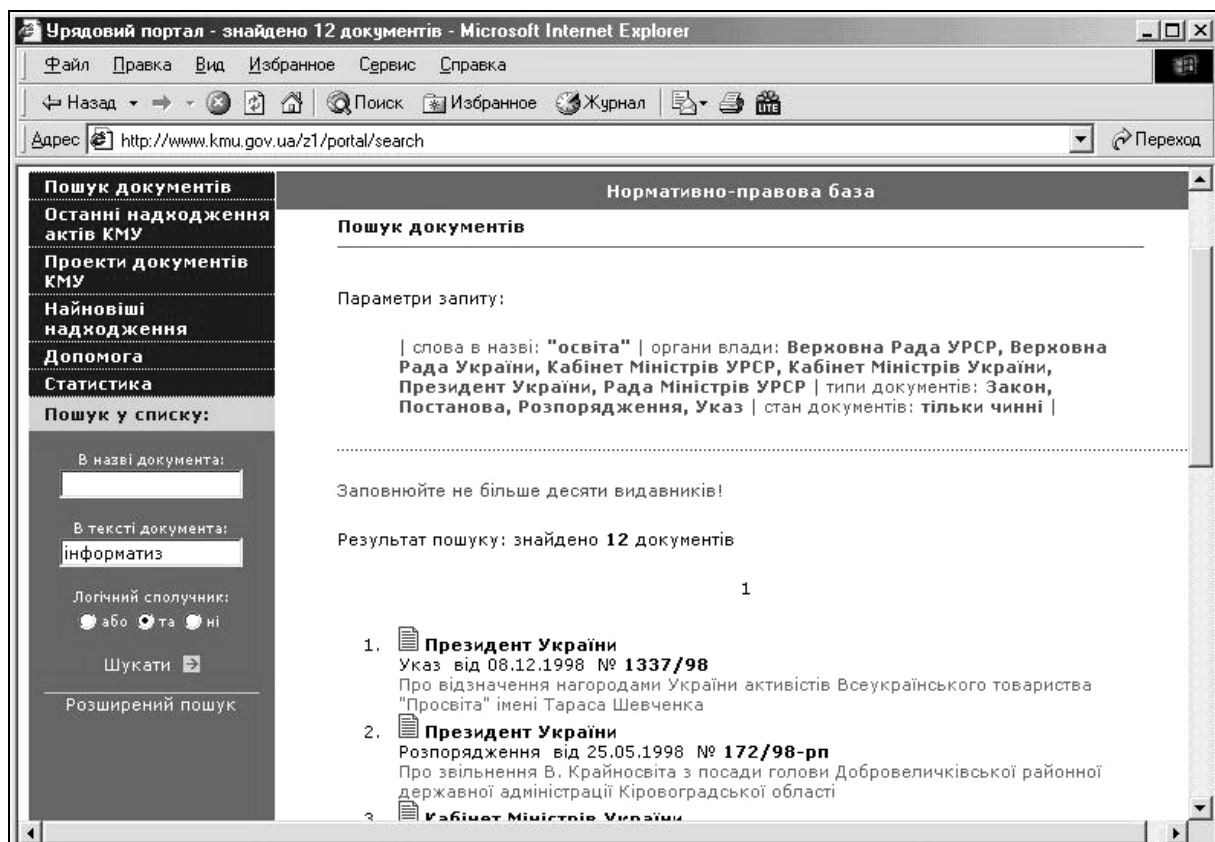
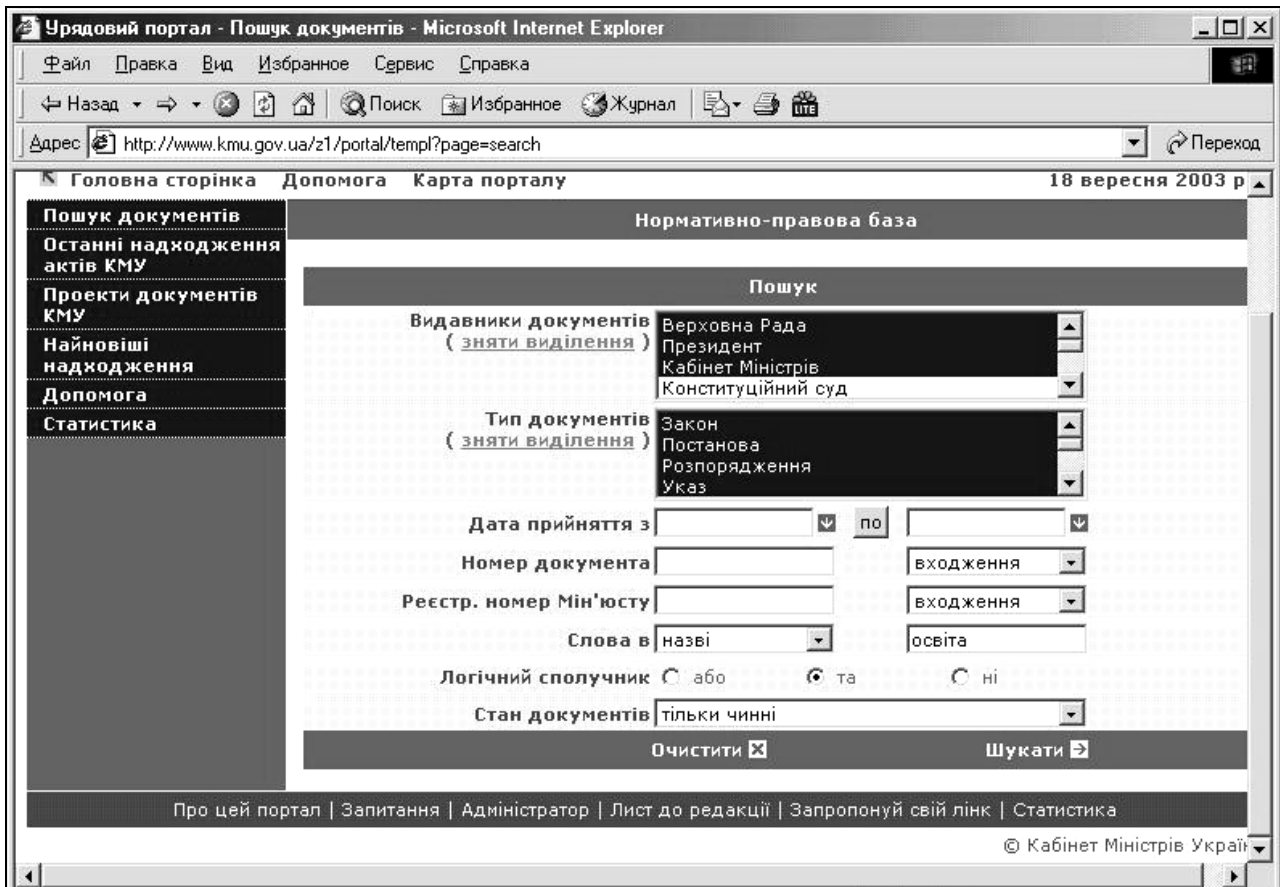
Для успішного розв'язання управлінської задачі, пов'язаної з пошуком і опрацюванням нормативно-правової інформації визначеного спрямування необхідно володіти мовою запитів ПС та досконало знати прийняту структуру чинних правових документів. Це дозволить різнобічно, комплексно розглянути розв'язувану задачу та пов'язану з нею управлінську ситуацію, а також з достатнім рівнем достовірності юридично обґрунтувати прийняте рішення. За підсумковими документами може бути (рекомендується) сформована база текстів чинних нормативно-правових актів з останніми змінами та доповненнями.

Правова інформація значною мірою відрізняється від звичайної високим ступенем її структурованості. Юридичну інформацію прийнято класифікувати за такими ознаками: *за типом документа; за видавцем; за датою прийняття закону чи нормативно-правового акта; за датою набуття чинності; за номерами документа; за ключовими словами.*



Найчастіше використовуваними й найбільш доступними широкому загалу користувачів (для розглядуваної задачі – менеджерів освіти) є державні веб-сервери Верховної Ради України ([www.rada.kiev.ua](http://www.rada.kiev.ua)) та Кабінету Міністрів України ([www.kmu.gov.ua](http://www.kmu.gov.ua)). На рисунках продемонстровано технологію пошуку нормативно-правової інформації за тими ж ключовими словами, що й у попередньому випадку. При цьому, показано можливість конкретизації пошуку введенням у поля пошукової форми ключового слова, яке має зустрітися у тексті документа. Результати пошукових процесів досить помітно відрізняються один від одного.





Найбільш ефективними для оперативного пошуку нормативно-правової інформації виявляються спеціалізовані ПС юридичного спрямування, орієнтовані як на роботу у глобальній мережі Інтернет, так і на автономне функціонування на окремому комп'ютері чи

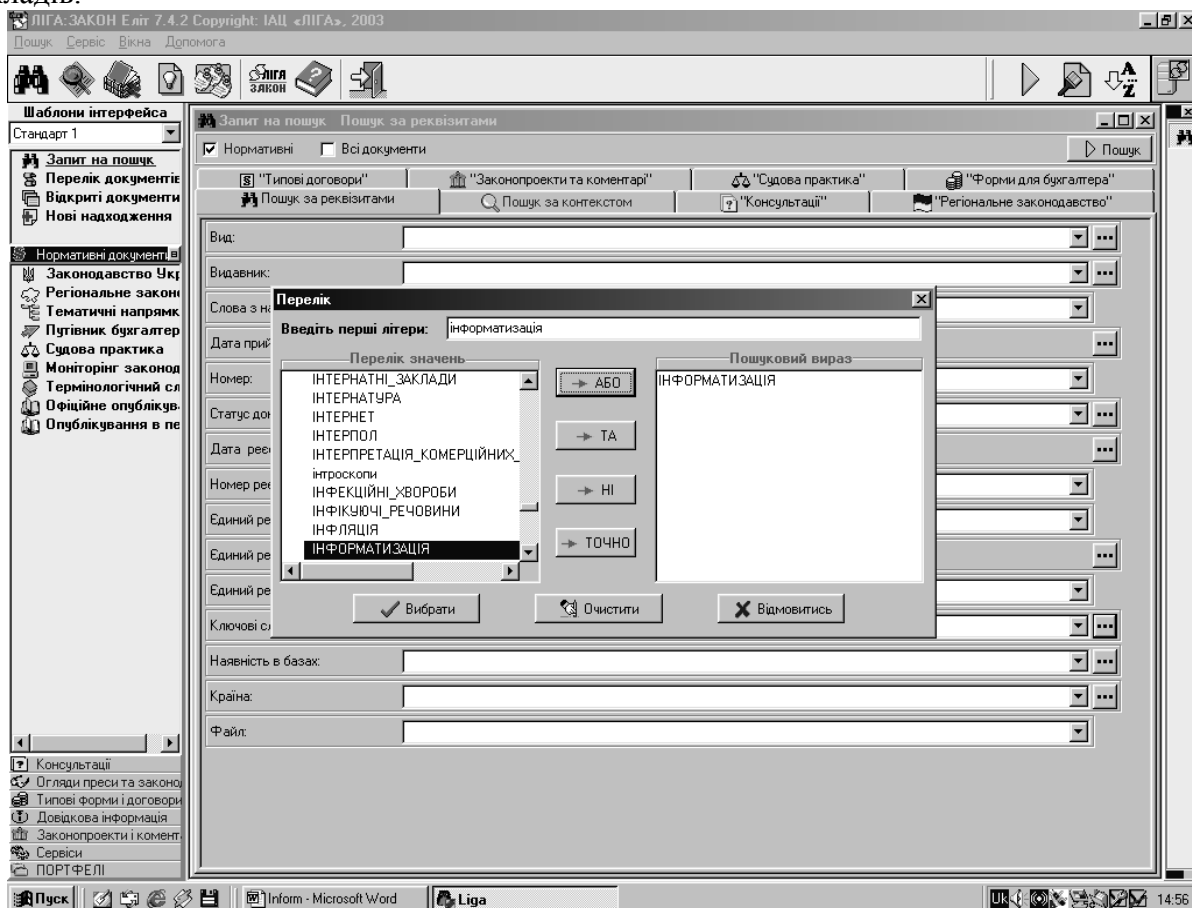
у локальній мережі певної організації. Серед означених систем найбільше поширення отримали Комп'ютерна правова система "ЛІГА:ЗАКОН" (розробник – ІАЦ "ЛІГА"), Бізнес-комплект "ЮРИСТ-ПЛЮС" (розробник – ПП "Центр комп'ютерних технологій") та БД "Законодавство України" (розробник – CD-Видавництво "Інфодиск").

Усі зазначені ІПС надають можливість користувачеві (в даному випадку таким може бути керівник навчального закладу) отримувати необхідну правову інформацію, тексти чинних нормативно-правових актів, зміни та доповнення до них, прийняті на даний час.

Слід зазначити, що ІПС "ЛІГА:ЗАКОН" містить найбільший обсяг інформації та має найбільш зручний та багатofункціональний інтерфейс. У зв'язку з цим приклад покрокового розв'язання пошукової задачі продемонструємо із застосуванням саме цієї ІПС.

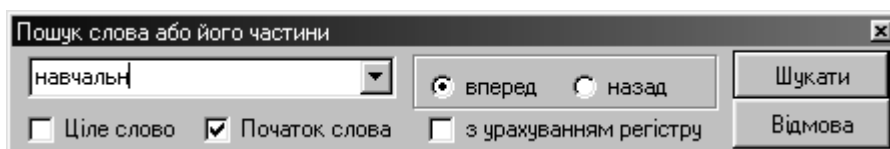
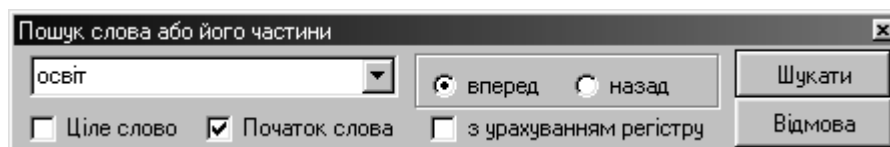
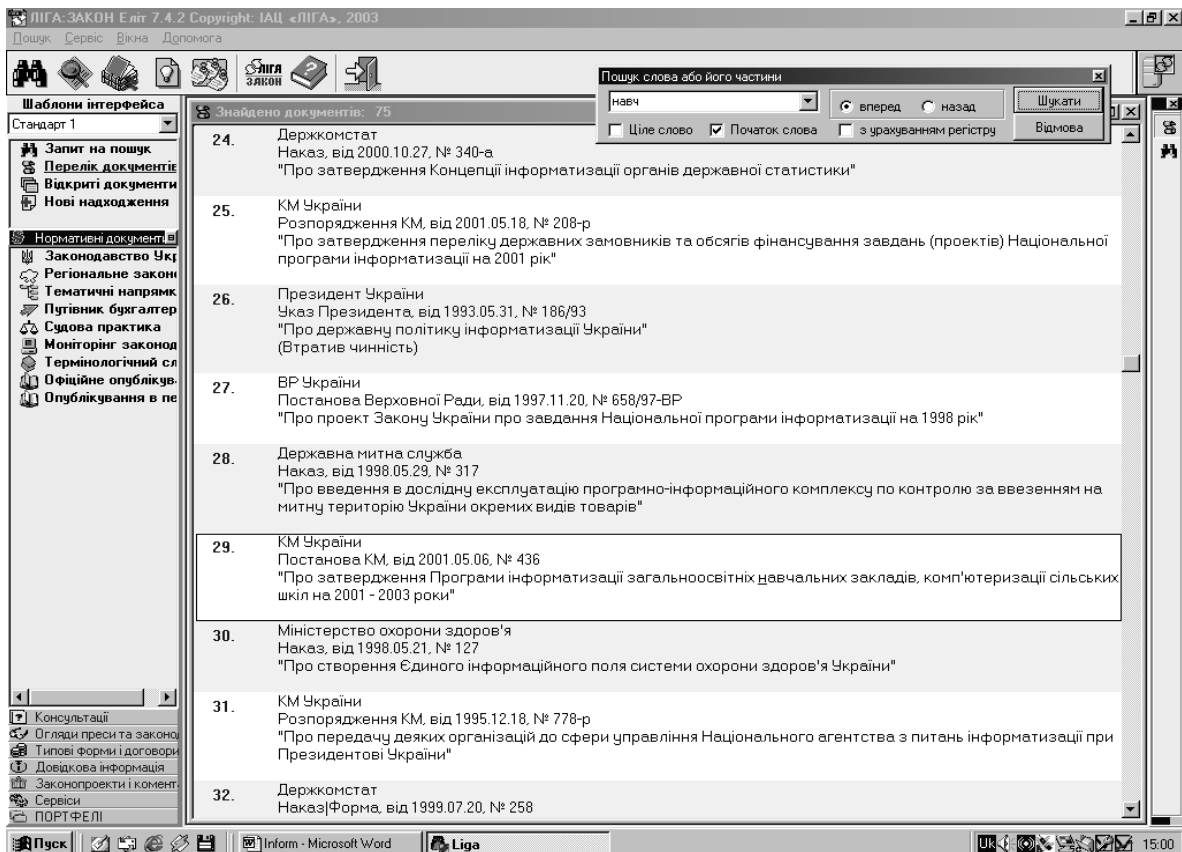
Щоб визначити, якими саме законодавчими та нормативно-правовими актами слід керуватися у процесі створення та реалізації Програми інформатизації певного ЗНЗ необхідно в основному вікні системи "ЗАПИТ НА ПОШУК" організувати пошук за такими ключовими словами: "інформатизація", "освіта", "комп'ютеризація" та "навчальний заклад".

Далі наведено послідовність вікон інформаційно-пошукової системи та їхній вміст (списки знайдених документів, вигляд додаткових пошукових засобів, тексти відкритих документів, пропозиції щодо їх сортування, вікна із заданням інформації для пошуку відповідних розділів та статей, способи збереження потрібної інформації у текстовому редакторі тощо) – як результат покрокового розв'язання задачі пошуку чинних нормативно-правових актів, які стосуються питань інформатизації (комп'ютеризації) навчальних закладів.



Отже, із наведеного прикладу видно, що процес пошуку необхідної інформації умовно поділяється на кілька взаємопов'язаних етапів відповідно до виду (групи, галузі права) опрацьовуваної юридичної інформації.

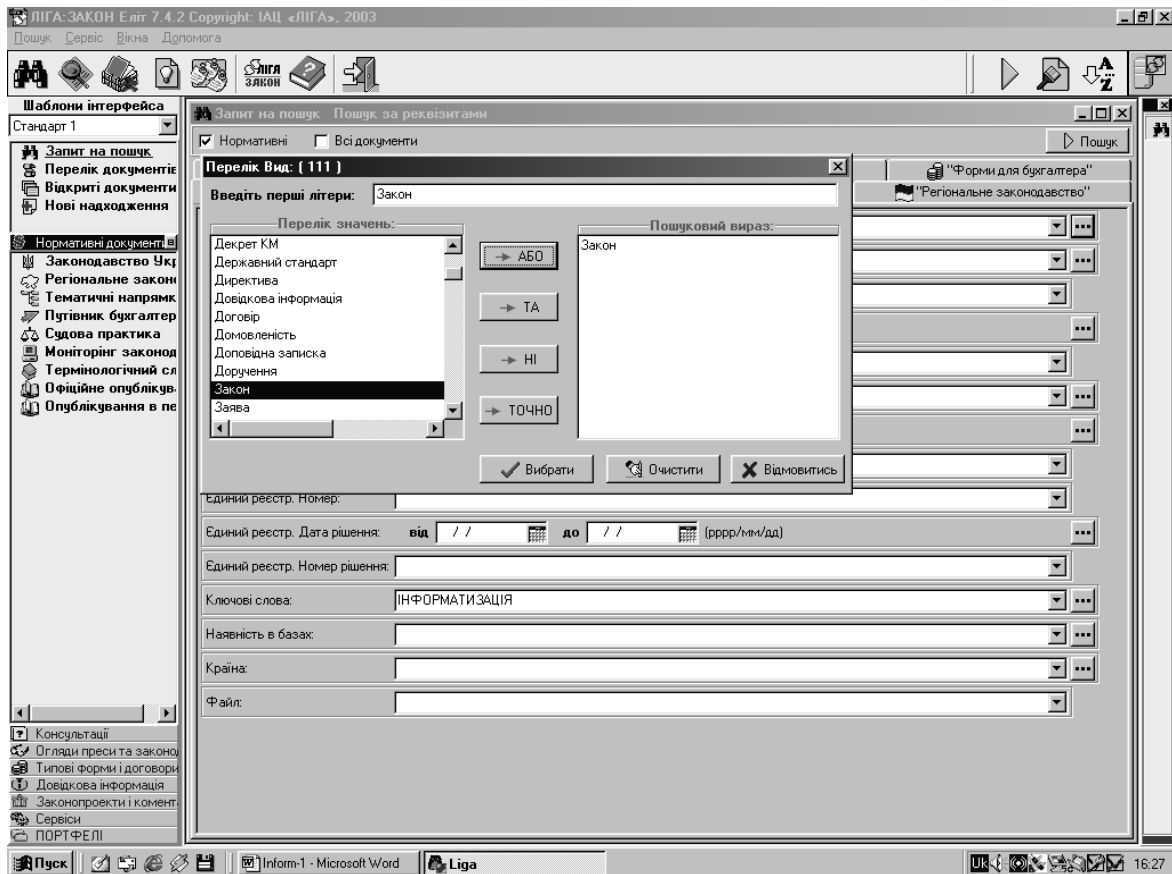




Кожна з таких груп визначається власною технологією практичної реалізації поставленої проблеми (задачі) та має уніфіковані алгоритми пошуку. Наведемо узагальнені методики формулювання та розв'язання деяких найпоширеніших задач.

1. Знайти за допомогою наявної ІПС конкретний законодавчий акт.

Методика розв'язання поставленого завдання полягає у визначенні і введенні до відповідних полів (вікон), наприклад, у вікні “Запит на пошук” ІПС “Ліга:Закон”, необхідного мінімуму реквізитів “ВИД” та “СЛОВА З НАЗВИ”.

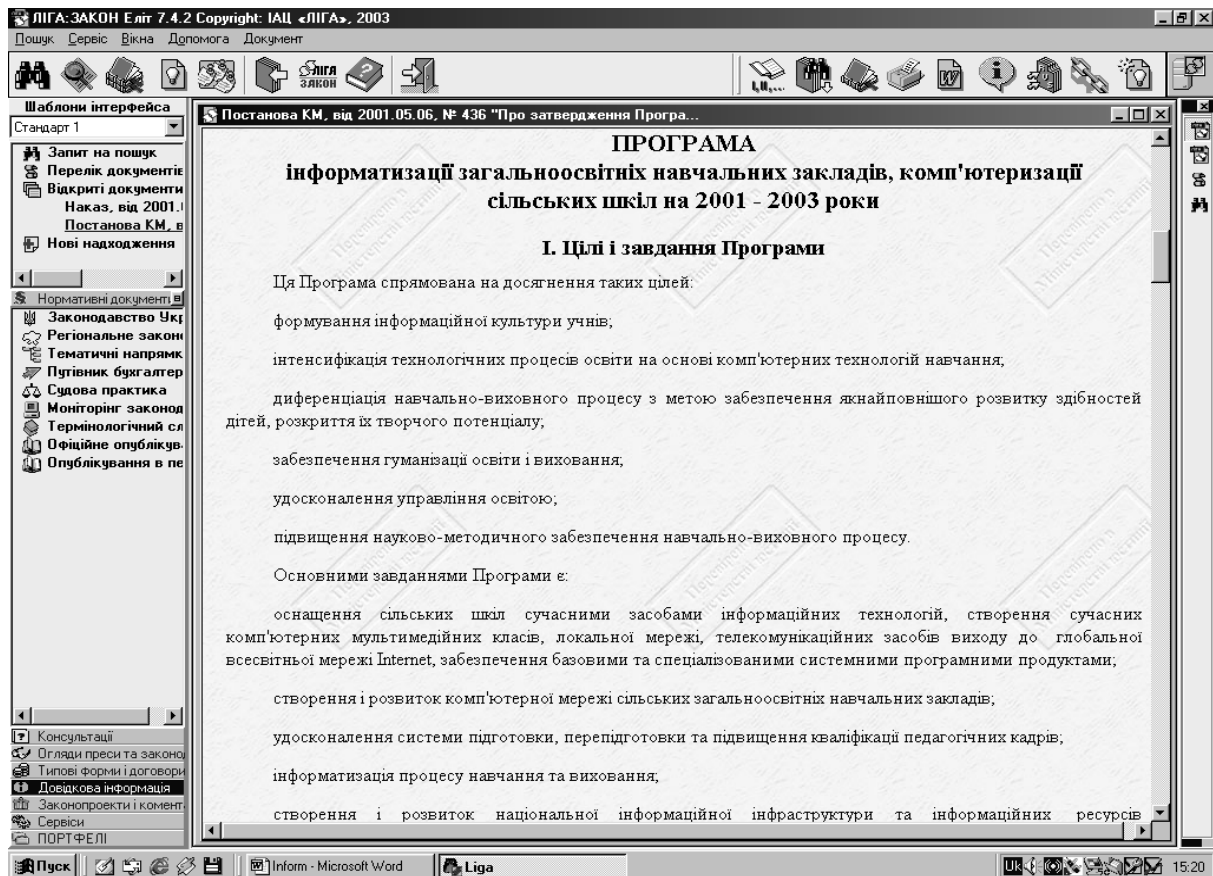


2. Знайти певні статті, пункти тощо, що містяться у законодавчому акті і повинні бути застосовані до конкретної розв'язуваної задачі.

Для виконання такого виду завдання попередньо слід освоїти методику і затим у відкритому (знайденому) документі задати пошук “КЛЮЧОВИХ СЛІВ У ДОКУМЕНТІ”. У результаті цього в тексті закону по чергово виокремлюються статті, в яких зустрічаються задані ключові слова. Після аналізу змісту виділених фрагментів закону є можливість формування вихідного (підсумкового) документа.

3. Знайти сукупність законодавчих актів, до яких включено законні та підзаконні нормативні акти, з їхнім відбором, сортуванням та пошуком у межах конкретного акту, конкретної глави, розділу з наступним *опрацюванням, форматуванням та друкуванням відібраних матеріалів.*

У вікні “Запит на пошук”, активна закладка “Пошук за реквізитами” задається пошук інформації виключно за визначеними ключовими словами. У результаті такого пошуку відбираються всі постанови, закони, інструкції, укази і т.д., у назві яких зустрічаються вказані ключові слова. По чергове відкриття цих документів та використання гіперпосилань у самих документах дає можливість виконати поставлене завдання. Виконання розглянутого завдання має характер творчої пошукової роботи і базується на попередньо освоєних методиках.



Отже, наведеним вище матеріалом обґрунтовується необхідність організації навчання менеджерів освіти застосуванню інформаційно-пошукових систем. Це, зокрема, надасть можливість кожному керівникові самостійно й оперативно знайти та опрацювати необхідні нормативно-правові акти. А на цій основі – прийняти обґрунтоване кваліфіковане управлінське рішення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Байков В. Интернет: поиск информации, продвижение сайтов. – СПб.: БХВ, 2000. – 288с.
2. Джамса К., Коуп К. Иллюстрированный каталог WWW. – СПб: Питер, 1996. – 525с.
3. Дорошенко Ю.О., Михайлов О.О., Федорчук О.С. Специализована комп'ютерна технологія підготовки юридичних документів із застосуванням інформаційно-пошукових систем та офісних програмних засобів. – К.: КДАВТ, 2003. – 114с.
4. Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи/ Н.В.Вовковінська, Ю.О.Дорошенко, Л.М.Забродська та ін. За ред. В.М.Мадзігона та Ю.О.Дорошенка. – К.: Педагогічна думка, 2003. – 276с.
5. Калініна Л.М., Лапінський В.В., Дорошенко Ю.О. Інформаційні і комунікаційні технології як засіб підвищення ефективності управління закладами освіти// Нова педагогічна думка. – 2002. – №3–4. – С.221–238.
6. Компьютерная правовая система “ЛИГА:ЗАКОН”. Руководство пользователя. – К.: ИАЦ “ЛИГА”, 2001. – 165с.
7. Концепція Програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл (проект)/ В.О.Огнев'юк, В.Ю.Биков, М.І.Жалдак, Ю.О.Дорошенко, Ю.О.Жук, Г.Г.Науменко, В.Д.Руденко, В.В.Самсонов. – Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – №3. – С. 3–10.
8. Крол Эд. Все про Internet. – К.: Торг.-изд. бюро ВНУ, 1995. – 591с.
9. Максимович Г.Ю., Романенко А.Г., Самойлюк О.Ф. Информационные системы. Учебное пособие/ Под общей ред. К.И.Курбакова. – М.: Изд-во Рос. экон. акад, 1999. – 198 с.
10. 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. – 262с.

11. Сигалов А. В. Российские ресурсы. – Спб: Питер, 1997. – 575 с.
12. Теоретико-прикладні аспекти управління освіти: Навчально-методичний посібник/ Л.М.Калініні, Н.М.Островерхова, А.Ф.Остапенко та ін. За ред. Л.М.Калініної. – К.: ПП Компанія “Актуальна освіта”, 2002. – 310с.

**УДК 37. 018. 2**

**І.М. Шоробура**

### ***ПОЧАТКИ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ (ДО XVIII ст.)***

Сьогодення орієнтує школу на формування патріотичної свідомості, історичну спадкоємність поколінь, виховання високої громадянської відповідальності кожного за майбутнє свого народу. Поставлені завдання вимагають спеціальних досліджень і щодо проблеми розвитку географічної освіти в новому тисячолітті; також в контексті визначених завдань, особливе місце має історико-педагогічне дослідження, присвячене становленню та розвитку шкільної географічної освіти в Україні.

Сьогодні йде пошук, з однієї сторони, відродження шкільної географічної освіти, а з другої – визначаються шляхи її розвитку з тим, щоб вона відповідала вимогам часу.

Багато українських вчених розглядали питання удосконалення змісту та методики викладання шкільної географічної освіти, зокрема, Н.В.Бірюкова, О.Т.Діброва, Е.А.Дурманенко, Ф.Д.Заставний, Я.І.Жупанський, С.Г.Коберник, В.П.Корнеєв, Л.І.Круглик, П.А.Масляк, М.О.Откаленко, В.Ю.Пестушко, В.Я.Плахута, М.М.Паламарчук, С.М.Пальчевський, Г.П.Пустовіт, Л.В.Тименко, В.Я.Сасихов, А.Й.Сиротенко, Г.Є Уварова, Б.А.Чернов, О.І.Шаблій, Е.І.Шипович, П.Г.Шищенко. Значний внесок у розвиток шкільної географії та методики її викладання зробили В.О.Геренович, М.М.Баранський, К.Г. Воблій, В.М.Кубійович, А.Реман, С.Л.Рудницький.

Мета нашої роботи – подати ретроспективний аналіз становлення та розвитку шкільної географічної освіти в Україні (до XVIII ст.).

Протягом всієї історії людство пов'язано з природою, яка певним чином впливає на його існування, навчання та виховання.

Історію шкільної географії не можна розглядати у відриві від загального огляду стану освіти в ту чи іншу епоху, через те ми зробили екскурс у багатомісячну історію розвитку освіти в Україні. Становлення шкільної географії подано в органічному зв'язку з розвитком шкільної освіти відповідно до рівня географічної науки, залежно і під впливом якої географія як навчальний предмет, розвиваючись, змінювала зміст і методи викладання.

Аналіз історичних матеріалів показує, що при князі Володимирі уже існували школи, а за часів Ярослава в Софіївському соборі в Києві була заснована перша бібліотека

У XI – XII ст. в Київській Русі – Україні з'являються елітарні школи “учіння книжного”. Починаючи з XII ст., з'являється поняття “вчення грамоти”, що репрезентує початкову освіту. Лише від 1388 р. у грамоті, написаній у Луцьку, зустрічаємо термін “школа” [1: 73].

Пізніше, в Московській державі у XVI ст. в результаті зростаючих вимог господарства та посилення міжнародних зв'язків, почали відкриватись школи в містах. Вже за часів Івана IV в цих школах навчали читання, письма, лічби і Закону Божого. Шкільне природознавство з'являється тільки на певному етапі розвитку шкільної освіти.

Вся справа навчання дітей у той час була підпорядкована вихованню у них народного світогляду, оволодінню основами хліборобської культури. Діти зростали на народній моралі й естетиці, дотримувалися звичаїв своїх предків, у них формувалося ставлення до природи як до живого організму, розуміння сільськогосподарського календаря. У школах учіння книжного учнями набувалися знання з природознавства, географії, з властивостей різних речовин і матеріалів та їх застосування у виробничій діяльності, з медицини, перекладу книг та їх переписування тощо. За часів Київської Русі підлітки залучалися до ремесел і

домашньої роботи, вивчаючи побут, національну культуру рідного краю, видовий склад та особливості місцевої флори й фауни. В українському шкільництві XIV–XV ст. весь цей процес відбувався на власній українській тональній основі, з поглибленням європейських зв'язків. Серед масових виховних чинників виділялась педагогіка народного календаря [4: 77].

Школи в Україні XVI–XVII ст. зазвичай відкривались духовенством при церквах. У цих школах, крім азбуки і церковних книг, нічого не вивчалось. Зазначимо, що методика навчання в школах була найпримітивніша: буквар, часослов і псалтир вивчали напам'ять, незалежно від того, чи розумів учень те, що читав, чи не розумів.

І хоча ніхто не заперечує, що знання з географії є дуже важливими, що наші предки передавали з покоління в покоління певні географічні відомості і досить широко їх використовували, географічний матеріал починає проникати в школи лише в кінці XVI ст. до підручників – “азбуковників”. Азбуковники – це своєрідні енциклопедії, які були тоді єдиним джерелом наукових знань, ці книжки крім азбуки і молитв мали статті, що містили і географічний матеріал. На нашу думку, шкільне природознавство як предмет викладання бере свій початок саме від азбуковників, у яких вміщувався на той час досить науковий природничий матеріал.

У цей час були відкриті нові території, з'явилися нові картографічні роботи – “креслення” і пояснення до них. Як вже зазначали, відомості про інші країни черпалися з перекладених творів – “космографій”, які були досить поширеними в цей період.

Природознавство як шкільний предмет з'явилося не випадково, одна з причин – це ріст вимог, що ставилися до освіти в зв'язку з розвитком різних галузей господарства країни і наук про природу, які почали посилено розвиватись у XV–XVI ст., тобто в період Відродження, особливо в Західній Європі. Шкільне природознавство з'явилося на певному етапі розвитку шкільної освіти, воно тісно пов'язане із загальним станом педагогічної науки того часу.

Нам невідомо точно, яких географічних знань набували діти в школах Київської Русі, а ось у братських школах України, козацьких школах викладались елементи географії. Так, Львівська братська школа належить до унікальних винаходів українського шкільництва. За прикладом Львова засновуються братські школи також у багатьох українських містах і селах. Застосована в братських школах класно-урочна система навчання, а також різні дидактичні методи (пояснення, бесіда, самостійна робота, повторення, диспут, взаємне навчання) стали високим злетом української педагогічної думки світового масштабу.

Братські школи успішно конкурували з католицькими та єзуїтськими навчальними закладами. Братства виникли насамперед у таких містах, як Львів, Перемишль, Луцьк, Кременець, Кам'янець-Подільський, Вінниця, Київ, Брест, Мінськ і Могилів, де польські пани і католицьке духовенство особливо пригнічували українське і білоруське населення

Статути Львівської (1592) і Луцької (1624) братських шкіл, які дійшли до наших часів, свідчать про те, що в цих школах навчання було точно регламентоване і провадилось на дуже високому рівні, за певними педагогічними принципами. Навчання в цих школах було організоване за класноурочною системою по 4 години на день, причому обов'язково давались домашні завдання і старанно перевірялось їх виконання. В уставах вимагалось, щоб до школи на однакових умовах приймалися діти бідних і багатих. У братських школах діти навчалися читати й писати слов'янською мовою, граматики, лічби, православного Закону Божого і церковного співу; крім цього, вони вивчали ще грецьку мову, а у міських школах – і латинську та ряд інших наук (риторику, діалектику, граматику, арифметику, астрономію). Один із викладачів братської школи Мелетій Смотрицький склав граматику слов'янської мови, яка була надрукована в 1618 р. і довгий час була неперевершеним підручником подібного типу.

Київська братська школа була організована за зразком інших подібних шкіл і, природно, вона використала їх досвід. Тут викладались: слов'янська, книжна українська, грецька, латинська, польська мови, а також граматика, піїтика, риторика, філософія, арифметика, геометрія, астрономія, історія й музика. Фізико-географічний матеріал

розглядався у курсі астрономії. Отже, на той час географічний матеріал потрапляв у школу лише частково, носив описовий характер і певною мірою сприймався як основа для вивчення інших предметів.

В Київській братській школі був досить широкий спектр предметів, які викладалися. Вона була забезпечена кваліфікованими викладачами. Навчання в школі велося на гуманістичних засадах. Виховання молоді здійснювалось в дусі патріотизму та національної самосвідомості. Київська братська школа відповідала вимогам часу і була одним із найкращих навчальних закладів свого часу.

У XVI – XVII столітті в братських школах південно-західної Русі широко пропагувались красноріччя ідеї (проводились спостереження за погодними умовами, сезонними змінами в природі).

Певний досвід роботи братських шкіл щодо навчання використано Яном Амосом Коменським при написанні праці “Велика дидактика”. Великий вплив на розвиток шкільництва мали праці Я.А.Коменського “Материнська школа”, “Відкриті двері мов та всіх наук”, “Закони добре організованої школи” та інші.

Ян Амос Коменський належить до найгеніальніших представників педагогічного світу. Основним педагогічним трактатом Я.А.Коменського є “Велика дидактика” [1: 84], де він розробив чітку для свого часу систему навчання і виховання. Вона дійшла до нас через століття як незабутня “енциклопедія методики”, перекладена на всі мови світу, вона зробила цілий переворот у педагогічній науці і в шкільній справі.

Основні положення “Великої дидактики” побудовані на принципах природовідповідності і сенсуалізму. Я.А.Коменський – засновник принципу “природовідповідності” в побудові процесу навчання і виховання, який ґрунтується на положенні, що Людина – частина природи і повністю підкоряється її законам. Великий педагог вимагав, щоб у школах дотримувались принципів свідомого засвоєння, послідовного викладу матеріалу, наочності. Виходячи із цих принципів, Я.А.Коменський розробив основні правила дидактики, якими повинен керуватися учитель: йти від відомого до невідомого, від легкого до важкого, від близького до далекого тощо.

У цій праці є методичні положення і рекомендації, які стосуються викладання природознавства. Звичайно, думки Я.Коменського – це думки епохи, в яку він жив (1592–1671 рр.). Для нас важливі не лише його трактування про природознавство як науку, а саме його думки щодо становлення та викладання природознавства, які не втратили свого значення і сьогодні. Побудувавши систему освіти з урахуванням вікових особливостей дітей, Я.Коменський вже в материнській школі (до 6-річного віку) радив знайомити дітей з явищами природи, з навколишнім середовищем, в якому живе дитина. Він говорив про можливість ведення спостережень за різноманітними явищами та об’єктами природи. У цьому віці дитина може ознайомитися з водою, землею, повітрям, вогнем, дощем, льодом, камінням, залізом, деревом, рослиною, птахом, рибою і т.д. Все це в дитячому віці вивчається дуже легко, а між тим це вже початки науки про природу. У школі рідної мови Коменський вимагав реальної освіти, тобто вивчення того, що необхідно людині в житті. Так, юнаки віком від 6 до 12 років повинні знати основи сільськогосподарської науки, що допоможе їм краще орієнтуватися в повсякденному житті і вести господарство. В латинській школі або гімназії Коменський рекомендує більш детально вивчати природничі науки. Учні повинні розуміти будову людського тіла, знати оточуюче середовище, мати уявлення про метали. Ян Амос Коменський вважає, що знання базуються на зовнішньому відчутті. У дидактичному вченні педагога значну роль відведено принципу наочності, названому ним “Золотим правилом дидактики”. У його праці “Велика дидактика” досить ясний виклад універсального значення в пізнанні сенсуалістичного джерела: “Розумній душі, яка перебуває в нас, крім того, дані органи, ніби вивідувачі і розвідувачі, з допомогою яких душа досліджує все, що поза нею – це зір, слух, нюх, смак, дотик і тому жодне створіння, де б воно не було, не може від неї сховатися”. І далі: “...треба вчити так, щоб люди, скільки це можливо, набували знання не з книг, а з неба і землі, з дубів і буків, тобто знали і вивчали самі речі, а не чужі тільки спостереження і свідчення про речі” [2: 137].

Він зазначає, що викладання повинно будуватися з використанням наочності на основі власного спостереження, що коли немає під рукою самого об'єкта, то бажано використовувати його копію, модель. Особливу увагу Ян Амос Коменський звертає на методику використання наочності. Вивчаючи матеріал, обов'язково потрібно показувати причинно-наслідкові зв'язки. І тоді “метод викладання повинен слідувати методу речей: попереднє – раніш, пізніше – після...” Ознайомитись з предметом взагалі – значить показати в ньому істотне і випадкове [2].

На кожному предметі, що вивчається, треба зупинитись до того часу, поки учні його не зрозуміють. Ян Амос Коменський зауважує, що при викладанні природознавства не застосовується наочність, практично не використовується метод спостереження, а в основному викладання предмета йде за текстами Арістотеля та інших учених глибокої давнини. Він зазначав, що вивчення географії обмежується лише знанням номенклатури, що у школі треба вчити так, щоб “люди, скільки це можливо, набували знання не з книг, але й з неба і землі, з дубів і буків”. Ян Амос Коменський у вивченні природознавства рекомендує широко використовувати екскурсії. Зокрема, у весняну пору оптимальне проведення екскурсії у сад або в поле, під час якої вчитель може пояснити про рослинний та тваринний світ краю, провести змагання серед учнів і визначити, хто більше знає рослин свого краю. Вже на такій екскурсії можна виявити, хто з дітей більше цікавиться питаннями географії, ботаніки. На сьогодні ці думки здаються занадто простими, проте це було значним відкриттям у методиці викладання природничих курсів. По суті Я.А.Коменський запропонував нову форму навчання, яка не втратила свого значення і в наш час [2].

Розглядаючи накреслений ним шлях сприймання навчального матеріалу учнями, ми помічаємо, що в його висловах ніби вимальовується шлях формування природничих понять: “...бо знання починається з чуттєвого сприймання, з допомогою уявлення переходить у пам'ять, а потім, через узагальнення поодинокого, утворюється розуміння загального і, нарешті, для уточнення знання про речі, достатньо зрозумілі, складається судження” [2: 129].

Я.А.Коменський у “Великій дидактиці” узагальнив усе краще з досвіду роботи шкіл свого часу, зокрема досвід роботи шкіл Білорусі і України. Практичний досвід цих братських шкіл був одним із джерел педагогічних ідей великого вченого [5: 74].

У братських школах України вивчали книгу Я.А.Коменського “Зрелища вселення”. Цю книгу використовували не тільки при вивченні мови, але й ботаніки, зоології, мінералогії [6].

Значну роль у вихованні дітей відіграв також народний календар: “Перші зразки народного календаря, зокрема хліборобського, календаря предків українського народу сягають початку нашої ери. Виховний потенціал народного календаря виникав і шліфувався у суворій відповідності з фундаментальним принципом природовідповідності виховання. Педагогіка народного календаря враховує закономірності розвитку розкішної і розмаїтої природи України, а також анатомічні, фізіологічні, психологічні, національні і регіональні особливості дітей” [3: 8].

У педагогічному процесі завжди важливе місце займали методи “виховання на природі”. У свій час вони були представлені школами “натуралістичної” освіти і виховання.

У цей історичний період в Україні заснування нових шкіл і спеціальних навчальних закладів вимагало нових підручників та навчальних посібників з географії, які й були створені: “Глобус небесный” та “Глобус географический” В. Купріянова, “Горный устав” В. Татіщева та ін., проте їх кількість не могла задовольнити потреб школи.

Великий вплив на розвиток освіти мали колегіуми. У Львівському, Кам'янець-Подільському, Луцькому, Київському, Станіславському колегіумах велася схоластичне навчання, яке було типовим для школи того часу. Вивчалися “сім вільних мистецтв”, богослов'я, стародавні мови, література, історія, географія. Як бачимо, в цих освітніх закладах географія вводиться як окремий предмет. Це було значним досягненням тогочасної школи. У школах вивчався географічний матеріал, який був досить різноплановим, не систематизованим. Матеріал подавався не цікаво.

При приєднанні Галичини до Австрії (1772 р.) рівень освіти покращився; велось шкільне будівництво, вдосконалювались методи навчання, але необхідно було боротися з германізацією та ще більше з полонізацією української школи, а в Карпатській Україні – з мадяризацією.

У школах того часу учні зазвичай вивчали релігію, науку звичаїв, пристосовану до умов часу й становища учнів, читання, письмо, арифметику, частково геометрію, городництво та хліборобство, початки медицини та ветеринарії, відомості про внутрішню торгівлю тощо. За такою схемою школа мала бути енциклопедичною. Частково географічні знання учні отримували з відомостей про внутрішню торгівлю, городництво, хліборобство. Ці знання мали не систематизований характер. Географічні відомості були частковими та різноплановими, здебільшого носили прикладний характер, що було досить позитивним.

Історикам відомо про існування також Головної Січової школи (1754–1768), яка за місцем і характером навчання прирівнювалася до кращих братських шкіл. У ній вивчали піїтику, риторичку, математику, географію, астрономію, військову справу. Отже, географія вивчається як окремий предмет. Географічні знання в основному базувалися на краєзнавчому матеріалі. Як відомо, географічні знання були досить важливими для козаків, оскільки різноманітні козацькі походи вимагали вміння орієнтуватися на місцевості, в морі.

Ввести природознавство та географію до навчального плану школи змушували історичні умови. Потрібно було розвивати економіку країни, використовуючи народні багатства. Виникала необхідність у підготовці людей, які б могли застосувати ці знання у практичному житті.

Сьогодні знання історичного минулого дають можливість коригувати зміст предмета не повторюючи помилок, що сприяє розвитку шкільної географії.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бабишин С.Д. Початкова школа на Україні з давніх часів до кінця XVIII ст. // Початкова школа. – 1991. – № 10 – С. 73–78.
2. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори. Т.І. Велика дидактика. – К.: Радянська школа, 1940. — 247с.
3. Кузь В., Руденко Ю., Губко О. Українська козацька педагогіка і духовність. – Умань, 1993. – 108 с.
4. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки. – К.: Інститут змісту і методів навчання МО України. – 1999. – 355с.
5. Медынский Е.Н. Школа и педагогическая мысль в Русском государстве, на Украине и в Беларусии в XVII в. // Советская педагогика. – 1953. – №9. – С.70–88.
6. Мітюров Б.Н. Педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського на Україні. – К.: Радянська школа, 1971. – 107с.



**РОЗДІЛ II**  
**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ**

## **АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

Цій проблемі присвячені роботи психологів Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, Г.С.Костюка, П.Я.Гальперіна, Ж.Піаже. Закономірності активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів висвітлені в дослідженнях А.М.Алексюка, Ю.К.Чабанського, Ю.З.Гільбуха, А.З.Зака, В.А.Крутецького та ін.

Аналіз існуючих концепцій навчально-пізнавальної діяльності учнів свідчить про те, що вони по-різному розкривають і обґрунтовують багатогранні сторони навчально-пізнавальної діяльності. Кожна з них, маючи сильні і слабкі сторони, краще інших розкриває ту чи іншу складову навчального процесу.

Ми виходимо з того, що навчально-пізнавальна діяльність включає такі структурні компоненти: цільовий, потребнісно-операційний, емоційно-вольовий, контрольнo-коректуючий. Система засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності може бути цілісною, в кожному елементі цієї системи повинна бути закладена можливість як впливу його на кожен із інших елементів, так і реагувати його на дію будь-якого з решти елементів. Мета нашого дослідження – створення діяльності моделі навчання хімії і розроблення засобів індивідуалізації, які забезпечать активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі засвоєння ними хімічних знань.

Навчальна діяльність є найважливішим джерелом розвитку та формування особистісних якостей учнів будь-якого віку, а особливо учнів початкової та основної школи. Головний фактор особистісного розвитку школяра – його власна активна навчально-пізнавальна діяльність на рівні динамічного розвитку його суб'єктивно потенційних можливостей. В цій діяльності він успішно оволодіває способами дій, науковими поняттями, у нього формуються індивідуально обумовлені потреби, мотиви, інтереси, емоційна та вольова сфери тощо.

Однак у реальному навчальному процесі виявляється декілька протиріч, які перешкоджають здійсненню цих задач.

Тому одна з тенденцій розвитку освіти, в тому числі професійного, полягає у перегляді концепції організації навчально-пізнавальної діяльності, педагогічного керівництва нею. Розвиток освіти повинен мати випереджаючий характер та бути зорієнтованим на суспільні потреби освіти майбутнього. Для цього необхідно звернутися до принципово нового соціокультурного типу навчання, побудованого не тільки на трансформації системи знань і правил, а й на підготовці учнів до оволодіння методами пізнання, тобто до особистісно-орієнтованого навчання.

На основі теоретичних положень особистісно орієнтованого навчання [1, 4] доцільна індивідуалізація пізнавальних процесів учнів з предмета хімії, яка передбачає більш ефективні умови розвитку анатомо-фізіологічних задатків школярів з урахуванням їхнього життєвого досвіду.

Індивідуалізація – це навчання не за середньостатистичними показниками, а за моделлю, в якій відображені усі особливості школяра, як особистості.

В основу створення педагогічних умов, які забезпечують процес індивідуалізації навчання хімії учнів основної школи, з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності, нами були покладені ідеї І.С.Якиманської. Ці ідеї полягають у тому, що кожній дитині для розвитку та самореалізації потрібен освітній простір, який включав би:

- організацію та використання навчального матеріалу різного змісту, виду і форми;
- надання учню свободи вибору способів виконання навчальних завдань;
- використання нетрадиційних форм групових та індивідуальних занять з метою активізації творчості дітей;
- створення умов для творчості у самостійній і колективній діяльності;

- постійна увага учителя до аналізу та оцінки індивідуальних способів навчальної роботи, які спонукають учня до усвідомлення ним не тільки результату, але й процесу своєї праці. Важливо, щоб учні могли розповісти, що вони робили на уроці, як організовували свою працю, якими способами користувалися, чим їм більш за все сподобалось займатися тощо;
- особливу підготовку вчителя до систематичного здійснення такої роботи на уроці, в ході організації індивідуальних занять;
- розробку та використання індивідуальних програм навчання, які моделюють дослідне мислення;
- організацію занять у малих групах на основі діалогу, імітаційно-рольових ігор, тренінгів навчального спілкування;
- конструювання предметного знання для реалізації методу дослідних проектів за вибором самих учнів [4].

Дуже важливе і доцільне вивчення хімії на початковому етапі навчання, тобто ще в початкових класах. Нами розроблено спецкурс з хімії “хімія навколо нас”, який впроваджується у школах м. Мелітополя і району [2; 3]. Спецкурс з хімії має на меті озброїти дітей молодшого шкільного віку елементарними знаннями про речовини в побуті і навколишньому середовищі, сформувати основи хімічної картини природи, як частки наукової картини світу, сприяти розвитку в учнів гуманістичного погляду на місце і роль людини в суспільстві та природі.

Але головна і основна мета, яку ми переслідували, це пробудження інтересу учнів до хімії. У дітей початкової школи інтерес до цієї науки непомірно більш високий, порівняно з восьмикласниками, так як виявляються здібності їхнього віку. Тому необхідно здійснювати мотивацію вивчення хімії, ініціювати та виявляти здібності кожного для того, щоб вже до переходу в основну школу учні вибрали саме хімічний профіль навчання.

При плануванні та організації навчального процесу в основній школі педагогу необхідно враховувати вольову сферу, здібності, інтереси, темперамент і характер психічного розвитку учнів. Для цього в кожному середньому навчальному закладі повинна працювати психологічна служба, а також здійснюватися моніторинг процесу особистісного розвитку кожного учня. Діагностика повинна проводитися постійно і в реальних умовах, тобто бути комплексною.

Враховуючи всі ці характеристики учнів, у навчанні хімії доцільно використовувати інформаційні технології, і використовувати їх не періодично, а систематично, на протязі всього курсу.

У разі використання хімічних навчальних педагогічних програмних засобів здійснюється індивідуалізація процесу навчання, і, таким чином, активізується навчально-пізнавальна діяльність учнів з хімії. В таких умовах кожен учень засвоює матеріал за своїм планом, відповідно своїм здібностям сприйняття. У результаті такого навчання вже через декілька уроків учні будуть знаходитись на різних рівнях вивчення нового матеріалу. Це призводить до того, що учитель не може продовжувати навчання по традиційній системі. Основна задача такого навчання полягає у тому, щоб учні знаходилися на одній стадії перед вивченням нової теми і весь відведений для роботи час був зайнятий. Це може бути досягнуто, якщо сполучати різні технології навчання, та педагогічні програмні засоби будуть мати декілька рівнів складності. Більш сильні учні при такому навчанні мають змогу переглянути складні розділи теми, а також попрацювати над закріпленням матеріалу, який вивчається та творчими завданнями. Слабкий же учень до визначеного моменту засвоює мінімальний об'єм інформації, що необхідний для вивчення нової теми. В таких умовах діти швидше набувають умінь самостійно працювати, в них краще розвивається спостережливість, мислення, допитливість, ініціатива; а саме головне – учні отримують відчуття, що вони самі керують своєю навчальною діяльністю, а таким чином у них не втрачається інтерес до науки.

Із комп'ютеризацією навчання науковці і вчителі пов'язують надії підвищити ефективність навчального процесу, зменшити розрив між вимогами, які суспільство пред'являє молоді, і тим, що дійсно дає школа. Ми вважаємо, що використання комп'ютерів у поєднанні з особистісно орієнтованим навчанням забезпечить якісний ривок у системі освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Наукові засади створення особистісно орієнтованих виховних технологій // Початкова школа. – 1997. – №9. – С. 4–8.
2. Максимов О., Варакса С., Шевчук Т. Пропедевтика хімічних знань у початкових класах // Початкова школа. – 2001. – №4. – С. 50–51.
3. Максимов О., Варакса С., Шевчук Т. Пропедевтика хімічних знань у початкових класах // Початкова школа. – 2001. – №5. – С. 50–51.
4. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.

УДК 37. 011. 33

О.М. Горошкіна

### ***ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ***

Зміст курсу української мови в школах природничо-математичного профілю визначається двома чинниками: метою навчання і предметом вивчення. Мета навчання української мови в профільній школі полягає в розвитку інтелектуально-креативних здібностей старшокласників, формуванні навичок самостійної навчальної діяльності, що закладають ґрунт для розвитку мовної особистості, здатної до самоосвіти. Предметом вивчення є українська літературна мова в її реальному функціонуванні в різноманітних етній соціолінгвістичних умовах як складова багаторівневої системи, що постійно розвивається, удосконалюється, є об'єктом пізнання й засобом оволодіння іншими предметами. Звичайно, змістова частина української мови як навчального предмета має відповідати вимогам освітніх стандартів, щоб забезпечити готовність випускників до подальшого навчання, самоосвіти, активної участі в громадському, виробничому, культурному житті держави.

Оскільки реалізація мовної системи відбувається в мовленні, курс української мови має ґрунтуватися на комунікативно-діяльнісному підході, що насамперед передбачає розвиток та удосконалення в учнів усіх видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, письмо, аудіювання). Відповідно до цього курс повинен містити всі мовні факти, закони й правила, що дозволяли б вільно, грамотно, виразно спілкуватися українською мовою. Знання мови при цьому не є самостійною метою навчання, а розглядаються як ґрунт для свідомої, систематичної роботи із удосконалення мовленнєвих навичок.

Таким чином, формулу “знати і вміти” життя трансформує у формулу “знати, щоб вміти”. Критерієм відбору лінгвістичного матеріалу має стати його значущість у формуванні мовної, мовленнєвої, комунікативної компетенції учнів.

В основі змісту навчання української мови в середніх освітніх закладах природничо-математичного профілю лежать базові положення концепції [1]. Специфіку нашої концепції відбору змісту навчання складають такі чинники: *обов'язкове вивчення української мови на третьому ступені; перерозподіл навчального матеріалу в межах курсу з метою уникнення перевантажень учнів і дублювання навчального матеріалу; послідовна реалізація системного, психологічного, особистісного, психолінгвістичного, комунікативно-діялісного, функціонально-стилістичного, професійно спрямованого, культурологічного підходів до навчання; експліцитна та імпліцитна професіоналізація курсу; впровадження*

*регіонального компонента*, під яким розуміємо систематичне й послідовне включення в навчальний процес місцевого мовного матеріалу.

Важливим є й такий аспект сучасної освіти, як неперервність освіти. Нині під впливом глобальних змін у науково-технічній галузі процес навчання не може обмежуватися певним освітнім закладом – середнім, вищим. Міцніють зв'язки між школами і ВЗО, що змінює процес навчання в школі, який організовується виходячи з потреби певної суми знань, а не попередньо загаданого набору знань. У зв'язку з цим виникає необхідність у розробці варіативних навчальних програм, що забезпечують індивідуалізацію освіти, особистісно орієнтоване навчання й виховання. Таким чином, констатуємо актуальність окресленого у пропонованій публікації питання – спроба визначення критеріїв відбору змісту навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю.

Аналіз наукової літератури (роботи О.Біляєва, Т.Донченко, Л.Мацько, Г.Онкович, Л.Паламар, М.Пентилюк, Л.Скуратівського та ін.) свідчить, що курс української мови в середніх освітніх закладах природничо-математичного профілю характеризується рядом нових ознак, що стосуються змісту, форм і методів навчання. Однак, спираючись на аналіз фахових видань, констатуємо, що недостатньо висвітленою на сторінках сучасних лінгводидактичних джерел та невирішеною практично є проблема методики навчання української мови в школах природничо-математичного профілю. Саме це зумовлює розробку лінгводидактичних засад змісту навчання в цих закладах освіти.

Основні цілі публікації: визначити мету вивчення української мови в школах природничо-математичного профілю; виділити принципи відбору навчального матеріалу з української мови для старших класів природничо-математичного профілю; виокремити й обґрунтувати критерії відбору змісту для цієї категорії учнів; подати перспективні положення щодо подальших наукових розвідок у напрямкові вирішення проблеми формування мовної особистості випускника шкіл природничо-математичного профілю.

Особливе місце в структурі навчання курсу української мови посідають 10–11 класи, оскільки є завершенням середньої школи та перехідним етапом до навчання у середніх і вищих навчальних закладах I–IV рівня акредитації. Курс української мови в старших класах є повторювально-узагальнюючим, що значною мірою визначає специфіку процесу навчання. На побудову курсу впливають і такі чинники, як невелика кількість годин (34), сформованість в учнів яскраво виражених професійних інтересів, необхідність збагачення їхнього мовлення не тільки загальнолітературною лексикою і фразеологією, а й професійною. Крім того, на уроках української мови учні повинні засвоїти елементи етики ділового спілкування.

Основне завдання вчителя-словесника полягає в тому, щоб навчити дітей правильно й комунікативно доречно використовувати багатства української мови. Як бачимо, сучасні підходи до навчання мови й мовлення істотно змінилися. Державний стандарт з мови, концепції навчання української мови вбачають стрижнем уміння мовленнєвої діяльності, а мова та мовні норми розглядаються як засіб її реалізації. При цьому найбільш суттєвим для учнів стає осмислення системи мовних засобів у єдності їх значення, форм та функцій, а також сприйняття та усвідомлення відбитої в мові через культурно-історичний досвід народу – носія мови – цілісної картини світу. Проте зміна ролі теоретичних знань зовсім не означає зниження їх рівня або спрощеного способу подачі в шкільному курсі. Навпаки, увага до відповідних мовних засобів вираження одних і тих же знань, до відтінків семантичного плану, обов'язкове використання набутих знань у конкретних ситуаціях спілкування роблять знання більш міцними, дієвими, а їх засвоєння більш мотивованим.

Формування понятійної бази сучасного шкільного курсу української мови здійснюється з опорою на загальнодидактичні принципи і власне методичні. Поняття, відібрані для засвоєння учнями, розглядаються з точки зору їх науковості, доступності, значущості. При розробці змісту навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю ми керувалися принципами змістового компонента навчання, сформульованими К.Плиско: відбір теоретичних відомостей про мову й мовлення, що мають

важливе значення для практичної діяльності; відбір дидактичного матеріалу, що забезпечує виховну спрямованість навчання мови; структурування теоретичних відомостей про мову блоками, у системі, логічній послідовності, що враховує рівень психологічної готовності учнів до навчання мови на функціональному етапі; виклад мовної інформації в доступній формі, урахуванням складності навчального матеріалу, мовної підготовки учнів та наявних засобів наочності [2; 15].

Зазначені принципи розроблені для масової загальноосвітньої школи й не можуть повністю врахувати специфіку шкіл нового типу, у тому числі природничо-математичного профілю. З цього випливає, що вони потребують доповнення, з опорою на особистісні, вікові особливості учнів, профіль школи тощо. Відповідно до цього нами виділено принципи відбору навчального матеріалу з української мови для старших класів природничо-математичного профілю:

- принцип урахування знань, умінь і навичок, набутих учнями в 5 – 9 класах, що дозволяє уникнути дублювання вивченого раніше, заощаджуючи час з метою розвитку мовлення старшокласників;

- принцип урахування внутрішньопредметних зв'язків, згідно з яким обов'язково береться до уваги ієрархія мовних рівнів, їхній взаємозв'язок;

- принцип урахування комунікативних потреб учнів, що зумовлює роботу над комунікативно значущими для учнів жанрами наукового стилю: реферат, конспект, анотація, відповідь на екзамені (усна та писемна) і т. ін.; офіційно-ділового стилю: заява, автобіографія, протокол, витяг з протоколу і т. ін.;

- принцип здійснення комплексної роботи над різними видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, читанням, говорінням, письмом);

- принцип орфографічної та пунктуаційної пильності, що передбачає посилену увагу до правописних норм української літературної мови.

Зрозуміло, що шкільна лінгвістична теорія не може й не повинна досягнути всього комплексу знань у вихідній галузі. Відповідно до мети навчання української мови в освітніх закладах відбувається обов'язкове скорочення теоретичних відомостей, тобто мінімізація наукового курсу.

Основою мінімізації наукового курсу стають спеціальні критерії: *Світоглядний* передбачає відбір понять, що забезпечують розвиток в учнів наукового уявлення про мову – її функції, розвиток, системний характер, взаємодію з іншими мовами, про українську літературну мову, її використання в усіх сферах суспільного життя, статус державної мови, про роль мови в житті нації, формуванні особистості. Відповідно до цього в розроблену нами програму були включені поняття мова, мовлення, функції мови, державна мова, українська літературна мова.

*Системно-лінгвістичний* визначає відбір понять, сукупність яких дала б учням основу знань про українську літературну мову як систему, що забезпечує спілкування, передачу та збереження інформації. З цією метою нами було введено тему "Рівні мовної системи".

*Комунікативний* – відбір понять, що забезпечували б теоретичну основу роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів.

*Функціональний* обґрунтовує залежність вибору мовних засобів у процесі їх уживання в мовленні від мети, ситуації, адресата, сфери спілкування (поняття тексту, стилю, жанру мовлення тощо).

*Естетичний* передбачає відбір понять і фактів, спрямованих на розкриття милозвучності лексичних багатств української мови, її виражальних засобів формування в учнів естетичного смаку й потреби в естетичному самовдосконаленні власного мовлення. З цією метою включені поняття норми літературної мови, переносного значення слова, синоніма, антоніма, фразеологізму.

*Історичний* дозволяє нагадати учням мовні факти, що свідчать про розвиток мови у зв'язку з життям народу. Відповідно до цього критерію введено поняття власне українська лексика, застарілі слова, неологізми, запозичені слова тощо.

*Критерій універсальності* визначає здатність мови як універсального засобу формування особистості впливати на особистість учня.

*Критерій урахування впливу культурно-історичного й мовного середовища учнів* передбачає відбір відповідного матеріалу, урахування регіонального компонента, під яким розуміємо послідовне й систематичне включення в курс навчання місцевого мовного матеріалу, зумовлює введення до програми понять, що відбивають особливості мовлення мешканців регіону

Під *прагматичним критерієм* розуміємо важливість матеріалу для його практичного застосування учнями.

Важливим критерієм відбору матеріалу є його здатність формувати комунікативну, мовленнєву, правописну, лінгвістичну, українознавчу компетенції учнів.

*Професійний критерій* передбачає засвоєння учнями професійної лексики та формування в них професійно значущих умінь. Згідно з критерієм уведені поняття професійна лексика, терміни, науковий стиль, офіційно-діловий стиль, типові мовні звороти та ін. Професіоналізація курсу української мови передбачає ознайомлення учнів із особливостями професії, експліцитно – через добір відповідного ілюстративного матеріалу (речень, текстів) та імпліцитно, не вербалізуючи її, використовуючи підтекст. Ці критерії й стали визначальними у процесі підготовки підручника з української мови для старших класів нефілологічного профілю [7].

Таким чином, у публікації висвітлено особливості змісту навчання української мови, що зумовлені віковими, індивідуальними якостями учнів, профілем школи чи класу, відповідають меті й завданням вивчення української мови. Належний рівень засвоєння мовного матеріалу забезпечується принципами і критеріями його відбору

Перспективними щодо окресленого питання є положення, які потребують спеціального дослідження та розробки, а саме: питання диференціації вивчення української мови й навчання мовлення та усвідомленої їх інтеграції у практиці викладання. Виважених підходів потребують і способи репрезентації навчального матеріалу.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Біляєв О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – № 1. – С.16 – 22.
2. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
3. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А., Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 368с.
4. Пентилюк М.І. Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання. – К.: Рута, 2000. – 128 с.
5. Плиско К.М. Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі / Автореф. дис. ... д-ра пед. наук.– К., 1997.–51с.
6. Стельмахович М.Г. Етнопедагогічні основи методики української мови // Укр. мова і літ. в шк. – 1993. – №№ 5 – 6. – С. 19–23.
7. Українська мова: Підручник для учнів старших класів середніх навчальних закладів нефілологічного профілю та абітурієнтів / Галетова А.Г., Гайдаєнко І.В., Горошкіна О.М., Паламарчук О.С., Пентилюк М.І. – К.: Ленвіт, 2003. – 272 с.

## ***ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РЕЧЕНЬ З ВІДОКРЕМЛЕНИМИ ЧЛЕНАМИ***

Будь-яка діяльність неможлива без мовленнєвої діяльності, тобто мовлення, яке є засобом передачі суспільного досвіду. Саме завдяки мовленню суб'єктивний світ однієї людини розкривається для іншої, насамперед у процесі обміну пізнавальною та емоційно-оцінною інформацією.

Таким чином, мовлення – процес установаження контактів між людьми, що породжується потребами в сумісній діяльності і включає в себе обмін інформацією (комунікацію), розробку єдиної стратегії взаємодії (інформацію), сприйняття та розуміння один одного (перцепцію).

Мета статті полягає у визначенні складових зовнішнього і внутрішнього мовлення, системи дій мовленнєвої діяльності, психологічних засад розвитку зв'язного мовлення учнів середньої школи під час вивчення граматики (речень з відокремленими членами).

Теоретичною основою є досягнення в галузі психолінгвістики, вчення про мотиваційну основу мовленнєвої діяльності, взаємозв'язку мовлення з іншими пізнавальними процесами (Л.Виготський, М.Жинкін, І.Зимня, Г.Костюк, О.Леонт'єв, О.Лурія, І.Синиця). Наукові розвідки цих вчених сприяли поглибленню теоретичних основ і розв'язку методик навчання в школі. Психолінгвісти підкреслюють органічний зв'язок знань лінгвістичної теорії з формуванням умінь і навичок, важливу роль функціонально-стилістичного, структурно-семантичного підходів до навчання мови, зокрема і речень з відокремленими членами. Разом з тим однією з малодосліджених проблем психолінгвістики залишається обґрунтування психологічних чинників розвитку зв'язного мовлення під час вивчення речень з відокремленими членами.

Психологи розглядають мовлення як вид діяльності, що забезпечує спілкування, як процес породження та сприйняття висловлювання. За словами І.О.Синиці, мовлення – “практична діяльність у процесі спілкування за допомогою мови” [15; 22].

З психологічної точки зору зв'язне мовлення (письмо і говоріння) являє собою вид мовленнєвої діяльності [16; 16], під якою розуміємо активний процес спілкування, у ході якого людина засвоює колективний мовленнєвий досвід і спосіб мислення, навички думання і говоріння носіїв рідної мови, адже щоб правильно і повноцінно спілкуватися, людина повинна вміти орієнтуватися в умовах спілкування й на основі цього орієнтування будувати власне мовлення [8; 68].

Нам близьке визначення розвитку як цілеспрямованого, закономірного процесу переходу з одного стану до іншого, більш досконалого, який характеризується кількісними, якісними та структурними накопиченнями позитивних результатів. Саме ці характеристики свідчитимуть про ефективність процесу розвитку зв'язного мовлення учнів під час вивчення речень з відокремленими членами. При цьому кількісний показник залежить від загальної кількості відокремлюваних одиниць у створюваному висловлюванні, якісний відображає ознаки зв'язного висловлювання з точки зору правильності, точності й виразності мовлення, останній – структурну організацію зв'язного тексту (наявність речень з відокремленими членами).

Як і кожна діяльність, мовленнєва передбачає врахування ситуації, контексту, у яких реалізовано певну мовленнєву дію, а також її мотивацію. Навіть одиничний акт мовленнєвої діяльності являє собою єдність трьох сторін. “Він починається мотивом, планом, завершується результатом, досягненням поставленої на початку мети, а в середині лежить динамічна система конкретних дій і операцій, спрямованих на це досягнення” [8; 69].

Свідомість дитини розвивається в результаті діяльності, в процесі практичної діяльності формується її мислення та мовлення. Мова як засіб узагальнення та відбиття діяльності в свідомості людини використовується для спілкування, і в цій комунікативній



функції вона сама є нічим іншим, як особливим видом інтелектуальної, мовленнєвої діяльності [9; 97].

Розуміння мовлення як діяльності особливо близьке завданням навчання. Тому розглянемо основні положення теорії діяльності взагалі і мовленнєвої діяльності зокрема.

“Поняття діяльності необхідно пов’язувати з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває” [17; 12]. Все, що ми робимо, робимо для чогось і заради чогось. З цієї точки зору мовленнєве висловлювання може бути співвіднесене з поняттям “діяльність” лише з деякими застереженнями: мовлення – не самоціль, бо мовленнєвого мотиву звичайні висловлювання не мають. Спонуканням до мовленнєвого акту – в тому випадку, звичайно, якщо ми розглядаємо мовлення в природних життєвих межах, – завжди є чимось, що знаходиться поза мовою. Ми говоримо не для того, щоб сказати, а для того, щоб щось повідомити, будь-яким чином на когось вплинути, проявити увагу до когось. Іншими словами, мотив для мовлення виступає не в самому мовленні, а в діяльності вищого рангу – діяльності спілкування (комунікативної), і, отже, говорити про мовлення як діяльність ми можемо лише в тому випадку, якщо розглядаємо його в межах комунікативної.

Будь-яка діяльність включає в себе систему дій. Відповідно тому як поняття діяльності співвідноситься з поняттям мотиву, поняття дії співвідносяться з поняттям мети. Мовленнєва дія має власну проміжну мету, що підкоряється мотиву тієї комунікативної діяльності, в межах якої мовлення розглядається [8; 68].

“Щоб повноцінно спілкуватися людина повинна в принципі здійснювати цілий ряд умій. Вона повинна, по-перше, вміти швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, по-друге, вміти правильно спланувати своє мовлення, правильно вибрати зміст акту спілкування, по-третє, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, по-четверте, вміти забезпечити зворотній зв’язок. Якщо будь-яка ланка акту спілкування буде порушена, то мовцю не вдасться досягти очікуваних результатів спілкування – воно буде не ефективним” [6; 16].

Залежно від спрямованості дії на сприйняття або породження висловлювання, види мовленнєвої діяльності поділяються на рецептивні і продуктивні. До продуктивних видів належать говоріння і письмо, бо за їхньою допомогою людина здійснює повідомлення, а до рецептивних – слухання і читання, оскільки вони забезпечують прийом і подальшу переробку інформації [13; 189]. У психолінгвістиці модель породження висловлювання (письмо і говоріння) відрізняється від моделі сприйняття й подальшої переробки мовлення (аудіювання і читання). Так, модель сприйняття мовлення містить такі фази: орієнтування, усвідомлення і фіксації загальної структури висловлювання, усвідомлення деталей змісту висловлювання, його елементів, особливостей мовного оформлення, зіставлення з власними уявленнями про адресата; перевірка результатів сприйняття мовлення. У той же час модель породження висловлювання складається також із чотирьох фаз: орієнтування, планування змісту майбутнього висловлювання, реалізацію плану висловлювання в зовнішньому мовленні, контроль.

Фаза орієнтування в умовах спілкування включає обов’язкове врахування ситуації, яка є вихідним моментом для будь-якої мовленнєвої дії. У реальному спілкуванні система мовленнєвих операцій не може бути заданою. Відповідно до ситуації та її вимог людина по-різному будує висловлювання: в одних випадках звертається увага на зміст, в інших – на грамотність, у третіх – на швидкість, темп, у четвертих – на експресивність тощо. Отже, мовленнєва ситуація являє собою екстралінгвістичний чинник, що трансформується в психологічний.

Мовленнєва ситуація передбачає урахування мотиву, мети, задуму й адресата спілкування, впливає на вибір змісту, форми висловлювання, визначає конкретне комунікативне завдання. Саме в доборі й застосуванні завдань, що максимально наближені до реальних умов спілкування, полягає успішна робота з розвитку зв’язного мовлення учнів. Наприклад, це вправи творчого характеру, що визначають вибір мовних засобів, які

відповідають комунікативному завданню: посилити емоційність звучання, створення зв'язного тексту (з використанням речень з відокремленими членами).

Виходячи з того, що “поняття діяльності пов'язане із визначенням мотиву, і тому діяльність без мотиву не можлива” [7; 14], стає зрозумілим виділення етапу мотивації у процесі створення висловлювання, бо саме він “лежить в основі комунікативного спрямування цілісного висловлювання, зумовлюючи реалізацію окремих мовних норм” [1; 54]. Мотив у психології – це причина, що спонукає до діяльності, а мета – те, до чого прагне людина, виконуючи дію. В.Мельничайко називає мотив відправною точкою висловлювання: “Мовець завжди керується якоюсь потребою, ставить перед собою якусь мету. Повна реалізація задуму можлива лише тоді, коли для оформлення висловлювання будуть використані мовні засоби і композиційні прийоми, що найкраще відповідають змістові і комунікативній меті мовця” [11; 25].

За фазою орієнтування в умовах спілкування йде планування суб'єктом внутрішньої програми своєї мовленнєвої поведінки – загального смислового образу висловлювання, – у якому закодовано мислительними символами зміст майбутнього висловлювання (А.Леонтьєв, І.Зимня).

Процес побудови суб'єктом внутрішньої програми відбувається у внутрішньому мовленні, під яким розуміють “всю ту мовну діяльність, яка виконує внутрішні психологічні функції, за його допомогою відбувається опрацювання мовної інформації” [15; 22]. Виділяють три основні типи внутрішнього мовлення: внутрішнє проговорювання, що зберігає структуру зовнішнього мовлення; власне внутрішнє мовлення, що виступає як засіб мислення; внутрішнє програмування, тобто формування і закріплення у специфічних одиницях програми мовленнєвого висловлювання [3; 27].

Найбільш значущими для мовленнєвої діяльності, на нашу думку, є другий і третій типи внутрішнього мовлення, які беруть участь у програмуванні висловлювання. Психологи (І.Синиця, О.Гойхман, Т.Надеїна та інші) доводять, що внутрішнє мовлення для розвитку зв'язного мовлення є вихідним, виступає знаряддям інтелектуальної діяльності людини. Дослідження в галузі законів внутрішнього мовлення довели його значення в системі розумової діяльності з установкою на повідомлення, коли більше уваги приділяється спеціальному продумуванню структурно-граматичних і логіко-синтаксичних сторін висловлювання. Внутрішнє мовлення є обов'язковим перехідним етапом, у якому зміст висловлювання перекодовується у форму мовленнєвого повідомлення [4; 69].

Основною особливістю внутрішнього мовлення є його скорочений, лаконічний характер, “інформація може бути згорнута до основних, вузлових моментів і представлена у вигляді такого плану, кожен пункт якого може бути згорнутим у самостійному повідомленні й мати власну інформаційну цінність” [12; 10]. У процесі мовлення цього виду чітко оформлюються лише окремі члени речення, артикуляція мовленнєвих звуків прихована. Про це свідчить проговорювання окремих слів уголос у важких моментах процесу осмислення матеріалу, при порівнянні явищ, що вивчаються (речень з відокремленими членами), тобто “внутрішнє мовлення – це ... мовлення, положення якого пояснюється тим, що для суб'єкта мислення є зрозумілим, не вимагає детальної словесної фіксації, він може бути виражений і в інших, несловесних знакових моделях або зразках” [2; 229–230]. Опорний схематичний конспект, що відтворює внутрішнє мовлення, концентрує інформацію, а під час відтворення дозволяє її розгорнути.

Реалізація програми спілкування передбачає перехід внутрішнього мовлення в зовнішнє, тобто здійснюється звукове або графічне оформлення висловлювання. Успішний перехід внутрішнього мовлення у зовнішнє визначатиме позитивний або негативний результат висловлювання.

Зовнішнє мовлення реалізується в усній і писемній формах, як зазначає В.Мельничайко, “у зв'язному мовленні вирішуються три головні завдання: визначення змісту висловлювання, композиційне його оформлення, вибір необхідних засобів вираження” [10; 82].

Вивчення мовних засобів (граматичних категорій) у їх відношенні до механізмів мовлення, тексту, висловлювання необхідне особливо в тих випадках, коли інформаційне значення мовного засобу (речень з відокремленими членами), його виразність виявляються “лише на змістовому фоні зв’язного тексту, в ряді випадків значного за обсягом”, з урахуванням завдань та умов спілкування [5; 159]. Крім того, саме такий підхід дозволяє розкрити роль того чи іншого мовного засобу (граматичної конструкції) в організації тексту.

Вивчаючи граматичні одиниці (речення з відокремленими членами), ми показуємо їх мовленнєві можливості, розкриваємо їх функціонування в мовленні, потім організуємо практичне засвоєння цього матеріалу – навчаємо користуватися мовними засобами (граматичними категоріями у мовленні).

Необхідно постійно систематизувати граматичні знання, тобто до засвоєння матеріалу підручника у відповідній послідовності та в тісному взаємозв’язку його елементів. Цьому сприяє виділення та стійке засвоєння у розділах підручника, що вивчаються, основних положень, правил, таблиць і моделей (зразків) побудови фраз та речень. Така схематизація граматичних знань полегшує стійке засвоєння “кістяка” курсу граматики, наявність якого забезпечує школярам можливість швидкого використання необхідних граматичних положень у процесі мовленнєвої діяльності. Тільки систематичні знання забезпечують можливість їх успішного засвоєння.

Необхідно привчати себе оперативно аналізувати речення і тексти, доводити свої міркування до повного розуміння джерел допущених помилок та труднощів, що зустрічаються. Важливо бути готовим до розуміння будь-якого граматичного явища.

Доцільно велику увагу приділити слуханню, читанню, говорінню, переказуванню текстів рідною мовою. Це активізує розумову діяльність школярів, залучає в роботу декілька видів пам’яті, що сприяє більш результативному використанню граматичних конструкцій та їх стійкому засвоєнню.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисюк І.В. Роль тексту на шляху формування комунікативної компетенції учнів// Мовознавство. – 1988. – №1. – С. 54–60.
2. Возрастная и индивидуальная психология/ Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. и др.; Под ред. М.В.Гамезо и др. – М., 1984.
3. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации. – М., 1997.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982. – 157с.
5. Ильенко С.Г. Контекст и связный текст в их лингвометодической интерпретации // Языковые единицы и контекст. – Л., 1973.
6. Леонтьев А.А. Теоретические основы обучения связной речи. – М., 1984. – 251с.
7. Леонтьев А.Н. Основы речевой деятельности. – М., 1965.
8. Леонтьев А.Н. Психологические проблемы массовой коммуникации. – М., 1974.
9. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д.:Феникс, 1998. – 304с.
10. Мельничайко В.Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі // Мовознавство і школа, – К., 1981. – С. 22–124.
11. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посібник для вчителів. – К., 1986.
12. Мотина Е.И. Язык и специальность: Лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-филологов. – М., 1988.
13. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. – Изд. испр. и доп./ Под ред. Т.А.Ладыженской и А.К.Михальской; сост. А.А.Князьков. – М., 1998.
14. Сеница И.Е. Психология письменной речи учащихся. Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – К., 1968, – 47с.
15. Сеница І.О. Психологія усного мовлення учнів 4–8 класів (монолог). – К., 1974.
16. Смирнова Л.Н., Менина И.Б. Обучение устной научной монологической речи // Язык и стиль научного изложения. Лингвистические исследования. – М., 1983.
17. Теория речевой деятельности. Проблемы психолінгвістики / Отв. ред. Леонтьев А.А. –М., 1968. – 367с.

## **МІСЦЕ ВИРАЖАЛЬНИХ ЗАСОБІВ У СИСТЕМІ МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ 5 – 7 КЛАСІВ**

Мовна підготовка школярів передбачає набуття ними знань про мову, її граматичну структуру, словниковий склад, стилістичні можливості, історію та закони її розвитку, формування уявлень про роль мови в ментальності українського народу. Мовленнєва ж підготовка – застосування цих знань з мови – школярі розвивають навички використання мовних засобів під час спілкування в різних життєвих ситуаціях. Цей процес тісно пов'язаний із культурою мовлення (засвоєнням норм і якостей літературної мови) та формуванням мовленнєвих умінь і навичок.

Звернемося до деяких чинників, без урахування яких стає неможливою повноцінна мовленнєва підготовка школярів, і які забезпечують виховання культури мовлення, зокрема формування такого її складника, як культура виразного й образного мовлення, що досягається не тільки вивченням словесно-інтонаційних засобів мови, дотриманням літературних норм, а й культурою мислення й почуттів, мовленнєвою поведінкою комунікантів. Особлива роль у цьому належить роботі над виражальними засобами української мови, які впливають на формування мовленнєвих умінь та навичок.

Осмісленню означеної проблеми, з'ясуванню основних аспектів її розв'язання сприяли роботи Н.Бабич, Б.Головіна, В.Гужви, В.Ковальова, М.Пентилюк, Д.Розенталя, В.Чабаненка. Дослідники звертають увагу на роль виражальних засобів в українській мові. М.Пентилюк і Н.Бабич акцентують увагу на двох групах: виразні засоби художнього мовлення та виразні засоби усного мовлення [1, 5]. До першої групи дослідники віднесли тропи, слова звукового та зорового зображення, емоційно-оцінну лексику, синтаксичну конструкцію тексту (фігури) тощо. До другої – силу виділення синтаксично значущого слова, видозміну голосу, зупинку в мовленні, темп, емоційну тональність, яка передає настрій, оцінку сприйнятого, моделює перспективу сприймання тощо [1; 141]. Загалом – це понятійні, емоційно-експресивні та екстралінгвістичні засоби.

Б. Головін запропонував типологію засобів виразності, побудовану на базі структури мови: лексичні, словотворчі, морфологічні, синтаксичні, інтонаційні, фонемно-акцентологічні [2]. Вагомий внесок у розробку класифікації виражальних засобів зроблено В.Ковальовим, який, спираючись на лінгвістичні принципи та виходячи з визначення в межах кожного рівня мови категорій, що використовуються експресивно, із з'ясування їх мовної сутності, мовних “механізмів” уживання, введення в контекст, здійснив аналіз виражальних засобів. Дослідник звертає увагу на такі різновиди засобів виразності, як вимовно-фонетичні, лексико-семантичні, фразеологічні, словотворчі, граматичні виражальні [4].

Свою думку щодо класифікації засобів виразності висловлює Ф.Гужва, поділяючи їх на фонетичні (досягаються головним чином сполученням голосних та приголосних звуків у тексті); лексичні (тропи прямого і переносного найменування: порівняння, епітет, метафора, метонімія, синекдоха, гіпербола, іронія, алегорія, перифраз; багатозначність та стилістично забарвлена лексика); синтаксичні (інверсія, риторичні фігури, повтори, антитеза, градація, ретардація) [3].

Як бачимо, науковці акцентують увагу на класифікації виражальних засобів української мови, однак ґрунтовного дослідження, присвяченого проблемі їх місця в системі мовленнєвої підготовки школярів, немає.

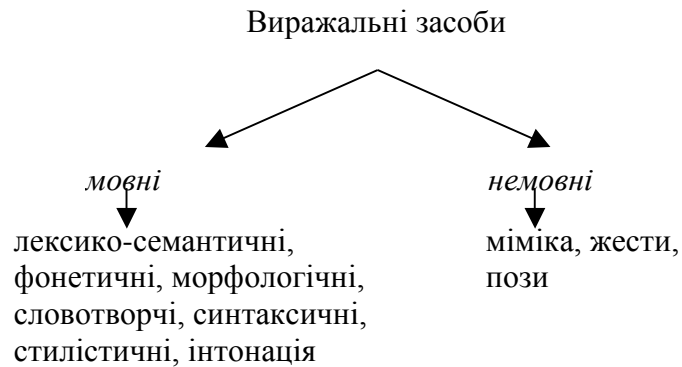
Мета нашої статті – визначити і розкрити роль і місце виражальних засобів української мови в системі мовленнєвої підготовки учнів 5 – 7 класів.

Виділимо основні завдання нашого дослідження:

- визначити основні різновиди виражальних засобів української мови;
- розкрити специфіку засвоєння засобів виразності;

– з'ясувати місце виражальних засобів у роботі над удосконаленням мовлення учнів 5 – 7 класів.

Проаналізувавши здобутки дослідників, ми зупинилися на такій класифікації виражальних засобів: мовні засоби, що увиразнюють зміст висловлювання та, відповідно, згруповані на основі системи мови (лексико-семантичні, фонетичні, морфологічні, словотворчі, синтаксичні, стилістичні та інтонація) і немовні (додаткові, або позамовні), які урізноманітнюють форми мовлення (міміка, жести, пози). Схематично зобразимо це так:



Відповідно до цієї класифікації зупинимось докладніше на визначенні місця виражальних засобів у системі мовленнєвої підготовки школярів.

Схильність до експресивізації виявляють елементи фонетичного рівня, тобто **фонетичні** засоби виразності.

Однією з найяскравіших естетичних ознак української загальнонародної мови є її особлива милозвучність, що забезпечується артикуляторною злагодженістю звуків, урівноваженістю голосних із приголосними у мовленнєвому потоці, багатьма фонетичними чергуваннями та іншими чинниками. Естетичне й експресивно-стилістичне використання фонетичних ресурсів мови знаходить своє вираження у формі звукових повторів – асонансів та алітерацій, які створюють такий надсловесний зміст, що ніби легко ковзає над текстом і видобувається з контексту. В алітеруванні та асонансуванні враховується те, що окремі звуки мови можуть імпонувати певним суб'єктивним психологічним відчуттям людини, викликати в свідомості читача (слухача) яскраві образи й естетично спрямовані асоціації [7; 234].

Потужною виражально-естетичною силою володіють внутрішні рими, що виявляються в гострих перегуках звукового ладу слів [7; 235]. Рима як різновид звукової епіфори разом із віршовими розмірами теж є важливим фонетичним виражальним засобом, зокрема поетичного мовлення.

До вимовно-фонетичних виражальних засобів В.Ковальов слушно відносить наголос: емфатичний, логічний і словесний. Емфатичний наголос, або емфатична довгота (подовжена вимова окремих звуків), звичайно відтворюється в писемному мовленні повторенням звуків, часто в супроводі дефіса, і є неабияким підсилювальним виражальним засобом мовлення, що відбиває афективний стан мовця [4]. На думку Н.Бабич, для досягнення виразності мовлення слід не забувати, що в фонетичному аспекті наголос є музичним, динамічним, монотонним чи політонічним, висхідним, нисхідним, довершеним, двополюсним, рівним [1; 182–184]. Отже, наголос відноситься до тих виражальних засобів мови й мовлення, без яких неможлива їх евфонічна і смислова довершеність, а щоб володіти цим засобом, необхідно знати чинні акцентуаційні норми й окремі явища історії наголошування слів.

У системі мовленнєвої підготовки школярів **лексико-семантичні** засоби виразності займають вагомe місце, адже від засвоєння лексики значною мірою залежить оволодіння мовою. Саме лексичні засоби викликають у школярів значні труднощі, спричинені тим, що вони мають оволодіти не тільки мовною, а й комунікативною компетенцією – вмінням співвідносити мовні засоби з умовами спілкування.

Лексико-семантичні засоби виразності, з якими знайомляться школярі, поділяються на тропи, синоніми, антоніми та омоніми, багатозначні й застарілі слова, розмовну та просторічну лексику. З одного боку, учні знайомляться з цими лексичними категоріями, відомостями про них, з іншого – збагачується їхній словниковий запас.

Як відомо, тропи – це різні випадки вживання слова в переносному значенні, вони є одним із лексико-семантичних засобів виразності, в основі яких лежить поєднання двох найменувань: прямого (традиційного) і переносного (ситуативного). Уміння розрізняти тропи (епітет, метафору, порівняння, метонімію, синекдоху, гіперболу, іронію, алегорію, перифраз) сприятиме виробленню в учнів навичок користуватися цими виражальними засобами в мовленнєвій діяльності.

Слід акцентувати увагу мовців на тому, що тропи використовуються в усіх сферах мовлення, але розподіл їх між функціональними стилями нерівномірний. У науковому стилі тропейчна образність, як правило, стерта; офіційно-діловий стиль вимагає відсутності емоційності, тому тропи тут не вживаються, за винятком окремих жанрів (накази й розпорядження, дипломатичні документи, звіти тощо), але зустрічається синекдоха; у публіцистичному стилі тропи використовуються з огляду на основну рису цього стилю – взаємну зрівноваженість логізації викладу з емоційно-експресивним забарвленням; для розмовної сфери особливо характерна емоційність вираження, що залежить від індивідуальності мовця, теми розмови та ситуації спілкування і впливає на виразність висловлювання. У текстах художнього стилю тропи сприяють кращому сприйняттю тексту, увиразнюють і впорядковують виклад, посилюють його переконливість, забезпечують впливовість матеріалу, даючи йому оцінку, але основна функція тропів у мові художніх творів – зображувальна, естетична.

У системі виражальних засобів важливу роль відіграють антоніми, синоніми та омоніми. Це зумовлюється насамперед тим, що вони допомагають створити контрастну характеристику образів, предметів, явищ. Окрім того, уміння раціонально користуватися певним набором синонімів, антонімів чи омонімів, розрізняти групи цих слів за значеннями є свідченням рівня розвитку мовленнєвих умінь і навичок особистості. Найбільше застосування ці засоби знаходять у публіцистичному та художньому стилях. Синоніми в цих стилях використовуються для урізноманітнення викладу, для уникнення монотонності, набридливих повторів; омоніми увиразнюють думку, а часом надають мовленню іронічного, гумористичного чи сатиричного забарвлення; антоніми мають невичерпні можливості для створення картин, де використовується пряме й переносне значення слова, різке й несподіване зіткнення різнорідних понять, а також сприяють підсиленню, увиразненню певного поняття.

Неологізми впливають також на розвиток мовленнєвої обізнаності учнів 5 – 7 класів. Естетичний сенс індивідуально-авторських неологізмів полягає в тому, що, створені в процесі свіжої мовленнєвої підсиленої виразності, вони допомагають авторові передати афективний, художньо-образний зміст, а перед читачем (слухачем) відкривають шлях до духовного, інтелектуального збагачення.

Надають емоційно-експресивної якості мовленню і **словотворчі** виражальні засоби. З багатьма явищами українського словотворення пов'язується стилістично спрямована експресивність, що відбиває емоції суб'єкта і його ставлення до навколишньої дійсності.

Характерною рисою дериваційної системи сучасної української мови є наявність у ній великої кількості спеціальних афіксів, за допомогою яких автор може експресивно передавати найтонші відтінки своїх і чужих почуттів, переживань та оцінок. Серед цих афіксів чільне місце займають суфікси пестливості (*-очок, -ичок, -оньк, -ісіньк-, -есеньк-* тощо). Стилістично нейтральним (неемоційним) словам вони надають первинної почуттєво-оцінної виразності різного ступеня: (*година*) – *годинка* – *годиночка* – *годинонька*; стилістично ж маркованим (емоційно-оцінним) словам – вторинної, додаткової почуттєво-оцінної виразності різного ступені: (*воля*) – *волечка* – *воленька* тощо. Пестливі суфіксальні утворення з первинною і вторинною емоційно-оцінною виразністю характерні для усного

побутового (зокрема дитячого), фольклорного і художнього мовлення. Вони надають йому особливої теплоти, задушевності, ліричності [7; 157].

Словотворчі виражальні засоби відіграють важливу роль у розвитку мовленнєвих умінь і навичок школярів, оскільки надають мовленню стилістичної забарвленості, посилюють виразність висловленої думки, а орієнтування в словотворі дає можливість розрізняти форми одного й того ж слова, сприяє кращому розумінню значення слів і збагаченню словника. Усе це має велике значення як для розвитку логічного мислення, так і для засвоєння багатьох орфографічних правил.

Сприяють формуванню мовленнєвої компетентності **морфологічні** виражальні засоби, що впливають на варіативність користування мовними одиницями цього рівня.

В. Ковальов розглядає морфологічні виражальні засоби українського мовлення як категорії граматичних засобів і вважає, що їх виражальність менш помітна в мовленні, ніж в інших рівнях мови [4; 89]. На думку дослідника, найбільш продуктивними морфологічними виражальними засобами є випадки вживання числа й роду іменників і займенників, а також пов'язаних із ними дієслівних форм. М.Пентлюк стверджує, що частини мови, окрім комунікативної функції, у текстах різних стилів виконують ще й додаткову, стилістичну функцію, оскільки служать виражальними засобами мови. Вона акцентує увагу на розрізненні морфологічних синонімів, стилістичне забарвлення яких виявляється в текстах різних стилів (*касир – касирка – касирша; червона – червоная*) [5, 198–199]. Умінню розрізняти морфологічні синоніми сприятиме систематичне вивчення частин мови на комунікативній основі та глибокі знання про їх лексичне значення й граматичні ознаки, способи словотвору.

Для виразної, образної передачі думок та почуттів у мовленні служать **синтаксичні** виражальні засоби, із якими школярі починають своє знайомство у 5 класі, у 6 ця робота продовжується, а в 7 класі під час вивчення розділу мови “Синтаксис” відбувається поглиблена робота над ними.

У текстах з емоційним та експресивним забарвленням звертання використовуються для вираження відношення до адресата мовлення, для загального підсилення виразності мовлення, у результаті чого створюються різноманітні стилістичні різновидності звертань. Великі можливості синонімічного використання містять в собі вставні конструкції. Дякуючи різноманітності значень, які виражають вставні слова (модальність, емоційна оцінка повідомлюваного, вказівка на експресивний характер висловлювання, на послідовність викладу тощо), вони використовуються у всіх мовленнєвих стилях.

Аналізуючи можливості синтаксичних засобів виразності, Д.Розенталь підкреслює виражальні особливості присудка, що відкривають великі можливості для стилістичного їх використання, особливо форми ускладненого дієслівного присудка. Також звертає увагу на перестановку слів (інверсію), за допомогою якої створюються додаткові смислові та виразні відтінки, змінюється експресивна функція того чи іншого члена речення (*Ці фільми мені не подобаються. – Не подобаються мені ці фільми*) [6; 202–206].

Знання виражальних можливостей головних і другорядних членів речення розширює можливості варіативної побудови словосполучень і речень. Так, розташування підмета та присудка в реченні є також своєрідним синтаксичним виражальним засобом [6; 209]. Другорядними члени речення теж послуговуються для образного вираження змісту висловлювання (тексту). Наприклад, означення може служити цілям інверсії, якщо вона йде після головного слова: *погода чудова, стіл білий*. Постпозиція узгодженого означення надає мовленню відтінку урочистості. Постпозитивні неузгоджені означення часто зустрічаються в поезії, у фольклорі й можуть надавати мовленню характеру народної розповіді [6; 211]. Часто постпозиція призводить уособлення означення, що ще більше збільшує їх смислове навантаження (*Люди, здивовані, стали як кам'яні*). Якщо неузгоджені означення виражені лише відносними прикметниками, то звичайно вони знаходяться у порядку висхідної смислової градації (*антикварні настінні годинники*). Додаток стоїть звичайно після слова, яке ним керує, і його препозиція носить характер інверсії (*Сумно було, бійки чекали*).

Обставинні слова відзначаються значною різноманітністю значень та форм: засобом смислового виділення обставини є її постановка на початку речення (*Багато довелося говорити з цього питання*; обставини мети та причини частіше препозитивні (*Для досягнення успіху було зроблено багато*); постпозиція цих обставин звичайно приводить до їх смислового виділення (*Автор увів цей епізод заради забави*) [6; 213–215].

Сучасна українська мова володіє величезними **стилістичними** виражальними засобами, оскільки саме стилістика займається відбором виражальних засобів мови для їх функціонування в мовленні залежно від мети висловлювання та мовленнєвої ситуації, а кожний її розділ вивчає стилістичні ресурси всіх мовних рівнів: лексики, фразеології, морфології, синтаксису.

Слід зазначити, що всі виражальні засоби є стилістично-забарвленими. Так, стилістика вивчає явище синонімії, що охоплює не тільки лексику, а й граматичну будову мови. До стилістичних виражальних засобів належать багатозначні слова, слова з переносним значенням, омоніми, антоніми тощо. Емоційно-експресивні елементи невіддільні від явища синонімії, оскільки вони характерні для окремих синонімічних варіантів як засіб вираження їх стилістичної функції (наприклад, *губи* – стилістично нейтральне слово, *уста* – має відтінок урочистості).

Виражальні засоби стилістики покликані підвищувати культуру мовлення людини, оскільки стилістику й культуру мовлення єднає спільне завдання – збагатити мовлення кожної людини, зробити його кращим, змістовнішим, правильнішим; без знань зі стилістики не можна навчити учнів варіативно висловлювати думку з добром стилістично доцільних мовних засобів.

До мовних виражальних засобів ми відносимо також **інтонацію**, яка виконує в мові не лише смислорозрізнавальну, а й художньо-естетичну функцію, яка тісно пов'язана з виражальною: у висловлювання за допомогою інтонації вносяться різні емоційні відтінки, виражаючи той душевний стан, у якому перебуває мовець.

Б. Головін зазначає, що мова має “набір” типових інтонацій, які змінюються відповідно до ситуації. Ці типові, інваріантні інтонації, які відповідні різним синтаксичним структурам та їх актуальному членуванню й можуть називатися інтонаційними одиницями мови. Інтонаційні “малюнки” висловлювань дозволяють виразити не тільки логічне значення висловлювання, але й його емоційне й вольове значення [2; 201].

Пунктуаційними знаками інтонація майже не означається: ці знаки відповідають граматичному, а не інтонаційному членуванню висловлювань. Інтонація начебто закладається в граматичну й лексико-семантичну організацію мовлення тому, що існує зв'язок між граматичною й лексико-семантичною організацією висловлювання та їх інтонаційним малюнком. Людина, яка розмовляє рідною мовою і яка засвоїла хоча б основні інтонаційні “схеми”, “малюнки”, знаходить, як правило, інтонацію, яка відповідає висловлюванню, яке вона читає, і “видає” інтонацію слухачам [2; 203]. Однак нерідко з'ясовується, що особистий мовленнєвий досвід людини, її знання мови і навички їх застосування в мовленні – недостатні. І тоді з'являється прихований, непомітний конфлікт між автором, який написав твір, і читачем цього твору, а звідси – небажання читати художні твори, яке й спричиняє низьку активність учнів у засвоєнні шкільних знань.

Однак інтонація є дієвим виражальним засобом тільки в поєднанні з мімікою, жестами та позою мовця. Тому не треба залишати поза увагою й **немовні виражальні засоби**, до яких і відносяться міміка, жести, пози. Ці додаткові виражальні засоби покликані урізноманітнювати, увиразнювати форми мовлення.

Мімікою та жестами треба вміти користуватися для посилення смислової виразності, пам'ятаючи, що жести втрачають свою виражальну здатність за частого їх повторення, що запас жестів у кожної людини досить обмежений і що мова міміки і жестів не може і не повинна замінити чи лише дублювати мову слів.

Мова жестів і міміки відзначається й деякими національними особливостями, наприклад, стриманістю та скупістю в одних, темпераментом і екзальтованістю в інших.



Жестикуляція залежить від того, чи читається текст, чи проголошується, тобто від змісту й форми думки. Тому окремі рухи при підкресленні особливо важливої думки можуть справити сильне враження, якщо вони породжені цією думкою. Міміка й жести – це наочне, але водночас й інтуїтивне вираження думки, ось чому важливо проникнути в тему, пройнятися її ідеями – усе це й буде підставою для майбутніх жестів. Голос, тон, уся сукупність виражальних засобів і прийомів мовлення повинні свідчити про правду думки й почуття мовця, і тоді мета мовлення буде досягнута, адже, окрім завдання сказати, перед мовцем стоїть завдання бути почутим.

Отже, усі виражальні засоби в сукупності та єдності повинні слугувати меті спілкування, визначатися обставинами та формою мовлення, змістом, обсягом і синтаксичною організацією висловлювання, наявністю адресата, і, звичайно, сприяти підвищенню рівня мовленнєвих умінь і навичок учнів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1990. – 232с.
2. Головин Б.Н. Основи культури речі. – Москва: Высшая школа, 1988. – 320с.
3. Гужва Ф. Основи розвитку речі: Посobie для учителя. – К.: Радянська школа, 1989. – 224с.
4. Ковальов В.П. Виразальні засоби українського художнього мовлення. – Херсон, 1991. – 126с.
5. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманіт.профілю. – К.: Вежа, 1994. – 238с.
6. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. – М.: Высшая школа, 1974. – 346с.
7. Чабаненко В. Стілістика експресивних засобів української мови. – Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – 351с.

**УДК 371. 25**

**Н.П. Ковальчук**

### ***НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ ПУНКТУАЦІЙНИХ ВПРАВ***

Оволодіння пунктуацією є одним із важливих елементів загальноосвітньої підготовки учнів, однак систематичні спостереження за успішністю школярів свідчать про недостатню пунктуаційну грамотність. Проблема підвищення грамотності письма набуває особливої актуальності в наш час.

Практика навчання пунктуації в загальноосвітній школі дає підстави говорити про недостатнє використання резервів підвищення грамотності, однією з передумов якої є реалізація зв'язку пунктуації і синтаксису. Незважаючи на те, що в активі методики навчання української мови наявний принцип зв'язку між розділами курсу, на практиці він реалізується неповною мірою.

Пунктуаційна грамотність учнів знаходиться в прямій залежності від рівня міцності знань із синтаксису. Більшість пунктуаційних помилок пояснюються невмінням учнів розбиратися в закономірностях синтаксису, які розглядаються на різних етапах оволодіння мовою і є наскрізною темою шкільної програми [10].

Для того, щоб правильно застосовувати пунктограми, учні повинні вміти добре розбиратися в питаннях будови речення. Тим часом вивчення структури речення в школі проводиться на недостатньому рівні.

Важливість опори на знання, уміння і навички з синтаксису зумовлюється ще й тим, що пунктуація не є окремим розділом шкільного курсу української мови, а вивчається принагідно у зв'язку з вивченням пропедевтичного курсу “Синтаксис і пунктуація” (5 клас), опрацюванням морфологічних тем (вивченням морфології на синтаксичній основі 6–7 клас); систематичного курсу “Синтаксис і пунктуація” (8–9 клас), повторенням і узагальненням синтаксису і пунктуації (11 клас) [10]. Кожен із цих етапів є важливим, але досягнення кінцевого результату – сформованості сталих пунктуаційних навичок – можливе лише за

умов створення лінгводидактичної системи вправ із пунктуації, яка була б побудована на врахуванні загальнодидактичних принципів наступності та перспективності, свідомості, науковості, зв'язку теорії з практикою тощо.

Необхідно підкреслити, що формування пунктуаційних навичок у взаємозв'язку з вивченням синтаксису сприяє свідомому засвоєнню пунктуації.

Таким чином, актуальність нашого дослідження визначається, по-перше, необхідністю підвищення грамотності учнів, по-друге, нерозробленістю цього питання в українській лінгводидактиці.

Мета нашої розвідки полягає у визначенні наукових засад класифікації пунктуаційних вправ, які сприяють засвоєнню знань та формуванню у школярів стійких пунктуаційних умінь і навичок на синтаксичній основі.

Завдання дослідження:

- аналіз шляхів формування пунктуаційних умінь і навичок у школярів;
- розробка класифікації пунктуаційних вправ, визначення найбільш ефективних із них для підвищення пунктуаційної грамотності учнів на синтаксичній основі.

Пунктуація становить систему загальноприйнятих правил уживання розділових знаків, які є частиною графічної системи мови, своєрідними умовними позначеннями. Основне призначення їх – членувати текст відповідно до його синтаксичних, смислових або інтонаційних особливостей. Оскільки розділові знаки є приналежністю синтаксичних категорій, необхідно пунктуаційні навички виробляти у процесі вивчення синтаксису.

В основі сучасної пунктуації лежать три принципи: граматичний (синтаксичний), смисловий та інтонаційний. Провідним є перший, бо розділові знаки, як справедливо зазначають науковці, є насамперед показником синтаксичного, структурного членування писемного мовлення [3; 20]. Цей принцип забезпечує сучасній пунктуації стабільність, загальнообов'язковість. Інші ж принципи (смисловий та інтонаційний) є додатковими, вони створюють можливість передати багатство і різноманітність смислових відтінків та емоцій. Однак усі три принципи діють не відокремлено, а в єдності, що становить закономірність сучасної пунктуації, яка відображає структуру, смисл та інтонацію [3; 18–21].

Це й потрібно враховувати у процесі навчання пунктуації. Пунктуаційні правила відображають особливості синтаксичного матеріалу, що зумовлює необхідність вивчення пунктуації на синтаксичній основі.

Слід мати на увазі, що писемне мовлення зовні членується на граматичні і логічні частини за допомогою розділових знаків, які відділяють:

а) одне речення від іншого, наприклад:

– Недаремно говорять, що люди – ніби дзеркало. Усміхайся і світ вертатиме тобі усмішку. Якщо хмуритимешся на людей, вони хмуритимуться на тебе. Це одна з мудростей, яка має велике значення у спілкуванні з людьми (І. Томан);

б) одну частину складного речення від іншої, наприклад:

– Зрозуміло, що все своє життя ми не можемо ходити усміхненими. Тут, звичайно, багато залежить від ситуації та обставин, але не слід забувати, що людина – господар свого настрою: вона може створити його (І. Томан);

в) один однорідний член від іншого, наприклад:

– Ми живемо в Україні і любимо її гарну співучу мову, її прекрасних людей, її пишну природу. Наша земля красива й щедра. Росте і жито, і городина, цвітуть квіти, зріють плоди. Але особливою любов'ю користується у нас калина (З журн.).

Можна цілком погодитися з висновком О.Д. Дудникова про необхідність вивчення розділових знаків на базі синтаксичних понять з опорою на логіко-синтаксичний аналіз мови [5; 132].

Засвоєння мовного матеріалу не залишається на рівні сприйняття, а потребує реалізації у відповідних уміннях і навичках, що досягається тренуванням через спеціальні завдання – вправи.

Існує багато визначень вправ, у яких підкреслюється, що вправи – це послідовні дії та операції, які виконуються багаторазово з метою набуття необхідних практичних умінь та навичок [9; 170].

Під системою вправ ми розуміємо оптимальний набір необхідних типів і видів вправ, розташованих у порядку нарощування мовних та операційних труднощів з урахуванням послідовності і поетапності формування визначених програмою пунктуаційних навичок.

У побудові системи пунктуаційних вправ на синтаксичній основі слід також враховувати вимоги до граматичних вправ, які у найзагальнішому вигляді можна сформулювати таким чином: навіть найменша граматична вправа має бути побудована так, щоб учні зразу ж відчули користь від докладених зусиль головним чином не в пізнанні мовної теорії, а в практичному користуванні мовою.

Побудова оптимальної системи вправ із пунктуації обов'язково спирається на лінгвістичні, психологічні, дидактичні та лінгводидактичні засади.

Лінгвістичною базою формування пунктуаційних навичок є синтаксичні поняття, які становлять основу пунктуаційних правил. Оскільки пунктуація вивчається поетапно, а пізнавальні можливості учнів на різних етапах неоднакові, синтаксична теорія сприймається ними неоднаково. Таким чином, робота з засвоєння пунктуації в 5-ому класі має спиратися на конкретні поняття, а в 10–11 класі мати високий ступінь узагальненості. Засвоєння терміну “пунктограма” має стати базовим у п'ятому класі.

Аналіз лінгвістичної літератури засвідчує домінуючий характер синтаксичного (граматичного) принципу української пунктуації. Психологічними засадами формування та удосконалення пунктуаційних навичок на синтаксичній основі є положення, що впливають із праць психологів про сутність навички (С.Л. Рубінштейн, А.В. Запорожець, Ю. Бабанський та інші) і поетапне формування розумових дій (П.Я. Гальперін). Специфіка пунктуаційних навичок полягає в тому, що розставляння розділових знаків майже завжди вимагає міркування, обґрунтування, більш або менш розгорнутого. Автоматизована пунктуаційна дія не виключає своєрідного осмислення у процесі письма, рішення граматичних завдань різного ступеня складності, яка розгортається максимально швидко. Тому до пунктуації найбільш прийнятною є позиція С. Гончаренка, який розглядає навички як дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними. Формуються навички на основі застосування знань про відповідний спосіб дії, шляхом цілеспрямованих планомірних вправлянь [11; 221].

В уявленні психологів автоматизація пунктуаційних навичок постає як поступовий перехід від розгорнутих міркувань до згорнутого процесу, під час якого ланцюг логічних операцій скорочується, і як результат – поступове швидке виконання дії.

Важливим для побудови системи пунктуаційних вправ (СПВ) є урахування специфіки механізму оволодіння навичками, який характеризується виникненням і стабілізацією часових зв'язків, їх міцність залежить від кількості підкріплень, різнобічності зв'язків між ними.

Таким чином, від того, наскільки глибоко осмислені взаємозв'язки між поняттями, розкрито характер цих взаємозв'язків, залежить якість засвоєння учнями знань та міцність формування у них навичок.

Дидактичними засадами нашого дослідження слугували праці, присвячені принципам, методам, прийомам навчання, підходи до класифікації вправ тощо. Загальнодидактичні принципи, врахування яких є обов'язковим у нашій системі вправ, – це принципи науковості, послідовності, систематичності, наступності та перспективності, свідомості, міцності, зв'язку теорії з практикою, наочності.

Серед специфічних лінгводидактичних принципів виділяють:

- аналіз будови, складу і типів речень, врахування смислових та синтаксичних зв'язків між членами речення та їх частинами;
- розвиток мовленнєвого слуху;
- виразне “читання” розділових знаків;
- розвиток навички розстановки розділових знаків у процесі письма;

– регулярна робота над пунктуаційним правилом з його осмислення, запам'ятовування і застосування у процесі виконання усних та письмових вправ у певній системі [8; 24–34].

Так, О.В. Онищук, взявши за основу дидактичну мету в структурі конкретного уроку, поділяє вправи на: підготовчі (попередні), вступні (мотиваційні, пізнавальні), пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), тренувальні (за зразком, інструкцією, завданням), творчі (реконструктивні, конструктивні), контрольні [13; 126].

За характером діяльності учнів виділяють репродуктивні вправи, зв'язані з відтворенням набутих знань, і продуктивні, що включають елементи творчого пошуку [9; 170].

За навчальною метою – розпізнавальні (вчать виявляти мовні явища за їх характерними ознаками), конструктивні (вчать будувати різноманітні за структурою мовні одиниці: словосполучення, речення за схемою і без) і творчі (формують уміння самостійного висловлювання задуму).

За характером виконуваних учнями мислительних операцій вправи поділяються на аналітичні (аналіз готового матеріалу або мовний розбір) та синтетичні (створення мовного матеріалу) [8; 37].

Перелік різних підходів до класифікації вправ можна продовжувати, але наведені типології не суперечать одна одній, а навпаки, доповнюють, дозволяють побудувати багатомірну класифікацію пунктуаційних вправ з урахуванням цих та інших аспектів.

Значення системи граматичних вправ розроблена О.В. Дудниковим: 1) спостереження над окремими фактами і явищами граматики; 2) розв'язання граматичних завдань; 3) проведення лінгвістичного експерименту; 4) моделювання заданих одиниць на базі певного граматичного матеріалу [5].

Усі пунктуаційні вправи за послідовністю виконання можна поділити на 3 групи: підготовчі, основні, узагальнюючі.

Мета першої групи полягає в актуалізації синтаксичних знань, засвоєних раніше, та підготовці до сприйняття нового матеріалу. Це, в першу чергу, завдання, які встановлюють зв'язки вивченого матеріалу з новим, як правило, аналітичного характеру:

Синтаксичний аналіз складносурядного речення зі спільним для всіх частин другорядним членом:

Записати речення у зошитах.

Підкреслити граматичні основи.

Знайти спільний для обох частин складносурядного речення другорядний член.

Поділити речення на два простих. Знайти слова, які повторюються в обох реченнях.

Скласти схему речення.

На її зосередженому обличчі заколивавсв світ і виразно пройшли тіні страждання (М. Стельмах).

У другій групі основних вправ можна виділити такі, що спрямовані: а) на осмислення пунктуаційного матеріалу, це пунктуаційний аналіз без ускладнень, побудова алгоритмів; б) їх запам'ятовування; в) застосування знань у типових, стандартних ситуаціях. Це вправи аналітико-синтетичного характеру, на цьому етапі застосовуються алгоритми, інша наочність. Наводимо приклад алгоритму, який можна використати на уроці: “Складносурядне речення, його будова і засоби зв'язку в ньому”.



Третя група вправ містить завдання, що мають на меті первинну перевірку сприйняття учнями пунктуаційного правила (розстановка розділових знаків з обґрунтуванням, робота з перфокартками) та внесення коректив у процес формування стійких пунктуаційних навичок, робота зі схемами, конструктивні, трансформаційні вправи.

**Міні-диктант.** Поставити розділові знаки, визначити смислові зв'язки між частинами складносурядного речення.

*Ти глянула поглядом владним, безжалісна музо, і серце моє затремтіло, і пісня моя залунала, а ти, моя владарко горда, втішалася піснею бранки, і очі твої променіли вогнем переможним, і вабив мене той огонь, і про все заставляв забувати (Леся Українка). А літо йде полями і гаями, і вітер віє, і цвіте блакить (А. Малишко). І дощ, і сніг, і віхола, і вітер (Л.Костенко).*

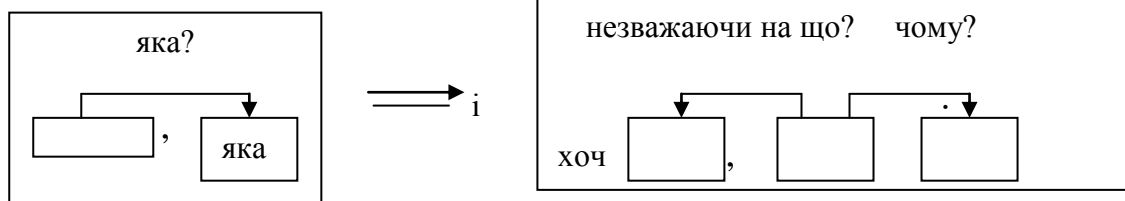
За змістом мовного матеріалу пунктуаційні вправи ми можемо поділяти на синтаксичні, пунктуаційні, граматико-стилістичні, пунктуаційно-стилістичні.

Наприклад, аналіз синтаксичної будови складного речення (синтаксичні вправи) передбачає з'ясування структури речення, виділення граматичних основ, визначення

синтаксичних зв'язків, семантико-синтаксичних відношень між частинами, інтонування речення, побудова схем тощо.

Давно-давно колись в одному з надністрянських сіл жила дівчина по імені Марійка, яка була дуже вродливою: з чорними бровами, білим личком, довгою косою – і хоч багато хлопців сохли по ній, красуні було байдуже: нікого вона не любила

(3 легенди).



Складне речення зі сполучниковим сурядним та підрядним і безсполучниковим видами зв'язку; розповідне, складається з двох блоків, з'єднаних сурядним сполучником і.

I блок – складнопідрядне речення з підрядним означальним; 1 реч. – головне – двоскладне, повне, поширене; 2 реч. – підрядне означальне – двоскладне, повне, непоширене, ускладнене однорідними іменними складеними присудками.

II блок – складне речення, що складається з 3-х частин: 1 і 2 утворюють складнопідрядне речення з підрядним допустовим; 2–3 – неоднорідні частини безсполучникового складного речення; третя частина вказує на причину дії, про яку розповідається в другому; 1 реч. – двоскладне, повне, поширене; 2 реч. – односкладне, безособове, поширене, повне; 3 реч. – двоскладне, повне, поширене.

Однією з найвідоміших і найефективніших пунктуаційних вправ є пунктуаційний розбір, який має багато варіантів і модифікацій.

Визначити неповні речення. Пояснити вживання тире.

*В стороні моїй чудові сосни, клени і дуби (М. Стельмах). Над річкою в вуалі вже вербичка (П. Тичина). Веселка в літа на брові (Л. Костенко). Сад – в росі (А.Казка).*

Записати речення, визначити в кожному ряди однорідних членів. З'ясувати, до якої групи належать сполучники, якими з'єднано однорідні члени. Пояснити вживання розділових знаків.

*Пишениця і вдячність родять лише на доброму ґрунті. Родить не земля, а руки. Жито любить не тільки воду, а й гарну погоду. Не буває без гайки ні трактора, ні косарки. Їхав то вгору, то в долину, то в будяки, то в кропиву. Вода м'яка, проте камінь пробиває (Нар. творчість).*

Граматики-стилістичні вправи спрямовані на визначення найбільш доцільного варіанта речення, роботу із синтаксичними синонімами, відповідають за рівень адекватності мовлення. Це завдання на спостереження за граматичними явищами, перебудову речень, визначення мовленнєвої ситуації, в якій той чи інший варіант речення буде доцільним.

1. Зіставити уривки описів. Чим вони відрізняються?

2. Прочитати обидва уривки вголос, правильно інтонуючи їх. Дати характеристику інтонації в обох випадках.

3. Подумати, чому Панас Мирний використав складносурядне речення в описі, а не прості. Коли надають перевагу складносурядним реченням порівняно з простими в художньому стилі?

4. Визначити смислові зв'язки між складовими частинами складносурядного речення, вмотивувати використання сполучників. Якими ще реченнями можна передати цей опис?

5. Подумати, які з описів будуть ближчими між собою: з простих речень і складносурядного чи складносурядного і безсполучникового? Про що свідчить наявність кількох синонімічних варіантів одного й того ж уривка?

1). *Ясне сонце почало підніматися десь далеко за лісом. Його червоний світ слався в лісі по снігу. На опущених інеєм високих гілках стрибало його ясне проміння, висвічуючи то жовто-зеленими, то червоно-синіми іскорками.*

2). *Ясне сонце почало підніматися десь далеко за лісом, і його червоний світ слався в лісі по снігу, а на опущених інеєм високих гілках стрибало його ясне проміння, висвічуючи то жовто-зеленими, то червоно-синіми іскорками (Панас Мирний).*

II. Пояснювальний диктант із заміною.

1. Записати речення під диктовку, пояснити розділові знаки.

2. Замінити, де це можна зробити, сполучники іншими, синонімічними. Чи змінюється від цієї заміни зміст речення?

*Вишивка – один із видів народного декоративного мистецтва, і створюється вона на тканині чи шкіді за допомогою голки чи машин і різних ниток. Композиційне вирішення української вишивки відзначається безмежною фантазією, колоритом, та все ж переважають стрічкова, букетна і вазонна композиції. Вишивальними матеріалами були тканини домашнього і фабричного виготовлення, а для гаптування використовували ручнопрядні і фабричні нитки: заполоч, шовк, парус та інші, металічні золоті і срібні нитки, корали, перли, камінці, бісер, намистинки, гудзики, стрічки тощо. Перша вишивальна школа на Русі існувала ще в XI ст., і організувала її сестра Володимира Мономаха Ганка. Для українських вишиваних рушників характерні спільні ознаки, проте кожен регіон має свої відмінності за формою, способом виготовлення, оздоблення, кольоровою гамою. Після закінчення жнив господар зустрічав женців з хлібом сіллю на вишитому рушнику, а ті вдягали на нього обжинковий вінок.*

Пунктуаційно-стилістичні вправи виявляють закономірності функціонування розділових знаків у різних стилістичних контекстах, вони передбачають реалізацію усіх трьох принципів пунктуації, є за характером мислительної діяльності аналітико-синтетичними, синтетичними.

Прочитати, визначити стиль мовлення. Знайти складносурядні речення; усно перебудувати їх так, щоб складові частини кожного стали окремими простими реченнями. Зіставити обидва тексти. З якою стилістичною метою використовуються в авторському тексті складносурядні речення?

*Дмитро увійшов у голубі жита, і вони приклали його прогрітими хвилями. Навіть не ворухнеться біля кореня вузлате світліше стебло, а колос, викупаний сонцем, вклоняється ниві, то темніючи, то просвітлюючись.*

*Які неповторні шерихи випрядає нива! Вона стрепене дужими і м'якими крилами і до самого обр'ю летить, то враз відкинеться назад, стихне, як пісня (М.Стельмах).*

I. Прочитати, пояснити вживання розділових знаків при прямій мові (діалозі).

*Богдан поздоровкався і запитав:*

– *Ти звідки, дівчино?*

– *З лісів, — скинула на нього довгасті очі лісовичка.*

– *Твій батько лісник?*

– *Ні, мама. Батька лісок ради вбили.*

– *І не боїтесь у лісах?*

– *Вони – наш хліб, а хліба не бояться, на нього роблять, – відповіла мудрістю батька, матері чи лісу (М. Стельмах).*

II. Замінити пряму мову непрямою. Зіставити обидва тексти. З якою стилістичною метою використовується пряма мова? Коли вдаються до непрямої мови?

Завершальним елементом системи є творчі вправи, які є показником сформованості основних пунктуаційних умінь – правильно вживати розділові знаки відповідно до умов

спілкування. Таким чином, усе вищезазначене дозволило нам укласти багатомірну класифікацію пунктуаційних вправ і узагальнити її в таблиці.

Здійснена нами класифікація лягла в основу побудови системи вправ із формування пунктуаційних навичок на основі синтаксису, яка апробовувалася протягом 2003/2004 навчального року у школах м. Рівного. Попередні результати зрізових робіт доводять її ефективність: пунктуаційна грамотність у експериментальних класах значно вища, ніж у контрольних.

А в цілому можна говорити про окремі підсистеми пунктуаційних вправ, які мають застосовуватися з урахуванням психолого-педагогічних особливостей формування пунктуаційних навичок учнів:

- системи вправ для 5 класу;
- системи вправ для 6–7 класу;
- системи вправ для 8–9 класу;
- та повторювально-узагальнюючих пунктуаційних вправ для 11 класу.

Отже, формування у школярів стійких пунктуаційних навичок на синтаксичній основі можливо лише за умов систематичного послідовного використання вправ, які спираються на синтаксичне підґрунтя.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1987.
2. Біляев О.М. Сучасний урок рідної мови.—К.: Рад. школа, 1981.
3. Валгина Н. С. Трудные вопросы пунктуации. – М.: Просвещение., 1983.
4. Глазова О.П. Рідна мова. 8 клас: Плани-конспекти уроків.—Харків: Веста: Ранок, 2003.
5. Дудников А.В. О теоретических основах методики преподавания русского языка как педагогической науки // Рус. яз. в шк., 1973. – №4.
6. Златів Л.М., Мельничайко В.Я. Уроки рідної мови. 9 клас. Книга для вчителя. 2-е вид., перероблене й доповнене. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003.
7. Коваленко К.В. Рідна мова: Плани-конспекти. 9 клас. – Х.: Торсінг, 2003.
8. Ломизов А.Ф. Методика пунктуации в связи с изучением синтаксиса. Изд. 2-е испр. и допол. – М.: Просвещение, 1964.
9. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови: (Теоретичний аспект) — К.: Основа, 1995.
10. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Рідна мова 5–11 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 92 с.
11. Український педагогічний словник/ С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997.
12. Фирсов Г.П. Об изучении синтаксиса и пунктуации в школе/ Под ред. Виноградова В.В. – М.: АПН РСФСР., 1961.
13. Функції і структура методів навчання/ За ред. Онищука В.О. – К., 1979.

**УДК 371. 2: 378. 1**

**К.К. Коновалова**

### ***ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ ТРАДИЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ***

У світовій та вітчизняній практиці навчання математики спостерігається тенденція поступового переходу від інформаційно-виконавчої до пошуково-креативних схем.

За цих обставин проблема управління навчально-пізнавальної діяльності учнів у навчанні математики набуває особливої актуальності: далекі до своєї досконалості методи управління у традиційному навчанні стають все менше придатними до використання в умовах інноваційних схем навчання, сучасні ж – ще потрібно створювати.

Як зазначає цілий ряд дослідників (Г.О.Балл, П.Я.Гальперін, О.І.Ляшенко, Е.Страчар, А.М.Сохор, В.С.Ротенберг, В.В.Мултановський, В.Г.Розумовський, В.Л.Рисс, Н.Ф.Тализіна,



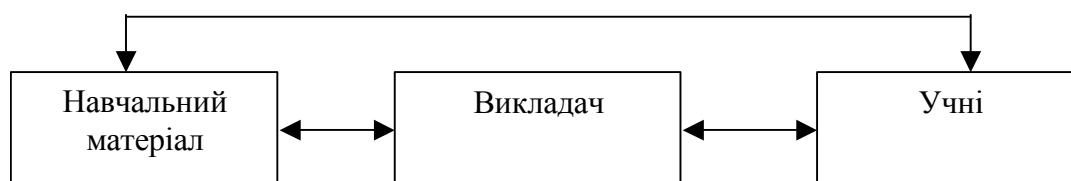
Л.Н.Ланда, Д.В.Чернилевський, О.К.Філатов, Г.І.Щукіна та ін.), проблема управління у навчанні – це не тільки дидактична проблема. Її розв’язання обслуговується такими галузями знань, як нейрофізіологія, кібернетика, фізіологія, психологія, педагогіка, філософія, соціологія тощо. Формуючись на таких засадах, сучасна дидактика математики поступово зумовлює у практиці навчання перехід від моделі “жорстокого” (фетишизація фіксованих параметрів умов навчання) до моделі гнучкого управління процесом засвоєння знань, (диференційованість учнів за робочим темпом, індивідуальним стилем діяльності й мислення, виконавчою діяльністю тощо).

Мета нашого дослідження – визначення шляхів корекції традиційного навчання в сучасних умовах.

Сьогодні вимагає розглянути два поняття, що стоять у заголовку. Перше означає – **управління** навчальним процесом, під другим домовимося розуміти усвідомлене **вимагання під загрозою**. Обидва поняття пов’язані з діяльністю: перше – із соціально значимою, друге – з асоціальною, що важко виявляється.

Традиційне навчання має в своїй організації ряд психологічних дефектів, які характеризують його, як антигуманне, насильницьке. Головний з них – **відсутність в учнів безпосереднього зв’язку з навчальним матеріалом у порівнянні з викладачем** (схема 1), внаслідок чого учні сприймають учителя єдиним джерелом **вимог** до навчальної діяльності. Практика показує, що готовність учнів задовольнити ці вимоги кардинально залежить від тактики висунення їх вчителем, яка, у свою чергу, залежить від рівня сформованості у нього психолого-педагогічних навичок та умінь.

Схема 1.



У радянські часи, коли педагогічний процес розвертався на фоні високого соціального рівня мотивацій і цілей тих, хто навчав і тих, хто навчався, традиційне навчання давало хороші результати і визнавалось найкращим у світі. Але сьогодні часи змінилися. Ми є свідками знецінення людини інтелектуальної праці. Мізерна заробітна плата знизилася у більшості вчителів рівень мотивації педагогічної діяльності і підштовхнула їх до перегляду її змісту. Щодо учнів, то вони мають ще нижчий, ніж вчителі, рівень мотивації навчальної діяльності і ціль її – будь-якими шляхами придбати сертифікат про освіту. Учні не хочуть вчитися, а вчителі, загубивши останню надію їх навчити, все частіше пропонують учням додаткові платні консультації, або приватні заняття. Такі запропоновані базуються на урахуванні вчителем кінцевої мети навчальної діяльності учнів. Як правило, батьки з грошима погоджуються з пропозицією, бо її реалізація – один з шляхів отримання їх дитиною сертифікату про освіту з хорошими оцінками. Всі задоволені, крім учнів, батьки яких не мають грошей. Управління навчальним процесом перетворюється у педагогічний рекет. Він починається в школі і продовжується у вузах, викладачі яких констатують низький рівень шкільних знань студентів і їх нездатність до сприйняття і засвоєння “вищих матерій”.

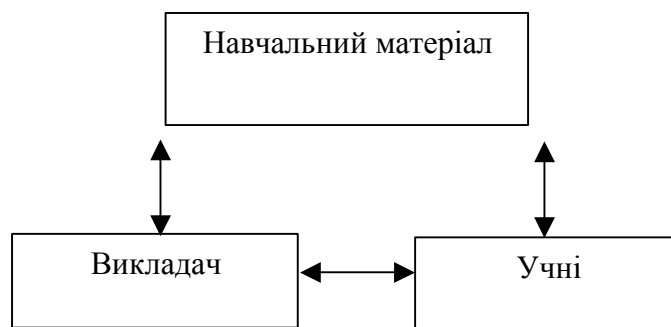
Так складається, що головний **споживач знань** – учні, які не хочуть вчитися, отримують **навчальні послуги** від вчителів, які не здатні підвищити рівень мотивації навчальної діяльності учнів, пробудити інтерес до неї. У зв’язку з цим подальше використання традиційного навчання в теперішній час не сприяє досягненню Україною статуту держави з якісною системою надання своїм громадянам освітніх послуг, бо минули радянські часи, коли ті, хто навчав і ті, хто навчався, відповідально займалися своєю справою. Сьогодні школа постачає вищим навчальним закладам **зіпсований** “кінцевий

продукт”, намагається активізувати його навчальну діяльність, що в рамках традиційної системи навчання не дає бажаних результатів, і тому більшість випускників шкіл не відповідає вимогам до навчання в цих закладах ні за рівнем свого інтелектуального розвитку, ні за рівнем розвитку самосвідомості.

Традиційне навчання потребує корекції! Її необхідно розпочати зі школи, урахувавши стрімкий розвиток людства у напрямку від “індустріального” до “інформаційного” суспільства. Останнє передбачає високу можливість спілкування людини з системною інформацією і наявність у неї засобів вільного доступу до неї. Навчальний процес в розвинутих країнах широко користується цими засобами і впровадження в практику дистанційного навчання – тому доказ. Що може зробити педагогічна спільнота вкрай бідної України, коли тільки 2% її населення мають доступ до мережі Інтернет? Так як система освіти є проекцією соціальної системи і функціонує за її законами, то шляхи корекції традиційного навчання – навчання тоталітарної держави – треба шукати в шляхах розбудови майбутньої демократичної України.

Ясно: в педагогічному процесі учитель і учні (в широкому розумінні цих слів) виступають фізичними суб’єктами спільної діяльності, а навчальний матеріал – її об’єктом. Враховуючи головний дефект традиційного навчання, корекцію необхідно спрямувати на усунення саме цього дефекту. Починаючи з 8-го класу школи, навчання повинно бути організовано так, щоб обидва суб’єкти педагогічного процесу мали **рівноправний** доступ (схема 2) до об’єкту їх спільної діяльності – навчального матеріалу – **об’єктивного** джерела вимог як до діяльності вчителя, так і до діяльності учнів.

Схема 2.



Навчальний матеріал, як підсистема системи знань відповідної галузі, повинен зайняти **авторитарну** позицію в педагогічному процесі, бо особливості його розвитку можна використати для управління навчальною діяльністю учнів. У зв’язку з цим, в практику навчання необхідно ввести психологічний прийом **попереднього ознайомлення** учнів з улаштуванням і особливостями навчального матеріалу до викладання його. На необхідність цього кроку вказують вітчизняні та зарубіжні психологи [1, 2, 3], а щоб скоріше усвідомити його можливості, як засобу педагогічного менеджменту, спробуйте на хвилинку уявити собі таку картину. Група туристів вирішила податися в гори. Керівник походу, щоб не мати зайвого клопоту, тримає карту маршруту у себе в кишені і не поспішає ознайомлювати з нею учасників походу. Останні нічого не знають про особливості маршруту і не мають ніякої змоги щось узнати. Але, людина, яка вже готова нести відповідальність за свої дії, природно хоче поцікавитись картою, щоб в несподіваний момент прийняти рішення самостійно, або взяти участь в обговоренні якої-небудь випадковості. Подорожування без ознайомлення всіх його учасників з картою маршруту не практикується навіть в походах самого низького рівня складності. Навпаки, керівник завжди прагне, щоб всі учасники були ознайомлені з нею, знали наперед про всі тонкощі і найбільш складні місця маршруту.

У навчанні – як в поході: вчитель відправляє з своїми учнями в подорож по системі знань! Але, на жаль, при традиційному навчанні на руках ні вчитель, ні учні не мають **карти навчального матеріалу**, на якій була б представлена номенклатура його

**родових** об'єктів і відображені їх **зв'язки** і тому у вчителя не виникає ніякої можливості наочного відображення шляхів навчання від простого до складнішого, а в учнів можливості **прозорого** відстеження пройденого навчального матеріалу та його зв'язків з тим, що ще належить вивчати.

Прийом попереднього ознайомлення тих, кого навчаємо з навчальним матеріалом, необхідно ввести в практику навчання математики, фізики, хімії та інших предметів, в яких неперервний розвиток навчального матеріалу потребує зберігати в пам'яті і відтворювати в необхідний момент величезний обсяг системної інформації. Але психічний акт відтворення не може наступати лише від того, що так потрібно! На жаль, так роздумують багато вчителів, що навчають традиційно, хоча психічні процеси особистості залежать від багатьох факторів.

Назвемо ще один дефект традиційного навчання. В учнів не зберігаються на руках підручники з попередніх класів, куди б вони могли заглянути, щоб освіжити свої знання. Це означає, що учні мають великі труднощі при відтворенні в даний момент необхідної інформації і не завжди тільки з-за лінощів вони не можуть зробити це так швидко, як хотілося б вчителям. У зв'язку з цим, наступний крок корекції традиційного навчання повинен зруйнувати помилковий погляд більшості вчителів на процес пригадування і відтворення учнями потрібної інформації. Для цього, починаючи з 8-го і впродовж до випускного класу, необхідно разом з учнями формувати так званий **“Особистий довідник учня”**, в якому як в сховищі буде зберігатися **найактуальніша** навчальна інформація, тобто така, без знання якої неможливо далі навчатися. **“Особистим довідником учня”** необхідно дозволити користуватися завжди, бо зміст його повинна складати системна інформація про: родо-видові **зв'язки** об'єктів-понять даного предмета; візуальні та вербальні **ознаки відрізнєння стандартних** видових об'єктів, **методи** маніпулювання з якими треба зафіксувати в **алгоритмічних наказах; систему задач** даного предмета і відповідну їй **систему “кінцевих продуктів розв'язування”** та ще багато чого, що допомагає учням не тільки скоротити час на відтворення необхідної інформації, а і постійно відчувати навчальний матеріал стрункою системою знань. **“Особистий довідник учня”**, коли є можливість відкрито їм користатися і багаторазово шукати в ньому необхідну інформацію, стає засобом, який сприяє процесу пригадування навчального матеріалу. Разом з картою навчального матеріалу він дозволяє вчителю наочно окреслити учням обсяг навчальної інформації, викладання і засвоєння якої, відповідає різним рівням навчання, а також дозволяє зовсім по-іншому як учителям, так і учням побачити джерела виникнення критеріїв оцінювання навчальних досягнень.

Зрозуміло, що **прозоре відкрите** навчання не може виникнути в один момент. Але настав час (при збереженні найкращих методичних досягнень традиційного навчання) впровадити його в життя. Воно сприяє розвитку гуманних відносин в практиці навчання взагалі і виникненню в педагогічному процесі справжньої співдружності між його суб'єктами.

Автор має досвід розробки і використання моделей навчального матеріалу з шкільної та вищої математики [4, 5] при навчанні учнів, студентів, слухачів підготовчих відділень та українських вчителів, що підвищують свою кваліфікацію в інститутах післядипломної освіти, і розповсюджує свій досвід на наукових конференціях як в Україні, так і за її межами.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. – В кн.: Исследование мышления в советской психологии. М.: Наука, 1996.
2. Ausubell D.R. The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom// Educational Psychologist. 1997. Vol. 12. P.162–178.
3. Носенко Е.Л. “Картина світу” як інтегруючий та гуманізуючий фактор у змісті освіти. – Дніпропетровськ: Вид-во ДДУ, 1995. –76с.
4. Коновалова Е.К. Личный справочник учащегося по элементарной математике. Брошура. Придніпровський науковий вісник, липень, 1998 р. – 28 с.

5. Особистий довідник студента з вищої математики (частина перша). Редакційно-видавничий комплекс НГА України. Дніпропетровськ, 1999. – 20 с.

УДК 371. 25

Г.П. Лещенко

## **МЕТОДИКА РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ**

Мета навчання української мови на сучасному етапі полягає у формуванні національно свідомої мовної особистості, яка вільно і комунікативно виправдано використовує мовні засоби для потреб спілкування, тобто у формуванні комунікативної компетенції [3].

У новітніх наукових розвідках з дошкільної лінгводидактики [1] виділяється окремий тип діалогічної компетенції, який у свою чергу складається з діалогічної (ДК) та монологічної (МК) компетенції.

**Діалогічна компетенція** дошкільнят передбачає: а) уміння відповідати на запитання та звертатися до інших із запитаннями; б) підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації спілкування; в) виявляти ініціативу в розмові з дорослими та дітьми; г) будувати діалог на запропоновану тему [1; 109]. Отже, формування діалогічної компетенції у дошкільному віці відбувається на практичному рівні.

У початковій школі продовжується удосконалення умінь діалогічного мовлення в основному на рольовій та ситуативній основі. Найпростішим і найдоступнішим на початковому етапі навчання, на думку методистів, є діалог у формі рольової гри за змістом сприйнятого на слух тексту (казки, оповідання) [8; 146].

Діалогічне мовлення є за своєю природою ситуативним, тому завдання на побудову діалогу обов'язково має мати окреслену ситуацію спілкування. Структура такого діалогу у початковій школі містить:

Словесне змалювання обставин реальної (уявної) дійсності вчителем.

Призначення учнів на ролі за змалюваною ситуацією.

Мовленнєве завдання.

Діалог [8; 148].

Методика навчання діалогічного мовлення учнів початкових класів на текстовій, ситуативній, рольовій, ігровій, ілюстративній основах описана у працях В.Бадер, Л.Варзацької, С.Москаленко, Е.Палихати, О.Хорошковської та інших. Усі доробки передбачають практичне оволодіння діалогічним мовленням без теоретичної основи, тобто мова йде про формування умінь діалогічного мовлення, а не про формування діалогічної компетенції.

У середній ланці загальноосвітньої школи наявні усі умови для розвитку діалогічного мовлення на основі знань, а отже і системного формування діалогічної компетенції. Але спостереження за процесом навчання української мови, констатуючі зрізові роботи учнів, анкетування вчителів-словесників засвідчують значні труднощі у формуванні умінь діалогічного мовлення школярів.

Так, усі респонденти вважають недостатньою кількість вправ на побудову діалогів у чинних підручниках; вчителі проводять роботу з формування умінь діалогічного мовлення час від часу, без певної системи і без опори на знання учнів особливостей усного мовлення, ситуації спілкування, структуру діалогів та їх пунктуаційне оформлення. І, навпаки, відзначають стихійну некеровану опору учнів на уміння і навички з іноземної мови у процесі продукування діалогів на уроках української мови.

Таким чином, **актуальність** досліджень з методики розвитку діалогічного мовлення зумовлюється нерозробленістю цього питання у теоретичному аспекті, низькою культурою

діалогічного мовлення учнів середніх класів, потребою у створенні методики формування умінь учнів будувати діалоги різних видів відповідно до окресленої ситуації спілкування.

**Мета** нашої наукової розвідки полягає в окресленні наукових засад формування діалогічної компетенції (ДК) учнів, створенні системи завдань для розвитку діалогічного мовлення школярів, яка б відповідала психолінгвістичним та лінгводидактичним вимогам.

До наукових засад формування діалогічної компетенції належать психолінгвістичні (характеристика діалогу як особливої форми говоріння), лінгвістичні (поняття діалогу в мовознавстві, пунктуація при діалозі), методичні (види і структура діалогу, уміння, необхідні для створення діалогів, система вправ на формування умінь діалогічного мовлення) тощо.

**Діалогічне мовлення** – усна форма мовленнєвої діяльності. Воно характеризується контактністю, спілкуванням двох чи більше суб'єктів засобами мови. Таким чином, діалог, на думку психолінгвістів, – це процес взаємного спілкування, коли репліка змінюється фразою-відповіддю й відбувається постійна зміна ролей [2, 131].

Психолінгвістичні засади розвитку діалогічного мовлення становить теорія мовленнєвої діяльності (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонт'єв, Л.С.Виготський, І.О. Зимня, О.О.Леонт'єв, Т.В.Рябова та інші).

З психологічної точки зору, діалогічне мовлення завжди **вмотивоване**. Однак у діалозі мотивом висловлювання може бути бажання відповідати на запитання і тому людина не потребує спеціального мотиву, який спонукає до висловлювання. Тобто діалог може бути не тільки активним, а й реактивним.

Наступна особливість діалогу – його **зверненість**, тобто діалог завжди орієнтований на адресата мовлення, співрозмовника. А отже вказівка на адресата для побудови діалогу є обов'язковою.

Однією з найважливіших психолінгвістичних особливостей діалогічного мовлення є його **ситуативність**. Питанням ситуативності мовлення і створенням навчальних комунікативних ситуацій займались у методиці іноземних мов В.О.Артемов, Ю.І.Пасов, О.О.Леонт'єв, Є.П.Шубін та інші, а в українській лінгводидактиці О.Глазова, Т.Донченко, М. Пентилюк, Л.Шевцова, Г.Шелехова. Але ситуативність діалогічного мовлення у методиці викладання української мови спеціально не досліджувалась.

Характерною особливістю діалогічного мовлення є його **емоційна забарвленість**. Мовлення, як правило, емоційно забарвлене, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що говориться.

Продуктування діалогічного мовлення залежить від багатьох екстралінгвістичних чинників, які впливають на мовленнєву поведінку його учасників. Це і сфера спілкування (побутова, офіційно-ділова, наукова), соціальні ролі його учасників (учень – вчитель, батьки – дитина, два товариша – однолітка, добре знайомі – незнайомі співрозмовники тощо), вік учасників діалогу, їх стосунки, емоційний стан. Отже, крім психологічних, велику роль у діалогічному мовленні відіграють і соціальні чинники. Тому вчені стверджують, що моделювання діалогічної ситуації на уроці у процесі створення навчального діалогічного тексту передбачає повне окреслення ситуації спілкування, конкретизацію соціальних ролей його учасників [7, 175].

Продуктування діалогічного мовлення забезпечується, на думку лінгводидактів, наступною групою найбільш загальних умінь і навичок:

- уміння швидко розуміти співрозмовника;
- уміння швидко і різноманітно реагувати на репліку мовця;
- уміння формулювати відповідь, репліку;
- уміння задавати питання;
- уміння підтримувати тему розмови;
- уміння переключатися з теми на тему;
- уміння швидко встановлювати контакт зі співрозмовником [7, 175].

У науковій літературі виділяють три основних типи діалогічних єдностей:

- запит інформації та мовленнєва реакція на питання (діалог – розпитування);

- повідомлення інформації та мовленнєва реакція на інформацію (діалог – повідомлення);
- спонукання до дії та мовленнєва реакція на це спонукання (діалог – спонукання) [2, 9].

Деякі вчені виділяють це одну групу діалогів, яка об'єднує діалогічні єдності, що включають репліки мовленнєвого етикету [5, 150]. Перераховані типи діалогічних єдностей обслуговують в основному ситуативний діалог, крім якого, існують і більш складні різновиди діалогів – тематична бесіда та дискусія.

Для того, щоб правильно продукувати діалогічні висловлювання різних видів, потрібні знання учнів про особливості діалогічного мовлення, структури діалогу та його усного або писемного оформлення, основні правила спілкування, ситуацію спілкування, норми українського мовленнєвого етикету тощо. Цей матеріал школярі опановують на уроках розвитку зв'язного мовлення (теми “Загальне уявлення про мовлення і спілкування”, “Складання діалогів”) та у процесі вивчення розділу “Синтаксис і пунктуація” (теми “Звертання”, “Вставні слова і сполучення слів”, “Пряма мова. Діалог”, “Пунктуація при діалозі”).

У чинних програмах з рідної мови вимоги до діалогічного мовлення учнів розміщені за класами в розділі “Зв'язне мовлення” [5]. Так, учні 5-х класів на кінець навчального року повинні вміти створювати діалог відповідно до запропонованої ситуації спілкування, пов'язаної із життєвим досвідом учнів, досягати комунікативної мети, використовуючи репліки для стимулювання, підтримання діалогу, формули українського мовленнєвого етикету [5, 21–22].

Учні 6-х класів на кінець навчального року повинні вміти створювати діалог відповідно до запропонованої ситуації спілкування, пов'язаної з особистими враженнями, спостереженнями. Новим у порівнянні з 5-им класом є уміння висловлювати особисту позицію щодо обговорюваної теми, додержувати правил спілкування [5, 32–33].

У сьомому класі учні повинні опановувати уміннями створювати діалоги дискусійного характеру, пов'язані з характеристиками людей, уміння аргументувати висловлені тези, спростовувати помилкові висловлювання співрозмовника, дотримуватися норм літературної мови та правил спілкування [5, 45–46].

Восьмикласники повинні самостійно визначати тему майбутнього діалогу, створювати діалоги різних типів з доречним уживанням правил мовленнєвого етикету [5, 54].

Отже, аналіз програм та підручників з рідної мови засвідчує важливість проведення систематичної роботи над формуванням умінь учнів створювати діалогічні висловлювання різних типів. **Ключовими поняттями**, без усвідомлення яких неможливо проведення такої роботи, є: *ситуація спілкування, адресат мовлення, особливості діалогічного мовлення, типи діалогів, правила спілкування, норми українського мовленнєвого етикету тощо*. Серед типів діалогів за їх метою і змістовими характеристиками ми виділили:

- діалог на основі життєвого досвіду учнів та окресленою ситуацією спілкування (5 кл.);
- діалог етикетного характеру (5-й клас);
- діалог інформативного характеру, пов'язаний з особистими враженнями, спостереженнями (6-й клас);
- діалог-обмін думками, який вимагає сформованості умінь аргументувати тези, спростовувати помилкові висловлювання співрозмовника (7-й клас);
- діалог - приватна розмова (8-й клас);
- діалог-дискусія (9-й клас).

Учні 10–11 класів мають продукувати різні типи діалогів.

Формування ДК має відбуватися поетапно, у певній системі, що відповідає психолінгвістичним і лінгводидактичним засадам. Ми виокремили наступні етапи:

Підготовчий або практичний (початкова ланка). Учні практично оволодівають уміннями будувати прості за структурою і змістом діалоги на текстовій та ситуативній основі, опановують правила спілкування та ази мовленнєвого етикету.

Пропедевтичний (5-ий клас). Незважаючи на те, що формування ДК відбувається у процесі вивчення пропедевтичного розділу “Синтаксис і пунктуація” та декількох спеціально визначених уроках розвитку мовлення (складання діалогів), ми вважаємо його надзвичайно важливим, оскільки саме у 5-ому класі закладаються теоретико-практичні основи усієї подальшої роботи з розвитку діалогічного мовлення.

Принагідний (6–7-мі класи). Назва цього етапу вказує на те, що удосконалення діалогічного мовлення відбувається під час опрацювання курсу морфології, зокрема тем “Кличний відмінок”, “Іменники власні і загальні назви”, “Способи дієслів” та на уроках розвитку мовлення.

Основний (8-й клас). Формування ДК відбувається під час вивчення систематичного курсу “Синтаксис і пунктуація” на теоретичних засадах з поглибленням знань про діалог, більш складні його різновиди, неповне речення, у тому числі і ситуативне, інтонаційне оформлення в усному та письмовою передачею в писемному мовленні.

Систематизуючий (9–11 класи). Узагальнення і систематизація знань, а також удосконалення умінь і навичок діалогічного мовлення відбувається у процесі поглиблення і повторення знань на уроках розвитку мовлення та узагальнюючих аспектичних уроках з синтаксису, стилістики, практичної риторики.

Кожен етап має свої методичні особливості, певну систему вправ та завдань, яка модифікується і ускладнюється з року в рік. Основними групами вправ, виокремленими на основі експериментальних даних, мають стати:

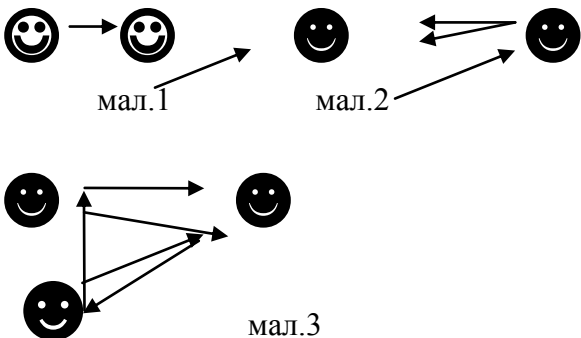
- Робота з пам’ятками, структурно-мовленнєвими та функціональними схемами, які використовуються під час ознайомлення та закріплення теоретичних відомостей;
- Вправи аналітичного характеру на осмислення теоретичного матеріалу: аналіз текстів, які містять діалог, готових зразкових діалогів, добір прикладів діалогів з художньої літератури тощо.
- Первинний синтез або трансформаційні вправи да завдання на доповнення: розміщення речень-реплік у певній послідовності, щоб вийшов діалог; доповнення або розширення діалогу окремими репліками, звертаннями, вставними словами тощо.
- Творчі вправи на складання діалогів за опорними словами, окресленою ситуацією спілкування, поданим початком.
- Перекази діалогічних текстів, у тому числі і творчі.
- Самостійне складання діалогів.

Як засвідчують дані констатуючого і формуючого експериментів, проведених у школах м. Рівного (1998–2003 рр.), вчителі-практики приділяють недостатньо уваги роботі з теоретичним матеріалом, пам’ятками, трансформаційним вправам через брак методичних рекомендацій, поурочних розробок.

Пропонуємо вашій увазі приклад карток-інформаторів, які можна використати на уроках розвитку зв’язного мовлення та вивчення синтаксичного матеріалу з метою формування уявлень п’ятикласників про діалог, його змістові та структурні особливості.

Методика роботи з такими картками може бути різноманітною: підготовка до сприйняття нового матеріалу (евристична бесіда за змістом карток), самостійне засвоєння теоретичного матеріалу з подальшою фронтальною бесідою тощо.

## КАРТКА №1

Матеріал для спостереження	Основні теоретичні відомості
 <p>Розгляньте малюнки-схеми і дайте відповіді на питання:</p> <p>Що таке спілкування?</p> <p>Що відбувається між людьми, зображеними на мал. 1?</p> <p>Як можна назвати розмову між людьми, зображеними на мал. 2?</p> <p>Що виступає засобом спілкування між людьми?</p> <p>Як можна назвати спілкування, зображене на мал. 3?</p> <p>(Свої відповіді звір з матеріалом наступного стовбчика)</p>	<p>Головне завдання мови – бути засобом спілкування між людьми, засобом обміну інформацією.</p> <p><b>Спілкування</b> – це бесіда, розмова, діалог, монолог.</p> <p>Навіть коли одна людина про щось говорить (монолог), це все одно спілкування, оскільки той, хто слухає, отримує інформацію, сприймає чуже мовлення.</p> <p>Зв'язне висловлювання однієї людини – <b>монолог</b>.</p> <p><b>Діалог</b> – це розмова двох людей, або висловлювання, для якого характерною є зміна мовця.</p> <p>Усне спілкування трьох чи більше людей називається <b>полілогом</b>.</p> <p>Діалоги і полілоги складаються з реплік окремих висловлювань співрозмовників, які оформлюються певним чином.</p> <p>У процесі діалогу кожен з учасників виступає мовцем і адресатом мовлення.</p>

На усвідомлення особливостей діалогічного мовлення можна використати такі типи завдань, як порівняння монологічних і діалогічних висловлювань, трансформацію монологічного тексту за завданням вчителя або описаною ситуацією тощо.

Наприклад: Перебудуйте поданий нижче монологічний текст у діалогічний за ситуацією: ваш друг хоче записатися до дитячої бібліотеки, читачем якої ви вже є. Ви відповідаєте на запитання друга.

Адресат  $\longleftrightarrow$  адресант (*ти і твій друг або подруга*).

Для того, щоб записатися до бібліотеки і користуватися її фондами, потрібно взяти з дому учнівський квиток, підійти до бібліотекаря, він дасть формуляр читача, заповнити його, вказавши ім'я та по батькові, прізвище, номер школи, в якій навчаєшся, клас, домашню адресу.

Тільки після цього тобі випишуть читацький квиток, який дає право користуватися абонементом бібліотеки та читальним залом.

Наступним етапом має стати робота зі структурними схемами діалогів, мовними стереотипами спілкування, ситуаціями спілкування. Результатом систематичної роботи з розвитку діалогічного мовлення має стати побудова власних діалогічних висловлювань за темою, без опор та інструкцій.

Перспективним для удосконалення умінь діалогічного мовлення ми вважаємо розробку, апробацію системи вправ та завдань на розвиток діалогічного мовлення для кожного етапу формування ДК, добір цікавих дидактичних матеріалів, які б допомагали у реалізаціях основних змістових ліній шкільного курсу української мови, уведенні до чинних



підручників теоретичних відомостей про діалог та його типи, розміщення пам'яток та структурних схем.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2002. – 216с.
2. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: Инфра – М., 2001. – 269с.
3. Концепція мовної освіти 12-ти річної школи (українська мова) / За ред. Л.В.Скуратівського // УМЛШ, 2002. – №2. – С. 4–9.
4. Палихата Елеонора. Формування діалогічного мовлення учнів середніх класів // Дивослово, 1995.
5. Програма для середніх загальноосвітніх закладів. Рідна мова. 5–11 клас. – К.: Шкільний світ, 2001. – 94с.
6. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою навчання. – К., 1999. – 305с.
7. Шанский Н.М. Что значит знать язык и владеть им? Ленинград, 1989. – 192с.

**УДК 378. 1**

**Н.М. Лосєва**

### ***ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ ШКОЛЯРІВ***

Однією з найважливіших задач у системі різностороннього виховання особистості є формування в неї наукового світогляду, що дозволяє правильно сприймати та осмислювати явища навколишнього світу, давати їм об'єктивну наукову оцінку, допомагає не тільки вірно визначити напрямки розвитку якого-небудь процесу, а й передбачити його розвиток.

Світогляд є системою поглядів, переконань та ідеалів за допомогою яких людина висловлює своє відношення до розвитку природи та суспільства. Світогляд людини направляє й визначає її діяльність. Основою світогляду є знання. Щоб виразити своє відношення до того чи іншого явища, щоб оцінити його треба перш за все зрозуміти це явище. Тому в процесі формування світогляду, найважливішим є оволодіння учнями глибокими та міцними знаннями. Чим більш міцні знання, тим краще учень аналізує факти, тим глибше проникає його мисль у суть наукових понять та законів. Рішучу роль у формуванні поглядів учнів на навколишнє середовище відіграють ідеї, що пов'язані з матеріальністю світу та об'єктивними закономірностями його розвитку, рух як форма існування матерії, пізнання світу та його закономірностей, практика як основа пізнання та критерій істини тощо.

З проблемами виховання природничо-наукового світогляду на основі методологічних знань і відповідного йому науково-теоретичного способу мислення учнів пов'язані дослідження Г.Л.Голіна, С.У.Гончаренка, Л.Я.Зоріної, В.Ф.Єфіменка, В.М.Мошанського, В.Г.Разумовського, О.В.Сергеєва, Б.С.Спаського та інших.

Сучасна математика розглядає форми і відношення для того, щоб глибше вивчати просторові форми і кількісні відношення матеріального світу (О.І.Маркушевич, В.О.Фабрикант).

Розкриттю матеріального походження математичних понять як відображення властивості предметів і явищ навколишнього світу присвячені роботи Гнеденка Б.В., Колягіна Ю.М., Конфорович А.Г., Фішмана І.М., Тесленка І.Ф.

Мета нашого дослідження – визначити шляхи і способи формування наукового світогляду школярів у процесі вивчення математики.

Однією з дидактичних умов формування світогляду учнів є забезпечення наукового доведення, логічної послідовності та глибокого аналізу фактів. "Кількісне накопичення знань, яке в певних умовах приводить до якісного стрибка, наукового відкриття, можливе

лише при діях, спрямованих на накопичення даних, їх осмислення, встановлення взаємозв'язків предметів, фактів, явищ” [2; 79].

Математика має величезні можливості для демонстрації могутності наукових методів у пізнанні дійсності. Чим би не займалася людина, яку б сторону матеріального світу не вивчала, завжди після нагромадження певного обсягу інформації про досліджуваний об'єкт, вона прагне привести цю інформацію у певну систему, упорядкувати, виділити головні фактори, установити їх взаємозв'язок. Можливість згорнути інформацію, представити її у вигляді формули – головне досягнення математики та могутній засіб пізнання навколишнього світу.

Розглянемо фрагмент лекції для учнів ліцею (або студентів нематематичних спеціальностей) за темою “Диференціальні рівняння”.

Раніше ми вже розглядали різні типи рівнянь: алгебраїчні, логарифмічні, показникові, тригонометричні. Усі вони мають спільну рису: в результаті розв'язання цих рівнянь одержуємо числа – корені рівняння. Тепер ми познайомимося з принципово іншим типом рівнянь – рівняннями, розв'язками яких будуть не числа, а функції.

Розглянемо деяку функцію  $f(x)$ . Позначимо через  $f'(x)$  її першу похідну, через  $f''(x)$  – другу похідну тощо.

Рівняння, яке містить невідому функцію та її похідні, називається диференціальним. В результаті розв'язання диференціального рівняння відшукується функція  $f(x)$ .

Два простих (й досить розповсюджених) типа диференціальних рівнянь мають вигляд:

$$f'(x) = pf(x), \quad (1)$$

$$f''(x) = -qf(x), (q > 0), \quad (2)$$

де  $p$  і  $q$  - константи.

З виду рівняння (1) випливає, що в кожній точці  $x$  швидкість зміни функції  $f(x)$  збігається зі значенням функції з точністю до постійного множника  $p$ . Значить, розв'язком рівняння (1) буде функція  $e^{px}$ . Тому рівняння (1) називають диференціальним рівнянням показникового зростання (спадання). Якщо  $p > 0$  маємо зростання, а якщо  $p < 0$  – спадання. Зрозуміло, що розв'язком рівняння (1) буде функція  $f(x) = Ce^{px}$ , де  $C$  – довільний постійний множник. Формулу  $f(x) = Ce^{px}$ , що описує всю сім'ю функцій, називають загальним розв'язком даного диференціального рівняння. Зафіксуємо множник  $C$  та виберемо із загального розв'язку той чи інший окремий розв'язок. Для цього досить указати значення шуканої функції  $f(x)$  у деякій точці. Цю умову називають початковою умовою. Якщо, наприклад, відомо, що  $f(x_0) = y_0$ , то з усієї сім'ї кривих нас буде цікавити лише та, для якої  $Ce^{px_0} = y_0$  і, отже,  $C = y_0 e^{-px_0}$ .

Таким чином, шуканий окремий розв'язок буде мати вигляд:

$$f(x) = y_0 e^{p(x-x_0)}$$

Зупинимося на одній принциповій обставині. Справа в тому, що розглянуте диференціальне рівняння (1) описує певні процеси, якщо незалежною змінною буде час. Спробуємо зрозуміти ідейну сторону, внутрішню сутність диференціальних рівнянь.

Диференціальне рівняння зв'язує в довільний момент часу (у довільній точці простору) значення функції і деякої її похідної (похідних), а в результаті, розв'язуючи рівняння, ми отримуємо картину зміни процесу за часом (у просторі). Іншими словами, виражаючи локальний зв'язок (зв'язок у точці  $x$  у момент  $t$ ) між  $f$ ,  $f'$ ,  $f''$ , ..., диференціальне рівняння дозволяє отримати деяку картину в цілому, деякий процес, його розвиток. В цьому полягає ідейна сутність диференціальних рівнянь.

Розглянемо диференціальне рівняння показникового спадання, наповнюючи його конкретним змістом.

Приклад 1. (Закон хімічної реакції першого порядку).

Швидкість хімічної реакції першого порядку записується рівнянням  
 $v = dc / dt = - kc$ ,

де  $c$  - концентрація реагуючої речовини,  $t$  - час,  $k$  - постійна швидкості реакції.  
Інтегруємо це рівняння і маємо:

$$\frac{dc}{dt} = -kdt; \int \frac{dc}{c} = -\int kdt; \ln |c| = -kt + \ln |c_1|;$$
$$\ln |c| = \ln e^{-kt} + \ln |c_1|; c = c_1 e^{-kt}.$$

Якщо  $t=0$ ,  $c=c_0$ , маємо  $c_1 = c_0$ . Отже формула  $c = c_0 e^{-kt}$  виражає закон хімічної реакції першого порядку.

Використаємо цю формулу й визначимо час, за який концентрація вихідної речовини зменшиться наполовину. Цей час називають періодом напівперетворення або напівперіодом перебігу реакції і позначають  $\tau_{1/2}$ . Підставивши значення  $t=\tau$ ,  $c=c_0/2$  у рівняння, одержимо

$$c_0/2 = c_0 e^{-k\tau}, \text{ звідки } 1/2 = e^{-k\tau}, \ln(1/2) = -k\tau, \tau = \frac{\ln 2}{k} = \frac{0,693}{k}.$$

Бачимо, що період напівперетворень для реакції першого порядку не залежить від вихідної концентрації речовини.

Приклад 2. (Закон розчинення лікарських форм речовини з таблеток). Необхідно встановити залежність зміни кількості лікарських форм речовини в таблетці з плином часу, якщо відомо, що швидкість розчинення лікарських форм речовини пропорційна кількості лікарських форм речовини в таблетці.

Позначимо через  $m$  кількість речовини в таблетці, що залишилася в момент часу  $t$ .  
Тоді

$$dm / dt = - km,$$

де  $k$  - постійна швидкості розчинення. Мінус у рівнянні означає, що кількість лікарських форм речовини з часом спадає.

Розділяємо в рівнянні змінні й інтегруємо його:

$$\frac{dm}{m} = -kdt; \int \frac{dm}{m} = -\int kdt; \ln |m| = -kt + \ln |c|$$
$$\ln |m| = \ln e^{-kt} + \ln |c|; m = ce^{-kt}$$

Згадаємо, що коли  $t=0$ ,  $m=m_0$  й одержимо  $c=m_0$ . Формула  $m=m_0 e^{-kt}$  виражає закон розчинення лікарських форм речовини з таблеток.

Зауважимо, що коли мова йде про закон Бугера у фізиці (знайти функцію  $I(x)$  - залежність інтенсивності світла від глибини проникнення його в середовище, тобто, від шляху, пройденого усередині середовища, якщо відомо, що швидкість спадання інтенсивності в даній точці  $x$  пропорційна величині інтенсивності в даній точці), як і в попередніх випадках, ми маємо диференціальне рівняння вигляду (1):

$$-I'(x) = kI(x).$$

Розв'язок якого,  $I(x)=I_0 e^{-kx}$ , аналогічний до попередніх розв'язків й показує, що за мірою проникнення в глиб речовини інтенсивність світла спадає.

Якщо у початковий момент часу маса радіоактивної речовини дорівнює  $m(0) = m_0$ , то закон радіоактивного розпаду задається аналогічним за виглядом рівнянням  $m(t) = m_0 e^{-kt}$ .

Швидкість розмноження бактерій також задається цим рівнянням. До нього зводяться багато задач у фізиці, техніці, біології та соціальних науках. Ми розглядаємо різні процеси матеріального світу, але виявляється, що математична природа цих процесів однакова – усі вони описуються одним диференціальним рівнянням.

Висновок: багато фізичних процесів, різних за своїм змістом, описуються диференціальним рівнянням (1). Ми приходимо до розуміння того, що найрізноманітнішим за своїми конкретними змістами явищам відповідає одне рівняння. Закони, відкриті в одній науці, аналогічні законам інших наук.

До рівняння (2), яке називають диференціальним рівнянням гармонічних коливань, приводять, наприклад, дві різні задачі фізики – коливання пружної пружини й розряд конденсатора через котушку.

Кулька маси  $m$  здійснює коливання уздовж осі  $x$ , будучи зв'язаною пружними пружинками з нерухомими стінками. Величина відхилення кульки від рівноваги задається функцією  $x(t)$ , яка задовольняє рівнянню (2), якщо  $q = \frac{k}{m}$ . Розглянутий коливальний процес відноситься до механічних.

Звернемося тепер до процесу, який має зовсім іншу фізичну природу. Мова йде про рух електричних зарядів у контурі, що складається з конденсатора ємністю  $C$  й котушки з індуктивністю  $L$ .

Якщо в розглянутий момент часу в ланцюзі йде струм силою  $I(t)$ , то маємо рівняння (2) за умови  $q = \frac{1}{LC}$ . Отже, як і в попередньому прикладі, ми приходимо до гармонічних

коливань, але тут ми маємо вже не механічні коливання кульки на пружинках, а електромагнітні коливання в контурі. Різні фізичні процеси виявляються математично аналогічними. Ми приходимо до розуміння того, що ті ж самі математичні поняття й результати застосовні до найрізноманітніших за своїм конкретним змістом явищ. Так, “поперечні коливання струни, крутильні коливання вала й інших процесів описуються одномірним хвильовим рівнянням. Рівняння теплопровідності описує також явище дифузії, фільтрацію рідини крізь пористі середовища тощо” (4; 54).

Усі ці дивні аналогії є наслідком матеріальної єдності світу. Зрозуміло, що таємниці мікро- й мегасвіту ми можемо інтерпретувати й вивчати за допомогою звичних для нас моделей макросвіту. Вивчення одних процесів за допомогою інших – аналогічних (вимір яких, наприклад, значно простіший) – має велике практичне значення і є важливим методом наукових досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Лобочкая Н.Л., Морозов Ю.В., Дунаев А.А. Высшая математика. – Минск: Выш. шк., 1987. – 319с.
2. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. – Харків: “ОВС”, 2000. – 164с.
3. Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук / Под ред. Б.М. Кедрова, П.В. Смирнова, Б.Г. Юдина. – М.: Наука, 1981. – 360с.
4. Методические указания по вопросам мировоззренческой и воспитательной направленности преподавания курса высшей математики/Сост. В.В. Пак. – Донецк: ДПИ, 1988. – 64с.
5. Тарасов Л.В. Математический анализ: Беседы об основных понятиях. – М.: Просвещение, 1979. – 144с.
6. Харламов И. Ф. Педагогика. – М.: Высш. шк., 1990. – 576с.

**СИСТЕМА РОБОТИ НАД ДІАЛОГІЧНИМ МОВЛЕННЯМ У 5 КЛАСІ**

**Актуальність** проблеми формування і розвитку діалогічного мовлення зумовлюється концептуальними засадами модернізації мовної освіти в Україні, виховання всебічно розвиненої особистості та підвищення теоретичного й методичного рівнів навчання рідної мови в загальноосвітніх школах.

**Проблема** діалогічного мовлення багатоаспектна, тому досліджується багатьма науками: філософією, психологією, психолінгвістикою, мовознавством, лінгводидактикою. Методиці розвитку усного мовлення присвячено роботи М. Вашуленка, Г.Іваницької, В.Мельничайка, М.Стельмаховича, О.Хорошковської, формуванню діалогічного мовлення дітей дошкільного віку початкових та середніх класів – Н.Бондаренко, Е.Палихати, Г.Чулкової.

**Метою** даної статті є розробка завдань і вправ для контрольного зрізу з проблеми формування й розвитку діалогічного мовлення п'ятикласників на узагальнено-систематизуючому етапі експериментального дослідження.

Роботу з формування діалогічного мовлення було розпочато з першого класу загальноосвітньої школи. У 5 класі вона продовжувалася і закінчилася узагальнено-систематизуючим етапом навчання, що на завершення передбачав проведення контрольного зрізу перевірки знань, умінь і навичок п'ятикласників з діалогічного мовлення. Учніам було запропоновано виконати такі завдання:

1. Прочитайте виразно діалог, дотримуючись орфоепічних норм. Визначте його вид. Обґрунтуйте свою відповідь, назвавши особливості даного діалогу й мовні засоби їх вираження (див. текст діалогу I).

2. Прочитайте виразно діалог. За яких обставин він може бути використаний? Визначте вид. Перекажіть діалог за ролями, дотримуючись логіки, структури тексту, а також лексичних і граматичних особливостей (див. текст діалогу II).

3. Уявіть, що ви збираєтеся на змагання (уже позмагалися, були свідками змагань). Поділіться враженнями зі своїм товаришем (подругою). Складіть діалог на тему “На стадіоні”, використовуючи слова та словосполучення: тренуватися, проводити змагання, першість, брати участь, виграти (у кого?), програти (кому?), зіграти внічию, посісти перше місце. Прочитайте складений діалог за особами, дотримуючись норм української мови, із застосуванням жестів і міміки.

4. Складіть діалог на одну з тем: “На пошті”, “У бібліотеці”, “Лікар і хворий”, “На прогулянці біля річки”. Визначте вид кожного. Розіграйте складені діалоги за ролями.

5. Прочитайте уривок вірша “Сміливе Кошенятко” Анатолія Костецького та його продовження, яке придумав учень 5 класу у формі діалогу. Відредагуйте складений п'ятикласником діалог, уживаючи слова ввічливості, і розіграйте його за особами. Визначте вид діалогу (див. текст III).

Пропонуємо аналіз і результати виконаних п'ятикласниками завдань.

Так, у першому завданні учням було запропоновано такий діалогічний текст:

I. – Добри вечір, люди добрі!

– Дай Боже здоров'ячка.

– Пустіть переночувати.

– Ой лисичко-сестричко, у нас хатка маленька, – ніде буде тобі лягати.

– Дарма, я під лавкою зігнуся, хвостиком обгорнуся та й переночую.

Хазяїн кажуть:

– Добре, ночуй!

– А де ж я свою курочку подіну?

– Пусти її під піч.

От вона так і зробила. А вночі нишком устала, курочку з'їла, пір'ячко загребла. Другого дня встала раненько, вмилася біленько, господареві на добридень дала... (Народна казка).

Аналіз поданого тексту ми запропонували учням здійснити за такою схемою: 1) визначення теми й основної думки діалогу; 2) сфера його використання; 3) мета спілкування співрозмовників; 4) вид діалогу; 5) засоби зв'язку речень у тексті; 6) роль використаних у діалозі лексичних і граматичних засобів (слів і речень).

Учні експериментальних класів краще справилися з поданим завданням (середній показник 10–12%), хоча на деякі особливості художнього діалогу вказували дуже стисло, інші взагалі не помічали, не всі діти відразу змогли проаналізувати діалог: учителям необхідно було провести пояснювальну роботу щодо виконання цього завдання. Результати показали, що не всі п'ятикласники ЕК оволоділи вміннями й навичками аналізувати діалоги, хоча залучалися до цієї роботи з початкових класів.

Друге завдання контрольного зрізу мало на меті перевірити, як п'ятикласники вміють переказувати художній діалог за ролями, дотримуючись логіки, структури тексту, а також лексичних і граматичних особливостей. Для переказу ми запропонували такий текст:

II. Постукав у двері Зимовий вітер та й питає, а чи тут дівчата-красуні живуть, що людей лікують, здоров'я дають.

- Тут, – відповіла Троянда.
- То впустить до хати.
- А хто ти будеш?
- Той, хто гори верне, страху наганяє, людей від сонця оберігає.
- А чи не завдаси ти нам шкоди?
- Ні!

Відчинила Троянда двері і влетів у хату Вітер-вітрисько.

- На що скаржишся? – спитала Мальва.
- На безсилля з Морозом боротися.
- А чи добре ти щось вчинив людям?
- Ні!
- То за що ж тобі співчувати?
- За те, що я хворий.
- Але ми лиш добрим людям помагаємо, – відповіли дівчата.

Тоді дмухнув вітер на сестер і перетворив їх на квіти. А люди навесні висадили їх у квітник: мальву коло вікна ближче, півонію – до води, ружу – до сонця. Так і ростуть сестри, своєю красою людей милують. У віночку ж це символ віри, надії, любові (Народна творчість).

Для переказу тексту школярам було запропоновано самостійно розподілити ролі.

Результати переказу діалогу по пам'яті на основі прочитаного тексту свідчать, що учням експериментальних класів при переказуванні художнього діалогу було легше визначати лексичні й граматичні особливості, будувати репліки та об'єднувати їх у діалогічні єдності. Їхні діалоги відрізнялися повнотою, точністю і послідовністю відтворюваних висловлювань, більшість увесь діалог переказали з дотриманням його виду. Зазначимо, що при розподіленні ролей учні експериментальних класів урахували всіх дійових осіб і автора на відміну від учнів контрольних класів, де ролями були наділені лише ті особи, що брали участь у розмові.

Наступні завдання мали на меті визначити рівні сформованості вмінь будувати різні види діалогів. Так, третє завдання передбачало перевірити вміння й навички учнів орієнтуватися в мовленнєвій ситуації та конструювати діалоги з використанням допоміжних засобів (жестів, міміки).

Подаємо зразки складених діалогів:

- Привіт, Сашко! Досі тренуєшся?

- Так, Василю, адже завтра проведитимуть змагання з карате. Я хочу виграти.
- Я теж братиму участь у змаганнях і прагнутиму посісти перше місце.
- Дивись, не програй!
- Дякую. І тобі бажаю успіху.
- Бувай.
- Побачимося.
  
- Віталику, привіт!
- Ми ж з тобою бачилися, Максиме!
- Ой, я забув. Як тобі “Веселі старты”?
- Це клас. Мені так сподобалися! Я так вболівав, що аж горло болить!
- А ти помітив, що нашу команду несправедливо оцінили?
- Так. Вони тренувалися вчора допізна і Руслан говорив, що обов’язково виграють у

5-Б.

- Шкода, краще б внічию зіграли.
- Нічого, головне, що брали участь, та й місце непогане.
- І справді, воно теж призове.
- Так, я згоден.
- Ну, все. До завтра.
- Бувай.

Аналіз діалогів показав, що учні експериментальних класів краще справилися з цим завданням, бо в молодших класах училися орієнтуватися у мовленнєвій ситуації і складати діалоги за опорою або зразком. При відтворенні діалогів за особами діти ЕК більш активно застосовували засоби виразності, репліки та діалогічні єдності відрізнялися емоційністю, змістовністю. Діти сміливо, впевнено й доречно використовували жести і міміку.

Четверте завдання передбачало перевірку вмінь школярів складати діалоги різних видів, дотримуючись етикетних норм. З цією метою ми запропонували такі теми: “*На пошті*”, “*У бібліотеці*”, “*Лікар і хворий*”, “*На прогулянці біля річки*”. Після складання діалогів діти повинні були визначити вид кожного і розіграти їх за ролями.

Пропонуємо зразки складених діалогів:

На пошті

- Добрий день!
- Здрастуй! Що тебе цікавить?
- Мені треба конверт.
- А куди ти будеш відсилати листа?
- По Україні.
- Він коштує 50 копійок.
- Добре. А листівка “З днем народження” є?
- Так, поглянь на вітрину і вибери собі.
- А журнал “Дитяча академія” вже надійшов?
- Так, сьогодні поштарка принесе його тобі додому.
- А ще мені потрібна газета з програмою на наступний тиждень.
- Ще що?
- Нічого, дякую. Візьміть, будь ласка, гроші. До побачення.
- До побачення.

У бібліотеці

- Добрий день!
- Добрий! Що ти хочеш почитати цього разу?
- Мене цікавить книга Г.Троєпольського “Білий Бім Чорне вухо”.
- Цікава книжка, зараз принесу.
- Дякую.
- Все? Більше нічого не будеш брати?

- Мені досить цієї книжки, але я б хотіла ще для брата взяти.
- А чим же він цікавиться?
- Йому аби щось про птахів або риб.
- Добре, давай підберем і йому.
- А енциклопедія про морських тварин у Вас є?
- Так, але її ще не повернули.
- Гаразд, я потім її візьму, коли цю поверну.
- Ти можеш її тут переглянути, не обов'язково брати додому.
- Добре, дякую. До побачення.
- На все добре.

Лікар і хворий

- Добрий день, лікарю.
- Добрий день. Слухаю.
- У мене цілий тиждень горло болить.
- Так, так. Відкрий рота і скажи: “А”.
- А-а-а...

– Добре. Все дуже серйозно, я випишу тобі ліки. Крім них, обов'язково слід полоскати горло якомога більше разів на добу та робити інгаляції з настоянкою евкалипту, а також мазати люголем. Візьми рецепт.

- Спасибі. А в якій аптеці можна придбати ці ліки?
- Та, що біля вхідних дверей у лікарню.
- Ага, зрозуміло. До побачення.
- Одужуй. До побачення.

На прогулянці біля річки

– Подивись, мамо, який сьогодні гарний день, яка красива, прозора річка!

– Так, дуже гарна, донечко. Поглянь скільки в ній незвичайних рибок, а жабенята які галасливі, все “ква-ква-ква”.

- Мамо, а в тій річці можна купатися?
- Можна, але там багато великого каміння. А ще далі ходять теплоходи.
- Давай підійдемо ближче.
- Ну як, тобі подобається гуляти біля річки?
- Так! Мені дуже подобається. Прийдемо ще сюди?
- Гаразд.

Учні експериментальних класів краще засвоїли особливості різних видів діалогів, оскільки ця робота активно здійснювалася у 1–4 класах, відтак їхні діалоги відрізнялися змістовністю, різноманітністю у використанні лексичних і граматичних особливостей, логічною послідовністю у викладенні думок. Діалоги учнів контрольних класів були набагато простіші.

П'ятим завданням контрольного зрізу навчального експерименту для дітей 5 класу передбачалося виявлення рівнів сформованості вмінь помічати недоліки в чужому мовленні та усувати їх шляхом редагування, добором потрібних мовних засобів. П'ятикласникам пропонувалося таке завдання:

Прочитайте уривок вірша “Сміливе Кошенятко” Анатолія Костецького та його продовження, яке придумав учень 5 класу у формі діалогу. Відредагуйте складений п'ятикласником діалог, уживаючи слова ввічливості, і розіграйте його за особами. Визначте вид діалогу.

В саду, в ожинових кущах,  
сміливе Кошенятко  
зустріло чемного Хруща  
на волохатих лапках.  
І чемний Хрущ йому сказав:



- Я радий вас вітати,  
бо я давно на друга ждав.
- Я – Хрущ. А вас як звати?
- Учень продовжив так:*
- Я – Кошеня! Няв! Ну, й що?
- Дружити будем?
- Так.
- Тоді принеси м'ячик.
- Добре.
- Гайда гратися.

*Подаємо приклад відредагованого учнями діалогу:*

- Дуже приємно, а я – Кошеня.
- Давай будемо дружити.
- Я дуже радий, давай.
- Тоді принеси, будь ласка, м'ячик.
- З радістю!
- Дякую. Гайда гратися!

Більшість учнів експериментальних класів правильно визначили вид діалогу, у контрольних класах, діти вказували, що подібний текст може зустрітися в художній літературі, оскільки розмова відбувається між Кошеням і Хрущем. Редагували діалог по-різному: деякі репліки зовсім замінили, інші пропустили взагалі. Учням подобалося розігрувати діалоги за особами, але краще це робили в експериментальних класах, оскільки володіли цими вміннями ще з молодшої школи.

Як бачимо, комунікативні вміння п'ятикласників складаються з комплексу вмінь і навичок аналізувати, переказувати, конструювати, редагувати, розігрувати за ролями діалоги різних видів.

Отже, розвиток діалогічного мовлення учнів 5 класу, що мав супровідний характер щодо основної програми з рідної мови, здійснювався на функціонально-стилістичній і комунікативно-діяльнісній основах. Результати дослідного навчання засвідчили, що учні експериментальних класів краще володіють комунікативними вміннями і навичками, ніж контрольних, оскільки формування діалогічного мовлення розпочалося з 1 класу і проходилося поетапно з урахуванням принципу наступності й перспективності.

**УДК 371. 25**

**О.І. Мазур**

### ***ПИТАННЯ ДОБОРУ ПРОГРАМНОГО МАТЕРІАЛУ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ЛІЦЕЮ***

Російська мова як шкільний предмет в основній школі вивчається в трьох аспектах: теорія мови, орфографічні і пунктуаційні правила, розвиток мовної культури. Традиційно пріоритетним у школі вважається вивчення мовних правил (орфографія, пунктуація). Разом з тим останнім часом у методичній літературі намітився новий підхід до вивчення даного предмета. Розвиток навичок зв'язної мови, навчання видам мовленнєвої діяльності в багатьох методичних документах і програмах у даний час постулюється як основний напрямок. Але практика показує, що найчастіше ця теза в навчанні не є основною. Уроки розвитку мовлення до цього часу виконують роль додатка до основного курсу. Про це свідчить і розподіл годин у програмах російської мови для кожної шкільної паралелі.

Питаннями методики розвитку мовлення на уроках російської мови займається багато вчених (М.Т. Баранов, Т.А. Ладиженська, Н.А. Пашківська, Є.П. Голобородько, Г.О. Михайловська й ін.) [1; 8; 9].

На нашу думку, найбільш ефективною була б така система формування мовних умінь при вивченні російської мови, що сполучала б пізнавальну і мовну діяльність, для чого необхідно переглянути обсяг програмного матеріалу на користь збільшення годин на уроки розвитку мовлення.

Крім того, у ліцеї на уроки російської мови в профільних класах відводиться більша кількість годин (три години в тиждень замість двох годин) на відмінність до діючої програми з російської мови [12].

Викладене вище свідчить про актуальність проблеми добору мовного матеріалу для уроків російської мови з метою формування мовленнєвої компетенції учнів ліцею.

“Реалізація ідеї мовної спрямованості навчання вимагає вирішення питання про добір теоретичних зведень у мові, необхідних і достатніх для вільного володіння мовою”[9, 143].

Деякі дослідники, наприклад, А.Ю. Купалова, вважають, що в шкільну програму необхідно увести такий теоретичний матеріал, що максимально сприяв би роботі з розвитку мовлення учнів [7, 45].

Мета нашої статті – намітити шляху добору мовного матеріалу для вивчення мови через мову і для мови на основі тексту, оскільки саме в тексті відбувається реалізація потенційно можливих мовних одиниць. Більш того, в умовах контексту розкривається кожний мовний рівень, що допомагає учню створювати і розуміти текст.

Намічений підхід буде сприяти розвитку і формуванню мовного чуття, мовленнєвих умінь, а також орфографічної і пунктуаційної грамотності учнів.

У зв'язку з викладеними задачами курсу російської мови в ліцеї міняються і пріоритети у вивченні його змісту. Основними одиницями навчання стають слово, словосполучення, текст.

Разом з тим збільшується обсяг культурно значущих зведень у російській мові, додаються факти з її історії, відомості про взаємодію з іншими мовами.

На уроках російської мови передбачається знайомити учнів з різними видами текстів, що належать до всіх функціональних стилів літературної мови, передбачається комплексна робота з ними.

Даний підхід до навчання російської мови в школі спирається на сучасні лінгвістичні знання і методичні уявлення, зокрема, враховується поняття дискурса і дискурсивного аналізу: текст вивчається з урахуванням конкретних умов його вживання, а також психологічних і соціальних параметрів комунікативної ситуації. Мета навчання російської мови – забезпечити мовний і мовленнєвий розвиток учнів, сформувати уміння і навички раціонального читання, сприйняття звучної мови, навчити їх вільно говорити і писати російською мовою.

На сучасному етапі здійснюється комунікативно-діяльнісний підхід у викладанні російської мови. У зв'язку з цим необхідно підсилити мовну спрямованість курсу, переглянути матеріал, що стосується навчання учнів зв'язної мови, наблизити теорію до практики; привести в систему уміння зв'язної мови з урахуванням характеру навчальної мовленнєвої діяльності.

Наприклад, у 9-х класах для формування комунікативних і мовних умінь учнів, необхідних для створення зв'язного висловлення, ми пропонуємо, по-перше, збільшити кількість годин на розвиток зв'язної мови. По-друге, всі аналізовані мовні засоби потрібно розглядати з погляду їхнього практичного використання в мові для потреб спілкування. Досвід показує, що на цій основі у школярів розвиваються такі якості мови, як правильність, точність, стилістична доречність і виразність, що може бути досягнуто в результаті умілого використання в мові найбагатших можливостей російської мови, а також при строгому дотриманні мовних норм.

У процесі навчання російської мови в 9 класі необхідно послідовно і цілеспрямовано удосконалювати і розвивати основні види мовленнєвої діяльності: уміння сприймати мову, представлену в усній і письмовій формі (уміння слухати, читати), і здатність породжувати власне висловлення (уміння говорити, писати). При цьому основну увагу варто приділяти формуванню навичок змістовної, правильної, виразної мови.

Одна з найважливіших задач навчання російської мови в старших класах полягає в тому, щоб більш повноцінно і багатоаспектно використовувати результат мовного аналізу зразкових художніх текстів для збагачення мови учнів, розвитку їхніх творчих здібностей.

Ми вважаємо за доцільне у 9 класі запропонувати наступний розподіл годин у зв'язку з перерахованими вище задачами.

Загальні відомості про мову (6 годин).

Роль мови в житті людини. Сучасна російська літературна мова. Місце російської мови серед інших мов світу. Роль старослов'янської мови в розвитку російської мови. Російська писемність. Розділи науки в російській мові. Видатні вчені-русисти.

Повторення вивченого в 8 класі (4 години).

Синтаксис простого речення. Головні і другорядні члени речення, двоскладні й односкладні речення, однорідні члени речення. Відокремлені члени речення. Звертання. Вставні слова.

Складні речення (2 години).

Ознаки складного речення. Складні речення із сполучниками і без сполучників, із сурядним і підрядним зв'язком.

Складносурядні речення (8 годин).

Особливості складносурядного речення. Класифікація складносурядних речень залежно від виду сполучника. Значеннєві відносини між частинами і розділові знаки в складносурядному реченні. Синтаксична синонімія складносурядних речень з різними сполучниками, їхня текстоутворююча роль.

Складнопідрядні речення (20 годин).

Особливості складнопідрядного речення. Головне і підрядне речення. Сполучники і сполучні слова в складнопідрядному реченні. Вказівні слова в головному реченні. Основні види підрядних речень (означальні, з'ясувальні, місця, часу, способу дії, міри і ступеня, порівняльні, причини, наслідкові, мети, умови, допустові). Розділові знаки в складнопідрядному реченні. Складнопідрядні речення з декількома підрядними, розділові знаки в них.

Синоніміка складнопідрядних речень і простих з відокремленими членами, їхня текстоутворююча роль.

Безсполучникові складні речення (8 годин).

Особливості безсполучникових речень. Значеннєві відносини між частинами безсполучникового складного речення. Розділові знаки в безсполучниковому складному реченні. Синонімія безсполучникових і сполучникових складних речень, їх текстоутворююча роль.

Складні речення з різними видами зв'язку (8 годин).

Складні речення з різними видами сполучникового і безсполучникового зв'язку. Розділові знаки в них. Сполучення розділових знаків. Період.

Мова і мовленнєва діяльність (40 годин).

Мовленнєва діяльність як процес спілкування. Види мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання, письмо.

Різновиду мовлення: за формою використання мови – усна і писемна мова, за характером участі співрозмовників у процесі спілкування – діалогічна і монологічна.

Текст як мовленнєвий твір. Тема й основна думка тексту. Мікротема тексту. Засоби зв'язку речень у тексті. Ланцюжкова і паралельна структури тексту. Мовні способи оформлення ланцюжкової і паралельної структури тексту. Аналіз будови тексту.

Стили мови: розмовний, науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, художній. Мовні і мовленнєві засоби, характерні для різних стилів мови. Функціональна й експресивна роль складносурядних і складнопідрядних речень у текстах різної стилістичної приналежності. Образотворча роль безсполучникових складних речень при описі пейзажу, інтер'єра.

Функціонально-значеннєві типи мови: опис, оповідання, міркування; їхні різновиди. Художня роль складносурядних, складнопідрядних, безсполучникових речень в оповіданні. Оповідання на одну тему в різних стилях. Опис на одну тему в різних стилях. Стилїзація.

Вживання складнопідрядних речень із значенням обумовленості в міркуванні. Доповідь. Рецензія.

Композиційні форми творів: опис по уяві і пам'яті, опис по картині. Психологічний портрет. Розповідь. Спогад про книгу. Рецензія на книгу. Анотація. Портретний нарис.

Добір мовних засобів у тексті залежно від стилю і типу мовлення, теми й основної думки висловлення.

Практика показує, що запропонована нами система добору мовного матеріалу сприяє реалізації такого підходу до навчання, що передбачає формування комунікативно-мовленнєвих умінь у процесі навчання.

Головною задачею навчання стає розвиток мовлення у всіх його функціях: спілкуванні, повідомленні, впливу; у всіх формах: внутрішній і зовнішній (усній і писемній). Правильність мови забезпечується досвідом мовленнєвої діяльності, вихованням чуття мови у висококультурному мовному середовищі і знаннями системи мови.

Подальша розробка даних принципів добору мовного матеріалу повинна бути спрямована на основні шляхи їхнього впровадження в шкільну практику викладання російської мови.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранов М.Т. Виды упражнений для формирования умений и навыков // Русский язык в школе. – 1993. – № 3 – С. 36–43.
2. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи. Справочное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002–384 с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М.: АПН СССР, 1966. – С. 236–277.
4. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. проф. Гойхмана. – М.: ИНФРА – М, 1997. – 272 с.
5. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
7. Купалова А.Ю. Совершенствование или перестройка? (О курсе русского языка в школе) // Русский язык в школе. – 1998. – № 4. – С. 45 – 50.
8. Ладыженская Т.А. Обучение различным видам речевой деятельности // Методика преподавания русского языка: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2101 “Русский язык и литература” / Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р. и др. / Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 264 – 290.
9. Михайловская Г.А. Теория и практика формирования коммуникативно-речевых умений у учащихся 5 – 9 классов в процессе изучения русского языка: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Херсон, 2000. – 372 с.
10. Пашковская Н.А., Повхан Е.З. Коммуникативная направленность обучения русскому языку // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1985. – № 4. – С. 64 – 65.
11. Пашківська Т.А., Гудзик І.П. Державні стандарти. Мова національних меншин (проект) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1997. – № 9. – С. 48–51.
12. Программы средней общеобразовательной школы. Русский язык для школ с русским языком обучения 5 – 11 классы / Сост. Н.А. Пашковская, В.А. Корсаков. – К.: Освіта, 1995. – 64 с.

## **ЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ**

Лінгвістичні основи вивчення лексики в школі — це основоположні концепції лексикології, що виступають базою розкриття учнями сутності лексикологічних явищ. Необхідно відзначити, що в теорії лексикології маються різні точки зору на ті або інші лексичні явища. Основне призначення слова — бути засобом номінації (найменування) реалій навколишнього світу (предметів, ознак, дій) і формування відповідних понять.

Лінгвістичні умови формування й удосконалювання лексичних навичок виявлені й описані в роботах О.М.Біляєва, М.М.Шанського, В.В.Виноградова, Д.Е.Розенталя й ін., у методичній літературі цю наукову проблему розглядали Є.П.Голобородько, Г.О.Михайловська, М.І.Пентилюк, М.Б.Гульчин, Л.В.Вознюк та ін. Учені досліджували методику збагачення словникового запасу учнів переважно в учбово-мовній діяльності.

Робота над формуванням лексичних навичок припускає в першу чергу роботу над словом, тому що, за визначенням В.В.Виноградова, “слово есть единица, неотступно представляющаяся нашему уму как нечто центральное во всем механизме языка” [2, 90]. Цю думку підтверджує М.М.Шанський, вважаючи, що “слово выступает в качестве основной единицы языка, определяющей его особый характер среди других семиотических систем” [10, 9].

Ведуча роль слова в системі мовних засобів визначає його як основну стилістичну одиницю.

Д.Е. Розенталь вважає, що “важнейшим условием нормативности речи является правильный выбор слов, их лексическая сочетаемость... Иначе говоря, при построении предложения слова должны подбираться в соответствии с присущей им в литературном языке семантикой и стилистическими особенностями” [8, 164].

Мотивом вибору слів і інших засобів мови, як стверджують лінгвісти, служить так називана комунікативна доцільність (В.Г.Костомаров, Б.М.Головін, А.Н.Васильєв і ін.). Б.М.Головін пише: “Видимо, помимо нормы действуют и иные регуляторы речевого поведения человека, которые, не расчлняя, можно обозначить словом “целесообразность”. Ощущение говорящим и пишущим, понимание им целесообразности того или иного слова, той или иной интенции, той или иной синтаксической конструкции и их сложного сцепления в пределах целостных отрезков текста и всего текста вот та мощная сила, которая образцовую речь выковывает и позволяет говорить о высшей степени речевой культуры. Лишь разумный и прочный союз нормы и целесообразности обеспечивает культуру речи общества и отдельного человека” [4, 19]. Виходячи з цього, на наш погляд, необхідно з'єднати в системі тренувальних вправ два основних регулятори мовної діяльності: норму і комунікативну доцільність.

Результати констатуючого зрізу, який проводився на базі шкіл №28, №30, №44 м.Херсона, показують, що в процесі роботи в практиці навчання не створюються сприятливі умови для формування лексичних навичок, які здійснюються переважно завданнями, спрямованими на навчання в системі роботи над мовною діяльністю учнів.

Таким чином, актуальність статті визначається необхідністю формування і корекції таких умінь, як: 1)розуміти значення слів та доцільно проводити вибір слів, 2) враховувати характерні риси форм мови (усна/письмова мова), 3) визначати системнозмістові відносини між словами.

Мета цієї статті – розглянути лінгвістичні передумови формування лексичних навичок в умовах оволодіння основними видами мовної діяльності учнями середньої школи.

Вивчення лінгвістичної літератури підтверджує, що формування лексичних навичок вимагає обліку характерних рис кожної форми мови: усної і письмової (Г.О.Винокур,

Н.Ю.Шведова та ін.). З цією метою з'ясуємо лінгвістичне поняття “усне мовлення”, “письмова мова”.

**Усне мовлення** – це мова звучна, вимовна, письмова мова – зображена за допомогою спеціальних графічних знаків. Основне розходження між цими видами мови відбиває насамперед у матеріальній формі вираження: усна – це звуковий потік, письмова – система знаків писемності.

Усну форму літературної мови складають розмовна мова й усна публічна мова. В основі виділення розмовної мови і публічної мови лежать розходження в комунікативній функції, у темі і ситуації мови. О.А.Земська й Е.Н.Ширяєв вважають істотними особливостями розмовної мови “использование разных каналов связи, использование вербального и невербального кода; регулярность действия моделей разных уровней языка...; специфическое соотношение готового и творимого в акте речи; расчлененность высказывания, широкое использование контактоустанавливающих средств” [6, 39].

Усний різновид мови завжди прагне до конкретності, однозначності, інтонаційній недвозначності. Специфічні риси усного мовлення: ситуативність, миттєвість, апелятивність, еліптичність, відносна згорнутість синтаксичних засобів. В усному мовленні слухач може зштовхнутися з “выходом неотшлифованных”, “сырых произведений” [9, 86]. В усній комунікації мовець і слухаючий керують спілкуванням.

Характерною рисою **письмового різновиду мови** є його функціональна спрямованість, тобто “ориентация на выполнение какой-то заранее намеченной цели сообщения” [3, 16]. **Письмову мову** відрізняють літературно-книжкова лексика, поширеність висловлення, закінченість, логічна послідовність, синтаксична оформленість, розгорнута система сполучних елементів і ін. У письмовій комунікації передаючий повідомлення і приймаючий його не можуть впливати на процес спілкування. У даній формі мови використовується тільки візуальний канал зв'язку. Письмове повідомлення листується, переглядається, удосконалюється і вигострюється, поки пишучий не переконається, що думка виражена точно, лаконічно, стиснуто. Тому, з огляду на розходження в структурі і формі усної і письмової мови, забезпечується ефективність формування цих способів спілкування.

Точність мови забезпечується добором мовних засобів, що у найбільшій мірі відповідають змістові висловлення. Багатство мови виявляється в розмаїтності використовуваних мовних засобів (бідна мова, як правило, характеризується невиправданим повторенням тих самих слів, конструкцій). Виразність мови досягається використанням таких мовних засобів, що забезпечують вплив на читача (слухача): допомагають у чомусь його переконати, викликати визначені почуття, бажання.

Варто також виділити і такі властивості зразкової мови, як її змістовність і логічність. Перше з них, відображаючи взаємозв'язок мислення і мови, припускає необхідний ступінь лаконізму, відсутність порожніх фраз, багатослівності, друге виражається у вимозі несуперечності, у дотриманні логічної послідовності у викладі думок.

З урахуванням перерахованих властивостей зразкової мови будується вся робота, спрямована на формування лексичних навичок в учнів у системі роботи над мовною діяльністю. Щоб правильно організувати цю роботу, необхідно визначити її місце в загальному процесі навчання школярів російській мові.

Важливою умовою формування лексичних навичок є знання учнями того факту, що слово може мати одне або кілька лексичних значень.

Однозначні слова здатні називати тільки одне явище дійсності, одну ознаку і т.п. Помітимо, що однозначних слів у російській мові небагато. Звичайно це терміни: *азот, гипотенуза, катет, метафора, орфографія, тайм, зерносовище*; деякі слова з конкретним значенням вживаються в розмовній мові: *дріжджі, джем, дрова, автобус* і ін.

Місце слова в лексичній системі мови в значній мірі визначається явищем багатозначності. Залежно від контексту, характеру мовної ситуації, мети висловлення та інших факторів те саме слово може реалізувати в мові різні значення, здобувати різні

значеннєві й емоційно-експресивні відтінки, стильове фарбування. Слово, крім вихідного значення, може здобувати нове, похідне значення. Причому спочатку це нове значення виникає як переносне, а потім, втративши образний характер, стає прямим. Таким чином, багатозначність — це живе явище, що постійно розвивається з часом.

До числа необхідних умов формування лексичних навичок відносимо ознайомлення учнів із прямим і переносним значенням слів.

Розуміння учнями того, що в слові може бути кілька лексичних значень, допомагає навчити їх умінню давати тлумачення лексичного значення слова залежно від уживання його в контексті.

Прямі значення слів учні можуть визначити поза контекстом, поза зв'язком з іншими словами. Для розуміння переносного значення важливо враховувати, що воно виникає в тому випадку, якщо мовець свідомо переносить назву з одного явища дійсності на інше на основі спільності ознак [4, 24].

Оскільки питання про основні типи лексичних значень не можна розбирати, не усвідомивши заздалегідь проблеми назви, вважаємо за необхідне називати предмети та явища по тій ознаці, яка виявляється досить характерною для того, щоб відрізнити їх від інших предметів і явищ.

Такою яскравою ознакою, за якою предмет або явище одержує свою назву, може бути форма, колір, функція, розмір, подібність з чим-небудь і інші зовнішні і внутрішні властивості. *Кільце* одержало, наприклад, свою назву за формою (*коло* – круг); *зозуля* – за характерним для неї лементом; *смородина* – за властивим для неї запахом (*смрад*, древнеруск. *смород* – сильний запах); *ухват*, *шило* – за функцією (порівн. дієслова *ухватить*, *шить*), *яровые* – за часом посіву (древнеруск. *яро* – весна); *шипівник* – за наявністю в чагарнику шипів; *рыжик*, *белянка* – за властивим для цих грибів кольором; *костяника* – за кісточками, що мають у цієї ягоди; *опенки* – за їхнім звичайним місцем вирощування навколо пнів і т.ін.

Лінгвісти затверджують, що ознака, покладена в основу назви, і службові морфеми, що оформляють його в слово, не дорівнюють значенню, характерному для того або іншого слова.

По-перше, вони складають основу значення, що одержує потім слово в результаті вживання. Ознака, що покладена в основу назви даного предмета, може характеризувати не тільки його, але й інші явища об'єктивного світу. Крім того, він завжди є недостатньо визначеним. Реальне ж значення слова, навпроти, конкретно. Тому дуже часто чіткого представлення про дійсне значення слова ознака, покладена в основу слова, назви не дає.

По-друге, слово, маючи те або інше лексичне значення, може бути абсолютно умовною назвою відповідних явищ навколишньої дійсності. Ознака, покладена в основу багатьох слів, у даний час вже в них не чувається, але від цього вони не перестають бути значимими одиницями мови. Наприклад, зараз уже неясно, чому таке приміщення, як *комната*, названо словом *комната*, така комаха, як *жук*, названо словом *жук*, такий інструмент, як *долото*, названий словом *долото*, однак кожна людина, яка розмовляє російською мовою, чітко уявляє собі лексичне значення слів *комната*, *жук*, *долото* [10, 11].

Слова в мові існують не ізольовано одне від одного, а знаходяться в різних асоціативно-змістовних відносинах, утворюючи співвідносні ряди: слово – слово (наприклад, *далекий* – *близький*); слово – слова (наприклад, меблі: *стіл*, *стілець*, *шафа* і т.д.), – якщо мається, по-перше, подібність у семантиці слів, по-друге, подібність у чому-небудь між реаліями, що позначаються даними словами.

Існування системних лексичних об'єднань (синонімічних, антонімічних, тематичних) забезпечує плідне функціонування слова в мові.

Системнозмістові відносини між словами різноманітні. Це відносини синонімічні, наприклад: *дружеский*, *дружественный*, *дружелюбный*; *теплый*, *сердечный*, *задушевный*; антонімічні, наприклад: *ослабевать* – *усиливаться*; родинні, наприклад: *глина* – *глиняный* – *глинистый* – *глинозем*; тематичні, наприклад: “*научные*” слова,

“спортивные” слова; лексико-семантичні, наприклад, глаголы говорения, прилагательные цветоописания; частного і общего, наприклад: “комната, гараж, квартира, дворец” і т.д.

Практика підтверджує, що подання нового слова в синонімічному ряді дає можливість швидко й ощадливо роз’яснити його значення, виявити семантичні і стилістичні ознаки слова, його системні зв’язки з іншими словами, залучити до роботи одночасно значне число лексичних одиниць.

Розмаїтість слів забезпечує точність вираження думки. Учні аналізують слова, що входять в одну тематичну групу: слова, що позначають мову, говоріння.

Лексичне багатство в значній мірі забезпечується також антонімією.

Антоніми використовуються в мові для контрасту, для побудови антитези: “То разгулье удалое, то сердечная тоска”. Контрастні картини, поставлені поруч, сприймаються яскравіше.

Більшість антонімів характеризують якість (добрий – злой), просторові і тимчасові відносини (близко – далеко, день – ніч), протилежні найменування дій, станів (плакати – сміятися, радівати – горевати), розмір, обсяг (большой – маленький, глубокий – мелкий), почуття (радостный – печальный), явища природи (зной – мороз), кількість (много – мало).

На основі вищезазначеного матеріалу можна зробити висновок про те, що підхід до слова як до одиниці лексичної системи створює основу для вибору основних лексичних понять, що визначають лексику як систему; виявлення й обґрунтування лінгвометодичних прийомів вивчення лексики і вироблення навичок; позначення типових лексичних явищ, що можуть бути використані як дидактичний матеріал при вивченні лексичної системи в школі.

Таким чином, оволодіння словом припускає посилення на всьому протязі вивчення курсу російської мови лексико-семантичної роботи, яка спрямована на осмислення значення слова, вживання в мові багатозначних слів, синонімів, антонімів, сприйняття й інтерпретацію виразності слова в тексті та є доречною при утворенні адекватної методики навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Біляев О.М. Сучасний урок української мови. – К.: Рад. школа, 1991. – 176 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – 3-е изд. испр. – М.: Высш. школа, 1986. – 640 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 197 с.
4. Головін Б.М. Основы культуры речи: Уч. пособ. – М.: Высш. шк, 1980. – 335 с.
5. Гужва Ф.К., Иванова А.М. Лексика и фразеология русского языка: Учебное пособие. – К.: Рад. школа, 1982. – 184 с.
6. Земська О.А., Китайгородська М.В., Ширяев Е.Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. – М.: Наука, 1981. – 275 с.
7. Костюк Г.С. Навчання і розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1968. – 46 с.
8. Розенталь Д.Е. Справочник по правописанию и литературной правке: Для работников печати. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Книга, 1985. – 336 с.
9. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
10. Шанський М.М. Русский язык. Лексика. Словообразование. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1975. – 239 с.

УДК 37. 03

О.О. Морев

### **СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНИХ ВМІНЬ ЯК ФАКТОР ВХОДЖЕННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР**

Кардинальні зміни в суспільстві, які спричиняють потребу в розвитку і використанні на благо суспільства творчих здібностей особистості, диктують необхідність модернізації освіти, тобто створення такої системи середньої освіти, яка враховує зміни, що відбуваються



в Україні, Європі та світі і відповідає потребам сучасності; реалізує збереження й відтворення традицій вітчизняної та світової культури; співвідноситься із західними освітніми моделями; враховує вітчизняний освітній досвід.

Як показують дослідження, головним завданням освіти в таких країнах Європи, як Німеччина, Польща, Австрія, Швейцарія, Чехія, Словачія, Росія та у нашій країні є всебічний розвиток особистості, що треба розглядати як процес саморозвитку індивіда, який оволодіває головною справою свого життя і використовує весь спектр можливостей прилучення до загальнолюдської культури [1; 2].

Відповідно з новими потребами суспільства, перспективою входження України в Євросоюз виникла необхідність здійснення пошуку шляхів розвитку творчої особистості. Одним із яких, на нашу думку, є оволодіння навичками конструктивної діяльності, що не можливо без відповідного рівня сформованості конструктивних умінь. Людина з конструктивними вміннями, здібна активно і незалежно мислити, вміє творчо підходити до завдання, шукати нові варіанти вирішення різних виробничих ситуацій, зможе в подальшому працювати на високому рівні, що відповідає запитам сучасного суспільства.

За останні роки дослідження Є.М. Горбенко, Д.Л. Опрощенко, О.І. Піскунова, Н.В. Романової були направлені на вдосконалення і обґрунтування змісту конструктивних умінь на уроках з якогось окремого предмета [3].

Мета нашої статті – розкрити ефективність використання інтерактивних методів навчання учнів при формуванні конструктивних умінь у процесі трудового навчання.

Вивчення стану досліджуваної проблеми в теорії і практиці трудового навчання свідчить про недостатню розробленість деяких аспектів педагогічного управління процесом формування конструктивних умінь учнів. О.І. Піскунов основними недоліками вважає те, що учні ще не вміють самостійно опанувати знання та використовувати їх у навчанні і практичній діяльності. Відсутність необхідних конструктивних умінь є однією з типових причин недоліків у їхній роботі. Вчений вважає, що “діяльність людини складається з цілого ряду різних дій, тому вміння їх виконувати також складається з ряду часткових умінь” [4].

Трудове навчання порівняно з іншими предметами має свою специфіку в навчально-виховному процесі школи і формування загально навчальних умінь проходить комплексно, на рівні межпредметних зв'язків. Це допомагає учням класифікувати отримані під час навчання уміння за рангом важливості для організації відповідної діяльності.

Результати нашого дослідження свідчать про те, що учні на уроках трудового навчання важливе місце відводять конструктивним умінням. Хоча у психолого-педагогічній літературі відсутнє єдине визначення поняття “конструктивні вміння”, ми розглядаємо їх як вміння планувати свою діяльність, прогнозувати результати роботи, бачити хід і способи реалізації думки. Матеріали констатуючого експерименту дозволяють визначити структуру конструктивних умінь. До неї відносяться такі групи умінь: прогностичні, логічні (аналітичні) та проєктивні уміння.

Таким чином, на нашу думку, конструктивні уміння це інтегроване поняття, що включає групи прогностичних, логічних та проєктивних умінь, які допомагають учневі знайти раціональні способи під час виконання завдання.

Процес формування умінь та їх якості (стійкість, швидкість, автоматичність тощо) в учнів залежить від змісту навчального матеріалу, індивідуально-психічних особливостей, педагогічної майстерності педагогів.

У ході констатуючого експерименту в школах області нами проведено анкетування 128 учнів. Аналіз даних свідчить про те, що для старшокласників важливо бути активними, діючими суб'єктами навчального процесу. На жаль, із опитаних 97 вчителів трудового навчання, тільки 30% у своїй діяльності використовують активні методи навчання, які спонукають учнів до активізації мисленнєвої діяльності, до творчості. З іншого боку, сам курс трудового навчання спрямований на виконання завдань за шаблоном, тобто на виконання завдань репродуктивного характеру.

Установка на розвиток конструктивного мислення вимагає організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників процесу навчання, яке повністю відповідає парадигмі особистісно орієнтованої моделі навчання.

Таким чином, на уроках трудового навчання необхідно ефективно використовувати різні поєднання різних методів навчання в умовах спільної діяльності дітей і дорослих. Такими, на наш погляд, є інтерактивні методи, які можуть бути використані на різних етапах навчання: при первинному оволодінні знаннями та вміннями, при закріпленні й удосконаленні, при творчому опануванні сформованих умінь.

Інтерактивні методи дозволяють вчителю бачити учня, який думає (засвоює навчальний матеріал за рахунок слуху та зору), проявляє активність учасника подій, людину, яка стикається з реальними життєвими ситуаціями. Ці методи мають перевагу в тому, що вони більш ефективно забезпечують перехід вмінь на ціннісно-мотиваційну сферу особистості учня: його інтереси, здібності, мотиви, потреби та інше.

Як засіб поетапного формування конструктивних умінь вчителями у експериментальних класах використовувались спеціально нами підібрані активні методи навчання. Модель процесу становлення конструктивних умінь в учнів передбачає проходження таких етапів як: “мотиваційний” (діяльність учнів: становлення цілісного відношення до функцій і ролі прогнозування при вирішенні навчальних завдань і прийняття методу навчальних проектів як фактору розвитку комплексу власних умінь; діяльність вчителя: формування вимог до прогнозування; допомога в усвідомленні значущості умінь різного порядку), “репродуктивно-діяльнісний” (діяльність учнів: засвоєння окремих умінь, конкретизація цілей при рішенні завдань на прогнозування, класифікацію, планування; діяльність учителя: допомога в визначенні навчальних цілей, визначення труднощів та їх подолання), “індивідуально-творчий” (діяльність учнів: презентація результатів рішення завдань різного характеру (проектів), засвоєння відповідної сукупності умінь, їх систематизації, формування евристик).

Вчителями під час занять були використані методи екстраполяції, експертних оцінок, моделювання (мозкова атака, ігри), гіперболічні методи тощо. У теоретичному пошуку, що реалізується за допомогою прогностики ефективним виявляється і прийом переносу. Вміння перенести знання, уміння, способи діяльності в іншу ситуацію – яскрава ознака творчого мислення. Вчитель пропонує учням спробувати застосувати який-небудь предмет в різних ситуаціях, знайти різні функції цього предмета [5; 57].

У комплексі конструктивних умінь складовою є аналітичні, що у свою чергу являються одним з критеріїв компетентності учня. За їх допомогою добуваються знання з практики. Вони лежать в основі узагальненого вміння мислити, яке при рішенні навчальних завдань складається з таких окремих умінь: розбивати навчальні явища на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву тощо); осмислювати кожне навчальне явище у взаємозв'язку з іншими компонентами навчального процесу; знаходити в різних теоріях ідеї, висновки закономірності, які адекватні логіці явища, що розглядається; правильно діагностувати навчальні явища, відокремлення основного навчального завдання і визначення способів його оптимального рішення.

Для розвитку аналітичних умінь використовується робота у групах, яка дуже корисна при виконанні практичних завдань, у пошуках інформації, при вивченні та повторенні змісту уроку. Частіше всього використовуються “пилка”, “кейс-метод”, “піраміда”, “інтерв'ювання”, “коло знань” та інші.

Як показує практика, працювати у малій групі для багатьох учнів зручніше. Потенціал групової роботи, під час, якої учень стає частинкою колективного суб'єкта навчальної діяльності, значно більше чим у одного. У таких умовах кожен учень оволодіває навчальною діяльністю і визначає передумови до переходу на наступний рівень свого розвитку

Іншою складовою конструктивних умінь є проектні уміння учнів. Їх формування передбачають три основних стадії: розчленування цілого на частини, об'єднання частин повному та вивчення наслідків практичного застосування спроектованого. Особливість

проходження цих стадій заключається в тому, що вони повторюються багато разів, кожний наступний цикл відрізняється від попереднього більшою деталізацією але меншою спільністю. Зараз метод проектування розглядається, як особливий вид діяльності, що відрізняється від наукової та виробничої, а сфера його застосування охоплює всі ланки соціального середовища, включаючи і систему освіти.

Використання цього методу дозволяє реалізувати діяльнісний підхід, який допомагає узагальненню умінь, знань, одержаних при вивченні навчальних дисциплін, та інтегрувати їх у процесі роботи над проектом, що сприяє цілісно адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини. Темі проектів вибираються учнями самостійно або за допомогою вчителя. Рекомендуючи теми творчих проектів, потрібно враховувати можливості реалізації міжпредметних зв'язків, послідовності засвоєння знань та умінь у процесі навчання. Проекти виконуються як індивідуально, так і в складі групи – тимчасового, творчого колективу [6; 10].

Застосування інтерактивних методів навчання висуває певні вимоги до структури заняття, які складаються з п'яти елементів: а) мотивація; б) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів; в) надання необхідної інформації; г) інтерактивна вправа – центральна частина заняття; д) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку. Такі уроки вимагають активізації навчальних можливостей учня замість переказування абстрактної, "готової" інформації, відірваної від їхнього життя і суспільного досвіду.

За результатами дослідження можна зробити попередні висновки про можливості підвищення ефективності процесу формування конструктивних умінь учнів. Для цього необхідно використовувати інтерактивні методи, які передбачають:

- оволодіння конструктивними вміннями в якості окремого завдання уроків;
- покладення в основу навчання виконання різноманітних завдань, що забезпечують наростання ступеня складності та рівня пізнавальної самостійності учнів;
- поетапність формування конструктивних умінь, зокрема, навчити прогнозувати, вибирати з кількох варіантів найбільш доцільний, переходити до самостійного складання проектів;
- вчити критично оцінювати ситуацію та підводити підсумки виконаної роботи з метою виявлення недоліків та вибору найбільш раціонального способу виконання завдання;
- систематично і цілеспрямовано ознайомлювати учнів з елементарними, доступними їхньому віку знаннями про правила підготовки, організації та здійснення навчального процесу.

Наші дослідження показують, що конструктивними вміннями учні оволодівають досить успішно, якщо вчителі використовують інтерактивні методи навчання. Помітно впливає на проведення уроків трудового навчання, на загальний розвиток та на засвоєння матеріалу учнями вміння організації або спеціальна методика оволодіння комплексом конструктивних умінь старшокласників. Таким чином, вдосконалення методів і прийомів навчання потребують в подальшому особливої уваги.

У подальшій своїй роботі нами будуть розглянуті шляхи формування конструктивних умінь старшокласників, обґрунтовано концептуальні підходи до їх сформованості, проаналізуємо професійні якості вчителя та визначимо, які з них більш ефективно впливають на розвиток всього комплексу умінь учнів під час трудового навчання.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Григоренко та ін. / За ред. Н.Г. Ничкало, – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
2. Тхоржевський Д.О. Всебічний розвиток особистості як педагогічна і методична проблема // Педагогіка і психологія, 2002, № 4. – С. 42 – 46.
3. Опрощенко Д.Л. Развитие научно-творческой самостоятельности студентов на педагогической практике // Образование и общество, 2002, № 4. – С. 15–27.
4. Пискунов А.И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 62–79.

5. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, П.В. Пироженко / За ред. О.І. Пометун, – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 192 с.
6. Сисоєва С.О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології: метод проектів // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практично-зорієнтований збірник / Керівник авторського колективу – директор ліцею міжнародних відносин № 51 С.М. Шевцова. Науковий керівник і редактор – канд. істор. наук І.Г. Єрмаков. – К.: Видавництво “Департамент” 2003. – С. 119 – 124.

**УДК 372: 8. 51**

**Н.В. Реус**

## ***ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ НА ЗАНЯТТЯХ МАТЕМАТИКИ***

Сучасне життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Але керівники установ, підприємці констатують, що випускники шкіл і інших навчально-виховних закладів приходять на виробництво у своїй більшості нездатні самостійно розв'язувати проблеми, не можуть мислити діалектично, системно, легко переходити від одного виду діяльності до іншого. Їм бракує творчої уяви, ініціативи, винахідливості. Такий стан справ потребує якісно нового підходу до підготовки молоді до життя. Тому орієнтиром змісту освіти є робота на особистість.

Рішення цих завдань тісно пов'язане з реалізацією Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, що забезпечить перехід до нової гуманістично-інноваційної філософії освіти і впровадження нових освітніх технологій.

Гуманізація освіти, її орієнтація на розвиток особистості змусили школу перейти на технологічний етап розвитку. Проблема сьогодні полягає в тому, щоб впровадити таку освітню технологію, механізм якої в реалізації змісту освіти в навчальному процесі урахував би інтереси учнів та їх творчу індивідуальність.

Крім того, освітні системи в будь-якій країні повинні сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного та культурного розвитку суспільства. На запитання: “Чого Ви очікуєте від школи?” бізнесмени, роботодавці, політичні діячі, керівники шкіл та вчителі відповідають: “Треба виховувати дитину, яка вміє спочатку самостійно вчитись, а потім самостійно та творчо працювати і жити”.

Тому в школі учень повинен навчитися самостійно мислити, самостійно ставити мету і організувати самостійно пошук шляхів для її досягнення. А цього досягти значно важче, ніж просто навчитися читати, писати, лічити.

Математика як наука має широкі можливості для творчого розвитку учнів. Сучасний погляд на математику як на специфічну інтелектуальну діяльність ставить на перший план навчання учнів методам і прийомам математичної діяльності, які формують творчі можливості особистості у процесі цієї діяльності.

Проблемами творчого виховання займалися філософи, педагоги, психологи. Філософи і педагоги впродовж XVI – XIX ст. вважали основою творчого розвитку дитини розумове виховання, спрямоване на активізацію і розвиток творчого мислення і ініціативи (М.Монтень, О.Декролі, Г.Шаррельман, Ф.Гансберг і ін.).

Видатні представники передової педагогічної думки – Я.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Дж.Локк, Й.Песталоцці, Ф.Фребель, Г.Спенсер, П.Лесгафт, К.Д.Ушинський та ін. – приділяли велику увагу розвитку пізнавальних інтересів учнів.

Українські педагоги теж вивчали цю проблему:

*Софія Русова* переконувала, що майбутня українська школа повинна звернути “велику увагу на формування розуму, на впорядкування розумових сил, на вироблення самого розуму й активної думки, а не накидання в голову учня різноманітних знань” [4].

*Григорій Ващенко* вважав, що школа, з одного боку, мусить дати учням певну суму наукових знань, виробити в них науковий світогляд, а з другого – “виховати в них формальні здібності інтелекту”, без яких людина “не зможе рухати культуру вперед”, їй потрібні “логічне мислення і творча фантазія” [5].

У 20–30-ті роки метою суспільства і школи в колишньому СРСР було формування нової людини. Саме в цей час поширився дослідницький метод.

У 50–60-х роках виникли і почали розвиватись педагогічні концепції формування духовних потреб особистості школярів (Ю.Шаров), пізнавального інтересу (Г.Щукіна), педагогічного стимулювання (А.Кондратюк, Л.Гордін), створення проблемних ситуацій у навчанні (І.Лернер), самостійності і творчої ініціативи учнів (М.Данилов, М.Скаткін, Б.Єсіпов).

У 70-ті роки певне місце посіла технологія розвиваючого навчання, яка пов’язана з іменами В.Давидова і Д.Ельконіна. В Україні цю технологію розробили такі вчені, як П.Зінченко, Ф.Богдановський, С.Максименко та ін.

Вчені і педагоги-практики і сьогодні ведуть активний пошук, досліджуючи проблему розвитку творчості учнів, спираючись на розробки вчених-педагогів В.Андрєєва, Д.Богоявленської, Р.Грановської, І.Кузьміної, І.Кичук, А.Лука та інші.

Та незважаючи на те, що дидакти, починаючи з кінця ХІХ ст., шукали можливості розвитку творчого мислення учнів при навчанні окремих предметів, вивчали і аналізували різноманітні аспекти формування творчої особистості учня, і сьогодні залишається багато невирішених проблем, зокрема з формування творчої особистості учня на уроках математики.

Розуміючи невирішеність цих та інших питань стосовно формування творчої особистості учня на заняттях з математики та виходячи з актуальності означеної проблеми в практиці сучасної школи, ми обрали темою нашого дослідження “Формування творчої особистості учня на заняттях математики”. Тому метою даної статті є висвітлення досвіду роботи щодо впровадження в практику роботи вчителя сучасної школи таких форм і методів формування творчої особистості, щоб потреба в творчості стала життєвою потребою кожного учня.

Розглянемо поняття творчості. Багато дослідників намагались створити теорію творчості, але підходи та її трактування істотно відрізнялись.

Філософи вбачають, що внутрішній світ людини становить те, що вона розвинула та вдосконалила в собі: якості активnodіючих здібностей. Філософський словник трактує творчість як діяльність, що породжує щось якісно нове, чого ніколи не було.

Психологи розглядають творчість як вищий рівень логічного мислення, яке є поштовхом до діяльності, результатом якої є створені матеріальні і духовні цінності.

За визначенням В.І. Андрєєва [1], “творчість – це вид людської діяльності, для якої характерні:

- наявність протиріччя проблемної ситуації чи творчої задачі;
- соціальна і особистісна значущість та прогресивність;
- наявність об’єктивних (соціальних, матеріальних) передумов для творчості;
- наявність суб’єктивних (особистісних якостей, знань, умінь, позитивної мотивації, творчих здібностей особистості) передумов для творчості;
- новизна й оригінальність процесу чи результату”.

Основою творчої діяльності людини є творче (продуктивне) мислення, яке характеризується високою ступінню новизни продукту, що отримується на його основі, оригінальністю. Це мислення з’являється тоді, коли людина намагаючись розв’язати задачу на основі її формально-логічного аналізу з прямим використанням їй відомих способів,

переконається в тому, що такі намагання безплідні і в неї виникає потреба в нових знаннях, які дозволять розв'язати проблему. Ця потреба і забезпечує високу активність суб'єкта.

У педагогіці одним з методів, що сприяє розвитку творчого мислення особистості, є дослідницький метод.

Дослідницький метод передбачає, що процес навчання буде так само, як наукове дослідження, "відтворюються основні етапи дослідницького процесу, але в спрощеній, доступній для учнів формі: виявлення невідомих фактів, які потрібно дослідити, уточнення та формування проблеми, висунення гіпотез, складання плану дослідження, його реалізація, зв'язок фактів з іншими, перевірка гіпотез, формулювання результату, аналіз та оцінка отриманих результатів, можливості їх застосування" [2].

Важлива особливість методу дослідження полягає в тому, що в процесі розв'язання одних проблем постійно виникають нові. Дослідницький метод у навчанні лише в деякій мірі імітує процес наукового дослідження. Навчальне дослідження відрізняється від наукового деякими суттєвими ознаками:

- по-перше, навчальна проблема для науки не є новою, але вона нова для учнів. Учні на цьому етапі відчують себе як винахідники;

- по-друге, стимули учнів відрізняються від стимулів вченого в процесі дослідження. Навчальне дослідження проходить під керівництвом вчителя та з його допомогою. Ця допомога повинна бути такою, щоб учні вважали, що вони самостійно досягли мети.

Учень, який відчув радість відкриття, сміливо прямує до розв'язання інших проблем. Він вже знає що його чекає. Що напруженість пошуку змінюється радістю відкриття. У цьому легко бачити велике виховне та розвиваюче значення дослідницького методу, який відрізняється великою ефективністю розвитку творчого мислення.

У нашому експерименті ми переконалися, що найбільш сприятливою для розвитку творчості учнів на уроках з математики є групова форма організації навчальної діяльності школярів.

"Групова навчальна діяльність – це ефективна форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною, навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителя і в співпраці з учнями" [3].

Групова навчальна діяльність на занятті створює певні умови для формування позитивної мотивації учіння школярів. Це відбувається в групах, де створено умови доброзичливості, чуйності, оволодіння учнями формами взаємодопомоги. Під час групової роботи активізується творча діяльність всіх без винятку її виконавців.

Однією з нових технологій навчання, яка передбачає можливості для розвитку творчої особистості, є модульно-розвивальна, як альтернатива класно-урочній системі. Основні відмінності її полягають в тому, що:

- змістовно навчальний процес організується за відповідними проблемно-модульними програмами, розкриваючи роль кожного учасника спільної діяльності – вчителя і учнів на кожному етапі навчального модуля.

- технологізовано і дидактично нормовано професійну діяльність учителя завдяки чіткій логічній послідовності завершеної сукупності етапів навчального модуля, змістової психолого-педагогічної характеристики кожного з них, що дозволяє в деталях проектувати організацію навчально-виховного процесу у формах творчої педагогічної взаємодії на заняттях математики [6].

Нагадаємо, що для успішного навчання і формування творчої особистості є наявність трьох складових інтелектуальної діяльності, спрямованих на засвоєння чогось нового:

- високий рівень сформованості елементарних пізнавальних процесів;
- високий рівень активного мислення;
- високий рівень організованості і цілеспрямованості пізнавальних процесів.

Можливості розвитку творчого мислення під час вивчення математики реалізувались нами через систему завдань, до складу яких увійшли:

- завдання на перевірку якості засвоєння попереднього матеріалу, які даються на початку кожного змістовно-пошукового міні-модуля (швидкість);
- завдання на самоконтроль через розв'язку за загальною послідовністю і створення власного алгоритму рішення (гнучкість);
- різнорівневі завдання на перевірку якості засвоєння теоретичних знань для контрольних-сміслових міні-модулів (оригінальність);
- різнорівневі завдання на застосування теоретичних знань у практичній діяльності (оригінальність, гнучкість).

Планом експерименту передбачалося:

- опитування учнів з математики з метою визначення стану розвитку творчого мислення;
- навчання за модульно-розвивальною технологією (на протязі 3-х років);
- контроль з метою визначення змін у стані розвитку творчого мислення в ході експерименту.

Експеримент ми розпочали в 5-В класі 1999–2000 н.р., в 2001 р. учні цього класу стали учнями 6-В, а потім 7-В класу. Тобто 30 учнів експериментального класу приймали участь в експерименті на протязі 3-х років.

Основою формування творчої особистості є розвиток творчого (дивергентного) мислення.

Відомо, що основними показниками дивергентності є швидкість, гнучкість і оригінальність мислення.

Розглянемо їх сутність:

*Швидкість* – цей показник характеризує здатність зреагувати на нові ідеї та змінені умови навчальної діяльності за певний час, відведений учителем, вміння перебудуватися в своїх власних рішеннях, оцінити свої досягнення і помилкові судження.

*Гнучкість* – цей показник характеризує здатність особистості підмічати і схоплювати щось нове, незвичайне, знаходити різні підходи до вирішення нестандартних проблем, в своїй навчально-виховній діяльності пристосовуватися до нових умов і обставин.

*Оригінальність* – цей показник характеризує здатність особистості висувати ідеї, що відрізняються від загальновідомих, прийнятих і твердо усталених. Оригінальність рішень передбачає здатність уникати легких, очевидних та нецікавих відповідей.

Враховуючи показники у формуванні творчого мислення, і критерії 12-бальної шкали оцінювання, ми діагностували учнів експериментальних класів на предмет сформованості творчих умінь та навичок, які оцінили за 5-бальною шкалою оцінювання (5-ті класи 1999 – 2000 н.р.) та 12-бальною (в 6-х і 7-х класах 2000 – 2001 н.р. і 2001 – 2002 н.р.) після введення 12-бальної шкали оцінювання.

Результати педагогічного експерименту дають змогу зробити такі висновки:

- показники творчого мислення (швидкість, гнучкість і оригінальність) зростають як в експериментальних (е), так і в контрольних (к) класах, але зріст в експериментальних класах вагомий від контрольних (табл. 1);
- кількість учнів, які перевищують середній бал творчого мислення в експерименті зросла від 5 до 12 учнів, або від 16,6 до 40%. У контрольному класі – від 5 до 7 учнів, від 16,6 до 23,3 % (табл. 2);
- наочним підтвердженням зростання рівня творчого осмислення учнів є графік динаміки розвитку творчості учнів в експериментальних і контрольних класах (рис.1). Слід відмітити, що на графіку чітко просліджується вплив 12-бальної системи оцінювання порівняно з 5-бальною;
- для нових технологій потрібна і нова система оцінювання знань, умінь і навичок учнів, особливо при оцінюванні творчих можливостей дітей (III і IV рівні 12-бальної шкали оцінювання).

Таблиця 1.

Результати педагогічного експерименту з формування творчого мислення  
в контрольних та експериментальних класах

Рік експерименту	Контрольні та експериментальні класи	Показники творчості					
		Швидкість		Гнучкість		Оригінальність	
		Рівні оцінювання					
		III	IV	III	IV	III	IV
1999–2000 н.р.	5 – Д (к)	23%	2,7%	22,2%	2,7%	7,1%	2,7%
	5 – В (е)	28,9%	9,4%	28,1%	9,2%	8,1%	8,6%
2000–2001 н.р.	6 – Д (к)	28,1%	2,7%	27,4%	2,7%	10,1%	2,7%
	6 – В (е)	38,1%	9,8%	37,1%	9,6%	13%	8,8%
2001–2002 н.р.	7 – Д (к)	38,1%	5,8%	31,5%	5,8%	15%	6,1%
	7 – В (е)	45,9%	22,5%	48%	22,2%	20%	18%

Таблиця 2.

Показники рівня творчості в контрольних та експериментальних класах

Рік експерименту	Контр. та експериментальні класи	Середній бал творчості	% творчості	Кількість учнів, які перевищили середній бал творчості
1999–2000 н.р.	5 – Д (к)	6,6	16,6	5
	5 – В (е)	6,9	16,6	5
2000–2001 н.р.	6 – Д (к)	7	20	6
	6 – В (е)	7	23,3	7
2001–2002 н.р.	7 – Д (к)	7,2	23,3	7
	7 – В (е)	7,6	40	12

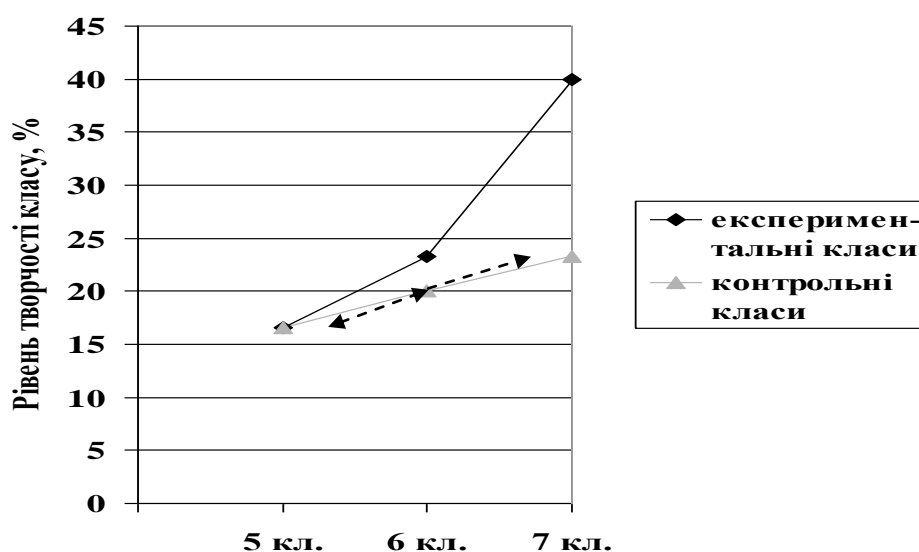


Рис.1. Графік динаміки розвитку творчості учнів в експериментальних і контрольних класах.



Виходячи з результатів нашого дослідження ми можемо зробити такі висновки:

1. Наші спостереження і кількісні вимірювання творчих досягнень учнів дають змогу стверджувати, що використання дослідницького методу, групової форми організації навчальної діяльності, модульно-розвивального навчання і 12-ти бальної шкали оцінювання надають реальні можливості формування творчої особистості в сучасній школі.

2. Суттєво змінилася роль учителя, його взаємовідносини з учнями. Інформаційно-контролюючі функції вчителя згодом більше переходять до консультативно-корегуючих. Учителю і учневі відводиться нова роль у навчальному процесі – вони співробітники у здобутті знань, кожен з них збагачує і доповнює діяльність один одного. Учневі цікаво вбачати в собі співучасника діяльності вчителя, який збагачується також завдяки знахідкам своїх учнів. Відбувається творче зростання і учнів, і вчителя.

3. Ефективність творчого розвитку учнів у навчально-виховному процесі залежить від професійної майстерності вчителя, його підготовки до формування і становлення особистості дитини. Тільки творча особистість вчителя може впливати на формування творчої особистості учня.

У нашому дослідженні ми переконалися, що жоден з методів не може вирішити всіх задач у формуванні творчої особистості, якщо вчитель не володіє багатством духовного життя, глибиною розуму та волі, професіональними здібностями і значним інтелектуальним потенціалом.

Подальший розвиток навчально-виховного процесу ми вбачаємо в удосконаленні таких форм, методів і прийомів навчання, які розвивають творче мислення, що відбувається в результаті індивідуальної та колективної розумової діяльності, яка призводить до оригінальності.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Андреев В.И. Воспитание познавательной активности и самостоятельности школьников. – Казань: Мир, 1975. – 314 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Просвещение, 1986. – 239 с.
3. Кичук Н.В. От творчества учителя к творчеству ученика. – Измаил: Старт, 1992. – 96 с.
4. Русова С. Нова школа. Вибр. пед. твори. – К.: Освіта, 1996. – 210 с.
5. Ващенко Г.П. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Вид. перше. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
6. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

**УДК 372. 851**

**Н.А. Тарасенкова**

### ***СЕМІОТИЧНИЙ ПІДХІД ДО МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ***

Як відомо, математика була й залишається одним із найскладніших шкільних предметів. Її вивчення для учнів неодмінно пов'язане з утрудненнями різного ступеня й характеру, навчання нерідко супроводжується численними помилками й невдачами. Практика показує, що все це, врешті-решт, набуває для учнів значення особистісних поразок. Через це в них нерідко формується негативна установка щодо спроможності вивчати математику на належному рівні. Не поодинокими є випадки відмови від навчання й прихованої чи явної протидії учнів тим навчальним впливам, що застосовує вчитель математики. Ті учні, які зазнають утруднень лише час від часу, не регулярно також опиняються в ситуаціях особистісних поразок, а значить, не повною мірою реалізують свої потенційні можливості. Отже, необхідним є детальне, всебічне, науково-обґрунтоване вивчення цієї проблеми, яка на даному етапі розвитку методичної науки залишається у цілому не вирішеною.

Виявлення й аналіз природи помилок учнів і характеру їх утруднень при вивченні математики в школі, при якому ми спиралися на досвід наших попередників й традиційні для методики навчання математики підходи, дозволив нам визначити лише окремі причини недоліків у математичній підготовці учнів. До цих причин ми відносимо, перш за все, недостатнє розуміння учнями змісту навчального матеріалу під час первинного ознайомлення з ним. До другої групи причин ми включаємо методичні недоліки, яких припускається вчитель в організації різних етапів навчання, зокрема, актуалізації базових знань, з'ясування суті навчального математичного змісту, відпрацювання знань, навичок і вмінь, їх узагальнення й систематизації. Через такі причини порушуються закономірності формування знань, навичок і вмінь учнів, а значить досягнення запланованих результатів навчання і розвитку учнів стає проблематичним. Третю групу причин ми пов'язуємо із застосуванням вчителем таких методів, прийомів, організаційних форм і засобів навчання, які не завжди є адекватними змісту навчального матеріалу та навчальним можливостям учнів.

Більш розгорнуту характеристику стану математичної підготовки учнів, що зачіпає глибинні передумови появи утруднень й помилок школярів, а також ряд фундаментальних ідей прогностичного характеру щодо вдосконалення навчання математики ми отримали, залучивши до аналізу ситуацій надбання семіотики (М.М. Бахтіна; Ф. Де Соссюр; Е. Кассирера; О.Ф. Лосева; Ю.М. Лотмана; В.В. Мантатова; Ч.У. Морриса; Ч.С. Пірса; В.М. Розіна; Ю.С. Степанова; Б.О. Успенського; Г.П. Щедровицького), психолінгвістики (І.О. Зимньої; Г. Клауса; О.О. Леонтьєва; В.В. Налімова; О.М. П'ятигорського; О.М. Шахнаровича та ін.), науково-теоретичні положення семіотичного напрямку психології (Л.С. Виготського; М.В. Гамезо, Б.Ф. Ломова і В.Ф. Рубахіна; Г.О. Глотовой; Т.М. Дридзе; Ж. Піаже; Н.Г. Салміної; Т.С. Яценко), сучасні дані щодо семіотичних аспектів дидактики (А.О. Веряєва; В.М. Кларіна і В.М. Петрова; О.С. Лобанова; Є.О. Петрової).

У нашому дослідженні встановлено, що істотне значення для навчання математики і розвитку учнів має не тільки предметний зміст, його сутність та логічна організація, але й ті форми, в яких цей зміст матеріалізується, набуває реальності буття. Розуміння абстрактного математичного змісту та оперування ним неможливе без певної семіотичної діяльності, оскільки зміст зберігається в деякій оболонці, а його перетворення пов'язане з певними змінами цієї оболонки. Лише тоді, коли зміст і форма математичних абстракцій виступає для учнів у діалектичному поєднанні, можна говорити про свідоме засвоєння змісту. Так званий формалізм у знаннях учнів є проявом спаювання змісту й форми, що є антиподом їх діалектичного поєднання.

За наявності таких спайок в особистому досвіді учнів вони стають безпорадними у ситуаціях, що хоч трошки відрізняються від стандартних. Аналіз змісту та оперування ним стає неможливим, оскільки зміст не ідентифікується за його зміненою оболонкою. При цьому виникають помилки, утруднення, невдачі, а значить, учні опиняються в стані особистісних поразок. Їх накопичення в досвіді учнів спричиняє утворення певної установки стосовно неспроможності вивчати математику на належному рівні, що здебільшого веде до відмови від активної навчально-пізнавальної діяльності. Під тиском зовнішніх обставин такі учні частіше за все лише імітують учіння. Все це, безперечно, негативно впливає на хід і результати навчання. За таких умов про формування позитивної, мажорної Я-концепції як однієї з рушійних сил особистісного становлення школярів не може бути й мови.

Ситуація ускладнюється ще й тим, що зміст об'єктів засвоєння шкільного курсу математики має однозначний контекст. Його інтерпретація та застосування можуть бути або правильними, або неправильними – третього не дано. Через це кількість "ступенів свободи" особистості учнів при вивченні математики об'єктивно не може бути такою самою, як при вивченні інших шкільних предметів. Зокрема, у навчанні математики потужність проявів механізму персоналізації є значно меншою порівняно зі смисло-орієнтованими (література й усі предмети мистецтва) та позиційно-орієнтованими (історія, рідна та іноземні мови, юриспруденція) шкільними дисциплінами.

Інша справа, коли певний математичний зміст дозволяє загорнути його у різні оболонки й учні навчаються оперувати кожною з них, замінювати оболонки одна на одну, не пошкоджуючи зміст, розрізняти відмінності змісту навіть за схожими оболонками тощо. Саме в цьому ми вбачаємо нові можливості для збільшення кількості “ступенів свободи” особистості учнів при вивченні математики та підвищення результативності навчання. У цьому полягає сутність принципу максимізації різноманітності особистості учнів. Цей принцип є новим для теорії й методики навчання математики. Його привносить семіотичний підхід до освіти.

Перші кроки у розробці семіотичного підходу в освіті можна віднести вже до того періоду, коли розроблялися основні концептуальні положення знаково-мовленнєвого підходу до людської психіки та виявлення її специфіки на відміну від психіки тварин (Е. Кассирер, М.М. Бахтін, Л.С. Виготський). На думку Е. Кассирера [4], людина не тільки живе у світі знаків і символів, але є людиною саме через те, що породжує символи. В його розумінні, тільки через “енергію духу” (через “символ”) можна досягнути змісту. У фундаментальній праці “Філософія символічних форм”, в якій Е. Кассирер виклав основи власної символічної теорії свідомості, людина взагалі визначається як *Animal simbolikum*. Однак, більшість вітчизняних вчених вважає, що така точка зору є крайньою.

Відповідно до культурно-історичної концепції Л.С. Виготського, в якій знаково-мовленнєвий підхід набув нового звучання і своєрідного наповнення, знаки (й особливо мовні) та способи їх використання становлять причину виникнення у дітей вищих психологічних функцій, які первісно формуються як опосередковані, культурні, соціальні, специфічно людські.

У роботах Ч. Пірса [6] і Ф. Де Соссюр [3] знаки розглядаються як елементарні частинки, через які здійснюється аналіз даних. Знання синтаксису й семантики тієї знаково-символьної системи, засобами якої подано відомості, є запорукою зчитування повідомлень та оперування ними.

У сучасній семіотиці поняття “знак” розглядається в контексті більш широких понять “знакова система” і “знакова ситуація”. Знакова система трактується як матеріальний посередник у взаємодії інших систем. Проста знакова система є матеріальним посередником, що слугує обміну інформацією між двома системами (Ю.С. Степанов). Найвищою стадією структурної організації семіотичної системи є стадія її самоописування, самореферування. Семіотичною системою є й семіосфера людини (Ю. М. Лотман). Знакова ситуація – це нерозкладувана без втрати значень частина знакової системи. Знак же виступає частиною знакових ситуацій, яка повторюється, це те, що виділяється із системи.

Найзагальнішим поняттям у психології є поняття діяльності. Аналогічний статус у семіотиці має поняття семіозису. Згідно з означенням Ч. Морриса [5, 130], “семіозис (або знаковий процес) розглядається як п’ятичленне відношення, – V, W, X, Y, Z, – в якому V викликає у W схильність до визначеної реакції (X) на певний вид об’єкта (Y) при певних умовах (Z). У випадках, де існує це відношення, V є знак, W – інтерпретатор, X – інтерпретанта, Y – значення (означування, сигніфікація), а Z – контекст, в якому зустрічається знак”. У результаті, знакова ситуація виникає там, де мають місце наступні відношення (перші три з них уведено Ч. Моррисом): 1) “знак – знак” (синтактика); 2) “знак – поняття” (семантика); 3) “знак – людина” (прагматика); 4) “знак – об’єкт” (сигматика); 5) “людина – людина” (використання знака для комунікативного процесу). Останнє відношення вважається провідним (У. Еко, Л.С. Виготський, А.О. Веряєв).

У психології поняття “знак” і “символ” розглядають у прагматичному аспекті й визначають наступним чином: “Знак – предмет, (явище), що слугує представником іншого предмета, явища, процесу” [7, 123]; “Символ (від грец. *symbolon* – умовний знак) – образ, який є представником інших (як правило, досить різноманітних) образів, змістів, відношень” [7, 361]. При цьому зазначається, що “символ” є поняттям, спорідненим до поняття “знак”, але їх треба розрізняти. “Для знака (особливо у формально-логічних системах) багатозначність – явище негативне: чим однозначніше розшифровується знак, тим конструктивніше він

може бути використаний. Символ, навпаки, чим многозначніший, тим змістовніший” [7, 361].

Однак, не тільки окремі знаки чи їх певні комбінації можуть нести дані про деякий зміст. У сучасних роботах із семіотики, що спираються на концепцію М.М. Бахтіна [1], підкреслюється, що більш ємним у порівнянні з поняттям “знак” є поняття “висловлення”, в якому деяка послідовність окремих знаків набуває вигляду зв’язного тексту. Як зазначає А.О. Веряєв [2], і знак, і висловлення несуть відомості, але у висловленні відображається не тільки знаковість, але й процесуальна сторона інформаційної взаємодії – акти комунікації.

О.М. П’ятигорський підкреслює [8, 32], що людина живе у “світі вибору”, а вибір спричинює появу знаковості. Знаковість виникає у процесі стиснення можливостей, вибору однієї реалізації з множинності. Отже, семіозис постійно супроводжує опрацювання повідомлень людиною.

Для нас найбільш важливими є результати психолого-семіотичного аналізу особливостей знаків і символів та їх використання у навчанні. З точки зору функціонального підходу до розуміння сутності понять “знак” і “символ”, який має витoki в діалектичній логіці, знаки позначають зміст того чи іншого знання, а символи його розкривають (зображують, виражають ставлення суб’єкта до нього). Згідно з Е. В. Ільєнковим, функціональне існування символу полягає в тому, що він виступає засобом, знаряддям виявлення сутності інших речей, що чуттєво сприймаються, тобто загального. Н. Г. Салміна [9] підкреслює, що у навчанні такі функціональні відмінності знаків і символів не є суттєвими, тому їх множинну можна називати множиною знаково-символьних засобів (ЗСЗ). У навчальній діяльності учнів вони виконують заміщувальну, пізнавальну та комунікативну функції [9], за їх допомогою утворюється інформаційна основа учіння школярів.

У науково-методичних дослідженнях, які проводились до нас, вивчались лише окремі сторони проблеми навчання учнів того, як користуватися певними заміниками математичних абстракцій. Зокрема, досліджувались питання навчання учнів символічної мови математики (Г.П. Бевз, М.Я. Віленкін, В.Г. Коваленко, А.М. Колмогоров, З.І. Слєпкань, А.А. Столяр, Т.М. Хмара та ін.), використання певних засобів для математизації ситуацій у процесі розв’язування сюжетних задач (О.Г. Гайштут, Б.А. Кордемський, О.І. Островський, А.О. Розуменко, В.І. Таточенко, А.Я. Цукарь та ін.). Були розроблені рекомендації для вчителя щодо виготовлення й використання у навчальному процесі з математики наочних посібників і приладдя (М.П. Бобровник, В.Г. Болтянський, Г.О. Владимирський, М.О. Журбас, О.В. Міхалевський, Г.Ф. Олійник, О.М. Пишкало, Н.Ю. Цейтлін, Ф.Г. Шимановська та ін.).

Однак, у роботах наших попередників не був виявлений повний спектр знаково-символьних засобів, які можна й доцільно використовувати в ролі оболонок тих математичних абстракцій, що вивчаються у шкільному курсі математики; не було розкрито специфіку кожного виду ЗСЗ та діяльності з ними при вивченні математики; залишились осторонь питання комплексного, системного та діяльнісного підходів до використання ЗСЗ у навчанні математики в школі; не досліджувались в єдності математична підготовка й семіозис учнів; не розглядався семіотичний аспект диференціації навчання.

Застосування міжгалузевого аналізу й синтезу, інших теоретичних методів дослідження дозволило нам в основному розв’язати поставлені проблеми [10].

Зокрема, нами встановлено, що у навчанні математики в окремі групи ЗСЗ доцільно виділити: серед вербальних засобів – об’єктні тексти, термінологію, символіку, математичні речення, навчальні тексти, тексти задач, тексти запитань, піктограми (чи записи з елементами піктографії); серед невербальних ЗСЗ – зображення геометричних фігур, змістово-графічні інтерпретації інших математичних понять і фактів, таблиці, діаграми, схеми, графіки, аналітичні конфігурації, реальні предмети, макети й конструкції, художньо-образні ілюстрації, засоби пластики.

Семіотичні особливості тих ЗСЗ, які використовуються для загортання змісту, а також специфіка діяльності заміщення, кодування (декодування й перекодування), схематизації,

моделювання (метамоделювання й складеного моделювання) при вивченні математики визначають умови, в яких функціонуватиме семіозис учнів. Його гармонійне, безконфліктне протікання має безпосередній вплив на хід і результати процесу навчання.

Формування понять, вивчення математичних фактів і способів діяльності треба націлювати на утворення відповідних згорнутих структур в особистому досвіді учнів. Відтак кожний об'єкт засвоєння важливо розглядати разом із його протилежністю, акцентуючи увагу учнів на змістових та знаково-символьних відмінностях об'єктів кожної пари.

Загалом, реалізацію семіотичного підходу до математичної освіти важливо пов'язувати із таким розглядом проблем методики навчання, головний наголос в якому ставиться на зв'язку цілей, змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання зі структурою й функціонуванням знакових систем і який співвідносить семіозис учнів з освітнім процесом. З позицій цього підходу, навчання математики необхідно будувати як цілеспрямований процес формування функціонуючих семіотичних систем школярів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества.– М.: Искусство, 1986.– 45с.
2. Веряев А.А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – 2000. – 38 с.
3. Де Соссюр Ф. Заметки по общей лингвистике.– М.: Прогресс, 2000.– 275с.
4. Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. – М.: Гардарики, 1998. – 784 с.
5. Моррис Ч.У. Из книги “Значение и означивание”. Знаки и действия // Семиотика: Антология / Сост. Ю.С. Степанов. – 2-е изд. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – С. 129–143.
6. Пирс Ч.С. Из работы “Элементы логики. Grammatica speculativa” // Семиотика: Антология / Сост. Ю.С. Степанов. – 2-е изд. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – С. 165–226.
7. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Пятигорский А.М. Некоторые общие замечания относительно рассмотрения текста как разновидности сигнала // Избранные труды. – М.: Школа “Языки русской культуры”, 1996. – 590 с.
9. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 286 с.
10. Тарасенкова Н.А. Використання знаково-символічних засобів у навчанні математики. – Черкаси: “Відлуння-Плюс”, 2002. – 400 с.

**УДК 371.126.9**

**Р.В. Чепок**

### ***СТАНДАРТИЗАЦІЯ ЯК ОДНА З НАЙВАЖЛИВІШИХ ПЕРЕДУМОВ КОНСТРУКТОРСЬКО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ КРЕСЛЕННЯ***

Ключові слова: геометричний підхід, конструкторсько-технологічний підхід, стандартизація, креслення, розміри, перерізи, вигляди, допуски, посадки, проєціювання.

На жаль на сьогодні в Україні не існує своїх державних стандартів на виконання креслень. Не перезатвердженні діючі у всіх галузях виробництва стандарти колишньої держави СРСР. Тому в статті, що пропонується, ми будемо робити посилки на стандарти, як то кажуть “де факто”, а не “де юро”.

Якщо озирнутися на історичне минуле, то можна впевнено сказати, що політичні перетворення 1917 р. відбивали свої як позитивні, так і негативні наслідки на розвиток науки і техніки створеної соціалістичної держави. Ці перетворення, звісно, не могли обходити і креслення як науку в цілому. Нажаль на кресленнях того часу з'являлися суттєві недоліки.

Наприклад, у 20-ті роки різні артілі, кооперативні виробництва не додержувались певних правил і головним чином правил оформлення креслень. Якість таких креслень стала значно нижчою ніж у дореволюційних вагомих фінансових фірм [7].

Хоча фундаментальною основою залишалися правила побудови креслень які були прийняті ще в епоху становлення креслення як науки (1850 –1917рр.), важливим позитивним було те, що керівництво держави приділяло особливу увагу стандартизації.

Розглядаючи стандартизацію як засіб підвищення якості продукції, спеціалізацію виробництва, розвиток нових галузей виробництва, взаємозаміну деталей промислової продукції, науковці та керівники різних ланок і посад, вбачали в ній збільшення обертів коштів, трудову зайнятість населення, міцність держави.

Загальна проблема стандартизації охопила всі галузі виробництва. Вона заключала в собі відповідність розвитку різних галузей виробництва прогресу науки. Одне з важливих значень в цій проблемі була розробка стандартів для креслень.

Слід сказати, що ще в дев'ятнадцятому сторіччі графіка креслень та зміни, які поступово вводились відповідно виробничим потребам лише набирали юридичного характеру і були загальноприйнятими як для креслярів, так і для робітників. Такий розвиток подій цілком виправданий хоча б тим, що техніка не була машинною, а виробництво не носило масовий характер.

Правила побудови креслень необхідно було встановити загальнообов'язковими, відповідними до сучасного на той період виробництва, в той же час посилюючи для засвоєння, затвердити компетентними державними органами, змінюючи і вносячи поправки лише тоді коли цього вимагала практика. Що в свою чергу остаточно юридично затвердило креслення як документ, а відхилення від додержання правил вело до відповідальності.

За визначених умов було створено Бюро стандартизації головного управління промисловості, в склад якого входили перші розробники стандартів на креслення – професори Гордон В.О. і Куликов С.М. [4, 5, 6, 8].

Розробленими і затвердженими стандартами вводилась нова номенклатура креслень, встановлювалась комплектність технічної документації, стандартизувалось оформлення креслень та їх реєстрація в технічних архівах.

Для того щоб розкрити вплив стандартизації на розвиток геометричного і конструкторсько-технологічного підходів необхідно проаналізувати основні положення встановлені стандартами в період їх проникнення у виробництво та навчання кресленню.

Виконуючи креслення, кресляр або учень зустрічається з лініями різного призначення. Одними лініями викреслюється видимий контур деталі, іншими зображується невидимі окреслення (отвори, внутрішні пустоти і таке ін.), треті проводять по осям симетрії предметів, четверті є допоміжними (виносні, розмірні), тими чи іншими здійснюється штрихування і т.д.

Знову згадаємо, що ще в царській Росії на кресленнях застосовували різноманітні лінії, причому для однієї мети різні креслярі могли застосовувати різні лінії. Навчання кресленню, де викладали тему про лінії, теж велося за різними правилами. Так, наприклад, порівнюючи методичні підручники з креслення Рябкова Г. [14], Глівінського І. [3], Беккера Б. [2] нами не знайдено єдності у використанні ліній на кресленні для зображення тих чи інших графічних побудов. Навіть у виданнях 1923–1925 років ми не в змозі прослідкувати наявності таких ознак. Межерічер П. називає, наприклад, наступні види ліній: товста суцільна – для зображення ліній тіней; товста пунктирна – для зображення невидимого контуру предмета; дуже тонка – для зображення масштабів і т.ін. [10].

Велика кількість ліній, непорядкованість у проведенні їх товщини (тонкі, товсті, дуже товсті і таке ін.), а також використання тих чи інших ліній на розсуд креслярів ускладнювали виконання і читання креслень. Велика кількість виробів, які відрізнялись за складністю форми, принципом виготовлення, взагалі створювали загрозу непорозуміння на підприємствах своїми кресленнями.

Необхідно було уніфікувати лінії на кресленнях, встановити єдність їх застосування та ввести в певні межі їх товщини.

Як вказує, розробник стандартів в кресленні професор Гордон В., перші спроби визначити типи ліній та встановити їх товщини і мету застосування зробив введений ОСТ 355, в якому вказувалось, що суцільна лінія повинна бути товщиною  $\frac{1}{2}$  від  $a$  і застосовуватись для зображення видимого контуру; штрихова повинна бути товщиною  $\frac{1}{4}$  від  $a$  і застосовуватись для зображення невидимих контурів деталей; штрих пунктирна повинна бути товщиною  $\frac{1}{3} a$  і застосовуватись для зображення осей і центрів, відповідно  $a$  повинно дорівнювати від 0,5 мм до 1,2 мм [6].

Такий та подібні із змінами до нього ОСТи полегшали практику викреслювання ліній, вивчення ліній у навчанні кресленню. Однак жорстко встановлені межі товщин ліній не задовольняли вимоги поставлені до креслень зростаючим виробництвом.

Пізніше ГОСТ 3456–52 встановив більш розгалужені межі товщини ліній, та надав вказівки, щодо викреслювання контуру механізму в його крайньому або середньому положеннях, окреслень габаритів, а також контурів граничних деталей, які мають допоміжне призначення. Цей стандарт допускав застосування для ліній ізлому, окрім суцільної, штрих пунктирну лінію. Під час проведення довгих ліній дозволяв застосовувати лінію показану на рисунку 1 [11].

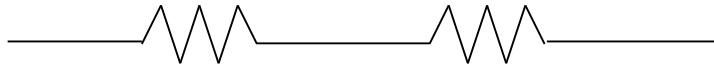


Рис.1. Схематичне зображення лінії.

Таким чином, ГОСТ 3456–52 дозволяв застосовувати більш різноманітні лінії, що в свою чергу полегшувало читання креслень. Такі зміни визначалися зростаючим ускладненням змісту креслень, застосуванням великої кількості різних побудов (особливо в галузі машинобудування), а значить впливовим тиском геометричного підходу в кресленні як науки.

ГОСТ 2.303 – 68, який прийшов на зміну ГОСТу 3456 – 59, в останнє на сьогоднішній день закріпив положення про лінії в кресленні [12]. Він встановив дев'ять типів ліній, їх окреслення та основні призначення ліній на кресленнях всіх галузей промисловості та будівництва. Це в свою чергу дає підстави стверджувати про наміри закріпити в кресленні конструкторсько-технологічний підхід.

Розглянемо не менш важливе положення в стандартизації, що стосується зображень (вигляди, розрізи, перерізи). На нашу думку саме воно вагомо вплинуло на розвиток геометричного та особливо конструкторсько-технологічного підходів в графічній діяльності.

Як до введення стандартів, так і після основним засобом зображення предметів на машинобудівельних кресленнях був метод ортогонального проєціювання, за допомогою якого предмет зображувався в трьох проєкціях.

У першу чергу нас цікавив ряд запитань, стосовно положення зображуемого предмета на площині, зображень додаткових виглядів, розрізів та перерізів.

Аналізуючи методичну літературу початку двадцятого сторіччя з графіки, можна впевнено сказати, що на той час в кресленні панував геометричний підхід, а конструкторсько-технологічний підхід носив опосередкований характер, тобто був в стадії зародження. Чим це зумовлено? В своїх виданнях В. Тютрюмов [15], В. Альбицький [1], Н. Рідлер [13] та ін. зображували деталі циліндричної форми, які були розташовані на полі креслення лише вертикально, статично (нерухомо). Така ознака ще раз підкреслювала існування геометричного підходу в кресленні і давала підстави стверджувати, що зображувати форму предмета та її положення на кресленні вчили на реальних деталях, фігурах, макетах, не звертаючи уваги на технологію їх виготовлення.

Конкретні зміни, щодо розташування предметів на кресленні, як вказує В. Гордон, закріпив ОСТ 352 [4]. На його думку цей ОСТ встановлював те, що деталь повинна викреслюватись головним чином в робочому положенні, тобто положенні, в якому перебуває деталь під час її виготовлення.

Поява більш складних та різноманітних машин і механізмів примусили практику вводити в креслення ряд додаткових виглядів та перерізів. Однак креслення додаткових перерізів потребувало багато часу і часто в цьому не виникало потреби. Більш чітке уявлення про форму деталі могли дати додаткові (винесені) розрізи. Тому в креслення поступово почали вводити, поряд з перерізами, різні розрізи предметів. Пізніше було розділено поняття розрізу та перерізу і остаточно закріплено останнє в машинобудівельному кресленні. Крім встановлення окремих понять, було також необхідним встановити види розрізів та перерізів з тим, щоб уніфікувати різноманітні додаткові розрізи та перерізи.

Всі ці додаткові вигляди, винесені розрізи, з'явилися внаслідок необхідності креслити зображення, в яких було неможливо обходитись лише звичними проекціями та перерізами притаманними тому часу.

Встановлені стандартами в 1934 році розташування виглядів в ортогональних і направлення вісей в аксонометричних проекціях, а також типи розрізів та перерізів не змінювались, а перезатверджувались наступними стандартами.

ГОСТ 2.305 – 68 із змінами та доповненнями, встановив останні на сьогоднішній день правила зображення предметів на кресленнях всіх галузей промисловості та будівництва [12]. Він повністю розкриває зміст зображень на кресленні, дає визначення вигляду, перерізу, розрізу, пояснення, щодо зображення їх та застосування.

Вивчення теми “Вигляди, розрізи та перерізи” в закладах освіти неможливе без застосування ГОСТу 2.305 – 68. Це основний документ на якому базуються зазначені поняття. Викладення такого матеріалу в свою чергу не можливе без пояснення конструкційних і технологічних властивостей деталей, які зображуються.

Для глибокого розуміння виникнення конструкторсько-технологічного підходу у навчанні кресленню, вважаємо за необхідне розглянути положення стандартизації про масштаби та нанесення розмірів.

Масштаби і нанесення розмірів на креслення притерпіли в другій чверті двадцятого століття незначних змін. Виносні та розмірні лінії залишались суцільними; числові розміри продовжували ставити над розмірною лінією. Пізніше дозволялось ставити числові розміри в розриві розмірної лінії.

На наш погляд, застосування лише геометричного підходу під час простановки розмірів на креслення деталі, мало ряд недоліків. Основним з яких було те, що кресляр міг повторювати розміри одного і того ж відрізка на декількох виглядах, а також вказувати фізичні одиниці вимірювання (наприклад – *м, мм, дюйми* тощо). Під час виготовлення досить складної деталі такі положення забирали багато часу на читання креслення і взагалі приводили до плутанини.

Саме це змусило в 1934 році заборонити повторювати нанесення одних і тих самих розмірів на різних виглядах і ставити біля числа його фізичну величину.

Як пояснює науковець Кузін А., повторювати розміри одних і тих самих відрізків на різних проекціях заборонялось у зв'язку з тим, що під час проектування в процесі простановки довжин і діаметрів необхідно змінювати ті чи інші розміри. У випадку вказівки одного і того ж розміру на декількох виглядах конструктори могли забути виправити розміри на всіх виглядах, що ускладнювало роботу цехів, а інколи приводило до браку [7].

Тому ГОСТ 3458 – 46 вирішив остаточно вказану вище проблему нанесення розмірів та надав роз'яснення про нанесення розмірів тільки над розмірною лінією. До того ж за цим стандартом є обов'язковим нанесення знаку діаметра циліндричних поверхонь [11].

Найбільш впливовим фактором введення конструкторсько-технологічного підходу у навчанні кресленню є, на нашу думку, введення допусків і посадок, а значить фактично



визначили межі до виникнення технологічного браку. Вони окрім числових розмірів відрізків, з'ясували можливі відхилення від цих розмірів.

Лесохін А. наводить приклади розшифровки нанесеного розміру на кресленні з позначенням посадки і класу точності обробки. Так, наприклад, вказує він, якщо креслення має позначення  $200 \text{ П}1^{+0,007}_{-0,003}$  то це означає наступне: робітник мав право виконати деталь в межах від 200,007 до 199,997 мм, обробка деталі проводиться по першому класу точності, характер з'єднання деталей щільний [9].

Допуски і посадки забезпечували повну взаємозамінність деталей, яка стала необхідною у зв'язку з бурхливим розвитком промисловості того часу.

У період 1930 – 1940 років нанесення на креслення числових значень відхилень від номіналу з'ясувалось зайвим. Працівники підприємств і учні вищих навчальних закладів могли з легкістю опанувати таблиці в яких приводилися межі відхилення дійсного розміру. ГОСТ 3457 – 46 закріпив такий спосіб нанесення розмірів тільки з вказівкою літери (посадкою) та індексом (класом точності), цим же стандартом було введено позначення відхилення від перпендикулярності, паралельності, допустимого биття та ексцентриситету отворів [11].

У наш час кожен нанесений розмір на кресленні має допустимі відхилення. Якщо біля розміру не вказана посадка, такий розмір є вільним. Це означає, що відхилення необхідно приймати за грубим класом точності. Таке положення заставило відмовитись від нанесення розмірів повним ланцюгом з одночасною вказівкою загального габаритного розміру, так як додаток вільних розмірів дорівнює габаритному, а додаток допустимих відхилень цих розмірів не дорівнює відхиленню габаритного розміру. Це, на нашу думку, також є однією з ознак конструкторсько-технологічного підходу в графічній діяльності.

Діючий сьогодні ГОСТ 2.307 – 68 із змінами і доповненнями регламентує правила нанесення розмірів і граничних відхилень на кресленнях та інших технічних документах на виробі всіх галузей промисловості та будівництва [12]. На нашу думку найбільш конкретно можна прослідити сутність конструкторсько-технологічного підходу у пунктах 1.12 – 1.16 вищезазначеного ГОСТу. В них розкриті способи нанесення розмірів і дана вказівка про граничні відхилення. ГОСТ 2.307 – 68 не розкриває повну технологію нанесення ланцюгових розмірів або технологію нанесення розмірів від загальної бази, проте це не є задачею стандарта. Такими питаннями займаються наукові лабораторії і дослідники.

Нажаль розглянути всі етапи стандартизації та окремі положення ГОСТів, що стосуються геометричного і конструкторсько-технологічного підходів в графічній діяльності в межах даної статті не можливо. Тому це буде нашим подальшим науковим дослідженням.

На основі вищезазначеного слід сказати, що викладання графічних дисциплін в закладах освіти не використовуючи геометричного та особливо конструкторсько-технологічного підходів неможливо. Необхідно використовувати геометричний підхід як фундамент для набуття елементарних понять про зображення трьохмірних предметів на площині (способи проєціювання), а конструкторсько-технологічний підхід як основу, яка надає можливість ефективно засвоїти наукові знання про останні досягнення конструкторської думки і технологічні способи втілення у життя цієї думки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Альбицкий В.И. Болтовое скрепление, расчет его и вычерчивание. Изд. 4-е. – Полтава.: Типо-Лит. Губернского Правления. 1901. – 118 с.
2. Беккер Б. Геометрическое и инженерное черчение. Текст: Руководство школа для студентов, техникумов и чертежников 2-изд. – СПб.: Типо-Лит. Н. Евстифеева, 1904. – 71 с.
3. Гливинский И. Начала линейного черчения. – СПб.: 1876. – 152 с.
4. Гордон В.О. Стандарты чертежей для всех видов машиностроения. – М.: 1930. – 75 с.
5. Гордон В.О. Стандарты чертежей для всех видов машиностроения. – М.: 1932. – 114 с.
6. Гордон В.О. Стандарты машиностроительных чертежей. – М. – Л.: 1937. – 119с.

7. Кузин А.А. Краткий очерк истории развития чертежа в России. Пособие для учителей. – М.: Учпедгиз, 1956. – 110 с.
8. Куликов С.М. Правила и нормы составления и выполнения рабочих чертежей. – М.: 1932. – 112 с.
9. Лесохин А.Ф. Допуски в машиностроении. – М. – Л.: 1934. – 89 с.
10. Межеричер П.И. Машиностроительное черчение. – М. – Л.: 1923. – 145 с.
11. Общие правила выполнения чертежей. – М.: Изд. Стандартов. 1960. – 162 с.
12. Общие правила выполнения чертежей. – М.: Изд. Стандартов. 1984. – 224 с.
13. Ридлер Н. Машиностроительное черчение. – СПб.: 1902. – 84 с.
14. Рябков Г.З. Школа технического черчения, пособие для реальных, технических и других училищ, а также для самообучения. – Одесса.: Тип. А. Шульце. 1890. – 46 с.
15. Тютрюмов В. Графічна грамота. – Харків.: Державне видавництво України. 1925. – 76 с.

**РОЗДІЛ ІІІ**  
**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ**

## **РОЗВИТОК ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКА У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИБОРУ УКРАЇНИ**

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується підвищенням значущості та впливу інформаційних технологій, інтелектуальної власності, менеджменту, розвитком сфери послуг, якісним підвищенням матеріального та культурного рівня життя людей, ростом їхніх можливостей. Одним із ключових напрямків у цьому процесі є глобалізація, що створює умови для посилення як світових, так і регіональних інтеграційних процесів, активного обміну трудовими ресурсами, товарами, інформацією, культурними здобутками.

Враховуючи геополітичне положення України, значний творчий потенціал українського народу, питання включення її у процеси європейської інтеграції мають стратегічну направленість. У посланні Президента України Верховній Раді “Європейський вибір” відзначається, що чітка та пріоритетна орієнтація України на інтеграцію в Європейський Союз, отримання статусу спершу асоційованого, а потім повноправного членства у ньому повинні розглядатися як основа розвитку нашої держави на найближчі десять років й на більш віддалену перспективу [1, 11].

Світовий досвід переконує, що рівень соціально-економічного розвитку будь-якої країни у XXI столітті визначається духовним розвитком її народу в самому широкому значенні цього поняття. Виробництво стає лише способом раціонального використання культурних, у тому числі наукових і технічних досягнень на користь людям і суспільству. Сьогодні впевнено можна стверджувати, що культурний потенціал народу визначає усі інші напрями прогресу держави.

Саме тому все більша кількість країн рухається до побудови суспільства, яке “безперервно навчатиметься” (Жак Делор, Генеральний секретар ЮНЕСКО). Члени такої спільноти матимуть докорінно новий менталітет, оскільки усвідомлюватимуть необхідність якнайшвидшого подолання всього комплексу загроз існуванню й прогресу людства, будуть освіченими, гуманними і толерантними. Паростки нового менталітету виразно помітні на теренах тієї частини європейських країн, які вже пройшли стадію “екологізації” навчання та виховання (Данія, Норвегія, Нідерланди та ін.). Вони вже вирішують значно важче завдання – формування духовних, світоглядних, суспільно-економічних та інших основ появи нової генерації громадян, у яких наявна така система цінностей, що передбачає самоствердження не шляхом накопичення матеріальних статків, а через постійне культурне збагачення, безперервне розширення свого інтелекту, зростання професійної компетентності й, зрештою, завдяки вмінню та бажанню творити і самовдосконалюватися.

Цим же шляхом, що передбачає формування у людини системи позитивних, загальнолюдських цінностей, ціннісних орієнтацій, має крокувати й українське суспільство. Особливого значення цей процес набуває у старшому підлітковому та перехідному до юнацького віку, що визначається характерною для нього специфікою розвитку особистості, першими її свідомими кроками входження у соціум [2]. У підлітковому віці починає складатися стійке коло інтересів, уподобань, зростає зацікавленість до питань світогляду, релігії, моралі та етики. Накопичення певного морального досвіду, значне розширення спілкування, зіткнення із різноманітним форм поведінки, поглядів, ідеалів сприяє оволодінню понятійним мисленням, переключенню інтересів із часткового і конкретного на абстрактне і загальне. Усе це створює психологічну базу формування у підлітків ціннісних орієнтацій, які здійснюють визначальний вплив на подальшу спрямованість особистості, її активну соціальну позицію.

Проте сьогодні стан у молодіжному середовищі є край нестабільним, навіть кризовим. Зміна соціально-економічного устрою у державі, погіршення загального матеріального стану народу і на цьому фоні різке збагачення окремих груп населення, діаметральне переорієнтування ціннісних пріоритетів суспільства, відсутність єдиних соціально

схвалюваних норм призвела до панування у підлітків невизначеності та суперечності системи цінностей, її асоціальної орієнтації. Це підтверджується нашими дослідженнями серед учнів X і XI класів середніх шкіл Херсона та Миколаєва [3]. Підліткам було запропоновано вибрати серед багатьох варіантів такі, що відповідають найбільшим їхнім цінностям у житті. Перше місце (64 %) зайняла “сім’я”, далі йдуть: “любов” – (59 %), “свобода” – (40 %), “здоров’я” – (36 %), “друзі” – (28 %), “багатство” – (24 %), “кар’єра” – (19 %), “влада над людьми” – (18 %). І на останніх місцях виявилися “улюблена справа” – (15 %) і “добросовісна праця” (9 %). Анкетування виявило, що загальний рівень розвитку підлітків у духовному і культурному плані край низький. Так, близько 55 % респондентів допускає, що для досягнення мети придатні будь-які засоби. Із процесом відпочинку лише 6 % опитуваних пов’язують читання; серйозну художню літературу поза шкільною програмою періодично читає 12 % підлітків, літературі розважального характеру віддають перевагу 54 %; взагалі нічого не читають 34 %. Хоча б зрідка відвідують театр, виставки, музеї, концерти класичної музики лише 15 % опитуваних. Схожі результати отримані й іншими дослідниками [4, 5]. Отже нині в Україні активно формується особистість із раціоналістично-споживацьким ставленням до цінностей і явищ культури. Молода людина з такими ціннісними орієнтаціями неспроможна мирно співіснувати в соціальному середовищі, її діяльність спрямована на задоволення власних потреб, а якщо на перепоні стають норми, вони сприймаються як шкідливі й непотрібні. Результатом такого сприйняття ціннісних систем стає “інституалізація девіації” (коли відхилення стає нормою певної субкультури).

Усе це висуває на перший план необхідність створення педагогічно обґрунтованої системи заходів, що була б спрямована на формування у підлітків ціннісних орієнтацій [6, 7, 8, 9]. Хоча усі автори визначають нагальну потребу теоретичного та практичного вирішення даної проблеми, у більшості праць розгляд процесу формування ціннісних орієнтацій молоді звужується до меж навчально-виховного процесу загальноосвітнього чи вищого закладу освіти. У той же час великий потенціал у формуванні морального світу підлітків та їх ціннісних орієнтацій мають різні форми позашкільної та позаузівської організації дозвілля молоді. Психологічні механізми культурно-інформаційної діяльності та спілкування важливі для спонукання підлітка до самовиховання. Коли останній знаходиться під мимовільним впливом художньої літератури, культурної інформації, він засвоює суспільний духовний і культурний досвід. Беручи участь у дозвілєвій культурно-інформаційній діяльності, підліток має змогу здійснити свої власні функції як суб’єкт психічної діяльності. Культурно-дозвілєва діяльність повинна розглядатися як різновид соціально-культурної комунікації, в якій реалізується ряд функцій (комунікативна, інформаційна, когнітивна, емотивна, конативна, креативна). Вона передбачає перш за все організацію процесу пізнання, що може проходити в індивідуальній, груповій та колективній діяльності. Існуюча мережа позашкільних і позаузівських закладів освіти, любительських об’єднань дає можливість створити належні умови для ефективного здійснення формування ціннісних орієнтацій підлітків на засадах особистісно-діяльнісного підходу. Однак у поодиноких дослідженнях [10, 11, 12], які присвячені підлітковій дозвілєвій діяльності, на нашу думку, не розроблено у повній мірі ефективні організаційно-педагогічні умови процесу, не приділяється належної уваги залученню у достатній мірі засобів художньої літератури [2].

Тим самим метою нашого дослідження, результати якого знайшли своє відображення у матеріалах даної статі, ми визначили розробку та перевірку на практиці педагогічно обґрунтованої системи формування ціннісних орієнтацій підлітків у позанавчальний час засобами художньої літератури. Така система повинна включати як педагогічні, так і економічні й соціологічні чинники, фактори духовної культури, урахувати регіональні й соціокультурні умови розвитку особистості та її індивідуальні схильності, сприяти просуванню особистості на більш високий рівень активності в пізнавальній діяльності та творчому характеру протікання процесу.

Розв’язання проблеми формування ціннісних орієнтацій в умовах організованого дозвілля потребує використання сучасних різноаспектних психолого-педагогічних підходів

до визначення змісту, мети і завдань, методики експериментального педагогічного дослідження. Це вимагає реалізації вимог нових принципів і підходів, що сформульовані протягом останнього часу у процесі стрімкого пошуку нової парадигми виховання. Складність і багатогранність завдань, пов'язаних із формуванням ціннісних орієнтацій підлітків у позанавчальний час засобами художньої літератури, вимагає урахування системи суто дидактичних принципів. Перш за все – це науково обгрунтований підхід до організації виховного процесу, принципи науковості, зв'язку з життям, систематичності й послідовності, свідомості та активності, доступності.

Специфіка розвитку на сучасному етапі ціннісних орієнтацій підлітків, що характеризується домінуючим формальним підходом до виховання соціально-активної особистості у процесі викладання матеріалу гуманітарних і художніх навчальних дисциплін, не дає можливості формувати у підлітків належного ставлення до основних сфер життя: до світу, до інших людей, до самої себе. Активній творчій поведінці особистості, її націленості в майбутнє має сприяти реалізація принципу **комплексного, інтегрованого підходу** до розвитку ціннісних орієнтацій. За енциклопедичним словником, інтеграція – відновлення, доповнення, той бік процесу розвитку, який пов'язаний з об'єднанням у ціле до цього різномірних частин і елементів. Процеси інтеграції бувають як у межах уже існуючих систем (і в такому випадку це призводить до підвищення якості їхньої цілісності та організованості), так і при створенні нових систем із до цього непов'язаних елементів. Окремі складові частини інтегрованого цілого можуть мати різну міру свободи. Інтеграція виникає при наявності раніше розрізнено засвоєних елементів і об'єктивних передумов їхнього об'єднання, що відбувається як наслідок глибокої аналітико-синтетичної діяльності. Нарешті результатом такого об'єднання є відповідна цілісна система.

Проблема інтегрованого навчання та виховання актуальна як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Її розв'язанню значну увагу приділяли видатні педагоги: І.Герберт, Я.Коменський, М.Песталоцці, К.Ушинський. Із сучасних досліджень слід відзначити роботи В.І.Бондаря, І.Д.Зверева, М.О.Данілова, М.М.Скаткіна та інших. Значний внесок у розробку даної проблеми зробили вчені-психологи, зокрема, О.М.Кабанова-Меллер, Н.Ф.Тализіна, Г.І.Вергелес.

Проведені нами спостереження показують, що нерідко учні старших класів утруднюються застосовувати набуті образні уміння та навички в практиці своєї діяльності. Перш за все їм бракує уміння переносити отримані знання в подібні, а тим більше в нові ситуації. Однією з головних причин цього є відсутність цілісного бачення явищ і процесів навколишньої дійсності, ігнорування в навчально-виховному процесі закономірності про те, що інтеграція – це не зміна діяльності, не механічне перенесення знань з одного предмета на інший, а творчий процес створення нових дидактичних еквівалентів, які віддзеркалюють принципові тенденції інтеграції сучасного наукового знання.

Комплексний, інтегративний підхід до формування ціннісних орієнтацій підлітків потребує відповідної організації їхньої дозвіллевої діяльності. Якщо говорити про діяльність як про перетворення людиною оточуючої дійсності, то сучасна наука визначає такі її компоненти: потреби і мотиви; мета, умови та засоби їхнього досягнення; дії та операції. Найважливішою особливістю діяльності є те, що вона завжди має явний або уявний предметний характер, її складові мають предметний зміст, а сама діяльність націлена на творче створення певного матеріального або духовного продукту.

Навчально-виховна діяльність, по-перше, містить усі раніше перераховані компоненти; по-друге, її компоненти мають свій специфічний предметний зміст, що відрізняє їх від будь-якої іншої діяльності; по-третє, вона обов'язково повинна містити в собі творчий або перетворюючий початок. Засвоєння нових цінностей відбувається за умови внутрішньої потреби індивіда та відповідної мотивації його діяльності.

Ціннісно-орієнтована діяльність відбувається через низку взаємозв'язаних дій і як різновид пізнавального процесу має відповідні структурні ознаки – мету, час виконання й засоби здійснення. За метою усі види культурно-інформаційних дій розподілялись на:

*установчі* – спрямовані на осмислення отриманої духовно-значущої інформації та відчуття необхідності пошуку й отримання нової;

*пізнавальні* – дії інтелектуального напрямку, пов'язані з пошуком, знаходженням і сприйняттям нової інформації;

*соціально-орієнтовані* – спрямовані головним чином на роботу з засобами масової інформації (пресою, телебаченням, мережею Internet);

*пізнавально-ігрові* – дії, що передбачали поєднання відпочинку з роботою над засвоєнням нової інформації;

*пізнавально-ділові* – дії, що відбивали процес входження підлітка у ціннісно-мотиваційну та операційно-інструментальну складові добре розвиненої й організованої діяльності дорослих. Такий процес здійснювався завдяки моделюванню культурно-інформаційної діяльності дорослих, організації конференцій, “круглих столів”, прес-конференцій, зустрічей з відомими митцями, фахівцями, виконавцями;

*розважально-ігрові* – використання елементів інтелектуальних дій: ігри-зустрічі, ігри-вечори, ігри-змагання, ігри-пошуки, творчі ігри.

Таким чином, організація навчальної діяльності, що орієнтована на формування ціннісних орієнтацій підлітків, повинна спиратися на:

1) потреби самих учнів в оволодінні духовним скарбом суспільства;

2) висунення перед ними таких навчальних завдань, вирішення яких потребує експериментування із засвоюваним матеріалом;

3) використання педагогічно доцільних спеціальних дій та операцій, спрямованих на перетворення підлітком умов завдання, що не вирішується відомим йому способом (пошуковий підхід), та моделювання певного відношення у навчальному завданні.

Базовий зміст принципу **зв'язку з життям**, із практичною діяльністю полягає в тому, що процес і результат виховання зумовлені потребами суспільства у формуванні гармонійно розвинутої, творчої особистості. Тому, плануючи хід дозвіллевої діяльності, організатор повинен враховувати не тільки завдання, а й кінцеву мету виховання в цілому, раціонально поєднувати освітні, виховні та розвиваючі завдання, спиратися на реальні можливості підлітків і особливості їхньої подальшої практичної діяльності.

Принцип **науковості** знаходить своє конкретне втілення в рівні здійснення культурно-інформаційної діяльності, у формах і методах виховання. Практичне здійснення цього принципу передбачає вивчення певних методів формування ціннісних орієнтацій, відповідної термінології, загальних понять, їхнього розвитку та становлення.

До принципів, що визначають зміст позанавчальної культурно-інформаційної діяльності та відображують логіку організації виховного процесу, відносяться систематичність та **послідовність**. Систематичність передбачає педагогічно доцільну періодичність занять, яка в свою чергу дозволяє реалізовувати послідовність формування ціннісних орієнтацій, логіку його побудови, подання матеріалу (в порядку ускладнення). Дотримання цього принципу проявляється у доборі художнього матеріалу у певній послідовності, яка відповідає віковим та індивідуальним особливостям окремих підлітків. Принцип послідовності передбачає зв'язок нового з тим, що вже було раніше надано; надання матеріалу частинами; визначення в ньому головних моментів; чіткий показ загальної ідеї; залучення підлітків до аналізу й узагальнення фактів, що вивчаються.

Реалізація принципу систематичності та послідовності щодо розробки навчально-організаційної документації та матеріалів стосовно формування ціннісних орієнтацій потребує виконання обґрунтованих у ході дослідження дидактичних правил:

– вивчення нового матеріалу повинно базуватися на сформованих вже на попередніх етапах ціннісних орієнтацій;

– виховний матеріал доцільно поділяти на частини, логічно зв'язані між собою окремі дози;

– після оволодіння кожною окремою частиною формулюються загальні наслідки та закріплюються отримані ціннісні орієнтації шляхом виконання підлітками самостійних робіт за індивідуальними завданнями;

– широке застосування обґрунтованої системи занять, що забезпечує повторення, узагальнення культурно-інформаційного матеріалу.

Реалізація принципу свідомості та активності націлює організаторів і підлітків на свідоме формування в останніх ціннісних орієнтацій, уміння проаналізувати його сутність та передбачає організацію активного та цілеспрямованого процесу виховання. Заняття плануються таким чином, щоб підлітки активно сприймали матеріал, який подається, аналізували його та узагальнювали, для цього пропонується рішення відповідних до теми різнопланових завдань.

Педагогічно обґрунтовані плани занять і методики подання матеріалу повинні розроблятися обов'язково з урахуванням принципу **доступності**. Навчання буде мати успіх лише коли воно зрозуміле. Це висуває перед організаторами дозвілєвої діяльності вимогу врахування рівня підготовки підлітків, їхніх індивідуальних особливостей, дотримання відомих дидактичних правил (від легкого до складного, від відомого до невідомого, від простого до ускладненого, єдність і оптимальне сполучення колективних та індивідуальних форм навчання) і використання пріоритетних форм організації виховної діяльності.

На підставі розглянутих вище вихідних положень було розроблено авторську програму формування ціннісних орієнтацій підлітків, що здійснювалася через систему педагогічних умов: забезпечення соціально-ціннісної спрямованості виховного процесу; включення підлітків у ціннісно-значущу для них діяльність; наявність високого рівня компетентності організатора (вчителя) навчально-пізнавальної діяльності [3].

Таким чином, у результаті проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

– інтегративні процеси, пов'язані з європейським вибором України, вимагають формування всебічно розвинутої особистості, у зв'язку з чим має обов'язково враховуватися система її ціннісних орієнтацій, що є одним із центральних особистісних утворень, визначає мотивацію поведінки та змістовне відношення до соціальної дійсності;

– проблемі цінностей і ціннісних орієнтацій підлітків присвячено цілу низку філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних досліджень як вітчизняних, так і закордонних вчених, проте на сьогоднішній день відсутня науково обґрунтована система організаційно-педагогічних умов активізації соціально-ціннісної направленості розвитку особистості підлітка у поза навчальний час засобами художньої літератури;

– визначені дидактичні принципи розробки системи заходів із ефективного формування ціннісних орієнтацій підлітків, що у першу чергу включають: комплексний, інтегрований підхід до організації виховного процесу, принципи науковості, зв'язку з життям, систематичності й послідовності, свідомості та активності, доступності.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Європейський вибір. Послання Президента України Верховній Раді. – К., 2002. – 71 с.
2. Біруля В.В. Формування ціннісних орієнтацій у підлітків засобами художньої літератури у позанавчальний час // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. Вип. 34. – Херсон: Айлант, 2003. – С.122–125.
3. Голубкова Н.Я. Социальное поведение учащейся молодежи // Социс. – 2000. – № 5.
4. Попов В.А., Кондратьева О.Ю. Изменение мотивационно-ценностных ориентаций учащейся молодежи // Социс. – 1999.– №6.
5. Набока О.Г. Формування ціннісних орієнтацій у старшокласників спеціалізованих класів економічного профілю: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2002.
6. Рудіна О.М. Формування ціннісних орієнтацій старшокласників в умовах навчально-виховного процесу гімназії: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2002.



7. Ціхоцька О.А. Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі вивчення іноземної мови: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2003.
8. Волкова В.А. Формування професійно ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001.
9. Сінкевич Н.К. Формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків в умовах взаємодії школи та позашкільних закладів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Київський національний ун-т культури і мистецтв. – К., 2000.
10. Шандрук С.І. Виховання ціннісних орієнтацій старшокласників засобами масової інформації: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2001.
11. Шахрай В.М. Формування ціннісних орієнтацій підлітків у діяльності дитячого театру: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2003.

УДК 37. 034

Л.В. Бутенко

### **ФУНКЦІЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Питання застосування навчально-виховного потенціалу процесу інтерпретації художнього твору з метою формування духовності читачів, зокрема учнів старшого шкільного віку, на сьогодні є досить актуальним і потребує особливої уваги.

Цей вид діяльності, пов'язаний з теоретико-практичним освоєнням художнього твору, за даними аналізу наукової літератури та шкільної практики, набуває все більш актуального характеру і вимагає відповідно більшої розробленості. Зокрема, потребують розкриття такі питання, як визначення сутності та складових інтерпретації літературно-художніх творів, впливу інтерпретації на духовний розвиток учнів, кінцева мета та очікуваний результат інтерпретації художнього тексту, методи удосконалення процесу художньої інтерпретації та ін.

На даний момент у науці існує певним чином узгоджене розуміння інтерпретації як процесу. Так, у тлумачному словнику української мови дане поняття визначається таким чином: “Інтерпретація – розкриття змісту чого-небудь; пояснення, витлумачення” [1; 195].

Як зазначає В.Дем'янков, інтерпретація може розглядатися як конструювання, реконструкція та встановлення пропущених деталей образу. За визначенням вченого, вона також може позначати одночасно певну дію та результат [2].

У сучасному літературознавстві під інтерпретацією розуміється витлумачення літературного твору, осягнення його змісту, ідеї.

Категорія інтерпретації належить до понятійного апарату не лише герменевтики, літературознавства, а й ряду багатьох інших галузей, зокрема соціології, етнолінгвістики, військової справи, педагогіки.

При визначенні поняття інтерпретації враховується його соціальна природа. Interpretation (англ.) – тлумачення, пояснення, інтерпретація; розкриття задуму (змісту) (музичного твору тощо); переклад (усний); значення; військ. – дешифрування, розшифровка, тлумачення [3; 605]. Як видно з даного визначення, розуміння сутності інтерпретації залежить від сфери та мети здійснення даної операції. Якщо це стосується військової справи, точних дисциплін синонімічним інтерпретації стає термін декодування, розшифровка, що передбачає мінімум відхилень, домислів, припущень, використання чіткої інструкції, схеми до дії. Якщо робота здійснюється з твором мистецтва, тобто тим явищем, що характеризується образністю, свободою мислення, необхідним є встановлення основного

задуму твору. Інакше кажучи логіка побудови самого процесу та розуміння його сутності залежить від визначення мети, очікуваних результатів. Тобто має місце явище настановлення, яке регулює розширення або навпаки уточнення, обмеження можливостей інтерпретатора.

Інтерпретація кожного разу пов'язана з вибором спрямованості, перспективи (яка диктує саме той а не інший вид уявлення результату), схеми інтерпретації та вибором заповнення цієї схеми [2; 64].

Отже, інтерпретація художнього твору як засіб формування духовності учнів старшого шкільного віку, має бути певним чином визначеною, включаючи ті чи інші елементи, зумовлені її метою. Як засвідчив огляд процесу становлення мистецтва тлумачення, це явище багатofункціональне і багатоаспектне. З огляду на те, що інтерпретація як предмет педагогічного впливу набуває особливого змісту та значення, виявляється потреба розгляду цього явища не як ізольованого утворення, а як компоненту духовного формування особистості, окреслення кола задач, набору компонентів даної діяльності, які сприятимуть найбільш інтенсивному розвитку необхідних рис інтерпретатора. Це створює передумови до виявлення специфіки інтерпретаційної діяльності, яка відіграє важливу роль у духовному формуванні учнів.

Дослідження педагогів доводять, що у процесі духовного розвитку учень потребує творчої взаємодії з мистецтвом та навколишнім середовищем, індивідуального характеру їх освоєння та інтерпретації. Це дає підстави вважати, що для гармонійного розвитку інтерпретаційного досвіду він має бути проінформований про різні рівні, шляхи та засоби спілкування з художніми творами, вміти впливати самостійно на хід розвитку процесу інтерпретації, виявляти естетичний інтерес та дотримуватись активного, творчого підходу.

Система роботи з літературними творами має бути побудована таким чином, щоб не лише викликати естетичне захоплення учнів, а пробуджувати, організовувати їх активність до самостійної інтерпретаційної діяльності.

Бачення панорами можливих методів та прийомів інтерпретації забезпечує заохочення, стимуляцію учнів до активної діяльності, а визначення основних рівнів та етапів інтерпретації художнього твору забезпечує результативність цього процесу.

Інтерпретаційний досвід формується у практичній діяльності учнів, змінюється відповідно до об'єктивних обставин та інтересів. Зацікавлення інтерпретаційною діяльністю має бути підпорядковане духовним інтересам особистості, що є необхідною передумовою свідомого, цілеспрямованого управління процесом.

Важливим компонентом духовності вважаються інтереси особистості (пізнавальні та естетичні). Ефективне формування духовності засобами інтерпретації художніх творів буде забезпечене за умови єдності тих інтересів, що викликає в учня сам процес тлумачення, та його духовних інтересів.

Введення учнів до світу історично змінюваних методів інтерпретації, багатогранної системи шляхів аналізу, пояснення специфіки кожного з них та обмеженості кожного з них взятого окремо, залежності результатів від поставленої мети є необхідною умовою кваліфікованої роботи з старшокласниками у процесі інтерпретаційної діяльності як засобу формування їх духовності.

Процес інтерпретації старшокласником художнього твору є досить багатоаспектним та попередньо зумовленим явищем, щоб заключити його в конкретні педагогічні умови та рамки. Формування духовності старшокласників засобами інтерпретаційної діяльності набуває своєї специфіки завдяки складному комплексу внутрішніх та зовнішніх чинників. Цей процес зумовлений як психологічними, моральними, естетичними, ціннісними утвореннями особистості, так і специфікою та особливостями художнього твору й характером їх взаємодії.

Вивчення різноманітних наукових джерел засвідчило, що переважно інтерпретаційна діяльність розглядається як окремий самостійний процес, відповідно його потенціал окреслюється рамками лише самої специфіки цього процесу.

Важливим є розгляд функцій процесу інтерпретації художніх творів, які варто враховувати як одну із можливостей підвищення ефективності процесу формування їх духовного світогляду. Під час виділення функцій інтерпретаційної діяльності учнів старшого шкільного віку було встановлено, що вони мають безпосереднє відношення до духовного розвитку особистості, що ще раз підтверджує необхідність повноцінного використання потенціалу процесу інтерпретації творів художньої літератури з метою навчально-виховного впливу на учнів старшого шкільного віку.

Інтерпретація художнього твору учнями старшого шкільного віку – багатофункціональний процес, серед основних **функцій** якого можуть бути такі:

– *констатуюча* – відбувається виявлення особливостей світогляду молоді, здатності до сприймання, розуміння, оцінки явищ дійсності, самовдосконалення; визначення як особистісного, так і суспільного ставлення до тієї чи іншої проблеми у різних культурно-часових контекстах;

– *формуюча* – відбувається вплив на свідомість старшокласників, систему їх морально-естетичних цінностей;

– *прогнозуюча* – відбувається усвідомлення можливих результатів певних впливів на особистість учня на основі його реакції на окремі зображені у художньому творі процеси, вчинки, рішення тощо.

Констатуюча функція інтерпретаційної діяльності учнів старшого шкільного віку полягає в тому, що даний процес дає змогу виявити систему знань, умінь і навичок учнів, зокрема таких, які вміють аналізувати, робити висновки, абстрагуватися, прораховувати, логічно доводити та ін., рівень їх знань з філологічних дисциплін, мистецтва, історії, різноманітних суспільно корисних наук (яких торкається тематика твору).

Окрім існуючих умінь та знань виявляються прогалини, упущення, які заважають сприйманню чи розумінню того чи іншого явища, стоять на заваді повноцінній інтерпретації твору, потребують врахування та ліквідації. З іншої сторони, також інтерпретаційна діяльність виявляє ціннісний світ особистості. Висновки, зроблені в результаті спостереження та налізу реакції старшокласника на події або вчинки, зображені у творі, засвідчують стан його духовного світогляду. Під час інтерпретації художнього твору створюються умови для виявлення різноманітних емоцій, спостереження за якими дає змогу скласти картину психічного розвитку старшокласника.

Інтерпретація художньої літератури базується на знанні конкретних та універсальних законів мови, суспільного розвитку, культури, спирається на емоційний досвід особистості, саме тому характер та результат її здійснення можуть бути використані як показники діагностики особистості старшокласника.

Формуюча функція інтерпретації художніх творів учнів старшого шкільного віку полягає в тому, що у ході даної діяльності та у період підготовки до неї неодмінно відбувається розвиток особистості, формування певних якостей. Для нашого дослідження ця функція є особливо важливою, адже ми розглядаємо інтерпретацію художніх творів учнями як засіб формування їх духовності.

Інтерпретація художніх творів має вплив на свідомість учнів, їх поведінку, настрої, характер. Результат такого впливу виявляється у сформованому художньому, науковому, філософському світогляді. Завдяки широкому спектру охоплення суспільних явищ дана діяльність сприяє виробленню умінь і навичок інтерпретації явищ навколишньої дійсності та повсякденного життя. Визначною є її роль у створенні системи власних поглядів старшокласників на світ.

Однак, на нашу думку, визначною особливістю формуючого впливу інтерпретаційної діяльності на старшокласників є вироблення в них різнобічного, багатогранного ставлення до навколишньої дійсності та мистецтва, здатності творчо підходити до розуміння різноманітних подій та явищ, керуючись власною системою цінностей та знань, а головне – формування їх духовності.

Прогнозуюча функція здійснення інтерпретації художнього твору учнями старшого шкільного віку виявляється в тому, що на основі спостереження за даною діяльністю педагог може визначити можливі напрямки подальшого становлення кожного учня, передбачити реакцію його на окремі явища та подій на випадок неспівпадання їх з духовними цінностями та світоглядом старшокласника, визначення можливих особистісних ресурсів, а також існуючих внутрішніх конфліктів та їх наслідків.

Як видно, інтерпретаційна діяльність – явище багатофункціональне і передбачає безліч підходів до її залучення у різноманітних цілях, яких об'єднує головна мета – формування духовності учнів старшого шкільного віку. Безліч досліджень у різних галузях дозволяють виявляти все нові й нові можливості цього процесу, що ще раз підкреслює доцільність та перспективність розгляду даної проблеми у нашому дослідженні.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Тлумачний словник української мови у 4 томах. Укл. В.Яременко, О.Сліпушко. – К.: Аконіт, 1998. – Т.2. – С. 129.
2. Демьянков В.З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 172 с.
3. Англо-український словник: У 2 т. – Близько 120 000 слів, Склав М.І.Балла. – К.: Освіта, 1996. – Т.1. – С. 605.

**УДК 371. 036**

**Т.М. Голінська**

### ***ЦІЛІСНІСТЬ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ У СТРУКТУРІ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ***

Рівень і характер сучасного суспільного буття, зростання матеріальних і духовних потреб особистості, необхідність гармонійності відносин людини і довкілля вимагають розвитку у дітей творчих сил, устремління будувати своє життя за законами добра і краси. Почуття прекрасного несе радість і оптимізм, духовно збагачує людину, спонукає її до навчання, натхненної праці й творчості.

Особлива роль у естетичному вихованні належить початковій ланці освіти, де закладається фундамент підготовки дітей до життя, забезпечується становлення особистості, її інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток. У початковій школі пробуджується у дітей інтерес до мистецтва, залучення до музики, до художньо-творчої діяльності.

Проблеми естетичного розвитку у системі виховання школярів знайшли відображення в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених-педагогів (В. Барко, В. Бутенко, В. Вільчинський, Б. Лихачов, Л. Любарська, О. Мелік-Пашаєв, Н. Миропольська, Б. Неменський, Ю. Полуянов, Г. Тарасенко, Л. Хлебнікова, Т. Цвілих, Г. Шевченко, Б. Юсов).

Взаємовплив мистецтва та інших дисциплін на розвиток здібності школярів на уроках образотворчого мистецтва висвітлено у дослідженнях К. Крутьєного, Т. Олійник, Ю. Протопопова, Ю. Полуянова, Л. Рилової, Ю. Фохт-Бабушкіна та ін.

У той же час ознайомлення з практикою роботи загальноосвітніх шкіл показує, що проблема естетичного розвитку молодших школярів у світлі новітніх концепцій ще не знайшла належного вирішення, а технології вивчення предметів естетичного циклу не відповідають зростаючим вимогам сьогодення.

Завданням нашої статті є обґрунтування цілісного підходу до художнього розвитку й освіти дітей молодшого шкільного віку у структурі їх виховання.

Історія зародження взаємодії мистецтв своїми коріннями відходить до ранніх етапів розвитку суспільства, до періоду народження мистецтв, коли їм був притаманний неподілений на види елітний “художній синкретизм”, де були представлені в органічній

єдності не тільки трудова діяльність і первинні форми художньої творчості. Синкретизм тієї епохи відрізнявся тим, що в ньому стільки ж органічно були об'єднані різні типи художнього освоєння дійсності. Життєдіяльність людей того періоду цілком залежала від природи і тому не поділялась на самостійні сфери: науки, практику, мистецтво і т. п. Це була культура, в якій людина і природа, дух і свідомість, дух і матерія нерозривні. Прояви цілісної свідомості дійшли до нашого часу у вигляді символів, знаків, ритуалів, музичному фольклорі, народному декоративному мистецтві, казках, прислів'ях і т. п. Як художній аналог колективної діяльності такий підхід до мистецтва, на нашу думку, найбільш повно задовольняє соціальні потреби людей і відповідає їх уявленню про красу.

Вчені, які досліджували первісний синкретизм [3, 4, 6, 8], відмічали не тільки те, що було типовим для нього: єдність видів мистецтв, співвіднесеність з усіма сферами життєдіяльності людини, але і нероздільність в окремих типах художньої діяльності їх родової чи жанрової структури.

Історичне ускладнення усієї системи суспільного розвитку, сприяло поступовій диференціації художнього синкретизму: окремі види мистецтва відділяються від “сплаву” і стають самостійними. Але це відділення досить умовне, тому що тісний зв'язок багатьох самостійних видів мистецтва існує і по цей час, наприклад, музика та поезія. Як бачимо, незважаючи на диференціацію мистецтв, історія художньої культури свідчить про продовження постійної взаємодії його окремих видів. Більше того, ця взаємодія сприяє народженню нових синтетичних типів художньої творчості, таких як театр, кіномистецтво, живопис, телебачення. Тобто відокремлення самостійних галузей художньої творчості не усунуло проблему синтезу, а навпаки, з розвитком художньої культури вона виникає знов і знов у новому поєднанні. При цьому для розвитку мистецтва однаково плідні як вивчення власної специфіки кожного з мистецтв, так і їх синтез, взаємодія муз, кожна з яких набула свою неповторність. Немає головних і другорядних мистецтв, але взаємозв'язки живопису, музики і поезії, є внутрішня “переплутаність” їх провідних творчих принципів, виявляються набагато тіснішими і глибинними, що визначає шлях розвитку мистецтва майбутнього як синтетичного за своєю суттю.

Проблема цілісного виховання і освіти в країні педагогічно і науково була осмислена ще у 20-х. Було виявлено, що цілісне залучення школярів до мистецтва можливе, якщо саме мистецтво, як засіб виховання і розвитку, розуміти інтегративно, не поділяючи на замкнені в собі окремі предмети естетичного циклу, традиційно обмежених образотворчим мистецтвом, музикою і літературою, а навпаки, об'єднавши увесь спектр художньої діяльності, накопиченої людством. Таке об'єднання не є простою сумою, а певним типом взаємодії різних сторін і аспектів кожного з них залежно від художніх нахилів учня; рівня розвиненості фантазії і уяви – центральних процесів художньої діяльності, як провідних якостей внутрішнього прояву особистості в мистецтві; ієрархії внутрішніх параметрів художньої культури на відміну від рядопокладання і рівнозначності мистецтв у традиційній практиці.

Вплив мистецтва на виховання художньої культури учнів, інтеграція мистецтв у поліхудожньому розвитку школярів, нові програми художньої освіти знаходять відображення в працях науковців, лабораторій (Ю. Алієва, Н. Ветлугіна, С. Коновець, Б. Лихачов, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Шевченко, Б. Юсов та ін.). Із авторів загального значення треба відзначити А. Лосєва, погляди якого дозволяють розвести категорії слова й мови і показати позитивні і негативні властивості “оязичення не тільки словесності, а і всякого мистецтва” [9, 22].

Плідна робота у цьому напрямку проводилась у 1987 – 1996 роках Т. Суховою. Робота була акцентована на розвиток дитини через живе слово, через “творення мови” (М.Цветаєва), через його збагнення як живого елемента, як способу переживання життя. Розвивальний напрямок був оснований на положенні про перехід у підлітковому віці до етапу сприйняття мови, як зв'язного тексту, і перш за все, в процесі особистої літературно-творчої діяльності з

сприйняття і з створення письмового тексту. У старших класах мова розглядалася в рамках поетики, де слово втрачає локальну прикладність і стає планетарним явищем.

З позицій сучасного розуміння естетичного і художнього виховання учнів з використанням комплексу мистецтв розглядає цю проблему Г. Шевченко, де взаємодія мистецтв трактується як об'єктивна закономірність розвитку єдиного художньо-культурного процесу.

Результати нашого дослідження показують, що подальшій взаємодії видів художньої творчості, появі нових видів і жанрів мистецтв у сучасних умовах сприяють такі об'єктивні фактори, як естетизація виробничих процесів, зміна естетичної і наукової картини світу, зміна характеру мислення людини. Взаємодія видів мистецтва як явище, як результат соціально-культурного розвитку суспільства має невичерпні виховні можливості. Вона акумулює різноманітні художні явища, додаючи їм цілісність, гармонійність, що обумовлено їх естетичною природою, генетичною, морфологічною й ідейно-моральною спільністю, єдиними законами художнього мислення, діалектикою людського пізнання. При цьому всі види мистецтва походять з єдиного загального кореня – із трудової діяльності, народної творчості, свідомості, спілкування. Вони породжені і викликані до життя людськими потребами – естетичними, пізнавальними, потребою в спілкуванні й розвитку особистості.

Аналіз робіт з проблеми взаємодій мистецтв у естетичному розвитку особистості показує, що інтеграційний підхід до естетичного розвитку школяра вимагає всебічного розвитку створеної цілісності естетичної культури. Між її складовими частинами (музика, образотворче мистецтво, хореографія, театральне мистецтво, кіно та телемистецтво) існують певні зв'язки. Найбільш значними серед них є кореляція і інтеграція. Корелятивний зв'язок представляє таке сполучення видів мистецтва, при якому вид може бути легко замінений іншим. При ньому можливі випадкові впливи факторів на співвідношення видів мистецтв.

Інтеграційний зв'язок є більш глибоким, де кожен вид мистецтва вступає у взаємодію, підкоряючись єдиному загальному задуму. Відносини між взаємодіючими видами мистецтва будуються за ієрархічним принципом. Врахування цих зв'язків у край необхідне для здійснення взаємодії в шкільній практиці. Це базується, по-перше, на загально-просторовій орієнтації видів мистецтва, що визначається єдиним конструюючим принципом усього мистецтва. По-друге, на наявності вербальної основи художньої культури, зв'язком вербальних і візуальних принципів відображення дійсності. І, нарешті, на можливості забезпечення змістової, значеннєвої можливості синтезу.

У теорії і практиці естетичного виховання склались такі типи синтезу видів мистецтва:

- за характером зв'язку – конгломератний, ансамблевий, органічний;
- за способом синтезування – супідрядність, склеювання, симбіоз, концентрація, ретрансляційне спряження;
- за рівнем функціоналізації – локальні та тотальні з'єднання [4, 7, 8].

Сучасна художня практика синтетичних форм творчості накопичила достатньо матеріалу, який потребує теоретичного узагальнення в галузі естетичної теорії та мистецтвознавства, з метою виявлення найбільш загальних, суттєвих зв'язків, відносин, які повторюються. Образотворче мистецтво є практично часткою майже усіх синтетичних видів і форм творчості: театру, цирку, естради. Взаємодія різних видів мистецтва (синтез музики і образотворчого мистецтва, літератури і образотворчого мистецтва, образотворчого мистецтва, музики і літератури) викликає безліч точок зору на методику їх поєднання залежно від мети й завдань.

Історія художньої культури має багато фактів унікального поєднання різноманітних творчих здібностей в одній людині. Це, наприклад, литовський композитор і художник М. Чюрльоніс, у творчості якого синтез музики і живопису носив опосередкований характер. В живописних картинах знаходили своєрідну реалізацію закони музичної форми, що разом склали світ казки, фантазії, музичних ритмів, марень.

Усі форми синтезу образотворчих мистецтв та музики розширюють і збагачують можливості кожного з них. Специфіка синтезу музики і образотворчого мистецтва має вплив на усі його складові елементи. Образи музики і образотворчого мистецтва – це образи-процеси, тому можлива їх інтеграція. І в музиці, і в образотворчому мистецтві є загальні формообразуючі елементи, наприклад, ритм, а також елементи, які належать тільки кожному виду мистецтва. В музиці більше умовних форм, які відрізняються емоційною експресивністю і яскравою асоціативністю, тоді як образотворче мистецтво більш достовірно, пластично, природно і чуттєво відображає картину світу.

Синтетична природа таких видів мистецтва як кіно, театр, телебачення незаперечна, але синтез у кожному з них специфічний і визначається самою суттєвістю цих видів художньої практики. Специфіка синтезу в творах образотворчого мистецтва складається з того, що кожний елемент, який входить в загальне творче, переробляється митцем, але це перетворення не змінює пафосу використаних видів мистецтва. Скажімо, ілюстрування літературних творів, де художник повинен “відчутти” настрій твору і його художні особливості і потім, не порушуючи загального емоційного фону, створити ілюстрацію, використовуючи засоби образотворчого мистецтва, додержуючись загального пафосу. Досить складний синтез у творах образотворчого мистецтва, які написані на сюжети з Біблії, або з міфології чи на теми з історії, тобто на відомий сюжет. Мабуть, коли мова йде про синтез мистецтв в їх практичному застосуванні, треба мати на увазі сам жанр образотворчого мистецтва і спорідненість структурних принципів побудови художнього образу.

П. Блонський – один із засновників системи естетичного виховання і художньої освіти в новій школі (післяреволюційні роки) вважав, що в основу естетичного виховання повинно бути покладено завдання – виховання естетичного творця. Уроки поезії, музики, малювання, як ізольованих занять, мають невелику педагогічну цінність, тому що ці уроки відірвані від життя мистецтва. Вже в ті роки, як відмічав вчений, майже усі зводять навчання будь-якому мистецтву до спеціалізації в техніці даного мистецтва і тому “зазвичай таке навчання не дає майже ніяких результатів” [2, 81].

Отже, об’єктивна потреба вивчення видів мистецтва у взаємодії обумовлена багатомірною тенденцією єдності художнього освоєння світу, діалектикою єдності загального й одиночного – взаємозв’язком загальних закономірностей художньої творчості і специфічністю кожного окремого виду мистецтва. Діалектика визначає сутність явищ у взаємозв’язку, у взаємопроникненні, у взаємодії, в спільності і специфіці. У процесі формування діалектичного світогляду, виробляється цілісний підхід до вивчення природних і суспільних явищ, у тому числі і шляхом мистецтва. Взаємодія видів мистецтва обумовлено загальними закономірностями розвитку художньої культури як позначка системи, де в кожному елементі відбито як загальне, так і особливе, здобуває риси функціональної єдності. Вплив мистецтва завжди вимагає від особистості співтворчості, активного естетичного реагування, збагнення його художньої цінності. Особистість відтворює у своїй свідомості художній образ, завдяки чому мистецтво і виконує головну свою задачу – розвиває духовний потенціал людини, його почуттєво-емоційний досвід. Тому взаємодію видів мистецтва варто розглядати як двосторонній процес – процес взаємодії мистецтв і процес його відтворення в естетичній свідомості школяра.

Спираючись на результати сучасних психолого-педагогічних досліджень, а також на дані практики естетичного розвитку молодших школярів, необхідно підкреслити, що взаємодія мистецтв як система сполучень видів мистецтв може викликати асоціації однойменних і різнойменних відчуттів, на основі яких з’являються більш складні асоціації по суміжності, подібності і контрасту. На цих асоціативних зв’язках базується взаємодія різних видів мистецтва. Будучи носієм загального, кожен вид являє собою одиничне із властивою тільки йому визначеною специфікою. Взаємозв’язок видів мистецтва здійснюється не тільки через подібне, але й протилежне де кожен вид доповнює інший властивою тільки йому неповторною специфічністю. Звертаючись до взаємодії мистецтв,

необхідно чітко представити можливі межі зіставлення, доповнення й контрасту різних видів мистецтв у рамках яких здійснюється ця взаємодія.

Вираховування ієрархії видів мистецтва, завдяки якому з ланцюга асоціативних відчуттів формується визначений динамічний стереотип, цілісне відношення до системи суміжних мистецтв. Освоєння художнього змісту будь-якого твору мистецтва спирається на художні знання, художньо-естетичний досвід і асоціативний фонд. Опорними пунктами розумової діяльності, своєрідними гідами, що ведуть до збагнення незвіданих таємниць художнього образу, стають знайомі асоціації. Вони дозволяють інтегрувати різноманітні художні способи відтворення єдиної виразно-цілісної життєвої реальності і формувати узагальнену естетичні чуттєвість (виразність, барвистість, звучність, гармонійність і т. п.).

За результатами вивчення відповідних літературних джерел та узагальнення практики художньої освіти нами розроблена структурно-функціональна модель естетичного розвитку молодших школярів на інтегративних засадах, схематичне зображення якої представлено на рисунку 1.

Як бачимо, основними її станами є підготовчий (діагностика рівнів естетичного розвитку та прогнозування шляхів їх удосконалення, розробка відповідної програми); діяльнісно-корекційний (формування естетичних смаків, сприймання дійсності, озброєння учнів естетичними знаннями, вироблення естетичної активності); оціночно-результативний (закріплення естетично-культурологічних знань і навичок, формування рефлексії, підсумковий контроль). Модель передбачає блок цілепокладання (мета, завдання), (зміст мистецтв, організаційні форми, методи, засоби естетичного розвитку) і управлінський блок, моніторинг і корекція перебігу виховного процесу.

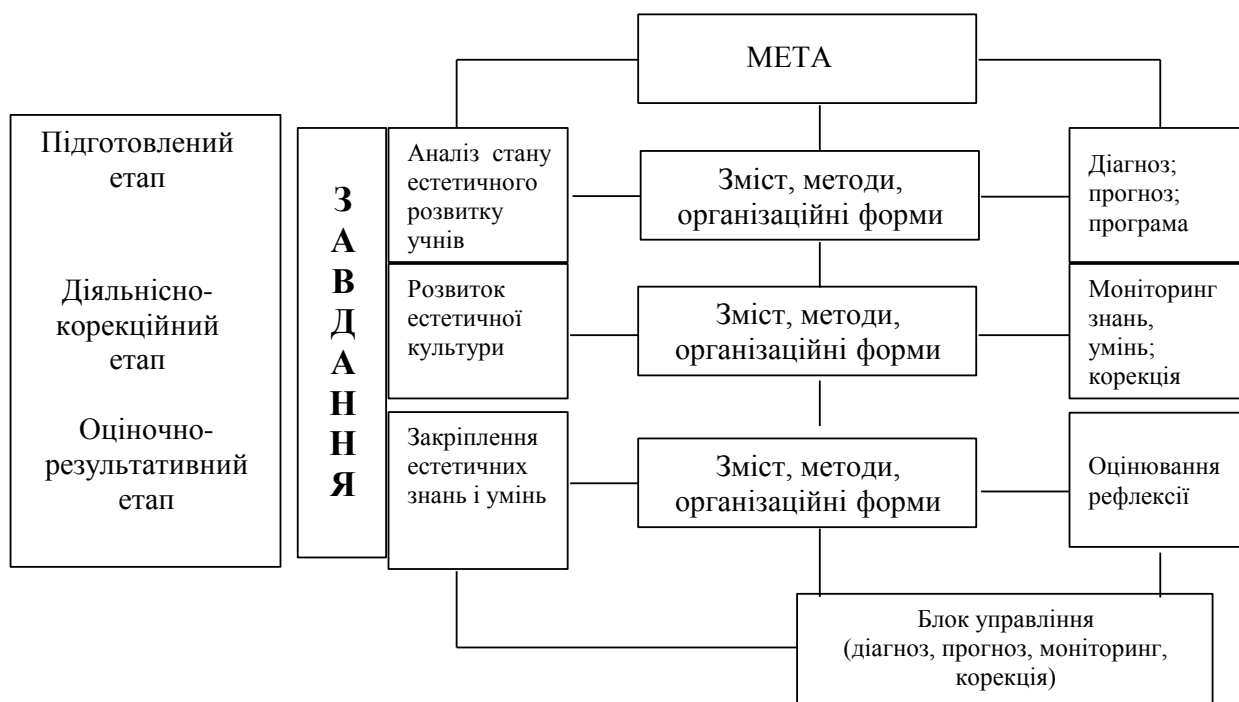


Рис. 1. Структурно-функціональна модель поетапного естетичного розвитку молодших школярів.

Експериментальна перевірка структурно-функціональної моделі естетичного розвитку дітей молодшого шкільного віку показала достатньо їх ефективність.

Таким чином, прагнення різних видів мистецтва до синтетичного охоплення дійсності, до взаємодії ґрунтуються на складній діалектиці людського пізнання, виявленні взаємозв'язків предметів і явищ навколишньої дійсності, у всій розмаїтості їхніх фарб,



звуків, відтінків. Синтез мистецтва сприяє їхньому взаємозбагаченню виразними й образотворчими засобами суміжних видів і, тим самим, поглиблює та сприяє всебічному і глибокому різноманіттю навколишнього світу.

У перспективі передбачається розробка цілісного інтегративного курсу естетичного розвитку молодших школярів, а також визначення педагогічних умов її впровадження в практику роботи.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
2. Блонский П. Память и мышление // Избран. педагогические и психологические сочинения / Под ред. А. Петровского: В 2 т. – М., 1979. – Т. 2. – С. 118–340.
3. Боров Ю. Эстетика. – М.: Политиздат, 1998. – 495 с.
4. Буров А.И. Эстетическая сущность искусства. – М.: Искусство, 1956. – 230 с.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти. – К.: Міністерство освіти і науки України, 2000. – 59 с.
6. Зверев И.Д., Максимова В.М. Межпредметные связи в современной школе. – М.: Педагогика, 1981. – 159 с.
7. Каган М.С. Искусство как феномен культуры // Искусство в системе культуры / Сост. и отв. ред. Каган М.С. – Л.: Наука, 1987. – С. 6–22.
8. Личность и творческие проблемы, идеи, возможности / Б.П. Юсов, В.И.Шевченко, О.А.Левченко. – Луганск: Пресса, 1997. – 157 с.
9. Лосев А.Ф. Проблемы вариативного функционирования живописной образности и художественной литературы // Литература и живопись. – Л.: Наука, 1982. – С. 31–65.
10. Остапенко Т.А. Нетрадиційний підхід до побудови уроків естетичного виховання молодших школярів: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К., 2002. – Ч. 2. – С. 182–186.

**УДК 37. 02**

**І.В. Городинська**

### ***ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЛІЦЕЇВ ТА ГІМНАЗІЙ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ***

**Актуальність роботи.** Протягом останнього десятиріччя в Україні значно погіршилося здоров'я і фізична підготовленість дошкільників, учнівської та студентської молоді. За даними наукових досліджень І.Беха відхилення в здоров'ї мають 80% дітей дошкільного віку; третина школярів страждає нервово-психічними розладами, зокрема неврозами; хронічні захворювання до закінчення 11-го класу спостерігаються у 42% старшокласників; порушення у розвитку будови і функціях різних систем організму мають 50% учнів закладів освіти усіх типів [2].

Відомо, що здоров'я населення як найважливіший показник розвитку держави і якості життя його жителів на 50% залежить від способу життя, на 20% – від екологічної ситуації, на 20% – від стану генофонду і лише на 10% – від якості й рівня медичного обслуговування [3].

Найважливішою складовою реформування системи фізичного виховання є зміцнення здоров'я всіх верств населення засобами фізичного виховання і спорту, створення умов для задоволення потреб кожного громадянина України щодо підвищення рівня здоров'я і фізичного розвитку, а також формування відповідних мотиваційних і поведінкових характеристик, на що орієнтує Державна цільова комплексна програма “Фізичне виховання – здоров'я нації” [3].

За твердженням І.Кучерова, у цій програмі, на відміну від попередніх документів, що приймалися будь-коли на найвищому рівні з цього питання, є три особливих моменти. По-

перше, йдеться про здоров'я нації в цілому, а не лише окремих верств населення; по-друге, наголошується на необхідності підготовки нового покоління кадрів у сфері фізичного виховання і спорту; по-третє, здоров'я нації ставиться в пряму залежність від рівня фізичного виховання, а не тільки від будь-яких інших чинників [5].

Забезпечення здоров'я, формування здорового способу життя – це проблема багатофакторна. Навчальний предмет “Основи здоров'я і фізична культура” є лише однією зі складових, що мають розв'язувати цю проблему і як наслідок – він має зазнати суттєвих змін у руслі провідних ідей реформування сучасної освіти [2].

**Мета дослідження:** формування в учнів ліцеїв та гімназій позитивного ставлення до занять фізичною культурою у позакласній роботі.

Завдання дослідження:

– дати характеристику поняття “здоров'я”;

– визначити рангове місце “здоров'я” серед життєвих цінностей респондентів різних категорій;

– розробити та впровадити цикл лекцій для старшокласників ліцеїв та гімназій, спрямований на формування позитивного ставлення до занять фізичною культурою у позакласній роботі.

Позитивне ставлення учнів ліцеїв та гімназій до занять фізичною культурою може бути вироблене, по-перше, через *формування звички та стійкого інтересу до систематичних занять фізичною культурою*, по-друге, *через пошук та визначення життєвих цінностей* (здоров'я, фізична досконалість тощо).

За твердженням М.Фіцули, позитивний вплив фізичних вправ можливий лише за умови їх систематичного виконання, що переростає у звичку і потребу. Для формування такої потреби, на думку науковця, необхідно пробудити в учнях інтерес до занять фізичною культурою й вчасно заохотити їх до різних видів фізкультурно-оздоровчої діяльності [9].

Фізкультурно-оздоровча активність учнів – ключова ланка у процесі формування звички та стійкого інтересу до систематичних занять фізичною культурою. Активність особистості В.Семеренський розуміє, як здатність людини брати участь у суспільно значущих змінах на основі засвоєння багатств матеріальної й духовної культури [7]. Тому, на наш погляд, фізкультурно-оздоровча активність – це внутрішнє прагнення учня до активної участі у різних видах фізкультурно-спортивної діяльності та пошук ним самостійних шляхів до свого фізичного вдосконалення.

За твердженням Г. Лещенко, активність учнів залежить від мотивів. Важливою метою виховної діяльності є забезпечення позитивної мотивації особистісного вдосконалення. Тому перед сучасною школою стоїть проблема формування дійових мотивів, прищеплення інтересу та потреби до систематичних занять фізичною культурою. Зробити це можна, тільки усунувши жорстку регламентацію, яка стримує ініціативу, самостійність і творчість вчителя і учнів, підриває інтерес до занять [6].

У сучасних публікаціях, присвячених удосконаленню фізичного виховання, акцентується на вирішенні проблеми формування у дітей і молоді ціннісних орієнтацій, потреб, прагнень і мотивів до занять фізичною культурою [1, 4]. В.Бальсевич, розглядаючи питання фізичної активності учнів, обґрунтовує положення про те, що особливістю фізичного виховання є формування особистісного ставлення, прагнення вихованців до занять фізичними вправами [1]. Сутність поняття “прагнення” О.Козленко розглядає як потрібні відношення, у яких предметний зміст значно згорнутий, або ж такі, у яких діяльнісна сторона яскраво виражена [4].

Зазначимо, що позитивне ставлення учнів ліцеїв і гімназій до занять фізичною культурою має формуватися через усвідомлення вихованцями потреби у своєму здоров'ї, яке визнається одним із найважливіших соціальних чинників здоров'я суспільства взагалі, створення сприятливих екологічних умов, ефективної системи виховання, освіти і організації виробництва. Під “здоров'ям” розуміють динамічний стан людини, що забезпечує її повноцінне біосоціальне функціонування, фізичну та інтелектуальну працездатність, а також

здатність до пристосування в довкіллі. Слово “health” (здоров’я) походить від англійського “whole” (“хул” – цілий, цілісний), що означає завершеність, досконалість організації, тобто життєву надійність, гармонію функцій, енергію і свободу від будь-яких напружень, скутості [8].

Поняття “фізичне здоров’я” дослідник Т.Круцевич розуміє як динамічний стан, що характеризує резерв функцій органів і систем й являє собою основу виконання індивідом своїх біологічних та соціальних функцій [8].

З метою визначення рангового місця здоров’я серед життєвих цінностей, нами було проведено анкетування трьох груп респондентів: учителів ліцеїв та гімназій (90 осіб); ліцеїстів та гімназистів (164 особи), а також їх батьків (164 особи) щодо визначення ними сутності поняття “здоров’я”. У результаті аналізу одержаних нами даних було встановлено загальну картину, що свідчить про ступінь розуміння опитуваними поняття “здоров’я”. Респондентам пропонувалося відповісти на запитання: “Що таке здоров’я?”, діапазон суджень відображено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Розуміння респондентами сутності поняття “здоров’я”

Респонденти	Учителі	Учні	Батьки
Характер суджень, що домінують			
Добрий духовний стан	30%	22,8%	35,7%
Добрий фізичний стан	33,3%	31,4%	28,6%
Добре самопочуття	20%	12,9%	14,3%
Нормальний образ життя	16,7%	14,3%	11,4%
Не знаю	–	18,6%	10%

Таким чином, аналізуючи одержані дані, можна зазначити, що складові “здоров’я” респондентами всіх категорій визначаються як окремі розрізнені частини цього поняття, без об’єднання їх у цілісний блок. Результати анкетування показали перевагу двох блоків суджень поняття “здоров’я”; першим є – “добрий духовний стан” (30% – учителів, 22,8% – учнів, 35,7% – батьків), а другим – “добрий фізичний стан” (33,3%, 31,4%, 28,6% – відповідно). Але у визначенні респондентами сутності поняття “здоров’я” відсутній блок психічного благополуччя (емоційного та інтелектуального). Непокоїть і той факт, що серед опитуваних на запитання “Що таке “здоров’я?” відповідь “не знаю” засвідчили 18,6% учнів та 10% батьків.

Рангове місце “здоров’я”, що було визначено респондентами серед життєвих цінностей, відображено у таблиці 2.

Таблиця 2.

Рангове місце “здоров’я” у життєвих цінностях особистості

Контингент	Вчителі	Ранги	Учні	Ранги	Батьки	Ранги
Цінності						
Цікава, стабільна робота	57 %	2	37%	2	57 %	2
Щасливе сімейне життя	46 %	3	50%	1	42,5 %	3
Наявність добрих та вірних друзів	24 %	4	33%	3	30 %	4
Пізнання (можливість розширювати свою освіту)	7%	7	11%	7	28 %	5
Здоров’я (фізичне, психічне)	64 %	1	28%	4	70 %	1
Любов (духовна та фізична)	11 %	6	20%	6	14 %	7
Матеріально забезпечене життя	17%	5	27%	5	15 %	6

Результати ранжування показали, що на перше місце серед життєвих цінностей учні ліцеїв та гімназій (порівняно з учителями та батьками) ставлять щасливе сімейне життя, а здоров'ю відводять лише четверте місце. Одержані дані свідчать про недостатність уявлення респондентів цієї категорії щодо пріоритетного значення здоров'я в житті людини. Аналіз отриманої інформації дає змогу констатувати, що вагоме місце у формуванні потреби учнів у власному здоров'ї має займати виховна діяльність, спрямована на формування в учнів позитивного ставлення до свого здоров'я та усвідомлення його важливості як однієї з умов щасливого життя, цікавої й стабільної роботи.

Таким чином, одержані дані свідчать про необхідність цілеспрямованої просвітницької роботи з досліджуваних проблем серед учнів ліцеїв та гімназій.

З цією метою ми розробили цикл бесід для старшокласників ліцеїв та гімназій, тематика яких розкривала організацію та методику проведення фізкультурної й оздоровчої освіченості старшокласників (див. табл. 3).

Таблиця 3.

Тематичний цикл бесід для старшокласників ліцеїв та гімназій

№	Тематика бесіди	Основний зміст
1	Значення фізичної культури і спорту в житті старшокласників	Значення фізичної культури і спорту в становленні особистості старшокласника. Поняття “гіподинамія”, “дефіцит рухів”. Наслідки малорухливого способу життя. Вплив фізичних рухів на організм
2	Загартування – шлях до здоров'я	Загартування – основний спосіб укріплення здоров'я. Механізм, правила та методика загартування. Повітряні ванни, водні процедури, загартування сонцем
3	Значення занять фізичною культурою для інтелектуального розвитку особистості	Гармонія фізичного розвитку, здоров'я і праці. Вплив фізичних вправ на розумову працездатність учнів протягом навчального дня. Перспектива систематичних занять фізичними вправами
4	Руховий режим старшокласника	Організація і методика проведення ранкової гігієнічної гімнастики. Домашні завдання з фізичної культури. Організація сімейного дозвілля

Такий же цикл бесід був прочитано батькам під час проведення батьківських зборів, а також запропоновано вчителям ліцеїв та гімназій для розгляду на методсемінарі.

Проводились бесіди у різний час: на перервах, перед уроками та заняттями спортивних секцій, але найбільша ефективність досягалась при проведенні бесід в окремі години занять з теоретичних основ фізичного виховання.

На кожному із занять ми намагались знайти можливості, які б дозволили включити старшокласників у різноманітну пізнавальну діяльність. Так, заняття за темою “Руховий режим старшокласника” проводилося за заздалегідь підготовленим учнями хронометражом свого дня та його аналізом.

Особливий інтерес серед вихованців викликали дискусії, вікторини, які передбачали зіткнення різних точок зору, поглядів, думок, оцінок, відстоювання своїх переконань, активізацію розумової діяльності учнів, формування вмінь висловлювати свої власні ідеї, думки та почути різні точки зору своїх однокласників. Темі дискусій були такі: “Що, на ваш погляд, зміцнює ваше здоров'я?”, “Як впливають на здоров'я людини емоції?”, “Я вважаю себе здоровою людиною, тому що...”. Такі дискусії тривали до 30 хвилин і закінчувалися висновками, котрі допомагали формувати суб'єктивну оцінку кожного з старшокласників про значення здоров'я.

Аналіз результатів проведеного дослідження на констатуючому та формуючому етапах свідчить про позитивні зрушення в оздоровчій та фізкультурній освіченості учнів. Якщо на констатуючому етапі ліцеїсти і гімназисти характеризували поняття “здоров'я”, в

середньому, одним блоком суджень або загалом не знали відповіді, то після проведення експериментальної роботи їхні відповіді містили 2–3 і більше блоків, що характеризують поняття “здоров’я”. Можна зазначити, що на констатуючому етапі блок психічного благополуччя (емоційного та інтелектуального) не визначався респондентами, але після проведення циклу бесід, 28% суджень старшокласників містило цей блок як один із компонентів, що характеризує відповідне поняття.

Щодо визначення рангового місця здоров’я у життєвих цінностях старшокласників після проведення експериментальної роботи, то результати ранжування мають наступний вигляд: здоров’я (фізичне та психічне) – 56,7%, наявність добрих та вірних друзів – 37,2%, цікава та стабільна робота – 32,9%, щасливе сімейне життя – 22%, любов (духовна і фізична) – 17,7%, матеріальне забезпечене життя – 15,2%, пізнання (можливість розширювати свою освіту) – 12,8%.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бальсевич В.К. Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996, № 1. – С. 23–25.
2. Бех І.Д. Виховання особистості (у 2-х томах), книга 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь. – 2003. – 344с.
3. Булатова М., Литвин О. Здоров’я і фізична підготовленість населення України // Теорія та методика фізичного виховання і спорту. – 2004, №1. С. 3–9.
4. Козленко О.М. Формування мотивів фізичного вдосконалення у молодших школярів // Фізичне виховання в школі. – 1999, № 4. – С. 29–31.
5. Кучеров І.С. Здоров’я нації – проблема педагогічна // Фізичне виховання в школі. – 2000, № 1. – С. 51–53.
6. Лещенко Г.А. Деякі аспекти системи шкільного фізичного виховання // Наукові записки. – Випуск 32. Ч.ІІ. – Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2001. – С. 94–96.
7. Семеренський В.І. Народні ігри та їх роль у розвитку творчої активності учнів // Фізичне виховання в школі. – 2000, № 1. – С. 54–55.
8. Теория и методика физического воспитания. В 2-х томах. – Т.2. – Под ред. Т.Ю. Круцевич. – К.: Олимпийская литература. – 2003. – 392с.
9. Фіцула М.М. Педагогіка // Посібник, К.: Академія. – 2000. – 542с.

**УДК 37. 035. 6**

**Р.С. Дружененко**

### ***ЕТНОПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЯК УМОВА ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ***

Проблема формування мовної особистості учня, який володіє сумою мовленнєвих умінь і навичок, передбачає врахування психологічного аспекту. Етнопедагогічна основа вимагає опори на етнопсихологічні чинники процесу формування національно-мовної особистості, тобто такої, яка розвивається в етносередовищі.

Досліджувана проблема є актуальною, оскільки пропонується вивчення етнічної основи психологічної діяльності особистості, зокрема формування мовлення в умовах навчання на етнопедагогічних засадах.

Думка про те, що цілеспрямований вплив етнокультурного середовища з метою формування мовної особистості нерозривно пов’язаний з етнопсихологічним контекстом, частково простежується в Г. Антипова, А. Бароніна, С. Єрмоленко, В. Красних, А. Леонтєва, Л. Мацько, Ю. Сорокіна, В. Тоїдіс, О. Донських та ін.

Метою нашого дослідження є з'ясування необхідності опори на етнопсихологію в умовах етнопедagogічного підходу та виділення найголовніших етнопсихологічних чинників, що мають вплив на процес формування національно-мовної особистості.

Етнопедagogічна умова опори на етнопсихологічні чинники формування національно-мовної особистості пояснюється спільним об'єктом дослідження двох наук – етнопедagogіки та етнопсихології – яким є етнофор, тобто представник певної етнічної спільності. Етнопедagogіка пропонує систему навчально-виховних національно-специфічних заходів, а етнопсихологія досліджує психологічні процеси засвоєння етнокультурних цінностей через національну систему виховання і, таким чином, здійснення процесу етнізації.

Спираючись на здобутки етнопедagogіки, А. Баронін виділяє в етнопсихології виховну функцію, що полягає в розробці системи національного виховання, розраховану на особливості психології національного типу особистості, доведенні ролі національного компонента в навчально-виховному процесі та розкритті механізмів передачі етнокультурних традицій у вихованні молоді [1; 19].

На думку А. Бороноєва та В. Павленка, система народної педагогіки є одним із чинників культурно-психологічного впливу на становлення особистості як представника етносу. Вона включає уявлення про якість етнофора, представляє картину стереотипів поведінки, а тому є цінним матеріалом для вирішення таких етнопсихологічних питань, як етнізація та ідентифікація [2; 7].

Одним із питань дослідження етнопсихології, як стверджує Т. Стефаненко, є питання залежності між методами виховання, котрі властиві певній культурі, та характером поведінки: різні виховні системи формують різні характери [13], а отже – менталітет, світосприйняття, світорозуміння, що, у свою чергу, впливає на процес мислення та мовлення особистості як члена етнічної групи.

Формування мовленнєвих якостей особистості є необхідною умовою процесу етнізації. Оскільки присвоєння культури і формування етнічної психології можливі через посередництво мовних знаків, то великого значення в процесі етнізації надається оволодінню мовою.

В. Маслова виділяє деякі аспекти формування мовної особистості в процесі етнізації. За її словами, в результаті включення людини в соціальні відношення формується мовна особистість як реалізація культурно-історичних знань, виробляється її мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами й еталонами певної етномовної культури, здійснюється процес засвоєння законів соціальної психології народу [9; 121].

Навчання мови на засадах етнопедagogіки передбачає врахування усіх психологічних особливостей національності і сприяє формуванню національно-мовної особистості школяра, виробленню мовленнєвих умінь та навичок з опорою на етнопсихологічні чинники.

Вивчення нами психологічної теорії процесу породження мовлення в умовах етнізації, яку забезпечує етнопедagogічний підхід, дозволяє розглядати мовленнєву діяльність особистості під кутом зору національно-культурної специфіки, що розвивається під впливом рідної мови, а також виділити основні чинники формування національно-мовної особистості.

Етнопсихологічна парадигма допомагає дослідити вплив на мовленнєву діяльність носія певної етнокультури таких етнопсихологічних чинників: мовні здібності, дар слова, чуття мови, менталітет, національний характер, національний спосіб мислення, національна свідомість, національна самосвідомість, мовна свідомість, національні почуття, національно-культурна мотивація.

Серед чинників формування національно-мовної особистості – мовні здібності. Загальні мовні здібності властиві кожній людині. Вони виробляються протягом усього розвитку людської спільноти або народу зокрема і можуть бути вродженими чи набутими в процесі навчання і виховання. В основі вроджених (природних) здібностей лежать задатки як “генотипно зумовлені анатомо-фізіологічні властивості організму” [10; 196]. Таким чином, виходимо на поняття генетичного коду – відносно стійкої системи кодування спадкової інформації в молекулах нуклеїнової кислоти [12; 33].

Генетичний код накладає істотний відбиток на задатки етнофора. Наприклад, мовленнєвий апарат українця пристосований до особливої артикуляції звуків. Сучасні психологи доводять, що особливості артикуляції людей різних національностей зумовлені особливостями анатомії апарату мовлення, який відрізняється у представників різних національних приналежностей і передається природнім способом.

З чинником мовних здібностей тісно пов'язаний чинник розвитку дару слова. Ф. Буслаєв, спираючись на генетичну основу викладання рідної мови, вказує на необхідність урахування поступового розвитку вродженого дару слова. Генетична методика “стежить за ходом самої природи, безумовно підкоряючи їй предмет, що викладається” [3; 68].

Важливим чинником формування національно-мовної особистості є мовне чуття, тобто неусвідомлене, на почуттєвому рівні вироблене вміння використовувати мовні засоби в різних ситуаціях спілкування. Особлива увага при формуванні національно-мовної особистості на засадах етнопедagogіки має приділятися виробленню вмінь відчувати специфічно українські засоби мови в національно-культурних текстах. Чуття рідної мови виявляється в умінні розрізняти, правильно вимовляти фонему рідної мови, здійснювати автоматичний відбір власне українських лексичних та фразеологічних мовних одиниць і доречно використовувати їх у власному мовленні, дотримуватися граматичних норм рідної мови, а також відчувати використання мовних засобів відповідно до стилю і типу мовлення.

Особливу роль у формуванні мовлення особистості відіграє мислення – специфічна здібність опосередкованого відображення предметів і явищ дійсності. Етнокультурне середовище, в яке нас поміщає етнопедagogіка, під впливом свідомого сприймання і засвоєння мовного матеріалу учнем розвиває національний спосіб мислення, який ми розглядаємо як ще один чинник формування національно-мовної особистості.

О. Потебня розвиває вчення В. Гумбольдта про залежність мислення від мови кожного окремого народу і формує власну концепцію, згідно з якою різні мови є глибоко різними системами мислення. Етномова – це замкнута система, що повністю розкривається тільки перед представниками даної національності. Пізнаючи мову, людина переймає особливості світоосмислення свого народу і навпаки – людина, яка починає говорити іншою (нерідною) мовою, “змінює разом з тим і характер і направлення течії своєї думки” [11; 164], а значить – змінює свою суть, менталітет, який впливає на спосіб думання і мовлення.

За А. Леонтьєвим, тільки в умовах переймання особистістю культурних цінностей даного народу формується феномен, що називається національним способом мислення [8].

Серед чинників впливу на спосіб формування і формулювання думки через мову І. Зимня називає культурно-історичні традиції носіїв мови, які є причиною того, що людина, яка говорить, формулює свою думку відповідно до еталонів, стереотипів. Останні є невід’ємними аспектами національного способу мисленнєво-мовленнєвої діяльності етнофора [7] і однією з характеристик національно-мовної особистості.

Формування національно-мовної особистості не буде успішним без урахування чинника національної свідомості та самосвідомості.

Національна самосвідомість включає розуміння індивідом своєї національної приналежності, специфічних рис власної нації, її історичного минулого, відношення до етнічних цінностей.

Національна самосвідомість формується на основі національної свідомості як сукупності соціальних, політичних, економічних, моральних, естетичних, філософських, релігійних та інших поглядів і переконань, що характеризують певний рівень духовного розвитку нації.

Національна свідомість є вроджена, закладена в генетичному коді особистості або цілого народу, але вона і формується, в основі формування – природне оточення, національна система освіти, а також “етнопсихологічні основи мовного спілкування” [6; 9].

За О. Вишневським, формування етнічної самосвідомості проходить кілька періодів і пов’язане, перш за все, з усвідомленням рідної мови, що служить основою розвитку національного способу мислення, опанування морально-етичних цінностей [5; 97].

Зважаючи на особливу роль рідної мови у формуванні національної самосвідомості, варто говорити про національно-мовну свідомість як елемент національної свідомості й чинник національно-мовної особистості.

Формування національно-мовної свідомості узгоджується з виробленням розуміння мови як засобу національної самоідентифікації, просторового і часового виміру національної культури. Серед функцій мовної свідомості – оволодіння національно-мовною картиною світу, тобто відображення у свідомості реальної дійсності очима особистості – носія певної етнічної групи.

О. Федик зазначає, що національна мова проходить через національну свідомість, фільтрує відбір тих чи інших засобів відображення, які формують національний адекват реальності [14; 280]. Національно-мовна свідомість не допускає чужомовних елементів, суржикових утворень, калькування, натомість формує у мовної особистості власне українські якості мовлення, правильність і чистоту.

Сфера підсвідомого має не менш важливе значення для формування національно-мовної особистості, тому виділяємо ще один чинник – колективне несвідоме. Докладна характеристика несвідомого спостерігається в К. Юнга. Його концепція полягає в тому, що підсвідома сфера психіки кожної людини-етнофора містить приховані сліди пам'яті про історичний досвід своєї нації. Ці сліди виявляються у природній здатності до породжування деяких символів, у несвідомому потягу до етнокультури, у поведінці (зокрема мовленнєвій).

У напрямку колективного несвідомого етнопсихолінгвістика утримує думку про те, що мова є генетичним кодом, який існує в нейроклітинах організму. Такий підхід дозволяє пояснити швидке засвоєння мови пращурів етнофором.

Невід'ємним чинником формування національно-мовної особистості є емоційно-почуттєва сфера, вужче – національні почуття. Так, А. Вежицька наголошує на тому, що не лише думки можуть бути подумані, але й почуття можуть бути випробувані в рамках однієї мовної свідомості [4].

Найвищим проявом національних почуттів є почуття патріотизму, національної гордості, любові до свого народу, дружби і братерства до інших народів, ідентичності, приналежності.

Національні почуття формуються в межах етномови. З іншого боку, вони є мотивом до пробудження національного способу мислення – основи мовлення етнопсихолінгвістичного типу особистості.

Вагомий вплив на розвиток національно-мовної особистості має такий чинник, як національний характер.

Про наявність психічних особливостей націй згадували ще Цезар, Геродот, Гіпократ, Ксенофонт, Пліній, Страбон.

Риси українського національного характеру визначені дослідниками. Серед них – чуттєвість, людяність, відкритість, щирість, демократизм, увічливість, нехоть до багатослів'я, справедливість, лагідність думки, естетизм, емоційність, ліризм, гостинність, духовний аристократизм. Названі риси характеру українського народу чітко відбиті в національно-культурних текстах, що доводить вплив національного характеру на розвиток мовленнєвих якостей етнофора.

Формування національно-мовної особистості нероздільно пов'язане з розвитком ментальних рис.

Менталітет є інтегративною ознакою етнопсихології, під ним розуміють властивий даній нації стиль життя, культури, а також притаманна даній етнічній спільності система цінностей, поглядів, світогляду, рис характеру, норм поведінки.

У процесі набуття національної мови особистість набуває рис ментальності як внутрішньої готовності діяти визначеним чином, тобто за нормами, правилами, традиціями.

Формування ментальних рис мовленнєвої діяльності особистості відбувається на основі психології розвитку національної свідомості, національної самосвідомості, національного способу мислення, національних почуттів, тому що ментальність є "той рівень



свідомості, на якому думка не відокремлена від емоцій, від латентних звичок і прийомів свідомості” [9; 49].

Відомо, що процес породження мовлення починається з мотиву спілкування, тобто причини, що спонукає до мовленнєвої діяльності. Оскільки в даному дослідженні мова йде про формування національно-мовної особистості, то виділяємо чинник національно-культурної мотивації. Останній сприяє виробленню в учнів твердих переконань у необхідності досконалого володіння скарбами рідної мови та активного використання їх у житті, прагнення пізнати історію, культуру, цінності, ідеали рідного народу в порівнянні з іншими, бажання удосконалити власне мовлення, робити його більш виразним, етично правильним, індивідуальним, національно специфічним.

Таким чином, дане дослідження показує, що процес формування національно-мовної особистості на засадах етнопедagogіки вимагає опори на етнопсихологію. Це пояснюється тим, що в центрі уваги обох наук є особистість етнофора, тобто представника окремого етносу, психологія якого має свої особливості. Серед головних етнопсихологічних чинників формування національно-мовної особистості ми виділили мовні здібності, дар слова, мовне чуття, національний спосіб мислення, національна самосвідомість, національна свідомість, мовна свідомість, колективне несвідоме, національні почуття, національний характер, менталітет, національно-культурна мотивація.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Баронин А.С. Этнопсихология. – К.: МАУП, 2000.
2. Бороноев А.О., Павленко В.Н. Этническая психология. – С.-Пб., 1994.
3. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. – М.: Просвещение, 1992.
4. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996.
5. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Л., 1996.
6. Єрмоленко С. Національна свідомість і виховання української мовної особистості // Урок української. – 2001. – №11–12. – С. 9–10.
7. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности.– Москва – Воронеж, 2001.
8. Леонтьев А. Проблема развития психики. – М., 1972.
9. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001.
10. Немов Р.С. Психология. – М.: Просвещение, 1990.
11. Потебня А.А. Мысль и язык. – К.: СИНТО, 1993.
12. Психологічний словник: За ред. В.І. Войтко. – К.: Вища школа, 1982.
13. Стефаненко Т. Этнопсихология. Учебник для студентов ВУЗов по специальности “Психология”. – М.: ИПРАН; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
14. Федик О. Мова як духовний адекват світу (дійсності). – Л.: Місіонер, 2000.

**УДК 37. 037**

**А.М. Єрохіна**

### ***ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ***

Сучасна школа переживає нині складний і водночас цікавий період реформування. Відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту”, Концепції загальної середньої освіти, Державного стандарту початкової загальної освіти в сучасній початковій школі відбувається системне оновлення змісту та перехід на нову структуру навчання.

У законі України “Про освіту” зазначено: “Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання піднесених моральних цінностей, формування громадян, готових до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій підставі інтелектуального,

творчого, культурного потенціалу народу” [2]. Тут слід нагадати про розроблену Л.С. Виготським тезу, що навчання тільки тоді є добрим, коли воно є творцем розвитку.

Гуманна особистість – це освічена, висококультурна сучасна людина. А гуманність передбачає найскладніший вид творчості у виявленні милосердя, чуйності, доброти. Педагогічні орієнтири виховання гуманної творчої особистості спрямовані на розвиток гуманних потреб. Творчу особистість можна виховати тільки в гуманному середовищі.

Проблема творчості знайшла достатнє висвітлення у працях Андрєєва В.І., Виготського Л.С., Кичук Н.В., Моляко В.О., Рибалко В.В., Сисоєвої С.О. Так, на думку Кичук Н.В., Моляко В.О., Тавровецької Н.І. та ін. потреба в творчості – складна духовна потреба, і процеси, які проходять в суспільстві потребують творчої самовіддачі від кожної людини. Пробудження людини до творчості відкриває для неї шлях до розкриття індивідуальності, до реалізації своїх здібностей.

Зрозумілим є зв'язок процесу соціалізації з творчістю. Творчість – діяльність, результатом якої є створення матеріальних і духовних цінностей. Творчість передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань, умінь, завдяки яким створюється новий, оригінальний, унікальний продукт. Вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уявлення, інтуїції, неусвідомлених компонентів розумової діяльності, а також потреби особистості в самоактуалізації, в розкритті і розширенні своїх творчих можливостей [6].

У сучасній педагогіці (психології) усе частіше і частіше ми зустрічаємось з поняттям соціалізації, причому використовується воно в різних значеннях. “Соціалізація” – процес засвоєння людським індивідом визначеної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства. Соціалізація включає як соціально контролюючі процеси цілеспрямованого впливу на особистість (виховання), так і стихійні, спонтанні процеси, які впливають на її формування. Індивід, який виступає як об'єкт соціалізації, в той же час є суб'єктом суспільної активності, ініціатором і творцем нових, суспільних форм. Тому соціалізація тим успішніше, чим більш активна участь індивіда в творчо-перетворюючій суспільній діяльності, в ході якої долаються застарілі норми та навички. Людина – потенційний і свідомий творець, активний суб'єкт власного розвитку.

Метою нашої статті є розкриття сутності творчої особистості молодшого школяра як однієї з умов його соціалізації. Як відомо, процес соціалізації людини відбувається під впливом багатьох факторів, зокрема соціального середовища, як умови життя людей та продукту їхньої спільної діяльності, виховання, як процесу цілеспрямованого, свідомого і систематичного впливу суспільства на індивіда з метою формування в нього певних особистісних якостей, світогляду, рис характеру, фізичного розвитку та професійної підготовки, самовиховання та саморозвитку особи.

Результати аналізу відповідної літератури показують, що процес соціалізації умовно можна представити у вигляді таких складових [3, 4, 5]:

1. Стихійна соціалізація людини у взаємодії та під впливом об'єктивних обставин життя суспільства, зміст, характер та результати якої визначаються соціально-економічними та соціокультурними реаліями.

2. Відносно керована соціалізація, коли держава застосовує певні економічні, законодавчі, організаційні міри для розв'язання своїх завдань, які об'єктивно впливають на зміни можливостей та характеру розвитку, життєвого шляху тих або інших вікових груп (термін освіти, обов'язковий мінімум освіти та ін.).

3. Відносно соціально контрольована соціалізація (виховання), тобто планомірне створення суспільством та державою правових, організаційних, матеріальних та духовних умов для розвитку людини.

4. Самозміна людини, яка має просоціальний, асоціальний або антисоціальний вектор (самобудівництво, самовдосконалення, саморуйнування), відповідно до індивідуальних ресурсів та відповідно або всупереч об'єктивних умов життя [3].

Очевидно, що поняття “соціалізація” тісно переплітається з поняттями “виховання” та “розвиток особистості”.

Розвиток особистості визначається, як процес формування системної якості індивіда внаслідок його соціалізації, тобто засвоєння та відтворення культурних цінностей та соціальних норм, а також саморозвитку та самореалізації в тому суспільстві, в якому він живе. У найзагальнішому вигляді розвиток можна розглядати, як процес входження людини в нове соціальне середовище та інтеграцію в ньому. У випадку входження до відносно стабільної соціальної спільності та за сприятливих обставин, індивід проходить три фази особистісного становлення: адаптацію, яка передбачає засвоєння цінностей та норм, оволодіння відповідними засобами та формами діяльності, певне уподібнення до інших членів спільності; індивідуалізацію, що викликана загостренням протиріч між необхідністю “бути як усі”, та прагненням індивіда до максимальної персоналізації, пошуку засобів та способів утвердження своєї індивідуальності; інтеграцію, яка зумовлюється суперечністю між прагненням індивіда бути ідеально представленим своїми особливостями та відмінностями в суспільстві (персоналізація), з одного боку, і потребою спільності прийняти, схвалювати та заохочувати лише ті його індивідуальні особливості, що сприяють його розвитку як особистості, з іншого боку. Таким чином, поступово формується стійка структура особистості, закріплюються відповідні особистісні новоутворення, відбувається соціальний розвиток особистості через постійне повторення ситуацій адаптації (деадаптації), індивідуалізації (деіндивідуалізації), інтеграції (деінтеграції) при входженні індивіда до різних спільностей.

На ранніх стадіях існування будь-якого суспільства виховання та соціалізація синкретичні. Виокремлення виховання, набуття ним відносної самостійності відбулося на певному етапі розвитку суспільства, коли виникла необхідність у спеціальній діяльності задля підготовки підростаючих поколінь до життя в соціумі.

На наш погляд, виховання в широкому соціальному сенсі не можна ототожнювати з соціалізацією, а логіку їх відношень варто розглядати, як відношення частини та цілого. Виховання передбачає систему цілеспрямованих, формуючих впливів, взаємодій і взаємовідносин, з допомогою яких у індивіда формуються соціально бажані риси та властивості, тоді, як соціалізація включає як організовані, так і спонтанні, випадкові впливи всієї сукупності факторів суспільного буття, завдяки яким індивід долучається до культури та стає повноцінним членом того або іншого суспільства [3].

Таким чином, соціалізація обіймає всю чисельність впливів соціального середовища на особистість (стихийні та цілеспрямовані, формальні та неформальні, контрольовані і спонтанні), однак вона передбачає і реакції самої особистості на ці впливи. Такий своєрідний “внутрішній” план соціалізації виступає предметом розгляду в педагогіці. Адже, якщо вихователь намагається повчати, прищеплювати вихованцю ідеї, які не узгоджуються з особливостями його розвитку та конкретних умов життєдіяльності, не враховує його реакцій на ці впливи, то результативність виховання виявляється низькою.

Правомірно розглядати виховання як “відносно соціальноконтрольований процес розвитку людини у процесі її соціалізації” [4], беручи до уваги те, що розвиток – загальний процес становлення людини; соціалізація – розвиток, обумовлений конкретними соціальними умовами. Таким чином, виховання виступає одною з цілеспрямованих форм соціалізації, а врахування всієї сукупності соціальних впливів дозволяє зробити виховний процес більш ефективним.

Творча інтелектуальна діяльність молодшого школяра відповідно породжує нові знання, нерациональні вміння та навички, формує нову потрібнісно-емоційну сферу, яка до певної міри визначає наступну діяльність.

Отже, творчість можлива в будь-якій діяльності, але її вияв зумовлений багатьма факторами. Безперечно, здатність до творчості неоднакова у різних людей. Саме тому можна спостерігати такі парадоксальні явища, коли одні люди вносять творче начало в найбільш рутинну працю, а інші – рутинними способами здійснюють творчу за характером діяльність.

Найважливішим показником вияву творчого потенціалу особистості є створення нового – і не тільки в результаті праці, пізнавальної діяльності, але й у процесі, підходах, відношеннях, засобах, методах і т.д. У всій багатоманітності нового проявляється творчий потенціал особи. Справжнє багатство і різноманітність індивідуального потенціалу повністю залежать від активності особи по освоєнню і виробленню новоутворень [5].

Проблема творчої особистості належить до тих, які викликають значний дослідницький інтерес як у вітчизняній, так і зарубіжній педагогіці й школі. Творча особистість, творче мислення, творчість становлять найважливіші передумови і результати продуктивної діяльності учнів. Особистість творчої орієнтації здатна створювати і опановувати нововведення в будь-якій сфері людського життя.

Відродження нашого суспільства, його успішний розвиток на сучасному етапі значною мірою залежить від творчості та активності людей, тих умов, які створюються для розвитку кожної особистості. Саме тому в проекті державної національної програми “Освіта” [1] визначається, що “головною метою загально-освітніх навчальних закладів є розвиток і формування соціально зрілої, працелюбної творчої особистості громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору та збагачення на цій основі інтелектуального, культурного і економічного потенціалу народу”.

У зв’язку з цим у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах всіх типів повинні створюватися сприятливі умови для розвитку здібностей, обдаровань, творчого мислення учнів, самовираження їх особистості в різних видах діяльності, розкриття нахилів. Вирішення цієї проблеми значною мірою залежить від учителя, творча педагогічна діяльність якого повинна бути спрямована на створення сприятливих умов для самореалізації особистості кожного школяра в процесі навчання.

Саме поняття “творчі здібності” має складну структуру. Дослідники (В.Андрєєв, І.Лернер, А.Лук, В.Моляко, Я.Пономарьов та ін.) виділяють його складові компоненти. В.Андрєєв вирізняє мотиваційні, інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні та самоорганізаційні. Усі компоненти творчих здібностей тісно пов’язані між собою і в творчій діяльності відіграють певну роль. Але творчими, у вузькому значенні слова, є інтелектуально-евристичні здібності. Це передусім здатність генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, асоціативно мислити, бачити суперечності, переносити знання і вміння в нові ситуації. Саме ця група творчих властивостей більшою мірою, ніж інші, бере участь у створенні нового творчого продукту.

Творчі здібності формуються протягом усього життя людини, проте в генезі її становлення існують оптимальні сенситивні вікові періоди її формування. Якщо говорити про шкільний вік, то саме молодший шкільний та молодший підлітковий є найсприятливішими для творчого розвитку дітей, їхніх здібностей до творчості.

Саме в цей період активно розвиваються уява, дар фантазувати, творчо мислити, помітно проявляється вміння спостерігати, порівнювати, критично оцінювати діяльність. Розбудові процеси, які відбуваються сьогодні в освіті, гостро поставили перед педагогами проблему диференціації навчально-виховного процесу з метою раннього виявлення та розвитку дитячої обдарованості.

Для дітей з високим рівнем розвитку загальних здібностей рекомендуються наступні напрямки роботи:

- визначення мотиваційної сфери і формування спрямованої пізнавальної мотивації і пізнавальних інтересів (сюди входить і профорієнтація, і складання життєвого плану, визначення пріоритетних цінностей різного масштабу);
- психокоррекційна і психопрофілактична робота зі зм’якшення соціально-психологічної дезадаптація обдарованої дитини (тут можливі як індивідуальні, так і групові методи);
- власне робота з розвитку здібностей, що дуже різноманітна і багатогранна (продуктивні творчі, пошукові заняття, навчання самостійної дослідницької діяльності), але обов’язково повинна спиратися на власні інтереси дитини.

Особливо обережно повинна проводитися робота з формування креативності як властивості особистості, оскільки це не відповідає життєвої доцільності.

Для того, щоб креативність сформувалася як глибинна особистісна властивість, формування повинне відбуватися під впливом умов середовища. Різноманітні методики розвитку креативності, що припускають локальний вплив (наприклад, різні збірники нестандартних – творчих – задач), звичайно стимулюють лише засвоєння деякої нової технології рішення. Вони несуть у собі недосконалість, через яку випробувані звичним для них способом адаптуються до вимог експериментатора і демонструють новий спосіб дії (і тоді їхнє поведження є знову скоріше відтворюючим, а не творчим). У цьому випадку креативність є чисто ситуативного характеру – реакція на зовнішні стосовно суб'єкта вимоги і привнесені ззовні проблеми. Таке креативне поведження має недостатню мотиваційну базу. Творчість можна визначити як якийсь вихід за межі заданого (наявної ситуації або наявних знань), а креативність як глибинна властивість виражається в оригінальному баченні проблеми. Тому необхідно здійснювати системний непрямий формуючий вплив, а такий вимозі відповідає вплив через визначений комплекс умов мікросередовища. Середовище, у якій креативність могла б актуалізуватися, має високий ступінь невизначеності і багатоваріантності (багатством можливостей). Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових; багатоваріантність забезпечує можливість їхнього перебування. Крім того, таке середовище повинне містити зразки креативного поведження і його результати.

Таким чином, в основу теоретичного і технічного пошуків умов розвитку обдарованості дітей за основу ми взяли твердження гуманістичної педагогіки: з кожною дитиною необхідно працювати як з обдарованою, і тоді вона виявить навіть ті особистісні можливості, що були глибоко заховані. Творчі здібності формуються на протязі всього життя людини. Молодший шкільний вік є найсприятливішим сензитивним періодом формування їх становлення де основними умовами є створення педсередовища, особливо сімейного. Отже, виховання творчої особистості є необхідною умовою її соціалізації.

У перспективі нами передбачається подальше дослідження проблеми соціалізації, зокрема, вивчення механізмів, встановлення особливості взаємозв'язків соціалізації і виховання в сучасних умовах, відповідне їх дидактико-методичне забезпечення.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Державна національна програма “Освіта” (України ХХІ століття) // Освіта. Грудень. – 1993. – № 44, 45, 46.
2. Закон України “Про освіту” // Освіта. – 1991. – 25 червня.
3. Литвиненко С.А. Адаптивно-розвивальна соціалізація і виховання в житті людини // Виховання і культура. – №1. – 2001. – С. 34–38.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М., 1999.
5. Тавровецька Н.І. Умови формування творчого мислення молодшого школяра. Актуальні проблеми психологічної служби в системі освіти: Збірник наукових праць. – Херсон, Персей, 2001. – 224 с.
6. Педагогічний словник / За ред. М. Ярмаченка. – К., 2001.

**УДК 378**

**О.О. Заболотська**

### **ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ “Я”-КОНЦЕПЦІЇ ЯК ФАКТОРА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ**

Зацікавленість індивідуальністю людини прослідковується вже в античних мислителів, та як самостійна проблема вона виникає лише у ХVІІІ столітті. За своєю суттю проблема індивідуальності в науці почала ставитися в епоху Відродження, коли чітко

виявилися самотність і унікальність окремої людини. Питання індивідуальності порушувалися в працях Спінози, Лейбніца, Канта, Гегеля, Фейєрбаха.

В умовах сучасного суспільства проблема індивідуальності стає *актуальною* в різних галузях знань, до неї частіше звертаються не тільки філософи, а й психологи, педагоги, естетики та діячі інших наук.

Незважаючи на багатовікову історію, індивідуальність значно менше досліджена галузь пізнання, і тут визначилися різні точки зору, навіть діаметрально протилежні, що говорить про зростаючий інтерес до цієї проблеми.

Аналіз літератури показав, що для одних авторів індивідуальність – це насамперед природна власність, яка виявляється на фізичному, біологічному та соціальному рівнях життєдіяльності людини.

Уперше виділення індивідуальності як якісної характеристики зустрічається в роботах С.Рубінштейна.

Індивідуальність виявляється як у зовнішньому вигляді, так і у внутрішніх якостях людини, але головним у її характеристиці є внутрішній світ людини, його зміст і спрямованість.

У цьому внутрішньому світі постійно здійснюються різноманітні процеси, пов'язані з відбиттям зовнішніх впливів, із засвоєнням соціальних настанов та цінностей, із виробленням програм майбутньої діяльності, міра його напруження, продуктивності праці є показником духовного багатства нашої індивідуальності, її неповторності. Як індивідуальність людина має здатність до саморегулювання, саморозвитку, самовдосконалення в межах суспільства, що має велике значення у виявленні ролі індивідуальності в розвитку суспільства, у визначенні механізмів суспільного прогресу.

Усвідомлення людиною власної індивідуальності передбачає не тільки відокремлення себе від інших людей, але й уподібнювання до інших: з одного боку – вона хоче бути як усі, а з другого – у ній спостерігається постійне прагнення підкреслити свою неповторність і самостійність.

Людина усвідомлює себе як індивідуальність завдяки саме виділенню свого “Я” з оточуючого середовища, відокремленню себе у своїй свідомості як деякого центра оточуючого світу.

Індивідуальність по-різному виявляється в предметному світі, органічній природі й людському суспільстві. Відповідно існують різні її форми: предметна, біологічна й людська (соціальна).

Предметна індивідуальність володіє відокремленістю, якісною неозначеністю, цілісністю й неповторністю буття.

Біологічна індивідуальність володіє більше розвиненими ознаками і є більш високою формою порівняно з предметною. Вона виступає як саморегулююча система, що зберігає свою цілісність і якісну означеність завдяки володарюванню над власними частинами, її властивостями. Їх самотність виражається в біологічній активності, спрямованій на підтримку її динамічної рівноваги в умовах зовнішнього середовища.

Людська індивідуальність являє собою найбільш високу форму її розвитку. Вона відрізняється якісним розвитком своїх ознак, механізмами функціонування й удосконалення. Це складна самодіяльна система, життєдіяльність якої регулюється її внутрішніми критеріями. Її самотність виявляється в творчій активності людини спрямованій на перетворення природи й суспільства, що докорінно відрізняє її від біологічної індивідуальності.

Людська індивідуальність характеризується також наявністю власного “Я”. Людина стає індивідуальністю саме завдяки усвідомленню та виділенню свого “Я” з навколишнього середовища, у результаті чого вона постає у своїй свідомості як своєрідний центр оточуючого світу.

“Я” виступає вираженням індивідуальної самосвідомості людини, усвідомленням себе як чогось окремого, самостійного. “Я” – це усвідомлення себе самим собою. Проте “Я” не

ідентичне самосвідомості, оскільки воно є не тільки свідомість, а й відчуття себе самим собою. Пов'язуючи в одне ціле всі сторони людини, воно виступає інтегруючим фактором, котрий забезпечує відчуття й усвідомлення нашої постійної цілісності й нерозривності. У процесі розвитку людина змінюється біологічно й соціально, але завдяки наявності “Я” сприймає себе при цьому єдиним і цілісним, таким, що не розпадається на окремі частини. Ф.Енгельс писав у зв'язку з цим, що “завжди одне й теж “Я” вбирає в себе всі ці відмінні почуттєві враження, переробляє їх і, таким чином, об'єднує в одне ціле”.

Якщо індивідуальність – це особлива форма буття людини в суспільстві, то наше “Я” є її ядром, котре забезпечує тотожність людини самій собі. За будь-яких змін завжди у людини залишається її внутрішнє “Я” як усвідомлення власної єдності, власної ідентичності. Одна й та ж людина може змінювати свій характер, свої нахили й переконання, залишаючись при цьому індивідуально тотожною самій собі.

Але індивідуальна тотожність не абсолютна, оскільки сама людина весь час змінюється. Тому вона завжди конкретна для даної людини й на даний момент часу. Індивідуальне “Я” – це загальна форма, що виражає кожного разу конкретний образ конкретної людини. Порушення в індивідуальному “Я” призводять до роздвоєння людини, її самовідчуження.

Людська індивідуальність відрізняється від інших її форм активно-творчим характером діяльності. “Ми вважаємо, – пише Б.Ананьєв, – що одним із важливих індикаторів людської індивідуальності є активність творчої діяльності людини, втілення, реалізація в ній усіх великих можливостей історичної природи людини”.

Іншим видом діяльності людини, органічно пов'язаним із її індивідуальністю, є спілкування. Людина постійно вступає у відносини з іншими людьми, вона включається до мережі економічних, політичних, ідеологічних й інших зв'язків, у яких виявляє свої індивідуальні властивості. Спілкування – це не тільки один із способів її вияву. У спілкуванні людина виступає не лише як об'єкт, а й суб'єкт, як активний учасник взаємовідносин з іншими людьми. Спілкуючись, людина постійно перетворюється з об'єкта мовлення в суб'єкт мовлення, у процесі якого й здійснюється саме спілкування.

Обмінюючись знаннями, життєвим досвідом, думками й переживаннями з іншими людьми, людина не тільки впливає на них, а й стверджує власне “Я”.

Але спілкування – це не тільки один із способів життєдіяльності індивідуальності, воно є необхідною умовою її нормального існування.

Індивідуальність – це завжди суб'єкт діяльності, однак ці поняття не слід ототожнювати. Людина – завжди суб'єкт своїх дій, оскільки вона є їх безпосереднім носієм, їх безпосередньою причиною. Але не будь-яка діяльність людини є одночасно її самодіяльністю. Індивідуальність складає “глибину” суб'єкта діяльності.

Підтримуючи індивідуальну цілісність людини, її тотожність самому собі, “Я” забезпечує психологічну надійність людини, тобто її здатність залишатися самим собою за різних умов, бути незалежним від випадкових обставин. “Я” виступає і як фактор, що організовує психологічний захист людини, підтримує нормальне функціонування її психіки в різних конфліктних ситуаціях.

Поняття “Я” можна розуміти як внутрішню суть особистості (Фромм, А.Маслоу), особистість яка пізнає саму себе (І.Кон, В.Мерлін, С.Рубінштейн, О.Спіркін, І.Чеснокова, К.Роджерс), констеляцію настанов, спрямованих на себе та на інших (Р.Бернс, У.Джемс, І.Кон, Г.Каплан, М.Розенберг), ідентичність й нерозривність особисто психічних процесів, діючих в інтересах задоволення внутрішніх потягів (З.Фрейд), інтегральне особистісно-змістовне утворення (А.Асмолов, О.Леонтьєв, В.Столін), активний діяльний початок (І.Кон, Р.Мейлі, С.Рубінштейн, А.Спіркін, Д.Харт, М.Розенберг).

В.Мерлін визначає та розглядає, що одне поняття – метаіндивідуальність як неповторне взаємопоєднання біохімічних, соматичних, нейродинамічних, психодинамічних, особистісних, соціально-психологічних властивостей людини як суб'єкта життєдіяльності. Навколо кожної людини в конкретній соціальній групі створюється особлива психологічна

атмосфера, що виявляється, з одного боку, у суб'єктивному відгуці групи на індивідуальність, а з іншого – у тому впливі, котрий індивідуальність справляє на свідомість і діяльність оточуючих людей.

Метаіндивідуальність – “психологічна характеристика відношення оточуючих людей до даної конкретної індивідуальності”. При цьому вона виявляється: в аналітичній формі (оцінки, судження, характеристики), у синтетичній (індивідуально-особистісні статуси: емоційно-особистісний), соціометричній, ціннісно-орієнтаційній, рефлектометричній. Метаіндивідуальність створюється приписуванням індивідуальності тих чи інших властивостей оточуючими її людьми. Таким чином, метаіндивідуальність детермінована, з одного боку, специфічними особливостями контактної соціальної групи й конкретної соціальної ситуації, до яких вона включена, а з іншого – інтраіндивідуальними властивостями. Тим самим метаіндивідуальні властивості набувають подвійного смислу: вони належать індивідуальності й у той же час оточуючим її людям; вони приписуються індивідуальності, але ідеально представлені не в її свідомості, а у свідомості інших.

Для педагогіки індивідуальність становить інтерес як об'єкт виховання, об'єкт застосування засобів і методів цілеспрямованого впливу на людину.

Ефект виховного впливу зазвичай має місце там, де задіяно всю людину, де враховується її індивідуальність, властивість до саморегуляції, до мобілізації своїх внутрішніх сил і резервів для досягнення визначених завдань.

Окремі психологи вважають, що найбільш ефективним є шлях вибору індивідуальних засобів виховного впливу, коли учневі допомагають знайти найбільш ефективні саме для нього прийоми та способи досягнення успіху за рахунок активізації його найбільш розвинених здібностей.

Такий виховний вплив на учня, звісно, відбувається з боку вчителя, який саме і знаходить ті найбільш ефективні для учня прийоми та способи досягнення успіху, спираючись на його здібності. Але це не єдиний спосіб впливу. Іноді сама особистість викладача, його творча діяльність, здібності, темперамент сприяють виховному впливу на учня.

Б.Вяткін досліджував проблему впливу метаіндивідуальності вчителів початкових класів на учнів і зазначав, що:

1) учні стресостійких учителів – більш доброзичливі, відкриті, товариські, емоційно стабільні, розслаблені, інтровертовані; учні стресонестійких учителів – більш замкнені, холодні, емоційно нестабільні, покірні, залежні, напружені, екстравертовані;

2) учні конфліктних учителів – невпевнені в собі, тривожні, нестримані, роздратовані, учні неконфліктних учителів – мають недовіру до себе, незахищеність;

3) учні високоактивних учителів – більш енергійні, говіркі, довірливі, вірять в успіх, життєрадісні, рішучі, сміливі, схильні до ризику;

4) учні висококультурних учителів – добрі, товариські, мають високий рівень інтелекту та м'якосердні. Учні малокультурних учителів – замкнені, не мають високого рівня інтелекту, злі [1: 47].

Звісно, що не всі вчителі мають позитивний вплив на учнів. С.Ніколаєва доходить висновку, що не будь-який викладач дістає уявлення про рівень навченості кожного учня і можливість з'ясувати, якої корекції потребує його власна педагогічна діяльність; і не будь-який викладач зробить все можливе для врахування індивідуальних особливостей учнів, сприйняття їх як особистостей – лише той, хто гнучкий у своїх оцінках і діях. Це є характерним для вчителів демократичного стилю. Порівняно з ними – викладачі авторитарного стилю “виходять з усередненого уявлення про студента і в своїх оцінках нерідко бувають стереотипними і суб'єктивними” [5: 87].

Проблеми впливу творчої особистості педагога порушувались у працях, присвячених мистецтву вчителя, його особистості та діяльності (В.Андрєєв, Ф.Гоноболін, Н.Кузьміна, В.Кан-Калік, А.Маркова, Н.Нікандров, В.Загвязінський, М.Поташник, В.Сластьонін, Н.Посталюк, О.Щербаков).



Підводячи підсумки вищезазначених положень, треба зробити деякі висновки:

I. Індивідуальність у різних формах її вияву (біологічна, органічна, людська, інтегральна та метаіндивідуальність) розглядається як соціальна категорія.

II. Для педагогіки індивідуальність становить інтерес як об'єкт виховання, застосування засобів і методів цілеспрямованого впливу на людину.

III. Індивідуальність – це особлива форма буття людини в суспільстві, де “Я” – те її ядро, що забезпечує тотожність людини самій собі.

IV. Формування позитивного “Я” сприяє формуванню індивідуальності особистості, бо наше “Я” розглядається як універсальне поняття внутрішньої суті особистості, яка пізнає саму себе, констеляції настанов, спрямованих на себе та на інших, сукупність психічних процесів, діючих в інтересах задоволення внутрішніх потягів, активного діяльного початку.

V. Формування індивідуальності відбувається під час навчально-пізнавальної діяльності, коли позитивне “Я” зумовлює виникнення індивідуального стилю оволодіння різними типами діяльності, творчу активність, особистий статус, індивідуальну поведінку та індивідуальний засіб спілкування.

VI. Значний вплив на формування позитивного “Я” має стиль діяльності викладача та його особистість.

У подальшій роботі доцільно розглянути саме процес формування індивідуальності у різних типах навчально-пізнавальної діяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность и её проявление у учителей начальных классов // Вопросы психологии – № 3. – 2001. – С. 47–56.
2. Маркс К. и ЭнгельсФ. Соч., Т. 20. – С. 548.
3. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986. – 256 с.
4. Мильто Л.А. Формирование творческой индивидуальности будущего учителя в процессе профессионально-педагогической подготовки. – Дис. канд. пед. наук, – К., 2001. – 265 с.
5. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам. – К., 1987. – 139 с.
6. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 256 с.
7. Пехота О.М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя //Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 106–113.
8. Резвицкий И.И. Философские основы теории индивидуальности. – Л.: изд-во Ленинградский университет, 1973. – 174 с.

**УДК 37. 036: 372. 878**

**Я.Л. Іващенко**

### ***САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА У МУЗИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ***

У сучасних умовах зростають вимоги до соціально-педагогічної та психологічної наук у справі виховання творчої особистості, здатної знайти своє місце в суспільстві, самовизначитися і реалізувати себе. Зросло значення виховання у дитини таких особистісних якостей, завдяки яким вона поступово стає активним суб'єктом соціальної взаємодії. Ще більшого значення набуває проблема активізації творчої діяльності учні, адже становлення суспільно активної та гармонійно розвиненої особистості великою мірою залежить від власних зусиль самої людини, спрямованих на самовдосконалення як неодмінної умови досягнення успіху в життєтворчості, самовизначенні, самореалізації.

Проблема самореалізації особистості належить до фундаментальних проблем людського буття, оскільки саме завдяки процесу індивідуальної самореалізації відбувається включення особистості до суспільних відносин.

Соціокультурна ситуація підвищеного інтересу до музики, інтенсивність контакту з нею учнівської молоді зумовлюють необхідність удосконалення педагогічного процесу духовного розвитку особистості засобами музичного мистецтва, пошуку шляхів реалізації його виховного впливу на особистість.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначила стратегічну мету – створити умови для розвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України.

Для досягнення цієї мети сучасна музична педагогіка повинна орієнтуватися на різнобічний особистісний розвиток школяра, застосовувати такі педагогічні технології, які найповніше враховують значення усіх факторів соціально-педагогічного впливу на утвердження ядра особистості, та надавати можливості школяреві реалізуватися в музичній діяльності саме у руслі особистісно-розвивальної парадигми.

У психолого-педагогічних дослідженнях самореалізація особистості постає складним процесом об'єктивації особистістю своїх соціальних диспозицій, потреб, задатків, здатністю створювати нові можливості для власного розвитку у взаємодії з навколишнім світом [1].

Самореалізація є процес, у ході якого потенційні можливості індивіда опредметнюються як у формі предметних результатів, так і у внутрішньоособистісних якостях і станах [2].

Л. Коган визначає самореалізацію як “свідомий цілеспрямований процес розкриття і опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній соціальній діяльності” [3, 147]. Розглядаючи самореалізацію у філософському аспекті, Б. Гершунський вважав, що найбільш повна життєва самореалізація є сенсом життя кожної людини [4, 5].

Реформування системи освіти і виховання, як запорука створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості є предметом розробок В. Андрущенко, Г. Ващенко, Б. Гершунського, В. Лозової, В. Лутая.

У сучасній психолого-педагогічній науці існують різні підходи до розв'язання проблеми самовизначення і самореалізації особистості. Праці К. Абульханової-Славської, М. Боришевського, Г. Костюка, С. Максименка, С. Рубінштейна, А. Маслоу, К. Роджерса, Нат. Роджерс висвітлюють положення психології життєвого самовизначення та самореалізації.

Педагогічні дослідження В. Бутенка, Г. Васяновича, Л. Коваль, М. Лещенко, Л. Масол, І. Назаренко, О. Рудницької, Г. Падалко, Г. Локаревої, Ю. Юцевич окреслюють концептуальні підходи до естетичного виховання учнівської молоді засобами музичного мистецтва.

Можливості самореалізації у музичній діяльності ще не стали об'єктом досліджень науковців і тому, ми обрали темою нашої статті: “ Самореалізація особистості школяра у музичній діяльності в загальноосвітньому закладі”.

Музична діяльність людини має три основні різновиди, які тісно пов'язані між собою: музична творчість, музичне виконавство і музичне сприйняття [5].

Специфіка музично-творчої діяльності полягає в тому, що в процесі творення можна фіксувати результати діяльності і займатися самостійним пошуком необхідних засобів для створення конкретного образу, що активізує емоційну сприйнятливість до всього, що нас оточує, отже і сприйнятливість до знань. Розвиваючи здібність чуттєвого сприйняття дійсності, музика допомагає оцінювати багато життєвих явищ, реалізуючи властиву людині органічну потребу у творчості, за допомогою якої вона може знайти можливості для найбільш повного прояву своїх різноманітних здібностей.

Тому, саме музична діяльність, участь учнів у різних її видах – важлива сфера, що дає можливості для вияву самоактивності, а водночас і для особистісного самовизначення та самореалізації.

У цій статті ми мали за мету показати вплив музичної діяльності на таку стійку характеристику особистості, як потреба у самореалізації, висвітлюючи досвід роботи Класичного ліцею при Запорізькому державному університеті.

Науково-методичні підходи щодо музичної освіти ґрунтуються на:

- максимальному розвитку творчих здібностей учнів;
- формуванні та розвитку певних вмінь і навичок;
- самореалізації особистості школяра у різних видах музичної діяльності.

Безумовно, кожен учень – це індивідуальність. І робота з кожним із них вимагає особливого відношення. Тому, на музичному відділенні ліцею ведеться музично-педагогічна робота з трьома групами учнів:

а) музично обдаровані діти;

б) учні, для яких заняття музикою – улюблена справа, але це, як правило, діти з середніми музичними здібностями;

в) учні з слабкими музичними здібностями.

Необхідно підкреслити, що склад цих груп постійно змінюється залежно від рівня розвитку дитини на даний період часу.

З метою отримання учнем відчуття комфортності, відчуття внутрішнього задоволення від музичної діяльності та підтримання інтересу до музичних занять були розроблені два типи вимог (для “сильних” і окремо для “слабких” учнів) для проведення технічних заліків, музичних конкурсів, випускних іспитів. Академічні концерти проходять відповідно з індивідуальними планами кожного учня. Завдання педагога полягає у тому, щоб ретельно продумати план роботи кожного учня з врахуванням його музичних здібностей.

Учням першої групи надається право брати участь у міських, обласних, республіканських і міжнародних музичних конкурсах та фестивалях. Учні другої групи – це активні учасники всіх шкільних заходів. Учні третьої групи, починаючи з 3-го року навчання залучені до музично-виконавської діяльності у складі ліцейських творчих колективів. Саме у складі цих колективів, куди входять діти з усіх трьох груп, учні з низькими музичними здібностями мають можливість проявити себе у музичній діяльності.

У Класичному ліцеї міста Запоріжжя створено такі творчі колективи: зразковий творчий колектив України оркестр народних інструментів, зразковий творчий колектив України, ансамбль скрипалів, зразковий творчий колектив України ансамбль бандуристів, оркестр української народної музики, духовий оркестр, народний ансамбль молодших школярів “Іграшка”, ансамбль “Ретро”, ансамбль “Класик-сакс”, ансамбль “Джаз-ліцей” та інші ансамблі малих форм. Багато з них неодноразово ставали лауреатами найрізноманітніших конкурсів і фестивалів.

Для самореалізації особистості школярів дуже сприятлива, а у деяких важливих аспектах і особливо потрібна, навчальна ситуація, де учні різного віку з різних класів співпрацюють в одному музично-творчому просторі. Взаємодія учнів у таких творчих групах укріплює почуття колективної відповідальності за загальну справу, створює творчу атмосферу у співпраці, стимулює взаємооцінку, взаємоконтроль, взаємоповагу у сфері опанування членами групи певної суми знань, вмінь, навичок. На нашу думку, застосування групової форми навчальної діяльності значно розширює можливості співпраці дітей, активізує учнів, формує позитивне ставлення до навчання та надає змогу вчителю працювати у площині практичної реалізації найважливіших засад особистісного розвитку школярів.

У підсиленні ансамблево-оркестрового спрямування навчання всіх інструменталістів можна бачити плідний шлях збагачування музичної діяльності школяра. Педагогічний досвід, накопичений в ліцеї, підтверджує, що участь у різного роду ансамблях, гра в оркестрі – за умови, якщо заняття проводяться творчо, на високому рівні, – дуже плідно впливає на загальний музичний розвиток учня. Недаремно спільне музицювання часом вважається учнями процесом більш творчим, ніж індивідуальна робота над поточним навчальним репертуаром і екзаменаційною програмою. Звідси йде дитячий інтерес до музицювання у

вільний час, бажання самостійно підготувати будь-який твір, а то й цілу програму для концертного виступу. Трапляється, що подібне прагнення призводить до виникнення “несанкціонованих” ансамблів, а цей факт свідчить про те, що музична діяльність є внутрішньою потребою юного музиканта, а навчання успішно доповнюється самонавчанням.

У Класичному ліцеї при Запорізькому державному університеті є доброю традицією щорічне виконання учнями творів різних композиторів на музичних інструментах соло і в ансамблях малих форм. Метою таких концертів є показ кращих досягнень учнів різних класів, які не беруть участь в міських і обласних заходах. Діти, які бажають брати участь у концертах, обов’язково проходять попереднє прослуховування. Щорічно кожна кафедра музичного відділення проводить конкурс на краще виконання етюдів “Маленький віртуоз”. Цей вид роботи дозволяє виділити кращих учнів, визначити технічний рівень розвитку дітей, що відбивається на надбанні професійних навичок, які мають велике значення для музиканта-виконавця.

Спільний проект кафедр фортепіано, струнних, народних, духових інструментів, кафедр теорії музики і образотворчого мистецтва під назвою “Ми малюємо музику” – це кольорове сприйняття музичного образу і створеного за допомогою прослуховування інструментальної музики. Цей проект був спрямований на формування в учнів цілісного світосприймання засобами музичного і образотворчого мистецтв, удосконалення розвиваючого характеру навчання, формування активної творчої особистості, подолання пасивності учнів, самореалізацію особистості учнів в музично-творчій діяльності, виховання громадської активності. Результатом проекту став розвиток вміння висловлювати свої думки і почуття, своє сприйняття музичного образу за допомогою кольорової палітри. А найголовніше те, що школярі отримали внутрішнє задоволення від творчої діяльності. Така колективна творчість активізує пам’ять, мислення, спостережливість, інтуїцію, що необхідно у всіх видах діяльності.

У музично-творчій діяльності важливу роль відіграє синтез емоційної чуйності з мисленням, абстрактного і конкретного, синтез логіки і інтуїції, творча уява, активність, здібність швидко приймати рішення. Творчість дітей пов’язана з певними самостійними діями, з умінням оперувати відомими їм музично-слуховими уявленнями, знаннями, навичками, застосовувати їх в різних видах музичної діяльності.

Щорічне свято першокласників “Посвячення у музиканти” стало традицією в житті Класичного ліцею. Для молодших школярів це велика подія та перша спроба відчувати себе “справжнім” музикантом, граючи на сцені актовій зали, перша спроба реалізації своїх здібностей в музично-виконавчій діяльності.

Оскільки всі діти у ліцеї обов’язково навчаються хореографічному, театральному, образотворчому та музичному мистецтву, то до кожного свята у 1–9 класах готуються справжні вистави, в яких інтегруються всі види мистецтв. В таких святах школярі за допомогою музичних і класних кураторів реалізують свою театральну, художню і музично-виконавську майстерність, створюючи хореографічні і музичні вистави зі своїми декораціями, сценарії до музичних свят, музичні казки тощо.

Збірки творчих робіт учнів Класичного ліцею: “Ліцейські роки” – дитяча поезія, “Камертон” – музичні твори, щомісячний випуск ліцейської газети “Ліга” – є наочними прикладами самореалізації учнів в різноманітній творчій діяльності.

В узагальненому вигляді робота педагога музиканта, розгортаючись у напрямках визначення змісту, методів, засобів, форм, прийомів організації навчання, спілкування, соціальних зв’язків учнів, постає системою педагогічних дій, що на кожному етапі створюють такі умови, які забезпечують самореалізацію школяра через сприймання і відчуття самого себе як суб’єкта власних намірів, очікувань, поглядів.

Найважливішими характеристиками цих умов є:

- музична діяльність учня, яка дає значний особистий результат;
- спільна музична діяльність, передумовою якої стане досягнення цілей всієї групи;
- можливість виявити творчість, свої особистісні ресурси;

– атмосфера взаємоповаги, взаємопідтримки.

Визначення учителем стратегії і тактики особистісно зорієнтованого навчання, пов'язане з урахуванням загальних закономірностей розвитку особистості, досліджених вітчизняною і зарубіжною наукою, належно апробованих практикою методичних рекомендацій – це робота, яка вимагає творчого підходу і більшої уваги з боку науковців та потребує вирішення цієї проблеми як в специфічних внутрішніх умовах навчального закладу, так і в навколишньому соціумі.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Киричук О.В. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 28–30.
2. Доній В.М. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник. – К., 1996. – 796 с.
3. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. – М.: Мысль, 1984. – 252с.
4. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – №10. – С.3–7.
5. Музыкальная энциклопедия. – Т.3. – М.: изд-во “Советская энциклопедия”, 1976. – 1102 с.
6. Меднікова Г. Адаптація і самореалізація особистості та роль сучасного мистецтва в цьому процесі // Вища школа. – 2003. – №2–3. – С. 71–78.

**УДК 371. 048. 4**

**С.С. Кіхтенко**

### ***ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРИРОДИ ПРОФЕСІЙНИХ ІНТЕРЕСІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ***

Питання профорієнтації підростаючих поколінь завжди були в центрі уваги держави і суспільства. Перед сучасною школою постає завдання надання молодій людині дійової допомоги у виборі професії та шляхів майбутньої професійної підготовки відповідно до її індивідуальних особливостей, інтересів та здібностей. Адже лише науково обґрунтований та усвідомлений вибір людиною професії створює передумови для отримання максимальних результатів від її професійно-трудової діяльності, психічного комфорту, творчого пошуку. Успішне вирішення цих завдань у значній мірі залежить від ефективності профорієнтаційної роботи як однієї з головних умов активного професійного самовизначення та трудового становлення особистості.

У психології та педагогіці накопичено значний досвід з вивчення та формування професійних інтересів особистості. Зокрема, проблема психологічної природи інтересів знайшла відображення у дослідженнях Л.І. Божович, Е.А.Клімова, Л.В. Долинської, О.Г. Ковальова, Г.С. Костюка, Д.Ф. Ніколенка, Л.М. Проколієнко. У розглянутих дослідженнях інтерес визначається як емоційно забарвлене ставлення особистості до оточуючого світу. Він характеризує спрямованість людини на певний об'єкт чи певну діяльність, викликаний позитивним, зацікавленим ставленням до них [1, 9].

Інтереси вивчаються різними галузями наукових знань. Наприклад, філософія визначає інтерес як об'єктивно зумовлений мотив діяльності суб'єкта (окремого індивіда, соціальної групи, класу, суспільства); політологія аналізує інтереси, які виникають у суб'єктів суспільного виробництва і є визначальними для мотивації особистості у праці; психологія тлумачить інтерес у порівнянні його з особистісними настановами.

Водночас, як показують результати дослідження, до цього часу ще чітко не визначена природа професійних інтересів старшокласників, що і є метою нашої статті.

Інтереси мають об'єктивний зміст, за яким розрізняють матеріальні і духовні їх різновиди. Якщо це стосується всього суспільства, його називають суспільним. Інтерес не є застиглим, незмінним особистісним утворенням, він піддається формуванню, збагаченню, розвитку [2]. Він являє собою особливість людини, яка проявляється в її спрямованості на

певні об'єкти, прагненні ближче їх пізнати, оволодіти ними. Чим більше об'єкт дає матеріалу для мислительної діяльності, тим глибший він може викликати до себе інтерес. Це свідчить про те, що останій є умовою утворення нових зв'язків і разом з тим саме він спирається на раніше утворені системи зв'язків із різними пізнавальними процесами особистості.

Проте інтерес не можна вважати суто пізнавальною властивістю особистості. В ньому виразно виступають позитивні емоційні моменти, емоційна привабливість об'єкта для особистості. Актуально інтерес сприймається людиною як стан, пронизаний позитивними емоціями. Ця його особливість приводила деяких психологів до тлумачення його як одного з почуттів (частіше всього інтелектуальних) або як особливої "схильності почуття" [3].

На думку українських психологів Г. С. Костюка, Д.Ф. Ніколенка, хоч би як тісно був пов'язаний інтерес з почуттями, він все ж не може бути зведений до них, пізнавальна сторона в ньому має не менше значення, ніж емоційна. Крім того, надзвичайно важливу роль відіграють в інтересі і вольові його риси, прагнення особистості вступити в контакт з об'єктом, розгортати пов'язану з ним діяльність. Таким чином, інтерес являє собою складну форму вибіркової спрямованості особистості на певні об'єкти, в якій своєрідно поєднуються пізнавальні, емоційні та вольові її риси. Це є відносно постійна, стійка і важлива риса особистості, тісно пов'язана з її світоглядом. Вона характеризує часто життєве самовизначення людини. Цим інтерес відрізняється від тимчасової зацікавленості, яка може мати ситуаційний характер і не виявляти сталого вибіркового ставлення людини до тих чи інших об'єктів або видів діяльності [5, 9].

Як показали результати аналізу відповідних літературних джерел, інтереси людини виникають під впливом суспільних умов її життя, в процесі діяльності, спрямованої на задоволення тих чи інших її потреб. Так, потреба людини в спілкуванні з іншими людьми породжує у неї інтерес комунікативного характеру. Що стосується інтересу до певних об'єктів, який виникає під впливом вражень від предметів зовнішнього світу і закріплюється, розвиваючись через діяльність, перетворюється в дійову потребу. Таким шляхом виникає цілий ряд нових потреб людини. Інтерес проявляється в увазі особистості до його об'єкта. Відомо, що об'єкти, які відповідають її інтересам, легко і швидко привертають до себе увагу людини, вона їх відрізняє серед інших об'єктів, зосереджується на них. Проте це не означає, що увага й інтерес є одне й те ж психічне утворення. Людина може тривало зосереджувати свою увагу і на таких об'єктах, які самі по собі не є інтересними для неї. Отже, інтерес є однією з умов уважності людини до тих чи інших об'єктів [3]. Крім того, інтереси поділяють ще на безпосередні, або прямі і опосередковані. Під безпосередніми розуміють інтереси особистості до самого змісту тієї чи іншої галузі діяльності і процесу її виконання. Опосередкованими називають інтереси до певної галузі діяльності, зумовлені її зв'язком з чимсь іншим, що відповідає прямому, безпосередньому інтересу особистості. Такий їх розподіл є відносним. Усвідомлення особистістю суспільного значення виконуваної нею діяльності сприяє формуванню безпосередніх інтересів до неї, робить ці інтереси глибшими і тривалішими [8].

Важливим для нашого дослідження є те, що у структурі інтересів виділяють утворення соціального характеру. Це спрямованість особистості, що характеризується, які за змістом інтереси переважають, наскільки вони є суспільно важливими, як в інтересах особистості поєднується суспільне й індивідуальне. Важливу роль в її характеристиці відіграє також широта інтересів, поєднання певного центрального інтересу, що ним передусім живе особистість, з іншими її інтересами, а також глибина, стійкість і дієвість особистісних інтересів. Наявність таких інтересів, що проявляються в різноманітній діяльності особистості, збагачує її психічне життя, урізноманітнює його, підносить суспільну цінність людини. Відсутність їх звужує коло зв'язків людини з навколишнім середовищем, з іншими людьми [7, 8].

У профорієнтаційній роботі із школярами суттєву роль відіграють професійні інтереси, пов'язані із вибором майбутньої професії або галузі праці. Дослідженню професійних інтересів особистості присвячено роботи П.Р.Ігнатенка, С.П.Крягжде,

Н.Ю.Матяша, В.В. Мачуського, А.В. Мордовської, М.П. Тименка та інших вчених. У даних дослідженнях підкреслено, що професійні інтереси відображають вибіркоче активне позитивне ставлення особистості до певного виду професійної діяльності. Це ставлення характеризується підвищеною увагою до даної діяльності, виділенням її серед інших та потребою більш глибокого знайомства з нею.

Результатом аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження показують, що професійні інтереси як форма прояву пізнавальних потреб особистості формуються та розвиваються, перш за все, в процесі навчально-виховної діяльності. Тільки на основі ознайомлення особистості із змістом певних професій та випробування своїх сил у діяльності за напрямками цих професій можливе переростання інтересів у професійні прагнення. Незважаючи на те, що інтереси і прагнення розглядаються як дві самостійні характеристики, вони тісно між собою пов'язані. Так, якщо професійні інтереси визначають спрямованість на пізнання професії, то професійні прагнення – спрямованість на діяльність за напрямками цієї професії, тобто виступають засобом реалізації інтересів у конкретній діяльності [4, 8].

При наявності у особистості усвідомленого плану реалізації інтересів, прагнення переростають у наміри відносно конкретного виду діяльності. При цьому характерно, що наміри особистості щодо отримання професії та професійного розвитку знаходяться в прямій залежності від соціально-економічних та психологічних факторів. Молода людина, обираючи професію, керується не тільки своїми бажаннями, інтересами та здібностями, але й реальними можливостями – наявністю підприємств та навчальних закладів у даному населеному пункті, або регіоні, перспективами професійного росту, матеріальними можливостями для оволодіння професією тощо. В свою чергу реалізація професійних намірів тісно взаємопов'язана з уявленням особистості про свої властивості, якості та здібності. Іншими словами, реалізація професійних намірів багато в чому залежить від їх адекватності самооцінці особистістю своїх здібностей та можливостей [6].

Пряме відношення до професійних інтересів, прагнень та намірів має професійний ідеал. Останній є “відображенням” працівника, який користується в особистості значним авторитетом і на якого вона прагне бути схожою в майбутньому. У працях М.І. Ільюк, І.В. Орлової, В.Д. Симоненка, М.П. Тименка, Н.О. Шевченко професійний ідеал розглядається як один із основних чинників, що зумовлює появу стійкої мрії, цільової настанови особистості до оволодіння конкретною професією. Тому під професійним ідеалом слід розуміти образ, що склався у особистості відносно найкращих та найхарактерніших рис певної професії та її робітника. Професійні ідеали, інтереси, прагнення і наміри завжди знаходяться у стані постійного динамічного взаємовпливу. Народжуючись паралельно з інтересами, прагненнями та намірами особистості, професійний ідеал остаточно реалізується в результаті оволодіння професією та подальшому професійному розвитку людини.

Педагоги і психологи зазначають, що для професійних інтересів старшокласників суттєву впливову роль відіграють вікові особливості розвитку. Школа, зміст і форми її роботи, шкільне життя, класний колектив, спричиняючись до розширення кругозору юної особистості, її зв'язків з суспільним життям, вносять в інтереси новий зміст і сприяють формуванню їхніх нових особливостей. В учнів старшого шкільного віку активно формуються пізнавальні інтереси до навчальних предметів, до навколишньої дійсності, її теперішнього і минулого. Формування цих інтересів є і результатом, і необхідною умовою шкільного навчання. Особливо характерними є прояви інтересів в учнів старшого шкільного віку. Юнаки та дівчата починають вибірково цікавитись певними галузями наук, у них зароджуються дослідницькі інтереси, серйозні інтереси до технічних знань [4, 10].

Підготовка до вибору професії і професійної освіти відкриваючи кожній молодій людині широкі можливості для використання нею своїх сил, відкриває тим самим і можливості для розвитку її інтересів [10].

Таким чином, однією з важливих умов забезпечення творчої високопродуктивної праці людини є її свідомий вибір майбутньої професії. Професійне самовизначення

розглядається як процес і результат розвитку особистості в обраній сфері діяльності. Вирішальним етапом професійного самовизначення є період навчання у загальноосвітній школі. Особливого значення в цьому процесі набуває проблема формування у юної особистості професійних інтересів, адекватних уявлень про психофізіологічні якості та властивості працівників, а також забезпечення достовірною інформацією про майбутню професійну діяльність.

У ході дослідження встановлено, що для оцінювання професійних інтересів старшокласників доцільне використання рівневої шкали з єдиною системою кількісного ранжування, а також комплексу діагностуючих засобів. Це перш за все анкетування, тестування, опитування, аналіз професіографічної документації, спостереження за діяльністю школярів.

Порушена у статті проблема не вичерпує всієї її багатогранності. Подальшого дослідження потребують питання практичної реалізації професійних інтересів у професійних намірах юнаків та дівчат по закінченні навчання в загальноосвітній школі, вивчення основ профорієнтаційної роботи школи в сучасних умовах та ін.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М., 1997.
2. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. – М.: Знание, 1983. – 95с.
3. Игнатенко П.Р. Формирование профессиональных ценностных ориентаций старшеклассников. – К., 1978. – 24с.
4. Льюк М.І., Симоненко В.Д., Шевченко Н.О., Орлова І.В. Кабинет профориентации. – К.: Рад. школа, 1980. – 143с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – 452с.
6. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. – Вильнюс: Москолос, 1981. – 165с.
7. Матяш Н.Ю., Мачуський В.В. Вивчення індивідуальних особливостей школярів з метою профорієнтації. – К.: РУМКПП:ТН, 1991. – 42с.
8. Мордовская А.В., Ковальова О.Г. Возможности факультативных занятий по формированию профессиональных интересов старшеклассников: Методические рекомендации.– М., 1990. – 42с.
9. Ніколенко Д.Ф., Проколієнко Л.М. Загальна, вікова і педагогічна психологія: практикум. – К.: Вища школа, 1980. – 208с.
10. Тименко М.П. Основи вибору професії: Методичні розробки. – К.: Альфа, 1992. – 98с.

**УДК 372. 212. 4**

**Л.В. Косачова**

### ***ЕФЕКТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА***

Питання удосконалення освітнього та культурно-виховного процесу на всіх етапах розвитку суспільства заслуговує на особливу увагу. Взаємозалежність між культурою та освітою вимагає науково-педагогічного осмислення і виступає запорукою успішного вирішення проблем, які стоять сьогодні перед різними ланками освіти.

Роль естетичного виховання в цілісному становленні особистості з давніх-давен усвідомлювалась визначними філософами (Сократом, Аристотелем та ін.), педагогічними і громадськими діячами (К.Д. Ушинським, С.Ф. Русовою, В.О. Сухомлинським, Д.Б. Кабалевським та ін.), є предметом цілеспрямованого наукового пошуку в галузі педагогіки, психології, етнопедагогіки, естетики, культурології українськими науковцями (І.Д. Бех, В.Г. Бутенко, І.А. Зязюн, А.С. Кирилюк, М.Г. Стельмахович, О.П. Рудницька, С.О. Черепанова та ін.).



На сучасному етапі розвитку української держави актуального значення набувають питання ефективного використання освітньо-виховних можливостей мистецтва у формуванні творчої особистості, що здатна пізнавати і творити прекрасне у дійсності. В результаті утворення діалогічного спілкування з мистецтвом, індивід вчиться розуміти духовний світ іншої людини, її ідеї, почуття, думки та способи самореалізації в різних видах діяльності художньо-естетичного змісту.

Як відомо, цілісне становлення особистості успішно відбувається при врахуванні двох основних факторів: внутрішніх, які являють собою особисту активність суб'єкта, та зовнішніх, які розглядаються як процес виховання.

Вивчення проблеми взаємовідношення між суб'єктами власного розвитку та носіями культури, освіти – батьками, вихователями, вчителями посідають вагомe місце в педагогіці, психології, є в центрі уваги науково-педагогічних досліджень. Особливе значення це питання набуває в дошкільному віці, коли дитина ще не здатна самостійно організувати свою діяльність, підпорядкована впливу дорослих і вимагає допомоги в налагодженні діалогічних взаємин зі світом природи, людей, мистецтва.

У даній статті наведено результати дослідно-експериментальної роботи, які засвідчують ефективність педагогічного забезпечення процесу естетичного виховання дошкільників засобами мистецтва.

Передусім слід зазначити, що в ході експерименту ми намагалися простежити динаміку формування естетичної активності дітей дошкільного віку, яка виступає важливою складовою успішного розв'язання проблем естетичного виховання у вихідній ланці неперервного процесу цілісного становлення творчої особистості.

Здійснювана протягом багатьох років дослідно-експериментальна робота пов'язана з широкою програмою наукового пошуку. Це дозволило вирішити і поетапно реалізувати основні завдання педагогічного експерименту, зібрати численні дані і фактичний матеріал, який характеризував процес естетичного виховання дітей дошкільного віку засобами мистецтва. Отримані експериментальні дані охоплювали питання загального і конкретного змісту, торкалися інформаційних і організаційних аспектів освітньо-виховного впливу, дозволяли прослідкувати зміни, які відбулися в період впровадження нового змісту і технології формування в дошкільників естетичної активності.

В умовах дослідно-експериментальної роботи ми мали можливість неодноразово переконатися у тому, що діти дошкільного віку є особливими суб'єктами естетичного ставлення до дійсності і мистецтва. Вони чутливі до краси, мислять образами, виявляють творчу енергію та ініціативу. Саме тому педагогічна практика не може дозволити легковажне вирішення цього питання. Батьки, вихователі покликані створювати сприятливі умови для розвитку природних нахилів і здібностей дітей, наближати їх до різних джерел і форм художньої творчості, розвивати способи передачі побаченого, почутого, співпережитого за допомогою слів, жестів, звуків, фарб, рухів тощо. Створення власних емоційно забарвлених образів має спонукати дітей до самореалізації.

У дослідну програму була закладена система важливих принципів естетичного виховання, зокрема принцип послідовності, систематичності, варіантності форм і методів виховання, його неперервності, поваги до особистості та ін. Поряд з традиційними були апробовані й нові підходи, які дозволили зробити більш оптимальним зміст і технологію естетико-виховного впливу.

До основних змін у формуванні естетичної активності дітей можна віднести такі, як:

- посилення ролі саморегуляції естетичної активності дітей дошкільного віку;
- диференціація та інтеграція окремих форм виявлення естетичної активності дітей;
- збільшення чисельності дітей, які відповідають високому і середньому рівням сформованості естетичної активності дітей.

Зазначимо, що динаміка сформованості естетичної активності дітей виявилася передусім у тому, що посилилася роль самоорганізації, тобто тих процесів, які створюють внутрішні передумови зміцнення духовно-практичного зв'язку особистості зі світом

прекрасного. Це стає можливим лише на основі самовдосконалення особистості, свідомої регуляції того, що відбувається на рівні її почуттів, мислення та дії.

Здійснена дослідно-експериментальна робота підтвердила значущість зазначених вище теоретичних положень і висновків і засвідчила, що у дітей дошкільного віку посилюється роль саморегуляції естетичної активності, якщо цьому сприяють відповідні педагогічні вимоги. У дітей дошкільного віку, які брали участь у програмі формуючого експерименту, саморегуляція виявилась у таких проявах, як:

- самостійність емоційно-естетичного реагування на прекрасне в дійсності і мистецтві;
- спрямованість естетичної активності дітей в процесі спілкування з прекрасним в дійсності і мистецтві;
- функціональна визначеність окремих способів естетичної активності дітей дошкільного віку.

Про посилення ролі самоорганізації естетичної активності дітей дошкільного віку засвідчують дані формуючого експерименту, педагогічних спостережень та ін. Прикладом цього є посилення ролі естетичного інтересу у спілкуванні дітей з навколишнім середовищем, природою та мистецтвом. Його формування зумовлене позитивним ставленням до естетичних явищ і предметів дійсності, пов'язане з особистісно значимими почуттями. Виявлення естетичного інтересу до мистецтва ми розглядаємо у зв'язку з виявленням дітьми емоційно-естетичних реакцій на сприйняте. Вони характеризуються особливістю емоційного сприймання, розуміння поведінки художніх образів, персонажів, а також готовністю дошкільника самому творити прекрасне у певних видах діяльності.

Аналіз результатів педагогічного експерименту показав, що зміни відбулися і на рівні окремих форм виявлення естетичної активності дітей, зокрема їх естетичних почуттів, мислення та діяльності. Зазначені форми естетичної активності набули більшої диференціації, а також засвідчили про більш широкі можливості взаємозв'язку. Це стало можливим завдяки тому, що програма педагогічного експерименту була зорієнтована на те, щоб діти поступово оволоділи необхідними для них способами емоційного, інтелектуального та діяльнісного освоєння прекрасного в дійсності і мистецтві.

Прикладом диференціації емоційно-естетичної активності дітей є розвиток естетичних інтересів, сприймання та спілкування. Вони є конкретними способами встановлення духовно-практичного зв'язку з прекрасним на рівні естетичних почуттів дітей. Так естетичне сприймання сприяє тому, що перед дитиною відкривається світ емоційно забарвлених образів. У процесі сприймання краси природи, предметів побуту, творів мистецтва дошкільники реагують на почуте, побачене, відчуте. Їх естетичне сприймання характеризується індивідуальними особливостями, рівнем набутого соціокультурного досвіду.

Розвиток естетичного спілкування пов'язаний з вибіркоким ставленням дітей до явищ і предметів навколишньої дійсності, творів мистецтва. Спілкуючись з прекрасним, діти вибирають те, що для них є близьким, цікавим, приносить насолоду, задоволення. В умовах педагогічного експерименту діти навчалися самостійно спілкуватися з прекрасним, орієнтуватися у тому, що для них є цінним і важливим.

Разом з тим, помітною виявилася і тенденція до взаємозв'язку та інтеграції основних форм естетичної активності дітей. Естетичні почуття поєднувалися з роздумами дітей над тим, що є красивим у природному середовищі, речах повсякденного вжитку, творах мистецтва. Разом з вихователем діти обмірковували окремі ситуації, вчилися самостійно оцінювати прояви красивого, витонченого, виразного в житті і мистецтві. Почуття і думки дітей знаходили втілення у художньо-виконавській діяльності під час гри на музичних інструментах, малювання, ліплення. Зазначимо, що прояви інтеграційного, об'єднуючого характеру виявлялися у дітей поступово, в міру накопичення необхідного естетичного досвіду. Цей факт переконливо засвідчував, що при наявності відповідних педагогічних умов

процес формування естетичної активності дітей набуває якісно нового змісту, стає більш глибоким і структурованим.

Про динаміку сформованості естетичної активності дітей дошкільного віку засвідчують факти збільшення кількості дітей, які відповідають високому і середньому рівню естетичної підготовки.

Таблиця 1.

Динаміка сформованості естетичної активності дітей дошкільного віку

№	Рівні сформованості естетичної активності	Кількість учнів, які брали участь в експерименті			
		Констатуючий експеримент		Формуючий експеримент	
		чол.	%	чол.	%
1	Високий рівень	36	18	96	48
2	Середній рівень	46	23	80	40
3	Низький рівень	118	59	24	12
	Всього	200	100	200	100

З аналізу даних, наведених у таблиці 1, бачимо, що кількість дітей з високим рівнем сформованості естетичної активності збільшилася на 30%. Цей показник було досягнуто переважно за рахунок тієї частини дошкільників, які раніше мали середній рівень естетичної підготовки. Для цих дітей характерним був системний характер виявлення естетичної активності. Духовно-практичний зв'язок з прекрасним у дійсності і мистецтві визначався сприйманням, осмисленням краси, а також безпосередніми діями дітей. Домінуючою формою виявлення естетичної активності було творення прекрасного в дійсності і мистецтві.

Діти дошкільного віку, віднесені до групи з середнім рівнем сформованості естетичної активності набули також якісних змін, їх естетична активність носила вибіркового характер і свідчила про посилення ролі естетичного мислення. Наповнення змісту естетичної активності дітей відбувалося на основі оцінних суджень про явища дійсності і мистецтва. Діти брали активну участь у пізнавальній діяльності, спрямованій на освоєння краси природи, мистецтва, побуту.

Якщо на етапі констатуючого експерименту діти з середнім рівнем сформованості естетичної активності склали 23% з числа тих, хто брав участь в експерименті, то після впровадження дослідної програми естетичного виховання їх кількість зросла до 40%. Кількісні і якісні зміни серед цих дітей стали можливими у зв'язку з інформаційним та організаційним забезпеченням процесу формування у них естетичної активності засобами мистецтва.

На жаль, ще залишилась незначна частина дошкільнят, яких можна було віднести до групи з низьким рівнем сформованості естетичної активності. Якщо на етапі констатуючого експерименту вони склали 59%, то в результаті цілеспрямованого педагогічного впливу їх залишилося лише 12%. Діти виявляли ще спонтанний характер естетичної активності, були готові переважно до сприймання естетичних явищ дійсності і мистецтва, орієнтувалися у своєму ставленні до прекрасного на спілкування. Проте, їм бракувало ще вміння самостійно оцінювати сприйняте в дійсності і мистецтві, виникали часом проблеми, що пов'язані з виконанням художніх творів тощо. Основними причинами відставання в естетичному розвитку дітей був поганий стан здоров'я, мали місце у їх розвитку моральні та фізичні відхилення. Цим дітям потрібні були додаткові заняття, а також індивідуальний підхід до формування естетичної активності засобами мистецтва.

Бачимо, що динаміка сформованості естетичної активності дошкільнят не була випадковою і свідчила про ефективність дослідної програми. Діти оволоділи у процесі формуючого експерименту необхідними знаннями, вміннями і навичками у галузі художньої і естетичної культури, навчилися використовувати естетичний досвід у процесі самостійного спілкування із прекрасним в дійсності і мистецтві. Усе це спонукало їх до активної взаємодії

з прекрасним в природі, побуті, мистецтві, дозволяло послідовно вирішувати завдання і ситуації ігрового художньо-виконавського і творчого характеру.

Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи надали можливість простежити динаміку формування естетичної активності дошкільників. Про ефективність педагогічного забезпечення зазначеного процесу переконливо свідчить порівняльний аналіз результатів констатуючого та формуючого експерименту, які вказують на успішне вирішення проблеми естетичного виховання дітей дошкільного віку. Новизна технології формування естетичної активності дітей засобами мистецтва була побудована на ідеї генералізації освітньо-виховних зусиль батьків і педагогів у напрямку естетичного виховання дітей, широкого впровадження набули педагогічні умови інформаційного і організаційного впливу на естетичний розвиток дошкільників. Педагогічна увага була спрямована на етапне впровадження освітньо-виховних комплексів, що забезпечили поступове формування естетичної активності дітей дошкільного віку засобами мистецтва.

Багаторічний експеримент був спрямований на досягнення чітко визначеної мети у розвитку кожної дитини і можливість створення персоніфікованих програм формування естетичної активності дітей дошкільного віку засобами мистецтва.

Результати експерименту можуть стати перспективою для подальшого дослідження процесу формування творчої особистості на різних вікових етапах її цілісного становлення. Оскільки дошкільний вік є вихідною ланкою неперервного процесу виховання і освіти, питання динаміки особистісного розвитку у цей сприятливий період життєтворчості суб'єкта має визначальне значення для прояву життєвих установок дорослої людини.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Арзарян А.В. Світогляд та естетичний розвиток особистостей. – К.: Наукова думка, 1990. – 87 с.
2. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. – 1999. – №4. – С. 5–14.
3. Бутенко В.Г. Эстетическая активность и способы её проявления / Развитие эстетической активности школьников. – К., 1992. – С. 5–25.
4. Кирилюк А.С. Категория “активность”, мировоззренческие и методологические функции. – К.: Наукова думка, 1987. – С. 112–124.
5. Щученко В.О. До питання про сутність культури // Філософська думка. – 1988. – №5. – С. 7–10.

**УДК 37. 036**

**Л.Б. Кулікова**

### **АНТИЧНА МІФОЛОГІЯ ЯК ОСНОВА ТА ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ**

#### **ПОТРЕБНОСТЬ В ВЫСОКИХ ОБРАЗЦАХ**

*Все снова и снова приводит нас к античным грекам – именно в их произведениях воплощен прекрасный человек. Все остальное следует рассматривать лишь исторически, по мере возможности усваивая все то хорошее, что в нем заключается.*

Гете.

З моменту отримання незалежності та розвитку демократичних процесів в нашій країні стало можливим якісно та кількісно розвивати та розширювати мережу учбових закладів.

В основному ці зміни, звичайно, торкнулись тих типів учбових закладів, які сьогодні прийнято називати недержавними, приватними та авторськими. Це – школи, гімназії, ліцеї, коледжі, колегіуми, інститути, академії тощо. Часто їх просто називають авторськими, інноваційними, нового типу учбовими закладами.

Одним із головних аспектів діяльності таких колективів є націленість змісту навчально-виховної роботи на формування громадянина та високо гуманної особистості, на основі національної культури, традицій, а також на фундаменті європейської історії, багатства та досягнень культури та мистецтва, що дає можливість наблизити сучасний вітчизняний рівень освіти до найкращих гуманітарних, сучасних, європейських та світових зразків.

У таких учбових закладах, як правило, в значній мірі модернізується учбовий процес: якісна зміна структури управління в авторських навчальних закладах дозволяє гнучко, мобільно вирішувати більшість актуальних питань щодо змісту освіти, а це значить модернізувати навчальний процес – вводити нові авторські курси. В Україні є цілий ряд навчальних закладів, до яких можна віднести все вище зазначене. Серед них – гімназія “Києво-Могилянський колегіум”, Сквирський ліцей Київської області, “Олександрійська гімназія” м.Київ, Херсонський Академічний ліцей при Херсонському державному університеті та Херсонський ліцей журналістики, бізнесу та правознавства, Херсонська середня школа гуманітарної праці, Кіровоградський обласний державний загальноосвітній навчально-виховний комплекс хореографічного мистецтва (ліцей – школа мистецтв) та інші.

У цих учбових закладах на основі детально розробленого шкільного компоненту викладаються профільні дисципліни, факультативи, спецкурси, де вивчаються інноваційні предмети за авторськими програмами та навчальними посібниками. Це – художня праця, театр, хореографія, мистецтво, початковий курс історії мистецтв, основи міфології, класична греко-римська міфологія, історія світової вітчизняної культури, історія мистецтв, етика, естетика, основи риторики, основи релігієзнавства, філософія та інші, як правило, розроблені вченими, вчителями даних навчальних закладів.

На жаль, таких спеціальних навчальних закладів з різноманітною системою профільних предметів сьогодні в масштабах країни все ж поки що одиниці. Але за ними майбутнє, хочемо ми того чи ні. Чому? Тому, що в сучасному європейському інтелектуальному світі все більша кількість вчених та педагогів усвідомлює необхідність, починаючи з дитячих літ, постійного та цілеспрямованого залучення до світової культури, історії та мистецтва – тому що це вічна школа морально-художніх цінностей, та виховання підростаючого покоління. Мистецтво було, є і буде міцним засобом пізнання. За своє життя людина завдяки мистецтву може пізнати, пережити стільки, скільки не в змозі пізнати на основі свого власного особистого досвіду. Історія, культура та мистецтво завжди були, є і будуть великими вчителями!

Особистий досвід роботи, викладання в школі, ліцеї, вузі дисциплін історичного циклу за стандартними авторськими програмами зі старими і новими підручниками та посібниками дає підставу для серйозних роздумів та аналізу.

Перш за все це стосується відбору навчального матеріалу в підручниках з історії давнього світу для середньої школи та вуза. Структура підручників в основному збережена колишньою, а підбір інформаційного та фактичного матеріалу настільки малий, що не дозволяє говорити про глибоку, всебічно історичну, а тим більше гуманітарну освіту. Давня історія це дитинство та юність людства. Це початок культури та мистецтва. Виникнувши з початків трудової діяльності людини в первинні часи, мистецтво почало позитивно впливати на її розвиток, особливо на розвиток естетичних поглядів. Але як же мало ми можемо дізнатися про це з наших підручників. Теми мистецтва в принципі не висвітлені для глибинного вивчення, а лише позначені. Все це дозволяє ставити питання про необхідність

розробки нових дисциплін історичного, культурологічного, мистецтвознавчого характеру для загальноосвітньої школи та вищої школи.

У XX столітті в нашій країні вирости десятки поколінь людей не обтяжених глибокими знаннями та тонким розумінням мистецтва в його широкому розумінні. Між тим, вивчення історії світового та вітчизняного мистецтва, знайомство з величними пам'ятками та творчістю всесвітньо відомих майстрів – є необхідна передумова розширення кругозору формування ідейно-естетичних переконань людини.

Як самостійні дисципліни або спеціальні курси (можливо факультативи) – класична греко-римська міфологія, історія мистецтв, історія світового мистецтва та ін. в загальноосвітній школі і педагогічному вузі сьогодні звучать як нові, інноваційні, хоча, насправді, це повернення до кращих ідей та змісту вітчизняних освітніх традицій, це незаслужено забуте минуле.

Слід пам'ятати, що саме ці предмети серйозно вивчались в класичних гімназіях, ліцеях, на історико-філологічних факультетах університетів до революції, так як саме вони формують і створюють наш духовний світ, світогляд, виховують, пробуджують творчі здібності.

Особливо слід виділити та підкреслити дидактичні питання – змісту, його якості та глибини.

Підручники минулого давали надзвичайно багатий фактичний, інформаційний матеріал майже з усіх сфер життєдіяльності людини та суспільства. Якщо мова йшла про дім чи господарство, їжу, одяг чи заняття, то все це дуже детально описувалось, аналізувалось, порівнювалось, а коли мова заходила про мистецтво, то крім опису його видів чи форм підручники докладно знайомили з іменами, життям та творчістю відомих майстрів.

Яскравим прикладом цьому можуть слугувати підручники з історії Дмитра Івановича Гловайського, Ф.Ф. Велишского, Андре Менара з мистецтва та античної міфології Ф.Ф. Зелінського, Кар'єра Мюриця (перший в Європі багатотомний навчальний посібник з мистецтва), та багатьох-багатьох інших за якими вчилися, та ними зачитувались більшість поколінь, майже до самої Жовтневої революції, підручники французького історика Поля Гіро були настільки популярними у Франції кінця XIX століття, що одразу ж були перекладені й на російську мову та рекомендовані учням гімназій, для поглиблення знань з історії Давньої Греції та Риму. Гіро був учнем та послідовником відомого в Європі французького вченого та педагога Фюстеля де Кулана та його підручники з історії античності були настільними в російській гімназії, та через 100 років перевидані зараз.

Для нас, сучасників, вони можуть слугувати наочним прикладом того, яким повинен бути підхід до створення якісного, добротного навчального посібника. Тому що, як можна говорити про знання історії, історії мистецтва сьогодні, коли ми його не вчимо та не знаємо глибоко зі шкільного боку.

Якщо, для прикладу, взяти до рук будь-який із сучасних підручників з давньої всесвітньої історії навряд чи з його змісту ми зможемо скласти уяву про докладне та яскраве в поведінці греків та римлян на форумі, в домашніх умовах, на полі бою та в побуті, дізнатися як працювали та проводили вільний час, як створювали своє мистецтво, і як це крізь віки втілювалось в інших історичних епохах у шедеврах Тиціана, Рембрандта, Леонардо да Вінчі, Рубенса, Врубеля, в поезії О.С. Пушкіна, В. Шекспіра, Т.Г. Шевченка, драматичних та музичних творах, операх та балетах і т.д. Саме тому ми не знаємо, не привчені розуміти, відчувати, насолоджуватись прекрасним, створювати його навколо себе, щоб бути щасливим та душевно багатим.

Мета цієї статті – показати, як, вивчаючи класичну греко-римську міфологію, можна досягти рішення цілого ряду завдань навчально-виховного процесу. В свій час ще Шеллінг стверджував, що “вона (міфологія) є світом та ніби ґрунтом, на якій лише і може існувати і розцвітати створення мистецтва... міфологія є необхідною умовою та первинним матеріалом будь-якого мистецтва”. Для наочності проілюструємо все вище зазначене на змісті вивчення лише однієї учбової теми – “Афродіта – богиня кохання та краси” (3).

Афродіта в грецькій міфології богиня кохання та краси. У римлян Афродіта володіла космічними функціями та великим, що пронизує весь світ, коханням. Цей її піднесений вічно юний початок було змальовано в поемі Лукреція “Про природу речей”. Афродіта уявлялась як богиня родючості, вічної весни та життя. Звідси і епітети богині: “Афродіта в садах”, “Афродіта священно-садова”, “Афродіта в стеблинах”, “Афродіта на луках”. Вона завжди в оточенні троянд, лілій, миртів, анемонів, нарцисів, в супроводженні харит, ор та німф.

Афродіта уявлялась як даруюча землі достаток, вершинна богиня гір, супутниця та добра помічниця в плаванні, “богиня шлюбів і навіть пологів, а також “дітогодувальниця”. Цій богині підвладні усі – боги та люди. За своїм східним походженням Афродіта близька з фінікійською Астартою, вавілонсько-асирійською Іштар, єгипетською Ізідою.

Давні вважали, що Афродіта виникла із Хаосу і танцює на поверхні моря. Саме відоме присвячення їй у святилищі знаходилось у місті Пафос, де початковий образ богині до цього часу зберігався серед руїн грандіозного римського храму. Місцеві жерці Афродіти кожен весну купаються в морі виходили з нього оновленими.

Острів Кифера був важливим центром критської торгівлі з Пелопоннесом, і саме через цей острів культ Афродіти міг досягнути Греції. Ця критська богиня мала багато асоціацій з морем. Половина Каноського палацу-святилища був вимощений мушлями. На прикрасах, знайдених в Індійській печері, Афродіта зображена дуючи в мушлю тритона з морським анемоном, що лежить біля її алтаря. Морські їжаки та каракатиці вважались її священними тваринами. В її святилищі в Фесті була знайдена мушля тритона.

Існує декілька переказів дуже різних про її народження. Але художники завжди змальовували її народження з морської піни. На античних картинах вона зазвичай лежить в звичайній мушлі. На монетах її зображували на колісниці, що ведуть тритони. На численних барельєфах богиня з’являлась у супроводі морських коней або морських кентаврів.

З творів новітніх художників більшою популярністю в світі користується картина Бугро “Народження Венери”. Вона зображує туалет Венери – гори, або години, займаються вихованням чарівної богині, а Грації присутні при її ранковому туалеті, допомагають їй. “Вона найвродливіша з усіх богинь, вічно юна, вічно заповнююча, її прекрасні очі сулять лише блаженство, вона володіє чарівним поясом, в якому містяться усі чари кохання, і навіть юна Юнона, бажаючи повернути кохання Юпітера, прохає Венеру позичити їй пояс. Її золоті прикраси горять яскравіше вогню, а прекрасне, увінчане золотим вінком волосся чарують запахом”.

Усі художники пізніших часів – Буше, Прудон, Рубенс, Альбані, Тиціан та багато інших писали свої полотна про Венеру-Афродіту. Коли грецьке мистецтво перейшло від грубих та безформних зображень Афродіти до більш досконалих, воно почало прагнути до створення ідеального типу жіночої краси, в якій би поєднувались і втілювались усі найкращі якості та краса, якими так щедро наділила цю богиню уява греків, цих страсних прихильників краси.

Богиню почали зображувати сидячою на троні, вона звичайно укрита довгим одягом, складки якого, м’яко спадаючи, відрізняються тендітністю: взагалі виразною ознакою всіх статуй Афродіти є саме тендітність, елегантність драпіровок та рухів.

В усіх творах школи великого Фідія та його послідовників у типі Афродіти виражена головним чином жіночість її натури та почуття кохання, яке повинна вона пробуджувати як почуття чисте та довге, підкоряючи силою своїх чар та жіночості увесь Всесвіт. “Вона дає запліднені зерна рослинам, вона перша поєднала суспільним та сімейним життям людей, які раніше відрізнялись грубістю та жорстокістю, вона навчила кожен живу істоту шукати союзу з іншими істотами. Їй вдячні ми за розмноження птахів та тварин. Завдяки її могутності живуть та розмножуються риби та всі ті, хто живе в безмежних морях та інших водах. Вона дала людям більш м’яку, приємну зовнішність, вона ж ввела прикраси та клопоти про зовнішність”. Так писав про Афродіту великий Овідій. Поети та прозаїки давнини залишили нам численні описи статуй Афродіти. За словами одного з них велика Гера та мудра Афіна-

Паллада, подивившись на неї закричали: "Не будемо більше звинувачувати Паріса!" На жаль цієї статуї більше не існує.

Однією з найкращих картин, присвячених Венері, в світі є картина Тиціана. На ній вона почитається як праматір людського роду. Мистецтво зображує її в довгому одязі, вона має назву Венера-Переможниця. Відома статуя Венери Мілоської, яка знаходиться зараз у Луврі, – одне з найкращих творів мистецтва. Венері-Афродіті були присвячені мирт, яблуко – символи кохання, мак – емблема плодючості, горобець та голуб, лебідь та ластівка – провісниця весни, черепаха – символ жіночої цноти та дельфіни – як нагадування богині, що народжена з морської піни про море. В давніх Фівах почитались три різні Афродіти. Це Афродіта небесна, або божественна, Афродіта земна та Афродіта праматір. Як і інші олімпійські боги, Афродіта оберігає героїв, але ця опіка розповсюджується на сферу кохання. Допмагаючи жінкам, Афродіта переслідує тих, хто заперечує і не приймає кохання. Храми, присвячені Афродіті, існували майже в усіх давньогрецьких містах та на островах. Дуже часто Афродіту зображували разом з Еротом. У давньогрецьких міфах стверджувалось декілька версій з приводу народження Ерота. Так, наприклад, що Ерот був висидженим зі світового яйця, був першим з богів, оскільки без нього ніхто не може народитися, тому вважається, що він був одним із чотирьох космогонічних першопочатків, разом з Хаосом, Геєю, Тартаром. Древньогрецький міфграф Акусілай в V столітті до н.е. стверджував, що Ерот, Ефір та Метода ("думка") – діти Ереба та Ночі, що походили від Хаоса. У Парменіда Ерот – найдавніше божество, яке створила Афродіта.

Ерот – сміливий стрілок, крилатий, володар ключів ефіра, неба, моря, землі, царства мертвих й Тартара (4).

Є міф про те, що сам Зевс, створюючи світ, перетворився на Ерота. Ерот мислився давніми всевладною світовою силою. Поети Греції класичних часів зробили Ерота сином Зевса. У Апполонія Родоського це вже хитро розумний, але з жорстким серцем малюк, що керує Афродітою, своєю матір'ю. Дуже часто його зображують так, як він грається з Афродітою. Вона забирає в нього лук, стріли, дражнить його та пустує з ним. Але неслухняна дитина не залишається в боргу у матері, вона неодноразово відчуває на собі дію його стріл. Ерот виявляється більш сильним, ніж його матір, і часом він стає її постійним супутником. В мистецтві у Ерота два зовсім різних типа: він зображується то крилатою дитиною, що грається з матір'ю, то юнаком.

Великий скульптор Пракситель вперше створив ідеальний тип Ерота, що став прототипом для всіх наступних статуй цього бога. Про це розповідає відома легенда, про те як прекрасна Фріна, подруга Праксителя, хитрощами дізналась в нього яку зі своїх статуй він сам вважав самою кращою. Це був Ерот. Вона подарувала цю статую рідному місту Феспії, щойно спустошеному Олександром Великим! Статую поставили з різних країн лише для того, щоб помилуватися цим великим твором мистецтва. "Феспія, – говорив з цього приводу Цицерон, – перетворена тепер Олександром в ніщо, але в неї з'явився купідон Праксителя і немає мандрівника, який би не звернув в це місто, щоб подивитися на цю прекрасну статую." В подальшому статуя загинула при пожежі, що знищила більшу частину Рима. В інших скульптурах Ерота часто уявляли з факелом в руці – факел повинен запалити вогонь кохання в серцях тих, кого пронизають ці стріли.

Зовсім іншим, не схожим на себе, уявляється Ерот в міфі Платона. Ерот є не божеством, а демоном. Він син нужди та багатства, і отримав у спадок від батьків тягу володіння, стійкість, відвагу, бездомність.

У грецьких міфах про Афродіту центральне місце належить Адонісу. Адоніс – слово, що походить від фінікійського "адон", що має значення "господь", "володар". В давньогрецькій міфології Адоніс уособлює тепло, розквіт землі, достаток плодів, які дозрівають на полях, у садах, життя всього рослинного так як згідно давнім міфам, всюди на землі, куди б не ступала нога чарівної Афродіти, той же час з-під неї з'являлись квіти, це греки з'єднали узами Афродіту та Адоніса.



Смерть Адоніса ототожнюється з закінченням літа, коли сохне трава, плоди падають з дерев і облітаюче іржаве листя крутять осінні вітри. Цей міф допомагав давнім пояснити пори року. Зима, пора року, коли рослинне царство вмирає або засинає, є той час, коли Адоніс перебуває з Персефеною. Коли настає весна, він повертається до Афродіти. Культ Адоніса існував у Фінікії, Сирії, Єгипті, на островах Кіпр та Лесбос. З Сирії він швидко перенісся та поширився по всій Греції.

В Афінах та Олександрії було створене свято на честь цього полу бога. Воно відзначалось на початку весни та продовжувалось цілий тиждень. Збереглися до наших днів декілька гімнів та радісних пісень, які співались під час цього свята. В Афінах під час цього свята під ридання та поховальні пісні всюди виставлялись зображення мерців та горщики з швидко розквітаючою і швидко в'янучою зеленню, – “садки Адоніса” – символ швидкоплинності життя. В Олександрії яскраво святкували священний шлюб Адоніса та Афродіти, а на наступний день з плачем несли статую до моря та опускали її у воду, символізуючи повернення його в царство мертвих.

Міф про Адоніса – це символ вічної круговерті та гармонічного єднання життя та смерті в природі.

Адоніс був одним з популярних персонажів в античному живопису. Його зображення можна зустріти на фресках у Помпеї, на вазах, барельєфах, поховальних урнах. Починаючи з XVI століття, до його образу звертались практично усі видатні європейські художники – Тиціан, Тинторетто, Веронезе, Рені, Рубенс, Пуссен та багато інших. Першими опублікованими творами В.Шекспіра була поема “Венера та Адоніс” (5).

Як видно, представлений дидактичний матеріал тільки лише з одної теми дозволяє в цій багатоманітності вирішити поставлене завдання – педагогічно забезпечувати процес формування естетичного відношення до мистецтва, розвивати емоційні, інтелектуальні, пізнавальні якості особистості, пробуджувати подальший інтерес до вивчення міфології, історії, мистецтва; формувати правильну естетичну оцінку, вивчати та розвивати традиції класики, за допомогою отриманих знань відкривати для себе нові боки та засоби засвоєння дійсності за законами краси, навчитися високо цінувати та розуміти, знати шедеври світового мистецтва.

Сьогодні питання про зміст та об'єм знань по мистецтвознавству, про систему засвоєння таких знань учнями та про методи їх пояснення на уроках історії та інших дисциплінах історичного циклу, як-то міфологія в методичних дослідження майже не вивчений та не вирішений.

Тому ми повинні говорити хоча б про мінімум художньої освіти, яка необхідна для важкої аналітичної роботи з творами мистецтва.

Сучасні умови та необхідність досягнення якісно нового рівня гуманітарного знання потребують заглиблення та впорядкування в систему отриманих учнями знань з мистецтвознавства, дати нові відомості, викликати у них постійний та наростаючий інтерес до подальшого, вже самостійного ознайомлення з творами мистецтва, з їх авторами, для глибокого осягнення навчального матеріалу.

Як показує багаторічна практика роботи, учні з початку не мають ще достатніх вмінь, навичок роботи та “читання” ілюстрацій за творами мистецтва, зіставлення їх з історичним та літературним навчальним текстом. Ось тому протягом навчального року важко розвивати та вдосконалювати подані вміння та навички.

Вміння “читати” твори мистецтва – це значить оволодіти важким навиком, формування якого передбачає оволодіння учнями рядом розумових операцій, таких як: аналіз, зіставлення, порівняння, протиставлення, групування фактів, синтез.

Дуже важливо розвивати та закріплювати вміння та навички послідовного сприйняття картини, зіставлення творів міфології та образотворчого мистецтва з метою більш глибокого проникнення в них.

На практиці, під час вивчення тем на міфологічні сюжети учні як раз і вчаться створювати оповідь за твором мистецтва, скульптури, архітектури, усно аналізувати художнє полотно. Зіставляють та аналізують декілька творів мистецтва.

Вироблення цих вмінь та навиків здійснюється за допомогою питально-відповідної форми, що дає можливість поступово включати в роботу з ілюстраціями до творів мистецтва. Питання як правило типові: Як виглядає Геракл, Афіна, Венера та інші на ілюстрації? Як художнику вдалося передати сутність цього міфологічного сюжету? Чому художник обрав для своєї картини, скульптури саме даний етюд? І т.ін.

Подібні питання допомагають перевести зорові образи у словесні роздуми та узагальнення, та ведуть до подальшого розкриття змісту побаченого, робити висновки, малювати загальну міфологічну картину.

Твори мистецтва, що використовуються на уроках історії та міфології, стають джерелом нових історичних та мистецтвознавчих знань, допомагають формувати в учнів науково-теоретичні поняття, активізувати процес мислення та розвивати їхню мову. Полегшуючи аналіз та синтез узагальнення та систематизацію знань з міфології, твори мистецтва стають сильним засобом розвитку творчого мистецтва учнів, а це значить, що дають виховну та освітню цінність.

Цілеспрямованість, систематична робота з творами сусідніх мистецтв, що яскраво свідчить з аналізу усних та письмових відповідей учнів, їх творів, розмов з ними, не лише позитивно впливають на знання школярів в цілому гуманітарних предметів, але й розвиває, покращує мову, значно збагачує ерудицію, кругозір учнів, створює в них відповідний багаж мистецтвознавчих знань, також необхідних для сучасної висококультурної людини. Все це також позитивно впливає на вдосконалення навиків навчальної діяльності.

Твори образотворчого мистецтва лише тоді можуть зіграти роль в навчальному процесі, коли саме вони сприйняті учнями не поверхово, а глибоко, повно, в єдності форми та змісту. При його сприйнятті важливо, щоб в учня виникло вище почуття – естетичне, почуття насолоди, яке безпосередньо пов'язане з навчальним процесом.

Якщо твір мистецтва, який представляє міфологічний сюжет сприйнято учнями правильно, то у них повинні виникнути різноманітні думки, уявлення про себе, про долі людей, про той далекий історичний час і т.ін. Саме твір мистецтва дає поштовх до оволодіння різними розумовими операціями. Завдяки цьому в учнів формується більш глибоке розуміння прекрасного, виховується добрий художній смак, моральний ідеал, вміння та навички самостійної роботи з твором мистецтва.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Островерхова Н.М. Парадигми управління авторськими закладами освіти. – К., Глобус, 1998 – 168 с.
2. Гіро П. Частная и общественная жизнь древних греков: Репринтное издание 1913–1914 pp. – М.: Ладомир, 1994. – 570 с.
3. Куликова Л. Б. История начиналась с мифов. Частина 2. Навчальний посібник. С. “НАТА”. 2001. – С. 50–72.

**УДК 37. 02**

**А.В. Нікітіна**

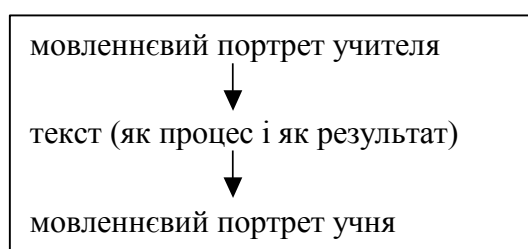
### ***МОДЕЛЬ МОВЛЕННЕВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ***

У сучасному педагогічному дискурсі актуальною є проблема ефективності мовленнєвого спілкування між педагогом і учнем. Модернізація навчального процесу, зміщення акцентів у змісті мовної освіти на користь мовленнєвої підготовки, розробка інноваційних технологій, спрямованих на формування мовної особистості, потребують нових

теоретичних розробок в галузі методики мовленнєвої підготовки учнів, готових реалізувати комунікативні потреби в різних життєвих ситуаціях, і майбутніх учителів-словесників, спроможних здійснювати якісне професійне спілкування. Особливого значення для формування мовленнєвої компетенції учнів набули визначені в сучасній лінгводидактиці наукові засади комунікативної спрямованості навчання рідної (української) мови [4, 8–10], теорія особистісно-діяльнісного підходу до навчання, відображена в психологічних концепціях Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва. Проблема виховання творчої особистості вчителя знайшла відображення в дослідженнях А.Й.Капської, Г.М.Сагач, С.П.Іванової, О.А.Юніної, розуміння мистецтва живого слова як важливого педагогічного засобу навчання започатковане В.В.Голубковим, М.А.Рибниковою.

Спираючись на дослідження в галузі сучасної риторики, насамперед педагогічної (С.Іванова, А.Капська, Л.Мацько, А.Михальська, А.Мурашов, Ю.Рожественський, Г.Сагач, Л.Синельникова та ін.), дискурсу (Н.Арутюнова, К.Серажим, Г.Яворська та ін.), лінгвістики тексту (І.Гальперін, В.Дроздовський, О.Каменська, В.Мельничайко та ін.), стилістики (С.Іконников, П.Кордун, Л.Мацько, М.Пентилюк та ін.), методики розвитку мовлення (Т.Ладиженська, В.Мельничайко, М.Пентилюк та ін.), психолінгвістики (М.Жинкін, І.Зимня, О.Кубрякова, О.Леонтьєв, А.Штерн та ін.), вивчення мовної особистості (В.Караулов, Л.Струганець, В.Сухомлинський та ін.), спробуємо окреслити модель мовленнєвої комунікації в умовах сучасного педагогічного дискурсу, схарактеризувати її складові.

Педагогічний дискурс як процес вербального й невербального спілкування здійснюється у своєрідних навчальних умовах, де учителіві й учню відведені чітко визначені ролі. Учитель виконує роль ведучого, спрямовує хід дискурсу, визначає черговість реплік, розпочинає й завершує теми, планує проведення різних форм організацій навчання — уроків, позакласних заходів, факультативів, екскурсій тощо. Учень у сучасній дидактиці та психології розглядається як активний суб'єкт навчального процесу, з яким учителіві необхідно будувати стосунки на принципах взаємоповаги, взаєморозуміння та ефективної реалізації мотивів навчання. Основною одиницею педагогічного дискурсу вважають мовленнєвий цикл, тобто закінчену послідовність мовленнєвих кроків (приблизно окремих реплік у діалозі) учителя й учня. Максимальна одиниця педагогічного дискурсу — урок, під час якого здебільшого й реалізується діяльність мовленнєвого спілкування учителя й учня. Модель мовленнєвої комунікації в педагогічному дискурсі може бути представлена як тричленна структура:



Така структура відбиває мінімальну одиницю педагогічного дискурсу — комунікативний акт та визначає найважливіші компоненти максимальної одиниці — уроку. Під час уроку вчитель здебільшого ініціює мовленнєві акти, виконує роль адресанта мовлення, а учень — адресата. На окремих етапах уроку учень постає адресантом мовлення, продукує висловлювання, а учитель сприймає їх і оцінює.

Ключовою фігурою в педагогічному дискурсі є учитель — мовна особистість, від мовленнєвої поведінки якої залежить ефективність педагогічного впливу й досягнення навчальної мети. Спілкування учителя з учнем здійснюється не тільки у словесній формі, але й за допомогою жестів, міміки, інтонування, голосових модуляцій, і навіть за рахунок певної організації простору, зовнішності й одягу [3, 6]. Сучасний учитель як мовна особистість повинен оволодіти таким вмінням й навичками: вести розгорнутий монолог (лекцію,

пояснення, розповідь тощо) з фахової проблематики; вести ефективну бесіду; володіти полемічним мистецтвом, етичною культурою конструктивного діалогу й полілогу; виробити індивідуальний образ оратора, власний ораторський стиль.

Допомагає сформувати мовну особистість учителя словесника педагогічна риторика, що є інтегратором і синтезатором у процесі фахової підготовки вчителя-інтелектуала, вчителя-інтелігента, педагога-оратора й мудреця, який майстерно володіє секретами переконуючої комунікації засобами живого слова. Учитель як адресант мовлення повинен створювати “образ аудиторії” [3, 5], спираючись на глибокі знання психологічних властивостей учнівського колективу, що складається з окремих особистостей. Учитель створює і власний образ – образ комунікативного лідера, того, хто ініціює мовлення” [5, 5].

Педагог спирається на те, що комунікативна діяльність забезпечує обмін інформацією, необхідний для створення суспільством колективних, узагальнюючих знань його окремих членів, а також для здобуття окремими членами суспільства вже створених колективних знань [1, 11].

Педагогічне спілкування спирається на зв'язок мови з пізнавальною діяльністю (мови й мислення). Учені виділяють такі три важливих аспекти цього зв'язку: мова як засіб забезпечення двобічного зв'язку між індивідуальними й колективними знаннями; мова як один із могутніх інструментів створення нових знань; мовні одиниці як код інформації [1, 11].

У педагогічному спілкуванні акумулюються словесні, наочні й практичні засоби впливу на особистість. Слово може стати картиною, а може виявитися дією, практикою, тому в науці виник термін “мовленнєва поведінка”. А вчитель — мовна особистість, яка значною мірою через спілкування здобуває авторитет у своїх вихованців [3, 8].

Педагогічний дискурс передбачає міжособистісну комунікацію, що дозволяє окремим особистостям встановити відокремлений від інших членів суспільства обмін інформацією [7, 14]. Типовими системами міжособистісної комунікації в педагогічному дискурсі є урок, бесіди, екскурсії, екзамен тощо.

Мовленнєвий портрет сучасного учня містить психологічні задатки і здібності, мотивацію навчання, насамперед навчальної мовленнєвої діяльності, рівня лінгвістичної та мовленнєвознавчої підготовки, чуття мови, творчих здібностей. Учень формується як мовна особистість, що поєднує в особі мовця його комунікативну компетенцію, прагнення до творчого самовираження за допомогою мовних засобів у будь-якій ситуації спілкування. Розвиток мовної особистості учня здійснюється під впливом мовної особистості вчителя.

Основним засобом навчання мови в педагогічному дискурсі є текст. Серед учених немає єдиної думки щодо визначення цього поняття. Текст у методичному розумінні — завершене повідомлення певного змісту, яке організоване за моделлю функціонального стилю і характеризується такими основними ознаками, як зв'язність, цілісність, комунікативність, інформативність.

Текст як одиниця дискурсу — явище не тільки лінгвістичне, але й екстралінгвістичне. У тексті реалізуються можливості мови, яка “підтримує в людині стан психологічної впевненості, дає відчуття життєвої перспективи, духовної опори” [2, 7]. З погляду сучасної лінгвістики тексту, що враховує процеси породження та сприйняття мовлення, він є продуктом, що утворився внаслідок мовної своєрідності та адресований мовній особистості.

Текст вербально виражає реакцію на ситуацію, має низку формальних і змістових категорій, є основним засобом спілкування, існує саме в комунікації: у момент породження й у момент сприйняття інформації. Текст пов'язаний з особливостями людської свідомості та мислення.

Автор не тільки створює текст, але й певною мірою прогнозує його сприйняття адресатом, адже текст відображає у свідомості мовної особистості картину світу й може змінювати її.

Текст створюється під впливом невербально вираженого стимулу – осмислити й перетворити навколишню дійсність — з метою досягнення вербального впливу на суб'єкти цієї

ж дійсності. У тексті виявляються ознаки певного стилю, способи й засоби зв'язку окремих компонентів у єдине ціле [7, 56].

У педагогічному дискурсі текст є основним засобом навчання. Процес навчання мови в основному спрямований на формування умінь і навичок створювати, сприймати, розуміти, аналізувати тексти в навчальних природних і штучно модельованих ситуаціях. Саме ці уміння й навички є підґрунтям ефективного спілкування.

В основі якісного спілкування, побудови переконливих висловлювань лежить стилістична вправність учнів — уміння й навички визначати функції мовних одиниць у текстах різних стилів, програмувати власне мовлення залежно від ситуації спілкування й прагматичної настанови, спираючись на стилістичні знання. Тому актуальним є функціонально-стилістичний підхід до навчання мови. Він ґрунтується на здійсненні взаємозв'язку всіх лінгвістичних розділів, що вивчаються в школі, зі стилістикою [4, 183]. Усвідомлення учнями ролі мовних одиниць може відбуватися тільки під час роботи над текстами різних стилів.

Текстовий дидактичний матеріал може використовуватися на уроках різних типів, під час засвоєння будь-якої лінгвістичної теми. У педагогічному дискурсі етнокультурна й загальнокультурна інформація як вербальний компонент може належати всім суб'єктам навчання й бути предметом вивчення на уроці або засобом створення комунікативної ситуації.

У роботі з текстом особливого значення набуває суб'єктивна оцінка інформації, що спонукає до інтерпретації, переосмислення почутого або прочитаного, спонукає до власної мовотворчості. Текст знаходиться в центрі кожного з етапів циклу робіт, спрямованого на формування комунікативної компетенції учнів, — від аналізу до створення тексту.

Мовний аналіз тексту передбачає виділення й характеристику мовних одиниць щодо їх ролі в структурно-семантичній організації тексту, наявність питань не тільки репродуктивного, а й евристичного характеру. Аналіз тексту має слугувати підґрунтям творчих робіт учнів. Експериментально доведено, що вміння створювати власні висловлювання знаходяться в залежності від умінь аналізувати чуже мовлення, сприймати й відтворювати його.

Безперечно, успіх навчання мови й ефективної мовленнєвої діяльності учнів залежить від умінь вчителя-словесника організувати педагогічне спілкування, регулюючи поведінку адресата й адресанта мовлення, точно визначаючи дидактичні функції тексту в певній комунікативній ситуації.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. — М.: Высш. шк., 1990. — 152.
2. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: Навч. посіб. — К.: Вища шк., 2003 — 311 с.
3. Мурашов А.А. Педагогическая риторика. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 480 с.
4. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / Українська мова і література в школі. — 1999. — №3. — С. 8—10.
5. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. / Под ред. Т.А.Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А.Князьков. — М.: Флинта, Наука, 1998. — 312 с.
6. Сагач Г.М. Риторика: Навч. посібник для студентів серед. і вищ. навч. закладів. — К.: Видавничий Дім "Ін Юре", 2000. — 568 с.
7. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики): Монографія / За ред. В.Різуна. / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. — К., 2002. — 392 с.

## **ТВОРЧА ОСОБИСТІТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ В КОНТЕКСТІ ЇХ ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ**

Культура як сфера життєдіяльності людини визначає всю систему ціннісних, моральних, світоглядних, естетичних відносин людини; формує цілі, умови, засоби розвитку творчої особистості. Як відомо, особистість стає творчою безпосередньо в ході оволодіння культурою і в процесі подальшої культуротворчості.

Засвоєння культури дозволяє особистості піднятися над повсякденністю і зазирнути в майбутнє. Чим більше індивід увійшов в культуру, сприйняв, пережив, зрозумів її, тим в більшій мірі його особисті цінності відповідають цінностям людським і потребам суспільства, тим в більшій мірі він здатний на творчий розвиток [8].

Теорія і практика естетичного виховання (Н.Крилова, Б.Неменський, В.Бутенко, Г.Шевченко, Б.Юсов, Л.Масол, Е.Белкіна, Н.Миропольська, Л.Виготський, Б.Мейлах, М.Мирецька, О.Оніщенко, О.Шевнюк та ін.) свідчать про об'єктивну необхідність використання різних видів мистецтва та світової художньої культури в роботі зі школярами, що сприяє ефективному формуванню творчої особистості.

Тому мета даної статті – на основі цілісного, системного, культурологічного підходів розглянути творчу особистість старшокласників в контексті їх загальної культури.

Взаємодія людини і культури проявляється, в першу чергу, в процесі засвоєння, прийняття і оволодіння людиною ціннісного світу культури. Існує система ключових людських цінностей, які утворюють змістовну основу суттєвих сил людини. Ця система проявляється в процесі людської діяльності і включає в себе такі цінності: користь, добро, істина, краса тощо. В цілому система ключових цінностей утворює направленість суб'єкта, його уявлення про сенс життя, про місце і призначення людини в світі, дає відповідь на основне питання світогляду.

Кожна епоха, культура, образ життя, соціальна група, по-перше, наповнює цінності творчої особистості конкретно-історичним змістом, по-друге, визначає різну міру універсальних цінностей і, по-третє, формує свої специфічні цінності.

Цілісний і системний підходи до аналізу філософських, психолого-педагогічних проблем розвитку людини приводить до необхідності визначення в такому складному утворенні як культура особистісного базового ядра, загальної основи, загальної культури особистості.

На думку О.Газмана, базовий компонент особистісної культури – це генеральна здібність, яка являється обов'язковою умовою можливості відбору елементів суспільної культури для культури індивідуальної; це здібність людини самостійно виробляти принципи і способи своєї діяльності (інтелектуальної, комунікативної, художньої і т. п.) і соціальної поведінки – готовність і здібність людини до життєвого самовизначення, що дає можливість досягнути гармонії з оточуючим життям [1].

Базова культура особистості – це система ціннісних орієнтацій, духовних потреб, генетичних дарувань, які реалізуються в сприятливих соціокультурних умовах. Педагогічні і філософські дослідження базову культуру особистості розглядають як необхідний мінімум загальних здібностей, її уявлень і якостей, без яких неможлива як соціалізація, так і оптимальний розвиток природних задатків людини [1].

Загальна культура особистості старшокласника складається із інтересів розвиненого інтелекту, широкого художньо-естетичного кругозору, ерудиції, суспільної активності, коректності поведінки, такту, уміння спілкуватися, працювати в колективі, оптимізму, порядності та інших якостей.

Включення загальної культури до переліку основних системоутворюючих понять являється необхідним компонентом сучасних досліджень про людину, її потенціал, творчий розвиток. У кожній людини свій індивідуальний старт розвитку, а засвоєння індивідуумом

знань, вмінь, навичок – не є всією культурою. Тому так гостро і постає питання про педагогічні проблеми залучення людини до культури, рішення процесуальних і змістовних аспектів взаємодії людини і культури.

Головний зміст змін, які відбуваються у сучасній педагогічній науці, заключається у зміні педагогічної парадигми і признання основною педагогічною задачею розвиток творчої особистості школярів. З іншого боку, важливою ознакою творчості слід вважати критерій розвитку людини, людської особистості, людської культури і суспільства в цілому.

Виховання, освіта, формування культури поколінь – це головне завдання і обов'язок загальноосвітньої школи, яка повинна сконцентрувати свої сили не на багатознання, так як без творчих здібностей знання стають лише звичайною інформованістю.

Сучасна філософська і культурологічна думка визначає важливі положення, які використовуються при створенні теоретичної моделі творчої особистості старшокласників, для вивчення шляхів і способів їх розвитку.

Постійний розвиток загальної культури особистості, її природних задатків – це вимога, яку пред'являють будь-якій людині, а особливо творчій, так як саме загальна культура і творча особистість являються тим фундаментом, на якому будується дидактична, виховна, методична, будь-яка творча педагогічна технологія.

Слід відзначити, що навіть при розвинутих у школярів здібностях до творчості, але при низькому рівні загальної культури, їх знахідки, винаходи не дають ні виховного, ні навчального ефекту, а нерідко призводять і до негативного результату. Тому при організації педагогічного процесу формування творчої особистості старшокласників велику увагу слід приділяти таким компонентам як широка загальнокультурна ерудиція, система культурологічних знань та багатий духовний світ.

Духовне життя людини – складний цілісний організм, де всі елементи між собою взаємопов'язані. Узагальнення потреб людини в процесі її пошуку свого специфічного, складного предмета задоволення торкається самих віддалених сторін життя і діяльності, примушує людину “переорювати” багато невідомого, спричиняє роботу тонких механізмів психіки. Ні розум, ні почуття окремо не здатні привести до руху людську активність, направлену на олюднення потенціального багатства суспільства. Об'єднання в цілісну систему проявів розуму і почуттів відбувається не в сфері духу, а в сфері діяльнісного засвоєння людиною дійсності. Критерієм оптимального формування здібностей людини до розумної життєдіяльності являється творча діяльність, творче відношення до життя. В основі повноцінного життя людини лежить творче відношення до нього. Передумовою такого бачення світу являється постійна робота суб'єкта з розвитку своєї особистості. Людина повинна розвивати свій творчий потенціал, прагнути стати творчою особистістю, щоб оточуючий світ явився їй в нових аспектах. Творче відношення до життя – це першооснова, програма діяльності людини, котра дає їй можливість включитися до життєтворчості, що лежить в основі культури життя.

Як вже зазначалось, творчою особистістю стає безпосередньо в процесі оволодіння культурою і подальшої культуротворчості, реалізації в своїй діяльності гуманістичних цінностей, відношення до людини як до мети, а не як до засобу. Тому культуру ми розглядаємо як основу самореалізації творчої особистості. Самореалізація являється творчим актом тоді, коли в її процесі розвиваються дарування, можливості і здібності особистості. Рівень культури особистості – це є результат розвитку творчої особистості, адже творча культура об'єднує знання в області теорії і практики творчості, установки і методологічні принципи творчості, творчі навички і здібності, які і формуються в діяльності і безпосередньо пов'язані з творчим досвідом.

Образний світ мистецтва і світової художньої культури, враження від зустрічей з цікавими людьми, досягнення науки і техніки – все це стає джерелом розвитку фантазії, конструктивної думки, емоційної сфери, перетворюючись в будівельний матеріал для майбутньої творчої діяльності. Тому становлення творчої особистості старшокласників неможливо тільки в предметно-методичних рамках, воно вимагає широкого

загальнокультурного багажу, який весь час збагачується і поповнюється в процесі діяльності, яка вимагає творчості. Наприклад, модульно-розвиваюче навчання, “школи ментальності” і т.п. Можна з повним правом говорити про можливість цілеспрямованого розвитку творчих здібностей старшокласників, їх бажання творити через системне включення їх у творчу діяльність, яка вимагає від них ініціативи, самостійності, відходу від шаблону і стереотипу, розвитку самоаналізу і самооцінки.

Велике значення для становлення творчої особистості старшокласників завжди буде мати їх внутрішня незаспокоєність, самоосвіта і самовиховання, праця над собою. Здібність моделювати і використовувати різні види творчої діяльності проявляються в умінні володіти різними способами творчої художньо-естетичної діяльності, володіти так званим “художнім відчуттям”, яке включає інтерес до світової художньої культури, бажання розвивати свою художньо-естетичну культуру, керуючись при цьому естетичними принципами простоти, гармонії і краси.

Здібність особистості досягнути гармонії, простоти, краси людських відносин характеризує властивість особистості керуватися естетичними критеріями в удосконаленні міжособистісних відносин в процесі колективної творчої діяльності. Формування творчої особистості відбувається шляхом удосконалення всіх складових структури творчої особистості, досягнення органічного взаємозв'язку способів розвитку кожного із компонентів.

Еталон, ідеальна модель структури творчої особистості включає в себе і загальнокультурну підготовленість, захоплення своєю роботою і почуття емпатії і рефлексії.

Таким чином, формування творчої особистості є необхідною умовою організації педагогічного процесу, внаслідок якого у старшокласників розвиваються творчі здібності, виховується творче мислення і творче відношення до дійсності. В зв'язку з тим, що кожному старшокласнику притаманні хоча б деякі риси творчої особистості необхідно звернути увагу на механізми поштовху до формування творчої особистості. На думку М.Поташника, це: індукція творчості від одного школяра до іншого, резонанс – сплеск творчої активності, вплив вчителя як каталізатора в процесі творчої діяльності [7].

Взагалі педагог повинен бути для школярів зразком творчого відношення до своєї роботи, бути самому творчою особистістю. Прикладом може бути досвід великих педагогів В.Сухомлинського і А.Макаренка, для яких характерно: цілеспрямованість в роботі; велика увага духовному світові вихованців; використання творчих видів діяльності, одухотвореність, романтизм, окриленість всіх форм, методів, засобів виховання, їх естетизація; талант, здібності до літературної і публіцистичної діяльності [6].

Слід відзначити, що А.Макаренко грав на скрипці та чудово малював портрети М.Горького та Л.Толстого, а В.Сухомлинський грав на сопілці, писав музику. Узагальнюючи ці положення, зазначимо, що ці педагоги були освіченими людьми, цікавились мистецтвом і були досить талановитими творчими особистостями. Нам імпонує їх думка про те, що в навчально-виховному процесі вчитель повинен будувати свою роботу, яка в першу чергу направлена на формування творчої особистості, яка реально формується при постійній і активній участі школярів в соціокультурному процесі. Причому, як свідчать дослідження вищезазначених вчених, найбільш ефективними засобами формування творчої особистості старшокласників володіють мистецтво та світова художня культура, які передають інформацію через художні образи. Для включення особистості в творчу діяльність необхідною умовою являється розвиток образного мислення (фантазія, асоціативність, умовність, творче бачення). Системне спілкування із світовою художньою культурою збагачує естетичний і художній досвід старшокласників, їх творче уявлення і формує мислення, яке являється основою будь-якої творчої діяльності. Взаємодія різних видів мистецтва в процесі вивчення світової художньої культури забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості, її становлення як творчої. Основою формування творчої особистості старшокласників засобами світової художньої культури являється виховання естетичного відношення, формування естетичної свідомості. Кожний компонент естетичного відношення



– естетичне сприйняття, естетичне почуття, оцінка, судження, смак, ідеал – визначається діяльністю особистості і викликає суттєві зміни в поведінці, поглядах старшокласників, перетворюючи їх в суб'єкт естетичної діяльності, сприяє розвитку творчих здібностей. Рівень естетичного розвитку особистості визначається її загальною культурою. Світова художня культура в своєму багатстві стилів, напрямків, видів і жанрів як найбільш концентроване вираження через естетичне відношення сприяє формуванню творчої особистості старшокласників. Важливим компонентом структури творчої особистості старшокласників являється їх естетичне сприйняття, вміння перетворювати оточуючий світ за законами краси. Естетичне почуття орієнтує і підтримує творчі сили й прагнення особистості. Завдяки отриманому естетичному досвіду і удосконаленню естетичного смаку у старшокласників зростає бажання творити.

Формування творчої особистості старшокласників неможливо без культури мислення, емоційно-естетичного сприйняття. Саме ці якості пробуджуються і активізуються в процесі творчого спілкування з художніми творами діячів мистецтва всіх епох історико-культурного розвитку людства. Світова художня культура сприяє становленню гармонійної цілісності всіх людських здібностей, розвитку чуттєвості і придбанню універсального людського досвіду. Роль емоційного фактора в процесі формування творчої особистості визначається Л.Виготським [2]. Для вирішення актуального завдання–формування творчої особистості, всебічного розвитку духовно-естетичних здібностей світова художня культура активно нарощує свій евристико-спонукальний естетичний потенціал. Світова художня культура, конденсуючи в собі продуктивно-творчу енергію, являється фактором пробудження потреби в творчості, в узагальненні всіх людських здібностей [5]. Світова художня культура удосконалює культуру мислення і почуттів, розкриває якості, необхідні в будь-якій сфері творчої діяльності. Новим типом внутрішніх зв'язків світової художньої культури і науки являється евристичне спілкування, яке допомагає виявити різносторонні і сутнісні сили творчої індивідуальності. Розвиток естетичної культури–необхідний момент будь-якої творчої діяльності. Творчість вимагає від людини всебічного і гармонійного розвитку, естетичної розвиненості особистості, здібності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси, що і являється необхідною умовою і показником гармонійного духовного світу творчої людини.

Цілеспрямований вплив на формування творчої особистості у всіх сферах її діяльності–одне із головних завдань художньої культури, вирішенню якого підпорядковані всі її елементи.

Б.М. Неменський підкреслює, що із завдань реального розвитку суспільства, поставлених перед школою, вирішуються два простих дидактичних завдання: передача досвіду знань і досвіду навиків, а два інших – передача творчого досвіду і досвіду емоційно-ціннісного відношення до світу не вирішується, хоча досвід творчості, так як і розвиток людської чуттєвості – базис формування творчої особистості – не передається, не наслідується через знання і навички. Для вирішення цих проблем окрім науковості необхідно ще передбачати і художність. Тоді виникає, як один із основних і рівноправних методів пізнання, шлях засвоєння змісту через його переживання–шлях мистецтва і світової художньої культури [6].

На думку Г. Шевченка, всі види мистецтва в процесі вивчення світової художньої культури забезпечують цілісність пізнавальних, виховних завдань, формування естетичного відношення до життя, праці, світової художньої культури, значно підвищує творчі можливості старшокласників, що дає право говорити про коректне використання комплексу мистецтв на заняттях із світової художньої культури. Естетичне сприйняття різних видів мистецтва спільним має те, що пов'язано “загальністю” художнього образу. В результаті сприйняття художнього образу, створеного різними видами мистецтва, формуються образи-уявлення, психологічною основою яких, за Б.Ананьєвим, являється взаємодія першої і другої сигнальних систем. Образи-уявлення в області літератури, музики, образотворчого

мистецтва в процесі вивчення світової художньої культури інтегруються в нову художню цілісність, в новий художній образ [9].

Комплексність і різнобічність впливу світової художньої культури забезпечується завдяки різноманіттю її функцій: пізнавальної, соціальної, виховної, оціночної, комунікативної, гедоністичної, естетичної. Світова художня культура в своєму багатстві видів і жанрів, стилів і напрямків являється каталізатором всіх творчих потенцій особистості, здатна пробудити суто особисті, специфічні якості людини, сприяти її індивідуальному розвитку як творчої особистості.

Вплив світової художньої культури завжди вимагає від особистості співтворчості, активного естетичного реагування, розуміння її цінності [10].

Слід відзначити, що в сучасних дослідженнях з проблем взаємозв'язку мистецтва і творчого розвитку особистості, світової художньої культури і формування творчої особистості в педагогічному процесі значне місце приділяється взаємодії мистецтв, комплексному впливу світової художньої культури на особистість (Г. Шевченко, Б. Юсов та ін.). Так, Б. Юсов вивчає проблеми взаємодії і інтеграції мистецтв в поліхудожньому розвитку [3]. Він розрізняє поняття “взаємодія” і “інтеграція”. На його думку, комплекс мистецтв—це спосіб організації художнього виховання, формування творчої особистості школярів. Для ефективності процесу формування творчої особистості старшокласників велике значення має і процес самовиховання, який упорядковує всі зовнішні впливи на особистість, цілеспрямовано формує культуру поведінки, розвиває творчий потенціал і творчі здібності [3].

С. Елканов вважає, що предметом естетичного самовиховання людини являється її естетична свідомість, яка включає коло естетичних уявлень, понять, поглядів, досвід естетичних переживань. Естетична свідомість в контексті естетичного самовиховання старшокласників включає такі основні компоненти: естетичні смаки; естетичний ідеал; ціннісні орієнтації особистості [4].

Таким чином, проведені дослідження дозволяють зробити такі висновки:

1. Старшокласники загальноосвітніх шкіл не мають цілеспрямованого досвіду спілкування із світовою художньою культурою, яка володіє цілим арсеналом засобів розвитку їх загальної, естетичної культури та сприяє ефективному формуванню творчої особистості.

2. Процес естетичного самовиховання ставить перед старшокласниками такі завдання: збагатити коло своїх естетичних понять і уявлень; виховувати естетичні почуття і переживання; формувати естетичні уміння і навички, що сприяє ефективному розвитку особистості як творчої.

3. Художньо-естетичний досвід кожного старшокласника являється фундаментом його індивідуального розвитку як творчої особистості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. До подальших напрямків наукових пошуків можна віднести розвиток педагогічної майстерності вчителя як організатора процесу формування творчої особистості учня.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. Сб. научн. тр. / Под. ред. О.С.Газмана. – М.: Изд. АПН СССР, 1989. –150 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Под. ред. М.Г.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 175 с.
3. Взаимодействие и интеграция искусства в полихудожественном развитии школьников / Под. ред. Г.П.Шевченко. – Ворошиловград, 1990. –175 с.
4. Елканов С.Б. Основы профессионального будущего учителя: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
5. Искусство и творческая деятельность / Отв. ред. Мазепа. – Киев: Наукова думка, 1979. – 189 с.
6. Неменский Б.М. Дидактика глазами художника / Педагогика. – 1996. – №3. – С.19–24.

7. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя. – К.: Радянська школа, 1988. – 189 с.
8. Культура жизни личности: Проблемы теории и методологии социально-психологического исследования / Л.В. Сохань, В.А. Тихонов, Е.А. Донченко и др. – К.: Наукова думка, 1988. – 192 с.
9. Шевченко Г.П., Євтух М.Б. Взаємодія мистецтва в світлі духовної культури майбутнього вчителя / Проблеми формування загальнолюдських цінностей в процесі психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Зб. доп. міжнар. наук.-практ. конф. 26–30 червня 1991. – Вінниця, 1991. – С.130–133.
10. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе: Учеб.-метод. пособие. – К.: Радянська школа, 1995. – 144 с.

**УДК 371. 036**

**І.І. Чепела**

### **ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У СИСТЕМІ КУЛЬТУРОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Актуальність даної статті зумовлюється необхідністю пошуку нових ефективних засобів формування ціннісних орієнтацій студентської молоді. За дослідженнями науковців виявлено недостатній рівень розвитку ціннісних орієнтацій. Превалюють фізичні цінності (А. Донців). Відбувається переоцінка тих норм, що склалися за комуністичного ладу. Проте під впливом засобів масової інформації (Н. Ганнусенко) та низьким рівнем духовного розвитку (не читання класичної літератури, мала обізнаність з мистецтвом та ін.), ця переоцінка перетворюється на формування нових норм, досить специфічних у своїй природі. Тому доречним є вивчення формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у системі культуротворчої діяльності.

Молодь – це одна з основних суспільних рушійних сил. Залежності від її світоглядної позиції буде здійснюватися розвиток держави. Стрімкий розвиток технократичних процесів, посилення інтересу до гуманітарного знання на сучасному етапі соціогенезу не забезпечують необхідного культурного становлення особистості, що значною мірою пов'язано з необхідністю розвитку нових технологій виховання, спроможних сформувати високорозвинені морально-духовні ціннісні орієнтації студентської молоді сьогодення.

Проблема формування ціннісних орієнтацій ніколи не втрачала своєї значущості. Її дослідженню присвячені роботи науковців: І. Беха, Л. Виготського – вивчення психологічних засад ціннісних орієнтацій у структурі особистості, В. Бутенка – формування ціннісних орієнтацій у процесі естетичного виховання, О. Сухомлинської, В. Постоного – орієнтація молодого покоління на втілення в життя національної ідеї і продовження української культурно-історичної традиції виховання та ін.

*Мета* даної статті полягає в аналізі ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді, що формуються у системі культуротворчої діяльності.

За результатами теоретичного дослідження визначено, що відповідно до стратегії розвитку сучасної освіти психолого-педагогічна наука ставить за мету виховання всебічно і гармонійно розвинену особистість, яка передбачає розвиток її ціннісно-сислової сфери, тобто ціннісних орієнтацій. Ціннісні стимули торкаються особистості, структури самосвідомості, особистісних потреб. Без них немає ні розуміння суспільних інтересів, ні справжнього самоствердження людини.

На рівні особи цінність – це “якісний стан глибини усвідомлення призначення свого “Я”: бути духовно вільним, нести добро через активне неприйняття обмеженості свободи вибору ідеалу і права на власне бачення смислу та служіння вищій ідеї” [3, 52]. Іншими словами, “цінність є основою вибору суб'єктом цілей, засобів, результатів та умов

діяльності, що відповідають на запитання: “В ім’я чого здійснюється дана діяльність” [4, 426].

Отже, цінності виступають специфічним об’єктом діяльності, а саме культуротворчої діяльності – процесу впорядкування й систематизації уявлень людини про навколишній світ, соціальні стосунки і саму людину, результати її діяльності розглядаються як феномени культури. Система таких уявлень і ставлень є культурною силою розвитку людства, яка розкриває аксіологічну складову культуротворчого процесу. Ця складова характеризується емоційно-ціннісним ставленням до дійсності, що забезпечує формування емоційно-ціннісних критеріїв культуротворчості.

Ціннісні орієнтації як складна соціально-психологічна характеристика особистості, що характеризує спрямування і зміст її активності, визначає загальний підхід до світу, надає сенсу і напрямку особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Тобто ціннісні орієнтації виступають як установка на сприйняття надбань мистецтва у процесі культуротворчої діяльності, які формують почуття особистості. Отже, умовою їх формування є готовність до накопичення знань про мистецтво, а мотив – зацікавленість студентів у пізнанні, оцінюванні та відображенні мистецьких творів.

Своєрідність культуротворчої діяльності полягає у тому, що воно активно спирається на попередній суспільний естетичний досвід і при цьому не втрачає оригінальності особистісного естетичного освоєння дійсності. Завдяки культурологічній ідеї як основі культуротворчості, вона ґрунтується на узагальненні, зміцненні системоутворювальних виявів (моделювання та використання різних засобів, які виявляються в інтересі до культурних явищ, знанні музики, літератури, живопису, хореографії та інших видів мистецтва, розумінні їх тощо). При цьому важливо підкреслити, що на зміну монологічній формі приходять діалог культур, який охоплює у собі різні аспекти суспільного життя.

Ціннісне ставлення до мистецьких скарбів характеризується тими ідеалами, нормами, установками, потребами, інтересами, смаками, що утворюють систему ціннісних орієнтацій особистості. Використання *естетичних цінностей* як предметів та явищ дійсності у їх цілісності, гармонії та красі, сприяє формуванню у студентів естетичної свідомості (естетичних почуттів, ідеалів, смаків), понять, категорій “гармонія”, “прекрасне”, “піднесене”, “естетичне”.

Реалізація знань, набутих у процесі спілкування з цінностями культури, відбувається у діяльності особистості, в якій розкривається її здатність до перетворювальної дії. Культуротворчість дозволяє її учасникам знаходити те, що вони відчувають або сприймають у житті і узгоджувати здобуте з багатогранністю ціннісного ставлення, враховувати при цьому досягнення минулого.

Таким чином, виокремлюючи динамічність засвоєння культурних цінностей (соціальних, художніх, естетичних), визначаємо праксеологічну складову культуротворчої діяльності студентів. Їх ціннісне ставлення породжує прагнення до бережливості, що стимулює діяльність особистості, спрямовану на покращення життя її власного, суспільства, народів і людства; результатом якої є зовнішні досягнення культури.

Відповідно праксеологічну складову культуротворчої діяльності студента можна розглядати як форму її зовнішнього вираження. Вона виявляється у активності особистості, спрямованій на творче пізнання, засвоєння культурних надбань, і виражається у власній перетворювальній діяльності.

Ціннісні орієнтації формують ставлення людини до різних видів діяльності. Вони є найважливішими елементами внутрішньої структури особистості, закріплені її життєвим досвідом, всією сукупністю її переживань [1].

Система цінностей – це та ланка, яка об’єднує суспільство та особистість, задіюючи її до системи суспільних відносин” [5, 3].

Цінності скріплюють громадську єдність, цілісність соціуму, перешкоджаючи руйнівному впливу ззовні. Роль особливих зв’язків у суспільстві здійснюють соціальні цінності, що виступають у формі суспільно-політичних ідеалів, ідей, цінних настанов,

орієнтацій тощо. Виконуючи важливу роль інтегруючих, соціалізуючих, комунікативних засад у житті суспільства, цінності забезпечують духовно-вольову єдність суспільства, високий рівень самосвідомості й організацію його членів.

Отже, *соціальні цінності* є одними з основних цінностей, які забезпечують процес соціалізації особистості, залучають її до культурних надбань, вироблених суспільством з метою встановлення гармонії людини з навколишньою дійсністю: природою, соціальним середовищем.

Соціально-ціннісні позиції студентів взаємопов'язані з утвердженням *художніх цінностей*, які знайшли своє вираження у засобах мистецтва, визначених соціально-історичним етапом, суспільною ситуацією. У процесі культуротворчої діяльності здійснюється формування поняття про мистецтво як явище, що знаходиться у тісному взаємозв'язку з соціальними процесами, які відбуваються у суспільстві. Художні цінності сприяють утвердженню образного мислення, емоційно-почуттєвій активності, здібності сприймати навколишнє середовище у його розмаїтті й виразності форм, розвитку у студентів уявлень і понять про мистецтво як художнє явище, утворене за естетичними закономірностями.

У спілкуванні з мистецтвом: екскурсії в музеї, виставки, зустрічі з майстрами мистецтва реалізується зв'язок особистості з суспільством, засвоюються загальносуспільні норми, вимоги, оцінки, що сприяє якісним змінам в естетичній свідомості – отримується нова ціннісна інформація, сприяє внутрішньому розвитку особистості. На думку Г.Падалки, перевагу варто віддавати тим засобам художнього впливу, які б найбільшою мірою сприяли розвиткові творчих здібностей, уяви, комунікабельності, невимушеності поведінки студентів [4, 59].

У процесі цих заходів, скоординованих виховними установами навчального закладу, відбувається розвиток творчого бачення, пам'яті, уяви, накопичення знань. Пізнання студентами цінностей культури дає можливість комплексно сприймати мистецтво як джерело набуття власного досвіду, а засвоєнні знання певного його виду передбачається використовувати у процесі культуротворчої діяльності.

У ході дослідження культуротворчої діяльності студентів педагогічного вузу визначено, що естетико-виховний процес ефективний при систематичному проведенні занять творчих колективів, гуртків тощо, які залежать від реальних навчально-матеріальних умов, методів та форм управління виховним процесом у вищих педагогічних закладах. Слід зазначити, що основні напрями культуротворчої діяльності визначаються системою виховної роботи, проте лише студент як особистість реалізує їх і виробляє свої індивідуальні форми творчої активності. Активність студента виступає механізмом залучення його в культуротворчий процес як суб'єкта.

Тому виділяємо суб'єктивну складову культуротворчої діяльності, яка характеризується системою знань і практики перетворювальної діяльності, що розкривають місце особистості в соціокультурному просторі. Особистість соціокультурна за своєю сутністю, але в той же час виявляє свою індивідуальність у способах діяльності.

Суб'єктивна складова культуротворчої діяльності у вищих педагогічних закладах створює умови для активізації сфер культурних потреб та інтересів студента, для розкриття його здібностей, забезпечення самовдосконалення і самореалізації, визначення шляху перетворення дійсності.

Слід зазначити, що реалізація аксіологічної та праксеологічної складових культуротворчої діяльності вимагають активності студента, як суб'єкта процесу, то їх виявлення відбувається через функціонування суб'єктивної складової, яка забезпечує суб'єктивність ціннісного ставлення до явищ навколишнього середовища як здатність до творчого моделювання змісту й характеру культуротворчості відповідно до естетичних принципів та закономірностей.

Суб'єктивність студента педагогічного закладу відображає індивідуальність його професійної діяльності, яка поєднує педагогічну практику і культурний саморозвиток, і

виступає критерієм включення майбутнього вчителя в культуротворчу діяльність, тому що виявляє принципову суб'єктивність вибіркового, особистісного ставлення до цінностей і смислів, схильність до її творчого інноваційного розвинення.

Виділені складові культуротворчої діяльності не існують відокремлено одна від одної і функціонують у цілісному навчально-виховному процесі, які забезпечують формування ціннісних орієнтацій студентів вищих педагогічних закладів.

Студенти не обмежуються бажанням пізнати світ, виявити своє ставлення до дійсності. Вони прагнуть гармонізувати існуючі компоненти свого ставлення і тим самим стверджувати естетичні цінності. Набутий досвід особистісної самоактуалізації в культурі формує мотивацію студентів до здійснення культуротворчої діяльності на аксіологічних засадах.

Зважаючи на викладене, ми можемо зробити такі *висновки*, що:

– формування ціннісних орієнтацій студентів педагогічних закладів відбувається у культуротворчій діяльності як особливому процесі, який ґрунтується на пізнанні культурних явищ і предметів, розкритті їх сутності, спрямована на самореалізацію особистості, вимагає власної активності студента як суб'єкта культури;

– формування ціннісної сфери у процесі культуротворчої діяльності передбачає наявність певного рівня естетичних ставлень особистості до дійсності і мистецтва, виражається через естетичне сприйняття, потребу, оцінку, ідеали, смаки, творчу естетичну активність;

– культуротворча діяльність, яка несе великий інформаційно-змістовий вплив на студентів, акумулює їх увагу до культурних цінностей, через які збагачує їх культурний тезаурус, активізує при цьому внутрішній особистісний потенціал, організуючи до творчої діяльності, взаємопов'язує світогляд, смаки, погляди, переконання, ідеали.

Проте у подальшій розробці даного питання необхідно продовжити дослідження ціннісних орієнтацій студентів вищих педагогічних закладів у процесі культуротворчої діяльності за її структурними компонентами.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Людина і світ: підручник /За ред. Губернського Л.В., Приятельчука А.О. – К., 1999. – С. 26 – 28.
2. Падалка Г. Естетична культура майбутніх вчителів та умови її формування// Вища й середня пед. освіта. – Київ, 1991. – №15. – С. 59.
3. Пономаренко В.А. Психология духовности. – М.: ИИП “Изд-во Магистр”, 1998. – 194 с.
4. Сагатовський М.І. Цінності і роль їх у житті суспільства і людини //Філософія: Підручник / За ред. Г.А. Зайченка та ін. – К.: Вища шк., 1995. – С. 424 – 435.
5. Тюрина В.А., Научитель Е.Д. Ценностные ориентации: Учебное пособие. – К.: ООО “Международ. Фин. Агенство”, 1988. – 343 с.

**УДК 37. 013. 42**

**С.Г. Шебанова**

### **ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ “Я”-КОНЦЕПЦІЇ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ**

Соціальна адаптація особистості завжди була предметом особливої уваги з боку суспільства. Але особливої актуальності тема соціальної адаптації індивіда набуває у перехідний період розвитку суспільства, бо нестабільність, що панує на всіх щаблях структури соціуму, зумовлює виникнення ряду негативних явищ, які ускладнюють процес соціальної адаптації і викликають його порушення – соціальну дезадаптацію, зокрема шкільну. Як не прикро, але саме поширення явища соціально дезадаптованої поведінки, а саме – асоціальної, деструктивної, кримінальної, аддиктивної викликає тривогу у сучасних

вчителів та науковців (К.М.Алівагабов, Н.В.Вострокутов, А.О.Реан, Г.М.Федорішин та ін.) [1; 2; 7]. Отже однією із нагальних проблем перед спеціалістами є визначення чинників, що детермінують соціальну дезадаптацію та пошук шляхів, котрі сприяють формуванню адекватної соціальної адаптації.

**Мета нашої статі** – вивчити вплив емоційної складової “Я”-образу як психологічної детермінанти соціалізації молодших школярів в умовах навчально-виховного процесу. Як відомо, адаптованість чи дезадаптованість (тобто конструктивне або деструктивне сприйняття оточуючого світу) формується під впливом системи усвідомлених та неусвідомлених самооцінок і представляє собою емоційно забарвлену готовність суб’єкта до сприймання як власне себе, так і навколишнього середовища. Визначення ефективних шляхів подолання соціальної дезадаптації потребує аналізу зв’язків між соціальною адаптованістю та позитивною емоційною складовою “Я”-образу (як психологічного феномену) або почуттям “любові до себе” (як феномену філософського).

На думку Г.М.Федоришина [7] соціально-психологічна адаптація є: 1) процесом і результатом активного пристосування індивіда до середовища за допомогою найрізноманітніших інтеріоризованих соціальних засобів (дій, вчинків, діяльності). При цьому в процесуальному плані Г.М.Федоришин виокремлював такі рівні: адаптивність – неадаптивність – дезадаптивність, а в результативному – адаптованість – неадаптованість – дезадаптованість; 2) компонентом дієвого ставлення індивіда до світу, провідна функція якого полягає в оволодінні ним порівняно стабільними умовами і обставинами свого буття; 3) складовою осмислення і розв’язання типових репродуктивних задач і проблем завдяки соціально прийнятним чи ситуативно можливим способам поведінки особистості.

Це конкретно виявляється в наявності таких психологічних феноменів як оцінка, розуміння і сприйняття особистістю навколишнього середовища, його будови, вимог, завдань. Водночас особистість, вступаючи у численні соціальні взаємини, формує сукупність уявлень не тільки про світ, а й про себе, мисленнево виокремлює ставлення до власного внутрішнього світу та його різних характеристик, формує самооцінку та утворює установки як усвідомлену й емоційно забарвлену готовність суб’єкта сприймати світ і себе в ньому певним чином (конструктивно або деструктивно). Всі ці психічні процеси внутрішньо зорганізуються у вигляді такого складного утворення особистості як її “Я”-концепція, що визначає актуальну систему її самосприйняття, тобто всю сукупність уявлень особи про саму себе. На думку більшості вчених, “Я”-концепція включає в себе: 1) когнітивну складову – образ “Я”, що характеризує *зміст* уявлень про себе та проявляється в усвідомленні своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей; 2) емоційно-оцінкову складову – афективний образ “Я”, що характеризує *відношення* до себе в цілому або до окремих боків своєї особистості та проявляється у системі самооцінок та суб’єктивному сприйманні зовнішніх факторів, що впливають на власну особистість; 3) поведінкову складову – *реакцію або конкретну дію*, що базуються на основі перших двох складових.

При цьому, зрозуміло, що “Я”-концепція виникає перш за все на основі взаємодії особистості із соціумом. Так, Прескотт наводить дані шведських психологів, що простежили долю 120 “небажаних дітей” (вони виховувались матерями, які не бажали їх народжувати). Виявилось, що у таких осіб у 2 рази частіше відзначаються емоційні порушення та соціальна дезадаптованість. Крім того, Прескотт сам провів порівняльне дослідження 49 етнічних груп. Воно показало, що в більшості випадків у тих групах, де традиції забезпечують дитині достатній контакт із матір’ю в ранньому віці (наприклад, дитину носять за спиною, не залишаючи її надовго одну) діти ростуть миролюбними та доброзичливими. І навпаки, чим на більший час діти в ранньому віці відчувають себе самотніми та відчуженими від матері, тим помітніше в них прояви ворожості, люті й агресивності (за О.Б.Орливім) [3].

Дослідження Н.В.Вострокутова по вивченню впливу індивідуального досвіду дошкільників та молодших школярів на знання про самого себе підтверджують припущення, що “Я”-образ дітей складається в умовах взаємодії дитини з іншими людьми, перш за все з батьками та іншими дорослими. На його думку формування “Я”-концепції починається

задовго до початку навчання у школі, тому що багато дітей-дошкільників (майже 45% за результатами експерименту) мають досить ясні і точні уявлення про свої можливості. Думка про те, що індивідуальний досвід стає визначальним лише в зрілому віці, а в дитинстві відіграє несуттєву роль, не підтвердилася. Крім того, особливо відзначимо, що чим менша дитина, тим не критичніше вона сприймає думку дорослих, а з цього випливає, що навішування на дитину “ярликів” з негативним підтекстом – дуже небезпечне явище, бо формує зневажання дитини до самої себе, втрату віри у власні можливості і в кінцевому результаті негативне відношення до власного “Я”.

У старшому дошкільному та молодшому шкільному віці оцінки дорослих починають переломлюватися через індивідуальний досвід дитини, при цьому найвищі результати діяльності дітей досягнуті в умовах точних оцінних впливів дорослого при доброзичливому емоційному відношенні до дитини (Р.В.Павелків) [5]. Отже, особистість молодших школярів (у порівнянні з підлітками) перебуває лише на первинному етапі формування “Я”-концепції, життєвих цінностей та активної життєвої позиції. Доволі часто цей етап протікає досить складно та суперечливо, бо саме в цьому віці, на думку багатьох дослідників деякі стратегії поведінки стають звичними стереотипами (К.М.Алівагабов, Г.М.Федоришин та ін.). Тому формування позитивно орієнтованої “Я”-концепції (або почуття “любові до себе”) необхідно починати саме в молодшому шкільному віці, поки основні стереотипи поведінки ще не закріпилися і не набули характеру стійких навичок. В той же час ми поділяємо позиції вчених (Л.С.Виготського, С.П.Рубінштейна та ін.), що вказують на необхідність надання корекційно-педагогічної допомоги якомога раніше, оскільки тільки так можливо попередити нашарування соціальної дезадаптованості, що значно ускладнюють психічний розвиток. Однак у сучасних умовах, коли багато дітей не відвідують дитячий садок це можливо лише тоді, коли дитина йде до школи.

Р.В.Павелків відзначає, що вже з початкової школи ми, згідно традицій нашого виховання, активно втілюємо в учнів думку, що гідну людину відзначає самокритичність. Однак, при цьому вчителі не завжди враховують, що самокритичність передбачає аналіз і боротьбу з конкретними недоліками, а не з цінністю особистості в цілому, що є аналогічним самознищенню. Позиція невдахи, коли індивід вважає, що він не заслуговує на схвалення майже ні в якому виді діяльності, – шкідлива і небезпечна не тільки для самого індивіда, але й для оточуючих, “Тому що той, хто не цінує власну особистість, не зважатиме й на чужу” [5, 96].

З проведеного аналізу випливає, що перекручування уявлень дитини про саму себе може закладатися із самого народження або виникати на будь-якому етапі її розвитку під впливом батьків або значущих дорослих.

Прямий вплив відношення до себе батьків на поведінку і сприйняття себе дитиною вивчався в дослідженнях А.Захарова (за Н.І.Повякель, І.О.Блохіною) [4]. У якості досліджуваних виступали батьки “упертих” дітей. А.Захаров відзначив негнучкість цих батьків у питаннях виховання. Порівняння результатів психологічних тестів, виконаних батьками “упертих дітей”, і батьками, що не вважають своїх дітей такими, показали значущі відмінності між ними, особливо між матерями. Матері “упертих дітей” були дратівливі, напружені, тривожно-недовірливі, неупевнені в собі, зазнавали труднощів у взаєминах з оточуючими. Матері “невпертих дітей”, якщо і страждали якими-небудь з цих недоліків, частіше здійснювали протилежну поведінку. А.Захаров дійшов висновку, що побоюватися потрібно не дитячої, а батьківської упертості. Батьки, які позитивно відносяться до самих себе, в цілому з більшим розумінням та терплячістю відносяться і до поведінки дитини, приймають її такою, як вона є. Це допомагає дитині формувати позитивний образ як власного “Я”, так і Іншого.

Проблема формування позитивної “Я”-концепції вимагає від нас розібратися, яке місце в структурі особистості займає “любов до себе” або позитивне емоційне відношення до власного “Я”. Аналіз включення поняття “любов до себе” в структуру особистості спирається на теорію особистості, представлену в працях С.Л.Рубінштейна, що виправдує



себе на практиці розвиваючого навчання протягом уже не одного десятиліття [6]. Особистість не дана генетично, а задана і є продуктом власної діяльності в культурному середовищі. Культурне середовище, суспільство ставить людину в ситуацію справжнього вибору, де виявляється фундаментальне протиріччя людини між “Я”-функцією біологічної істоти і “Я”-функцією суспільної істоти. Особистість не збігається з цими “Я”, тому в життєвих ситуаціях людина може почувати декілька своїх “Я”. При цьому нерідко виявляється трагедія людського життя – почуття провини. Породжується це почуття в процесі виховання і перекручування сприйняття людини самої себе, вимог вихователів до дитини визнати себе винною (таке ми знаходимо й у православній релігії – ідея “гріха та покаяння”; і в комуністичному вихованні – “раніш думай про Батьківщину, а потім про себе”, бо інакше – моральна ганьба і ін.).

Зауважимо, що у багатьох філософських працях відомих давньогрецьких мудреців та дослідженнях сучасних науковців, які активно впроваджують в життя ідею важливості любові до себе, акцент робиться на тому, що людині, як особистості, необхідно самій усвідомити відповідальність за власні вчинки. Особистісний вибір, у ході якого і формується ця відповідальність здійснюється на 3-х рівнях: 1) на рівні цілісності (при розвиненості емоційного почуття та інтуїції); 2) на рівні свідомості (вибір робить аналітична складова особистості; “Я” усвідомлює напрямок власної поведінки; 3) на рівні вольових зусиль.

Узагальнюючи матеріали досліджень, присвячених особливостям поведінки молодших школярів у навчальній діяльності, виокремимо такі інтегративні компоненти особистості: 1) на рівні свідомості – це основний життєвий принцип або ідеал як зразок моральної поведінки; 2) на рівні поведінки – це характер, що визначає межі реалізації ідеалу, 3) на рівні емоцій, почуттів, інтуїції – це інтерес, що характеризує сутність дитини, зацікавленої собою і навколишнім світом. Психологічний стан переживання дитиною інтересу – це переживання власної цілісності.

За словами Е.Фромма, особистість починається з формування інтересу в тісному зв’язку з характером та ідеалами. “Любов – це активна зацікавленість у житті і розвитку того, до кого ми зазнаємо це почуття; активна сила в людині, що валить стіни, які відокремлюють людину від її ближніх; яка поєднує її з іншими” [8, 36]. Виходячи з цього, “любов до себе” – це активна зацікавленість людини в самій собі, у власній цілісності, житті і розвитку; активна сила, що поєднує людину з ближніми. Тому в структурі особистості любов до себе виступає на рівні третього інтегративного компонента – інтересу у метаіндивідуальному психологічному прояві, будучи, по суті, першим аспектом, з якого починається формування справжньої особистості в тісному зв’язку з двома іншими інтегративними компонентами (інтраіндивідуальному та інтеріндивідуальному за А.В.Петровським).

Аналіз філософських і психологічних підходів свідчить, що любов до себе, визначена як позитивна емоційна орієнтація “Я”-образу, є одним з фундаментальних властивостей особистості, органічно включених у її структуру. Деформація любові до себе в ході неправильних виховних впливів призводить до порушень, що не дозволяють сформувати дійсно цілісну і гармонічну особистість без усунення деформацій любові до себе.

Таким чином, ефективним шляхом подолання соціальної дезадаптації молодших школярів є формування позитивної емоційної орієнтації “Я”-концепції. Отже, подальший пошук цього напрямку дослідження необхідно спрямувати на розробку методів психокорекції, спрямованих на формування позитивно-орієнтованої рефлексії кожного конкретного молодшого школяра.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Аливагабов К.М. Соотношение оценки социальных явлений и нравственного поведения у младших школьников и подростков.– С.Пб.: Владос, 1993. – 136с.
2. Вострокнатов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации//Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. – М.: Педагогика, 1995. – С.8–11.

3. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее “Я” человека // Хрестоматия по психологии личности. Т.2. – Самара, Изд. дом “Бахрах”, 1999. – С. 509–533.
4. Пов’якель Н.І., Блохіна І.О. Психологічні передумови становлення позитивної “Я”-концепції як базової компоненти самовизначення / Зб. наук. пр. “Психологія”. – Вип. 2(5). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. – С. 177–183.
5. Павелків Р.В. Виховання молодших школярів за міжнародною програмою “Self-esteem” як засіб профілактики кризи підліткового віку / Зб. наук. праць. – Рівне, Рівненський державний педагогічний інститут, 1998. – Вип.4. – С.95–98.
6. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. – С.Пб: Питер, 1999. – 705 с.
7. Федоришин Г.М. Діагностика зовнішніх та внутрішніх чинників шкільної дезадаптації підлітків у реальній практиці // Актуальні проблеми психології / Зб. наук. праць. – К.: Ін. психол. ім.Г.С.Костюка, 2002. – Т.3. – С.88–96.
8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994. – 447с.

УДК 37. 013. 43

К.О. Щедролосєва

### **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ІНТЕГРАЦІЙНОЇ СУТНОСТІ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ**

На початку третього тисячоліття спостерігається активний процес пізнання культури, звернення до її джерел, намагання осягнути закони, що визначають динаміку розвитку, утвердження культурних норм у повсякденному житті, прагнення вплинути на протікання соціокультурних процесів у модернізованому суспільстві. Даний процес викликано, передусім “глобалізацією життя на планеті Земля, яка з досить абстрактного географічного образу все більше перетворюється на цілком реальний спільний дім усього людства. І, таким чином, ця обставина змушує принаймні уявляти як виглядають наші сусіди, як вони живуть і що треба знати, аби порозумітися з ними” [1, 4].

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлюється становленням системи національної освіти, орієнтованої на загальнолюдські, національні й регіональні цінності, вивченням предметів культурологічного циклу в загальноосвітній та вищій школах, що є важливим чинником духовного розвитку, набуттям художньо-естетичної та загальної культури, гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати сутність, структуру феномену “художня культура” на основі аналізу соціально-філософської, культурологічної та психолого-педагогічної літератури.

Виходячи з мети, ми визначили такі завдання: розкрити особливості та соціально значущі функції художньої культури як однієї з найрізноманітніших сфер культури; довести важливість та своєчасність введення художньої культури в психолого-педагогічну практику.

Аналіз поняття “художня культура” неможливий без опори на досягнення філософської та психологічної теорії про людину і закономірності її розвитку як творчої особистості. Вирішальне значення має виявлення теоретичного коріння поняття “художня культура”, розгляд якого слід починати з тлумачення категорії “культура” (від лат. cultura – обробіток, вирощування, догляд; у педагогічному контексті – розвиток, виховання, освіта). Ми аналізуємо сутність культури у світлі основних підходів гуманітарного знання і гуманістичного бачення феномену. Вперше, у цьому аспекті, термін “культура” у його розширеному тлумаченні як “обробки, довершеності душі” зустрічається в працях Цицерона (106–43 рр. до н.е.) – культура душі (cultura animi). У ході історичного розвитку людства, саме культура вбирала у себе його якісні характеристики, виступала важливим чинником розкриття людського сутнісного потенціалу, формувала в людині духовну особистість. Сплеск її гуманістичного змісту яскраво відбито у європейській історико-філософській літературі другої половини XVIII століття – доби Просвітництва у якості поняття, що

охоплює особливості людського, культурного буття, у протилежність природному, стихійному світу. В історичному векторі суспільного розвитку, розширення “культурного діапазону”, людина спиралась на цінності й ідеали попередніх поколінь та епох, черпала загальнолюдські та етнокультурні, соціальні та професійні орієнтири.

Внаслідок цих процесів у ХІХ столітті обсяг накопичених знань про культуру досяг таких масштабів, що виникла гостра необхідність їх теоретично осмислити та узагальнити. З'явилися перші культурологічні концепції, в яких окреслювались стрижневі орієнтири формування культури, механізми її функціонування. Так, наприклад, Ф.Гегель у праці “Феноменологія духу” (1807) всю набуту людством культуру розглядав як “царство духу”. На думку філософа, впродовж усього життя людина переймає культурний досвід суспільства, “прилучається” до “царства духу”, переносячи його із зовнішнього світу у світ внутрішній.

Отже, спроби культурологічних досліджень були характерними вже у ХІХ столітті, проте у науковому вжитку поняття “культурологія” вперше з'явилося в роботі “Наука про культуру” (1949 р.) американського дослідника Уайта Леслі Алвіна. Таким чином, у ХХ ст. культурологія стає самостійною експериментальною галуззю наукових знань.

Сучасна вітчизняна культурологічна наука поняття “культура” пов'язує передусім з мистецькою та просвітницькою практикою і проблематикою на відміну від західної наукової традиції, в якій феномен “культура” розглядається переважно в соціально-етнографічному аспекті [2, 6].

Сучасне поняття “культура” набуло широкого вжитку та стало одним з фундаментальних багатофункціональних означень (за підрахунками культурологів їх існує понад 500), що пояснюється багатогранністю досліджуваного феномена та його широким вживанням у різних галузях знань та людської діяльності [3, 9]. Аналіз сучасних теоретичних філософських, культурологічних, соціологічних і психолого-педагогічних напрацювань дає нам підстави розглядати феномен культури з позицій гуманітарно-наукового підходу та охарактеризувати його з позицій інтеграційної сутності.

По-перше, культура – це **структуруюче ядро суспільства**, його духовної, ціннісної, комунікативної організації, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької) [4, 182]. По-друге, – це **форма соціальної поведінки людини**, яка зумовлена рівнем її виховання і освіти [5, 151]. По-третє, – це **простір**, що породжує зміст буття людини та виокремлює єдиносущне ядро культури на два типи: духовне і матеріальне (дихотомія культури), які тісно взаємопов'язані та характеризують певний рівень історичного розвитку людини і суспільства. По-четверте, – це **центральна категорія практично усіх гуманітарних наук** (І.Зязюн), а також **засіб**, що формує і реалізує сутнісні властивості людини. Відбувається це завдяки “процесу опредмечування – розпредмечування як постійного перетворення індивідуального багатства особистості в загальні форми культури, а цих загальних форм – знову в індивідуальне багатство особистості” [6, 139]. І насамкінець – це **категорія**, що вводиться до системи координат **професійно значущих якостей особистості** та стає складовою частиною професійної підготовки в цілому.

У всіх цих визначеннях є одна суттєва ознака – діяльність як форма прояву культури у розвитку людини і суспільства в цілому. У більш широкому розумінні “культура” відбиває результативний аспект діяльності, як системи зразків поведінки, еталонів та правил, мислення та почуттів людини, традицій, уявлень про буття та цінності життя різних верств населення і націй в цілому.

Водночас до складових сучасної культури суспільства філософи, культурологи, педагоги і психологи традиційно відносять такі її різновиди: політичну, економічну, екологічну, правову, моральну, художню, фізичну та багато інших видів, зумовлених різновидом людської діяльності. У своєму дослідженні ми зосереджуємо увагу на розкритті сутності феномену “художня культура”. Ми вважаємо, що найбільш глибокий аналіз цієї

категорії суттєво збагатить науковий понятійний апарат загальної педагогіки та педагогіки мистецтва.

Узагальнюючи пошуки розуміння художньої культури в філософській науці, слід відзначити, що її трактують як цілісну систему взаємодіючих і взаємодоповнюючих пластів і рівнів, що оперують духовним змістом і моральними цінностями (М.Бердяєв, М.Реріх, Р.Рудзітис, В.Соловйов, П.Флоренський, А.Швейцер); підсистему духовної культури (Г.Апресян, О.Буров, М.Гончаренко, Ю.Лукін); підсистему естетичної культури (Ю.Борєв, А.Єгоров, І.Ляшенко).

У соціологічних дослідженнях художню культуру часто розглядають як складову частину етнічної культури. Так, у дослідженнях О.Семашка запропоновано новий комплексний підхід до її визначення як цілісної художньої культури з урахуванням етносоціологічних і мистецьких аспектів в соціології національної художньої культури [7, 242].

Інші дослідники вказаної проблеми трактують художню культуру як одну з найрізноманітніших сфер культури, яка виникла ще в прадавні часи внаслідок художнього освоєння людиною дійсності та духовного відбиття її в мистецтві через художній образ, який поєднує в собі індивідуальне і типове, чуттєве і раціональне (Р.Арцишевський) [8, 212], та акцентують увагу на значущості соціальної ролі художньої культури, як “сукупності процесів і явищ духовної практичної діяльності людини, яка створює й опановує твори мистецтва і також матеріальні предмети, які є естетично цінними” (Є.Подольська, В.Лихвар, К.Іванова) [9, 72].

Сучасні культурологічні дослідження поглиблюють розгляд інтеграційної сутності художньої культури як:

- сукупності процесів і явищ духовної практичної діяльності, що створює, поширює й освоює естетичну цінність творів мистецтва і матеріальних предметів;
- цілеспрямований засіб організації й розвитку людської життєдіяльності, представлений у таких продуктах творчості, котрі несуть у собі художній образ;
- сукупну сферу різних форм мистецтва [10, 530];
- одну із спеціалізованих сфер культури, що функціонально вирішує завдання інтелектуально-чуттєвого відбиття світу в художніх образах, а також різноманітних аспектів забезпечення цієї діяльності [11, 30–38];
- культуру виробництва мистецтва, культуру його розповсюдження, пропаганди, культуру його сприйняття, розуміння, насолоди мистецтвом, нарешті, культуру естетичного виховання [12, 19].

Соціально-філософські та культурологічні обґрунтування інтеграційної сутності “художня культура” дають підґрунтя до осмислення її з психолого-педагогічних позицій.

Так, О.Щолокова розглядає художню культуру як складне утворення, що включає такі компоненти: художнє виробництво, художнє споживання, художня практика, художнє керівництво, які забезпечують функціонування художньої культури у суспільстві, передачу традицій, творчого досвіду, накопиченого століттями, засобами художнього засвоєння світу [13, 34].

У дослідженнях Н.Миропольської обґрунтована гуманістична сутність художньої культури, яка націлює особистість на дар універсально-почуттєвого прояву, на розвиток внутрішньої свободи мислення, естетичного погляду на світ, на феномен людини в житті та в світі. Завдяки діяльнісному, аксіологічному, світоглядному, особистісному аспектам художньої культури, актуалізуються естетичні, мистецтвознавчі та культурологічні знання, розвивається емоційна та інтелектуальна сфера людини. Зміст поняття “художня культура” розглядається нею як характеристика людини, “специфічна якість динамічної структури, неповторної унікальної індивідуальності, яка реалізує свою єдність у вчинку, що у контексті згаданого постає як осягнення особистісного смислу художньої цінності, що міститься у творах мистецтва” й допомагає людині осмислювати життєво важливі для неї парадигми буття [14, 24].

Д.Берестовська аналізує художню культуру як одну з найрізноманітніших сфер культури, що несе в собі найважливіші суспільні функції, серед яких – функція соціальної регуляції життя суспільства, яка є провідним механізмом впливу на свідомість людей [15, 19].

О.Рудницька акцентує увагу на поліфункціональному культуротворчому впливі художньої культури через: “вираження прекрасного”, “пізнання реального світу”, “відображення світу ідеального”, “вираження внутрішнього світу митця”, “засобу спілкування”, “виявлення творчості”, живописання реальності і водночас створення особливої вигаданої реальності. На підставі цього вона визначає пізнавальну, оцінювальну, визначальну і комунікативну функції художньої культури [16, 47].

На наш погляд, в додаток до означеного вище, художня культура має бути охарактеризована такими функціями:

– **світоглядною** (бо у художній культурі відбито різні типи світоспоглядання, психологічні й моральні особливості людини, етнічні характеристики людських спільнот різних часів, найсуттєвіші проблеми буття. Залучивши суб’єкта сприйняття до світу художньої реальності, якому властива висока “чутливість” до всього, що відбувається у всесвіті взагалі й людському бутті зокрема, художня культура формує його світогляд, який ґрунтується на самоцінності Людини, національному менталітеті, полікультурності);

– **виховною** (художня культура несе в собі великий моральний заряд, формує комплекс відчуттів, сприяє духовному й інтелектуальному розвитку та становленню цілісної особистості);

– **естетичною** (художня культура пробуджує творчий початок у людині, формує естетичні смаки, розвиває творчі здібності, актуалізує духовні потреби, ціннісні орієнтації, забезпечує соціалізацію з подальшою соціально-творчою активністю особистості);

– **сугестивною** (художня культура як сугестія (від лат. suggestio – навіювання) активний вплив на уяву, емоційно-почуттєву сферу, підсвідомість людини засобами тематичних, образних, звукових, ритмічних асоціацій);

– **катарсично-компенсаторною** (художня культура проникає в глибини людської психіки через засоби мистецтва, їх художні арсенали, завдяки чому у людини відкриваються можливості, способи самовираження особистісного “Я”).

Ми вважаємо, що кожна з проаналізованих функцій художньої культури детермінована потребами суспільного життя та відіграє в ньому вирішальну роль.

Аналіз літературних джерел дозволяє зробити такі висновки:

На сьогодні немає однозначного, загальноприйнятого трактування поняття “художня культура”, але тенденція включення в нього усієї сукупності видів мистецтв та пов’язаних з ними художньої діяльності вже чітко просліджується. Враховуючи множинність описових визначень, в яких відбито різнобічні аспекти одного й того ж явища, ми сприймаємо художню культуру як об’ємний цілісний образ, що складається з інтеграційних складових компонентів й частин всієї метакультурної спільноти.

На нашу думку, інтеграційними складовими компонентами художньої культури є система мистецтв, а саме: просторові (статичні) види мистецтв – живопис, скульптура, архітектура; часові (динамічні) – література, музика; просторово-часові (балет, театр, кіно).

До частин метакультурної спільноти художньої культури ми відносимо таких її суб’єктів, які “безпосередньо або опосередковано забезпечують її функціонування та розвиток” [7, 255] через професійну художню діяльність, художню практику, художнє керівництво (митець, мистецтвознавець), художньо-педагогічну й художньо-просвітницьку діяльність (митець, що навчає, та починаючі митці, які у нього навчаються; вчителі художньої культури чи мистецьких дисциплін та студенти, які оволодівають даними професіями), а також суб’єкти, які мають потребу у спілкуванні й освоєнні художніх цінностей.

Таким чином, **художня культура** – складне інтеграційне й динамічне утворення, що кваліфікується як система мистецтв, яка в своєму історичному розвитку вибирає певні

особливості трансформації суспільства й Людини в ньому, перетворюючи їх на художні цінності.

Виходячи з вищезначених висновків, перспектива подальшої роботи з даної проблеми дослідження пов'язана з розглядом специфіки професійної підготовки майбутніх вчителів художньої культури, врахування сутності досліджуваного феномену, його змістових складових компонентів, функцій, гуманістичних цінностей та ідеалів, а також способів діяльності й життєтворчості.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Глузман О.В. На шляху до ойкумени культури // Гуманітарні науки. – № 1. – 2002. С. 3–4.
2. Недзельський К.К. Сучасні культурологічні концепції (навчально-методичний посібник для студентів історичного факультету). – ХДУ, 2003. – 118с.
3. Подольська Є.А., Лихвар В.Д., Іванова К.А. Культурологія: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 288с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376с.
5. Социологический энциклопедический словарь / Под ред. Г.В.Осипова. – М.: ИНФРА. – М-НОРМА, 1998. – С.151.
6. Москаленко В.В., Циба В.Т. Культурно-діяльнісна концепція соціалізації особистості // Педагогіка і психологія. – №3. – 1995. – С.139.
7. Соціологія культури: Навчальний посібник // О.М.Семашко, В.М.Піча, О.І. Погорілий та ін. / За ред. О.М.Семашка, В.М. Піча. – К.: “Каравела”, Львів: “Новий світ – 2000”, 2002.– 334с.
8. Арцишевський Р.А. Курс “Людина і суспільство”. Методика викладання: Метод. посіб. для вчителів. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2003. – 256с.
9. Подольська Є.А., Лихвар В.Д., Іванова К.А. Культурологія: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 288с.
10. Хоруженко К.М. Культурологія. Энциклопедический словарь. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1997 – 640с.
11. Культурологія. XX век. Энциклопедия: В 2 т.– СПб.: Универ. книга, 1998. – Т.2. – С.30–38.
12. Кордон М.В. Українська та зарубіжна культура: Курс лекцій. Київ: ЦУЛ, 2002. – 508 с.
13. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів. Автореф. дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.01, 13.00.04 / Київський університет ім. Т.Шевченка – К., 1996. – 43с.
14. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. – К.: Парламентське вид. – 2002. – 204с.
15. Берестовская Д.С. Чувствовать душу культуры (Мировая художественная культура в контексте университетского образования) // Гуманітарні науки. – № 1. – 2002. – С.15–20.
16. Основи викладання мистецьких дисциплін / За загальною ред. д.пед.н., проф. О.П.Рудницької. – К., 1998. – 183 с.

**УДК 37. 03**

**Т.Ф. Юркова**

### ***ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ ОРІЄНТАЦІЙ НА ЦІННОСТІ ПРИРОДИ: ПОЧИНАТИ З ДИТИНСТВА***

В умовах державотворення і реалізації в Україні нової парадигми освіти і виховання аксіологічний підхід до розв'язання основних педагогічних проблем розглядається в педагогічній науці і практиці як один з найбільш пріоритетних.

Відповідно до соціальних запитів суспільства перед сучасною українською національною школою гостро повсталала проблема формування таких якостей і спрямованості особистості, що забезпечували б використання її творчого потенціалу в інтересах рішення глобальних проблем людства. Розробка нових технологій у промисловості і сільському господарстві здійснюватиметься тими, хто сидить сьогодні за шкільними партами, хто тільки

починає свій шлях по дорозі знань. Від них буде залежати вигляд нашої планети і вирішення самої глобальної проблеми – виживання людства. У зв'язку з цим як за кордоном, так і в нашій країні посилюється екологізація навчальних предметів, усього процесу навчання в цілому, починаючи з перших його ланок. Основні зусилля спрямовуються на збагачення екологічного тезауруса, позитивного морально-естетичного й емоційно-ціннісного ставлення школярів до природи, формування в них ціннісних орієнтацій екологічної спрямованості.

Школа, починаючи з перших її ланок, повинна допомогти своїм вихованцям усвідомити, що недостатньо берегти і зберігати те місце, на якому вони мешкають. Планета – наш спільний дім, і для запобігання екологічної катастрофи та вирішення загальнолюдських проблем потрібна консолідація сил усього людства, співробітництво в рамках збереження і примноження цінностей природного світу.

Саме тому навчально-виховні програми корегуються сьогодні в напрямку екологізації, гуманітаризації і гуманізації. Екологічний аспект стає важливим компонентом світогляду сучасної людини.

У зв'язку з цим нагальною стає необхідність формування ціннісних орієнтацій на збереження і збільшення багатств природи. Такий погляд на проблему і обумовив вибір теми публікації.

Розкриваючи її, ми виходили з того, що особистісний розвиток людини природа не програмує, він здійснюється під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів, основним з яких є її ціннісні орієнтації. Тому проблема виявлення їх сутності, шляхів формування була і залишається предметом наукового пошуку філософів (О.Дробницький, В.Тугарінов, Л.Буєва, В.Василенко), соціологів (В.Водзинська, А.Здравомислов, В.Ядов та ін.), педагогів (А.Макаренко, В.Сухомлинський, А.Кир'якова, А.Солдатенков, М.Чорнобаєва й ін.), психологів (Б.Ананьєв, Л.Божович, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн).

Доведено, що ціннісні орієнтації акумулюють у собі життєвий досвід, накопичений у процесі індивідуального розвитку людини, що сукупність ціннісних орієнтацій створить свого роду вісь свідомості, навколо якої обертаються почуття і помисли людини і з огляду на яку вирішується безліч життєвих проблем (Б.Ананьєв). Сутність їх полягає в тому, що вони визначають ставлення людини до навколишнього середовища, до інших людей, до самого себе.

Світ цінностей багатий і різноманітний, але однією з головних цінностей є оточуючий нас природний світ. Складність і навіть драматизм взаємин людини і природи викликає величезну стурбованість усього людства. Не випадково, підводячи підсумки міжнародних науково-практичних читань “Цінності у вихованні підростаючого покоління” (Київ, 1996 р.), О.Сухомлинська до числа найбільш пріоритетних і актуальних напрямків дослідження віднесла формування ціннісних орієнтацій екологічної спрямованості [2; 109].

Свідченням певного прогресу в цій області дослідження Г.Тарасенко, В.Оржеховської, О.М'ягченко, О.Гречишкіної, Ю.Гречишкіної та ін. Разом з тим, констатує О.Сухомлинська, у психолого-педагогічній літературі недостатньо висвітлюється питання формування ціннісних орієнтацій дітей молодшого шкільного віку [2; 110]. Широкий пошук шляхів рішення цієї проблеми стосовно до формування у дітей даної вікової групи орієнтацій на цінності природи представляється особливо важливим. Саме в цей період закладається фундамент емоційного сприйняття й осмислювання явищ природи, посилення ціннісного відношення до них.

Дослідження вчених, шкільна практика доводять, що молодші школярі мають найбільш сприятливі можливості екологічного розвитку порівняно з учнями інших вікових груп. І прогалини у вихованні в дітей цього віку ціннісно-екологічного відношення до природи згодом стають невиправними.

У молодших школярів підвищена чутливість, образна пам'ять, яскраво виражена допитливість, емоційність сприйняття, гра уяви. Названі особливості забезпечують успішність основних процесів ціннісного освоєння дитиною природного світу.

Цей же вік характеризується низкою якостей, які педагог повинен враховувати при організації роботи з формування у своїх вихованців ціннісних орієнтирів екологічної діяльності. До них відноситься мимовільна увага, неповнота образів сприйраних предметів, запам'ятовування тільки яскравих об'єктів, які найбільше привертають увагу та ін.

Названі риси психічного розвитку молодших школярів обумовлюють характер їх ціннісного відношення до природи.

Як свідчать результати наукового пошуку вчених Л.Печко, Г.Тарасенко, О.Ткаченко [1; 3], дані наших спостережень, у структурі оцінювання молодшими школярами об'єктів навколишнього світу переважають такі підходи:

**1. Вузько-практична оцінка природи.** Група дітей, які у такий спосіб оцінюють, досить чисельна (до 25% опитуваних). Більшість з них розглядають природу як місце, де можна розважитися, відпочити, зайнятися улюбленою грою, забути про обов'язки. У свідомості інших дітей цієї групи цінність природи пов'язується переважно з тими благами, які від неї можна отримати: “природа дає нам їжу і воду”, “природа – це дім, де ми живемо”, “у лісі можна збирати гриби і ягоди” та ін. Звичайно, утилітарний підхід до оцінки значення природи повинен мати місце, але він не може замінити того почуття радості, насолоди, подяки, що відчуває людина в процесі спілкування з нею.

**2. Емоційно-позитивна оцінка.** Вона характерна для майже половини респондентів. В основі її лежить позитивна реакція особистості на досконалість природи і її мешканців, рослинний і тваринний світ, образно-емоційне сприйняття пейзажу, довершеності природних форм. Але прояви цих почуттів і оцінок часто епізодичні, ситуативні, нестійкі і для свого підкріплення і розвитку потребують допомоги і підтримки з боку дорослих.

**3. Творча оцінка природних об'єктів,** хоча називати її так стосовно до дітей даної вікової групи можна лише умовно. Вона виявляється в самостійному підході дітей до аналізу природних явищ, у їх оригінальній інтерпретації, несподіваних асоціаціях: “малюсінька грудочка любові і відданості” (про щеня), “пухната радість” (про кошеня), “веселка щастя” та ін.

Судження дітей цієї самої малочисельної групи часто наївні, глибоко не аргументовані, але завжди образні, часто опоетизовані. Наприклад: “Хитрий мухомор піднявся на пагорбок, виставляючи, неначе напоказ, свою яскраву красу. Напевно, надумав хоч чимось виокремитися, а може і заманити людину в пастку”, “Боязка конвалія соромливо ховається в зеленому коконі. Здається, природа охороняє від безжалісних рук свій чистий витвір” та ін.

Звичайно, до такого сприйняття й оцінки природних явищ готові далеко не всі учні, навіть з числа випускників початкової школи. Але розвиток у більшості молодших школярів прагнення осягти цінності природи, формування в них первісних умінь використовувати творчі підходи до вивчення її об'єктів, активні форми спілкування з природою повинні стати спеціальною турботою педагогів. Саме на цьому шляху створюються умови для становлення у школярів ціннісних орієнтацій екологічного змісту.

Розвиваються і закріплюються вони в ході послідовного рішення такого роду творчих завдань.

**Перше** з них орієнтує на досягнення глибокого емоційного сприйняття й усвідомлення дітьми цінності природних об'єктів, поступове розширення образно-асоціативного фонду їх екологічних знань і пов'язаних з ними почувань та почуттів. Важливість і необхідність розвитку останніх стверджував ще К.Ушинський. “Ніщо, ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші, – писав він, – не виражають так ясно і правильно нас самих і наше ставлення до світу як наші почування: в них відчувається характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту душі нашої і її складу” [4; 117–188].

**Друге завдання** спрямоване на формування у молодших школярів умінь і навичок осмисленого аналізу природних явищ, здійснення відповідних оціночних дій і операцій. Мова йдеться про те, щоб допомогти дитині піднятися від почуттєвої, емоційної реакції на оточуюче його природне середовище до осмислення й оцінки її об'єктів. Школяреві важливо



накопичити такий досвід свідомого ставлення до природи, що дозволив би йому здійснювати такі розумові операції і дії, як порівняння, зіставлення, співвідношення, узагальнення, класифікація природних явищ, вміння відслідковувати й усвідомлювати особливості розвитку природних процесів.

І, нарешті, **третє** з означених вище завдань, орієнтує на розвиток в учнів молодшого шкільного віку прагнення й уміння застосовувати ціннісні установки й екологічні орієнтири в природоохоронній діяльності. Це означає, що в міру накопичення досвіду емоційного сприйняття й оцінки природних явищ учні повинні усе активніше включатися в процес збереження і примноження цінностей природи, у ситуації морального вибору приймати єдино правильне соціально і особистісно значиме рішення.

У світлі сучасних вимог важливою передумовою рішення названих вище завдань є використання можливостей усіх навчальних предметів, що входять до програм початкових шкіл. Тільки в комплексі, доповнюючи один одного, вони створюють необхідні умови для розвитку у школярів здатності бачити, розуміти, відчувати, цінувати природу. Встановлення міжпредметних зв'язків сприяє збагаченню екологічних знань, накопиченню наочних уявлень дітей про природу, активізує їх прагнення до екологічної діяльності.

Разом з тим кожний з навчальних предметів початкової школи містить у собі значні резерви екологічного впливу на формування ціннісних орієнтацій учнів.

Початковий курс природознавства забезпечує заглиблене пізнання молодшими школярами природних явищ, навчає їх бачити, розрізняти, порівнювати різні сторони цих явищ і процесів, формує цілісне уявлення про них. Завдяки природознавству природа сприймається школярами як єдине ціле, де все закономірно підвладне законам логіки і у кінцевому рахунку слугує інтересам людини.

Певними можливостями щодо формування ціннісних орієнтирів у галузі екології відзначаються іноземні мови, вивчення яких усе ширше впроваджується сьогодні в практику роботи початкової школи. У рамках вивчення іноземних мов спеціальна увага до екологічної проблематики пояснюється, як уже відзначалося, її актуальністю і загальнолюдською значущістю, розвитком екологічного руху у світі, зростанням особистої участі в ньому дітей. Загальнопланетарність екологічних проблем створює основу для обговорення і рішення їх іноземною мовою, породжує у дітей прагнення використовувати її як посередника для встановлення контакту і досягнення взаєморозуміння зі своїми закордонними однолітками. При цьому не можна не враховувати ту обставину, що на першому етапі вивчення іноземної мови використання екологічної проблематики обмежується знайомством з вузьким колом відповідної іншомовної лексики: назви пори року, тварини, рослини і т.ін. Природно, що можливості пропаганди екологічних знань і діяльності на цьому етапі досить обмежені. Лише в міру збагачення лексичного запасу учнів, розширення кола умінь і навичок спілкування іноземною мовою створюються умови для рішення завдання – засобами іноземної мови сприяти розвитку екологічної свідомості і поведінки школярів, ознайомленню їх з екологічною ситуацією, що склалася в країні, мова якої вивчається з діяльністю природоохоронних організацій, що функціонують у ній.

Особливо перспективним у плані формування у молодших школярів ціннісних орієнтацій екологічної спрямованості уявляється використання екологічного потенціалу художньої і художньо-пізнавальної літератури в процесі класної і позакласної роботи зі школярами. Залучення молодших школярів до читання, осмислення й аналізу ціннісної проблематики творів таких авторів, як В.Біанкі, О.Іваненко, М.Пришвін, Г.Скребицький, М.Сладков, дозволяє зробити крок уперед у рішенні проблеми “книга – читач – вчинок”.

Такі твори відкривають шлях до пізнання таємниць природи, спонукають шукати в ній нове, незвідане, робити свої маленькі відкриття, привчають дбайливо ставитися до кожної живої істоти, розвивають прагнення допомагати природі усюди і завжди.

Найбільш активною і результативною формою спілкування людини і природи є участь у її охороні. Великими можливостями в цьому зв'язку володіють уроки праці і позакласна робота з трудового виховання. За умови спеціальної орієнтації вони забезпечують

досягнення оптимального співвідношення методів вербального впливу і методів прилучення школярів до реальних екологічних дій, вирішують завдання становлення у дітей екологічних орієнтирів життєдіяльності.

Саме завдяки участі дітей у таких акціях, як висадка дерев, догляд за рослинами, турбота про тварин, підгодівля птахів у зимовий час, виявлення представників флори і фауни, що вимагають особливої уваги з боку людини, збір насіння рідкісних для даної місцевості рослин та ін., школярі привчаються активно любити і цінувати природу.

Відносно форм роботи з молодшими школярами з формування у них ціннісних орієнтацій екологічної спрямованості, то на етапі початкового навчання найбільше ефективними виявилися такі:

1. Пропаганда екологічних знань, розвиток у молодших школярів позитивного ставлення до природи і її об'єктів, створення у них установки на її захист та ціннісне пізнання.

2. Використання міжпредметних зв'язків у процесі освоєння цінностей природи засобами основних дисциплін початкової ланки навчання.

3. Проведення предметних і комплексних екскурсій у природу з наступним обговоренням їх результатів і обробкою матеріалів у вигляді альбомів, слайдів, замальовок, письмових звітів і т.ін.

4. Організація цілеспрямованих спостережень школярів за природними явищами і процесами, залучення учнів до ведення щоденників спостережень, фіксації їх результатів відповідно до параметрів, заданих учителем.

5. Залучення учнів до читання художніх і художньо-пізнавальних творів екологічного спрямування, зміст яких відзначається великою силою емоційного впливу на особистість і сприяє формуванню ціннісного ставлення до природи.

6. Забезпечення безпосередньої участі молодших школярів у природоохоронних акціях школи, села, міста, регіону, їх активної діяльності у рамках міжнародних громадських рухів, таких, наприклад, як: "Діти – охоронці планети Земля".

7. Широке використання ігрових прийомів у процесі формування у школярів ціннісних орієнтацій екологічного характеру: проведення рольових ігор, конкурсів на звання кращих знавців природи, змагань, вікторин і т.ін.

8. Розробка і впровадження в навчальний процес творчих видів занять екологічного спрямування, таких як: заняття-загадки, заняття-подорожі, заняття-пригоди, аукціон ідей та ін.

Таким чином, формування у молодших школярів ціннісних орієнтацій екологічної спрямованості здійснюється за допомогою комплексу педагогічних впливів (система задач, курсу природознавства, художньої літератури, активних методів, організаційних форм навчання і т.ін.).

Насамкінець слід відзначити, що в даній статті висвітлено лише основні підходи до рішення поставленої мети. Перспективи подальшого розв'язання проблеми пов'язані з розробкою цілісної технології її реалізації.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Печко Л. Экологическое и эстетическое воспитание школьников. – М., 1984.
2. Сухомлинська О. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С.105–111.
3. Тарасенко Г. Естетична цінність природи в системі стратегічних орієнтирів екологічного виховання // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С.170–177.
4. Ушинский К.Д. Сочинения. – М., 1958. – Т.9. – С.117–188.

## **РОЗДІЛ ІV**

# **ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

## **ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ**

У нових соціально-економічних умовах розвитку української держави відбувається деяке переосмислення традиційних поглядів на проблеми підготовки фахівців. Готовність випускника навчального закладу до творчого виконання своїх професійних функцій є істотною передумовою ефективності його подальшої діяльності, успішної та швидкої адаптації на робочому місці, професійного зростання. Тому удосконалення підготовки кадрів сьогодні розглядають як невід'ємну складову реформи системи освіти.

Слід зазначити, що важливим критерієм якості підготовки вчителів трудового і професійного навчання є глибина їх теоретичних знань і досконалість практичних вмінь та навичок з психолого-педагогічних дисциплін. Сьогодні необхідно змінювати застарілі підходи як до методичної підготовки вчителів, так і до психолого-педагогічної, але з одночасним збереженням фундаментальності цієї підготовки.

У наукових працях педагогів та психологів доведено, що підвищення інтересу до процесу засвоєння знань студентами досягається шляхом широкого впровадження методів активного навчання. Досліджуючи методи навчання, науковці П.Я.Гальперин, В.В.Давидов, Є.М.Кабанова-Меллер, В.В.Крутецький та інші [2, 4, 5, 6] визначили, що одні методи більше активізують сприйняття, другі – пам'ять і мислення, треті – творчі уявлення, четверті – трудові уміння та навички. Це зумовлює необхідність оптимального вибору та раціонального використання методів навчання залежно від дидактичної мети навчального завдання.

Дослідження сучасних вчених-педагогів [1, 7] доводять, що залучення студентів до активної пізнавальної діяльності здійснюється, як правило, викладачем, який повинен спрямовувати свої зусилля на включення якомога більшої кількості студентів до навчальної роботи, на те, щоб кожен з них знаходив у цій роботі привабливі сторони. Від того, наскільки вмilo, професійно працює педагог, залежить успіх формування у студентів пізнавальних інтересів.

Український педагогічний словник визначає інтерес як “форму прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності” [3].

На виникнення у студентів інтересу до навчальної діяльності впливає багато чинників. Розглянемо деякі з них – ті, що сприяють виникненню і розвитку інтересу до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу під час проведення занять на інженерно-технологічному факультеті вищого навчального закладу.

Досвід доводить, що при вивченні психолого-педагогічних дисциплін, а саме педагогіки, психології та історії педагогіки, спостерігається різне ставлення студентів до них. Як правило, на середніх курсах студенти позитивно ставляться до їх опанування. На наш погляд, певну роль відіграє у даному випадку те, що студенти другого і третього років навчання спілкуються із старшокурсниками, які вже працювали під час проходження педагогічної практики у школах та професійно-технічних училищах, проводили уроки і усвідомили, що знання, вміння та навички, набуті при вивченні цих дисциплін, обов'язково знадобляться у майбутній педагогічній діяльності.

Відомо, що під час організації навчального процесу важливими є практичні способи мотивації навчально-пізнавальної діяльності, які реалізуються через різноманітні специфічні і неспецифічні стимули. Наприклад, для студентів, що виявляють високий інтерес до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, пізнавальна діяльність має особисту значимість. Вона виступає засобом задоволення потреб в пізнанні даної предметної області. У цьому випадку головним чинником мотивації виступає саме особиста значимість.

У студентів, які менше виявляють зацікавленість даним напрямом, прагнення до творчого пошуку виникає у випадку, коли вони переконані в доцільності вивчення запропонованого навчального матеріалу. Тобто доцільність стає мотивом навчання. Тому саме на неї має бути спрямована діяльність викладача.

Одним з чинників, що впливає на виникнення у студентів інтересу до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу є розуміння ними необхідності і практичної спрямованості даних навчальних курсів. На жаль, деякі студенти на початку навчання не виявили зацікавленості до вивчення даних предметів. Тому, як показало дослідження, було доцільним дещо переорієнтувати мотиви їх навчання, зробивши наголос на тому, що набуті знання потрібні студентам не лише у майбутній педагогічній діяльності, а й подальшому житті: під час міжособистісного спілкування, при створенні “позитивного клімату”, налагодженні стосунків у майбутніх сім’ях тощо. Можна констатувати, що така аргументація необхідності вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу певним чином сприяла підвищенню інтересу студентів до навчання.

Варто також відмітити, що важливість практичних занять із зазначених вище дисциплін полягає не тільки у вивченні значної кількості теоретичного матеріалу та ознайомленні з досвідом практичної роботи педагогів, а й в організації активної розумової діяльності, опануванні студентами розумовими операціями, формуванні пізнавального інтересу. Останній слід формувати шляхом створення на заняттях проблемних ситуацій, використання творчих завдань та ін.

Підвищенню інтересу студентів до психолого-педагогічних дисциплін сприяють також нестандартні форми організації навчального процесу. Саме тому значна увага на заняттях приділяється розв’язанню педагогічних задач, за допомогою яких студентам пропонується знайти вихід з різних складних ситуацій, у які на практиці часто потрапляє кожен педагог. У рішенні таких завдань та їх обговоренні приймали участь майже всі студенти, навіть ті, які ніяк себе не проявили протягом навчального року. На думку студентів, така форма організації занять – з конкретними життєвими прикладами – була їм найбільш цікава.

Відомо, що однією з головних якостей творчої особистості є постійне прагнення до самоосвіти. Але іноді серед студентів існує думка, що займатися самостійною освітою недоречно. Студенти, працюючи на лекціях і на практичних заняттях, тільки виконують завдання викладача, але такі знання обмежуються рамками навчальних програм дисциплін і являються трафаретними. Означений підхід до вивчення навчального матеріалу сприяє звуженню кругозору, зниженню успішності та, як наслідок, малій ерудиції та низькому професіоналізму майбутніх фахівців.

Творча особистість вчитися й працювати за такою схемою не може, вона прагне вийти за рамки навчальних програм. Інтерес до нового виявляється як спонтанно, стихійно, так і за допомогою цілеспрямованого керівництва з боку викладачів вищого закладу освіти. При цьому роль педагога, який направляє і підтримує цей інтерес студента, дуже відповідальна і важлива.

Бесіди із студентами підтвердили, що більшість з них не систематично, рідко читають науково-популярну та спеціальну періодичну літературу, яка за своїм змістом та спрямованістю має виключну цінність, у якій публікуються останні досягнення науки відповідно обраної спеціальності. У той же час з питань навчання методам та прийомам опанування навчальними предметами, дисциплінами є багато різнопланових видань. Ознайомлення з ними та їх аналіз ми рекомендуємо студентам для самостійного навчання.

Одним з важливих елементів самоосвіти є самостійне глибоке і всебічне оволодіння навчальним матеріалом. Особистість, яка бажає розвиватися, повинна досягати цього своєю працею, наполегливістю, цілеспрямованістю, увагою й сумлінністю. Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути передані без її особистої участі. Для самоосвіти з дисциплін психолого-педагогічного спрямування ми радимо працювати зі спеціальною періодичною літературою відповідного профілю, до якої, зокрема, належать журнали “Педагогіка і

психологія”, “Шлях освіти”, “Рідна школа”, “Народное образование” тощо. На наш погляд, ознайомлення студентів з такими джерелами повинно бути не епізодичним, а постійним.

При підготовці студентів до самостійного опанування навчальним матеріалом ми пропонували їм такі завдання:

- підготувати повідомлення, реферати з різних напрямів психолого-педагогічної науки;
- дослідити ефективність використання сучасних технологій навчання і виховання в умовах навчальних закладів різних типів;
- прогнозувати і аналізувати нестандартні ситуації, що можуть виникнути у роботі вчителя.

Як відомо, рівень підготовки студентів в групі не завжди однаковий, тому під час організації самостійної роботи ми пропонували студентам завдання різної ступені складності – репродуктивні, творчі, дослідницькі. Наприклад:

- відповісти на питання, що стосуються конкретної теми курсу (репродуктивне завдання);
- скласти структурно-логічну схему вивчення теми, параграфу, розділу (творче завдання);
- визначити та сформулювати проблемні ситуації для конкретної теми (дослідницьке завдання).

Необхідним компонентом самоосвіти є постійна інтелектуальна, творча, евристична діяльність студента, а у подальшому – фахівця, бо тільки вона спонукає людину активно й плідно займатися підвищенням свого освітнього рівня. Працюючи із студентами, ми відмітили, що деякі з них не можуть методично грамотно відповісти на поставлене запитання, висвітлити його сутність, а для майбутнього педагога це вкрай небажано. Тому на практичних заняттях ми намагаємося прищеплювати їм мовну культуру, акцентуючи увагу на тому, що мова є одним із засобів формування високоінтелектуальної особистості, національно свідомого громадянина України.

У результаті вивчення психолого-педагогічних дисциплін студенти поступово навчилися послідовно, системно давати необхідні пояснення або вести бесіду з будь-яких питань, вдосконалювали і закріплювали отримані речові навички. Контроль за грамотністю і загальною культурою мовлення студентів здійснював викладач.

Значний резерв підвищення інтересу студентів до навчання міститься, на наш погляд, у емоційному забарвленні заняття, особливо на етапі викладання нового матеріалу, оскільки без позитивних емоцій неможлива результативна робота з вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

При поясненні нової теми іноді ми використовували такий методичний прийом: проводили стислий історичний огляд розвитку певних питань. Це, на наш погляд, також підтримувало інтерес студентів до вивчення дисципліни, спонукало їх до саморозвитку.

Готовність студентів до самостійної роботи при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу передбачає наявність в них певних чинників, а саме: обсягу знань, які можуть бути використані як первинні, початкові, базові для самостійного розвитку, освіти; мотивів, які спонукають їх до самовдосконалення, усвідомлення переконання необхідності оволодіння знаннями, вміннями і навичками з цього напрямку; переконання у важливості особистого постійного поновлення знань, підвищення свого наукового і культурного рівня; вмінь внутрішньої самоорганізації пізнавальної діяльності – обирання форм та планування самоосвіти, організації робочого місця, здійснення самоконтролю; навичок самостійного оволодіння знаннями і вміннями з використанням різних форм самоосвіти – робота з літературою, спостереження тощо.

Ми пропонували студентам готуватися до занять у кабінеті педагогіки, де органічно поєднуються інтер'єр, зручні робочі місця та різноманітна література. Правильна організація роботи у такому кабінеті сприяла тому, що студенти працювали більш продуктивно і менше втомлювалися. Вищезначене підтвердило думку психологів, які вважають, що у естетично

оформленому приміщенні значно підвищується інтерес студентів до роботи, бажання працювати.

Таким чином, залучення студентів до самостійної роботи, до вивчення наукової та методичної літератури, використання нетрадиційних форм і методів навчальної роботи забезпечують активність студентів на заняттях, підвищують інтерес до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів. – К.: Радянська школа, 1974. – 113с.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1976. – 150 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
5. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирования приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
6. Крутецкий В.А. Психология. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.
7. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

**УДК 378. 14**

**Н.С. Бородіна**

### ***ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ МОВЛЕННЄВОЗНАВЧОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ***

Курс методики української мови складний та багатогранний. Він відіграє керівну роль у підготовці вчителя української мови і забезпечує не тільки теоретичну підготовку студентів, але й формує в них уміння і навички оперувати лінгводидактичним матеріалом, застосовувати теоретичні знання на практиці.

Проблемою професійної підготовки студентів-філологів займаються такі сучасні лінгводидакти, як Є.Барбіна, С.Караман, А.Паламар, В.Пасинок, К.Плиско, М.Пентилюк та ін. Останнім часом було видано чимало лексикографічних праць з української лінгводидактики [6, 3], мету яких автори вбачали в розкритті значення основних лінгводидактичних понять, що ними послуговується сучасна методика навчання української мови.

Зміна пріоритетів у навчанні рідної мови спричинила появу нових для методики викладання мови лінгводидактичних термінів: мовленнєвознавчих, текстознавчих, власне методичних тощо, як от: мовленнєва діяльність, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, комунікативна компетенція тощо. Досвід викладання методики мови у ВНЗ показує, що засвоєння нової, особливо мовленнєвознавчої, термінології є важким для студентів. Про це свідчать наступні чинники:

- нерозуміння студентами сутності нових для методики лінгводидактичних понять (мовленнєва компетенція, аудіювання, мовленнєва особистість тощо);
- невміння не тільки правильно визначити поняття, позначене певним терміном, а й вибрати відповідне визначення з ряду запропонованих;
- нерозмежування понять, що позначаються подібними за звучанням термінами (мовна особистість і мовленнєва особистість, мовна компетенція і мовленнєва компетенція);
- відсутність умінь і навичок вільного оперування професійною лінгводидактичною термінологією в усному і писемному мовленні;
- неправильна вимова термінів і запис їх з орфографічними помилками.

Усе вищесказане доводить актуальність досліджуваної нами проблеми й обґрунтовує необхідність розробки методики, спрямованої на підвищення рівня засвоєння

мовленнєвознавчої термінології студентами філологічних факультетів, адже система понять і термінів відіграє чималу роль у практичному розвитку методики викладання української мови.

*Метою* цієї статті є спроба вирішення окресленої проблеми на матеріалі мовленнєвознавчих термінів *комунікативна, мовна, мовленнєва компетенції*: з'ясувати сутність нового для методики мови поняття “комунікативна компетенція”, визначити його зміст, будову та розробити рекомендації щодо опрацювання цього терміна на заняттях із “Шкільного курсу української мови та методики його викладання”.

Одним з основних напрямків навчання рідної (державної) мови на сучасному етапі є комунікативно-діяльнісний підхід. Про це йде мова і в шкільних “Програмах...” з рідної мови (в них виділено окрему змістову комунікативну лінію) [4], і в “Концепції мовної освіти в 12-річній школі” [2]. Реалізація комунікативного підходу до навчання мови полягає в “посиленні практичної спрямованості її вивчення, орієнтації на різнобічний мовленнєвий розвиток, послідовне вдосконалення всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності” [2: 60]: читання, говоріння, аудіювання, письма.

Для реалізації комунікативної спрямованості шкільного курсу мови потрібно перш за все з'ясувати сутність поняття “*комунікативна компетенція*” (КК) та його відповідників, визначити його складові. Надзвичайно важливим є правильне розуміння цього терміна студентами-філологами під час підготовки їх до роботи з формування комунікативних здібностей учнів.

Ознайомлення з працями провідних психолінгвістів, вітчизняних методистів свідчить, що в сучасній науці немає однозначної думки щодо тлумачення поняття “комунікативна компетенція”. Відсутня єдність у визначенні видів компетенції, її будови. У роботах провідних вітчизняних учених поряд уживаються терміни *комунікативна компетенція, мовленнєва компетенція, комунікативна здатність, мовна компетенція, мовна здатність*.

Погоджуючись із такими методистами, як Г.Лещенко, М.Пентилюк, О.Хорошковська, ми вважаємо, що найбільш прийнятним є термін комунікативна компетенція, оскільки він “містить указівку на основну функцію мови – комунікативну, а також передбачає наявність певних знань про систему мови та вмінь їх використання в різних ситуаціях спілкування” [2; 3].

Відомо, що слово “компетенція” означає “добра обізнаність із чим-небудь”. Учні, засвоюючи мовну систему, формують мовні й мовленнєві уміння й навички, набувають мовної і мовленнєвої компетенції.

Сам термін “компетенція” (від лат. *competere* – бути здатним до чогось) увів Н.Хомський на позначення мовних знань для потреб генеративної граматики. Спочатку цей термін позначав здатність, необхідну для виконання певної, переважно мовної, діяльності рідною мовою. Пізніше завдяки працям соціолінгвістів з'явився термін “комунікативна компетенція”. Розглянемо вживання його в лінгводидактиці.

Терміном “комунікативна компетенція” в методиці викладання української мови оперує О.Н.Хорошковська, яка розуміє під ним уміння й навички різних видів мовленнєвої діяльності. Зустрічається цей термін і в проекті Державного стандарту (1997), за яким зміст навчання української мови передбачає різнобічне формування *мовної особистості* [3; 20], а КК є складовою частиною мети навчання і розуміється як уміння й навички в різних видах, стилях і жанрах мовлення.

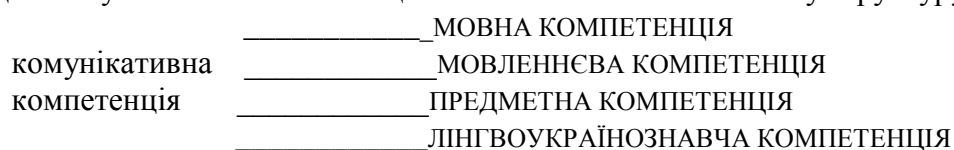
Автори нового словника-довідника з української лінгводидактики [7] комунікативну компетенцію пов'язують з поняттям *мовленнєва особистість* і розуміють її як здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особливу якість мовленнєвої особистості, набуту в процесі спілкування або спеціально організованого навчання. Автори словника вважають, що КК має складну структуру і складається з “мовленнєвої (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями), мовної (знання одиниць мови та правил їх поєднання), предметної (уміння на основі активного володіння загальною лексикою відтворювати в свідомості картини світу) і прагматичної компетенцій (здатність до



здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, врахування функціонально-стильових різновидів мовлення)” [7; 70].

Більшість сучасних методистів (М.Пентилюк, Г.Лещенко, О.Хорошковська) оперують термінами *мовна і мовленнєва компетенції* учнів, відносять їх до концептуальних засад навчання рідної мови [6; 8]. *Мовленнєва компетенція*, на думку М.Пентилюк, – поняття комплексне. Воно, спираючись на мовну компетенцію, включає систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати, відтворювати і будувати власні усні і письмові монологічні й діалогічні висловлювання різних типів, видів, стилів і жанрів), що слугуватимуть учням для спілкування в різних життєвих ситуаціях [6; 9]. На думку Г.Лещенко, серед обов’язкових складових елементів КК слід виділити *мовну, мовленнєву і лінгвоукраїнознавчу (лінгвоукраїнознавчу) компетенції* [2;3].

Отже, *комунікативна компетенція* – це складне, багатокомпонентне поняття, однозначного трактування якого немає в методиці. Вважаємо, що комунікативну компетенцію слід розуміти як здатність учнів вільно спілкуватись у будь-якій життєвій ситуації. Комунікативна компетенція мовної особистості має таку структуру:



Оскільки комунікативна компетенція є складним явищем, яке не має однозначного трактування серед методистів, засвоїти цей термін студентам важко. Потрібна продумана система роботи, спрямована на підвищення рівня оволодіння складною для запам’ятовування і усвідомлення мовленнєвознавчою термінологією. У лекціях і на практичних, семінарських, лабораторних заняттях з методики викладання української мови викладач постійно повинен звертати увагу студентів на багатозначність цього терміна, на його складові елементи, вимагати правильного тлумачення. У нашій статті ми пропонуємо деякі методичні поради, які, на нашу думку, підвищуватимуть рівень засвоєння студентами лінгводидактичних понять.

Глибшому розумінню й засвоєнню студентами професійної (зокрема лінгводидактичної) термінології сприяє ведення термінологічних словників, які поповнюються поступово залежно від вивчення методичних тем. Ці словники мають характер тлумачного з елементами етимології. Користуватись ним студенти можуть не тільки під час підготовки до занять з методики, а й під час педагогічної практики, роботи в школі, підготовки до державних іспитів тощо.

Зміст словничка визначається викладачем і самими студентами, коли у них постають труднощі в розумінні й тлумаченні того чи іншого методичного поняття. Але водночас обов’язково в ньому мають бути наявні такі терміни, як комунікативна компетенція, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, предметна компетенція, лінгвокультурознавча компетенція, мовна особистість, комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови тощо, тобто такі, які є новими для сучасної методики й потребують обов’язкового зосередження на них уваги. Пропонуємо фрагмент студентського термінологічного словника (на матеріалі досліджуваних нами термінів):

**Комунікативна компетенція** (“компетенція” від лат. *competere* – бути здатним до чогось) – здатність користуватися різноманітними мовними засобами залежно від ситуації, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання. Складається з мовної, мовленнєвої, предметної, лінгвокультурознавчої компетенції.

**Мовна компетенція** – певна сума знань про систему української літературної мови і сформовані на цій основі мовні вміння (фонетичні, орфоепічні, орфографічні тощо), які виражаються в дотриманні мовних норм під час побудови власних висловлювань.

**Мовленнєва компетенція** – уміння застосовувати знання мови на практиці, вміння вживати мовні одиниці. Знання про особливості побудови текстів різних видів, типів, жанрів

мовлення, вміння будувати власні висловлювання. Результатом сформованості мовленнєвої компетенції є комунікативно-мовленнєві вміння.

**Предметна компетенція** – уміння відтворювати в свідомості картину світу на основі володіння лексичними засобами української мови.

**Лінгвокультурознавча компетенція** – знання про духовні та матеріальні реалії життя народу, знання традицій, правил українського мовленнєвого етикету, вміння будувати власні тексти українознавчої тематики.

Також пропонуємо до уваги розроблену нами систему вправ, що передбачає підвищення рівня володіння студентами мовленнєвознавчою термінологією:

- Визначте тип, структуру терміна (простий, складний, складений), співставте у двох останніх випадках (складний, складений) значення терміна із значенням складових.
- Визначте значення нового терміна на підставі вже відомих термінів або складових його частин.
- Поясніть значення термінів-складних слів.
- Прослуховуючи текст, випишіть мовленнєвознавчі терміни.
- Порівняйте наявні в тексті терміни із загальноживаними словами, що вживаються в значенні термінів. Проаналізуйте визначення і зробіть висновки про визначальні ознаки понять.
- Складіть схему родо-видових відношень поняття.

Ці вправи сприятимуть глибшому осмисленню значення терміна і поняття, що ним позначається, допоможуть дослідити його етимологію, побачити родо-видові зв'язки між компонентами. Так, наприклад, аналізуючи термін *комунікативна компетенція*, студенти дійдуть висновку, що це складений термін (складається з двох слів), значення його зумовлене семантикою окремих компонентів: *комунікативний* (пов'язаний із спілкуванням) і *компетенція* (здатність, спроможність до певної діяльності, добра обізнаність із чим-небудь). Аналізуючи ж, наприклад, визначення *мовної компетенції* (певна сума знань про систему СУЛМ та сформовані на цій основі мовні уміння), студенти мають виділити такі визначальні ознаки поняття, що визначається, як знання норм СУЛМ, знання мовних одиниць, наявність мовних умінь. А так як вивчення мовної системи призначене перш за все для реалізації головної (комунікативної) мети в навчанні рідної мови, то студентам легше буде усвідомити, що мовна компетенція є лише складовою більш загального родового поняття *комунікативна компетенція*.

Розроблені нами методичні рекомендації з опрацювання мовленнєвознавчих термінів, а також комплекс вправ і “Навчальний тлумачний словник-мінімум лінгводидактичних термінів”, спрямовані на підвищення рівня оволодіння студентами зазначеної групи термінів.

Таким чином, якщо студент набуде навичок точного й правильного вживання терміна, зможе дати правильне його тлумачення, визначаючи при цьому істотні ознаки, навчиться вільно користуватися термінологією на лекційних, практичних, лабораторних заняттях, а також під час опрацювання спеціальної літератури, то можна бути впевненим, що він не тільки оволодіє змістом вивченої дисципліни, але й зможе застосувати свої знання у практичній роботі вчителя-філолога.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова // Дивослово. – 1997. – №7. – С.18–29.
2. Лещенко Г. Комунікативна україномовна компетенція школярів у контексті сучасної мовної освіти // Українська мова і література в школі. – 2003. – №7. – С.2–5.
3. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – №2. – С.4–10.
4. Кочан І.Н., Захлюпана М.Н. Словник-довідник з методики викладання української мови. – Львів, 2002.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5–11 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 94с.

6. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативного спрямування навчання мови // Українська мова і література в школі. – 1999. – №3. – С.8–10.
7. Словник-довідник з української лінгводидактики (за заг. ред. М.Пентилюк). – Київ: Ленвіт, 2003.
8. Словник іншомовних слів / Укладач Л.О.Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018с.

УДК 371. 32+81'243

І.В. Валусьва

## ***ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАТИКИ І ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ***

Сучасний розвиток нових інформаційних технологій потребує особливої уваги до розгляду та обробки іноземної терміносистеми, яка з'являється й розповсюджується в учбовій, науково-публіцистичній літературі. Особливе місце займає пласт іноземних термінологічних одиниць, які пов'язані з використанням комп'ютера. У зв'язку з цим, перед сучасною методикою викладання іноземної мови для фахівців з інформатики постає важливе розв'язання проблем, пов'язаних, по-перше, з вживанням термінологічних одиниць у сфері ділового спілкування та, по-друге, правильний переклад термінології на рідну мову.

Реалізація перекладацької діяльності зумовлює необхідність використання більш складніших прийомів самого перекладу. Наприклад, перекладацька діяльність, яка пов'язана безпосередньо із запитом одержувача, як реферування, анотування, коментар, резюме посилюють його переопрацювати ісходний текст та здійснювати пошукове читання.

Багато відомих вітчизняних та зарубіжних дослідників займалися вивченням проблематики професійно спрямованого навчання іншомовної діяльності (Л.О.Ємельянова, А.Л.Мірзоян, С.І.Тітов, V.Venson, B.Coffey). У своїх роботах вчені взагалі приділяють увагу навчанню на базі спеціалізації, у межах вузькопрофесійної сфери спілкування.

Контакт з носіями мови потребує умінь не лише одержувати інформацію, а й умінь брати активну участь в обговоренні предмета фахового спілкування; умінь характеризувати предмет/об'єкт обговорення; вмінь коментувати інші висловлювання і точки зору. При цьому також є важливим здійснення таких розумових дій, як аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення при допомозі схем, таблиць, креслень й формул.

Уміння правильно професійно спілкуватися, з вживанням вузькогалузевої термінології і є однією із важливих проблем сучасної методики викладання іноземної мови, яка досить не досліджена і потребує особливої уваги та аналізування.

Актуальність проблеми полягає в тому, що розвиток інформатики та інформаційних технологій сьогодення має "запрос" на обслуговування сфер як ділового, так і "технічного" спілкування. Необхідність професійного рівня в цій галузі постійно зростає.

Метою дослідження є навчання студентів у галузі інформатики та інформаційних технологій, для яких необхідно розвивати навички усного мовлення й навички адекватного перекладу науково-технічної термінології на рідну мову.

Основні цілі, які можуть бути досягнутими у проблемі викладання англійської мови для спеціальної мети для інформатиків, заключені в оволодінні навичками усної та письмовою формами мовного функціонування, навичками невимушеного спілкування англійською мовою в обсязі тематики з інформатики, ознайомлення з особливостями сучасної англійської мови, оволодіння активною мовленнєвою діяльністю для спеціальної мети.

Можна виділити наступні основні завдання дослідження:

- визначення характеру навичок і вмінь, необхідних для ведення дискусії в діловій сфері;
- уточнення терміносистеми англійської мови в галузі інформатики;

У ході роботи реалізуються сучасні методи дослідження:

- узагальнення досвіду викладання англійської мови на немовних спеціальностях;
- опрацювання наукових джерел з методики навчання англійської мови;
- лінгвометодичний аналіз автентичного матеріалу;
- наукове спостереження процесу навчання складання ділової кореспонденції.

Терміни, що функціонують у мові науки й техніки і стосуються комп'ютерної обробки даних у такій сфері знань, як інформатика, зароджують новий фонд термінології. Усне використання терміносистеми для ділового спілкування потребує від спеціаліста і знання англійської мови, і вміння орієнтуватися: по-перше, в таких загальних проблемах інформатики, пов'язаних також з діловою сферою спілкування; по-друге, в особистому практичному вживанні мови, необхідної для складання листів (e-mail), прийняття участі в телеконференціях (Internet), ділові бесіди та рольові ігри.

Таким чином, виникає подвійний з точки зору типа комунікації підхід до процесу навчання іноземним мовам на немовних спеціальностях. У свою чергу це надає можливість виділити два основних напрямки: перше – це переклад науково-технічної літератури, який за останній час придбав велике значення в галузі новітніх інформаційних технологій, в системі інформаційного обслуговування науковців і технічних спеціалістів в різних сферах науки й техніки; друге – це оволодіння навичками усної розмовної практики в галузі ділового спілкування.

Розповсюдження, поширення та оновлення глобальної комп'ютерної мережі Інтернет надає можливість користувачу отримати найсучаснішу інформацію у всіх сферах життєдіяльності людини. Одержання корисної інформації поширює кругосвіт, знання і компетенцію рецепієнта.

З одного боку, це полегшує опрацювання науково-технічної літератури, з другого – посилює актуальність познання нових технічних значень термінологічних одиниць. Чим швидше зростає темп розвитку мережі Інтернет, тим більш необхіднішим постає проблема тлумачення нових значень, пов'язаних з цією системою. Тому проблема складання словникового лексичного мінімуму новітніх науково-технічних термінологічних одиниць набуває свою першочергову необхідність та значущість. З позиції фіксування термінологічних одиниць можна відмітити, що цей процес довгий, який потребує визначений період часу. Темп розвитку глобальної мережі характеризується миттєвим отриманням інформації, її переробки та опрацювання для подальшого практичного використання. Завдання з точки зору перекладознавства – є своєчасне фіксування термінологічних одиниць з тлумаченням на рідну мову.

Текстуально-перекладний метод базується на навчанні читанню та перекладі текстів на рідну мову. Це є загальноосвітня мета вивчення іноземної мови. Досягнення перекладних методів є прийоми роботи з текстом: пошук у тексті вивченого лексичного мінімуму, аналіз та переклад важких місць, встановлення аналогій з рідною мовою, які зараз розповсюджуються в навчанні.

Вихід людини у кіберпростір завдяки розвитку Інтернет сприяє появі такої культури як кіберкультура (Д.Силвер, 1996) [9]. Вона являється об'єктом академічного навчання та сучасного дослідження кіберпростіра взагалі. Віртуальні аспекти кіберкультури породжують нову систему термінології, яка чітко перемежована і потребує своєчасне тлумачення. Наприклад, такі одиниці як listserv, cyborgs, microcosm, hypermedia, metadata, telnet, hypertext, unicode.

Відображенням оновлення словникового фонду англійської мови може практично реалізуватися на заняттях із завданням складання словничка лексичного мінімуму до прочитаного науково-технічного тексту. Комплекс вправ, який може бути запропонований для навчання студентів-інформатиків англійської фахової лексики, реалізує наступні вимоги до вправ як "комунікативність, вмотивованість мовленнєвих дій студентів, створення навчально-комунікативних ситуацій трьох рівнів керованості мовленнєвими діями студентів, новизна, культурологічна спрямованість" (Н.К.Скляренко) [5].

Отже, знання іноземних слів тісно пов'язано взагалі із знанням іноземної мови, а розвиток лексичних навичок являється найважливішою частиною навчання іноземної мови, який формує лексичну компетенцію студентів.

Зокрема, передбачається поетапна мікросистема вправ, так як навички лексичні формуються таким чином. По-перше, можна визначити етап семантизації і закріплення лексики; по-друге, формування лексичної навички; по-третє, етап удосконалення навички.

Завдання.

Listen and repeat the following informatics terms. Mind its pronunciation:

Internet, provider, database, domain, digitized, mainframe, access, subscribe, network, message, number-crunching, software, virtual, usenet, cyberspace.

Можна визначити, що разом із мовленнєвими вміннями комплексно формуються лексичні навички у процесі навчання. Запропоновані вправи мають ефективність та адекватність.

Проблема навчання читання науково-технічної літератури, а саме в галузі інформатики та інформаційних технологій відноситься до числа ще недостатньо вивчених, хоча її актуальність та загальноосвітня цінність очевидні. Підготовка різних видів робіт пов'язана перш за все з читанням. Слід відзначити, що упорядкування і використання на заняттях з іноземної мови системи вправ читання фахової літератури є найважливішим дидактичним завданням у плані розвитку загальної культури мовленнєвої діяльності.

Актуалізація умінь в процесі зрілого професійно орієнтованого читання є: 1) умінь щось виділити в тексті; 2) умінь узагальнити викладені факти; 3) умінь співвіднести окремі частини тексту (представити викладені факти, події у повній послідовності, згрунтувати факти, установити зв'язок між подіями, знайти початок і кінець "теми" і т.ін.); 4) умінь сформулювати на основі фактів тексту власне судження у вигляді висновку, узагальнення, прогнозу і т.ін.; 5) умінь оцінити викладені факти; 6) умінь інтерпретувати (С.К.Фоломкина) [6].

Сучасна методика викладання іноземної мови концентрує увагу на оволодінні навичок як писемного, так і усного мовлення з набуттям комунікативної компетенції. У самому процесі навчання комунікант має бути здатним користуватись іноземною мовою залежно від конкретної ситуації. У діловому та електронному спілкуванні комуніканти навчаються в самому процесі спілкування. Організація процесу навчання, орієнтована на комунікативний підхід, який передбачає, в першу чергу, використання автентичних матеріалів, тобто які використовуються носіями іноземної мови. Об'єктом навчання можуть бути тести іноземною мовою для оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності та швидкістю усного мовлення й читання.

Для можливості електронного спілкування на іноземній мові в різних соціальних контекстах та в різних ролях, необхідно користуватися комунікативною методикою з її основними принципами (Ю.І.Пассов, 1998) [3]. Так, наприклад, електронна пошта може вживатися на заняттях іноземної мови як форум, електронна розмова, що в свою чергу розвиває комунікативні навички студентів (Р.Дікштайн, 1996) [8].

Залежно від періоду розвитку суспільства об'єднання комунікативних та пізнавальних цілей породжує основні принципи методів навчання: прямий та усний метод: аудіо-візуальний, метод програмованого навчання з використання ЕОМ і комп'ютерів.

Розвиток міжнародних зв'язків із світовим суспільством у галузях науки і техніки зумовлює соціальне замовлення на підготовку кваліфікованих фахівців, які повинні володіти навичками та вміннями професійного іншомовного спілкування у всіх сферах діяльності. Тому, навчання спілкування студентів на професійну тематику іноземною мовою має велике значення в системі освіти.

На рівні сучасного спілкування існує ряд проблем, пов'язаних з розвитком іншомовної мовленнєвої компетенції (говоріння, аудіювання). Фахівець потребує досконалення розвинених умінь та навичок у цій сфері діяльності.

На прикладі автентичних зразків за фахом можна визначити проблему існування найновіших термінологічних одиниць, з одного боку, та проблему формування професійно спрямованої літератури з іншого боку.

Ефективне опрацювання науково-технічної літератури можливо на прикладі розробки системи вправ для поетапного формування і розвитку мовленнєвих навичок та вмінь, а також на узагальненні системи вправ для навчання спілкування іноземною мовою (С.Ю.Ніколаєва) [2].

Кожна система, в даному випадку система вправ, має свою підсистему. З цього приводу можна запропонувати систему вправ на заняттях іноземної мови спрямованих на формування загальних й специфічних навичок та вмінь професійно спрямованих текстів.

Так, наприклад, можна запропонувати тексти умовно-комунікативного характеру. Вправи, які належать до цієї групи формують уміння сприймати та розуміти на слух нову інформацію і виділяти головну думку прослуханого.

Приклад 1.

Мета: формування вмінь визначення головної ідеї прослуханого.

Listen to the following information and define its main idea.

The best way to think of the Internet, or Net as it is often called, is as a vast global network of networks connecting computers across the world. These networks range from government departments and industrial and educational communication systems down to the personal online service providers such as CompuServe, Delphi, etc

At present more than 33 million people use the Internet and over three million computers worldwide are linked in. They use the Net for transferring data, playing games, socializing with other computer users and sending e-mail.

Приклад 2.

Мета: формування вмінь виділяти проблему тексту, обґрунтування й висновки.

Listen to the text and define its main idea, arguments, conclusions.

Information sites. This is perhaps the fastest growing area of the Internet as more and more people put their own information pages on line. One thing that computers do very well is process vast amounts of information very fast, so, by specifying a key word or phrase the computer can then search around Net until it finds some matches.

Для того, щоб виконати ці вправи необхідна індивідуальна робота студентів. Контроль у даному випадку виникає з боку самого викладача або груповий контроль. Мікросистема вправ носить також рецептивно-продуктивний, умовно-комунікативний характер. Етап формування загальних умінь професійно спрямованих текстів базується на формуванні та розвитку таких умінь, як логічно і зв'язно висловлювати свою точку зору, позицію до теми; узагальнення проблематики; підбирати логічно пов'язані твердження; будувати своє висловлювання і резюмувати проблему. Реалізація цього етапу набуває важливе значення з точки зору опори, яка полегшує сприймання аудіоінформації та організування власних висловлювань.

Продуктивний комунікативний характер у студентів мають наступні вміння: самостійно формулювати, логічно обґрунтовувати тези й робити висновки; обґрунтовувати свою точку зору щодо проблеми з детальною аргументацією і прикладами; оцінити запропоновану тезу. У ході виконання вправ у цій системі передбачається самостійна робота студентів з вибору мовного матеріалу.

Приклад.

Listen to the text and read the problems suggested. Discuss it in the group:

What exactly is the Internet; What is cyberspace; The World Wide Web; Work in the virtual classrooms .

Formulate the main issues of the problem.

Запропонована система вправ для формування вмінь різних видів професійно спрямованих текстів буде сприяти навчанню автентичних текстів на професійну тематику, а саме зробить процес оволодіння іноземної мови більш результативнішим.

Продуктивні комунікативні вправи з базовими вміннями й навичками вже сформовані попередньо. Студентам пропонується використовувати мовний й мовленнєвий матеріал за бажанням на яку-небудь ситуацію.

Task: you need to conduct a lesson on the problems of informatics and new technologies. Describe the way you are going to present new information. Accentuate their attention on the importance of the problem.

Task: you are a member of the scientific conference on-line. Take part in it and describe your own idea on the scientific aspects.

Рівень володіння іноземною мовою передбачає, що студент “має володіти вміннями вільно висловлюватися без суттєвої витрати часу на пошук адекватних мовних засобів у процесі досягнення ним соціальних, академічних і професійних цілей” [7].

Підбір системи вправ вимагає “відповідність вправ цілям і завданням поетапного формування і вдосконалення лексичних навичок; диференціація вправ з урахуванням лінгвістичних особливостей лексики, що підлягає засвоєнню, і типологічних груп, до яких вона відноситься; використання мнемічних прийомів запам’ятовування лексичних одиниць” (В.Д.Борщовецька, 2003) [1].

Дане дослідження дозволяє зробити наступні висновки. Для оволодіння іноземної мови для спеціальної мети для галузі інформатики та інформаційних технологій необхідно стежити за розвитком усних навичок мовлення та навичок перекладу вузькогалузевої термінології. З цієї мети визначається характер навичок та вмінь, уточнюється терміносистема іноземної мови в галузі інформатики.

Наукова новизна даного дослідження полягає в тому, що сучасні методики викладання іноземних мов на немовних спеціальностях передбачають як вузькогалузеву специфіку функціонування мови в науково-технічній літературі, так і вживання “живої мови”, а саме усне спілкування в ділових сферах.

У процесі аналізу було використано: метод безпосереднього спостереження, а також метод описовий.

Теоретичне та практичне значення роботи міститься в тому, що даний аналіз являє собою певний внесок до наукового та практичного вивчення іноземної мови. Отримані в процесі роботи дані можуть бути використаними на практичних заняттях фахової англійської мови для інформатиків. Ряд виявлених термінологічних одиниць дозволяє зробити акцент на необхідність визначення межі термінологічного фонду англійської мови, який формується на початок ХХІ ст. за рахунок уведення цілого ряду нових одиниць.

Перспективами подальших наукових розробок у напрямі, який досліджується, є необхідність майстерного підбору лексико-граматичних та комунікативних вправ, об’єднаних відповідною тематикою занять з іноземної мови для студентів, які навчаються на немовних спеціальностях; приділяти увагу самостійній роботі студентів для розвитку їх творчої діяльності: написання есе, анотацій, резюме; намагатися спрямовувати навчальну діяльність студентів на формування й вироблення навичок й вмінь іншомовної комунікації та інформатично-комунікативної компетенції.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Борщовецька В.Д. Вправи для навчання англійської фахової лексики студентів-економістів // Іноземні мови. – 2003. – №2. – 24с.
2. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для вищих навчальних закладів. – К.: Ленвіт, 2002. – С.64–71.
3. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. – Липецк: Липецк. гос. педаг. ин-т, 1998. – 159с.
4. Петранговська Н.Р. Система вправ для навчання студентів немовних спеціальностей вищих закладів освіти професійно спрямованого монологу-міркування // Іноземні мови. – 2003. – №2. – 17с.
5. Склярєнко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С.3–7.

6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 1974. – С.51–52.
7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge Univ. Press, 2001. – P.24.
8. Dickstein R. Making connection with a Listserv.– Computer & Texts. – 1996. – №12.
9. Silver D. Teaching Cyberculture. – Computer&Texts. – 1996. – №12.
10. Comprehensive English-Russian scientific and technical dictionary. – М.: Русский язык. – Т. 1,2, 1991.
11. Godman A., Payne E. Longman dictionary of scientific usage. – М.: Русский язык, 1989.
12. Современный англо-русский политехнический словарь. – М.: Вече, 1999.

**УДК 378. 147. 4**

**В.Л. Васильченко**

### ***ПРОДУКТИВНА ПРАЦЯ – ОПТИМАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА***

У контексті перебудови вищої школи актуально звучить питання науково-обґрунтованого відбору змісту вищої освіти, який відповідав би вимогам сьогодення до дипломованих фахівців. Ці вимоги перш за все спрямовані на вирішення генеральної цілі навчання у ВУЗі, "...забезпечення гармонійного розвитку особистості, особистості з високою світоглядною культурою, спроможної до безперервної самоосвіти і такої, яка реалізує цю спрямованість". Зважаючи на це, як зазначив Міністр освіти і науки України В.Г. Кремень у доповіді на Всеукраїнській науково-методичній конференції "Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи", необхідно переробити програми так, щоб вони давали змогу виходити за межі звичайного засвоєння дисциплін і оволодівати навичками, пізнанням та здібностям до творчого критичного аналізу і незалежного мислення [6].

Соціальне замовлення суспільства передбачає вирішення слідуючих завдань економічного компоненту соціально-економічної активності студентів:

- озброїти студентів економічними знаннями;
- практично включити студентів у виробниче відношення де б вони використовували економічні знання і вміння на практиці, отримали життєві уяви про види власності, плани, трудової та виробничої дисципліни;
- привити навик раціональної організації праці і використання бюджету часу, економного, бережного відношення до засобів виробництва;
- виховати схильності до технічної творчості, забезпечуючи підвищення продуктивної праці і якості роботи;
- зформувати розумні потреби.

Ріст ефективності суспільного виробництва є головним джерелом забезпечуючим найбільш повне задоволення матеріальних і культурних потреб людей, він виражається у покращенні таких показників, як фондівіддача, матеріалоемкість продукції, віддача капітальних вкладень, собівартість продукції, рентабельність виробництва, продуктивність праці.

Всі ці економічні поняття у студентів повинні формуватися на заняттях. Вивчення ними елементів економіки у процесі суспільно корисної продуктивної праці відкриває невичерпні можливості для реальних зв'язків трудового навчання з навчальними предметами. При цьому економічні знання, отримані студентами у навчально-виховному процесі, сприймаються вже як не абстрактними, а практично необхідними.

Економічна підготовка студентів повинна бути пов'язана з вирішенням конкретних економічних завдань з виробничим змістом з аналізом конкретних виробничих ситуацій. Студентам, наприклад, доступно вирішення наступних видів економічних задач:



– розрахунок окремих важливих економічних показників (визначення норм часу і норм виробки, розрахунок продуктивності праці, визначення середньогодинної виробки на одного працюючого, розрахунок економіки робочої сили за рахунок скорочення затрат робочого часу на основі покращення організації виробництва і праці, визначення підсумків виконання планового завдання і коректування його з урахуванням фактичного виконання і т.ін.);

– розрахунок використання матеріальних ресурсів (визначення резерву росту випуску продукції за рахунок більш повного використання сировини, зниження собівартості виробу за рахунок економії електроенергії, збереження інструментів та обладнання і т.ін.);

– розрахунок, пов'язаний з науковою організацією праці (використання раціональних прийомів праці, зниження затрат робочого часу, виявлення резервів кращого використання часу на робочому місці і т.ін.);

– розрахунок, пов'язаний з оплатою праці і матеріальним стимулюванням.

По мірі накопичення економічних знань створюється можливість формування у студентів вмій і навиків використання їх на практиці. До економічних вмій слід віднести ті із них, які направлені на удосконалення продуктивної праці. В роботі Ю.К. Васильєва “Политехническая подготовка учителя средней школы” (1978) приведена класифікація політехнічних вмій, включаючи: економію основних і допоміжних матеріалів, електроенергії, трудових затрат, підвищення ефективності використання обладнання, інструментів, пристосувань; підвищення ефективності і якості праці за рахунок технічного і технологічного удосконалення робіт; виконання економічного аналізу роботи і знаходження шляхів їх удосконалення.

Особливе значення соціально-економічної активності має аналіз окремих виробничих ситуацій. Слід відрізнити аналіз виробничих ситуацій від звичайних навчальних задач і прикладів, які служать вправами для закріплення теоретичного матеріалу. Задачі пов'язані з аналізом виробничих ситуацій, на відміну від навчальних, інколи не мають однозначного рішення, декілька рішень можуть бути у рівній мірі близькі до оптимального або задача може не мати рішення в загальноприйнятому розумінні цього слова. Тоді робота зводиться до відкриття проблеми і логіки шляхів її вирішення. Прикладом такого роду виробничої ситуації є визначення можливості прийняття колективом замовлення на виконання певного виробу. Студенти повинні обговорити складність технологічно-технічного виконання завдання, виявити можливості виготовлення виробів у навчально-виробничих майстернях, підрахувати на основі хронометричних спостережень, з урахуванням складу студентів, зайнятих у продуктивній праці, можливість якісного виконання даного замовлення в обговоренні терміни.

Особливі можливості для зв'язку трудової і соціально-економічної активності складаються в умовах трудових об'єднань студентів, якщо їх діяльність організовується з елементами госпрозрахунків, при роботі на єдиний наряд. З однієї сторони, саме зміст трудової діяльності пробуджує підвищити соціально-економічну активність, з другої, економічні знання і вміння сприяють підвищенню продуктивності праці заінтересованого відношення до неї студентів. Компонент соціально-економічної направленості в процесі трудової підготовки і організації суспільно-корисної продуктивної праці цілеспрямовано на виховання у студентів міцних економічних знань і вмій, які дозволять їм в подальшій їх трудовій діяльності ефективно включатися у виробничі відносини, швидко розбиратися у питаннях госпрозрахунку, нормування, заробітної плати та матеріального стимулювання, уміло користуватися економічними важелями, добиватися найбільшої ефективності своєї праці, вмінням створювати трудові колективи у суспільстві для проведення продуктивної праці, передавати основні економічні знання і т.ін.

Однією з найважливіших складових формування змісту як нової навчальної дисципліни, так і при кардинальному коректуванні вже складеної є її структурна побудова.

Разом з тим, в педагогічних дослідженнях з питань визначення кваліфікаційних характеристик, цілей і змісту системи дисциплін, що забезпечують підготовку спеціаліста,

приділяється незначна увага та виявляються деякі протиріччя в підходах до структурування змісту навчальної дисципліни, відсутнє чітке визначення цього поняття [9].

Суть процесу структурування, з нашої точки зору, полягає в упорядкуванні змісту навчальної дисципліни на основі його формально-логічної та дидактичної обробки, що дозволяє визначити номенклатуру і сформувати смислові блоки навчальних дисциплін різного масштабу (частини, розділи, теми і т.ін.), їхню ієрархію та послідовність.

Інакше кажучи, не можна розділити логічну і діалектичну обробку змісту навчальної дисципліни, виконуючи їх послідовно, наприклад, спочатку діалектичну, а потім логічну чи навпаки, як цього дотримуються деякі дослідники.

Згадані сторони процесу структурування повинні здійснюватись паралельно, так як уявляють собою два елементи діалектичної гносеології, яка керує науковим пізнанням і мисленням. Разом з тим на різних етапах формування структури навчальних дисциплін один з них може виявитися ведучим, а другий – підпорядкованим і навпаки. Таким чином, структурування можна розглядати як упорядкування змісту навчальної дисципліни з діалектично-гносеологічних позицій.

Принципи, що управляють процесом структурування є результатом конкретизації загальних дидактичних принципів. В їх основі лежать вимоги до адекватності всіх дидактичних процедур основним закономірностям пізнавальної діяльності. Розглянемо стисло зміст принципів:

Адекватність логіки процесу структурування змісту навчальної дисципліни логіці та структурі процесу наукового пізнання.

Тут належить виходити з того, що навчально-пізнавальний процес має свою структуру і закономірності. Він не зводиться до відтворення в деталях реального процесу наукового пізнання, а уявляє собою якби його модель, згорнуте і логічне заломлення відображення, так як вивченню підлягає вже готовий результат наукового пошуку. Але саме пред'явлення і розгортання змісту навчальної дисципліни (тобто логіка процесу структурування) повинні надати можливість змодельювати науково-пізнавальний процес у межах навчального пізнання, забезпечуючи тим, хто вчиться, можливість пройти вузловими фазами пізнавального процесу відповідно з формулою: від чуттєво-конкретного до абстрактного мислення (тобто через абстрактне до ідеального конкретного) і від нього до практики (тобто до реального конкретного).

Адекватність методів структурування змісту навчальної дисципліни методам наукового пізнання, що властиві відповідним галузям науки (у їх числі загальнонаукові методи, такі як системний аналіз, структурно-функціональний аналіз, моделювання, статистичний аналіз, факторний аналіз і т.ін.).

Структурування змісту навчальної дисципліни доцільно вести з позицій одного або сукупності цих методів, якщо оволодіння ними включено в загальнопізнавальні цілі навчальних дисциплін.

Адекватність структури навчальної дисципліни (як результат процесу структурування) структурі, що відповідає конкретній науці, проекцію якої є певна навчальна дисципліна.

Адекватність у даному випадку не можна трактувати як тотожність. Справа у тому, що розвинуті теоретичні науки мають складну багатомірну структуру і відтворити її в рамках навчальної дисципліни, що не призначена для професійного оволодіння даною наукою, не виправдано складною, та й не потрібною. Структура навчальної дисципліни в значній мірі визначається педагогічними (дидактичними) міркуваннями, що відтворені в цілях навчальної дисципліни (як предметних, так і загальнопізнавальних).

Цим обумовлюється можливість побудови декількох структур для однієї навчальної дисципліни залежно від поставлених цілей навчання. Правилom при цьому повинна бути відповідність (або хоча б непротириччя) реальній структурній логіці науки, або будь-якому її “зрізу”.

Адекватність структури навчальної дисципліни сучасним психолого-педагогічним поглядам про структуру наукового знання.

Відповідно з цими поглядами наукове знання в цілому є сукупністю емпіричних і теоретичних знань різного рівня про об'єкти (предмети і явища), процеси та дії, а також про їх характеристики. Структурування змісту навчальної дисципліни здійснюється як би по двох колах: спочатку створюється макроструктура, тобто масив знань розчленовується на частини і розділи, а потім створюється мезоструктура, тобто розділи розчленовуються на теми, питання та інші елементи відповідно з алгоритмом, передбаченим методикою.

Разом з тим, необхідно підкреслити, що структурування змісту навчальної дисципліни – творчий процес, який не може бути повністю уніфікованим ніякою загальною методикою для всіх навчальних дисциплін. В методиці можливо лише вичленовувати загальні необхідні “реперні позначки”, забезпечивши їх відповідними вказівками, щоб допомогти розробнику свідомо і успішно пройти цю дистанцію.

Трудове навчання в сучасних умовах у вищих навчальних закладах неможливе без постійного взаємозв'язку з виробництвом [4]. Одним із шляхів такого зв'язку є виробнича праця, в процесі якого студенти працюють над виконанням замовлень виробничих підприємств, університетських гуртожитків, індивідуальних замовлень від різних верств населення.

Визначаючи суть процесу праці, можна рахувати, що у змісті виробничої праці студентів входять наступні компоненти:

- конкретна мета трудової діяльності, предмети і засоби праці, що здійснюється, процес виробництва на основі взаємодії системи: студент – мета – засоби виробництва – предмети праці – отриманий результат праці;

- успішна реалізація всіх вказаних компонентів залежить від вибору виробів, які будуть виготовляти студенти. Саме в цьому відображається конкретна мета трудової діяльності, система трудових операцій, засобів праці і можливості такої будови форм організації праці, студентів, котрі в оптимальній мірі будуть сприяти формуванню у студентів готовності до праці як якості особистості.

Таким чином, вироби є ведучим компонентом у визначенні змісту виробничої праці. Оптимальні компоненти, наприклад, засоби праці, є похідні. Все це нам дало підставу розглядати оптимізацію змісту виробничої праці як прояв комплексу вимог до оптимального відбору об'єктів праці.

Відбір об'єктів праці для виробничої праці студентів визначає його змістову сторону. В міських умовах зміст виробничої праці студентів у навчально-виробничих майстернях визначається в основному виготовленням різних виробів за наказами промислових підприємств, закладів системи народної освіти, організацій торгової мережі. При проведенні пошукового експерименту було встановлено, що номенклатура виробів, що виготовляються у навчально-виробничих майстернях дуже широка та різноманітна. Але, більша частина серед них складають предмети, що відносяться до допоміжних і експлуатаційно-ремонтних служб виробництва. Це визначило тенденцію до скорочення переліку об'єктів праці студентів, що не завжди відповідає педагогічним зусиллям такої праці, так як призводить до неоправданої одноманітності і монотонності в трудовій діяльності молоді. У зв'язку з цим першоступеневе значення для максимального використання економічно-виховних можливостей виробничої праці є продуманий і обґрунтований підхід до відбору об'єктів праці.

Таким чином, при відборі об'єктів праці доцільно спиратися на той програмний матеріал, котрий дозволить через виріб розкрити стержневе положення техніки і технології. Виготовлення відібраних виробів повинно закріплювати, розвивати знання і вміння, стимулювати до нових пізнань і на визначених етапах праці при виконанні комплексних робіт повинно сприяти узагальненню і систематизації знань.

Шляхом розкриття студентами області використання вироблених виробів у них розширюється загальноосвітній світогляд. Вони пізнають про основні способи технології

обробки матеріалів у виробничих умовах, знайомляться з машинами, механізмами, засобами автоматики, повніше бачать суспільний престиж праці, а також творчий підхід до виконання роботи, проводять порівняння своєї праці з працею високваліфікованих робітників. Все це сприяє посиленню зв'язку трудового навчання і соціально-економічної активності.

Знання області використання своїх виробів студентом сприяє проведенню у відповідності особистої і суспільної оцінки вироблених у майстернях продукції (в педагогічній літературі назва оцінки різно-суспільно корисна значущість, цінність, суспільна значущість, соціальна значущість, котрі висуваються в якості вимог до об'єктів праці). Отже, знання студентами області використання виготовленої ними продукції сприяє усвідомленню ними суспільно корисної значущості їх праці.

З позицій удосконалення шляхів реалізації соціально-економічної активності виробничої праці, вибір об'єктів повинен задовольняти наступним умовам:

– відбір об'єктів праці повинен проводитися з позицій якісно-кількісної оцінки їх з урахуванням матеріально-технічної забезпеченості навчально-виробничих майстерень з тим, щоб виключити небажаний з педагогічної точки зору, надмірну одноманітність і монотонність праці, зайве використання ручної праці, фізичне перевантаження, великий процент браку, що виникає внаслідок невідповідності обладнання до вимог якості виробу;

– об'єкт праці повинен бути таким, щоб процес його виготовлення міг бути організований у певній послідовності і етапності.

На основі даних психології перший етап повинен бути ознайомлення, другий етап – засвоєння трудової діяльності, третій етап – оволодіння знаннями, вміннями, четвертий етап – застосування знань, вмінь, навиків.

У підготовчий період повинні бути передбачені об'єктивно виникаючі труднощі технології і організації виробництва, а також міри з їх знешкодження і можливості використання їх у виховних цілях.

Виробництву продукції у майстернях повинна передувати підготовка у студентів збуджуючих сил до активної творчої діяльності шляхом мотивації мети праці і пояснення його економічного значення для господарства, для чого необхідно, щоб продукція була часткою виконання суспільних замовлень.

Відібрані об'єкти праці повинні сприяти реалізації політехнічного напрямку змісту через широту їх використання.

Зміст праці повинен мати суспільну значущість, включаючи, в широкому розумінні, соціальну значущість з задоволення попиту суспільства і економічну значущість з внесення вкладу у розвиток студентського виробництва (у вузькому розумінні).

Об'єкт праці повинен підлягати систематизації в плані послідовності їх виготовлення і сприяти доцільності колективної організації праці студентів.

Всі розглянуті вимоги до відбору об'єктів праці показують у сукупності частину необхідних обов'язкових вимог до педагогічно раціональної організації трудової діяльності студентів на заняттях у навчально-виробничих майстернях.

**УДК 378. 14**

**І.В. Гайдаєнко**

### ***ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КУРСІ “ЗАГАЛЬНЕ МОВОЗНАВСТВО”***

Проблема визначення сутності такого явища мовної дійсності, як мовленнєва діяльність, є, як відомо не нова. Проте особливу увагу вона привертає на сучасному етапі розвитку і функціонування мови як діяльності, що забезпечує послідовний розвиток суспільства.

Людська спільнота не може існувати без комунікації його членів. Продукти матеріальної і духовної діяльності людини набувають свого значення передусім у процесі мовленнєвої діяльності. Це явище неможливо віднести лише до сфери мовознавчої науки, бо у його формуванні й виявленні беруть участь не лише мовознавча наука, а й фізіологія та психологія. Тому цей мовний факт і викликає багато суперечок.

Створення бази таких знань починається під час вивчення курсів “Основи культури мови”, “Практичний курс сучасної української мови”, “Психологія”, де студенти ознайомлюються з поняттями мова і мовлення, вчать їх усвідомлювати як різні, але водночас взаємозумовлені й взаємопроникливі явища мовної дійсності. Однак, глибоке наукове вивчення і засвоєння цих мовознавчих понять відбувається в процесі опанування курсу “Загальне мовознавство”, що викладається в два етапи: перший – на I-му курсі, де студенти на заняттях зі “Вступу до мовознавства” знайомляться з елементарними визначеннями мови і мовлення, виробляють уміння їх розмежовувати, сприймати як наукові поняття, і другий – на IV-му курсі, коли завершено вивчення основних філологічних дисциплін, що дає можливість спиратися на вже засвоєні відомості про мову і мовлення. На цьому етапі майбутні філологи узагальнюють набуті протягом трьох років знання мови, розглядають фундаментальні загальнотеоретичні питання сучасного розуміння мови і мовлення, їх пізнавально-комунікативну сутність як об’єктів лінгвістичних досліджень і, таким чином, одержують наукове пояснення мовних фактів, філософськи осмислюють їх, що забезпечує добре усвідомлення всього курсу мовознавчих дисциплін як чіткої системи, складові якої взаємозумовлені й взаємопов’язані. Програмою курсу “Загальне мовознавство” передбачено з’ясування загальнотеоретичних і методичних питань сучасних поглядів на досліджувану нами проблему, що вчить студентів-філологів виявляти діалектичний характер лінгвальної дійсності в цілому та всіх її одиниць і категорій.

Починаючи вивчення теорії мовознавства з питань мова і суспільство, роль мови у формуванні суспільної свідомості, мова як особлива знакова система, де студенти засвоюють наукові відомості про мову як суспільне явище, викладач поступово підводить їх до розуміння наукового пояснення понять мова і мовлення; мова, мислення, свідомість; суспільна природа мови і мовленнєва діяльність. Однак, зазначимо: якщо в підручниках із “Загального мовознавства” достатньо багато уваги приділяється поняттям мова і мовлення від початків їх виділення як предмета вивчення мовознавчої науки до сучасної наукової інтерпретації, то поняття мовленнєва діяльність розглядається недостатньо. Це, можливо, пояснюється складністю питання, тим, що лише сьогодні ця проблема стала активно висвітлюватися в науковій літературі.

Проте, як на нашу думку, досить чітко хоча й стисло подається матеріал, що розкриває сутність терміна мовленнєва діяльність у підручнику С.Семчинського (Загальне мовознавство. Видання друге, перероблене й доповнене. – К.: АТ “ОКО”, 1996. – 416с.), де автор виходить на мовленнєву діяльність із суспільної природи мови і зазначає, що “суспільство неможливе без спілкування його членів. Продукти матеріальної й духовної діяльності людини набувають свого значення передусім у процесі спілкування” [3: 257]. Далі автор, погоджуючись із І.Зимньою, пише про те, що комунікативний акт (до речі, І.Зимня називає це явище комунікативно-суспільною діяльністю) “відзначається складністю, бо він включає в себе не лише сам процес передачі й обміну інформацією, а й стосунки його учасників, їхнє сприйняття і розуміння повідомлення, загальних і спеціальних умов, за яких здійснюється спілкування, а також ставлення до переданої чи сприйнятої інформації. У комунікативних актах здійснюється мовна діяльність людини” [3: 258]. Далі С.Семчинський, спираючись на думку мовознавців (Т.Лакмена, Б.Серебреникова), доводить, що будь-яке мовне повідомлення є наслідком мовної діяльності індивіда, але це не означає, що мовна діяльність є індивідуальною, навпаки, вона є суспільною і обов’язковим компонентом мовної діяльності є мова. Але автор не розглядає різні форми і ситуації мовленнєвої діяльності. Таким чином, подається наукове пояснення мовної діяльності, але дещо узагальнено, що не дає повного сучасного розуміння поняття *мовленнєва діяльність* (окрім того автор уживає

термін *мовна діяльність*, коли варто було б уживати *мовленнєва діяльність*). У підручнику згадується процес *говоріння* і *розуміння* у розгляді питання породження і сприйняття мовлення, але їх сутність розкривається дещо поверхово. Відразу зауважуємо, що це не принижує значення матеріалу, поданого в підручнику, та його автора, а, навпаки, читаючи попереднє видання, бачимо, що матеріал доповнено, оновлено, окрім того це доводить складність і ще недостатню вивченість проблеми мовленнєвої діяльності в сучасній лінгвістичній науці.

Проте недостатньо повна характеристика процесу мовленнєвої діяльності у науковій літературі до певної міри утруднює подальше розуміння матеріалу з історії мовознавчої науки, де вивчається історичний розвиток мовознавства. Наприклад, треба добре оперувати поняттями мова, мовлення, мовленнєва діяльність під час вивчення мовознавчих поглядів В.фон Гумбольда, який, як зазначається в підручнику Г. Удовиченка “Загальне мовознавство. Історія лінгвістичних учень” (К.: Вища школа, 1980), уже тоді (XVIIIст.), послідовно розрізняв мову та мовлення і не відривав їх від мислення; мову вчений розглядав як діяльність, що формується на основі процесу діяльності розуму, яка й передбачає мову. Щодо мовної діяльності, то В. фон Гумбольдт розглядав мову як діяльність: “Мова, – як вважав В. фон Гумбольдт, – є не продукт діяльності (*ergon*), а діяльність (*energeia*)” [4: 26]. Мовну діяльність, мову, її компоненти В. фон Гумбольдт розглядав з погляду синтетичних процесів, тобто він вважав, що з перших своїх елементів мова складається в результаті синтетичної діяльності: через синтез утворюється щось нове, чого не було в жодній із з’єднувальних частин до сполучення їх.

У мовознавчій науці взагалі та в курсі “Загальне мовознавство” зокрема, авторитетними є думки Ф. де Соссюра щодо мови, мовлення, мовленнєвої діяльності, оскільки вважається, що саме він стояв біля джерел розмежування мови і мовлення, визначення мовної діяльності, незважаючи на те, що, як уже відомо, ці явища були поміченими ще до нього (наприклад, В. фон Гумбольдтом).

Значення лінгвістичної спадщини Ф. де Соссюра є незаперечним, бо саме він зумів дати визначення аналізованим поняттям, що до нього ніхто не робив. Тому, досліджуючи мовленнєву діяльність, нам необхідно спиратися на його праці.

Дуже чітко й ясно автор “Курсу загальної лінгвістики” (Ф. де Соссюр. – К.: Основи, 1996) сформулював свої погляди на такі явища мовної дійсності, як мова, мовлення і мовна діяльність. Цікавим видається те, що мовознавець вважає мовну діяльність як єдність мови і мовної здатності. Між тим Ф.де Соссюр висловлює думку, на відміну від В. фон Гумбольдта, який, як уже зазначалося, вважає мовленнєву діяльність суспільним явищем, що “мовна діяльність має дві сторони: індивідуальну і суспільну, причому, – як пише вчений, – зрозуміти їх окремо одна від одної неможливо” [5: 19].

У науковій літературі з загального мовознавства висвітлюються й інші, сучасні теорії, які дещо змінили теоретичні положення швейцарського лінгвіста, по-різному трактуючи зміст і значення дихотомії “мова і мовлення”. Більшість з них в основному приймають Соссюрівське пояснення явища “мова і мовлення”, проте намагаються його уточнити. Так, наприклад, Л.Сльмслев замість термінів мова і мовлення вживає схема й узус, Н.Хомський – компетенція і виконання, Е.Бюйссанс виділяє три поняття: мова, дискурс, мовлення. Подібно протиставляє три поняття Л.Щерба: мовленнєва діяльність, що охоплює процеси говоріння і розуміння; мовний матеріал, тобто сукупність усього сказаного й написаного, і мовна система (словники і граматики). Розвиваючи вчення Л.Щерби, М. Андреев та Л.Зіндер запропонували чотириелементну будову: мову, мовлення, мовленнєвий акт, мовленнєвий матеріал. Під мовленнєвим матеріалом розуміється конкретна реалізація системи мови; під мовленнєвим актом – процес, породженням якого є мовленнєвий матеріал; під мовленням – система сполучень мовних елементів у тексті [2: 50–51]. Студенти-філологи повинні знати різні теорії та погляди вчених, щоб навчитися робити узагальнення і доходити правильних висновків.

У курсі “Загального мовознавства” студентами глибоко засвоюється вчення Ф. де Соссюра, що стосується лише понять мови і мовлення, а явище мовленнєвої діяльності розглядається побічно. Але ж саме його розуміння збагачує філологічну ерудицію студентів, допомагає краще усвідомити й інші явища мовної дійсності.

Таким чином, беручи до уваги складність мовознавчих понять, їх еволюцію, різноплановість думок учених, узагальнюючи їх, студентам необхідно дати чітке уявлення про мовленнєву діяльність, її види та значення в сучасній мовознавчій науці, що можливо зробити саме під час вивчення такого складного курсу як “Загальне мовознавство”, використовуючи досягнення сучасного наукового вчення про мовленнєву діяльність.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Зимняя И.А. Лингвopsиxология речево́й деятельности. – Москва – Воронеж, 2001. – С.45.
2. Кочерган М.П. Загальне мовознавство.– К.: “Академія”, 1999.– С.50–51.
3. Семчинський С.В. Загальне мовознавство.– К.: “ОКО”, 1996.– С.257–259.
4. Удовиченко Г.М. Загальне мовознавство. Історія лінгвістичних учень.– К.: Вища школа, 1980.– С.27–29.
5. Фердинан де Соссюр. Курс загальної лінгвістики.– К.: Основи, 1998.– С. 19.

**УДК 37. 032.: 378. 147: 37. 011. 32**

**О.І. Гедвілло, І.О. Носова**

### ***ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТОРСЬКО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ СТУДЕНТІВ***

Як відомо концепція стандарту з трудового навчання ґрунтується на тому, що цей предмет є загальноосвітнім та вимагає розв’язання основних загальноосвітніх завдань, одним з яких є формування творчого відношення до праці [1].

Творче відношення до праці – одна з головних характеристик сучасної людини, як особистості де відображено і мотивацію діяльності, і рівень підготовки до неї, і активність життєвої позиції. Воно виявляється посиленням включення людини до раціоналізації і винахідництва. Відомо, що підвищення продуктивності праці у галузі виробництва можна здійснити за умов застосування нової техніки і технології та провадження наукової організації праці. Виходячи з цього важливим засобом просування вперед стає раціоналізація та винахідництво, за рахунок яких вдається досягти значної економії, підвищення продуктивності праці і рівня якості продукції. Тому формуванню творчого відношення учнівської молоді до праці необхідно приділяти дуже серйозну увагу. І починати це необхідно з перших років навчання учнів у школі. При цьому також треба враховувати, що сформуванню в учнів загальноосвітньої і професійної школи творче відношення до праці зможе тільки такий викладач, котрий сам у достатній мірі підготовлений до цього.

Досвід роботи передових шкіл та численні дослідження вчених-педагогів свідчать про те, що підготовка учнів до творчої праці у процесі навчання в школі цілком можлива.

Як показують дослідження І.І.Смоліна, технічна творча діяльність дітей характеризується тими самими закономірностями, що й творча діяльність дорослих людей, а саме:

- 1) все, що створюється дітьми, незалежно від суспільного значення наслідків праці, є результатом кропіткої напруженої діяльності;
- 2) творча діяльність дітей наближається до творчої діяльності дорослих за значенням у її процесі основних психічних компонентів;
- 3) творча діяльність дітей характеризується тими самими етапами, що й творча діяльність дорослих.

Поряд з цим вивчення наслідків творчої праці учнів показує, що творча діяльність дітей має ряд особливостей.

1. За невеликим винятком вони створюють нові продукти, що не мають суспільного значення.
2. Дитяча технічна творчість має навчальний характер.
3. Низький рівень самостійності.

З наведених особливостей дитячої технічної творчої діяльності видно, що вона можлива лише при систематичному і цілеспрямованому педагогічному керуванні, та вимагає дотримання певних умов: забезпечення організації самостійного здійснення учнями творчих робіт, постановки вчителем творчих завдань, стимулювання учнів до застосування загальнотеоретичних і політехнічних знань та інтелектуальної активності у їх творчій діяльності.

Вирішення даної проблеми, на нашу думку, залежить від використання певної системи трудового навчання. З історії відомо декілька основних систем трудового навчання в тому числі: предметна (речова), операційна, операційно-предметна, предметно-операційна, моторно-тренувальна (система ЦПП), операційно-комплексна тощо.

Аналізуючи відомі системи трудового навчання, можна зробити висновок, що вони мають такий істотний недолік як не забезпечення обов'язкового залучення учнів до творчої діяльності. Вони спрямовані виключно на формування виконавчих функцій працівника. У зв'язку з цим виникла необхідність вивчення вимог до розробки систем творчого навчання. Так було запропоновано ряд нових систем, серед яких значне місце посідає конструкторсько-технологічна система у якій зроблено спробу органічного сполучення виконавчої і творчої діяльності учнів, що у свою чергу передбачає у них наявність конструкторсько-технологічних знань та вмінь. Теоретичні основи для формування цих знань і вмінь можуть бути закладені при вивченні учнями ряду технічних відомостей: конструктивні елементи деталей; технологічні карти, їх складання і читання; принципи конструювання тощо.

Також дослідженнями встановлено, що означені вміння можуть формуватися у ході виконання учнями завдань з внесення деяких змін в конструкції існуючих деталей і технологію їх виготовлення, при цьому ці завдання повинні носити систематичний характер, а за змістом бути поступово ускладненими.

Характеризуючи нині діючу програму трудового навчання для 5–9 класів її головні упорядники: Денисенко Л.І, і Левченко Г.Є (Інститут педагогіки АПН України) відмічають, що вони дотримувалися проектно-технологічного підходу. Зокрема, крім безпосереднього виготовлення виробів, програма передбачає виконання учнями таких проектних робіт: вибір об'єкта проектування, обґрунтування цього вибору, складання ескізу, добір матеріалів, розробку конструкції, вибір технології обробки деталей виробу, їх з'єднання, оздоблення, розробку конструкторської і технологічної документації тощо.

Аналіз літературних джерел показав, що конструювання – творчий процес, під час якого у сфері виробництва створюються креслення оригінальних машин, пристроїв, приладів тощо. При цьому по-різному проявляються здібності різних людей. Як відмічають С.М.Шабалов, В.І.Качнев та інші, по-різному проявляють себе у процесі конструювання й учні [2]. Досвід роботи ряду передових вчителів свідчить, що з елементами конструкторських знань учнів доцільно ознайомлювати поступово, протягом усього періоду навчання в майстернях. Виходячи з цього, а також опираючись на дослідження Д.О.Тхоржевського, визначено доцільну послідовність постановки завдань з конструювання:

1. Пояснення конструкції виробу та його деталей.
2. Встановлення раціональних розмірів виробу або окремих його деталей за кресленням.
3. Конструювання елементів деталі, яких не вистачає у конструкції.
4. Доповнення ланки, якої не вистачає в конструкції.
5. Проектування схематично заданої конструкції.
6. Конструювання виробу за заданими технічними умовами.
7. Конструювання за власним задумом, яке є по суті винахідництвом.



Значно менше розроблені питання методики навчання учнів складанню технології виготовлення виробів. Проте й тут є вже деякий досвід та існує така методика навчання технології:

1. Попереднє планування. Після з'ясування суті технологічного планування учні складають плани обробки деталей, не згадуючи окремих операцій, а лише вказуючи основні етапи роботи.
2. Складання поопераційного плану виготовлення різних виробів.
3. Складання планів обробки, де вказуються необхідні для кожної операції інструменти та устаткування.
4. Нормування трудового процесу.
5. Планування розподілу праці. На цьому етапі практичне завдання дається не окремому учневі, а бригаді або підгрупі.

Результати досліджень дають підстави для ряду методичних рекомендацій. Оскільки у шкільних майстернях учні виготовляють різні деталі, то вчитель на прикладі конкретних деталей має навчити учнів не тільки трудовим прийомам виконання операцій, а й елементам складання технологічних процесів. Проте цей конкретний матеріал повинен бути базою для формування уявлень про загальні правила складання технологічних процесів, які вироблені багаторічною практикою промислових підприємств. Дану проблему можна вирішити, якщо продемонструвати учням зв'язок різних технологічних процесів та розкрити спільне в них.

Проведений аналіз засвідчує, що у трудовому навчанні існують великі потенційні можливості організації творчої діяльності учнів, але вивчення стану навчального процесу показало, що цьому зашкоджують такі фактори: недостатня підготовка вчителів до організації творчої діяльності учнів та відсутність науково-обґрунтованого навчально-методичного забезпечення.

Постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 року №24 відбулося затвердження Державного стандарту базової і повної середньої освіти. Обговорення стандарту показало, що він був давноочікуваним і його було сприйнято в освітянському просторі досить однозначно. Наступним кроком щодо реалізації Державного стандарту повинна стати розробка нової навчальної програми, яка буде докорінно відрізнитися від усіх попередніх.

Доцільність зміни підходу до змісту трудового навчання школярів пояснюються новими умовами соціально-економічного розвитку України, де існуюча система трудової підготовки вичерпала свої можливості. Зараз відбувається стрімка переорієнтація ціннісних орієнтирів у суспільстві, перебудова системи суспільного виробництва, що відображається відповідними змінами на ринку праці. Тому стає цілком очевидною невідповідність між традиційним змістом трудового навчання і потребами суспільного розвитку. Провідними науковцями України на чолі з В.К.Сидоренко, виявлено такі причини, що викликають незадоволення у суспільстві існуючою системою трудового навчання:

1. недостатню сформованість особистості учня до трудової діяльності у нових соціально-економічних умовах;
2. відрив змісту трудової підготовки від потреб сучасного суспільства та ринку праці, недооцінку сучасних досягнень в галузі техніки та технології;
3. низьку інтелектуальну насиченість змісту предмета, що призвело до уповільнення саморозвитку учнів, а трудове навчання – до розряду другорядних у навчальному плані;
4. надмірну спрямованість трудового навчання на виробниче середовище і применшення інших життєво необхідних сфер господарчої діяльності, надання послуг соціального обслуговування тощо;
5. розрив, який посилюється від класу до класу, між системами загальноосвітньої і трудової підготовки і знецінення її в очах учнів та їхніх батьків;
6. відчуження учнів від процесу реалізації виготовленої ними продукції, що призвело до деформації розуміння цивілізованих соціально-економічних відносин і зсуву в структурі мотивації діяльності школярів;
7. недостатнє використання різноманітних форм організації трудового навчання.

Закономірною реакцією на необхідність переорієнтації і оновлення звичної системи трудового навчання учнів загальноосвітніх шкіл став Державний стандарт освітньої галузі “Технологія”, який передбачає те, що акценти в трудовій підготовці учнівської молоді повинні переміститися від фактично-реалістичного тренувального навчання до формування та розвитку творчої ініціативи, творчого пошуку, інтелектуального наповнення всього змісту трудового навчання, створення реальних умов для реалізації індивідуальних можливостей кожного учня [1].

Виходячи з цього, перед вчителем трудового навчання ставиться мета не лише навчити кожного учня сукупності трудових операцій та прийомів, а формувати технічно освічену особистість, здатну швидко адаптуватися до стрімких змін в сучасному техногенному середовищі. Тобто мова повинна йти вже не про звичне для багатьох поколінь трудове навчання, а про початкову технічну освіту як невід’ємний компонент сучасної загальної середньої освіти, про необхідність створення принципово нового навчального предмета технокультурного спрямування. Змістове наповнення нового предмета повинно бути спрямоване на формування уявлень та знань про перетворюючу діяльність людини, яка в сучасних умовах пронизує весь її життєвий простір: побут, розваги, навчання, виробничу сферу, управління. Вона визначає місце людини в природі і суспільстві, рамки її втручання в природні процеси. Центральне місце в знаннях про перетворюючу діяльність повинна зайняти техніка, що забезпечує єдність матеріальної і духовної культури, взаємозв’язок усіх видів культури (трудової, правової, моральної, художньої та ін.), а також зумовлює необхідність виділення універсальної культури, що зв’язує суспільство з середини.

Оновлений зміст трудового навчання забезпечить формування технічної культури та культури праці, необхідних кожній людині у її повсякденному житті, навчальній та трудовій діяльності. Новий за своєю сутністю навчальний предмет дасть можливість відобразити у його змісті технологію не тільки як спосіб практичного перетворення природи та суспільства, суспільних відносин, а й як спосіб формування світу людської культури. Тобто стане можливим подати технологію як цілеспрямовано організований процес трансформації природних об’єктів у світ матеріальної культури суспільства.

Творчу проектно-технологічну діяльність школярів слід розглядати як інтегративний вид діяльності, щодо створення виробів і послуг, що мають об’єктивну чи суб’єктивну новизну і особисту чи суспільну значущість. Під навчальним проектом у даному разі розуміють самостійну завершену творчу роботу, виконану учнями під керівництвом учителя. Важлива роль у вирішенні цієї проблеми належить вчителю трудового навчання, бо саме від наявності у нього професійних знань та вмій залежить ступінь підготовленості учнівської молоді до роботи у сфері матеріального виробництва [3].

Аналіз навчального процесу у вищих педагогічних закладах свідчить про те, що реалізація нових підходів до трудового навчання вимагає здійснення суттєвих змін, з метою вдосконалення у змісті професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Розв’язання даної проблеми, на нашу думку, у свою чергу вимагає вирішення таких завдань: 1) формування у студентів професійно важливих вмій з організації творчої діяльності учнів на уроках трудового навчання; 2) підвищення науковості викладання навчального матеріалу; 3) розвиток мотивації навчання студентів на основі активізації їх пізнавальної діяльності.

Аналіз діючих навчальних планів показав, що взагалі у них закладено забезпечення підготовки майбутніх вчителів до впровадження проектно-технологічного підходу у процес трудового навчання. Так, студенти вивчають дисципліни, що сприяють формуванню як конструкторських знань та вмій (“Нарисна геометрія та креслення”, “Технічна механіка”, “Основи стандартизації та управління якістю продукції”, “Машинознавство” та інші), так і технологічних знань та вмій (“Технологія конструкційних матеріалів”, “Технологія механічної обробки матеріалів”, “Практикум з технології обробки матеріалів”, “Практикум з технології електромонтажних робіт” та інше). Крім того студенти опановують методику організації творчої діяльності учнів (“Методика викладання креслення”, “Технічна творчість учнів” та інші). Але також нами було виявлено, що недостатньо уваги приділяється

використанню конструкторсько-технологічного підходу під час викладання названих дисциплін, який є передумовою використання проектно-технологічного підходу у трудовому навчанні. Це можна пояснити тим, що невизначено змістовні та процесуальні компоненти даного підходу, деякі викладачі не розуміють можливостей предмета у цьому аспекті та не мають методичного забезпечення такої діяльності.

Тому перед науковцями постають завдання спрямовані на виявлення умов, що впливають на реалізацію конструкторсько-технологічного підходу у підготовці майбутніх вчителів трудового навчання та визначення науково-обґрунтованого змісту та методики викладання професійно-орієнтованих та фахових дисциплін на цій основі.

Відповідно до цього на інженерно-технологічному факультеті Херсонського державного університету у 2004 році створено науково-дослідну лабораторію “Методика формування конструкторсько-технологічних знань та вмінь учнівської молоді”. Основними напрямками дослідницької роботи цієї лабораторії визначено:

- аналіз та узагальнення наявного науково-методичного матеріалу з проблеми оптимізації сучасної політехнічної освіти, трудового виховання та формування творчого ставлення до праці у загальноосвітній та вищій школах;
- розробка та впровадження у навчальний процес системи творчих технічних задач для формування у студентів конструкторсько-технологічних знань та вмінь під час вивчення ними дисциплін технічної та методичної спрямованості;
- вибір способів активізації конструкторсько-технологічної діяльності студентів у процесі аудиторних занять, самостійної та гурткової роботи.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Дідух В.О., Левченко Г.Є., Сидоренко В.К., Терещук Б.М., Тхоржевський Д.О. Проект Державного стандарту загальної середньої освіти в Україні і освітня галузь “Технології”. – К.: Генеза, 1997. – 29с.
2. Качнев В.И. Обучение конструированию на уроках труда. – М.: Просвещение, 1976. – 158с.
3. Сидоренко В.К. Проектно-технологічний підхід як основа оновленого змісту трудового навчання школярів //Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – №1. – С.2–4.

**УДК 37. 046. 16**

**Л.А. Гончаренко**

### ***ДО ПИТАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ***

Глобалізація світу, зміна технологій, перехід до інформаційного середовища, інтернаціоналізація різних сфер людського життя тощо ставлять сьогодні перед суспільством низку нагальних проблем. Однією з них є подолання негативу в стосунках між людьми, які належать до різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп.

Пошук вирішення цієї проблеми визначається увагою до питань людей та їх взаємин з іншими в умовах культурного плюралізму.

Українське суспільство сьогодні складається з представників різних народностей, релігійних напрямків, тому для нього особливо актуальною і необхідною є підготовка індивідів до міжкультурного діалогу. Забезпечити таку підготовку має система освіти, яка в свою чергу потребує висококваліфікованих педагогів, які були б здатні доносити до вихованців ідеї полікультурності.

Метою статті є розкриття рівня готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища.

Проблема готовності педагогів до діяльності в психолого-педагогічній літературі не нова, вона набула важливого значення ще в кінці XIX – на початку XX століття. В різні роки

її розглядали Б.Ананьєв, С.Рубінштейн, Д.Узнадзе, Л.Кондрашова, Г.Костюк, О.Абдулліна та ін. Питання полікультурності набули актуальності в кінці ХХ – на початку ХХІ століття. Спочатку воно активно досліджувалося закордонними науковцями: Дж.Бенкс, М.Хінт, В.Матіс, Г.Дмитрієв, В.Мирошніченко, В.Подобєд та ін. Згодом цю проблему розглядали вітчизняні вчені: Л.Голік, М.Красовицький, Г.Левченко, Т.Клинченко та ін.

Формувати полікультурність у кожної особистості покликані педагоги, які працюють у різних навчальних закладах: від дошкільних до інститутів післядипломної освіти. Відповідно, вчителям необхідно набути належного рівня готовності до професійної діяльності в багатокультурному середовищі.

Аналіз наукової літератури показує, що до проблеми готовності вчені підходили по-різному. Психологи розглядали її в три етапи, які дослідив А.Ф.Ліненко. На першому, на його думку, вивчали готовність “у зв’язку з проникненням у психічні процеси людини”, тому в цей час і сформувалося “розуміння готовності як настанови”; на другому етапі вивчення, проблему пов’язували із “стійкістю людини до зовнішніх та внутрішніх впливів”; на третьому – готовність переплітали, на переконання А.Ф.Ліненка, з “емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості, щодо конкретного виду діяльності” [3, 126].

Таким чином, у психологічній науці готовність до професійної діяльності розглядається як: психічна установка (Д.Н.Узнадзе, А.С.Прангішвілі та ін.); здібності людини (С.А.Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Н.Д. Левітов та ін.); психологічний стан (М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибович, Н.Д.Левітов та ін.); нахил (Л.І.Уманський) тощо.

Із введенням М.Дьяченком та Л.Кандибович терміна “психологічна готовність до діяльності” з’являється ціла низка праць у межах загальної психології, психології праці, інженерної психології тощо. А найґрунтовніше досліджене дане поняття у галузі педагогічної психології.

Проблемою готовності до педагогічної діяльності переймалися педагоги-класики: Я.Коменський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський. Серед сучасників вагомий внесок у розробку проблеми внесли: О.Абдулліна, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, О. Мороз, В.Сластьонін, А.Щербаков, Г. Костюк та багато інших.

Звичайно межі статті не дають можливості глибоко проаналізувати погляди всіх науковців на цю проблему, тому зазначимо, що на готовність до діяльності як серед психологів, так і серед педагогів не було одностайної думки, оскільки кожен з них вирізняв і розглядав той аспект, який сам вважав головним. Але, незважаючи на розбіжність думок, майже всі науковці визначають, що готовність є цілісною системою, яка має свою структуру. У психолого-педагогічній літературі така цілісність подається як сукупність якостей, властивостей та станів людини, які допомагають їй виконувати професійну діяльність.

Різнібічні підходи щодо розуміння “готовності” породили і різноманітність у поглядах на її складові.

М.Дьяченко та Л.Кандибович у структурі професійної готовності, як складного психологічного утворення виділяють наступні компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оціночний [1].

Л.Кондрашова у своєму дослідженні подає такі структурні одиниці: мотиваційний, (стремління займатися педагогічною діяльністю); морально-орієнтаційний (професійний обов’язок, любов до дітей, такт тощо); пізнавально-операційний (педагогічний кругозір, сприйняття, пам’ять, уява, мислення тощо); емоційно-вольовий (здатність управляти емоціями); психофізіологічний (працездатність, активність, саморегуляція, врівноваженість тощо); оцінний (вміння оцінити рівень своєї професійної підготовки) [2].

А.Деркач, Л.Орбан подають своє бачення структури готовності: мотиваційний – позитивне ставлення до певного виду діяльності, бажання ним займатися; когнітивний – наявність необхідних знань, уявлень; гностичний – володіння способами та прийомами, що необхідні в даному виді діяльності; емоційно-вольовий – самоконтроль, здатність відчувати задоволення від роботи; оцінний – самооцінка своєї професійної діяльності [6, 49].

Отже, незважаючи на те, що подані вище підходи до структурних складових готовності, вказують на різнобічність думок, одностайними вчені є у виділенні мотиваційного компонента. І це не даремно, оскільки зацікавленість певним видом діяльності, інтерес до неї “охоплює всі сфери психічного життя людини, стимулює її пізнавальні та емоційні функції, активізуючи особистість, спонукаючи до діяльності” [6, 32]. Звичайно, ця складова супроводжує людину на будь-якому етапі готовності, бо якщо особистість не втратила до роботи інтерес, вона буде прагнути до удосконалення.

Таким чином, підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що готовність до педагогічної діяльності є цілісним утворенням, яке має низку структурних компонентів, які взаємопов’язані і взаємозалежні.

Проаналізувавши погляди науковців на проблему готовності педагогів до діяльності, її структуру, варто звернутися до розгляду рівня такої готовності в умовах полікультурного середовища. Щоб збагнути такий рівень нами було проведено анкетування, під час якого було з’ясовано, що 70% респондентів-педагогів не тільки не готові до праці в таких умовах, а й не мають чіткого уявлення про таке середовище (у опитуванні брали участь як молоді педагоги, так і досвідчені). Однією з причин цьому є недостатня увага вищих навчальних закладів до даної проблеми. Тому на сучасному етапі виникає необхідність формування рівня готовності освітян до діяльності у багатокультурному середовищі через систему післядипломної освіти, бо саме вона сприяє удосконаленню кваліфікаційного рівня вчителів.

Ми погоджуємося із вченими, які головним структурним компонентом готовності виділяють – мотиваційний. Він дає можливість учителю усвідомити значущість виконання певного виду діяльності, зокрема праці в умовах полікультурного середовища, сформувані позитивне ставлення до нього, бажання та потребу до його здійснення. Цей компонент тісно пов’язаний із структурними одиницями готовності і є рушійною силою діяльності.

У статті ми будемо опиратися на класифікацію, яку подають А.Деркач, Л.Орбан.

Проведене нами анкетування вчителів свідчить про недостатню мотивацію щодо діяльності в умовах культурного плюралізму. У зв’язку з цим вважаємо за доцільне в інститутах післядипломної освіти під час курсової перепідготовки запровадити спецкурси, діяльність яких допомогла б педагогу усвідомити середовище, в умовах якого він має працювати. На заняттях мають подаватися знання (когнітивний компонент) про полікультурність. Такі знання допоможуть: по-перше, розібратися у термінології (культура, полікультурність, мультикультурність, культурний плюралізм тощо), яку, як показало анкетування, педагоги неправильно розуміють; по-друге, збагнути те, що кожна людина полікультурна, незважаючи на суспільство, в якому вона формувалася і виховувалася; по-третє, усвідомити те, що освітяни є носіями ідей багатокультурності, які вони мають передати молодому поколінню.

Два вищезазначені компоненти (мотиваційний і когнітивний) тісно пов’язані, оскільки без необхідних уявлень, знань збудити інтерес до діяльності і бажання нею займатися дуже складно.

Отже, наявність знань про полікультурність сприятиме мотивації педагога до діяльності.

Подати знання про полікультурне середовище, збудити в учителів мотивацію можливо не лише через запровадження у систему перепідготовки педагогів спецкурсів, а й через ті навчальні дисципліни, які вже викладаються: філософію, соціологію, культурологію, психологію тощо. Кожна з цих наук певною мірою торкається питань багатокультурності. Наприклад, психологія вивчає проблеми міжкультурної взаємодії, зокрема готує осіб до взаємодії; філософія досліджує циклічні теорії культурного розвитку тощо. Отже, подаючи знання про полікультурність у межах різних дисциплін, доречно наголошувати на тих моментах, які стосуються культурного розмаїття та взаємодії між представниками різних етнічних груп.

Таким чином, подані знання на заняттях спецкурсів та при викладанні різних дисциплін, що вивчаються в інститутах післядипломної освіти, допоможуть учителю набуту

полікультурної грамотності, яка полягає у оволодінні знаннями про основні ідеї, принципи, завдання багатокультурності, про особливості міжкультурного та міжнаціонального спілкування, яке базується на толерантності, у виробленні умінь розбиратися у соціальних проблемах свого суспільства, світу [4]. Така грамотність забезпечить когнітивний компонент готовності педагогів до діяльності.

Маючи необхідні знання і бажання їх передавати, учитель має оволодіти способами, методами, прийомами їх реалізації (гностичний компонент). Здобути необхідні навички можливо під час занять з методики, а також у процесі самоосвіти. Остання є важливішою, оскільки, здобувши інформацію про ту чи іншу технологію, вчитель має пристосувати її до своєї діяльності. Зокрема, маючи знання про полікультурність, педагог сам шукає ту методику, яка була б прийнятною і ефективною у здійсненні діяльності.

Важливою складовою готовності до праці в умовах полікультурного середовища є емоційно-вольовий компонент. Його властивість полягає в умінні вчителя контролювати свої емоції. Такий контроль важливий, оскільки, працюючи в умовах культурної багатоманітності, кожен освітянин має вміти вести діалог, сприяти міжетнічним контактам, бути толерантним, вміло розв'язувати конфлікти, правильно оцінювати ситуації тощо. Педагог власним прикладом має показати позитив у взаємодії з іншими людьми і організувати навчально-виховний процес як діалог носіїв різних культур.

Останній компонент готовності – оцінний. Він не менш важливий ніж перераховані вище, оскільки дає можливість педагогу оцінити свою професійну діяльність, від такої оцінки залежатиме подальше удосконалення професійної майстерності. Учитель сам корегує свою діяльність, оновлює знання відповідно до вимог часу, запроваджує інноваційні освітні технології у навчально-виховний процес тощо. Від об'єктивної самооцінки буде залежати рівень готовності педагога до професійної діяльності.

В інститут післядипломної освіти приходять вчителі, які мають відповідний рівень готовності, тому завдання його – удосконалити всі структурні одиниці готовності відповідно до потреб, які ставить сучасне суспільство.

Таким чином, рівень готовності вчителів до педагогічної діяльності у полікультурному середовищі значною мірою залежить від організації науково-методичної роботи у вищих навчальних закладах.

Подана стаття не вичерпує всієї проблеми, тому виникає необхідність у подальшому ґрунтовному її дослідженні, зокрема: розробка критеріїв оцінки готовності, вивчення полікультурності різними навчальними дисциплінами, розробка ефективної методики вивчення питань полікультурності, розробка методичних рекомендацій для вчителів.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, 1976. – 176 с.
2. Кондрашова Л.В. Морально-психологична готовність студентів до вчительської діяльності. – К.: Вища школа. – 1987. – 54 с.
3. Ліненко А.Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С.125–132.
4. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики (Монографическая серия. Научный редактор – директор ИОВ РАО докт. пед. наук В.И.Подобед). В 4-х томах. – Екатеринбург, 2000. – Том 2. – Кн. – 2. – С.93–127.
5. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Изд-во Академии наук Грузинской ССР, 1961. – 210 с.
6. Штельмах Г.Б. Про морально-психологічну готовність старшокласників до вибору педагогічної професії // Рідна школа. – 1991. – № 11. – С.31–33.

## **ОПТИМАЛЬНИЙ ВИБІР МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ГРАФІЧНИХ ЗНАТЬ ТА УМІНЬ СТУДЕНТІВ**

У педагогічній літературі з проблем графічної підготовки зазначається, що при плануванні навчального процесу викладачу графічних дисциплін потрібно враховувати численні фактори. Добре відомо, що вибір і застосування того або іншого методу чи поєднання методів навчання не є якоюсь автоматичною дією. Аналіз діяльності викладачів щодо вибору ними методів навчання переконує, що ця процедура потребує врахування багатьох факторів.

Сучасна педагогіка пропонує викладачеві великий вибір методів за допомогою яких він може організувати ефективну графічну підготовку. Для кожної групи завдань існують специфічні методи, які дають змогу одержати найкращі результати. Ефективність застосування методу залежить від того, чи підібраний він відповідно до тих завдань, які можуть успішно розв'язуватися за його допомогою, знаходяться в межах його впливу.

**Проблема дослідження** полягає в з'ясуванні оптимального вибору методів навчання графічній грамоті як засобу підвищення ефективності процесу навчання й формування графічних знань та умінь студентів вищих навчальних закладів.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема вибору оптимальних методів навчання є предметом наукового розгляду в сучасній педагогічній, психологічній та методичній літературі. В дослідженнях Алексюка А.М., Бабанського Ю.К., Верхоли А.П., Козяра М.М, Сидоренка В.К. та інших увага приділяється не тільки питанням ефективності тих чи інших методів навчання, а й наводиться обґрунтування їх доцільності, поєднання, добору. Аналіз цих наукових праць дозволяє зробити висновок про те, що графічна підготовка студентів буде більш раціональною та ефективною за умови оптимального вибору методів навчання.

**Метою нашої статті** є сформулювати концептуальні положення щодо вибору оптимальних методів навчання графічній грамоті студентів.

У педагогічній літературі зазначається, що при плануванні навчального процесу викладачу потрібно врахувати численні фактори. Добре відомо, що вибір і застосування того або іншого методу чи поєднання методів навчання не є якоюсь автономною дією. Отже, вибір методів для занять графічних дисциплін чи для окремого його стану не може бути довільним. Лише на перший погляд не фахівцеві здається, що викладач спроможний обирати методи, які йому заманяться. Насправді він дуже зв'язаний у виборі шляхів, хоч і сам не завжди може пояснити, якими причинами це зумовлюється. Об'єктивні і суб'єктивні причини, наявні можливості, випадковості звужують діапазон вибору, залишають педагогам лічені способи досягнення мети.

Серед критеріїв, що впливають на вибір методів формування графічних знань та умінь ми виділяємо наступні:

- Мета графічної підготовки, рівень сформованості графічних знань та умінь, якого необхідно досягти;
- Рівень розвитку просторового мислення студента;
- Рівень мотивації навчання;
- Реалізація принципів, закономірностей навчання;
- Обсяг вимог до графічної підготовки та її змісту, які необхідно реалізувати;
- Кількість та складність навчального матеріалу;
- Рівень шкільної графічної підготовки студентів;
- Активність, цікавість студентів;
- Сформованість загальних навчальних навичок, навчальна тренуваність та витривалість;
- Час навчання;

- Матеріально-технічні організаційні умови навчання;
- Застосування методів на попередніх заняттях;
- Тип та структура заняття;
- Кількість студентів на занятті;
- Рівень підготовленості викладача.

Якби на вибір методів впливали лише об'єктивні умови, то, застосовуючи дедалі досконаліші дослідницькі процедури, ми врешті-решт досягли б мети. Але, як відомо, вибір методів значною мірою залежить і від суб'єктивних умов. Досліджувати їх вплив значно важче. Й досі виділено лише найочевидніші. Наприклад, вивчаючи питання про врахування графічної підготовки студентів, дослідники з'ясували цікавий, але не найкращий підхід викладачів до вибору методів. Більшість з них оцінює цей рівень студентів як недостатньо високий. Виходячи з цього, для роботи на заняттях проєктуються методи, орієнтовані на знижений рівень активності, інтересу, працездатності студентів. Частина викладачів мають хибну думку, ніби методи розвиваючого навчання (проблемні, евристичні, дослідницькі) розраховані і спеціально розроблені лише для сильних студентів. Звідси постійне вживання "спрощених" методів: розповідей, пояснень і т.ін. Отже, хоч рівень графічної підготовки студентів і враховується, він має метою виправдати застосування шляхів, орієнтованих на невисоку пізнавальну активність.

Додамо, що якщо студенти невисокого рівня графічної підготовки, то для них перед усім необхідні методи розвиваючого навчання, бо застосування методів, що вимагають зниженої розумової активності, ще більше знижує розвиток студентів в процесі вивчення графічних дисциплін.

Ми вже зазначили, що перед вибором методів навчання відбувається визначення навчальних завдань заняття, конкретизація змісту навчального матеріалу, поділ його на логічно завершені дози. Після цього настає сама процедура вибору оптимального поєднання методів для кожної з логічно завершених доз навчального матеріалу і для кожного етапу певного заняття.

Отже, при користуванні сукупністю методів навчання викладач має робити певну послідовність кроків, яка виглядає так:

- 1-й: рішення про вибір методів самостійного вивчення теми студентами чи вивчення її під керівництвом викладача;
- 2-й: рішення про вибір репродуктивних чи пошукових методів;
- 3-й: рішення про вибір індуктивних чи дедуктивних методів навчання;
- 4-й: рішення про вибір поєднання словесних, наочних чи практичних методів навчання;
- 5-й: рішення про вибір методів стимулювання навчальної роботи;
- 6-й: рішення про вибір методів контролю та самоконтролю;
- 7-й: продумування запасних варіантів поєднання методів у випадку відхилення і підготовленості студентів за результатами перевірки заданого завдання та повторення пройденого матеріалу.

Процес комп'ютеризації графічної освіти, цієї найважливішої сфери людської діяльності, створює передумови для широкого впровадження в педагогічну практику викладання графічних дисциплін використання комп'ютерних технологій навчання.

Особливості і переваги комп'ютерних технологій у порівнянні з традиційними освітніми технологіями неодноразово обговорювалися як на сторінках періодичної преси, так і в спеціалізованій літературі. Стосовно формування графічних знань та умінь поряд з підвищенням мотивації навчання за рахунок використання комп'ютера на занятті, підвищення рівня індивідуалізації навчання і можливості організації оперативного контролю за засвоєнням знань, комп'ютерні технології можуть бути ефективно використанні для розвитку просторового мислення студентів. Відомо однак, що на даному етапі комп'ютерні технології в графічній підготовці використовуються досить рідко. Проте існуючий досвід їх



застосування дозволяє зауважити, що для одержання значного навчального ефекту важливим є їхнє систематичне використання як на стадії вивчення матеріалу, так і на стадії оперативного контролю за засвоєнням знань, а для цього також необхідний різноманітний асортимент педагогічних програмних засобів, методики їхнього використання, тобто рекомендації з організації занять.

Найбільш злободенною задачею, вирішення якої дозволить зрушити з місця впровадження комп'ютерних технологій у навчання графічних дисциплін (нарисної геометрії та креслення), є розробки педагогічних програмних засобів і методик їх використання.

Таким чином, дидактичні методи графічної підготовки є багатоаспектним явищем, яке не можна розглядати лише з одного боку навчального процесу. Метод формування графічних знань та умінь не є незмінними. Їх внутрішня суть визначається змінами у змісті основ науки, техніки та проблемами суспільства.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Алексюк А.М. Методи навчання і методи учіння. – К., 1980. – 242с.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещения, 1985. – 260с.
3. Гуревич Р.С., Кадмія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі.– Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2002. – 116с.
4. Сидоренко В.К. Графічна підготовка школярів: проблеми і завдання // Трудова підготовка в закладах освіти України. – 1995.–№1. – С.32–33.

**УДК 372. 51**

**О.М. Кондратьєва, Р.М. Дидковський**

### ***КОМП'ЮТЕРНА ПІДТРИМКА КОНТРОЛЮ І КОРИГУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ***

Підвищення вимог до якості підготовки фахівців призводить до необхідності перегляду деяких важливих аспектів їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Це, в свою чергу, неодмінно потребує організації ефективного керування процесом навчання. Одним із напрямків такої організації є забезпечення наявності об'єктивної оперативної інформації про якість засвоєння студентами необхідних знань, навичок та умінь. Цю інформацію викладач отримує у результаті здійснення контролю. Аналіз отриманих результатів дає можливість скоригувати навчальний процес з метою підвищення його ефективності. Отже, контроль і корекція є основними способами здійснення зворотного зв'язку між суб'єктами педагогічного процесу.

Питаннями контролю і корекції знань студентів займалися такі провідні вчені: С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, І.Є. Булах, Л.В. Занков, І.Я. Лернер, Т.В.Солодка, Л.М. Фрідман, В.А. Якунін та ін. В їх роботах розглянуті питання психолого-педагогічних засад організації контролю і корекції знань студентів, розроблення і впровадження ефективних методів, прийомів і засобів контролю за ходом і результатами навчання у вищій школі. В окремих роботах (В.І.Клочко, Т. В. Крилової, З. І. Слєпкань та ін.) надбання психології і дидактики проектується у сферу математичної підготовки у вищій школі, розкривається специфіка організації контролю при вивченні математики у ВНЗ.

Однак, не всі сторони даної проблеми дістали достатнього висвітлення. Зокрема, детальнішого вивчення потребують питання розробки і впровадження методичного забезпечення для ефективної організації корекційної роботи. Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури показує, що основна увага приділяється питанням, пов'язаним з організацією контролю, а методика проведення корекції залишається недостатньо дослідженою. При цьому неодмінність здійснення етапу коригування не викликає сумнівів,

оскільки у випадку його відсутності контроль втрачає свою значущість, як засіб керування процесом засвоєння знань. У зв'язку з цим спостерігається протиріччя між розумінням необхідності проведення ефективного контролю і коригування знань, з одного боку, та недостатнім рівнем розробки методики їх здійснення з іншого.

На сьогоднішній день одним із шляхів вирішення цієї проблеми є використання у навчальному процесі сучасних інформаційних технологій. Безумовними перевагами проведення контрольної і корекційної роботи з використанням комп'ютера порівняно з традиційними методами є, по-перше, достатньо висока об'єктивність її проведення, а, по-друге, можливість індивідуалізації процесу контролю і корекції знань.

У такому контексті ми вважаємо доцільним розробку і впровадження комп'ютерної підтримки контролю і коригування знань студентів при вивченні курсу вищої математики. Необхідність такого роду роботи ми вбачаємо, принаймні, у наступному: значне скорочення кількості годин, відведених на індивідуальну роботу студентів під керівництвом викладача, призводить до неможливості здійснення індивідуального підходу в оцінці кожного зі студентів та надання йому необхідної допомоги; неможливість забезпечення в достатній мірі реалізації таких принципів контролю, як об'єктивність та систематичність, без удосконалення та розширення форм та методів його проведення; зростання питомої ваги самостійної роботи студентів у загальному навчальному навантаженні, ефективність якої є низькою внаслідок відсутності у студентів стійких та достатньо розвинутих навичок її організації.

Педагогічний досвід показує, що використання комп'ютера надає можливість подолання вказаних труднощів, оскільки воно сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації навчання завдяки новим формам роботи; активізації навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подання інформації; індивідуалізації навчання – кожен працює в режимі, який його задовольняє; об'єктивності перевірки й оцінювання знань, навичок і умінь тих, хто навчається; підвищенню якості самостійної роботи студентів завдяки миттєвому отриманню необхідної допомоги у разі виникнення труднощів; значному скороченню часу, що відводиться на здійснення контролю та коригування знань при збереженні достатньо високого рівня якості їх проведення [2].

Нами було удосконалено та впроваджено у навчальний процес програмне забезпечення – програмний комплекс LESSONMAKER версії 3.0 [1]. Даний програмний комплекс призначений для роботи у 32-розрядних Windows системах і розроблений за допомогою С++ Builder 5.0.

Комплекс складається з 5-ти основних модулів, об'єднаних у два блоки.

#### 1. LESSONMAKER-Designer.

1.1. Модуль підтримки створення навчально-коригуючих засобів – LMD-Lesson.

1.2. Модуль підтримки створення контролюючих засобів – LMD-Test.

1.3. Модуль статистики – LMD-Statistic.

#### 2. LESSONMAKER-Student.

2.1. Навчально-коригуючий модуль – LMS-Lesson.

2.2. Модуль контролю знань – LMS-Test.

Перший блок призначений для полегшення роботи викладача під час змістового наповнення системи, оскільки комплекс є лише оболонкою, за допомогою якої здійснюється функціональна та програмна підтримка ідей користувача. Цей блок також сприяє здійсненню статистичного аналізу результатів контрольного тестування.

Другий блок призначений для використання студентами в своїй навчальній діяльності. Навчально-коригуючий модуль являє собою гіпертекстову систему за типом систем допомоги Windows. В своїй реалізації LMS-Lesson спирається на стандартний сервіс операційної системи, що дозволяє лаконічними засобами отримати розвинену систему з підтримкою виведення на екран тексту, графіки, звуку, відео тощо. Крім того, автоматично підтримуються засоби пошуку інформації, створення вказівок та будь-які інші можливості довідкових систем.

Передбачається, що навчальний зміст у такій системі добре структурований: кожна “сторінка” являє собою логічно завершений фрагмент навчального змісту; через виділені “ключові слова” здійснюється посилання на будь-яку іншу сторінку; кожний із завершених блоків навчального змісту містить посилання на сторінку або серію сторінок спеціального змісту, які називаємо “навчальними тестами”.

За нашими даними, робота з такою системою при дидактично виваженому її наповненні більш ефективна, ніж традиційне спілкування з книгою, за рахунок відтворення нелінійної структури знань. Крім того, певним чином побудований набір “навчальних тестів” дозволяє студенту швидко і динамічно здійснювати самоконтроль набутих знань, застосовувати їх до розв’язування задач, і головне – здійснювати корекцію набутих раніше знань.

Коригуючий вплив закладено в коментарях до помилкових відповідей, що пропонуються до вибору. Ці коментарі мають підштовхувати до самостійного аналізу помилки, допомагати в актуалізації необхідних для цього відомостей. Вони можуть бути каскадними: від найбільш загальних вказівок – до конкретних посилань на припущені помилки, що дозволяє кожному користувачу зупинитися на необхідному для нього рівні та обсягу пояснень.

Модуль LMS-Test забезпечує вирішення двох задач: автоматизований контроль і оцінювання знань і умінь; ведення статистики відповідей.

Система забезпечує можливість подання запитань і варіантів відповідей як OLE Object, що дозволяє використовувати формули, графіку тощо. Може бути передбачено вибір єдиної правильної альтернативи чи дозволено відмітити кілька пунктів. Передбачена також можливість введення своєї відповіді. В поле “своєї відповіді” викладачем може бути заздалегідь вміщено деякий текст – “шаблон”. У такому випадку передбачається, що під час тестування відбуватиметься виправлення помилок у шаблоні.

Загалом можливі наступні комбінації: альтернативний набір варіантів відповідей; набір варіантів, деяка підмножина з яких складає правильну відповідь; альтернативний набір варіантів, один з яких – “своя відповідь”; набір варіантів, деяка підмножина з яких плюс “своя відповідь” складає правильну відповідь; поле для вводу своєї відповіді. У трьох останніх варіантах в полі “своєї відповіді” може бути присутній чи відсутній шаблон.

Під час тестування програма може надавати користувачу наступні відомості: скільки запитань пройдено; скільки запитань залишилось; скільки залишилось часу (у випадку обмеження часу виконання тесту); скільки набрано балів; скільки максимально балів можна набрати; скільки балів коштує поточне запитання. Кожна відповідь та підсумок тестування фіксується у спеціальній таблиці бази даних, яка містить тест.

Зміна загальних параметрів контролюючого модуля дозволяє встановлювати: обсяг вибірки запитань, що будуть запропоновані під час тестування, виходячи із загальної сукупності введених запитань (при необхідності за групами запитань); зміну порядку виведення варіантів відповіді на екран; зміну порядку подання запитань (при необхідності за групами); обмеження загального часу роботи з тестом або часу на одне запитання; поточний чи підсумковий спосіб підрахунку набраних балів (при поточному способі користувач не має можливості повертатися до вже пройдених запитань).

Модуль LMD-Statistic першого блоку дозволяє автоматизувати дуже трудомістку, рутинну, але важливу за своїми результатами процедуру аналізу статистичних даних, що отримані в результаті тестування. Зокрема розраховується співвідношення між кількістю пред’явлень того чи іншого запитання та кількістю правильних відповідей на нього. Це дозволяє скоригувати апіорні уявлення про складність того чи іншого запитання та внести відповідні зміни то бази даних. Запитання сортується за цією ознакою. Одночасно з цим визначається найбільш популярна відповідь. Якщо така відповідь помилкова, то мають бути введені зміни в навчально-коригуючий модуль з метою відповідної корекції виявленої типової помилки.

Програмний комплекс LESSONMAKER був апробований викладачами кафедри вищої математики Черкаського державного технологічного університету. На початку другого семестру був проведений контроль вхідних знань студентів першого курсу факультету електронних технологій (близько 80 студентів) у формі тестування за допомогою модуля контролю знань LMD-Test. Контролювався рівень залишкових знань з теми “Похідна та диференціал функції однієї змінної”, яку студенти вивчали наприкінці першого семестру. Отримані результати підтвердили наші припущення про достатньо високий ступінь об’єктивності та репрезентативності такої форми проведення контрольної роботи. Коефіцієнт кореляції даних, отриманих при використанні LMD-Test, і даних, отриманих у першому семестрі після проведення рубіжного контролю з теми “Похідна та диференціал функції однієї змінної”, дорівнює 0,75. Аналіз найбільш поширених помилок, який виконувався за допомогою комп’ютера, надав можливість викладачам провести корекційну роботу та ефективно підготуватися до вивчення теми “Інтегральне числення”.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Кляцька Л. М., Дідковський Р. М. Створення та використання програмних педагогічних засобів для вивчення курсу алгебри та теорії чисел у вищих педагогічних навчальних закладах. IV Міжвузівська конференція “Нові інформаційні технології в навчальному процесі загальноосвітньої школи та вузу”, Київ, 15–16 листопада 1995р.: Тези доповідей. – К., 1995. – 133 с.
2. Фіцула М. М. Педагогіка: Посібник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 528 с.

**УДК 377: 372: 811. 111: 004**

**С.А. Коростельова**

### ***ОСОБЛИВОСТІ ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЮ ЛЕКСИКОЮ З ПРОГРАМУВАННЯ***

На початок XXI століття англійська мова стала важливим засобом міжнародного спілкування, і зараз наша країна відчуває гостру потребу у фахівцях різних галузей, які б активно володіли іноземною мовою для вирішення своїх професійних потреб. Це означає, що в середній школі учні повинні навчитися вільно спілкуватися англійською мовою в усній та письмовій формах в межах чинної програми. Головною метою викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі, зокрема на немовних факультетах, є оволодіння студентами спеціальними знаннями і вміннями за фахом. Проблема вивчення термінологічної лексики студентами немовних спеціальностей була і є актуальною в сучасній методичній науці.

Означена лексика необхідна студентам-інформатикам і програмістам насамперед для висококваліфікаційного використання програмного продукту, опанування основами програмування, ефективного користування та інтерактивного спілкування за допомогою різних засобів комунікацій і глобальних мереж (Internet).

Загальними проблемами вивчення термінологічної лексики студентами-інформатиками та математиками займаються М.Дрожкіна, Є.Матвєєва, але питання щодо спеціалізованого оволодіння лексикою мов програмування залишаються недостатньо розробленими.

Предметом дослідження даної статті є аналіз процесу вивчення студентами термінологічної лексики структурованої, чітко алгоритмічної мови програмування високого рівня Turbo Pascal, яка виступає своєрідним “містком” для оволодіння іншими складнішими та більш розгорнутими мовами програмування. Головною метою статті є презентація матеріалів щодо конкретного вивчення студентами фіксованих слів, основних операторів, посилань на помилки у мові Pascal. Нижче представлено означенні розробки. У кожному блоці надається основна термінологія (essential vocabulary) за означеними темами для активного запам’ятовування та додаткова термінологія (vocabulary notes) для поповнення

пасивного лексичного запасу студентів, яка допомагає розкривати сутність виучуваних явищ.

## 1. Reserved words

### ESSENTIAL VOCABULARY (1)

array – масив

case – вибір

inline – ввімкнутий

interface – інтерфейс, сукупність правил, взаємодія

label – мітка, маркіровка

nil – пустий список

object – об'єкт; цілісний

string – рядок

### VOCABULARY NOTES (1)

assembler – асемблер (мова програмування)

compound – складний

brackets – дужки

declaration – опис, визначення

to denote – визначати

statement – твердження

to allow – дозволяти

to determine – визначати, устанавлювати

corresponding – відповідний

to point to – вказувати на

to contain – включати (в себе)

sequence – послідовність

to specify – специфікувати

reference – покажчик, посилання

Reserved words have fixed meanings within the Turbo Pascal language: you cannot redefine them.

#### **asm (reserved word)**

Accesses the built-in assembler.

#### **array (reserved word)**

Defines an array type.

#### **begin...end construct (reserved words)**

This construct is a compound statement. The begin and end reserved words serve as statement brackets.

#### **case (reserved word)**

The case statement consists of an expression (the selector) and a list of statements, each prefixed with a case.

Constant declarations (const: reserved word)

A constant declaration (const) defines an identifier that denotes a constant value within the block containing the declaration.

#### **do (reserved word)**

The reserved word do is used in while, for, and with statements.

#### **for...to, for...downto (reserved words)**

The for statement causes the statement after do to be executed once for each value in the range first to last.

#### **else (reserved word)**

The reserved word else is used in if and case statements.

#### **end (reserved word)**

The reserved word end is used with – begin to form compound statements

- case to form case statements
- record to declare record types
- object to declare object types
- asm to call the built-in assembler

**function (reserved word)**

A function is a program part that computes and returns a value.

**goto (reserved word)**

A goto statement transfers program execution to the statement prefixed by the label referenced in the statement.

**if...then...else (reserved words)**

If, then, and else specify the conditions under which a statement will be executed.

**inline (reserved word)**

Inline statements and directives allow you to insert machine code instructions directly into the code of a program or unit.

**interface (reserved word)**

The interface section of a unit is the public part.

It determines what is visible and accessible to any program (or other unit) using that unit.

**label (reserved word)**

A label declaration part declares labels that mark statements in the corresponding statement part.

**nil (reserved word)**

The reserved word nil denotes a pointer type constant that does not point to anything.

**Object types (object: reserved word)**

An object type is a data structure that contains a fixed number of components.

**of (reserved word)**

The reserved word of is used in array, set, and file type declarations, and in case statements.

**packed (reserved word)**

The reserved word packed can prefix an array type declaration.

**procedure (reserved word)**

A procedure is a program part that performs a specific action, often based on a set of parameters.

**record (reserved word)**

A record contains a number of components, or fields, that can be of different types.

**repeat...until (reserved words)**

The statements between repeat and until are executed in sequence until, at the end of a sequence, the Boolean expression is True.

**String types (string: reserved word)**

A string type variable is a sequence of characters with a dynamic length, and a constant maximum size between 1 and 255.

**if...then...else (reserved words)**

If, then, and else specify the conditions under which a statement will be executed.

**type (reserved word)**

A type declaration specifies an identifier that denotes a type.

**unit (reserved word)**

Units are the basis of modular programming in Borland Pascal. You use units to create libraries and to divide large programs into logically related modules.

**uses (reserved word)**

Each identifier in a uses clause names a unit used by the current program or unit.

**var (reserved word)**

A variable (var) declaration associates an identifier and a type with a location in memory where values of that type can be stored.

**while (reserved word)**

A while statement contains an expression that controls the repeated execution of a singular or compound statement.

**with (reserved word)**

The with statement is a method for referencing the fields of a record.

**2. Operators**

**ESSENTIAL VOCABULARY (2)**

- addition – складання
- subtraction – віднімання
- multiplication – множення
- division – ділення
- remainder – остача
- negation – заперечення
- equal – дорівнює
- subset – підмножина
- superset – надмножина

**VOCABULARY NOTES (2)**

- boolean – логічний
- bitwise – порозрядний
- relational – реляційний

**2.1. Arithmetic Operators**

Operator	Operation
+	Addition
-	Subtraction
*	Multiplication
/	Division
div	division
mod	Remainder

**2.2. Boolean Operators**

Operator	Operation
not	negation
and	
or	
xor	

**2.3. Logical Operators**

Operator	Operation
not	Bitwise negation
and	Bitwise and
or	Bitwise or
xor	Bitwise xor
shl	Shift left
shr	Shift right

**2.4. Relational Operators**

Operator	Operation
=	Equal
<>	Not equal
<	Less than
>	Greater than
<=	Less or equal
>=	Greater or equal
<=	Subset of
>=	Superset of
in	Member of

### 3. Error messages

#### ESSENTIAL VOCABULARY (3)

to expect – чекати  
identifier – ідентифікатор, ім'я  
duplicate – подвійний  
integer – цілий  
to exceed – перевищувати  
invalid – помилковий  
range – діапазон, відрізок  
mismatch – невідповідність  
bound – межа, границя  
illegal – неприпустимий  
undefined – невизначений  
definition – дефініція, визначення  
relocatable – переміщуваний  
reference – посилання  
forward – далі  
typecast – розподіл типів  
circular – циклічний  
stack – стек, структура даних  
overflow – переповнення  
implementation – реалізація, розробка (програми)  
to precede – передувати  
target – адресат  
inherited – одержаний, унаслідований  
qualifier – специфікатор, префікс  
conditional – умовний  
initial – початковий, первісний  
header – заголовок, назва  
to terminate – завершувати  
floating-point – плаваюча кома  
overlay – перекриття, оверлей  
nested – вкладений  
scopes – контекст, частина тексту програми  
to deny – заперечувати  
opcode – код операції  
operand – операнд

- |    |                              |
|----|------------------------------|
| 1  | Out of memory                |
| 2  | Identifier expected          |
| 3  | Unknown identifier           |
| 4  | Duplicate identifier         |
| 5  | Syntax error                 |
| 6  | Error in real constant       |
| 7  | Error in integer constant    |
| 8  | String constant exceeds line |
| 10 | Unexpected end of file       |
| 11 | Line too long                |
| 12 | Type identifier expected     |
| 13 | Too many open files          |
| 14 | Invalid file name            |
| 15 | File not found               |
| 16 | Disk full                    |



17	Invalid compiler directive
18	Too many files
19	Undefined type in pointer def
20	Variable identifier expected
21	Error in type
22	Structure too large
23	Set base type out of range
24	File components may not be files or objects
25	Invalid string length

### **TASKS**

1. *Tell about the functions of the main reserved words.*
2. *Enumerate the types of operators. Name the arithmetic operators.*
3. *What error messages do you come across in your work more frequently? Explain their meaning.*

Отже, термінологія пронизує весь курс технічної англійської мови, зокрема для інформатиків, і завдання викладача – знайти такі форми і методи її подачі і опрацювання, які б зробили цей процес бажаним і цікавим для студента. Перш за все – це використання сучасних інформаційних технологій, коли спеціальна лексика вивчається студентами безпосередньо за комп'ютерами, у процесі програмування, виконання конкретних завдань, активно вживаючи необхідні терміни.

Перспективи навчання термінологічної лексики, що стосується високих технологій, не мають меж, як і самі новітні технології. Постійний розвиток техніки, написання різних мов програмування вимагає постійного вивчення і удосконалення знань професійної термінології.

### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Борковский А.Б. Англо-русский словарь по программированию и информатике (с толкованиями). – М.: Московская международная школа переводчиков, 1992. – 335 с.
2. Лемешко Е., Лемешко Н. Англо-русский словарь новейшей компьютерной терминологии. – М.: КомпьютерПресс, 1998. – 224 с.
3. Марченко А.И., Марченко Л.А. Программирование в среде Borland Pascal 7.0. – К.: ЮНИОР, 1997. – 496 с.

**УДК 37. 036**

**Л.В. Кравченко**

## **ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА ЯК УМОВА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Зростаюче усвідомлення світовою громадськістю заострення суперечності між підвищенням рівня поліетнічності соціального середовища, в якому живе і працює людина, та її невідповідністю до змінних умов життя висунуло на перший план стратегічних напрямів розвитку освіти полікультурну освіту і виховання підростаючих поколінь. Звідси актуальність зазначеної проблеми обумовлюється важливістю полікультурної освіти для розвитку творчої особистості.

Ідея культурного й етнонаціонального багатоманіття світу в процесі демократизації, реформування освіти в Україні має впроваджуватися на засадах полікультурності. З одного боку – це один із важливих шляхів досягнення дійсно правової етнічної рівності в Україні, з другого – це можливість виховати громадян із широким культурним світоглядом, із навиками міжетнічної толерантності, культури міжетнічного спілкування, засвоєними цінностями розуміння і сприйняття світу як єдиного цілісного організму, надзвичайно багатого і складного у своєму культурному різноманітті.

Необхідність дотримання принципів полікультурності в освіті ґрунтується на загальній етнополітичній концепції Української держави як такої, що є унітарною з поліетнічним складом населення. Україна є поліетнічною країною.

Наша доба стрімкого науково-технічного розвитку продемонструвала полікультурність у концентрованому вигляді: збільшилась кількість культур, з якими українці вступають у взаємодію, зросла інтенсивність подібних контактів та їхня глибина.

У рамках педагогічної науки дослідження проблеми полікультурної освіти були започатковані в США в другій половині ХХ століття в працях Р. Хенві та Дж. Бенкса, що було пов'язано з прагненням реалізувати рівне право громадян на здобуття освіти з урахуванням етнічних інтересів.

У західних країнах помітно активізувалася дослідницька діяльність у цій галузі в 80–90-і роки. Певний вклад у неї внесли Дж. Бенкс, С. Бенкс, Д. Голлнік, Р. Гарсія, К. Ірвін, В. Міттер, Т. Рюлькер, Д. Хоуп та інші.

Радянська школа набула великого досвіду інтернаціонального виховання, але її особливістю була одностороння політична спрямованість. Тільки в 90-і роки помітно активізувалися дослідження народної педагогіки, вивчення традицій, культури, етики народів (С. Айвазова, Л. Бондаренко, Г. Волков, Л. Дробіжева, І. Кон, М. Кузьмін, Д. Лихачьов, К. Мартиненко, В. Тишков, В. Шаповалов та ін.), міжнаціонального спілкування (Г. Гасанов, В. Крисько та ін.).

Однак різні аспекти полікультурної освіти ще слабо вивчені як у світовій, так і в українській педагогічній науці, що зумовлено комплексністю та динамічністю досліджуваних процесів.

Складність проблем культури визначає різноманітність підходів у працях філософів (М. Данилевський, О. Шпенглер, А. Тойнбі, М. Бердяєв, Л. Гумільов, Б. Малиновський, А. Вебер та ін.), які розкривають проблеми сутності культури й полікультурного середовища в цілому, їхній вплив на розвиток цивілізації.

Соціологи (І. Хейзинг, Г. Гессе, У. Ростоу, О. Радугін, К. Радугін, Е. Геллнер, Б. Єрасов та ін.) розглядають полікультурність як соціальний інститут, який надає суспільству системні якості, а також як джерело передачі інформації.

В історичних дослідженнях (С. Соловійов, В. Ключевський, А. Тойнбі, К. Ясперс, І. Греков, Б. Рібаков, М. Альпіревич та ін.) підкреслюється тенденція становлення єдиного соціокультурного простору в часі.

Психологи (К. Оберг, Т. Стефаненко, С. Бокнер, Р. Берон, Д. Річардсон, Ж. Гофруа та ін.) аналізують проблеми міжкультурної адаптації й етнічні фактори агресії.

Культурологічні праці (А. Арнольдів, Ю. Бромлей, С. Урутюнов, В. Межуєв, М. Бахтін та ін.) розкривають поняття культури, її роль у формуванні людини, характеризують процес зближення культур у часі та просторі.

У російській педагогічній науці та практиці вивчення проблем полікультуралізму на сьогоднішній день здійснюється в наступних напрямках: теоретично-методологічні основи полікультурної освіти (В. Макаєв, З. Малькова, Л. Супрунова); проблема навчання мовам в умовах двомовності (М. Апажев, Д. Ашинов, Ю. Кімов та ін.); полікультурна освіта та підготовка вчителів (С. Узденова, С. Ванієва та ін.); проблема глобальної освіти (Я. Колкер, О. Устинова, І. Шеїна); реалізація полікультурної освіти в школі (В. Бауер, С. Гайдарова, І. Павлов та ін.); проблеми міжнаціонального спілкування (З. Гасанов, І. Мар'єнко, С. Мягченков та ін.).

Об'єктом даного дослідження є полікультурна освіта. Мета роботи полягає у визначенні й обґрунтуванні полікультурної освіти як умови виховання студентської молоді в сучасному поліетнічному світі. Відповідно до мети, завданнями статті є узагальнення теоретично-методичних засад полікультурної освіти; виявлення механізмів впливу сучасної полікультурної освіти на естетичне світосприйняття студентів.

Узагальнюючи результати, отримані різними дослідниками при аналізі особливостей розвитку і функціонування сучасного суспільства, можна виділити такі фактори актуалізації полікультурної освіти:

- значне збільшення суб'єктів міжнародних відносин, що сприяє росту кількості учасників міжкультурного діалогу як на міжнародному, так і на регіональному рівнях;
- вплив світової економічної системи, яка знаходячись у постійній динаміці, посилює тенденції до глобалізму. Цьому насамперед сприяють транснаціональні корпорації, які долають межі національного суверенітету в економіці, включаючи індивіда в діяльність у полікультурному середовищі;
- інтенсифікація міграційних процесів;
- зростання темпів науково-технічного прогресу у сфері комунікацій, що, з одного боку, надає людині широкі можливості для міжкультурних контактів, а з другого – притягує небезпеку знищення соціокультурної ідентичності індивіда;
- усвідомлення необхідності подолання глобальних проблем, що потребує співробітництва і міжкультурного діалогу держав і народів;
- “етнічний ренесанс” – прагнення окремих особистостей і цілих народів усвідомити свою етнічну ідентичність і затвердити її в багатокультурному світі.

Взагалі, полікультурне виховання включає облік культурних і виховних інтересів різних національних і етнічних меншинств і передбачає:

1. адаптацію людини до різних цінностей у ситуації існування безлічі різнорідних культур; взаємодія між людьми з різними традиціями;
2. орієнтацію на діалог культур;
3. відмова від культурно-освітньої монополії у ставленні до інших націй і народів.

Полікультурна освіта складає інтегративну частину загальної освіти та зорієнтована на виховання індивіда, який зберігає свою соціально-культурну ідентичність, який прагне до розуміння інших культур, який поважає інші культурно-етнічні спільності, який уміє жити в мирі та злагоді з представниками різних національностей, рас, вірувань, який готовий до активної творчої діяльності в динамічному полікультурному і багатонаціональному середовищі.

Зміст полікультурної освіти зорієнтований на створення умов для соціально-культурної ідентифікації особистості, яка визначає її статус під час участі в міжкультурному діалозі і забезпечує її первинним досвідом вивчення культури, на формування уявлень про культурно-етнічну різноманітність світу як у просторі, так і в часі; на виховання терпимості та поваги права кожного народу зберігати свою культурну самобутність; на оснащення студента поняттєвим апаратом, який забезпечує можливість найбільш повного опису полікультурного середовища; на навчання студентів технологіям реконструкції цінностей культурних спільностей, які беруть участь у діалозі, що є першим кроком до розуміння мотивів, настанов і упереджень учасників діалогу культур; на розвиток у студентів здібностей до критичного засвоєння полікультурної реальності. У процесі планування змісту полікультурної освіти необхідно брати до уваги соціокультурну специфіку середовища, в якому знаходяться студенти, та їхні індивідуальні особливості.

Побудова змісту полікультурної освіти ґрунтується на загальнодидактичній теорії чотирьохкомпонентного складу загальної освіти (В.Краєвський, І.Лернер, М.Скаткін). Виходячи з цієї теорії будується чотирьохкомпонентна структура змісту полікультурної освіти:

- розвиток соціокультурної ідентифікації студента як умова розуміння та входження в полікультурне середовище;
- оволодіння основними поняттями, які визначають різноманітність світу;
- виховання емоційно позитивного ставлення до різноманітності культур;
- формування умінь, які складають світову культуру поведінки.

Специфіка методів полікультурної освіти визначається діалогічним характером функціонування і розвитку культури, рівнем етнокультурної ідентифікації студента, рівнем

знань про полікультурне середовище, їхньою емоційною культурою та культурою поведінки, що потребують використання активних методів: діалог, бесіда, дискусія, моделювання, проектування, реконструкція, рольові ігри, рефлексивні методи.

Ефективність системи полікультурної освіти залежить від її цілісності, цілеспрямованості; активізації особистості студента як суб'єкта виховання й навчання.

Зниженню соціальної напруженості в суспільстві сприяє полікультурна освіта. Вона формує індивіда, який готовий до міжкультурного діалогу, розширює можливості засвоєння полікультурного простору і створює умови для розвитку особистості.

Суттєву роль у полікультурній освіті, яка готує молодих людей до життя, відіграє вивчення загальнолюдських цінностей і світової культури. Полікультурна освіта надає можливість глибше вивчити й усвідомити різноманітність народів. Культурні відмінності, які визначають приналежність людини до тієї чи іншої групи, є найбільш очевидним проявом різних цінностей і точок зору. Ці відмінності відображені в смаках людей, їхніх уподобаннях та стосунках, стилі життя та поглядах на світ і є продуктом еволюції кожного народу та його пристосування до свого середовища й умов життя з метою задовольнити потреби, спільні для всіх груп, для всіх народів.

Студентам полікультурна освіта допоможе побачити в цій різноманітності загальне. Кожний народ створює матеріальну культуру: будинки, їжу, одяг, знаряддя праці та ін., відповідно до своїх потреб і умов життя, у кожного народу існують національні види мистецтва та праці, власна мова й інші засоби спілкування, власна організація суспільства й система суспільного контролю. У кожного народу є формальна та неформальна система освіти та передачі наступним поколінням національних цінностей, традицій, а також ритуалів, які виражають погляди та вірування цього народу, свої структури й установи, які здійснюють певні економічні функції.

Естетичне виховання – важлива умова і шлях досконалого та гармонійного розвитку людських засад у кожній людині. Для естетичного виховання істотним є отримання інформації та спостереження за життям в різних країнах, за їхньою культурою, збагачення особистих вражень від реальної дійсності. Метою художньо-естетичного виховання є засвоєння цінностей, формування в студентів ціннісного ставлення до світу, здатності сприймати та примножувати художні цінності. Потрібно залучати студентів до цінностей українського та зарубіжного мистецтва, різних культур.

На формування художньо-естетичної свідомості впливають уявлення про історично-культурні епохи, про змінність і спадковість системи цінностей; система знань про походження і культурні особливості певних етнічних спільнот, що дають моральні та естетичні орієнтири збагачення краси, гармонії людського життя.

З огляду на сучасне існування молоді в полікультурному просторі дуже важливими є цінності мистецтва. Завдяки універсальності художньо-образної мови, вони зашифровують і передають зрозумілу для різних народів смисловою інформацію, дають змогу вступати в невербальний діалог з різними культурами минулого і сучасності, розуміти інших і розширювати таким чином свій власний духовний світ. Розуміння мистецтва – це творчий процес співпереживання та інтерпретації, що має активний діалогічний характер. Саме “діалог культур” (В.Біблер) дає змогу особистості не тільки залучитися до вітчизняних і загальнолюдських цінностей, а й самовизначитися в світі культури, включитися в її творення та водночас удосконалювати себе як суб'єкта культури.

Отже, полікультурна освіта складає органічну частину сучасної загальної освіти, яка сприяє підготовці студентів до життя в полікультурному та багатонаціональному середовищі на основі поваги до інших народів, ненасилля та миру, розвиває естетичне світосприйняття.

Тому в сучасному уявленні про освіту в контексті культури нам ближче точка зору В.Борисенкова, О.Гукаленко та інших учених, які розглядають полікультурну освіту з позицій засвоєння молоддю цінностей культури, розвитку здібностей збагачувати та зберігати їх, опановувати знання про культуру, людину, історію, природу й суспільство, які допомагають отримати особистісні сенси відносно до світу, людей, самого себе.

Базовими принципами полікультурної освіти є:

1. принцип діалогу та взаємодії культур;
2. контрастивний принцип оволодіння змістом полікультурної освіти;
3. принцип творчої доцільності вживання, збереження та створення нових культурних цінностей.

Концептуальний принцип поліетнічності та полікультурності вже знайшов своє правове оформлення в системі нормативних актів України. Сучасні процеси формування єдиної української політичної нації та громадянського суспільства безпосередньо пов'язані як з розвитком культурного багатоманіття етнічних меншин, так і з українським етнонаціональним відродженням. Закони і програмні освітянські документи, які були прийняті у перші роки державної незалежності, створили правове поле, в якому освіта, зорієнтована на етнічне різноманіття українського суспільства, почала реалізовуватися на практиці.

Освітянська політика має формуватися на науково обґрунтованих засадах полікультурності. За визначенням відомого українського педагога М.Красовицького, полікультурна освіта – це така організація процесу в навчальних закладах, життя та діяльності молоді, взаємин між ними, яка забезпечує їх ознайомлення з культурою інших народів, виховання поваги до різноманітності людства, створення умов для розвитку довіри, солідарності та вміння взаємодіяти на основі толерантності, усунення суперечностей між національними та загальнолюдськими цінностями. Це також формування єдиної, загальнодержавної системи цінностей, прийнятної для представників усіх етнічних спільнот, що проживають в Україні. При цьому однією з провідних культурних і національно консолідуючих цінностей у цій системі є українська мова як державна, що не повинно суперечити правам і культурним можливостям для мов і освітніх цілей інших етнічних спільнот.

Загалом для теперішньої освітянської ситуації в Україні, що стосується полікультурності у змісті освіти, у принципах її організації, у реальній, правовій і мовній практиці, досить характерними є хаотичні, а також і волюнтаристські тенденції.

Полікультурна освіта постійно піддається критиці за акцентування культурних відмінностей, яке посередньо призводить до посилення дискримінації, за вивчення іммігрантської культури, яка втратила своє функціональне значення в умовах міграції (асиміляції більшістю) і стала фольклором. Проте більшість досліджень підкреслюють актуальність культури для розвитку особистості. Аналіз стану проблеми на практиці показує, що полікультурна освіта сьогодні – не даність, а необхідність.

Викладач повинен допомогти студентам усвідомити, що у світі існує безліч цінностей, що деякі з цих цінностей витікають із традицій того чи іншого народу і є для нього закономірним здобутком його досвіду й історичного розвитку. Як писав М.Бахтін, тільки через діалог з іншою культурою можна досягти певного рівня самопізнання, так як при діалогічній зустрічі двох культур, кожна зберігає свою єдність і відкриту цілісність, одночасно збагачуючи іншу.

Очевидно, що в умовах багатокультурного світу та поліетнічного суспільства полікультурна освіта стає невід'ємною частиною педагогічної культури викладача. Вона включає культурологічні, етноісторичні знання, розуміння важливості культурного плюралізму, уміння виділяти та вносити в зміст загальної освіти ідеї, які відображають культурну різноманітність світу, а також уміння організовувати педагогічний процес як діалог носіїв різних культур у часі та просторі. Завдяки цим властивостям, полікультурна освіта набуває першорядного значення для естетичного виховання студентської молоді. Вона культивує в людині дух солідарності та взаємодії в ім'я миру та збереження культурної ідентичності різних народів.

Таким чином, вище зазначене дозволяє констатувати:

1. Полікультурна освіта як умова естетичного виховання студентської молоді є актуальною проблемою, що досі мало досліджена педагогічною наукою, а тому потребує більш глибокого вивчення.

2. Без залучення студентів до різнобічного художньо-естетичного світового досвіду, який сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери особистості, будь-яка освіта стає неповноцінною.

3. Діалог культур позитивно впливає на якість полікультурної освіти через можливість засвоєння естетичних цінностей різних народів.

4. Полікультурна освіта є невід'ємною частиною педагогічної культури викладача, який повинен допомогти студентам усвідомити, що у світі існує безліч цінностей.

5. На сьогоднішній день відсутня розроблена діюча концепція полікультурної освіти в Україні. Концептуальне визначення і обґрунтування полікультурної освіти є надзвичайно актуальним.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта/В.Болгаріна. І. Лощенова//Шлях освіти. – 2002. – №1. – С.2–6.
2. Кармин А. Культурология. – СПб.: Лань, 2001. – 830с.
3. Аракелян О., Бабилаев А. Поликультурное образование и этнопсихология. – Москва: Грааль, 2002. – 188с.
4. Супрунова Л. Поликультурное образование в современной России: поиск стратегии //Magister. – 2000. – №3. – С.77–81.
5. Мосіяшенко В. Естетичне виховання – складова педагогічної системи // Шлях освіти. – 2003. – №2. – С. 51–55.

**УДК 378. 147**

**Є.В. Кулик**

### ***ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ***

Враховуючи ідеї розвитку освіти в Україні у ХХІ ст., варто зазначити, що педагогічна технологія підготовки сучасного спеціаліста – це, насамперед, реалізація конкретної мети – формування нового типу національної інтелігенції. Соціальне замовлення – це мета вищої школи на соціально-економічному рівні, яка має прояв в постановці професійних завдань навчання. Побудова учбових курсів та їх реалізація залежать також від прийнятого теоретичного напрямку вітчизняної педагогіки.

Прибічники гуманістичної орієнтації Сластьонін В.О., Батишев С.Я., Маслоу А. та ін.[1; 4; 5] стоять на тих позиціях, що підготовка майбутніх вчителів до педагогічної діяльності повинна складатися з формування:

1) “Я-концепції” вчителя; 2) уміння оптимально використовувати можливості своєї особистості в навчальній і виховній роботі; 3) готовності до досліджень в галузі педагогіки.

Традиційний напрямок зорієнтований на нормативну підготовку, гуманістичний напрямок – на розвиток творчої активності, але жоден з напрямків не розв’язує внутрішнього протиріччя – “нормативність – творча активність”. У зв’язку із цим важливо створити педагогічну технологію, яка б забезпечила таку підготовку вчителю, при якій він був би спроможний постійно відслідковувати і нести в середовище навчаємих нові наукові знання про ці фундаментальні якості і закони. Педагогічна технологія передбачає застосування конкретної програми пізнавальної діяльності, яка визначається метою навчання. Ця закономірність ґрунтується на розвитку логічного мислення студента.

Теоретичним орієнтиром при розробці технології є положення про її залежність від цілей і розуміння механізму процесу засвоєння.

Свідома діяльність завжди спрямована на досягнення визначених цілей. Мета – це запланований результат і опрідметчений мотив діяльності за своїм походженням. Зміст цілей визначається умовами їх реалізації.

У педагогічній літературі робиться наголос на багаторівневий характер педагогічних цілей. Так, Т.І.Ільїна запропонувала три рівня педагогічних цілей, О.Є. Лебедев пропонує шість ієрархічних рівнів навчання. Але, на жаль, розглянуті системи педагогічних цілей Т.І. Ільїної і система ієрархічних рівнів навчання О.Є. Лебедева не дають можливості конкретизувати цілі підготовки до педагогічної дослідницької діяльності на різних рівнях професіоналізму і зафіксувати результати підготовки фахівця. Методика в такому разі буде мати вигляд електичного набору фактів і не дозволить визначити стратегію, тактику формування елементів готовності до педагогічної дослідницької діяльності.

Головна спрямованість педагогічної технології у вузі – це формування і розвиток особистості кожного фахівця. Основною ланкою в цьому процесі є розуміння ієрархічної моделі розвитку особистості.

За концепцією В.С.Ледньова професійна діяльність може здійснюватись на чотирьох основних рівнях, які характеризуються еталонними алгоритмами [3]. Ми співвіднесли описи еталонних алгоритмів з вимогами до вчителя щодо педагогічної дослідницької діяльності [2; 3] і дійшли висновку, що якісним описам еталонних алгоритмів відповідають конкретні види педагогічної дослідницької діяльності (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Відповідність видів педагогічної дослідницької діяльності рівням професіоналізму

№ з/п	Рівні професіоналізму, якісна характеристика еталонних алгоритмів діяльності	Види педагогічної дослідницької діяльності
1.	Діяльність за заданим алгоритмом, за раніше відпрацьованими операціями	Вивчення особистості учня
2.	Діяльність за складним алгоритмом з частковим конструюванням рішення	Вивчення методів роботи і узагальнення досвіду вчителя-предметника
3.	Діяльність з використанням складних алгоритмів, яка потребує операцій з великими масивами інформації і висновків	Вдосконалення власної системи впливу на особистість і інноваційна діяльність

Однією з форм відображення в навчальному процесі контексту професійної діяльності спеціаліста є його кваліфікаційна характеристика, яка виступає в ролі посередника між професійною і навчально-пізнавальною діяльністю. В нашій роботі “професійний контекст” розуміється як сукупність предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, які характерні для визначеної сфери професійної діяльності.

Ефективність процесу формування готовності до педагогічної дослідницької діяльності в процесі навчальних занять забезпечується системою умов і засобів. Це комплексна організація діяльності студентів, взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання, змісту, форм і методів навчання.

Проведена нами попередня робота і отримані висновки дозволили перейти до розробки компоненту технології формування готовності до педагогічної дослідницької діяльності, а саме інтегрованої наскрізної програми курсу “Основи науково-педагогічних досліджень”. Особливості програми полягають в:

- порівнявemu навчанні студентів на різних ступенях освіти, яке забезпечує майбутнім вчителям досягнення відповідних рівнів професіоналізму і кваліфікації;
- наскрізному характері, який передбачає безперервне і послідовне навчання студентів, починаючи з 2-го курсу;
- інтеграція окремих знань і умінь, які традиційно відносяться до курсів психології, педагогіки, вищої математики, основ наукових досліджень та інших спецкурсів, в єдину навчальну програму;
- орієнтація на вчителя конкретного профілю, зокрема вчителя трудового навчання, оскільки кожний навчальний предмет має свої особливості;
- можливості негайного залучення студентів до проведення практичної дослідницької діяльності.

Згідно порівнявemu підготовки студентів завданнями цього курсу є:

- на першому етапі – формування готовності до вивчення особистості учня;
- на другому етапі – формування готовності до вивчення і узагальнення педагогічного досвіду вчителя-предметника;
- на третьому етапі – формування готовності до визначення педагогічної ефективності особистих методичних розробок та інноваційної діяльності.

Залежно від завдань кожного етапу навчання, програма передбачає вивчення і закріплення навчального матеріалу на лекціях, лабораторних і практичних заняттях, а також виконання завдань з самостійних досліджень в процесі проходження педагогічних практик, оформлення результатів досліджень в курсових, кваліфікаційних, дипломних роботах, підготовку доповідей на конференції, написання тез та статей.

Методика проведення занять визначається значною мірою змістом навчального матеріалу, який умовно можна поділити на такі частини:

- 1) вивчення особистості учня;
- 2) вивчення та узагальнення педагогічного досвіду вчителя-предметника;
- 3) перевірка ефективності особистих розробок та інноваційна діяльність.

Кожна частина характеризується своїм змістом, інструментарієм та іншими особистостями. Тому поряд з єдиними спільними дидактичними завданнями формування готовності до педагогічної дослідницької діяльності ставляться ще конкретні завдання, характерні для окремих розділів або тем програми.

До єдиних дидактичних завдань, що стоять перед викладачем, для всіх розділів програми можна віднести такі: 1. Сформувані передбачені програмою поняття. 2. Забезпечити вивчення наукових методів дослідження в педагогіці. 3. Забезпечити вивчення статистичних методів обробки даних. 4. Забезпечити засвоєння правил графічного подання результатів дослідження. 5. Сформувані позитивні мотиви. 6. Навчити застосовувати знання на практиці. 7. Забезпечити найбільш ефективну форму організації роботи студентів.

Компоненти готовності до педагогічної дослідницької діяльності формуються у студентів під час навчально-пізнавальної, навчально-практичної і самостійної практичної роботи. У процесі навчання необхідно, з одного боку, забезпечити тривалість знань і умінь студентів, а з іншого – їх динамічність. Студент повинен не тільки оволодіти певною сумою знань, умінь, але й навчитися тому, що, з якою метою та яким чином пізнавати. Досягти цього можна, лише за допомогою конкретної педагогічної технології, основний зміст якої має становити методика застосування проблемних ситуацій. Це, на наш погляд, зумовлено наступними причинами.

По-перше, в педагогічній психології проблемна ситуація розглядається як вихідний момент мислительної діяльності студента, джерело і стимул його активності, а створення викладачем системи проблемних ситуацій та їх розв'язання студентом є одним з найістотніших чинників підвищення розвиваючого навчання.

По-друге, проблемна ситуація в реальному навчальному процесі є не тільки умовою виникнення мислення, а й засобом його функціонування та розвитку.



По-третє, раціональне використання проблемних ситуацій дає змогу студентам досягти високих результатів у творчому оволодінні знаннями й уміннями, основними методами наукового дослідження. Це, мабуть, найвагоміший факт, що засвідчує значні, але здебільшого нереалізовані вищою школою розвиваючі й формуючі впливи на особистість майбутнього вчителя.

Ідея про конструктивне зближення процесів наукового й навчального пізнання й на цій основі розвиток розумових здібностей студентів та підвищення якості професійної підготовки одержала всебічну розробку в теорії проблемного навчання. Однак було б необ'єктивно говорити про масштабне впровадження проблемності в практику вищої школи, його високу ефективність.

Теоретичні розробки проблемного навчання досить різнобічні. Саме поняття “проблемне навчання” вчені відносять до різних категорій, вкладаючи в нього різний зміст. Так, одні з них вважають його принципом дидактики, другі – методом навчання, треті – типом навчального процесу, четверті – психолого-педагогічною системою в організації навчально-пізнавального процесу, п'яті – особливим підходом до навчання та ін.

З нашої точки зору всі ці підходи до визначення місця проблемного навчання в теорії і практиці не позбавлені сенсу, проте не самі по собі, а лише в сукупності, гармонійній єдності. Тут насамперед слід розрізнити теоретичний і практичний аспекти.

У науці проблемне навчання – теорія, а в практиці – система психолого-педагогічних засобів організації ефективного навчального пізнання та формування творчої особистості. Проблемне навчання здійснюється різними методами: монологічним і діалогічним викладом знань, евристичною бесідою й пошуковою самостійною роботою студентів, які при цьому обов'язково більш-менш характеризуються пошуково-продуктивною спрямованістю зустрічної пізнавальної активності між викладачем і студентом. Так, викладач створює на заняттях систему проблемних ситуацій, керує діяльністю студентів під час постановки й розв'язування проблем, а студент – усвідомлює й суб'єктивно приймає проблемну ситуацію, застосовує отримані знання для розв'язування практичних завдань. Серед учбових дослідницьких завдань ми виділяємо такі групи: 1) завдання на вивчення методів дослідження; 2) завдання на використання методів математичної статистики; 3) завдання на інтерпретацію даних; 4) завдання на оформлення результатів дослідження; 5) завдання на складання висновків (табл. 2).

Ці завдання дозволяють сформувати відповідні педагогічні дослідницькі уміння.

Так, на першому етапі підготовки у студентів необхідно сформувати готовність до вивчення особистості учня. Для формування мотиваційного й змістовно-процесуального компонентів готовності, студенти повинні вивчити частково-наукові методи досліджень їх використання для вивчення якостей особистості, характеристик окремих учнів, методи математичної обробки результатів і графічної інтерпретації. Дослідницькі уміння вчителя є формою функціонування його теоретичних знань. Для формування педагогічних дослідницьких умінь студенти повинні виконати учбові дослідницькі завдання на:

- 1) вивчення частково-наукових методів дослідження;
- 2) використання методів математичної статистики;
- 3) графічну інтерпретацію (відображення об'єкта у статистиці);
- 4) оформлення результатів дослідження;
- 5) формулювання висновків.

## Види учбових дослідницьких завдань

№ з/п	Педагогічні дослідницькі уміння	Учбові дослідницькі завдання
1.	Уміння користуватися методиками вивчення особистості	Завдання на вивчення частково-наукових методів дослідження
2.	Уміння користуватися математичними методами обробки даних	Розв'язувати завдання з математичної обробки стандартних методик вивчення особистості
3.	Уміння будувати графіки, таблиці, які відображають об'єкт у статистиці	Завдання на графічну інтерпретацію об'єктів у статичному стані
4.	Уміння давати психолого-педагогічний опис особистості учня	Описати результати спостереження за учнем
5.	Уміння робити висновки про рівень розвитку здібностей і якісних характеристик особистості	Використовуючи опорні слова, пояснити цифрові дані окремих спостережень

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Батышев С.Я. Проблемы педагогики, психологии и экономики профессионально-технического образования и задачи по организации научных исследований в этой области // Организация научно-исследовательской работы по педагогике, психологии и экономике профессионально-технического образования. – М., 1974. – С.1–48.
2. Інформаційний збірник МО України. – 1992, № 20.
3. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
4. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. – М.: Издательство МГУ, 1982. – 287 с.
5. Слостенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. – М., 1976.

УДК 372. 36+81'342. 3: 378. 096

У.І. Ляшенко

***ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНИХ НАВИЧОК НА  
НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ***

Вивчення англійської мови на немовних факультетах є одним з пріоритетних напрямків сучасної вищої освіти. Аудіювання є одним із видів мовленнєвої діяльності і тісно пов'язане з усіма видами останньої, тому його вивчення на немовних факультетах є актуальним для сучасної освіти. Розв'язанням цієї проблеми займалися і займаються такі педагоги як Гапонова С.В., Черниш В.В., Жеренко Н.В., Метьолкіна О.Б., Єлухіна Н.В. тощо.

Метою означеної статті є висвітлення особливостей формування аудитивних навичок на немовних факультетах. Метою вивчення іноземної мови на немовних факультетах є навчання студентів на рівні користувачів іншомовного спілкування в усній та письмовій

формах. А успішність іншомовного спілкування значною мірою залежить, крім інших факторів, від рівня сформованості аудитивних вмінь і навичок. Студенти, які навчаються на немовних спеціальностях, мають неоднаковий рівень сформованості аудитивних навичок (оскільки аудіювання пов'язане зі всіма видами мовленнєвої діяльності: читанням, говорінням, письмом, тощо – то й рівень сформованості аудитивних навичок у студентів теж різний). У зв'язку з тим, що викладач формує ці навички у студентів повною мірою, або частково, він має добирати тексти певної тематики, які б містили у собі лексичний матеріал та граматичні конструкції необхідні для засвоєння їх студентами і такі вправи для перевірки засвоєного, які у повній мірі давали б змогу студентові застосувати одержану інформацію в своєму (іншомовному) спілкуванні. Методика формування аудитивних умінь студентів на немовних спеціальностях, що базується на текстах, передбачає трифазову роботу з аудіотекстом: підготовчу, виконавчу та завершальну. Студентові спеціальності "Правознавство", на нашу думку, доцільно дати текст такого змісту:

### **Cops and Robbers**

Patrick doesn't patrol in a police car, he's a beat cop. He walks the streets and chats to people in the community until "a job comes up on the radio". He's usually in the same area which he describes in the following way: "When people come to New York they are amazed at how close the very rich and the poor live to each other. My area is basically a slum. There are a lot of 20 storey apartments. Many of the people in them have social problems. Shooting, domestic disputes, street attacks and robberies are common. Drug dealing is constant but not as publicly done as in some areas. In the middle of all of this, there are families who just continue their lives heroically and don't seem scared. I guess they're used to living here so they feel safe".

The particular Saturday night that Patrick spoke to us, he was hoping to make an arrest. He was hoping to find someone known as "Apple" who was responsible for a lot of drug dealings. Patrick had never seen him but had heard a lot about him and wanted to search him. The problem was that Apple had a lot of teenagers working for him. The teenagers usually warned Apple that the police were in the area and they also sold a lot of the drugs for him so Apple would not get caught himself.

After Patrick had patrolled for a few hours, a man in his early thirties walked up to him and said hello. It was Apple but he had no drugs on him so Patrick wasn't able to do anything. Apple wasn't only the one person on Patrick's list. "I wanted to see a guy called Andre who was on a weapons charge. I am also to find Rory, for a taxi robbery – I'd arrested him twice before. But Rory's mother told me he was living in another part of town, back with an old girlfriend whom he had stabbed six months before". Patrick suddenly got a message on his radio and needed to go to "an incident". A girl-gang had robbed a teenage girl of a necklace and beaten her. The suspect was only 15 years old and was the youngest in the gang. "I collected her from her house. She denied it at first but then she owned up, said goodbye to her grandfather and agreed to come to the precinct. When I brought her in, the sergeant looked sympathetically at her because she was so small and innocent-looking. The satisfaction of my arrest was very small indeed". Things got worse later that evening. Four more policemen in plain clothes arrived at the precinct with Apple. Patrick was pleased about this until he heard that all Apple had been charged with was possession of marijuana and was released. Apple was grinning from ear to ear. Did they depress Patrick? "A little bit, but the important thing to remember is that you can try again the next day and you can look again. You don't have to give up. It's time to finish up my paperwork and go home".

До підготовчої фази будуть відноситись такі вправи:

- Answer the following questions:

What do you know about New York district life?

To your opinion what way of life the policeman on duty has to have in the district?

Now, please, listen to the text in which the cop of such a district will tell you about his problems and his life?

- While listening find out what incidents are constant in Patrick's community:  
Shootings  
street attacks

Robbery  
Drug dealing

murder  
domestic disputes

Для виявлення рівня засвоєння студентами змісту цього тексту доцільно буде виконати такі вправи:

### Comprehension check

#### *Put the events of Patrick's Saturday night in the correct order*

Four more policemen in plain clothes arrived at the precinct with Apple.

Patrick suddenly got a message on his radio and needed to go to "an incident".

After Patrick had patrolled for a few hours, a man in his early thirties walked up to him.

Apple was released.

Patrick was hoping to make an arrest on Saturday.

#### Say in proper way

1. Patrick hoped to have a rest on Saturday night.
2. Patrick saw Apple from time to time and wanted to help him with drugs.
3. The teenagers didn't like Apple and didn't let him sell drugs.
4. Patrick was a cop with the car.

#### Express your opinion

1. What do you think about Patrick's story?
2. What would you do if you were Patrick?
3. How do you think where and when the cop on his duty has to make an arrest and in what way it must be done?
4. Should a cop be rude with robbers, drug dealers and polite with common inhabitants.
5. Do you like detective stories or films about cops?
6. What detective stories or films about cops have you seen?

#### Just imagine that you are a beat cop, tell us your own story.

Зміст цього тексту пов'язаний зі специфікою спеціальності та буде більш доступний до розуміння його студентами за фахом "Правознавство" ніж студентам, спеціальність яких пов'язана з інформатикою та математикою. Отже, слова, які виносяться для запам'ятовування – це лексика, пов'язана зі специфікою спеціальності:

**Cop** – поліцейський

**Robber** – грабіжник

**Drug pusher** – торговець наркотиками

**Accurate** – точний, правильний

**Patrol** – патрулювати

**Beat cop** – поліцейський, що обходить дозором свою ділянку

**Community** – мікрорайон, округа

**Slum** – нетрі

**Drug dealing** – торгівля наркотиками

**Charge** – обвинувачення

**Stab** – завдати удару ножом

**Suspect** – підозрюваний

**Own up** – зізнаватися

**Precinct** – поліцейська дільниця

**Sergeant** – сержант

**In plain clothes** – у цивільному одязі (про поліцейських)

Тим самим цей текст і вправи (або система вправ) є пропедевтикою до вивчення теми "Crime and Punishment". Таким чином здійснюється один із пріоритетних принципів навчання в педагогіці вищої школи – принцип систематичності й послідовності викладання навчального матеріалу. Якщо текст "The Internet and Information Revolution" буде застосовано для аудіювання на спеціальності "Хімія. Біологія", то, навіть у перекладі, він не буде зрозумілим переважній більшості студентів цього фаху, тим самим принципи доступності та систематичності будуть порушені. А за відсутності систематичного

аудіювання не розвивається мовленнєвий слух, не збагачується активний словник студентів, не засвоюється лексичне значення слів, їх акустичний образ, не набуваються навички відтворення інтонації певних речень (фразових єдностей), які можуть бути подані носієм мови (в аудіотексті) або безпосередньо викладачем. У процесі добору текстів для аудіювання викладач має керуватись тим, що лексичний матеріал та граматичні структури повинні не лише бути засвоєні студентами, а й реально використовуватись в англomовному спілкуванні. Саме завершальна фаза (система вправ) сприяє тому, що студент має змогу застосувати лексику, граматичні конструкції, інтонаційні форми у своєму спілкуванні, оскільки вона включає в себе мовленнєву практику на основі змісту тексту і продукування висловлювань, які виходять за межі змісту тексту. Але аудіювання – це складний процес осмислення та переробки інформації і він не зводиться лише до прослуховування тексту та відповідей на певні запитання. Процес аудіювання починається зі сприйняття, під час якого завдяки внутрішньому промовлянню слухач (читач) перетворює звукові (зорові) образи в артикуляційні. Але правильне озвучення про себе можливе лише за умови добре сформованих вимовних навичок у зовнішньому мовленні. Тому аудіювання має розвиватись паралельно з читанням уголос та говорінням, що сприяє встановленню міцних зв'язків між артикуляційними та слуховими відчуттями.

Актуальним для сучасної освіти є навчання шляхом використання комп'ютерних технологій, де студент має змогу не лише прослухати іншомовний текст і передати його зміст, але й самостійно зробити контроль набутих їм знань та вмінь, потренувати свій артикуляційний апарат за допомогою комп'ютера (за невірної вимови комп'ютер напише те слово, яке відповідає вимовленій конфігурації звуків). Це розвиває мовленнєвий слух та поповнює лексичний запас студентів. Так, наприклад, при неправильній вимові слова ship комп'ютер напише слово sheer; слова bogie – слово boggy, тощо. Але добір текстів для аудіювання на комп'ютері для немовних факультетів теж має свою специфіку (вживання слів тексту в різних значеннях відповідно до його змісту). Наведемо приклади:

	Power	
Фіз. мат. ф-т. – енергія		фіз. вих. – сила
	Print	
Фіз. мат. ф-т. – друк		ф-т мистецтва – гравюра
	Mail	
Природн. – шкаралупа раку		інформатика – пошта
	Rude	
Юр. ф-т. – брутальний		природн. ф-т. – міцний (організм)
	Commute	
Юр. ф-т. – пом'якшувати покарання		Фіз. мат. ф-т. – перемикати
	Run	
<i>Фіз. вих. – біг</i>		<i>природн. – згряя риб</i>
Мистецтв – рулада		інж.-пед. ф-т. – робота двигуна
	Save	
	(рятувати)	
<i>Фіз. вих. – відбивати атаку</i>		<i>фіз. мат. ф-т. – зберегти</i>
	Death-watch	
	(особа, яка знаходиться біля ліжка помираючого)	
Юр. ф-т. – вартовий, який наглядає за засудженим на смертну кару;		
Природн. – жук-могильник		

Аналіз текстів для аудіювання, систем дотекстових і післятекстових вправ, лексики, що використовується, дозволяє зробити певні висновки, що у процесі опрацювання тем відповідно до розробленої робочої програми, або під час використання комп'ютерів, при формуванні аудитивних навичок на немовних факультетах тексти і вправи до них повинні відповідати таким вимогам:

- 1) тексти для аудіювання мають бути насичені фаховою лексикою та містити пізнавальну інформацію;
- 2) термінологія, яка використовується у тексті, повинна бути доступною для осмислення і відповідати специфіці спеціальності;
- 3) дотекстові та післятекстові вправи мають бути комунікативно спрямованими і містити в собі інтонаційні зразки речень тексту для аудіювання.

У цьому аспекті перспективами подальшого дослідження є вивчення доцільності дотримання до означених вимог у всіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмі) на немовних факультетах.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гапонова С.В. Деякі особливості текстів для навчання аудіювання учнів старшої школи // Іноземні мови. – 2003. – №3. – С. 3–10.
2. Гапонова С.В. Розвиток особистості старшокласника у процесі навчання аудіювання іноземною мовою // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С. 3–7.
3. Черниш В.В. Методика роботи з аудіокнижкою // Іноземні мови. – 2002. – №3. – С. 3–9.

**УДК 37. 036: 37. 01132: 061. 237**

**Ю.В. Максимчук**

### ***КЛУБНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ***

Сучасний етап демократичного розвитку українського суспільства спрямовано на розв'язання актуальних проблем становлення особистості та формування її громадянської свідомості, здатності сприймати, розуміти та примножувати цінності духовної культури. У вирішенні цих проблем відчутне місце належить питанням, пов'язаним із залученням студентської молоді до світу прекрасного, набуттям нею досвіду творчого освоєння та використання естетичних цінностей. Звідси пріоритетного характеру набувають завдання ефективної організації естетичного виховання студентської молоді, використання на практиці найважливіших форм і засобів впливу на її естетичну свідомість і поведінку.

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Державній комплексній програмі естетичного виховання підкреслена необхідність послідовного й ефективного вирішення завдань естетичного виховання студентської молоді, підготовки її до глибокого сприймання, адекватної оцінки та творчого освоєння естетичних явищ повсякденного життя, творів мистецтва і літератури. Адже питання естетичної культури особистості охоплюють різні аспекти життєдіяльності студентської молоді, виявляють себе у сфері навчання, праці, відпочинку, побуту, міжособистісних стосунків, творчої діяльності. Перед вищою школою постають відповідальні завдання, спрямовані на те, щоб забезпечити належним чином процес естетичного виховання студентів, створити педагогічні умови, які б сприяли підвищенню рівня сформованості естетичної культури особистості.

Наше звернення до такого явища у суспільному житті, як клубна робота зумовлене тим, що в цій формі добровільного об'єднання і співпраці людей мають місце значні виховні можливості. Ураховуючи наявний потенціал клубної роботи, суспільна практика завжди намагалася її використовувати, переслідуючи при цьому певну мету та завдання.

Дійсно, клуби є соціально-історичним і культурологічним явищем, яке детерміноване соціальними, політичними, культурними умовами. На цьому наголошує І.Петрова, підкреслюючи, що перші клуби у традиційному їх розумінні виникли у Великобританії на межі ХVI–ХVII століть як заклади закритого типу, їх існування не виходило за межі кав'ярень, які були на той час типовим місцем для проведення дозвілля і виконували клубні функції завдяки загальнодоступності, можливості поспілкуватися один з одним, знайти

однодумців, випити, потанцювати. Історія довела життєздатність клубної форми, яка набуває специфічного культурологічного значення.

Розквіт клубної практики, як це зазначено у дослідженні І.Петрової, припадає на ХІХ століття. У цей час у країнах Західної Європи та США формується клубна мережа, яка стала основою розгалуженої сучасної інституціоналізації дозвілля. Вона складається з клубних товариств, що виникали у кав'ярнях; клубних об'єднань за інтересами (політичних професійних літературних) та "клуб-хаузів" (тобто клубних будинків), які створювалися цілеспрямовано для організації дозвілля відпочинку та розваг. Клуб стає для людини місцем встановлення особистих контактів, середовищем, у якому формується заснована на спільності моральних та духовних принципів довіра, напрацьовується політичний та культурний досвід [6: 172].

Можна цілком погодитися з К.Василенко, яка зазначає, що "клуби – спільноти любителів чого-завгодно, люди вигадали його не інакше як заради власного блага. Взагалі, прагнення до об'єднання – один із найдавніших інстинктів гомосап'єнса. Колись об'єднувалися, щоб вижити фізично, згодом – за інтересами, аби вижити духовно. Кількість, різноманітність і якість клубів у будь-якому суспільстві – найкращий індикатор його добробуту і цивілізованості. Представники одного об'єднання почувають себе як певний соціальний прошарок, і чим більше таких прошарків, тим суспільство міцніше [1: 56].

Сьогодні, як зазначає Н.Шерстюк, існує безліч всяких клубів: від нічних і фанклубів до клубів любителів пива і Ротарі-клубу. Серед установ культури клубного типу, які знаходяться у відомстві Міністерства культури і мистецтв та органів культури на місцях можна виділити різноманітні заклади, які різняться як за формами і напрямками діяльності, так і за назвами. Усі вони здебільшого розташовані у сільській місцевості, або невеличких місцях, районних центрах, виконують функції з культурного обслуговування та задоволення дозвіллевих і творчих потреб населення.

Занепокоєння існуючим станом клубної роботи змушує дослідників констатувати, що на сучасному етапі "лишається слабкою та застарілою матеріально-технічна база клубних установ. Майже половина не мають телевізорів, лише третина забезпечена комплектами музичних інструментів, недостатня кількість відео та комп'ютерної техніки, гральних автоматів, транспорту тощо. Існує проблема кадрового забезпечення закладів культури села. Низька заробітна плата, складні соціально-побутові умови не стимулюють людей з освітою працювати на селі. Фаховий рівень працюючих складає 64,1% (у сільській місцевості – 59,3%). Значною мірою внаслідок цього спостерігається різке зниження культурного рівня населення в сільській місцевості, де клубні заклади та бібліотеки подекуди становлять єдині осередки культурного життя, а також поширення негативних соціальних явищ (злочинність, алкоголізм, наркоманія)" [8: 2–3].

На прикладі вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду організації діяльності клубних установ І.Петрова доводить доцільність класифікації клубів та закладів клубного типу, а значить, і тих функцій, які вони можуть реалізовувати в сучасній практиці. Дослідниця пропонує розрізняти клуби та їх функції за такими ознаками:

- спектром діяльності (однопрофільні, багатoproфільні);
- змістом діяльності (політичні, громадські промислові, ділові, технічні, за інтересами, морально-етичні, естетичні, спортивні, рекреаційні);
- функціональною (пізнавальні, творчі, клуби-спілкування);
- віковими характеристиками (дитячі, підліткові, молодіжні, клуби для людей похилого віку);
- соціально-демографічними особливостями (гетерогенні, гомогенні, професійні);
- напрямом діяльності (рекреаційні, спортивні, соціальні, навчальні);
- предметом захоплення (хобі-клуби, клуби за інтересами);
- джерелами функціонування (комерційні, державні, добровільні) [7: 14].

З метою реформування системи клубних установ в Україні пропонується ряд заходів правового, економічного, організаційного та методичного змісту. Зокрема передбачається

створення поліфункціональних культурно-дозвіллевих установ, таких як клуб-музей, клуб-бібліотека, клуб-кафе, центр дозвілля, центр відпочинку і туризму, народний дім, будинок та центр фольклору, центр національної культури, будинок народної творчості і дозвілля, дім фольклору і ремесел, клуб (будинок) культури. На думку фахівців (Л.Кононенко, Н.Шерстюк та ін.), оновлені клубні заклади мають сприяти активній участі широких верств населення у відродженні та збереженні фольклорних традицій, народних промислів, духовного піднесення особистості, розвитку почуття національної гордості та гідності. Врешті створення умов для активного дозвілля, культурного спілкування сприятиме поліпшенню соціально-психологічної атмосфери в суспільстві.

Водночас зазначимо, що клубна робота здійснюється не лише в закладах клубного типу, але й в закладах освіти (загальноосвітніх школах, професійно-технічних училищах, вищих навчальних закладах). Звернення до клубних форм роботи у середній загальноосвітній школі, профтехучилищі, інституті чи університеті зумовлено тим, що вони дозволяють успішно вирішувати актуальні завдання естетичного виховання дітей та молоді. Пояснюючи це, С.Мельничук підкреслює, що “значну, а інколи й вирішальну роль в естетичному вихованні студентів, педвузів відіграють позанавчальні форми роботи, специфіка їх роботи полягає в тому, що вони більшою мірою, ніж інші види, враховують індивідуальні запити, побажання і нахили студентів і тим самим сприяють розвитку здібностей і смаків у цьому виді естетичної діяльності. Як свідчить досвід, у формуванні естетичної культури і художніх запитів студентів недостатньо орієнтуватися тільки на факультативний курс естетики. Він не розв’язує цієї проблеми навіть тому, що викладається у вузі тоді (на 3 або 4 курсі), коли у студентів склалася певна система поглядів на мистецтво.

Залучення студентів з перших днів навчання в інституті до різноманітних видів позанавчальної діяльності для підвищення їх загального рівня естетичної культури сприяє формуванню у них естетичного ставлення до навколишньої дійсності, слугує однією з умов успішного засвоєння курсу естетики і підготовки до здійснення естетичного виховання учнів” [4: 137].

Сьогодні вища школа в Україні якісно змінюється і тому потребує радикальної модернізації. Як зазначено у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, головна мета української системи освіти полягає у тому, щоб “створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства” [5: 2–3]. Сучасна освітня практика і, зокрема, діяльність вищої школи вимагають того, щоб виховний процес відповідав зростаючим вимогам щодо підготовки майбутніх спеціалістів, формуванню у них світоглядної, політичної, моральної, правової та естетичної культури. Для цього потрібно оновлювати існуючу практику, впроваджувати в систему роботи вищих навчальних закладів ефективні форми виховання студентської молоді. У зв’язку з цим виникає потреба у теоретичному осмисленні, обґрунтуванні необхідності і доцільності їх організації у вищій школі.

Однією з таких форм естетичного виховання студентської молоді є клуби, які сьогодні створюються у вищих навчальних закладах з метою прилучення майбутніх спеціалістів до естетичних цінностей, збагачення їх естетичного досвіду та формування естетичної культури. Клубна робота розглядається як складова частина виховного процесу, який здійснюється у вищій школі. Вона організується у позанавчальний час і спрямовується на те, щоб передавати студентам необхідний досвід пізнання навколишньої дійсності за законами краси, залучати їх до художніх і естетичних цінностей вітчизняної та світової культури, розвивати творчість у сфері мистецтва. Робота клубу розрахована на те, щоб забезпечити системне вирішення основних завдань естетичного виховання студентів, передачі їм необхідного досвіду пізнання світу прекрасного, розвитку естетичних якостей.

Здійснений нами теоретичний аналіз цього питання дозволяє зазначити, що клубна робота є необхідною формою естетичного виховання студентської молоді на сучасному етапі. Цю необхідність можна пояснити тим, що якісно змінюється парадигма вищої освіти,



згідно якої особистість студента стає визначальною при вирішенні питань як змісту, так і форми набуття необхідного естетичного досвіду. Саме тому виникає гостра необхідність доповнення існуючої вузівської практики клубними формами роботи, які б задовольняли інтереси і потреби особистості, спонукали її до активних, пошукових, комунікативних і творчих дій.

У Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття) зазначено, що “вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної, наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначити темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вона має стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України” [2: 33–34]. Це зумовлює необхідність вирішення ряду важливих завдань реформування вищої освіти, серед яких:

- перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, яка дасть змогу задовольняти потреби і можливості особистості у здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей;
- формування мережі вищих навчальних закладів, яка за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами навчальних закладів, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби кожного регіону і держави в цілому;
- підвищення освітнього і культурного рівня суспільства;
- піднесення вищої освіти на рівень досягнень розвинутих країн світу та інтеграції у міжнародні науково-освітні товариства.

Для задоволення потреб освітньо-виховного змісту вища школа пропонує студентській молоді навчальні, а також клубні форми роботи. Традиційно, важливими визначаються навчальні (лекційні, семінарські, лабораторні) форми роботи, які організуються під керівництвом професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів. Прикладом цього можуть бути навчальні заняття з курсу естетики, етики, світової та національної художньої культури.

Основними завданнями навчальних форм роботи є:

- передача студентам знань, умінь і навичок, які б відповідали державному стандарту професійної освіти;
- розкриття перед майбутніми спеціалістами професійного (теоретичного і практичного) досвіду, необхідного для виконання певних видів службової діяльності;
- утвердження у свідомості студентської молоді суспільних пріоритетів, пов’язаних з процесами українського державотворення, зміцнення демократичних відносин тощо;
- залучення майбутніх спеціалістів до колективних видів діяльності, пов’язаних із функціонуванням виробничих колективів, творчих груп, науково-дослідних лабораторій та ін.;
- формування у студентів соціальних ідеалів та норм поведінки, які б відповідали демократичним засадам і цінностям суспільства.

Клубна робота у вищій школі покликана також вирішувати завдання освітньо-виховного змісту. При цьому важливо підкреслити її особливість, відмінність від навчальних форм роботи. На цьому наголошує С.Паладьєв, який зазначає, що “організація процесу виховання неможлива без включення учнів до клубної діяльності, яка організується з урахуванням їх інтересів та на основі добровільної участі. Саме вона створює умови для розвитку творчості, надає можливості для спілкування, самовираження, самоствердження і самореалізації у середовищі однолітків. Крім того, участь у клубній діяльності дозволяє відпочивати, задовольняти свої гедоністичні потреби” [3: 127].

Аналіз особливостей клубної роботи дозволяє нам виділити ряд завдань, які вища школа може успішно вирішувати в умовах студентського клубу. До основних завдань клубної роботи можна віднести такі:

- оволодіння студентами знаннями, вміннями і навичками, в яких вони відчують потребу і які є предметом їх власного вибору, бажання та інтересу;
- набуття у процесі клубної роботи досвіду, який є необхідним з погляду життєзабезпечення і особистісної самореалізації;
- утвердження у свідомості студентів цінностей та ціннісних орієнтацій, які набувають особистісного значення, викликають особливий інтерес і захоплення;
- відкриття в умовах клубної роботи широких можливостей для розвитку і виявлення індивідуальної активності і самобутності кожного студента;
- упровадження в роботі клубного об'єднання інноваційних та самобутніх способів освоєння культурно-освітніх цінностей;
- розвиток у студентської молоді особистісного потенціалу, пов'язаного з творчою самореалізацією і досягненням особистісно бажаного рівня освоєння світоглядних, моральних та естетичних цінностей.

Теоретичне осмислення освітньо-виховних можливостей навчальної і клубної роботи у вищій школі дозволяє зазначити, що кожна із них має значні резерви впливу на особистість, формування у студентської молоді необхідних професійних і особистісних якостей. Клубна робота має певні відмінності від навчальної роботи як на змістовому, так і організаційному рівні. Отже її роль у вихованні студентської молоді є виключно важливою і необхідною. Клубна робота покликана сприяти самоорганізації особистості, підвищенню рівня духовної культури та розвитку творчих сил і можливостей студентів.

Клубну роботу у вищій школі важливо розглядати як необхідну форму самореалізації студентської молоді у сфері естетичної культури. В умовах клубного об'єднання студенти можуть здобути необхідний їм естетичний досвід, застосувати його на практиці, виявити своє ставлення до процесів і явищ естетичного змісту, задовольняючи власні інтереси і потреби у спілкуванні зі світом прекрасного. Усе це переконує у тому, що клубна робота у вищій школі повинна зайняти належне місце, повноцінно реалізуючи свої освітньо-виховні можливості.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Василенко К. Ключ як обличчя епохи // Політика і культура. – № 16. – 2001. – С. 56–57.
2. Державна національна програма “Освіта” / Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Класному керівнику. Учеб.-метод. пособие / Под. ред. М.И.Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 280 с.
4. Мельничук С.Г. Формування естетичної культури майбутніх вчителів (історико-педагогічний аспект). – 1860–1970 рр. – К., 1995. – 198 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Видавництво “Шкільний світ”, 2001. – 16 с.
6. Петрова Г.А. Эстетическое воспитание студентов / Педагогика высшей школы: учебно-методическое пособие. – Казань, 1985.
7. Петрова І.В. Організація культурно-дозвілдової діяльності клубів у країнах Західної Європи та США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Київський національний університет культури і мистецтв. – К., 2000. – 20 с.
8. Шерстюк Н. Клубні установи в нових умовах // Українська культура. – 1997. – № 11–12. – С. 2–3.

## **ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ КУРСАНТІВ ЮРИДИЧНОГО ВНЗ**

Проблема морального виховання все частіше привертає увагу філософів, педагогів, психологів, соціологів. Це пов'язано як із створенням самостійної України, так і наявністю негативних наслідків деморалізації життя суспільства, викликаного складними демократичними процесами в ньому та невисоким рівнем моральної культури. У той же час саме мораллю регулюються найважливіші стосунки в суспільстві, ставлення до Батьківщини, до праці, взаємини людей тощо. Мораль знаходить своє конкретне вираження у правилах людського співжиття [4; 12]. Тому відродження моралі особистості і суспільства в цілому гостро зазвучало в роботах Ш.О.Амонашвілі, А.М.Бойко, Ю.К.Азарова, М.Й.Боришевського, О.В.Киричука та ін. Вчені та педагоги шукають і визначають шляхи, зміст, форми і методи морального виховання молоді. На жаль, у педагогічній теорії основна увага до цього часу приділялася моральному вихованню тільки школярів і учнів ПТУ. Метою більшості досліджень було забезпечення вихованців відповідною інформацією про мораль, моральні якості та можливі прояви їх у дії. Специфіку розвитку і становлення особистості висвітлено у працях А.О.Алексюка, А.М.Бойко, І.С.Кона, Л.І.Рувинського, В.Є.Омелько та інших.

Водночас досліджень, що були б безпосередньо присвячені вивченню морально-професійних якостей майбутніх правоохоронців, котрі займають важливе місце у системі виховання, фактично нема.

Необхідність посилення морального становлення майбутнього правоохоронця зумовлюється специфікою праці, складністю демократичних процесів, реальним станом морально-етичного виховання працівників правоохоронних органів. Важливе місце у професійній підготовці правоохоронця належить його моральному вихованню як майбутнього фахівця, носія кращих рис особистості, який спроможний здійснювати моральне виховання населення в оновленому суспільстві [6].

Результати дослідження показують, що моральне виховання можна розглядати як систему взаємодії: курсант – педагог, курсант – курсант, курсант – оточення, а процес морального розвитку – як взаємодію зовнішніх і внутрішніх факторів. Внутрішні фактори характеризуються різними ознаками: внутрішня позиція (І.Д.Бех, Л.І.Божович, Т.М.Мальковська), переконання (З.І.Васильєва), виховні можливості (Є.Б.Бондаревська, С.І.Гончаренко, Н.Є.Шуркова), здатність до емоційного відгуку (В.Т.Кабуш, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський), духовні потреби (В.Гумбольдт, М.С.Коган, С.В.Пролеєв).

Метою даної статті є розкриття комплексу факторів організації морального виховання курсантів вищої юридичної школи.

За одержаними нами даними серед засобів ефективного впливу на моральне становлення курсанта особливе місце посідає його практична діяльність, яка реалізується через наскрізну лінію цілеспрямованої роботи в умовах вузу, організацію роботи в різних соціумах. Засвоєння морально-професійних цінностей здійснюється через призму обраної професії, тих вимог, які ставляться до діяльності, поведінки, життєвої позиції її носія і здійснюється як у ході навчання, так і в поза навчальній діяльності.

Процес формування морально-професійних якостей можна представити як комплекс взаємопов'язаних компонентів: мотив, дії, операції – у вигляді розумових і практичних дій, які потребують прояву конкретних знань моральних норм.

Предметом діяльності виступає сума знань, умінь і навичок, моральних відносин, які розвиваються в нових умовах вищої школи. Структура системи формування моральної особистості майбутнього правоохоронця наведена на рис. 1.

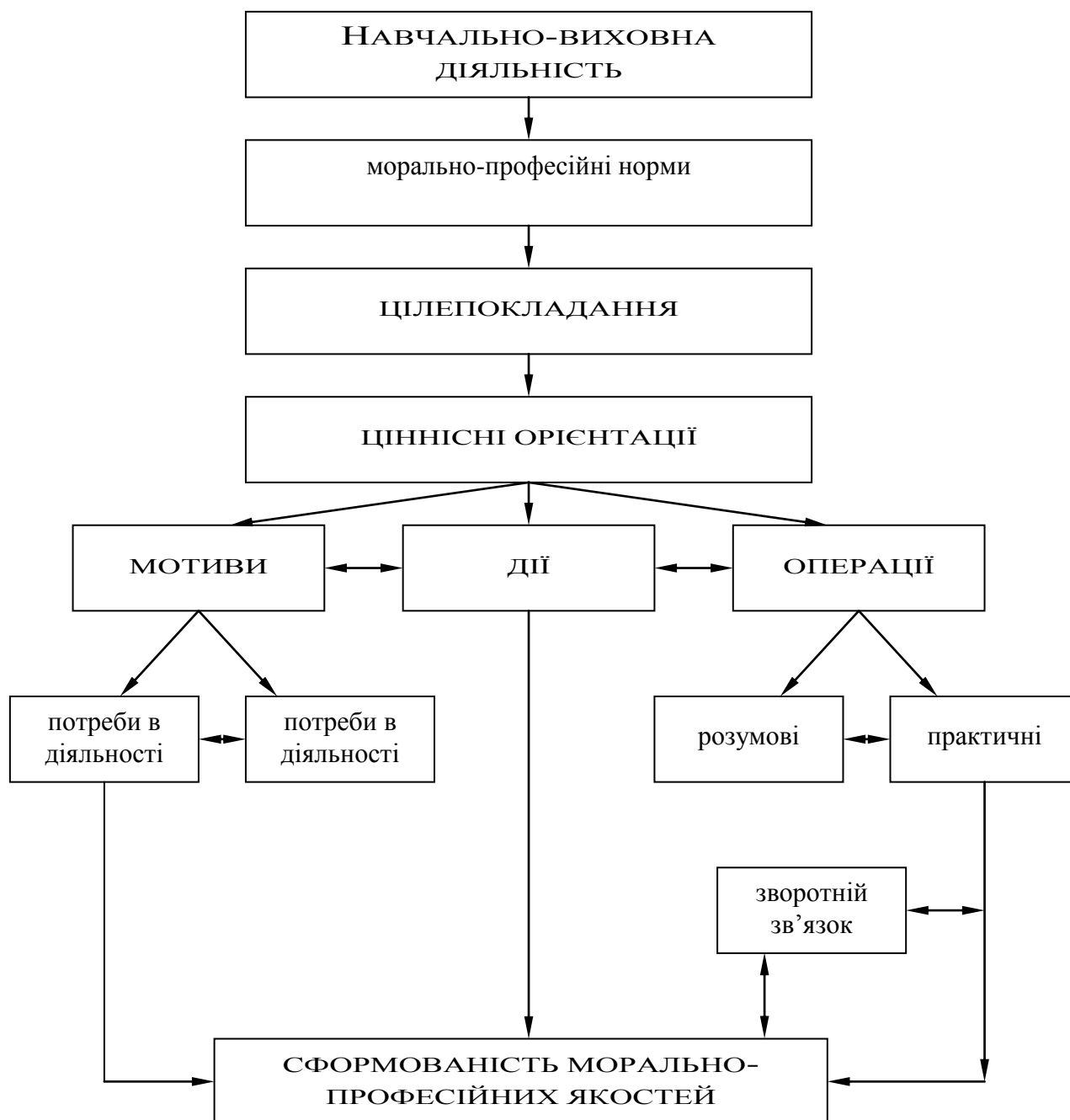


Рис.1. Схема процесу формування морально-професійних якостей курсантів.

Перехід соціально значимих цінностей та ідей у внутрішні детермінанти поведінки здійснюється в процесі взаємодії педагогів і курсантів, особистості і соціуму на основі розумової і практичної діяльності. Механізм поетапного розвитку особистості передбачає: усвідомлення суті моральних норм, актуалізацію і поглиблення процесів саморозвитку і самоусвідомлення; включення курсантів у практичну діяльність, організоване управління процесом морального виховання майбутнього професіонала.

До завдань професорсько-викладацького складу вищої юридичної школи входить не тільки допомога курсанту теоретично засвоїти поняття моральних категорій і правил, а й у тому, щоб сформувані бажання засвоєння моральних зразків поведінки. Важливе їх включення у таку діяльність, яка актуалізує потребу й необхідність обдумування своїх дій та вчинків, вироблення прогностичних умінь і навичок, що реалізуються у конкретних видах практичної діяльності; озброєння системою теоретичних знань, які збагачують його моральні категорії і поняття, розширюють уявлення про загальний і власний моральний ідеал;

розвиток здібності до самооцінки, саморегуляції, вироблення усталених форм високоморальних вчинків та самостійної поведінки і самоорганізації. Для цього є доцільним забезпечення безпосередньої чи опосередкованої, відкритої чи скритої ситуації “обдумування” вчинку, дії, а також урахування рівня як природного, так і спеціально прогнозованого розвитку моральної особистості.

Оцінювання моральних якостей здійснюється з гуманних позицій, звертаючи увагу головним чином на мотивацію діяльності. Важливою є допомога майбутнім правоохоронцям в усвідомленні значущості власного бажання для розвитку необхідних професійно-моральних якостей.

Результати нашого дослідження показують, що в механізмі розвитку моральних якостей значна роль відводиться адекватній самооцінці як основної умови виховання і самовиховання, саморегуляції поведінки. Досвід показує, що курсанти з адекватною самооцінкою самокритичні, цілеспрямовані, порівняно легко включаються в екстремальні ситуації, де їх моральні якості можуть проявитися досить чітко.

Вирішення виховних завдань у вищій школі безпосередньо залежить від зміцнення зв'язку напрямів і змісту НДР курсантів з характером їх майбутньої професійної діяльності. Установлено, що до найбільш ефективних форм досліджень, які сприяють саме моральному становленню правоохоронця, слід віднести проблемні мікрогрупи та виконання курсових робіт, головна мета яких вбачається у всебічному сприянні підвищення якісного рівня розвитку особистості. Таким чином, проблематика морального спрямування набирає вмотивованого статусу в науково-дослідній роботі курсантів.

Результативність формування моральної особистості досягається її включенням в активну діяльність у період проходження ознайомлювальної та виробничої практик, де за спеціально спроектованими формами і змістом заходів, спрямованих на моральне виховання, і організацією самостійного аналізу виховних ситуацій здійснюється вирішення цілеспрямованих професійних завдань. Поглибленню, розширенню і розвитку моральних якостей у процесі практики сприяє: теоретична підготовка на базі психолого-педагогічних навчальних курсів та окремих методик; створення різноманітних проєктивних форм поведінки, спрямованих на моральне виховання особистості, апробованих у вищому навчальному закладі і трансформованих в умовах нових мікросоціумів. Підготовку до такого виду діяльності доцільно здійснювати: шляхом спостереження за роботою практичних працівників і аналізу за спеціально розробленою схемою, індивідуальних бесід, консультацій, виявлення і взаємоаналізу помилок у діяльності курсантів, цільової спрямованості на установчих конференціях, проведення спеціальних семінарів, апробації методичних рекомендацій щодо застосування конкретних видів діяльності, активного використання і трансформації організаційних форм, з якими практиканти зустрічалися або брали активну участь у групових чи факультетських заходах.

Прояв моральних якостей у майбутніх правоохоронців залежить від соціально-довузівського досвіду, організації атмосфери морально-ціннісних стосунків та психофізіологічних якостей і ціннісних орієнтацій курсантів.

Оцінка рівня сформованості моральних якостей випускників вищої юридичної школи передбачає наявність: необхідних моральних мотивів, цілей для професійної діяльності; моральних особистісних якостей; бажання та інтересу щодо морального самовиховання і самовдосконалення [5; 9].

Розглянуті в статті положення не вичерпують усіх аспектів порушеної проблеми. Спеціального вивчення потребує наукове обґрунтування і розробка методики поетапного формування моральної культури як компонента духовності особистості, розкриття ефективної взаємодії вузу, соціальних інститутів, громадськості у моральному ставленні майбутнього працівника правоохоронних органів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Белоусова З.И., Мищик Л.И., Бойко В.Э. Психолого-педагогические проблемы развития личности. – Запорожье: ЗГУ, 1994. – 214 с.
2. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
3. Боришевський М.Й. Моральні переконання та їх формування у дітей. – К.: Знання, 1979. – 48 с.
4. Демиденко В.К. Деякі аспекти морального виховання: Практичний матеріал. – К.: ІСДО, 1995. – 40 с.
5. Дмитрик І.С., Бурлака Я.І. Технологія виховного процесу. – К.: КДПШ, 1991. – 67 с.
6. Донців А.В. Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій студентської молоді // Високі технології виховання. – Харків: ІСДО, 1995. – С.86–90.
7. Малахів В.А. Етика: Курс лекцій. – К.: Либідь, 1996. – 304 с.
8. Сухомлинський О.В. Як виховати справжню людину // Вибр. пед. твори: В 5-и т. – К.: Рад. школа, 1985. – С.149–418.
9. Щуркова Н.Е. К вопросу о развитии теории нравственного воспитания // Сов. педагогика. – 1983. – №5. – С.87–90.

УДК 378. 14

В.В. Ніколаєнко

### **ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ КАТЕГОРІЇ ВИДУ РОСІЙСЬКОГО ДІЄСЛОВА**

Навчання граматиці та її базовим категоріям є одним з найважливіших і складних питань методики навчання іноземних мов. З огляду на те, що вид дієслова в граматичній системі російської мови є однією з фундаментальних категорій і опанування її створює базу для формування граматичної компетенції (ГК) в цілому, то методика формування вказаної окремої ГК виду може служити зразком для вивчення будь-якої граматичної категорії.

Під граматичною компетенцією ми розуміємо здатність студента розуміти й виражати значення, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені відповідно до правил граматики фрази та речення [2, 238].

Згідно з положеннями сучасної лінгвістики, лінгводидактики і психолінгвістики, опанування граматичної компетенції залежить не лише від технології процесу навчання, але й від дидактичного розгляду результатів типологічного аналізу досліджуваного граматичного явища навчаємої мови і рідної [1, 5–7; 3; 6; 7; 8; 10].

На сучасному етапі є очевидним те, що навчання граматиці ґрунтується на її універсальності в різних мовах. Це, безумовно, приводить до необхідності результатів зіставлення граматичних структур в рідній та цільовій мовах, яке і лежить в основі всієї запропонованої системи навчання. Бувши конкретизацією принципу свідомості при засвоєнні знань студентами, категорія врахування рідної мови в діяльнісному її розумінні пов'язана із зіставним аналізом процесів породження мовлення, метою якого є встановлення відмінностей у мовній свідомості носіїв рідної мови і мови, яка вивчається, що є дуже важливим для активізації процесу вивчення російської мови.

Ставлення до методу використання рідної мови при вивченні іноземної на різних етапах розвитку методики викладання іноземних мов було не однозначним і залишається суперечливим [1; 2; 4; 5], оскільки існують як прибічники, так і супротивники його застосування. За останній час спостерігається переосмислення ролі рідної мови в бік розширення її функцій. Тут значний інтерес становлять роботи іноземних авторів [9; 10; 11], які обстоюють ідею про те, що рідна мова впливає на вивчення іноземної не безпосередньо, а через проміжні системи, що постійно наближаються до системи виучуваної мови.

Мета навчання російській мові як іноземній (РМІ) полягає в тому, щоб знайти найбільш раціональні способи оволодіння граматичними одиницями, залучаючи при цьому рідну мову студентів. Перенесення знань, умінь та навичок з рідної мови значною мірою впливає на оволодіння системою російської мови. Зіставлення схожих і відмінних граматичних явищ у російській та англійській мовах дозволяє студентам краще зрозуміти природу цих явищ, а викладачеві – більш оптимально побудувати процес навчання. Знаючи специфіку обох мов, можна викласти граматичну тему таким чином і в такій послідовності, щоб значно підвищити ефект її засвоєння. При навчанні РМІ англомовних студентів велике значення має подолання інтерференції англійської мови. Огляд відповідної літератури та аналіз знань студентів-іноземців, проведений у ряді вузів України, свідчать про те, що проблема навчання граматичній категорії виду іноземних студентів з урахуванням рідної мови залишається на сьогоднішній день недостатньо вирішеною.

Таким чином, результати проведених досліджень свідчать про необхідність подальшого розширення аналітичної парадигми нових комплексних інтеграційних методик, зокрема прагматичних граматичних аспектів цієї проблематики, пов'язаної з навчанням російської мови як іноземної, чим і зумовлена актуальність цієї статті.

Метою даної статті є показ процесу створення і впровадження у навчальний процес запропонованої моделі оптимізації навчання та підвищення ефективності парадигми граматичних вправ з російської мови як іноземної на початковому етапі навчання у вищій школі студентів-іноземців, враховуючи не лише принцип когнітивно-компаративного аналізу граматичної категорії виду, але й послідовні етапи формування граматичних навичок і вмінь студентів.

З огляду на вищесказане в експериментальній моделі навчання використовувались двомовні вправи лише у випадках можливого виникнення граматичної інтерференції у студентів.

Наведемо приклад використання запропонованої автором методики навчання граматичній категорії виду з урахуванням результатів проведеного автором когнітивно-зіставного аналізу російської та англійської мов при навчанні студентами-іноземцями вживання виду в заперечному та запитальному контексті. Що стосується вживання виду в заперечному контексті, то його особливість полягає в тому, що вибір видових форм визначається комунікативною метою у кожній конкретній ситуації.

З огляду на труднощі, які виникають у іноземних студентів при розумінні відмінностей у вживанні дієслів доконаного і недоконаного виду у заперечному контексті при використанні їх у мовленні, була запропонована таблиця з основними значеннями дієслів обох видів з прикладами і перекладом на англійську мову. Для поглиблення розуміння студентами особливостей вживання ГКВ у вказаному контексті було запропоновано спеціально розроблені аналітико-когнітивні вправи, що спираються на дані зіставної таблиці (див. табл. 1).

Далі, спираючись на таблицю, на першому етапі роботи було запропоновано мовну (імітаційну) вправу.

– Запитайте вашого співрозмовника. Він повинен дати вам заперечну відповідь. А) Зразок: Ты читаешь? – Нет, не читаю. 1) Ты пишешь? 2) Ты играешь в шахматы? 3) Ты хочешь пить? Б) Зразок: Ты читал этот рассказ? – Нет, не читал. 1) Ты звонил Андрею? 2) Ты смотрел новый фильм? 3) Ты видел моего друга?

Переклад у цій вправі був застосований з метою контролю вірного розуміння значення виду в конкретній мовленнєвій ситуації.

Виконання наступної трансформаційної вправи було спрямовано на формування вміння усвідомленого вживання заперечної структури у контексті.

– Повторіть речення, змінюючи в них сполучення дієслова з інфінитивом або з іменником – дієсловом у минулому часі з запереченням, вживаючи при цьому дієслово доконаного або недоконаного виду і перекладаючи речення англійською мовою. Зразок. Преподаватель: Группа еще не начала подготовку к вечеру. Студент: Группа еще не

готовилась к вечеру. 1) Фильм еще не кончили снимать. 2) Он еще не приступил к написанию доклада. 3) По этому сценарию не стали снимать фильм. 4) Он не смог починить магнитофон.

– Просимо студентів дати на наше питання заперечну відповідь з підметом “я”:  
Зразок.: Преподаватель: Зачем сказали ей о телеграмме? Студент: Не знаю, я не говорил.  
1) Зачем поставили магнитофон на окно? 2) Кто повесил здесь это объявление? 3) Откуда у ребенка столько денег, кто ему дал? 4) Почему сняли со стены расписание занятий?

Таблица 1.

### Види дієслів минулого часу із запереченням

Дієслова недоконаного виду	Дієслова доконаного виду
1) дія не мала місця взагалі: – Он не <u>решал</u> задачу – He <u>didn't do</u> the sum (в англійській мові є обов'язковим вживання Past Simple)	1) дія відбулася, але без досягнення результату: – Он не <u>решил</u> задачу – He <u>could not</u> do the sum. (У цьому випадку в англійській мові вживається модальне дієслово, щоб підкреслити неможливість здійснення дії)
2) дія, що не почалася: – Я <u>еще не читал</u> эту статью. – I <u>haven't read</u> this article yet	2) дія, що почалася, але не закінчилася: – Я <u>еще не прочитал</u> эту статью. – I <u>haven't finished</u> this article yet
3) дія впродовж тривалого часу (з прислівниками, які підкреслюють тривалість дії – 2 дня, долго и т.д.) – Он долго <u>не соглашался</u> со мной. – He <u>took a long time to agree</u> with me	3) дія, на яку сподівалися, але вона не відбулася: <u>Меня никто не встретил.</u> – No one met me (despite, for example, a promise or understanding that someone would). Порівняйте: – <u>Меня никто не встречал.</u> – No one met me (a simple statement of fact with no implication that the reverse was expected)

Для того, щоб звернути увагу на вживання дієслів недоконаного виду при вираженні категоричного заперечення дії з боку будь-якої особи, яке реалізується частіше за все як твердження повної непричетності того, хто говорить, до дії, яка відбувається, студентам було запропоновано питання, на які вони повинні відповісти, повторюючи у відповіді дієслово недоконаного виду у заперечній формі. Зразок. Преподаватель: Кто взял со стола газету? Студент: Я не знаю, кто взял, я не брал. 1) Кто передвинул кресла? 2) Кто поставил стол к окну? 3) Кто принес сюда чемодан? 4) Кто оставил в ванной свет? Наступна аналітична вправа була спрямована на усвідомлене співставлення вживання дієслів обох видів з урахуванням специфіки контексту.

– Прочитати речення, знайти дієслова доконаного і недоконаного виду, які було вжито у заперечному контексті. Які з дієслів підкреслюють, що дія зовсім не відбулася в одному конкретному випадку, а які – що дія не відбувалася на протязі тривалого часу. 1) Она что-то писала и не обращала внимания на нас. Она что-то писала и не обратила внимания, когда мы вошли. 2) Отец читал газету: он не замечал, как я выбежал из комнаты и забежал обратно. Отец читал газету и не заметил, как я выбежал из комнаты.

З метою розвитку навичок і вмінь самостійного вживання студентами-іноземцями подібних конструкцій в мовленні їм було запропоновано самим скласти подібні питання співрозмовнику і відповісти на них. Така робота проводиться в групах, або попарно.

На останньому етапі роботи дуже ефективними (як показали результати експерименту) виявилися вправи на переклад як з російської мови на англійську, так і навпаки. Виконувалися такі вправи.

– Перекладіть речення з російської мови на англійську, звертаючи увагу на способи передачі значень доконаного і недоконаного виду російського дієслова в заперечних



реченнях англійською мовою. 1) Я не сдал вчера экзамен по математике. 2) Мы строили наш дом два года и еще не построили его. 3) Вчера я не встречал своего друга на вокзале. 4) Она не приходила ко мне очень давно. 5) Я не принес тебе эту книгу.

– Перекладіть речення російською мовою, спостерігаючи за вірним вибором виду дієслова в них: 1) *We didn't see the film.* 2) *I haven't written this letter yet.* 3) *She couldn't understand this rule.* 4) *He was due to come but he didn't come.* 5) *The alarm-clock didn't wake him, so soundly was he sleeping.* 6) *For days on end he would not come to the table.* 7) *I have not revealed my shameful secret to anyone.*

– Як би ви висловилися російською мовою: “Ирина не убирала комнату” или “Ирина не убрала комнату” в ситуаціях: 1) *if she was to have tidied up the room, but didn't do so;* 2) *if she began tidying up the room but didn't finish it;* 3) *if you wanted to stress that the room had not been tidied up at all;* 4) *if the room had been tidied up, but Iran had had nothing to do with it?*

На останньому етапі студенти виконали вправу комунікативного характеру.

Прочитайте і повторіть діалоги. Після цього складіть свої власні діалоги за даними зразками.

1.1. – *Вы не знаете, вкусно готовят в этом кафе?*

– *Знаю, я уже обедал здесь.*

– *И что вы ели?*

– *Салат, блинчики, тил сок.*

– *Ну и как? Хорошо пообедали?*

– *Да, вкусно и быстро.*

1.2. – *Маша, ты решила задачу №5?*

– *Нет, не решила.*

– *А ты решала ее?*

– *Нет, не решала. Вечером я была в театре. Я буду решать ее завтра. А ты решила?*

– *Нет.*

– *А решала?*

– *Да, я очень долго решала ее. Это трудная задача и я ее не решила.*

Запитальний контекст має свої особливості і потребує пояснень. Оскільки в англійській мові відтінки дієслів недоконаного і доконаного виду у цьому контексті ніяк не диференціюються, навички і вміння студентів формуємо без застосування мовного зіставлення. В ході експериментального навчання була запропонована схема для більш наочного і доступного для розуміння студентами вибору виду у запитальному контексті, де **A** – конкретизує початок дії і може бути виражено або конструктивно (*начал* + дієслово недоконаного виду або дієслово починального способу дії – *заплакал*), **B** – вказує на довготривалий процес (недоконаний вид), **C** – конкретизує наявність результату (завершеність дії) – **BC** і **ABC** характеризують дію в цілому і передаються дієсловами недоконаного виду (в основному загальнофактичної дії). При навчанні була використана така схема.

Конкретизація моменту протікання дії

A/B → B → B → B → B → B → B → B/C

При поясненні особливостей вживання виду в запитальному контексті студенти, спираючись на вказану схему, навчалися свідомо обирати вид дієслова залежно від інтенцій комунікантів. Залежно від того, який момент дії з вищеназваних у таблиці цікавить співрозмовника, студенти обирали відповідний вид дієслова.

У ході виконання аналітичної бесіди в групах під контролем викладача студенти повинні були визначити у кожному реченні (за допомогою схеми), який момент дії цікавить того, хто ставить питання, і пояснити вживання виду, наприклад:

– *Вы начали читать книгу?* – **A** (фіксує початок дії).

- *Вы вчера читали ее?* – **В** (нас цікавить процес).
- *Вы прочитали ее?* – **С** (важливим є результат).
- *Вы когда-нибудь читали эту книгу?* – **АВС** (цікавить дія в цілому).

Звернення до схеми в ході навчальної діяльності при подальшому знайомстві з запитальним типом контексту показало гарні результати і усунуло труднощі, що зазвичай виникають при засвоєнні цієї теми.

Слід відзначити, що в контекстах такого типа сфера вживання дієслів недоконаного виду значно розширюється, а доконаного – в основному виступає лише в перфектному значенні. Пояснюємо, що недоконаний вид просто повідомляє про наявність або відсутність дії, ніяк її при цьому не характеризує. Типовим контекстом є такі прислівники: *когда-нибудь, хоть раз, как-то* и др. На першому етапі навчання з метою закріплення вказаного правила виконувалась імітаційна вправа.

– Побудуйте речення за даними моделями, використовуючи дієслова, подані в дужках у минулому часі. **Модель 1.** *Вы когда-нибудь...?* – *Да, я один раз уже...* – *Нет, я еще ни разу не ...* (*отдыхать, ездить, встречаться, слушать, опаздывать, писать*). **Модель 2.** *Вы в этом месяце...?* – *Да...* – *Нет...* (*ходит в театр, писать контрольную, пропускать занятия, брать книги в библиотеке*).

Дієслово доконаного виду припускає, що дія очікувалася, тобто несе додатковий зміст порівняно з дієсловами недоконаного виду.

– *Уживіть у відповіді дієслово доконаного виду, щоб підкреслити виконання очікуваної дії.* 1. У друга сьогодні день родження, надо его поздравить. – Не волнуйся, я его уже ..... 2. Наверное, тебе следует об этом прежде всего сказать родителям. – Да, я им уже ... 3. Надо пригласить их к нам на вечер. – Я уже....

– Прочитайте речення ліворуч, і оберіть із запитань праворуч те, яке могло б бути його природним продовженням.

- |  |   |
|--|---|
| 1. а) <i>Скорее, сынок, ты можешь опоздать в школу.</i> б) <i>Ты опять хочешь есть? Как быстро ты проголодался!</i>                                  | 1. – <i>Ты завтракал?</i><br>– <i>Ты позавтракал?</i>                   |
| 2. а) <i>Ну все, я готова, можно выходить.</i> Ты ничего не забыл? б) <i>Где же билеты? Может ты положил их в другой карман? Вспомни хорошенько.</i> | 2. – <i>Ты брал с собой билеты?</i><br>– <i>Ты взял с собой билеты?</i> |

Наприкінці роботи над цією групою дієслів, студентам було запропоновано сформулювати питання, які б могли виникнути у таких ситуаціях: у питанні повинно бути дієслово і запитальне слово *кто*. 1) *Вы обнаружили, что вашего зонтика нет на вешалке, где он обычно висит. (Кто взял?)* 2) *Вы обнаружили, что без вас кто-то что-то искал в шкафу. (Кто открывал?)* 3) *Вы не находите предмет, который вам нужен (книгу, ручку и т.д.). (Кто взял?).*

Щоб проконтролювати розуміння особливостей вживання виду у цій групі дієслів на заключному етапі навчання, студентам надавалися вправи комунікативного характеру на складання власних речень, з вказаними дієсловами і перекладом їх на англійську мову.

Отже, у процесі навчання особливостей вживання дієслів доконаного і недоконаного виду у заперечному і запитальному контексті студенти отримали знання про особливості їх вживання і навчилися продукувати вказані граматичні одиниці та використовувати їх у спонтанному мовленні.

У подальшій роботі вважаємо доцільним розглянути процес формування ГК іноземних студентів як на початковому, так і на просунутих етапах навчання у вищій школі, на базі інших граматичних категорій і розробити методику їх навчання відповідно до вимог сучасної методичної науки.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование.

- Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
  3. Городилова Г.Г. Функциональный подход в методике преподавания русского языка как иностранного // Тезисы докладов научно-практической конференции “Функциональный подход в преподавании неродных языков”. – М., 1993. – С. 3–5.
  4. Караванов А.А. Описание категории вида русского глагола в целях преподавания русского языка как иностранного // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология, 1997. – №6. – С. 27–39.
  5. Методика преподавания иностранного языка/ Под. ред. А.А.Леонтьева. – М.: Русский язык, 1988. – С. 35–40.
  6. Пономарев С.Ю. Интерферирующее влияние английского языка при изучении русского языка (фонетико-орфографическая, грамматическая интерференция): Дис. ... канд. филол. наук: СПб., 1992. – 272 с.
  7. Пучко К.М. Фактор рідної мови при вивченні іноземної мови // Проблеми зіставної семантики. – К.: КДЛУ, 1999. – С. 428–432.
  8. Сопоставительная лингвистика и обучении неродному языку /Под ред. В.Н. Ярцева. – М.: Наука, 1987. – 239 с.
  9. Action research for language Teachers. Michael J. Wallace. – Cambridge teacher training and Development. – Cambridge University Press, 2000. – 273 p.
  10. Celce-Murcia, Marianne and Sharon Hilles. Techniques and Resources in Teaching Grammar. – Oxford University Press, 1988. – 256 p.

**УДК 378. 14**

**Н.Є. Огородник**

### ***ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ***

Актуальність даної статті зумовлена предметом її розгляду. В епоху інформаційного буму формуванню навичок і вмінь іншомовного читання літератури за фахом відведено одну з головних ролей на заняттях з іноземної мови у немовних ВНЗ. Метою статті є характеристика послідовності процесу навчання іншомовного професійно орієнтованого читання з визначенням основних видів завдань репродуктивної та продуктивної спрямованості. Означена проблема неодноразово порушувалась на сторінках провідних вітчизняних науково-методичних видань. До науковців, які досліджують цей напрямок у методиці викладання іноземних мов, належать Г.І. Бородіна, Я.П. Бовчалюк (2000) [1], Ю.А. Гапон (2002) [2], Т.І. Труханова (2002) [5].

Як відомо, читання входить до сфери комунікативної діяльності людини. У сучасному суспільстві читанню належить дуже важлива роль, оскільки саме воно є основним джерелом отримання спеціалістами необхідної інформації. В умовах максимально стиснутого курсу навчання іноземної мови, що складає 120–140 годин (одне заняття на тиждень), цілеспрямоване навчання читання забезпечує можливість набуття студентами за порівняно короткий період часу достатнього рівня комунікативної компетенції для подальшої професійної та наукової діяльності. Між тим, на думку методистів, безперечно було б краще разом із загальним курсом іноземної мови передбачати і професійно спрямований спецкурс, що практикується в окремих закладах країни [4, 24].

Цілі навчання читання іноземною мовою є різними на різних етапах і визначаються як досягнення того чи іншого рівня комунікативної компетенції. Так, перший етап (I семестр) є перехідним між шкільним і вузівським курсами навчання. Зважаючи на те, що переважна

більшість студентів-першокурсників не володіють уміннями професійно орієнтованого читання навіть рідною мовою (їдеться, насамперед, про уміння відокремлювати головне від другорядного, узагальнювати факти, давати їм оцінку тощо), а також мають досить низький рівень знань з іноземної мови, навчання читання на цьому етапі має на меті розвиток та активізацію умінь в роботі з адаптованими текстами [1, 38].

Головне завдання другого етапу (II – III семестр) передбачає передусім розвиток у студентів умінь пошуку та осмислення інформації під час роботи з оригінальною фаховою літературою.

Третій етап (IV семестр) – етап, так званого, зрілого читання – ставить за мету розвиток та вдосконалення вміння здійснювати творчий пошук та обробку інформації, отриманої при роботі з оригінальною літературою з фаху.

Зупинимось дещо детальніше на характеристичі змісту кожного етапу.

Студент може успішно виконувати комунікативне завдання читання тільки у тому разі, якщо мовні труднощі не перешкоджають процесові отримання інформації. Тому формування відповідних мовленнєвих умінь є необхідною складовою процесу навчання читання. Закріпленню лінгвістичних знань сприяють вправи лінгвістичного характеру. Під час вправління необхідно пам'ятати, що зловживання великою кількістю однотипних (рецептивних або репродуктивних) вправ притуплює зацікавленість студентів. Якщо віддавати перевагу вправам творчого характеру, тобто тим, що вимагають інтенсивного мислення, мобілізують увагу, спонукають до самостійних висновків, то можна скоріше сподіватися на свідоме засвоєння та застосування набутих лінгвістичних знань. Прикладами проблемних вправ для формування лінгвістичної компетенції можуть бути такі:

– Порівняйте пари речень. У чому їх відмінність і чим вона зумовлена?

– У чому полягає схожість поданих речень? Перекладіть їх з урахуванням граматичного оформлення.

– У якому з наведених речень дієслова *to be, to have* потрібно перекладати, а в якому – ні? Обґрунтуйте свою відповідь.

Перспективним, з точки зору методики навчання, вважається використання вправ-тестів [5, 22], які дозволяють, по-перше, диференціювати схожий за зовнішніми прикметами мовний матеріал; по-друге, багато разів повторювати пред'явлення матеріалу; і по-третє, активізувати раніше засвоєний матеріал.

Для підвищення ефективності та якості читання англійською мовою текстів зі спеціальності основною метою другого етапу є паралельний розвиток вивчаючого та ознайомлювального видів читання. Тож, за цей період студентам необхідно навчитися: 1) визначати вид читання залежно від завдання та на основі знань про їх характерні особливості; 2) скласти план до тексту та швидко знаходити потрібну інформацію [5, 21].

Професійна спрямованість у навчанні різних видів читання повинна відображатися як у тематиці текстів, так і в характері текстових вправ. Значна частина текстових вправ може мати проблемний характер. Зацікавленість у їх виконанні залежить від новизни, а також характеру самого формулювання завдань. Вони можуть містити в собі запитання, на які в тексті немає готової відповіді і, щоб знайти її, необхідно докласти певних розумових зусиль. Як проблемні можна рекомендувати такі завдання (на прикладі юридичних текстів):

– Визначте ту частину текстів, в якій наявна нова для вас інформація. – Наскільки вона є цікавою для вас?

– Чи дає прочитаний текст можливість визначити послідовність дій патрульного офіцера з отримання інформації про скоєний злочин?

– Наскільки корисною є інформація тексту для практичної діяльності слідчого?

– Чи достатньо повну характеристику... містить текст?

Відносно дидактично ефективної послідовності навчання різних видів читання в сучасній методиці існує думка про дотримання на будь-якому етапі навчального процесу такої моделі [3, 204]:

I. Мотивація читання. Перед самостійним опрацюванням нового тексту необхідно активізувати увагу студентів шляхом зацікавлення їх в отриманні професійно значущої, корисної інформації.

II. Передтекстова підготовча робота, що є спрямованою на зняття певних мовних та смислових труднощів тексту за допомогою спеціальних передтекстових вправ.

Інакше кажучи, передтекстові завдання мають на меті моделювання фонових знань, необхідних для сприйняття конкретного тексту, оволодіння засобами здогадки про значення невідомих слів та прогнозування на мовному рівні, а також формування навичок і вмінь, пов'язаних з вилученням фактичної інформації з тексту. Зазвичай передтекстова робота будується на елементах тексту. У запропонованих вправах використовуються окремі слова, словосполучення, речення, абзаци. Виконання цих вправ спрямоване як на забезпечення оволодіння мовним матеріалом на рівні, достатньому для впізнавання мовних одиниць у процесі читання текстів з даної тематики, так і на розвиток навичок читання.

III. Текстовий етап, який передбачає читання тексту про себе з метою отримання певної інформації відповідно до настанови читання. Таким чином, на текстовому рівні студентам пропонується завдання, яке містить вказівку на вид читання.

Наприклад: 1) Прочитайте текст, визначте його основну думку, з поданих трьох варіантів назви тексту оберіть ту, яка найкращим чином відображає суть прочитаного (ознайомлювальне читання); 2) Прочитайте уважно текст, визначте, які з поданих тверджень є вірними, а які ні (вивчаюче читання).

IV. Післятекстовий етап, що ставить за мету контроль розуміння прочитаного на основі післятекстових вправ. Головним об'єктом та метою таких завдань є контроль уміння інтерпретувати отриману інформацію та використовувати її у майбутній професійній діяльності.

Методично обґрунтована і практично доцільна система вправ у значній мірі обумовлює ефективність процесу навчання читання та його кінцевий результат. Черговість завдань у системі вправ на розвиток умінь професійно орієнтованого читання повинна забезпечувати формування відповідних мовленнєво-розумових умінь за принципом зростаючих труднощів [1, 38].

Враховуючи наявність передтекстового та післятекстового етапів у навчанні читання та зважаючи на різний характер навичок і вмінь, що формуються під час них, обґрунтованим буде, на думку методистів, розрізнення репродуктивних і продуктивних (творчих) умінь читання. Перші полягають у спроможності до цілеспрямованого і згорнутого виконання операцій виділення, співвіднесення й узагальнення текстової інформації. Останні ґрунтуються на сформованих репродуктивних умінях і потребують самостійного, творчого мислення студентів. Самостійність і творчий характер роботи з текстом полягає в тому, що студентам необхідно вміти в результаті переробки змістової інформації самостійно вивести нове експліцитно не виражене в тексті знання [2, 27].

Зміст мовленнєвих умінь, визнаних у методиці необхідними та достатніми для успішного іншомовного читання фахової літератури визначає комплекс вправ у зрілому професійно орієнтованому читанні іноземною мовою, який має бути спрямований на формування вмінь найвищого рівня: – виділяти з тексту потрібну інформацію, – узагальнювати інформацію тексту, – співвідносити окремі смислові частини тексту, – робити висновки на підставі отриманої інформації, – оцінювати та інтерпретувати зміст прочитаного.

Рекомендується використовувати завдання, які відображають реальні ситуації професійного читання фахівця, розвивають уміння перетворювати інформацію залежно від поставлених задач, використовувати набуті знання в новій ситуації. З огляду на достатню складність завдань допускаються відповіді і рідною мовою [1, 39]:

– На вашу думку, чи можливо виправдати підозрюваного за викладеними у тексті обставинами? Як це можна зробити.

– Наскільки типовою є описана у тексті дорожньо-транспортна подія? Доведіть правильність своєї відповіді, використовуючи дані з тексту.

– Як ви вважаєте, яким буде вирок судді за скоєний злочин. Аргументуйте свою відповідь.

На основі проведеного аналізу зробимо висновок щодо дидактичного призначення поетапної організації навчального процесу, а також самостійної роботи студентів з оволодіння іншомовним читанням, суть якого полягає у сприянні переходу від автоматизованого виконання мовних дій на рівні речень до складної мовленнєворозумової діяльності, пов'язаної із читанням спеціальної літератури іноземною мовою.

Перспективами подальшого дослідження є вивчення індивідуально-типологічних особливостей оволодіння навичками і вміннями іншомовного читання, визначення способів їх врахування у процесі навчання, розробка рекомендацій щодо формування навчальної компетенції з читання.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бородіна Г.І., Бовчалюк Я.П. Система і характер вправ професійно орієнтованого підручника для інтенсивного навчання читання. – Іноземні мови. – 2000. – № 3. – С. 37–39.
2. Гапон Ю.А. Система умовно-мовленнєвих вправ для навчання аспірантів читання науково-технічної літератури англійською мовою. – Іноземні мови. – 2002. – № 1. – С. 26–28.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Морська Л.І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей. – Іноземні мови. – 2002. – № 2. – С. 23–24.
5. Труханова Т.І. Формування навчальної компетенції студентів немовних вищих закладів освіти. – Іноземні мови. – 2002. – № 3. – С. 21–24.

**УДК 371. 11**

**Л.А. Пермінова**

### ***КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ КЕРІВНИКА ШКОЛИ У СИСТЕМІ КУРСОВОГО НАВЧАННЯ***

Входження України у систему світового співтовариства пов'язане з формуванням іншого освітнього мислення, характерною особливістю якого є поворот до людини, звернення до її духовності, розвиток творчих здібностей. У концептуальних документах розвитку національної освіти України знайшли відображення насамперед чітко визначені мета і завдання: “формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляція культури і духовності в усій різноманітності розвитку людини вітчизняних та світових зразків” [9, 6].

Зміни освітньої політики передбачають перебудову ідеологічної і філософської її парадигми (від тоталітарної до демократичної); педагогічної парадигми (від безособистісної до особистісно-орієнтованої, від унітарної до плюралістичної, від адаптивної до такої, яка розвивається) [14].

Для України специфіка ситуації визначається необхідністю відкриття перспектив особистого шляху до загальної для людства мети, злагоди, співробітництва, толерантності–якісно іншим відношенням “нерепресивного соціуму” [17, 176]. Цей шлях має відповідати українським духовним пріоритетам, господарським ресурсам, культурним традиціям, людським потребам.

Можливості постійно покращувати професійний і культурний потенціал населення залежить від основних соціально-економічних реформ. Тому одним із напрямків стратегії оновлення суспільства, подальшого розвитку духовного життя народу є створення гнучкої

системи підготовки кадрів, яка забезпечує поглиблення професійних знань, умінь зі спеціальності, здобуття кваліфікації, реалізацію творчих можливостей людини. Освіта стає соціокультурною технологією. Нове у функціонуванні післядипломної освіти, що особливо яскраво ми бачимо на перетині століть, вимагає перегляду організації освітніх систем, у тому числі й системи підвищення кваліфікації, переосмислення принципів, закономірностей і теоретичних положень якості фахової підготовки спеціалістів.

Проблема професійної підготовки управлінців-менеджерів освіти знайшла висвітлення у працях Л.В.Батченко, Л.І.Даніленко, Л.М.Карамушки, Н.Л.Коломінського, В.Л.Лапшиної, В.І.Маслова, Є.М.Павлютенкова та ін. Що стосується вдосконалення управління шляхом активізації розвитку професійних умінь керівників закладів освіти в умовах курсової перепідготовки, то ці питання ще не знайшли достатнього висвітлення у теорії і практиці управлінської діяльності.

Метою нашої публікації є обґрунтування концептуальних засад розвитку професійних умінь керівника школи у системі курсового навчання. Результати аналізу теоретичних джерел з проблеми показали, що основоположними на філософському рівні є принципи комплексності, всебічного причинно-наслідкового зв'язку та обумовленості явищ і процесів об'єктивної педагогічної реальності. У кінці кількісних та якісних його змін, що відбуваються, слід виходити з позицій історичності й конкретності. Особливу значущість при цьому має положення про визначення пізнаності світу в цілому, в тому числі й сутності педагогічної, управлінської діяльності. Методологічне значення має також принцип органічного зв'язку наукового передбачення з реформаторською діяльністю суспільства.

На другому, міждисциплінарному рівні, методологічним обґрунтуванням слугують принципи системності й програмно-цільового підходу до дослідження перспектив розвитку освітніх процесів, використання методів математичної статистики.

Конкретно-науковий (третій рівень) передбачає наявність термінологічної єдності, першочерговості завдань, що вирішуються; можливість перевірки очікуваних результатів; адекватний підбір методів, засобів начально-виховного процесу тощо.

У процесі розвитку професійної компетентності особистості необхідно враховувати як загально-педагогічні, так і специфічні, конкретні вихідні положення. У першому випадку мова йде про діяльнісно-особистісний підхід до розвитку задатків і здібностей, орієнтація на активний характер навчання і мислення, цілеспрямований і організований вплив на слухача, самостійна діяльність його як суб'єкта навчання, актуалізація знань з опорою на зону найближчого розвитку. До специфічних вихідних положень розвитку професійно важливих умінь керівників школи відносяться обґрунтовані нами принципи вимоги щодо організації навчального процесу в умовах їх курсової перепідготовки. Основними з них є: побудова механізму професійного розвитку директора як невід'ємної складової частини усього навчального процесу, неперервність розвитку професійної майстерності керівника, врахування психофізіологічних особливостей; існуючого рівня розвитку професійних умінь слухача, забезпечення інтегративності та міжпредметних зв'язків у процесі викладання дисциплін, опора на чуттєву сферу слухачів, прогностичне моделювання мети, завдань, змісту, організаційних форм та методів навчального процесу, створення відповідного навчального середовища. Крім того, необхідною умовою якісного навчально-виховного процесу в системі підвищення кваліфікації є упередження його кінцевих результатів, що передбачає прогностичне моделювання мети, завдань, організаційних форм, методів і засобів формування очікуваних професійних умінь. Поняття прогнозування розглядається як "науково обґрунтоване судження про можливі бажані стани об'єкта в майбутньому та про альтернативні шляхи і термін їх здійснення" [3, 43]. Під час прогностичного моделювання створюється модель стохастичних (ймовірно можливих) відносин, зв'язків, параметрів. Розробляється така модель в результаті вивчення, аналізу та узагальнення розвитку об'єкта в минулому і сучасному. Модель майбутнього його стану виступає "конструкцією альтернативних ліній і підходу дійсного, потенційно ймовірного – в реально наявне" [12, 22].

Як відомо, у теорії й практиці сучасних прогностичних досліджень (Б.М. Андрієвський, І.В. Бестужев-Лада, Д.М. Гвішиані, Б.С. Гершунський) найбільшого розповсюдження одержали нормативний і пошуковий підходи. Пошукове прогнозування загалом зводиться до умовного перенесення в майбутнє сформованих тенденцій розвитку об'єкта, оточуючого середовища, що вивчається. Основна його мета – окреслити передбачені зміни, які можуть з'явитися в перспективі, і ті можливі тенденції, що прослідковуються під час розвитку об'єкта й прогнозного фону [1; 3].

Нормативний підхід передбачає параметри об'єкта заданими з наступним знаходженням шляхів і засобів досягнення їх ідеального стану. Найбільшу ефективність у прогностичних розробках дає раціональне поєднання нормативних і пошукових методів дослідження. Однак у прогнозуванні складних соціальних систем, якою і є освіта дорослих, перевага віддається нормативним методам дослідження.

Ефективне передбачення кінцевих результатів навчання вимагає наявності всебічної і достовірної інформації. Це обумовлено прискорювальним процесом морального знецінювання і застаріння знань та умінь спеціалістів.

Надзвичайно важливим є також дотримуватись єдності ретроспективного, сучасного й прогностикоспективного аналізу динаміки об'єкта, що вивчається. Специфіка освітньої сфери, конкретні умови її розвитку завжди накладають певний відбиток на зміни у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Механізм її функціонування фактично детерміновано зовнішніми чинниками, облік яких у процесі моделювання змісту і дидактико-методичного забезпечення виступає однією з умов ефективної діяльності курсового навчання.

Базові перетворення системи підвищення кваліфікації, нормативно-правові документи, науково-інноваційні дослідження не зводять освіту дорослих лише до суми знань, а передбачають новий рівень навчального процесу, кардинальні зміни у змісті, формах і методах навчання, управління, у переведенні його з ритму функціонування в режим розвитку. Вихідним у цьому процесі є конструювання гіпотетичної, ідеальної (бажаної) моделі сучасного керівника школи. У результаті зіставлення реального стану та нормативної моделі знаходяться та обґрунтовуються найбільш ефективні шляхи досягнення останньої. Значна роль у цьому відводиться обґрунтованому цілепокладанню, стратегічному проектуванню, програмному та науково-методичному забезпеченню, розробці відповідного змісту і впровадженню навчальних технологій. Процес розвитку умінь керівника сучасної школи потребує, як уже підкреслювалось, створення мотиваційних, стимулюючих, освітніх та інших умов. У механізмах, які спонукають до цілеспрямованого і цілісного розвитку творчих потенцій директора школи, особливе значення має освітнє середовище як сукупність об'єктів, взаємодія яких викликає утворення нових, інтегративних якостей, нехарактерних для окремо взятих утворюючих систему компонентів. Виходячи з постулату про взаємозв'язок цілого для розуміння характеру одиничного, ця думка стає ключовою в організації розгляду розвитку особистості, де середовище набуває статусу передумови її вдосконалення. Звідси вивчення педагогічних умов розвитку професійних умінь у системі курсового навчання необхідно розглядати з позицій системного підходу, що передбачає їх аналіз на декількох рівнях: як складової частини професійної освіти; у якості самостійної, цілісної системи її забезпечення, дослідження компонентів як окремих підсистем; встановлення факторів, що забезпечують цілісність та відносну самостійність об'єкта, який вивчається. Важливо при цьому виділити компоненти інших систем, які впливають на розвиток системи підвищення кваліфікації взагалі. Іншими словами, розглядати її як частку метасистеми, тобто зовні, поза середовища, у якому вона функціонує.

Складність процесів дослідження в педагогіці потребує виконання комплексу методологічних принципів, правил і методичних вказівок. Відповідно з методологією системного аналізу особливої уваги набуває програмно-цільовий метод, який являє собою обґрунтований план, спрямований на досягнення мети. Забезпечення високого кінцевого результату (мети) відбувається шляхом формування ієрархічних структур – “дерева цілей”.



Цілереалізуюча частина являє собою також розгалужену, упорядковану багаторівневу структуру, яка відображає сукупність засобів їх досягнення.

Якісно нового змісту в сучасних умовах набуває принцип розвитку. На якому б етапі (життєвому, професійному) не знаходилась людина, її освіту не можна вважати закінченою, а особистий потенціал досконалим. Залишається актуальною проблема співвідношення навчання і розвитку протягом усього життя. Основним орієнтиром є формування гнучкої, мобільної особистості, яка творчо відноситься до своєї праці і до освоєння культури. Сам термін “формування” у педагогічній практиці поглиблює феномен розвитку, який, як відомо, детерміновано обставинами життєдіяльності людини, цілеспрямованими процесами виховання й навчання.

Результати аналізу теорії та практики з проблеми дослідження дають підставу стверджувати, що для особистісно орієнтованого навчання у системі підвищення кваліфікації більш доцільно використовувати термін “розвиток”, що трактується як перехід від якісно старого стану суб’єкта до нового, більш досконалого, підвищення його соціальної цінності. Звідси випливає, що процес навчання дорослих набуває значення інваріанту і передбачає побудову навчання з урахуванням як природних якостей, так і набутих умінь, розвиток яких не буває закінченим.

У сучасних умовах особливої актуальності набуває принцип творчості у діяльності, що вимагає актуалізації і прояву всіх здібностей керівника школи. Творчість та її рівні прояву (активність) характеризується взаємозв’язком особистісних і соціальних якостей, умінь, а також спрямованістю і ступенем напруженості. У якісній характеристиці творчого потенціалу закладена єдність людського “Я” – наявність вроджених задатків до творчості і необхідність їх розвитку в умовах соціальної життєдіяльності. Тому рівні прояву професійних умінь на кожному етапі становлення майстерності різні, що необхідно враховувати у процесі організації навчальної діяльності керівників шкіл.

Креативно-інтелектуальна діяльність потребує активного, творчого ставлення сучасного керівника до оточуючого. Формування професійних умінь повинно здійснюватись на чуттєвій основі шляхом внутрішньої активності, реалізації “Я”-концепції керівника школи. Організація навчального процесу має враховувати інтереси, потреби, мотиви суб’єктів навчання з метою якісного впливу та стимулювання творчих можливостей кожного слухача.

Проблема самореалізації у психології, як відомо, трактується як прояв творчої активності особистості у системі соціальних установок, що передбачає сукупність взаємопов’язаних, але не зведених один до одного когнітивного, емоційного та діяльнісного компонентів. Відзначимо, що їх поєднання для особистості має індивідуальний і специфічний характер та визначається внутрішніми потребами людини. Це висуває потребу в особистісно орієнтованій організації навчання у СПК, що є, мабуть, логічним виходом, уникнення авторитаризму, жорстокого регламенту, трафаретності у механізмі підготовки і перепідготовки кадрового педагогічного потенціалу. Впровадження концепції особистісного підходу додає у систему курсового навчання цілеспрямовані зміни консервативних традиційних цінностей у бік прогресу, діалогу, самовираження і творчості.

Результати нашого дослідження показують, що організація навчання вимагає створення таких умов, як відкритість учення, інтеграції різних засобів оволодіння досвідом; широкого використання інформаційних технологій; переходу до суб’єкт-суб’єктних відносин; особистісної спрямованості навчання, де людина розглядається як джерело розвитку. Для успішного розвитку відповідних умінь директорів шкіл особливе значення має реалізація специфічних принципів, що лежать в основі конструювання змісту підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти. До найбільш суттєвих із них, як свідчать одержані дані, відносяться відповідність змісту курсової перепідготовки сучасним напрямкам і перспективам розвитку системи підвищення кваліфікації; врахування професійних потреб слухачів на основі особистісно-діяльнісного підходу; забезпечення мобільності й динамічності змісту і форм навчання; багаторівнева диференціація та різноманітність форм

організації підвищення кваліфікації, інтеграції і міжпредметних зв'язків; забезпечення неперервності і послідовності курсового навчання і самоосвіти.

Принцип відповідності змісту курсової перепідготовки сучасним напрямкам і перспективам розвитку системи підвищення кваліфікації передбачає своєчасні зміни вимог до керівників управлінської сфери. Крім того, необхідно, щоб навчальні плани і програми передбачали й відображали перспективи розвитку суспільних стосунків, науки, технології та самої людини.

Принцип врахування професійних потреб слухачів (директорів шкіл) на основі особистісно-діяльнісного підходу безпосередньо пов'язаний із принципом багаторівневої диференціації. Результативність курсової підготовки залежить від того, наскільки раціонально організований навчальний процес і як задовольняються професійні потреби слухачів. Останні як відомо, мають індивідуальний характер і врахувати всієї їх різноманітності у навчальних програмах, звичайно, неможливо. Тому реалізація цього принципу полягає в ефективній організації індивідуальної роботи, широкого використання консультацій.

Принцип мобільності і динамічності змісту й форм навчання знаходиться у тісному зв'язку з іншими, бо зміни соціального замовлення до освіти взагалі і керівника сучасним закладом, зокрема, потребують якісної перебудови змісту навчання, де є і змінна частина. За матеріалами аналізу навчальних планів і програм СПК змінна частина становить більше половини відсотків відносно до стабільної. Це обумовлено тим, що зміст курсового навчання містить не тільки фундаментальні основи наук, але й опанування шляхів практичної діяльності. Зміни у змісті навчання потребують і нової комбінації форм організації навчального процесу, які забезпечують активність слухачів, високий рівень самовираження і засвоєння практичних умінь.

Багаторівнева диференціація та різноманітність форм організації процесу курсової підготовки ґрунтується на функціональному підході й обумовлена різним контингентом слухачів, неоднаковим рівнем їх базових знань, а також ступінню їх старіння, стажем роботи, статусом навчального закладу тощо. Все це потребує диференційованого підходу до відбору і конструювання змісту навчання для різних категорій слухачів, оптимального поєднання репродуктивних і продуктивних видів діяльності, відповідної індивідуальної роботи.

Оновлення змісту підвищення кваліфікації вимагає здійснення принципу інтеграції, суть якого полягає в об'єднанні ідей, наукових теорій, понять, технологій навчання в процесі скоординованої діяльності слухачів. Інтеграція змісту навчальних предметів сприяє формуванню системних знань, підвищенню рівня професійних умінь і здійснюється шляхом реалізації міжпредметних зв'язків. Це пов'язане з осмисленням та аналізом логіко-структурних особливостей навчального матеріалу, виявленням смислових, змістовних, операційних зв'язків між фактами, поняттями, процесами, явищами, ідеями, законами, закономірностями тощо. Вияв внутрішньокурсових зв'язків дозволяє з'ясувати дидактичні та методичні особливості викладання кожної теми програмного матеріалу, визначити їх місце в логічній структурі програми, значущість у засвоєнні основного, істотного.

Крім того, у міжпредметних зв'язках удосконалюється зміст і структура навчального курсу, тобто вводяться нові теми, вилучаються ті, які для опанування не мають істотного значення, змінюється порядок вивчення окремих тем. Виявлення та організація міжпредметних зв'язків сприяє інтеграції змісту навчання директорів шкіл. У процесі їх реалізації слід виходити з того, що явища об'єктивного світу не існують ізольовано. Закони й закономірності довікільля знаходяться у тісному взаємозв'язку та взаємозалежності.

Врахування цих зв'язків, ефективність їх реалізації залежить від насиченості змісту різноманітною інформацією; координаційної діяльності викладачів, розвитку самостійності слухачів і активізації їхньої розумової діяльності; створення творчих ситуацій, розв'язання яких вимагає використання знань з різних галузей наук; використання наукових методів дослідження; узгодженості методів, форм та засобів навчання.

У процесі підвищення майстерності керівника школи важливим є принцип неперервності і взаємозв'язку курсового навчання й самоосвіти. Післякурсний період передбачає послідовний перехід до самовдосконалення, який містить різні форми підвищення професійної майстерності. Зміст курсової підготовки має спонукати до самоосвіти, самовдосконалення і окреслювати їх шляхи; мотивувати, виявляти і допомагати вирішувати найбільш актуальні для кожного слухача педагогічні проблеми.

Таким чином, особливості курсового навчання вимагають забезпечення високого рівня оптимізації та інтенсифікації навчального процесу. У сучасних умовах це є важливим фактором прискорення підвищення якості професійного зросту керівних кадрів освіти. З педагогічної точки зору цей феномен проаналізовано в роботах Ю.К.Бабанського, Н.С.Літвінової, М.М.Поташніка. Інтенсифікація трактується нами як посилення і прискорення навчальної діяльності "вчителя і учня", засіб підвищення ефективності їх праці, збільшення об'єму навчального матеріалу за одиницю часу, стиснення часу, що забезпечує засвоєння більшого об'єму знань за окремий час, зміна морально застарілих технологій, відхід від неефективних методик, досвіду, апарату управління тощо; активний процес використання кадрових, матеріальних і фінансових ресурсів, досягнення раціонального рівня соціальних витрат на цілі освіти, якісного удосконалення педагогічних кадрів і матеріальної бази навчальних закладів.

Інтенсифікацію процесу розвитку доцільно розглядати як процес всебічного його удосконалення шляхом втілення нових ефективних освітніх технологій, раціонального використання матеріально-технологічних ресурсів і кадрового забезпечення, бережливого ставлення до надбань у практиці управління національними освітніми закладами України.

У перспективі передбачається вивчення проблем ефективної організації процесу курсового навчання керівних кадрів освіти, виявлення факторів і дидактико-методичних умов розвитку їх професійних умінь засобами актуалізації творчого особистісного потенціалу.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрієвський Б.М. Реалізація концепції неперервної педагогічної освіти – вимога часу // Актуальні проблеми розбудови національної освіти. Зб. наук.-метод. праць.– Херсон: ХДПІ, 1997. – С.14–17.
2. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ин-т педаг. и психолог. проф. образования АПН Украины. –К., 1998. – 36 с.
3. Бестужев-Лада И.В. Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества. – М.: Мысль, 1987. – С.43–51.
4. Березняк Є.С. Реалізація принципу демократизації в управлінській діяльності директора школи. – К.: ІСДО, 1996. – 64 с.
5. Ващенко Н.М. Управление учебным процессом в системе повышения квалификации. – К.: Вища шк., 1987. – 253 с.
6. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей в США: социально-психологический подход // Педагогика. – 1992. – №7–8. – С.102–109.
7. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм у ракурсі професіографічного та акмеологічного підходів як інноваційних методологічних орієнтирів / Педагогічні інновації, реалії, перспективи. Зб. наук. пр. Випуск 4. – К.: ЦППО АПН України, 2001. – С.51–59.
8. Гуманитарная парадигма личностно ориентированного обучения // Педагогика. – 1997. – №4. – С.11–13.
9. Державна національна програма "Освіта": Україна ХХІ століття.– К.: Райдуга, 1994. – 64 с.
10. Зязюн І. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – №1. – С.74–80.
11. Косолапов В.В. Методология социального прогнозирования. – К.: Вища школа, 1981. – 311 с.
12. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность. – 1993. – №2. – С.38–51.

13. Лігоцький А.О. Концептуальні підходи до формування освітніх систем // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С.115–122.
14. Луговий В.І. Управління освітою: Навч. посібник. – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
15. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К.: Центр “Магістр-S”, 1996. – 256 с.
16. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / За ред. А.І.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
17. Цикин В. Формирование новой парадигмы образования // Директор школы. – 2000. – №3. – С.106–114.

**УДК 378. 14**

**Ю.В. Петровська**

### ***СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ ІНОЗЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ***

Потреба України у підготовці висококваліфікованих фахівців немовних галузей з відповідним рівнем мовної культури ділового спілкування визначає нові напрямки методики навчання у галузі вищої освіти. На сьогодні найбільш актуальним підходом до навчання іноземної мови є комунікативний спосіб, що повністю відповідає віковим особливостям студентів та цілям європейського стандарту освіти молоді. Представники методики навчання іноземних мов для професійного спілкування з таких спеціальностей: економісти та менеджери – Лінда Сайперс, Л.Ю. Куліш, юристи – Ю.Л. Гуманова, В.О. Королева – Макари, М.Л. Свешнікова, Лінн Уестон, Елеонор Халсол, технічні спеціальності – Джеремі Комфорт, Ерік Г. Глендишнг, І.М. Гришина, Г.О. Тарнопольський, медики – О.П. Петрашук, військові – Р.Г. Зайцева, І.С. Онисина, Н.І. Угрюмова та ін. приділяють більше уваги набуттю мовленнєвого досвіду спеціалістами кожної галузі. Однак побудова висловлювання засобами іноземної мови і його подальше застосування відповідно до ситуації спілкування неможливе без лінгвістичних знань, тобто особливостей синтаксичної будови цього висловлювання.

Тому метою статті є дослідити особливості сучасних технологій комунікативно-орієнтованого навчання синтаксису як складового елементу іншомовної компетенції.

Реалізація комунікативного підходу у навчанні означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності. З позиції комунікативного підходу оволодіння іноземною мовою проходить адекватно реальному акту мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації. Проте навчальна діяльність може бути лише максимально наближена до ситуацій реального спілкування в умовах рідного мовного оточення за такими найважливішими параметрами, як комунікативно вмотивована мовленнєва поведінка вчителя та учнів і предметність процесу спілкування, що забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій, які відображають інтереси та потреби учнів [2].

Комунікативне навчання іноземної мови є навчанням, що засноване на завданнях комунікативного характеру. Комунікативно-орієнтований підхід має мету навчити іншомовної комунікації, використовуючи всі необхідні для цього (не обов'язково тільки комунікативні) завдання та прийоми [3, 1].

У реальності навчання на основі лише комунікативних завдань практично не зустрічається. Тому “комунікативне навчання” та “комунікативно-орієнтоване навчання” стають синонімами.

Поряд з підручниками та автентичними навчально-методичними комплексами з'явилося багато мультимедійних систем навчання, які комплекси презентують

комунікативно-орієнтований підхід до навчання синтаксису іноземної мови і направлені на подолання психологічного бар'єру під час побудови власного висловлювання, і отже, підвищення внутрішнього стимулу до спілкування.

Застосування в учбовому процесі вищезазначених комплексів має ряд переваг для оволодіння студентами немовних спеціальностей (особливо першокурсниками, що впродовж 1 і 2 семестрів повторюють програму загальноосвітньої школи) синтаксисом іноземного мовлення. Серед них:

1. Актуальність добору синтаксичних конструкцій для формування суспільно-професійної компетенції.

2. Природна вмотивованість застосованого висловлювання обумовлена специфікою навчальних та творчо-пошукових завдань.

3. Інформативність граматичного матеріалу щодо використання запропонованих синтаксичних моделей, поданих у вигляді друкованих або озвучених діалогів.

4. Ситуативність і новизна подачі синтаксичного матеріалу обумовлене зміною теми, персонажів, ролей, умов спілкування.

5. Візуалізація граматичного матеріалу за допомогою мультимедійних технологій: музичний або дикторський супровід, анімація, графічні вставки, слайд-шоу, комікси, автентичне відео значно підвищують мотиваційний аспект навчання у студентів й надають більшої впевненості та зручності під час переказів та розв'язання проблемних ситуацій.

6. Наявність системи управління структурою. Адже викладач може задати найбільш оптимальну форму і послідовність пред'явлення синтаксичних конструкцій та комплексів, що дозволяє реалізовувати особистісний підхід до кожного студента та реалізовувати той самий навчальний матеріал для різних видів роботи.

7. Наявність системи контролю знань, інтегрованої в електронний підручник чи методичний посібник, що дозволяє здійснити контроль за вибором потрібної комунікативної конструкції для побудови висловлювання з моментальним результатом у вигляді графічних позначок, виправленої помилки або звукового оформлення чи готової оцінки за виконане завдання.

Починаючи з 3–4 семестрів студенти немовних спеціальностей починають знайомитись з мовним та мовленнєвим матеріалом за фахом. Окресливши ситуативно-комунікативний підхід до процесу навчання синтаксису і лексики іноземної мови та визначивши особливості типових ситуацій спілкування спеціалістів кожної галузі, можна моделювати процес реальної комунікації. Найбільш ефективним у цьому напрямку є поєднання інтенсивного навчання, завданням якого є занурення в іншомовне середовище, й інтерактивного навчання: розробки рольових, ситуативно-педагогічних ділових ігор та дискусійних форм роботи на здобуття професіонального досвіду засобами комп'ютерної технології. Реалізація такого принципу навчання студентів немовних факультетів вимагає введення спеціального діалогу – полілогу, не тільки між вчителем та студентами, але й між студентом і машиною, викладачем і машиною.

Сучасні діалогові технології навчання пропонують два основні підходи до формування комунікативної компетенції:

– **свідомий**, що розкривається у наданні певного граматичного мінімуму під час ознайомлення з курсом. Прикладом свідомого підходу до навчання “машина-людина” може служити курс німецької мови “Оеїтзсі Ріашшт 2000”, що містить біля 114 уроків з діалоговими ситуаціями з життя. Синтаксичний матеріал мультимедійного підручника поданий у вигляді лаконічних граматичних довідок, щодо структури речення та способів вираження членів речення в окремому розділі “Грамматика”. Закріплення синтаксичного матеріалу проходить у текстах-полілогах та відеофрагментах. Таким чином, робота над граматичним матеріалом полягає не тільки в імітації реплік, озвучених носіями, вправах на переклад, але й у їх свідомому використанні на практиці.

– **напівсвідомий**, що передбачає навчання іншомовного спілкування не шляхом заучування граматичних правил та відповідних до них прикладів, а використання так званих

мовленнєвих зразків, синтаксичних структур, моделей. Головна мета застосування у мультимедійних підручниках подібних цілісностей полягає у тому, щоб забезпечити студента можливістю відразу оволодіти синтаксисом мовлення на рівні речень та у режимі учбової комунікації досягнути відношення між словами в їх функціональному зв'язку. Подібна технологія навчання “машина-людина” яскраво реалізується у лінгафонному курсі німецької мови. Розмовні еталони німецького мовлення засвоюються шляхом багаторазового прослуховування різних тем, ситуацій, діалогів та їх подальшої репродукції.

Недоцільність несвідомого підходу у навчанні синтаксису (окрім структур етикетного характеру), а також “механічного заучування” підтверджується даними експериментів американських дослідників, якими доведено, що люди здатні розрізняти соціолінгвістичні нюанси мовлення з різним рівнем точності. При їх відтворенні у ході ситуативної взаємодії вони досягають, максимальної точності лише на фонологічному рівні, меншої – на лексичному і ще меншої – на морфолого-синтаксичному рівні.

Застосування мультимедійних засобів навчання іноземного мовлення значно підвищують якість комунікативної компетенції студентів. Однак, якщо мультимедійний підручник зводиться лише до мультимедійних ілюстрацій, виснажливих тестів та гіпертекстовим довідникам, то з урахуванням фінансових можливостей вузу (подібні технології дорого коштують), соціального запиту (якісно і швидко набути достатній рівень комунікативної компетенції), принципів комунікативного підходу до навчання дослідження Кубота ставлять студентів у роль пасивних сприймачів процесу без справжнього спілкування, з відпрацюванням здебільше писемного виду мовлення, ніж усного, що пов'язано з обмеженим варіантом запланованих реакцій з боку комп'ютера під час введення повідомлення) та гігієнічної точки зору (комп'ютерні технології сприяють погіршенню зору) краще застосовувати для навчання підручники з мультимедійними додатками на компакт - дисках.

На жаль, більшість мультимедійних підручників не мають фахової орієнтації, що значно ускладнює процес роботи зі студентами немовних спеціальностей. Тому основний курс іноземної мови для спеціальних цілей базується на використанні додаткових посібників як “Бизнес английский за 30 дней”, “Английский для юристов”, “Английский для экономистов”, “Еззепйаі ЕпфІзп іот тесісаі зШсіепіз” і т. п. або їх електронних варіантів. Мультимедійні засоби освіти у такому разі рекомендуються частіше для самостійного користування та вдосконалення граматичних навичок або для підготовки домашнього завдання.

Таким чином, аналіз сучасних вітчизняних та автентичних навчально-методичних комплексів, мультимедійних засобів освіти дозволяє зробити висновок, що технічний прогрес підштовхнув процес навчання іноземної мови до реалізації нових підходів та методів навчання, специфічні особливості яких полягають у розширенні соціально-культурного аспекту, професійно-спрямованого компоненту навчання та системи інтерактивних завдань. Практична робота над явищами синтаксису з одного боку засновується на аналітико-синтетичній діяльності студентів немовних спеціальностей, з іншого – на імітації моделі висловлювання.

Подальший розвиток системи комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови за допомогою дистанційних технологій може бути спрямований на розробку більш вузькоспеціалізованих мультимедійних підручників з метою надання не тільки соціокультурної, але й професійної компетенції студентам у кожній галузі.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Коростелев В. С. Коммуникативность и псевдокоммуникативность // Иностранные языки в школе. – 1991. – №5. – С. 17 – 21.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

3. Мильруд Р. П. Коммуникативность языка и обучении разговорной грамматике (упрощенным предложениям) // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С. 15–21.
4. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – №4. – С. 9 – 15.

УДК 37. 017

Т.І. Поніманська

### **ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ**

Зростання ролі особистості, самостійності людини, її суб'єктних якостей і творчого потенціалу в центрі виховного процесу висуває гуманістичну парадигму. Нині гуманізм вже не виступає в якості бажаного, але не обов'язкового для практичної реалізації морального принципу. В умовах глобальної екологічної і духовної кризи він набуває значення категоричного імперативу збереження життя на Землі і людини як духовної особистості. Актуальності розв'язання означеної проблеми вчені надають особливого значення. Зокрема, І.А.Зязюн зауважує, що потребує осмислення проблема “олюднення людини” в царині учіння і виховання, яку автор пов'язує з вирішенням завдань гуманізації [1,7]. Необхідно подолати так званий “кризовий менталітет” сучасності, викликаний руйнуванням раніше стійких соціально-моральних утворень, що визначали особливості поведінки людини, структуру свідомості та психіки в цілому. Відтак перед педагогом постає завдання закріплення найбільш стабільних духовних якостей соціуму, основою чого є формування гуманістичних цінностей, починаючи з дошкільного віку, адже процес соціалізації особистості саме у даному віковому періоді є найбільш інтенсивним і результативним.

*Постановка проблеми.* Розглядаючи проблему гуманістичного виховання в інтеграції класичних педагогічних підходів, зауважимо, що авторитет гуманістичного ідеалу у різних сферах: соціальній, ідеологічній, науково-філософській, який був значним впродовж всієї історії людства, з особливою виразністю виявився у педагогіці. Не можна не визнати, що прогресивність ідеї гуманізму здавна породжувала бажання окремих вчених скористатися ним у вигляді формального схвалення та лозунгів з кон'юнктурною метою, зокрема, для проголошення “гуманізму” тих чи інших теорій. Такі спроби спричинили критичне ставлення до сутності гуманістичної педагогіки. Впродовж тривалого часу гуманістичне виховання трактувалося як течія буржуазної педагогіки. Тому у сучасній підготовці педагога важливо провести науковий аналіз його основних понять. О.В.Сухомлинська слушно зазначає, що виховання на основі цінностей має гуманістичний характер і пов'язане з переосмисленням педагогами “всього виховного процесу, з виявленням у цьому соціальному явищі тих аспектів, моментів, можливостей, які взагалі ігнорувалися, а саме: виняткова увага до внутрішнього світу особистості, поєднана з соціологічною рефлексією. Перша актуальна і принципова проблема – концентрація аксіологічних цінностей навколо ідеї гуманістичного виховання. В історії педагогічного гуманізму сьогодні виділяють три головні до кінця не освоєні практикою ідеї: вільного розвитку, ідея людини не як засобу, а як мети та ідея пристосування системи виховання до дитини, а не навпаки” [2, 121].

Головне протиріччя у вирішенні проблеми ми вбачаємо у тому, що процес гуманістичного виховання ініціює активність дитини, сприяє виробленню у неї суб'єктної позиції, готовності до самоствердження, однак педагоги професійно недостатньо підготовлені до її реалізації. При цьому на особистісному рівні значна частина вихователів усвідомлює необхідність гуманістичного виховання, адже останнім часом ідея свободи дитини в процесі виховання приймається беззаперечно. Однак доводиться констатувати довільне трактування цієї ідеї у практиці виховання. Складність вирішення означеної

проблеми пов'язана з тим, що відповідні питання недостатньо представлені у змісті професійної підготовки майбутніх вихователів. Таке положення частково можна пояснити стереотипами педагогічного мислення щодо того, що вихователь – це вчитель маленьких дітей, педагог дошкільного закладу тощо. Хибні тенденції переносу практики шкільного навчання на сутність функцій вихователя дітей дошкільного віку неодноразово піддавалися справедливій критиці, однак у нещодавно затвердженому державному стандарті вищої освіти рівня “бакалавр” серед курсів, що складають професійну підготовку вихователя дітей дошкільного віку, знову констатуємо обмежену представленість питань виховання, натомість акцентовано підготовку до проведення різного роду занять з дітьми тощо.

*Метою нашої статті є обґрунтування значення формування готовності до гуманістичного виховання у професійній підготовці майбутніх вихователів.*

*Виклад основних матеріалів дослідження.* Ми розглядаємо гуманістичне виховання як педагогічну категорію, зважаючи на те, що педагогічне поняття може претендувати на звання педагогічної категорії лише за умови, що вона має такі характеристики, як:

- універсальність, тобто можливість співвіднесення з різними смисловими контекстами;
- світоглядна значущість;
- здатність виконувати методологічну функцію стосовно даної галузі знання [6].

І.А.Колесникова, аналізуючи дане визначення, підкреслює, що саме конкретне змістовне наповнення категорії дозволяє виявити смисловий діапазон, смислове поле, рамки, у яких може існувати досліджуваний феномен, тому важливим моментом є включення освітньої тематики у контекст загальнолюдських питань, пояснення педагогічних феноменів мовою філософських категорій [3]. Відтак, розуміння гуманістичного виховання як категорії педагогіки витікає з філософських категорій раціонального (людинознавство) та ірраціонального (людинолюбство) у свідомості вихованця і передбачає їх діалектичну єдність. У гуманізмі виділяють два аспекти: ціннісний, що розуміє гуманізм як цінність, та практико-орієнтуючий, що являє собою зовнішній вираз гуманізму як його реалізації в діяльності.

Означений підхід реалізовано у дослідженні підготовки майбутніх вихователів до гуманістичного виховання дітей. У даній статті коротко охарактеризуємо зміст курсів, які з означеною метою введено у зміст підготовки педагога.

З метою формування методологічної культури майбутніх педагогів у курс “Дошкільна педагогіка” введено розділ “Філософські засади педагогіки”. У ньому розкриваються такі питання: значення методологічних основ педагогіки у контексті ноосферної свідомості; криза як джерело розвитку; синергетична основа сучасного педагогічного знання; стохастичність педагогічних явищ. Висвітлюються питання методології психолого-педагогічного дослідження та методологічної культури педагога. Серед складових методологічної культури виокремлено визначення реального смислу педагогічних понять, що визначають феномени виховання і навчання, встановлення зв'язків їх смислів, співставлення значення та ін. Визначається значення методологічного пошуку для особистісного розвитку педагога.

Зміст культуротворчої функції як провідний показник розвинутого дитинства розкривається нами у курсі “Етнографія дитинства”. Дитинство в ньому характеризується як особлива форма культурної творчості, як механізм, що реалізує рівною мірою і наступність, і поступальність у історичному розвитку культури. Студенти приходять до висновку про те, що в процесі свого духовного розвитку дитина творчо освоює не лише ті форми ментальності людини, що вже історично склалися, а й ті, що історично складаються, а також бере своєрідну участь у їх формуванні. Критеріями результативності спецкурсу є: сформованість у студентів наукових уявлень про сучасну концепцію дитинства та системного бачення взаємин світу дорослих і дітей як світу людини; готовність до педагогічної інтерпретації феномену дитинства; особистісне ставлення до участі у розвитку особистості дитини. Щоб підтримати дитину, педагог повинен відчувати у собі дитинство,



розвивати здатність до розуміння дітей і всього, що з ними відбувається, мудро ставитися до їх вчинків, вірити, що дитина помиляється, а не порушує їх навмисне, захищати її, не думати про неї погано, несправедливо, і, найголовніше, не ламати індивідуальність дитини, а виправляти і спрямовувати її розвиток, пам'ятаючи, що дитина знаходиться у стані самопізнання, самоствердження, самовиховання.

У процесі взаємодії дитини із світом задовольняються одночасно дві основні потреби дитини, в яких реалізується основний план її саморозвитку. Це потреба у самореалізації як виявленні та ствердженні себе серед навколишніх та потреба у соціалізації як можливості “вписатися” у світ, знайти у ньому своє місце. Процес поступового входження дитини у світ конкретних соціальних зв'язків та його освоєння отримав назву соціалізації, що означає освоєння дитиною соціокультурних досягнень суспільства. Соціалізація забезпечує індивідуалізацію, оскільки лише у соціальних контактах, діалозі, у випробуванні себе, у самовизначенні у соціокультурному просторі і відбувається рефлексія, розвивається самосвідомість. Аксиологічні засади формування соціальної поведінки у сучасних умовах, гуманістична спрямованість ціннісного підходу у вихованні вивчаються у курсі “Виховання соціальної поведінки дітей дошкільного віку”. З ціннісних позицій характеризується методика ознайомлення дітей з соціальною дійсністю, роль дорослих у соціалізації особистості дитини, значення різних сфер життєдіяльності дитини у формуванні соціальної поведінки. Соціалізація особистості дошкільника є метою і результатом гуманістичного виховання, яке спрямоване на пізнання дитиною світу людей, самої себе та свого місця серед людей, оволодіння цінностями навколишнього світу. Для успішної соціалізації особистості дошкільника важливо будувати виховний процес як організацію життєдіяльності дитини, створення виховного розвивального середовища, у якому вона могла активно діяти, пізнавати світ, спілкуватися з дорослими і однолітками. Включаючи у “суб'єктний простір” ставлення до навколишнього різноманітні об'єкти і викликаючи почуття непрагматичної причетності до них, педагог сприяє розширенню гуманістичного компонента індивідуального ціннісного простору дитини.

Для сучасної теорії і практики виховання важливо встановити шляхи гуманізації та конкретні умови їх втілення в педагогічний процес, серед яких головною виступає відповідна позиція педагога. Оскільки розвиток форм і методів виховної роботи носить діалектичний характер і являє собою процес постійного виникнення і вирішення протиріч між метою, завданнями, а також зміною змісту і джерелами його реалізації, поруч із діалектичним підходом до проблеми виховання студенти повинні оволодіти його технологіями. Курс “Гуманізація навчання і виховання дітей дошкільного віку” є важливим з огляду на гуманізацію освіти, створення і функціонування гуманітарного середовища у вузі як професійно-освітнього і культурного простору, що орієнтований на формування гуманної особистості майбутнього педагога, здатного до гуманізації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі. Мета курсу – формування теоретико-технологічних пріоритетів у підготовці майбутнього педагога до виховання дітей дошкільного віку. Він спрямований на формування у студентів теоретичних знань і навичок гуманізації навчально-виховного процесу, розвиток готовності здійснювати гуманістичний педагогічний процес. Головні поняття, які мають бути засвоєні студентами: гуманізм як світоглядна цінність, гуманістичне виховання, духовно-моральні цінності, особистісно орієнтований підхід у навчанні і вихованні, гуманістичні взаємини. Відповідно до принципу гуманітаризації освіти в курсі розкриваються науково-теоретичні засади, джерела і тенденції розвитку гуманістичної педагогіки, розглядаються ключові концепції та варіативні технології гуманістичного навчання і виховання дітей дошкільного віку.

*Висновки.* Вирішення завдань виховання на сучасному етапі вимагає аналізу теоретико-методологічних засад проблеми гуманізму у вихованні, що нерідко трактується як загальний заклик і не прослідковується на рівні конкретного педагогічного явища. Гуманістичні цінності у змісті підготовки педагога мають бути представлені як на загальнопедагогічному рівні, так і на рівні розробки конкретних особистісно зорієнтованих

технологій виховання. Необхідно відповідно перебудувати змістовий компонент підготовки майбутніх педагогів на засадах формування гуманістичних цінностей та конкретних умінь здійснювати гуманізацію педагогічного процесу.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Зязюн І.А. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти: Зб.наук.праць. Вип.4. – Львів: Світ, 1999. – С.5–12.
2. Сухомлинська О.В. Проблеми теорії виховання дітей і молоді в Україні // Педагогіка і психологія. – 1997. – №7. – С.109–125.
3. Колесникова І.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: СПб ГУПМ, 1999. – 242с.
4. Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. – М.: ИТП и МИО РАО, 1993. – 135с.
5. Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребёнка. – М.: РАО, 1997. – 156 с.
6. Сагатовский В.Н. Антропологическая целостность: статус и структура (очерки социальной антропологии). – СПб: АГН, 1995. – 236 с.

**УДК 378. 14**

**Л.І. Прокопенко**

### ***ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНА ФРАЗЕОЛОГІЯ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА***

Проблеми, пов'язані з викладанням мови фаху, давно привертають увагу психологів, лінгвістів, методистів. Так, у дисертаційних дослідженнях останніх років широко представлені оригінальні методики вдосконалення професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів: інженерів [Т.П.Рукас, 1999], медиків [В.Юкало], студентів аграрного вузу [Л.В.Барановська, 1995], майбутніх учителів загальнотехнічних дисциплін [Л.В.Лучкіна, 2000], студентів факультету фізичного виховання [Л.М.Головата, 1997] тощо. Досліджуються також окремі аспекти зазначеної проблеми: подолання лексико-граматичної інтерференції в усному українському мовленні студентів нефілологічних факультетів [О.В.Бугайчук, 1999], використання масовокомунікаційної інформації на заняттях з мови [Г.В.Онкович, 1995], навчання спілкування засобами лінгвокраїнознавчої лексики [Л.С.Дімова, 1996]. Спільним для всіх досліджень є те, що в них порушується актуальна проблема про невиразність, емоційну безбарвність, уніфікованість мовлення майбутніх спеціалістів, що значно знижує рівень їхньої професійної підготовки. На нашу думку, однією з істотних причин збіднення словника студентів є недостатня увага до емоційно-експресивної палітри мовлення, національно-культурних і професійно значущих одиниць мови. Курс “Ділове українське мовлення”, що читається на нефілологічних факультетах ВЗО, передбачає лише поверхнєве ознайомлення зі стійкими та вільними словосполученнями, властивими офіційно-діловому стилю мови, тоді як робота з увиразнення мовлення студентів професійно зорієнтованою фразеологією залишається поза увагою викладачів-практиків.

Отже, у запропонованій статті робиться спроба розглянути коло питань, пов'язаних з лінгводидактичними аспектами висвітлення проблеми професійно зорієнтованої фразеології. В аспекті теми нашого дослідження, розв'язання проблеми увиразнення мовлення засобами фразеології з урахуванням майбутнього фаху студентів, зокрема вчителів історії, вимагає вирішення низки завдань, з-поміж яких: уточнити сутність поняття “професійно зорієнтована фразеологія”, визначити особливості фахового фразеологічного словника майбутніх вчителів історії, подати прийоми презентації фразеологічного матеріалу в навчальному процесі.

Задля розуміння професійно зорієнтованої фразеології (далі – ПЗФ) як специфічного феномену, що відображає певні фразеологічні закономірності, які спостерігаються в

мовленні людей однієї професії, важливим є уточнення терміну “лексикон”, адже при широкому використанні в публікаціях останніх років відсутнє єдине тлумачення його змісту. В одних випадках під лексиконом частіше розуміють індивідуальний словниковий запас людини (А.Н.Баранов, Д.О.Добровольський), в інших – репрезентацію слів у довготривалій пам’яті людини (Д.Керрол). Дотично теми нашого дослідження, під лексиконом слід розуміти “певним чином організовану сукупність слів і словосполучень що утворюють лексико-фразеологічний запас людини, з якого вона відбирає мовні одиниці для своєї мовленнєвої діяльності” [5, 86]. Отже, в якісному відношенні індивідуальний активний словник людини складається з трьох частин: 1) лексико-фразеологічне ядро (слова і словосполучення відомі пересічному носієві мови, з похибкою на вік, соціальне походження, місце проживання, освіту тощо), 2) слова і словосполучення, пов’язані з колом зацікавленостей індивіда (хобі), 3) професійна лексика та фразеологія [2].

Таким чином, індивідуальний активний словник, крім мовних одиниць, загальних для всіх носіїв мови, містить слова і словосполучення, активне володіння якими зумовлене професійними запитами особистості. В коло професійно-виробничої лексики і фразеології, що обслуговує будь-яку професійну комунікацію, залучаються терміни “слова або словосполучення, що позначають певне поняття, мають наукову дефініцію, характеризуються однозначністю, логічністю, відсутністю додаткових конотацій” [6, 47], офіційно-ділова лексика та загальноживані мовні одиниці, використовувані в цій галузі і що набули фахового значення. Означене дає підстави таку сукупність фразеологічних одиниць, які задовольняють потреби спілкування людей певної професії, віднести до так званої професійно зорієнтованої фразеології. Зокрема, у складі фразеології, використовуваної вчителями історії в процесі професійно-ділового спілкування, виділяємо: термінологізовані словосполучення, поява яких зумовлена розвитком історичної науки (*варязьке питання, норманська теорія, пізній неоліт, кріпосне право, кам’яний вік*); політичні фразеологізми (*світова війна, класові суперечності, грабіжницькі війни, дружба народів, холодна війна, міжнародна арена, гонка озброєнь, культ особи, обхідні маневри*); ділову фразеологію (*прийняти рішення, надати слово, взяти до уваги, закликати до порядку, оголосити догану*); фразеологічні стереотипи (*відкрити книжки, стерти з дошки, піднести руку, слідкувати за текстом, перегортати сторінку, наступний урок, навчальний план, конспект уроку, атестат зрілості*); та формули мовленнєвого етикету (*вельмишановний голову, шановний колего, пане директоре, високоповажний добродію, шановні батьки, потрібно зробити, чи не могли б Ви зробити*).

Переважає більшість вищезазначених одиниць є фразеологічними виразами (за М.М.Шанським) номінативного характеру, що не мають метафоричних значень, не виражають узагальнених образних суджень. Функціонально обмежені порівняно вузькою сферою використання, будучи органічним складником професійного мовлення вчителя історії, ці фразеологічні одиниці переважно не несуть експресивного навантаження в мовленні й не виділяються в ньому будь-якими словесними формулами попередження чи інтонаційними фігурами. Відповідно викликають найменші утруднення при введенні їх у контекст.

Значно більших зусиль при побудові висловлювання потребує власне професійно зорієнтована фразеологія, до якої ми відносимо *комунікативно важливі загальномовні фразеологічні одиниці, що з погляду відображення в них інформації про історичне, економічне та соціально-політичне життя українського народу, є значущими для професійного мовлення вчителів історії*.

Ідеться передовсім про велику кількість фразеологізмів, що містять у своїй семантиці національно-культурний компонент, й можуть відігравати неабияку пізнавальну і виховну роль при ознайомленні з культурою та історією народу, відтвореними засобами фразеології. Це, насамперед, усталені вирази, що сягають певних історичних обставин, подій або включають географічні поняття, власні назви, які пов’язані з окремими історичними подіями та реальними особами (*терти козак, отаманом будеш; до булави треба й голови; прикувати*

до ганебного стовпа; Іван носить плахту, а Настя булаву; Хто про що, а він про Наливайка; Бодай тебе свята Кодня не минула!). Отже, залучення до навчального процесу національно маркованих фразеологічних одиниць, вивчення яких нерозривно пов'язане з пізнанням етнічної культури та історії українського народу, є особливо цінним для майбутніх вчителів історії, оскільки робить сам фразеологічний матеріал професійно значущим, суттєво посилюючи мотивацію студентів до його вивчення. На підставі цього положення нами було упорядковано навчальний словник професійно зорієнтованої фразеології української мови для студентів історичного фаху [4].

З погляду синтаксично-семантичної структури більшість ПЗФ є комунікативними одиницями (передають ціле повідомлення, судження), що їх виділяють в окрему групу фразеологічних виразів (М.М. Шанський), або розглядають поза фразеологією (прислів'я, приказки, крилаті вислови). На відміну від слів і термінологічних словосполучень, ПЗФ мають відповідний (більш або менш складний) підтекст і, крім того, завжди стилістично "помічені". У процесі мовлення вони відтворюються як готові (іноді – певною мірою видозмінені) семантично складні мовні одиниці з уже визначеними смисловими, експресивними і стилістичними характеристиками, тому майже постійно існує завдання відповідного узгодження фразеологізму з основним контекстом. Все це зумовлює необхідність дотримання функціонально-стилістичного спрямування у вивченні ПЗФ, яке передбачає розгляд особливостей вживання фразеологічних одиниць в мовленні та їх експресивно-стилістичного забарвлення.

На слушну думку В.І. Кононенка, під час вивчення фразеології наявні широкі можливості запровадження прийомів етнолінгводидактики, тобто "навчання мови на етнологічній основі з урахуванням даних про народ, націю, державу" [3; 5]. Залучення до навчального процесу національно-культурних фразеологічних одиниць потребує використання відповідних прийомів їх семантизації. У методичній літературі запропоновані основні прийоми аналізу національно маркованих мовних одиниць, з-поміж яких: словникова робота, порівняльно-зіставний аналіз, етимологічний аналіз, культурно-історичний коментар і т. ін. Погоджуючись з думкою В.І. Кононенка про те, що опрацювання національно-культурної фразеології та фразеологічних одиниць з затемненим або незрозумілим компонентом передбачає "не стільки етимологічні студії (вони нерідко складні для вузького фахівця), скільки з'ясування розвитку значень у контексті історико-культурних змін і перетворень, виявлення внутрішнього змісту слів-історизмів, умов їх уживання нині" [3, 22], вважаємо за доцільне надати перевагу **прийому історико-культурологічного коментування**. Такого роду аналіз передбачає встановлення джерел походження фразеологізму та екстралінгвістичних явищ, що лягли в основу фразеологічної одиниці, пояснення значення немотивованої лексеми-компонента, вказівок на доцільність вживання фразеологічної одиниці в певній ситуації. З'ясування історичних подій, що слугували джерелом утворення фразеологізму, на нашу думку, не тільки підвищує рівень їх сприймання і запам'ятовування студентами-істориками, а й сприяє швидшому і глибшому їх усвідомленню й включенню нового матеріалу в систему фахових знань.

**Прийоми трансформації фразеологічного матеріалу** допомагають досягти більшої змістової місткості, збільшують логічні й естетичні переваги вираження думки. Відомо, що володіння фразеологізмами не означає постійного їх відтворення в незмінній формі. Фразеологізми, як правило, а не як виняток, зазнають у мовленнєвому потоці різних трансформацій (від лат. *transformatio* – зміна, перетворення), які у вузівській практиці не аналізуються. Тому, для використання всіх виражальних можливостей фразеологічних одиниць необхідно знати прийоми їх перетворення, які склалися в мовленнєвій практиці. Наприклад, розповсюдженим є прийом поширення фразеологічної одиниці додаванням до її складу нових компонентів (переважно означень до іменників, виражених прикметниками або непрямими відмінками іменників): "Навіщо ж починати тут чвари на весь світ, насамперед смішити людей, *ламати* наукові списи?" (газ). Або в діалогах особливо часто спостерігається скорочення фразеологізмів, що складаються з двох частин. Як натяк, як знак фразеологізму

залишається лише перша частина, наприклад “Йому боляче. Ну, та нічого, *терпи, козаче...*” (М.Коцюбинський). Існування цих прийомів викликане тим, що фразеологічні одиниці є готовими формулами, які, використовуючись у мовленні, повинні узгоджуватися з контекстом. Але навіть при найглибших перетвореннях повинна зберігатись узгодженість з усталеним складом фразеологізму, оскільки “будь-який стилістичний ефект є результатом взаємодії загальнонародної форми фразеологічного звороту й застосованих автором змін”[1, 118]. Відтак, творче використання фразеологічних одиниць можливе лише за умови точного знання студентами форми й значення фразеологізму та вільного володіння ним.

Серед прийомів формування умінь і навичок використання фразеологічного матеріалу в мовленні виділимо **стилістичний експеримент**, який полягає в заміні одних мовних одиниць іншими з урахуванням їх стилістичних властивостей. Так, під час експерименту студенти повинні замінити використаний у тексті фразеологізм синонімічним чи близьким за значенням мовним засобом. Така заміна авторського засобу, що виконує певну функцію в тексті, іншим, звичайно, дає можливість побачити перевагу вибраного автором варіанту.

У вивченні фразеологізмів щодо функціонування та їх виражальних можливостей застосовується **прийом стилістичного аналізу**, який реалізується через систему різноманітних стилістичних вправ. Студенти за контекстом, або в мовленні виділяють книжні, фольклорні, розмовно-побутові фразеологізми та ПЗФ, дають їм оцінно-експресивну характеристику, аналізують стилістично невинувачене використання фразеологізмів, визначають можливі варіанти стосовно стилю мовлення, мети і змісту висловлення.

**Прийом редагування** ефективний тим, що різноманітні завдання на редагування дозволяють виробляти і розвивати у студентів уміння вдосконалювати власне писемне мовлення, формувати в них критичне ставлення при доборі фразеологічного матеріалу. Залежно від характеру помилок, яких припускаються студенти при створенні зв'язного тексту з фразеологізмами, завдання на редагування можуть бути спрямовані на усунення неточних виразів, плеоназмів, на урізноманітнення застосовуваних фразеологізмів, на забезпечення стильової єдності тексту. Таким чином, редагування виступає і як ефективний засіб попередження, і як виправлення допущених помилок.

Серед названих прийомів з формування вмінь висловлюватись, використовуючи при цьому фразеологізми залежно від мети висловлювання, важливе місце посідає **прийом конструювання**, спираючись на який, можна формувати як мовні, так і мовленнєві вміння. Суть прийому полягає в конструюванні речень з фразеологізмами, враховуючи норми української літературної мови. Більш складними видами такої роботи є конструювання речень за опорними фразеологізмами, особливо з відповідною стилістичною орієнтацією, введення фразеологізмів у текст – усний/письмовий.

За результатами проведеного дослідження ми дійшли таких висновків: а) пріоритетним підходом навчання мови у ВНЗ є, безперечно, особистісно-діяльнісний підхід, згідно з яким студенти органічно опановують знаннями лише тоді, коли реально відчують доцільність і практичну значущість цих знань для майбутньої професійної діяльності; б) необхідність дотримання функціонально-стилістичного спрямування у вивченні ПЗФ, що має на меті розгляд функціональних можливостей фразеологічних одиниць, а також їх експресивно-стилістичного забарвлення; в) вивчення ПЗФ на засадах етнолінгводидактики з використанням відповідних прийомів для їх презентації та засвоювання студентами.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці серії експериментальних завдань, спрямованих на усвідомлення студентами функціонального призначення категорій фразеологічної системи, на вироблення в них умінь правильно і доцільно використовувати професійно зорієнтовану фразеологію в процесі побудови власних висловлювань.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранник Д.Х. Усний монолог (Загальні особливості мовної структури). – Дніпропетровськ, 1969. – 144с.

2. Вопросы учебной лексикографии / Под ред. П.Н. Денисова и Л.А. Новикова. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1969. – 187с
3. Кононенко В.І. Українська етнолінгводидактика. – Ів.-Франківськ, 1995. – 57с.
4. Прокопенко Л.І. Навчальний словник професійно зорієнтованої фразеології української мови для студентів історичного фаху // Наука і освіта, – 2003. – № 5–6. – 163 – 167 с.
5. Рахманов И.В. Основные вопросы методики преподавания русского языка иностранцам // РЯИШ. – 1967. – №5. – С.85–95
6. Симоненко Л.О. Формування української біологічної термінології /АН УРСР, Ін-т мовознавства; відп. ред. М.М.Пещак. – К.: Наук. думка, 1991. – 152 с.

**УДК 378. 147**

**І.М. Пустинникова**

### ***ДІАГНОСТИКА ЗНАНЬ І ВМІНЬ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ЕКСПЕРТНИХ СИСТЕМ (НА ПРИКЛАДІ ГЕОМЕТРИЧНОЇ ОПТИКИ)***

Значний досвід з використання експертних систем (ЕС) у навчальному процесі школи і вузу накопичений як в Україні, так і за рубежом (Довгялло О.М., Петрушин В.А., Рамський Ю.С., Балик Н.Р., Стухлик Л., Хатомські П. та ін.). Проте, незважаючи на широку популярність, ЕС досить рідко використовують у навчальному процесі з фізики, оскільки автори ЕС, як правило, розробляють методики використання ЕС на заняттях з інформатики (Довгялло О.М., Петрушин В.А., Рамський Ю.С. та ін.).

Оскільки нашою основною задачею є навчання фізиці за допомогою сучасних інформаційних технологій, а не навчання побудові баз знань ЕС, то на практичних заняттях з фізики використовується оболонка BESS (Bayes Expert System Shell), тому що вона проста в застосуванні, а також можливо відторгнення створеної ЕС від shell-середовища. Рішення в цій ЕС комп'ютер приймає на основі байєсівського методу прийняття рішень. Математичним фундаментом цього методу є теорема Байєса. Вона дозволяє визначити апостеріорні ймовірності підтвердження і спростування гіпотез симптомами [1].

Авторами оболонки (Довгялло О.М., Петрушин В.А., Синиця К.М.) була розроблена методика її використання при вивченні ЕС у школі. Досліджувалися питання використання оболонки для тестування і діагностики знань учнів [1]. Однак методика використання BESS для діагностики знань / умінь потребує удосконалення з метою використання побудови баз знань ЕС, як виду навчальної діяльності не тільки на уроках інформатики, а й на практичних заняттях з інших дисциплін [2; 3]. Методологія, що пропонується при використанні оболонки BESS для діагностики знань / умінь студентів шляхом побудови ними баз знань для ЕС (побудова баз знань розглядається нами як вид навчальної діяльності) описується нижче.

При використанні інструментальної системи BESS створення ЕС полягає, по суті справи, у створенні бази знань. База знань байєсівської ЕС складається зі знань про гіпотези і знань про симптоми. Знання про гіпотезу містять у собі ім'я гіпотези, текст припису (результат експертизи), апріорну ймовірність гіпотези і множину симптомів, що впливають на гіпотезу, кожний із яких має ймовірності підтвердження і спростування цієї гіпотези. Знання про симптом містять у собі ім'я симптому, текст питання, відповідь на яке дозволяє визначити значення симптому, текст допомоги для користувача при відповіді на запропоноване питання й інформацію про тип відповіді (альтернативний, інтервальний чи лінгвістичний). Апріорні ймовірності гіпотез, а також ймовірності підтвердження і спростування гіпотез симптомами є експертними знаннями.

ЕС можуть виступати як інструмент навчання методам і засобам виділення головного в навчальному матеріалі. Інакше кажучи, ЕС може виступати як засіб, за допомогою якого організується навчальна діяльність з будь-якої дисципліни. Застосування ЕС для діагностики може здійснюватися двома шляхами. Перший (традиційний) шлях полягає в тому, що

студент працює з готовою (створеною заздалегідь) ЕС, і діагностика здійснюється за його відповідями на запропоновані системою питання. На нашу думку, такий підхід при великому обсязі матеріалу програє спеціальним діагностуючим системам. Він є ефективним при оперативному контролі знань, наприклад, при допуску до лабораторної роботи, експрес-контролі тощо [2; 3].

Другий шлях полягає в тому, що студент самостійно розробляє базу знань експертної системи, і діагностика здійснюється за тими питаннями і завданнями, що сконструйовані самим студентом. Цей шлях, на нашу думку, є більш ефективним, оскільки несе велике навчальне навантаження. Він вимагає від студентів самостійності, творчого підходу, дає студенту можливість глибше розібратися в загальних і відмітних рисах досліджуваних ним фізичних явищ, процесів і законів, а викладачу побачити, де саме уявлення студентів помилкові або не зовсім точні, і відкоригувати їх. Допомогти студентам вникнути в деталі означень, явищ, процесів, “відчути” їхні механізми – це одна з цілей занять, присвячених розробці баз знань експертних систем.

Завдання з побудови баз знань ЕС використовуються при систематизації й узагальненні знань студентів як своєрідна підсумкова, залікова робота. При такому способі діагностики знань / умінь студенти не просто репродуктивно відтворюють матеріал, а повинні систематизувати його, виділити основні поняття, правильно установити взаємозв'язки між ними. Ми вважаємо, що якщо студент зумів “пояснити” суть явища комп'ютера, то можна бути впевненим, що він зрозумів матеріал.

При розробці бази знань ЕС пропонується така методологія її формування [2; 3]. У першу чергу, для даної теми визначають усі поняття (явища), які в ній вивчають. Текст припису за гіпотезою містить назву відповідного поняття (явища). Потім аналітик (студент) виявляє всі знання (симптоми), що характеризують це поняття (явище), тобто істотні, загальні і відмітні, необхідні і достатні ознаки понять (явищ). При цьому рекомендується така технологія. Використовуючи літературу і свій досвід (знання), аналітик спочатку визначає множину характеристик (ознак), необхідних, з його точки зору, для опису поняття (явища). Після того, як проведена характеристика всіх понять (явищ), перевіряється можливість диференціації (поділу) понять (явищ). Якщо в якомусь випадку диференціація неможлива, то уточнюються характеристики понять (явищ), що дозволяють її здійснити. Потім аналітик формує їхні ймовірнісні оцінки, використовуючи відповідні формули [2; 3].

Для спрощення перевірки можливості або неможливості диференціації гіпотез за допомогою даного набору симптомів пропонуємо скласти таблицю відповідності між гіпотезами і симптомами, кількість стовпчиків якої відповідає кількості гіпотез ( $k$ ), а кількість рядків – кількості симптомів ( $n$ ). На перетинанні рядка і стовпчика ставиться знак “+”, якщо симптом має місце для даної гіпотези (відповідь “так” на питання, що означає симптом) і знак “-” – у протилежному випадку.

Розглянемо, наприклад, побудову бази знань “Зображення в тонких лінзах” за запропонованою вище технологією. Як гіпотези прийняті такі випадки:

- $H_1$  – предмет знаходиться на відстані  $d > 2 F$  від збирної лінзи;
- $H_2$  – предмет знаходиться на відстані  $d = 2 F$  від збирної лінзи;
- $H_3$  – предмет знаходиться на відстані  $F < d < 2 F$  від збирної лінзи;
- $H_4$  – предмет знаходиться на відстані  $d < F$  від збирної лінзи;
- $H_5$  – лінза – розсіювальна.

Їх визначають в загальній сукупності 4 симптоми ( $S_i$ , де  $i = 1, 2, 3, 4$ ), які є ознаками цих випадків і які ми можемо означити, задавши такі питання:

1. Зображення обернене?
2. Зображення збільшене?
3. Зображення зменшене?
4. Зображення дійсне?

Для перевірки можливості або неможливості диференціації гіпотез за допомогою даного набору симптомів побудуємо таблицю відповідності між гіпотезами і симптомами.

$S_j \backslash H_i$	$H_1$	$H_2$	$H_3$	$H_4$	$H_5$
$S_1$	+	+	+	-	-
$S_2$	-	-	+	+	-
$S_3$	+	-	-	-	+
$S_4$	+	+	+	-	-

Як бачимо, кожній гіпотезі відповідає певний (свій) набір відповідей. З точки зору можливості розмежування гіпотез за наведеними симптомами або симптомом  $S_1$ , або симптомом  $S_4$  є зайвими, оскільки відповіді на них співпадають для будь-якої гіпотези. Тобто, для побудови бази знань достатньо використовувати або  $S_1$ , або  $S_4$ . Але це з'ясувалося лише після побудови таблиці відповідності. Однак, якщо нашою метою є не побудова бази знань, а діагностика знань / умінь студента (організація навчальної діяльності з фізики), то до бази знань повинні бути включені усі вищевказані симптоми.

Часто при формальному заучуванні означення чи вивченні якогось явища (без попереднього аналізу) у пам'яті студента залишаються лише “шматочки”, а “несуттєві” (із погляду студента) деталі зникають. Для побудови бази знань ЕС необхідно досконально розібратися в навчальному матеріалі. Дослідження показали [4, 170], що основним прийомом з осмислення тексту є постановка читачем перед собою прихованого питання і пошук відповіді на нього.

При побудові ЕС одним з основних моментів є складання питань, при відповіді на які означаються симптоми. Ідея про діалог як засіб пізнання і про головну роль питань у діалозі розглядається у філософії [5, 8]. Ми намагаємося використати її як центральну при діагностиці знань студентів шляхом побудови баз знань ЕС, оскільки питання є формою руху думки, у ньому яскраво виражений момент переходу від незнання до знання, від неповного, неточного знання до більш повного і більш точного знання [6]. Л.П. Добраєв [4] схильний розглядати самостійну постановку питань студентами і пошук відповіді на них як основний прийом досягнення найкращого розуміння тексту.

Ступінь оволодіння матеріалом визначається по якості створеної студентом бази знань. Викладач перевіряє базу знань, тестуючи її або сам, або за допомогою іншого студента. У випадку адекватної реакції системи база знань може надалі використовуватися для діагностики традиційним способом (за відповідями студента). Інакше визначається причина неадекватності, якою може бути неправильне застосування алгоритму побудови бази знань ЕС або недостатня якість засвоєння предметних знань студентом, і вносяться виправлення.

При використанні готової бази знань ЕС із метою діагностики знань викладач повідомляє студентам різноманітні гіпотези, які є метою експертизи. Задача студентів полягає в тому, щоб відповідаючи на питання, запропоновані ЕС, домогтися збігу “припису”, що видається ЕС наприкінці роботи, із гіпотезою, яка була задана викладачем. Якщо це вдалося, то, виходить, студент знає, які ознаки (симптоми) характеризують дану гіпотезу, якщо ні – то, використовуючи підсистему пояснення, студент може самостійно визначити, де він помилився, і, при повторній роботі із системою, успішно справитися з завданням.

Запропонована методика діагностики знань / умінь студентів дозволяє перейти від репродуктивного рівня засвоєння знань до їх глибокого осмислення та усвідомлення. Вміння виділяти головне в навчальному матеріалі та систематизувати отриману інформацію є запорукою успішного навчання будь-якого студента. В умовах, коли людина отримує



інформацію не тільки при вивченні предмета, але й дуже часто із засобів масової інформації (телебачення, радіо, Інтернет тощо) це вміння є базовим для професійного вдосконалення спеціаліста після закінчення ним навчального закладу.

Приклади побудови ЕС наведені в роботах [2; 3].

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Петрушин В.А. Экспертно-обучающие системы / В.А. Петрушин. – К.: Наук. думка, 1992. – 196 с.
2. Атанов Г.А. Обучение путем построения баз знаний для экспертных систем / Г.А. Атанов, И.Н. Пустынникова // Искусственный интеллект. – 1998. – № 2. – С. 42 – 48.
3. Атанов Г.А. Обучение и искусственный интеллект или основы современной дидактики высшей школы / Г.А. Атанов, И.Н. Пустынникова. – Донецк: Изд-во ДОУ, 2002. – 504 с.
4. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Добраев. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
5. Любарский Ю.Я. Интеллектуальные информационные системы / Ю.Я. Любарский. – М.: Наука, 1990. – 227 с.
6. Лимантов Ф.С. О природе вопроса / Ф.С. Лимантов // Вопрос. Мнение. Человек. – Л.: Уч. записки ЛГПИ им. Герцена, 1971. – Т. 497. – С. 4 – 20.

**УДК 371**

**Г.І. Разумна**

### ***УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У СУЧАСНИХ УМОВАХ***

Освіта є однією з найважливіших соціальних підсистем, яка відображає стан загального державного та соціального розвитку країни. Тому неправильно думати, що можна значно покращити сферу освіти, не вирішивши головних загальних проблем країни. Але разом із тим досвід багатьох країн показує, що швидке та успішне подолання економічних та соціальних проблем досягається тільки тоді, коли серед першочергових перетворень особлива увага приділяється реформам у сфері освіти та культури.

Освіта як суспільна функція повинна йти за змінами у суспільстві і при цьому впливати на нього, на його розвиток і зміни. Вона все більше розглядається як один із суттєвих факторів ефективного суспільного розвитку. Нововведення як у суспільстві, так і у вихованні та навчанні одночасно є результатом і найефективнішим шляхом і засобом перетворення суспільства й освіти. Таке положення неминуче веде до інновацій у змісті, методах, формах і організації навчально-виховної роботи, а також у відносинах “учитель – учень”. Система освіти повинна забезпечити розвиток молодого покоління і мусить бути відчиною для справжніх нововведень і в той же час повинна вміти створювати особистості.

Від освіти вимагається не тільки засвоєння, а й створення нового і кризь нього – виховання творчої особистості, тобто творча діяльність повинна стати складовою частиною повсякденної навчально-виховної роботи.

Процес та результат педагогічної діяльності – це справа величезного сенсу та суспільного значення, яка залежить від якості підготовки майбутніх вчителів, від їх педагогічної спрямованості, у тому числі і їх роботи у роки навчання в педагогічних вищих навчальних закладах.

Над проблемою підготовки вчителя до професійної діяльності працювало багато сучасних вітчизняних науковців. У зв'язку з цим доречно згадати наукові праці Н.Нічкало, В.Сидоренка, Д.Тхоржевського та ін.

Удосконалення навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, розробка та застосування нових шляхів та методик підвищення професійно-творчих якостей

майбутніх вчителів знаходить своє відображення у дослідженнях О.Абдулліної [1], Н.Кузьміної [5]; В.Сластьоніна [7] та ін.

Проте, професійно-педагогічна діяльність – багатогранний об’єкт дослідження, який відображає об’єктивно існуючу різноманітність прояву її специфічних особливостей, тому виникає необхідність у дослідженні її сутності, змісту, що і стало метою цієї статті.

Відповідно до мети дослідження були визначені такі завдання:

1. Проаналізувати проблему діяльності на сучасному етапі.
2. Розкрити теоретичні основи і зміст теоретичного розуміння поняття “діяльності”.
3. Визначити структурні компоненти педагогічної діяльності.

В останнє десятиріччя проблема діяльності привертає до себе увагу представників суспільних наук, наук про людину. Причин тому багато. Перш за все треба підкреслити, що змінилось й продовжує змінюватися саме місце діяльності у сучасному житті. Соціальні процеси нашого суспільства потребують підходити до діяльності з науковообґрунтованих позицій, бо діяльність повинна бути цілеспрямованою. Діяльність приводиться у рух метою, доки нема мети – нема і діяльності, як тільки з’являється мета – може початися діяльність. Другою важливою рисою діяльності є її попередня розробка. Після постановки мети, людина аналізує ситуацію, у якій буде діяти, і обирає засоби досягнення мети, накреслює послідовність своїх майбутніх дій. Так будується ідеальна схема діяльності, яка визначається, з одного боку, метою, з іншого – ситуацією, в якій знаходиться діяч, та умови, в яких він діє. При розробці цієї схеми діяч спирається на своє знання ситуації, на знання можливих засобів досягнення мети та законів природи, які керують взаємодією й протіканням процесів в об’єктивній реальності.

Розвиток суспільства, науки, культури не тільки народжує нові види та типи діяльності, але й дозволяє ставити питання про їх проектування.

Сьогодні є й інший, теж дуже актуальний аспект проблематики діяльності. Створюється уява, що ми переживаємо свого роду “діяльнісний” бум. Бо виходить багато книг, статей, в яких відзначається важливість принципу “діяльності”, про необхідність діяльнісного підходу. Але розмови про діяльність не завжди відчиняють нові обрії у розумінні феноменів, які досліджуються, а іноді зводяться до простого навішування “діяльнісної” термінології на ті уявлення, які були і до цього добре відомі. Тракткування сутності діяльнісного підходу, полягає не тільки в увиразнюванні того тривіального положення, що людина – активно діюча істота, а й в аналізі специфічних для людини форм перетворення наявної дійсності.

Окремі науки соціально-гуманітарного профілю – соціологія, психологія, етика, естетика, педагогіка, методологія науки – з одного боку, просто змушені користуватися окремими визначеннями уявлення про діяльність, коли вони ведуть мову про соціальну діяльність, діяльність як предмет психології або педагогіки. З іншого боку, усі ці науки аналізують той тип діяльності, який виступає їх предметом і не розглядають діяльність як визначений тип відношення до діяльності в її чистому вигляді.

Вихідне розуміння діяльності пов’язане з виявленням визначеного типу відношень до всесвіту, до буття у ньому, який складає сутність діяльності. І тому, лише виходячи з такого розуміння, можливо розкрити теоретичні основи внутрішньої єдності усіх тих особливих видів активності людських суспільств, окремих груп та індивідів, у відношенні до яких ми використовуємо термін “діяльність”. Цей вихідний зміст теоретичного розуміння поняття “діяльності”, природно, не може не носити філософського характеру, його не можна зрозуміти та пояснити поза межами широкого філософсько-світоглядного контексту. Зрозуміло, що таке філософське трактування діяльності залишає відкритою масу питань, які пов’язані з конкретною реалізацією діяльності як визначеного типу буття у всесвіті, у реальному соціокультурному середовищі, з аналізом різноманітних форм та видів діяльності, їх структур та ін. Але без чіткого усвідомлення цього головного моменту у змісті поняття “діяльність” ми не можемо зробити предметом теоретичного міркування необхідні передумови використання поняття “діяльності” у рамках нашого дослідження.

У філософській літературі поняттю “діяльність” присвячено багато робіт у яких і наводиться його визначення, та розглянуті найбільш суттєві характеристики людської діяльності, її структура, а також запропоновані різноманітні класифікації видів діяльності та ін. У даному разі, спираючись на загально прийняті уявлення, ми вважаємо за потрібне виділити ті особливості діяльності, які стають найбільш важливими з точки зору наступного аналізу.

У загальному вигляді діяльність визначають як специфічну людську форму активності, змістом якої є цілеспрямована зміна й перетворення навколишнього середовища. Специфічним є те, що діяльність носить цілеспрямований характер, тобто вона є активністю, свідомо спрямованою на досягнення мети. Активність, яка не має мети, не є діяльністю.

Своє завершення діяльність знаходить у результаті. Його не завжди відрізняють від мети, хоча зрозуміло, що мета й результат це різні речі. Діяльність є проявом єдності зовнішнього й внутрішнього. Мета, аналіз умов, схема дій, вибір засобів – усе це ідеальна сторона діяльності. Фізична активність суб’єкта, взаємодія засобів з об’єктом або предметом діяльності, об’єктивні процеси, які містять у собі діяльність, результат – зовнішня сторона діяльності. Мета й результат не тотожні, вони розміщуються у різних площинах. На цей момент не завжди звертають увагу, визначаючи діяльність як “цілеспрямовану” активність. Якщо кінцевий результат співпадає (в якості міри) із метою, діяльність раціональна.

Індивід – діяч: ставить мету, вибирає засоби, планує послідовність операцій. Але разом із цим особистість індивіда та своєрідність і оригінальність, які можуть бути внесені у виконання операцій, не потрібні діяльності. У контексті нашого дослідження ми будемо розглядати професійно-педагогічну діяльність не з позицій уособлення, а із загальнофілософських позицій.

У загальнофілософському плані людська діяльність є способом існування й розвитку суспільства та окремої людини. Під діяльністю розуміється специфічно людська форма активного ставлення до навколишнього середовища, змістом якої є його доцільна зміна. Отже, поняття “діяльність” застосовується для визначення різноманітних відношень людини до світу, у ході яких формується й проявляється її сутність. До основних властивостей загального феномена діяльності слід віднести – цілеспрямованість, предметність, перетворюючий і усвідомлений характер, детермінованість суспільними умовами й спадкоємністю.

Ми розглядаємо розвиток поглядів на професійно-педагогічну діяльність майбутнього вчителя із педагогічної точки зору.

Педагогічні дослідження, в яких розглядається професійно-педагогічна діяльність в останні роки це [2;3;4;6;8;9;10 та ін.]. Проаналізуємо роботи, в яких викладені основні результати дослідження діяльності вчителя.

Н.Кузьміна визначає педагогічну діяльність як “множину взаємопов’язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані меті виховання та навчання зростаючого покоління і дорослих людей” [5]. Специфіку педагогічної діяльності вона бачить перш за все у тому, що її об’єктом є здібність людини, а продуктом – структурні компоненти останнього (знання, уміння, навички, риси характеру та ін.). Оскільки розв’язування педагогічних завдань проходить у процесі діяльності педагога, професійно-педагогічна діяльність в її концепції має статус онтологічної характеристики педагогічного завдання. Вона розглядає психологічну структуру як своєрідне відображення вимог педагогічної системи, і визначає цю структуру як взаємозв’язок і послідовність дій, які спрямовані на досягнення поставлених цілей шляхом розв’язання педагогічних завдань.

У концепції А.Щербакова [9] зроблено акцент на аналізі соціальних функцій вчителя, розроблені оригінальні критерії педагогічної майстерності вихователя та ефективності роботи вчителя-предметника. До числа безсумнівних переваг згаданої теорії можна віднести розроблені в її рамках науково-теоретичні основи формування особистості майбутнього вчителя у педагогічному вищому навчальному закладі.

Концепція В.Сластьоніна [7] відрізняється (від концепцій, які були розглянуті вище) тим, що структурно-функціональною одиницею аналізу діяльності він вважає не педагогічну задачу, а педагогічну дію. Але він дотримується загальної психологічної схеми аналізу діяльності і розкриває структуру педагогічної діяльності крізь структуру особистості вчителя. Концептуальну схему особистості він запозичує у К.Платонова (спрямованість, здібності, досвід і таке інше), до певної міри реалізуючі дослідження професійної діяльності.

Л.Спіріним [8] розглянута педагогічна діяльність не тільки як самостійна система, але й як компонент метасистеми – педагогічної системи – складної соціальної, динамічної системи керування.

Теоретичний аналіз літератури з проблеми професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя на сучасному етапі дозволив нам зробити висновки, що:

1) професійно-педагогічна діяльність майбутнього вчителя є актуальною проблемою та розглядається багатьма науковцями, і у цій галузі накопичений значний досвід;

2) поняття “діяльність” визначають як специфічну людську форму активності, змістом якої є цілеспрямована зміна й перетворення навколишнього середовища;

3) структурними компонентами професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя є педагогічна мета, навчальна інформація, форми педагогічних взаємодій, учні й педагоги, а у процесі досягнення педагогічних цілей носіями структурних компонентів стають люди, у діяльності яких ці компоненти вступають у взаємодію, утворюючи таким чином функціональні компоненти педагогічних систем. Цими компонентами є:

1) проєктуючий (перспективне планування завдань та засобів їх розв’язування у майбутній діяльності);

2) конструктивний (проєктування та моделювання навчально-виховного процесу, відбір і композиція навчального матеріалу);

3) комунікативний (спілкування та взаємовідносини з учнями, їх батьками, колегами, керівництвом);

4) організаторський (організація різноманітних форм навчальної та позакласної роботи);

5) гностичний (отримання знань про учнів, стан і успіхи навчально-виховного процесу, засвоєння передового досвіду).

Запропонована типологія основних компонентів педагогічної діяльності являє собою досить прогресивний підхід до дослідження її змісту і є сьогодні загальноприйнятною, але подальшого розвитку потребує процесуальний аспект професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования: Уч. пособие для студентов пед. институтов, слушателей института повышения квалификации, преподавателей пед. институтов.* – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Беспалько В. П. *Слагаемые педагогической технологии.* – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Борисов В.В. *Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Укр.гос.пед.ун-т. ім.М.П.Драгоманова.* – К., 1997. – 18 с.
4. Кравченко Т.В. *Підготовка вчителя трудового навчання з основ кулінарії: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.* – К., 1998. – 16 с.
5. Кузьмина Н.В., Гинецинский В.И. *Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителей // Советская педагогика.* – 1982.– №8. – С.63–65.
6. Курок В.П. *Цілісна система загально-технічної підготовки вчителя трудового та професійного навчання: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01* Киев.гос.пед.ин-т им.М.П.Драгоманова. – К., 1993. – 18 с.
7. Сластенин В.А. *Профессионально-педагогическая подготовка учителя трудового обучения // Опыт, проблемы, перспективы: Материалы республиканского семинара.* – М.: МГПИ, 1976, – С. 5–24.

8. Спирин Л.Ф., Степанский М.А., Фрумкин М.А. Основы педагогического анализа. – Ярославль: ЯГПИ, 1985. – 86 с.
9. Щербаков А. И. Некоторые вопросы совершенствования подготовки учителя // Советская педагогика. – 1971. – №9. – С. 82–89.
10. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Киев, 1986. – 46 с.

УДК 378.14

Л.Г. Сугейко

### ***ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРАКТИЧНОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ***

Протягом останніх років ми стали свідками важливих змін в освіті України. Нові державні стандарти, концепції мовної освіти, постанови зумовлюють радикально переглянути викладання рідної мови не тільки в загальноосвітній школі, гімназії, ліцеї, коледжу, а й у вищих навчальних закладах. У державній національній програмі “Освіта. Україна ХХІ ст.” визначені стратегія, пріоритетні напрямки та шляхи створення системи безперервного навчання і виховання в Україні. Основними є відродження національної освіти, спрямування її на формування творчої особистості, забезпечення розвитку та становлення її морального здоров'я [1]. Нині посилилась увага до української мови та її вивчення насамперед тому, що вона, отримавши статус державної, розширює своє функціонування в різних сферах суспільної діяльності, є засобом мовленнєвого, інтелектуального розвитку людини, яка в сучасних умовах зможе вільно, комунікативно виправдано користуватися мовою у будь-якій життєвій ситуації. Тому тема нашого дослідження є актуальною, адже присвячена формуванню мовленнєвої компетенції студентів-першокурсників, а мовлення – це один із найважливіших показників культури людини, її мислення, інтелекту, української ментальності. Проблема формування мовленнєвої компетенції учнів, студентів знайшла своє відображення у працях О.М. Біляєва, В.Я. Мельничайка, Л.М. Паламар, М.І. Пентилюк, Т.Г. Мелехової та багатьох вчених – мовознавців.

Метою нашого дослідження було окреслити шляхи, що сприяють розвиткові особистості, здатної до творчої праці, до самонавчання протягом усього життя.

Для цього ми поставили завдання: на прикладі вправ аналітичного та конструктивного характеру, використовуючи традиційні методи і прийоми навчання, формувати у студентів мовну професійну підготовку удосконалювати мовленнєві уміння і навички, які складають основу мовленнєвої компетенції.

Здобуваючи вищу освіту, не кожен студент усвідомлює, що з усіх наук найперше йому слід опанувати мову, якою б він вільно, легко, точно, грамотно міг викладати свої думки, бо наше мовлення – це вираження нашої особистості.

Як свідчать спостереження, випускники загальноосвітніх шкіл недостатньо володіють мовленнєвою культурою. Бідність словникового запасу не дозволяє мовцям висловити думку чітко, виразно, різноманітно, перешкоджає налагодженню комунікації.

Важливим завданням вищої школи є усунення цих недоліків, тобто добре продумана організація процесу формування мовленнєвої компетенції студентів-першокурсників. Словник іншомовних слів визначає компетенцію як коло питань, у яких дана особа має певні повноваження, значення, досвід. “Мовленнєва компетенція – складова комунікативної компетенції; діяльність людини, спрямована на розуміння або створення тексту (усного чи письмового), що здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності” [3].

Навчання мови має бути зорієнтоване на “формування мовної особистості, яка забезпечує розширення функцій державної мови, творення україномовного середовища в

усіх сферах суспільного життя, природне бажання повернутися в своєму щоденному побутовому спілкуванні до перерваних традицій, до відродження традиційної народної культури у спілкуванні” [2].

Основна роль у процесі формування мовленнєвої компетенції, відводиться лабораторним заняттям, на яких виконуються усні і письмові вправи аналітичного і конструктивного характеру з певним завданням (творчі роботи). Структура кожного заняття повинна передбачати:

- 1) ознайомлення з усіма типами, елементами мовлення;
- 2) читання текстів з дотриманням усіх орфоепічних норм;
- 3) коментування основних орфограм;
- 4) розгляд специфічних особливостей української фонетики;
- 5) словникову роботу;
- 6) виконання творчих вправ;
- 7) знайомство з кращими зразками української поетичної творчості, особливостями побуту, звичаїв та обрядів українського народу.

У цьому допомагає дбайливо підібраний дидактичний матеріал. Курс “Практикум” охоплює велику кількість тем, важливих для реалізації мовленнєвої діяльності. Починається він з питань фонетики, орфоепії та орфографії. Щоб зацікавити студентів у вивченні цих тем, необхідно домогтись їх активної участі у з’ясуванні теоретичного матеріалу і виконанні різноманітних завдань. Наприклад, в орфографії: “Правопис ненаголошених голосних в коренях слів”, “Правопис приголосних у коренях слів”, “Правопис голосних (приголосних) у префіксах” та ін; у морфології: “Самостійні і службові частини мови”, “Розряди кількісних числівників за значенням”, “Порівняльна характеристика якісних і відносних прикметників”; у синтаксисі: “Типи присудків”, “Другорядні члени речення”, “Вставні та вставлені конструкції”, “Типи складних речень” тощо.

Вивчення цих тем вимагає від студентів уміння систематизувати матеріал шляхом його класифікації та порівняння, аналізу та синтезу. Тому на перших заняттях із практикуму варто навчити студентів окремих способів компонування розгорнутих висловлювань.

Після ознайомлення першокурсників із такими поняттями як текст, ознаки тексту, науково-навчальний стиль мовлення, типи відповідей (коротка, розгорнута; розповідь, міркування), лінгвістичні терміни, необхідно роз’яснити їм, що важливим елементом відповіді, основу якої складають прийоми класифікації і порівняння, є вступна фраза. В усному мовленні вступна фраза вимовляється з метою повідомити адресату задум висловлення, підготувати слухача до сприйняття відповіді. При цьому слід звертати увагу студентів на роль дієслів-термінів і спеціальних зворотів із значенням класифікації і порівняння у вступній фразі (наприклад: розрізняються, розділяються, виділяються, на відміну, які та ін). Вступна фраза допомагає мовцеві також до кінця осмислити тектоніку висловлювання, розчленити його на мікрочастини. Відсутність таких засобів у мовленні ускладнює науково-навчальне спілкування: висловлювання без спеціальних мовленнєвих, мовних засобів не завжди зрозумілі, недостатньо інформативні та аргументовані.

Мовна і мовленнєва компетенція студентів-першокурсників забезпечується використанням традиційних методів і прийомів навчання, розробкою нових технологій, що формують необхідні мовленнєвомислительські вміння і навички. Викладачам доводиться докладати немало зусиль, щоб виховати у студентів уміння й навички літературної вимови. Саме цей чинник живого спілкування повинен стати у центрі уваги під час вивчення фонетики й орфоепії. Для аналізу викладач пропонує студентам слова, які наочно переконують, що неправильна чи неточна вимова навіть одного звука змінює зміст слова: дипломат, дипломант; диктант, диктат; ситний, ситий; гніт, гніт; грати, грати. В українській мові не так уже й багато слів із дзвінким проривним задньоязиковим приголосним, тому першокурсники повинні твердо запам’ятати ці слова, знати їх значення і вміло використовувати у своєму мовленні. З метою самоперевірки вимовної правильності студентам можна запропонувати такі завдання.

1. Прочитайте текст, дотримуючись норм вимови й наголошування слів. “Любов до Батьківщини неможлива без любові до рідного слова. Тільки той може осягти своїм розумом і серцем красу, велич і могутність Батьківщини, хто збагнув відтінки і пахощі рідного слова, хто дорожить ним, як честю рідної матері, як колискою, як добрим ім’ям своєї родини. Людина, яка не любить мови рідної матері, якій нічого не промовляє рідне слово, – це людина без роду й племені” (В. Сухомлинський).

2. Виразно прочитайте улюблену поезію, дотримуючись акцентологічних норм.

3. Запишіть чотири пари слів близьких за звучанням, але різних за змістом. Уведіть їх у словосполучення або речення.

Першокурсники повинні знати, що характерними синтаксичними ознаками усного мовлення є вставні конструкції (на мою думку, звичайно, як всі ми знаємо); перевага надається коротким, не дуже складним реченням, які легше сприймаються на слух і вимовляються з певною інтонацією.

Така робота допомагає глибше осмислити теми, спрямовує на те, щоб студенти не просто розкрили поняття й сформуваправи, ілюструючи їх прикладами, а й засвоїли все, що стосується запропонованих тем, упорядкували всі відомості.

Завдання викладача полягає насамперед у тому, щоб переконати студентів, що знання української мови вимагає від кожного прагнення виражати свої думки найкращим, тобто зрозумілим, точним, зручним і доречним способом. Необхідно формувати в студентів свідоме розуміння необхідності урахувувати функціональну співвідносність мовної одиниці, розвивати стилістичну інтуїцію. Викладач не повинен бути пасивним слухачем відповідей студентів, у разі потреби слід виправляти, коротко рецензувати і відповідно до цього оцінювати відповідь. Студент, відчуваючи увагу й контроль викладача, привчається критичніше ставитися до свого мовлення, старанніше добирати потрібні слова, правильно будувати висловлювання.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI ст.). – К.: Райдуга, 1994.
2. Єрмоленко С.Я., Мацько Л.І. Навчально-виховна концепція української (державної) мови // Дивослово. – 1994. – №7. – С.30.
3. Паламар Л.М. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості. К.: Укрзалізниця, 1997. – 322с.
4. Словник-довідник з української лінгводидактики. Навчальний посібник / Кол. авторів за редакцією М.Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2003. – 149. – С. 83

**УДК 378. 14**

**А.М. Тулаєва**

### ***ВИКЛАДАННЯ ОСНОВ ОХОРОНИ ПРАЦІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА***

Виробничий травматизм і професійну захворюваність не випадково порівнюють з національним лихом. Людство впоралося з епідеміями чуми, віспи, холери, знайшло способи боротьби з багатьма захворюваннями, але дотепер не навчилося надійно захищати людину, її здоров’я в процесі повсякденної праці. За даними Всесвітньої організації охорони праці, смертність від нещасних випадків на сьогодні займає третє місце після серцево-судинних і онкологічних захворювань. Нещасні випадки приносять не тільки горе і страждання потерпілим, їх рідним та близьким, але й тягнуть за собою великі, непоправні суспільні втрати, негативно впливають на економіку країни, рівень життя народу.

Тому зрозуміло, що охорона праці відіграє важливу роль, як суспільний чинник, оскільки, якими б вагомими не були трудові здобутки, вони не можуть компенсувати людині

втраченого здоров'я, а тим більше – життя, те й інше дається лише один раз. Окрім соціального, охорона праці має, безперечно, важливе економічне значення – це висока продуктивність праці, зниження витрат на оплату лікарняних, компенсацій за важкі та шкідливі умови праці тощо. Наслідки нещасних випадків коштують у 10 разів дорожче, ніж вартість заходів щодо попередження. Так, у 1996 році в Україні на заходи з охорони праці було витрачено 52 грн. на одного працюючого, в той же час витрати на відшкодування шкоди постраждалим на виробництві та ліквідацію наслідків нещасних випадків становили 268,3 млн.грн., або 950 грн. у розрахунку на одного постраждалого. У 1998 році виплати у зв'язку з відшкодуванням шкоди, заподіяної життю і здоров'ю працюючих, досягли майже 400 млн. грн. За кордоном підприємці вже давно підрахували, що більш економічно вигідно вкладати кошти в охорону праці, аніж прирікати себе на постійну ліквідацію наслідків нещасних випадків і аварій на виробництві.

На сучасному етапі розвитку цивілізації науково-технічний прогрес не тільки не гарантує повної безпеки людству, а й часто його результати призводять до надзвичайних ситуацій через антропогенний вплив на довкілля, недосконалість технологій та обладнання і суб'єктивний чинник виробництва. В умовах постійного зростання інтенсивності життєдіяльності людини, впровадження високих технологій та унікального обладнання різко зростає роль суб'єктивного чинника в оптимізації взаємовідносин людини з виробничим середовищем та сучасною виробничою і побутовою технікою.

Незалежно від сфер діяльності серед причин, які призводять до нещасних випадків, перше місце займає людський фактор (біля 75%), потім – техніка (біля 15%) і на кінець – середовище (біля 10%). За таких умов здійснюється роль особи у забезпеченні власної безпеки та безпеки оточуючих. Тому навчання та систематичне підвищення рівня знань працівників, населення України з питань охорони праці – це один із основних принципів державної політики в галузі охорони праці, фундаментальна основа безпеки праці і забезпечення ефективної профілактичної роботи щодо запобігання аваріям і травматизму на виробництві. Першим пунктом Державної програми навчання з питань охорони праці передбачено розроблення програми навчання від дошкільного до вузівського рівня з метою забезпечення безперервності цього навчання.

Помилка традиційного підходу до навчання з питань безпеки праці полягає в тому, що усвідомлення необхідності додержання заходів безпеки ми намагаємося прищепити дорослим людям, людям із цілком сформованими поглядами, певним мисленням. Саме тому ми не досягаємо потрібної нам мети. Тому новий підхід передбачає безперервне навчання з питань безпеки, яке необхідно починати з дитячого садка, коли діти одержують елементарні знання про небезпечні та шкідливі фактори, що реально існують у найближчому оточенні. Підґрунтям основ безпеки у дошкільному віці має бути притаманний всьому живому інстинкт самозбереження. Важливою ланкою навчання з питань безпеки життєдіяльності та охорони праці є шкільний етап, який повинен починатися з молодших класів, де викладачі знайомлять дітей з безпечною поведінкою у побутовому та шкільному середовищі. У загальній середній освіті передбачається виділення питань охорони праці, які у подальшому розвиваються у ПТУ, технікумах, де навчання з питань охорони праці передбачає орієнтацію на формування професійних знань та умінь стосовно майбутньої трудової діяльності. Вузівське навчання з питань охорони праці є продовженням етапів і становить вищий рівень у системі безперервного навчання. Першочергове завдання вузівського навчання з питань охорони праці-прищепити майбутнім спеціалістам почуття особистої відповідальності за прийняті важливі рішення з урахуванням питань безпеки на основі розвитку уміння правильно оцінювати та прогнозувати ситуацію. І якщо ми сформуємо в людині відповідне мислення, законопослухняність, відповідальне ставлення до безпеки життєдіяльності всіх і кожного зокрема, ми зможемо досягти позитивних результатів, тобто такого становища, коли додержання вимог правил безпеки буде нормою поведінки, коли це буде престижно. І такий працівник всебічно заохочуватиметься як морально, так і матеріально. Тоді кожний, незалежно від того, яку посаду обіймає, виконуватиме свої трудові обов'язки відповідно до



встановлених правил, а отже, безпечно. Безумовно, нові завдання та підходи зможуть реалізувати тільки спеціалісти, які мають відповідну підготовку, володіють відповідними знаннями, більш досконалішими формами та методами роботи з питань охорони праці.

Мислити людина починає тоді, коли в неї виникає потреба щось зрозуміти. Мислення, як правило, починається з проблеми або запитання, з подиву або з дивування, з виникнення суперечності.

“Проблема (від грец. *problema* – задача) – складне теоретичне або практичне питання, яке вимагає вивчення, розв’язання, – це суперечлива ситуація, яка виступає у вигляді протилежних позицій у поясненні будь-яких явищ, об’єктів, процесів, що потребують адекватної теорії для її розв’язання” [1].

Відомо, що організаційною одиницею будь-якої життєдіяльності людини і, як ми вважаємо, модульного навчання виступає проблемна ситуація. О.М.Матюшкін розкрив психологічні закономірності відкриття знань у проблемній ситуації та показав їх використання в управлінні процесом засвоєння знань.

Проблемна ситуація – інтелектуальне забруднення, яке треба розв’язати. Воно – джерело, необхідна умова розвитку учня, емоційний засіб у процесі навчання, сприяє оптимізації пізнавальної активності, підвищує ефективність навчання. Метою проблемного навчання є не тільки засвоєння основ науки, але і самого процесу одержання знань та наукових фактів, розвиток пізнавальних та творчих здібностей учнів.

Отже, логіка навчального процесу за формою наближається до логіки наукового пізнання, а за змістом – характеризується задачним підходом. Навчальний матеріал складається із системи пізнавальних задач, при розв’язанні яких учні засвоюють знання, нові способи дії.

Найважливішими функціями проблемного навчання є:

- підвищення наукового рівня навчання та ефективності формування наукового світогляду;
- виховання навичок творчого засвоєння та застосування знань;
- формування та накопичення досвіду творчої діяльності.

Слід зауважити, що складність управління проблемним навчанням полягає в тому, що мислительні операції: аналіз, синтез, порівняння, аналогія, узагальнення у кожного учня протікають по-різному і тому виникнення проблемної ситуації – процес суто індивідуальний, що вимагає від учителя здійснення диференційованого та індивідуального підходів до учнів [2].

Досягти запланованих результатів навчання можна завдяки управлінню внутрішньою психічною діяльністю учня. У зв’язку з цим вважаємо доречним проблемне навчання розглядати в контексті з модульною технологією і тому ми здійснили крок у розробці проблемно-модульної технології навчання з охорони праці для майбутніх педагогів.

Проблемно-модульна технологія навчання передбачає при проектуванні її змісту організацію викладачем на всіх етапах самостійної пошуково-творчої роботи студентів згідно їх здібностей щодо послідовного цілеспрямованого висунення та вирішення ними завдань. Які сприяють активному розумінню та засвоєнню ними знань.

При проблемно-модульному підході до навчання основна увага приділяється не структурній зміні навчання, а функціональній, знання учні здобувають не завдяки своїй пам’яті, а завдяки розвитку критичного мислення, яке є необхідним кроком до продуктивної творчості.

Дидактичний модуль ми розуміємо як функціональну єдність взаємопов’язаних структурних елементів – ланок, які в процесі засвоєння певного змісту освіти до певного рівня і в певних умовах реалізують як загально-педагогічні, так і спеціально дидактичні завдання.

Процес модульної організації навчання передбачає розробку структурно-функціональних моделей, які відображають навчальний зміст і технологію оволодіння ним. Згідно структури дидактичного модуля необхідно: визначити і конкретизувати цілі засвоєння

змісту навчального матеріалу, вибрати і розкрити зміст навчального матеріалу у вигляді структурної моделі на основі наукових понять, термінів, а також відібрати систему умінь, навичок, що формуються на основі засвоєння змісту навчального матеріалу, підібрати найбільш доцільні методи навчання репродуктивного, конструктивного і творчого характеру, розробити комплекс методів і засобів для визначення ефективності засвоєння знань.

Таким чином, дидактичний модуль є ефективним засобом самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів щодо засвоєння системи знань, умінь, навичок та формування емоційно-ціннісних ставлень особистості, сприяє значному скороченню часу на засвоєння змісту навчальної дисципліни, інтенсифікації процесу навчання.

Перебудова навчально-виховного процесу за проблемно-модульною технологією дозволяє:

- здійснювати диференційований підхід до побудови модулів;
- перетворити викладача на керівника дій студентів;
- забезпечувати демократизацію навчання.

Все це вимагає перебудови у плануванні навчальних занять, виборі форм навчання, раціональному використанню наочності, методів діяльності зі студентами.

У зв'язку з цим проблема “метод навчання” займає особливе місце в проблемно-модульній технології навчання. Існують різні підходи до класифікації методів навчання: а) методи, які визначають характер пізнавальної діяльності учнів; б) методи, які розглядаються в аспекті логіки навчання; в) методи стимулювання навчальної діяльності; г) методи контролю; д) методи, які забезпечують рівень проблемності; є) методи, які забезпечують передачу навчальної інформації.

М.І.Махмутов [2] підкреслює, що при проблемному навчанні загальні та бінарні методи застосовуються в органічній єдності. Він класифікує їх так: а) загальні (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемне викладання, евристичний, пошуковий); б) бінарні (методи викладання: інформаційно-репродуктивний, інформаційно-евристичний; методи учіння: слухання, читання підручника, вправи; методи управління пошуковою діяльністю учнів; методи навчання: непродуктивні та продуктивні; в) методи проблемного викладання (монологічного викладання, міркувального викладання, діалогічного викладання, евристичний, пошуковий, методи програмованих завдань).

Експериментальні дослідження переконливо вказують, що якість професійної підготовки зростає, якщо в основу організації навчального процесу покласти ідею осмислення кінцевої мети. Це зумовлює використання системного підходу в організації навчального процесу, структурування навчально-пізнавальної діяльності за допомогою диференційних завдань.

Усвідомлення та прийняття студентами кінцевої мети при навчанні з питань охорони праці активізує мислення, забезпечує міцне засвоєння знань, вмінь і способів діяльності.

У рамках кожного модуля детерміновані цілі, задачі та рівень його навчання. Заздалегідь структурована послідовність вивчення навчального матеріалу, рівень його засвоєння та контроль якості. Для кожного модуля пропонується список навчальної та довідкової літератури, якою студенти користуються в процесі підготовки до занять [3].

Після опрацювання кожного модуля проводиться підсумкове заняття. Воно має загальну структуру: тестові завдання, контрольні завдання, дискусія. При модульному навчанні оцінюється вхідний, проміжний та кінцевий рівень підготовки студентів.

Робота над кожним конкретним модулем зараховується при отриманні відповідної кількості балів. Кожен наступний модуль вивчається тільки після зарахування попереднього.

Дисципліна “Основи охорони праці” має 4 основних модуля, які є логічно завершеними частинами навчального матеріалу:

1. Основи законодавчої бази з охорони праці.
2. Основи санітарії і гігієни праці.
3. Основи техніки безпеки.
4. Основи пожежної безпеки.

Навчальний матеріал кожного модуля подано як закінчений блок. Дисципліна структурована за модульним принципом таким чином, що студент може навчатися за індивідуальним графіком.

Кожен модуль може оновлюватися, доповнюватися новим змістом, формами та заходами контролю тощо, оскільки його структура є динамічною.

У кожному модулі визначено ключові поняття, перелік вмінь та навичок, якими повинен володіти студент після завершення модуля відповідно складовій державних стандартів вищої освіти – освітньо-кваліфікаційні характеристики, навчальні елементи, заходи контролю та рейтингова система оцінювання в рамках кожного модуля.

Викладачу необхідно розробити учбово-методичні документи: методичні розробки лекцій, методичні рекомендації до виконання лабораторних робіт, практичних завдань, тестів вхідного, проміжного та кінцевого контролю знань, проблемні завдання до підсумкових занять, контрольні роботи.

Модульний контроль знань студентів є однією із важливіших складових модульної системи навчання.

Рейтинг-контроль забезпечує індивідуальність та об'єктивність оцінювання знань, умінь та навичок студентів. Відображає рівень підготовленості студента на певному етапі навчання.

Впровадження проблемно-модульної технології навчання при вивченні курсу “Основи охорони праці” дало змогу зробити такі висновки:

1. Різномірне розв'язання проблемних ситуацій активізує та само організує понятійно-теоретичну діяльність студентів.

2. Дидактичне забезпечення модульних занять дозволяє працювати студентам самостійно в індивідуальному темпі, творчо підходити до навчання, розвивати ініціативу.

3. Важливим психолого-педагогічним аспектом проблемно-модульного навчання є рейтингова форма контролю та визначення рівня оволодіння знаннями, вміннями, навичками студентів.

4. Успішність та якість знань студентів, що навчалися за проблемно-модульною технологією, в 1,5 рази більше ніж студентів, що вчилися за традиційною методикою.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Оконь В. Основы проблемного обучения. (Пер. с польского) – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240с.
3. Тулеева А.М. Активізація навчання з охорони праці / Зб. наук. раць. Пед. науки. – Херсон.: Айлант, 2000. Вип. 18. – С. 177–179.

**УДК 378. 14**

**О.А. Філіпп'єва**

### ***ВАЛЕОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОЛОДІ ДО ШКОЛЯРІВ***

Серед соціально значимих ціннісних орієнтацій особистості однією з основних є орієнтація на охорону та зміцнення здоров'я людини як єдино необхідного для існування та збереження цивілізації на землі. Стан суспільного здоров'я є важливим показником збереження та розвитку людського потенціалу будь-якої країни. Разом з тим, як відмічає багато дослідників у галузі психології, медицини, соціальних наук та педагогіки, відбувається регрес якості здоров'я, не дивлячись на досконалість медичних знань та розробку нових педагогічних технологій як в дидактиці, так і у вихованні. Об'єктивні,

глибинні причини такого стану мають свої давні витoki, які на сьогоднішній день сформували соціально-економічну кризу суспільства.

У будь-якій кризовій ситуації в першу чергу завжди страждають найслабші та найбеззахисніші: старі та діти. Здоров'я дітей – це проблема, яка вимагає уваги багатьох наукових та прикладних дисциплін, і особливої уваги такої педагогічної науки, як валеологія. Автор розробок основних положень валеологічного вчення професор І.Брехман, формулюючи поняття “здоров'я”, виділив як основний його критерій здатність зберігати відповідно віку стійкість в умовах різних змін кількісних та якісних параметрів довколишнього середовища.

Як зазначав академік Н.Амосов, підтримка сталості різноманітних показників функцій організму і цілого організму (гомеостазу) в нормі прийнято пов'язувати зі здоров'ям, а хворобу – з їх відхиленнями. Нормальні цифри цих показників, на думку вченого, це якість здоров'я. Але є ще якість, яка вимірюється граничними величинами функцій органів, їх “резервними силами” [2: 53].

Людина володіє гарним, стійким, “великим” здоров'ям, якщо вона зберігає параметри гомеостазу в нормі, при змінах у довколишньому середовищі або при великих фізичних навантаженнях. Але, як відмічає Т.Стрипко у своїй статті, присвяченій стану екологічної освіти в школах України, “рівень антропогенного впливу на природу досяг своєї критичної межі і поставив людину перед фактом самознищення” [8: 22].

Особливо якісний вплив на екологічну ситуацію мають наслідки радіоактивного забруднення широких територій під час Чорнобильської катастрофи.

Радіаційними елементами забруднення довколишнього середовища як у Чорнобильській зоні відчуження, так і інших районах України, є переважно, цезій-137 і стронцій-90. Одна із небезпек для людини полягає в тому, що 95% радіонуклідів осіло у верхньому гумусному прошарку ґрунту і тому всі харчові продукти рослинного походження так чи інакше містять у собі ті чи інші елементи, які з їжею потрапляють до організму людини.

Кількісне співвідношення цезію та стронцію різне, так як цезій-137 відносно швидко переходить у ґрунті в такий стан, у якому рослини засвоюють його слабо. На жаль, стронцій з ґрунту засвоюється рослинами у значній мірі. Період напіврозпаду радіоцезію та радіостронцію – біля 30 років. Накопичуючись у м'язах та кістках, ці елементи, за даними інституту зоології НАН України, дають від 80–90% сумарної дози радіаційного навантаження на організм [6: 18]. У кістках відкладається 55–88% загальної кількості стронція-90, і майже 99% цезію-137.

Присутність цих радіонуклідів здійснює негативний вплив на стан опорно-рухового апарату, на стан тканин, кісток та м'язів, що особливо небезпечно в період молодшого шкільного віку, коли розвиваються та удосконалюються ті фізіологічні механізми, які сформувались у процесі напівростового стрибка. Відомо, що в період напівростового стрибка зміни в пропорціях та темпах росту зачіпляють, у першу чергу, ріст кінцівок, кісток черепа, а також відбувається інтенсивний ріст ребер та змінюється їх розташування. Не менш важливий той факт, що для даного віку характерний високий рівень обмінних процесів у всіх тканинах організму [9: 5–7].

За своїми хімічними можливостями цезій-137 і стронцій-90 близькі до калію та кальцію і тому вони є великою небезпекою для організму, оскільки стають їх “конкурентами” в біохімічних процесах, які відбуваються в організмі. Радіонукліди переважно накопичуються в кістковій тканині внаслідок особливостей хімічного складу та метаболізму цієї тканини. У зростаючій кістці молодого організму стронцій-90 потрапляє до остеогенних клітин та включається у їх метаболізм. Потім радіонуклід взаємодіє з обмеженими сполученнями на поверхні кістки. Внаслідок цього створюються так звані “гарячі плями” (Н.Родіонова), які складаються з новоутвореної міжклітинної речовини. У кістках дорослої людини радіонуклід замінює кальцій. Ступінь накопичення радіонуклідів визначається інтенсивністю ростових та обмінних процесів в тій чи іншій частині кістки.

Співвідношення активності у зрілій кістці та в “гарячих плямах”, за даними Н.Радіонової, складає 1:5, отже, ці процеси особливо небезпечні в період росту та розвитку дитини [6].

У даних умовах ріст кістки призводить до “замуровування” радіонуклідів та переміщенню їх в середину кісткових структур. Радіонукліди також включаються до метаболічно активних зон росту кісток. Так звані “критичними” зонами скелету є губчасті тканини, де, переважно, накопичується стронцій-90 (до 70–80% того, що потрапляє в організм).

Всмоктування стронцію-90 залежить від віку, стану шлунково-кишкового тракту та характеру харчування. Кількість стронцію, що потрапляє з харчових продуктів у дорослого складає 15–45 %, а у дітей – до 70%, причому процес засвоєння у дітей відбувається значно швидше. Цьому сприяє не лише незрілість, слабка захищеність, “відкритість” дитячого організму, але й ряд багатьох побічних факторів.

Накопичення радіонуклідів, особливо в дитячому віці, може призвести до розвитку патологічних змін кістково-м'язової системи і, в першу чергу, до порушення процесів кровотворення у кістковому мозку. Якщо в організмі не вистачає кальцію, то організм для підтримки мінерального гомеостазу поповнює потреби в кальції, виділяючи іони кальцію з мінерального компоненту кісток. Зменшення кальцію і білка у їжі збільшує засвоєння стронцію, який, потрапляючи з їжею, замінює кальцій у кістках. Так як період відновлення динамічної рівноваги в даному випадку складає майже 70 років, то накопичений стронцій залишається в організмі людини майже протягом усього життя.

У зв'язку зі зменшенням у кістках вмісту кальцію може розвиватися одне із серйозних і небезпечних захворювань – остеопороз. Остеопороз – це захворювання скелету, яке виявляється в тому, що кісткова маса зменшується на одиницю обсягу кістки відносно нормального показника вікової групи. Такий стан призводить до збільшення ризику переломів. Остеопороз сьогодні, за даними ВООЗ, є таким же небезпечним захворюванням, як інфаркт міокарда та рак. На жаль, на Україні він займає не останнє місце. Розквіт такої хвороби відбувається, переважно, після 40–50 років, особливо у жінок, але, безумовно, склад кісток, їх ріст, розвиток залежать від того, в яких умовах організм розвивався в дитинстві. На жаль, значне місце серед захворювань, пов'язаних з впливом радіонуклідів, почали займати такі захворювання, як остеохондроз, артоз, поліартралгія, карієс, пародонтоз.

Особливо небезпечне знаходження стронцію-90 в молодому зростаючому організмі ще й тому, що радіонукліди шкідливо впливають на процес росту, метаболічні та морфогенетичні процеси. У молодому віці механізми організму, які відповідають за виведення стронція-90 із шлунку, виражені дуже слабо або відсутні. В останній час також збільшились випадки вродженої дисплазії тазостегнового суглоба, деформації стопи, патології хребта, а також захворювання щитовидної залози, системи кровообігу та послаблення імунітету.

Безумовно, основна роль у лікуванні та профілактиці цих захворювань належить медицині, але не менша відповідальність у вихованні здорового покоління лежить на педагогах та батьках, які щоденно спілкуються з дітьми. Працюючи в таких умовах, учитель, зокрема вчитель початкових класів, вирішує важливу задачу профілактики та контролю стану здоров'я дитини. Для того, щоб учитель міг прийняти вірне рішення в конкретній ситуації, пов'язаній зі здоров'ям його учнів, надати першу медичну допомогу до прибуття медичного працівника, проводити просвітительську роботу з батьками, необхідно володіти сучасними валеологічними науковими знаннями. Система таких знань, їх апробація та закріплення в процесі педагогічної практики у школі, творче застосування цих знань дозволить молодому вчителю повноцінно виконати свою роботу: не лише навчати, але й виховувати у своїх підлеглих вміння бути здоровими.

Реорганізація системи поглядів на здоров'я, яка призвела до погіршення здоров'я нації, необхідна життєво важлива умова, яка передбачає інноваційні процеси не лише, і не стільки в галузі медицини. На наш погляд – це інновації в соціальному та економічному

житті людей і, в першу чергу, аналіз, констатація, а потім і розробка інноваційних технологій та їх втілення в галузь педагогіки.

Учитель школи, і в першу чергу вчитель початкової школи, є для дитини одночасно людиною, яка не лише дає знання в межах учбових предметів, але й людиною, яка разом з батьками, піклується про її здоров'я, здатна навчити дитину “берегти здоров'я змолodu”. Але реально це можливо лише за умови, якщо вчитель сам вміє цінувати своє здоров'я.

Протягом багатьох років, до кінця минулого століття, в Україні зберігся патерналістський тип держави та особистості. Він визначав міцно сформований характер ставлення людини до свого здоров'я: у випадку проблем зі здоров'ям громадянин був повністю переконаний, що державна система охорони здоров'я забезпечить умови для його одужання, якщо ж людина до певного часу відчувала себе здоровою, то дуже мало звертала уваги саме на збереження здоров'я, даного їй природою.

Нова соціально-економічна ситуація постійно змінює і світогляд особистості, коли починає чітко усвідомлюватись особиста відповідальність людини за своє здоров'я і залежність свого добробуту та добробуту своєї сім'ї від того, наскільки вміло та підготовлено буде здійснюватись збереження здоров'я. У досягненні цієї мети велике значення має той факт, наскільки особистість та колектив в цілому – трудовий, сімейний, соціально об'єднаний за інтересами та ін. – підготовлені до здійснення та збереження свого здоров'я. У цьому неопціму роль відіграють валеологічні знання як важливий фактор, що сприяє збереженню здоров'я нації.

Валеологічні знання необхідно пропагувати та зробити їх надбанням суспільної свідомості. Предмет “валеологія”, який є обов'язковим у програмі підготовки майбутнього вчителя будь-якої спеціальності, став досить популярним, цікавить студентів у вузі. Особливо цей інтерес зростає, коли студенти повертаються до вузу після проходження практики. І підвищення цього інтересу не випадкове. Хоча педагогічна практика у школі є продовженням навчання, разом з тим, майбутній учитель опиняється в реальних обставинах школи, і там на нього очікують, поруч з позитивними враженнями першого педагогічного досвіду, так звані “негативні наслідки”. У першу чергу це умови, в яких працює вчитель початкових класів. За даними валеологічних досліджень “біля 80% сучасних учителів перебувають у школі в стані стійкого стресу, результатом якого є неврози, соматичні захворювання, і, перш за все, захворювання серцево-судинної системи. Такий стан здоров'я вчителів не може не позначатися на стосунках з учнями. У результаті виникає така небезпечна ситуація, коли вчитель замість того, щоб захищати дітей від різноманітних негативних факторів, які впливають на їх здоров'я, розвивати вміння робити це самостійно, сам стає “фактором ризику” в плані нервово-психічної дезадаптації школярів та погіршення їх здоров'я” [4: 98].

Не можна стверджувати, що, опинившись у реальному шкільному середовищі під час педагогічної практики, наш майбутній учитель початкових класів, який з хвилюванням готується до першого у своєму житті уроку, стане одразу “фактором ризику” у класі своїх підлеглих. Але він, безумовно, зрозуміє та оцінить як велич, красу і благородство педагогічної праці, так і величезне відчуття відповідальності і значний рівень емоціональних (на жаль, не завжди позитивних) навантажень, які є невід'ємною складовою цієї праці.

Разом з тим, є реальна перспектива навчити молодого вчителя початкових класів умінню зберігати позитивний психічний стан, інтерес до роботи з малюками, які роблять перші кроки у країні знань, активність, натхнення, впевненість у собі, а хвилювання і втому розглядати лише як необхідну умову творчої самовіддачі, що формує продуктивну педагогічну діяльність.

Перспектива ця полягає в тому, що вчителю початкової школи необхідно навчитися піклуватись належним чином про свій організм, а його професійно-педагогічна підготовка має включати і такий компонент, як підготовка до валеологічного виховання, спрямованого на формування здорового образу життя як своїх учнів, так і самого себе.

Як відмічає Е.Н. Вайнер, “валеологічне виховання є процес формування ціннісно-орієнтованих установок на здоров’я та здоровий образ життя, побудованих як невід’ємна частина життєвих цінностей та загальнокультурного світогляду. У процесі валеологічної освіти у людини розвивається емоційне і, разом з тим, усвідомлене ставлення до здоров’я, засноване на позитивних інтересах та потребах, прагнення до самовдосконалення власного здоров’я та бережливого ставлення до здоров’я оточуючих людей, до розвитку своєї творчості та духовного світу, до усвідомленого сприйняття та ставлення до соціуму” [3: 25].

Таким чином, перед тим, як починаючий учитель молодших класів береться до здійснення валеологічного виховання своїх учнів, він повинен отримати ґрунтовну професійно-педагогічну вузівську підготовку, процес якої носить інтегрований характер. Таку підготовку може дати інтегрований вузівський курс, виділений із загальної біології – “педагогічна валеологія”, який заснований на принципі навчити людину бути здоровою та зберегти своє здоров’я.

На сьогоднішній день ця нова галузь педагогічної науки проходить процес становлення. Не визначені чітко основні категорії, задачі, структурні компоненти. Сам термін, який визначає дану науку, варіюється (“педагогічна валеологія”, “валеологічна педагогіка”). При цьому, ведучим принципом її структурування, як би ця наука не називалась, є раціоналістичний підхід до проблеми валеологічного виховання, який дає можливість учителю таким чином організувати процес валеологічного виховання, щоб його спрямованість та методи сформували у дитини здатність виявлення та розвитку в собі своїх потенційних можливостей, надолужити ту прогалину, яка утворилась в системі заходів, спрямованих на оздоровлення школярів. Як результат такої спрямованості виховання в дитини вже з перших днів формується поняття про здоровий образ життя. Але виховання – процес тривалий, тому формування здорового образу життя повинно носити цілеспрямований та систематичний характер.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Авдеева Н.Н., Ашмарин И.И., Степанова Г.Б. Здоровье как ценность и предмет научного знания // Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 68–75.
2. Амосов Н.М., Никитина Л.А., Воронцов Д.Д. Страна детства. Сборник. – М.: Знание, 1990. – 288 с.
3. Вайнер Э.Н. Валеология: Учебник для вузов. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 416 с.
4. Зайцев Г. Валеологический компонент постдипломного образования учителей // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 98–100.
5. Казначеев В.П. Здоровье: для чего и на сколько? // Валеология, 2000. – № 10. – С. 2–3.
6. Радіонова Н. “Чорнобильське забруднення” і остеопороз // Вісн. НАН України, 1999. – № 11. – С. 18–22.
7. Степаненков Н.К. Педагогика. – М.: 2001. – 448 с.
8. Стрипко Т.О. Стан екологічної освіти в школах України такий же плачевний, як і сама екологія // Педагогіка толерантності, 1999. – № 2. – С. 22–24.
9. Фарбер Д.А., Корниенко Е.А., Соньки В.Д. Физиология школьника. – М.: Педагогіка, 1990. – 64 с.

**УДК 378. 147**

**С.В. Хмельковська**

### ***РОЛЬ ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНОГО НАВЧАННЯ У РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ***

Суспільні потреби України в розширенні міжнародних контактів у різних сферах життя спонукають навчальні заклади до пошуку ефективних шляхів вирішення цієї складної

проблеми. Потреба в знаннях іноземних мов щоденно зростає, що вимагає нового підходу до підготовки відповідних учителів. Розбудова України на демократичних засадах підвищує роль людського фактора у процесі становлення молодої держави. В зв'язку з цим змінюються мета, завдання і функції сучасної освітньої системи, що безпосередньо веде до реформування педагогічної освіти в цілому, і педагогіки вищої школи зокрема. Мета такої реформи – формування професіонала, майстра своєї справи.

Професійна підготовка студентів, що вивчають іноземні мови як спеціальність у вищому педагогічному закладі, не є новою проблемою. Питання формування та розвитку професійної компетенції, педагогічної творчості, майстерності, відповідних професійних здібностей, умінь та навичок розглядаються багатьма вченими-дидактами, а саме В.П.Фурмановою, В.В.Сафоновою, Н.Ф. Бориско, С.Ю. Ніколаєвою, Л.В.Ананьєвою та ін.

У зв'язку з сучасними вимогами до підготовки вчителя середньої школи виникає необхідність розробки та впровадження у навчальний процес таких методичних прийомів та засобів, які б найбільш ефективно сприяли комплексному рішенню завдань підготовки за фахом та вихованню майбутніх учителів. *Мета* нашої статті проаналізувати основні прийоми навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі та виявити ті, які найбільш ефективно сприяють формуванню професійної автономії майбутніх учителів іноземних мов, практично готують студентів до їх педагогічної діяльності, розвивають творчу особистість педагога.

Психологічний словник характеризує творчу особистість наявністю в неї “здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю” [1, 55]. Серед перелічених складових творчої особистості здібності, за ствердженням вчених, виступають важливим показником творчості, її головнішою ознакою, ґрунтом для формування та розвитку творчого потенціалу людини (В.І. Андреев, С.О. Сисоєва). Н.В. Кузьміна визначає “здібності” як психічні властивості, які розкриваються і розвиваються в процесі творчої діяльності і тому самі є наслідком певної діяльності. Таке ствердження дає можливість розглядати здібності як продукт творчої діяльності особистості. Щодо *професійних здібностей*, вони розглядаються Б.О. Федоришиним як індивідуальні особливості розвитку і прояву структури психічних процесів особистості, що відповідають вимогам конкретних видів професійної діяльності.

У процесі дослідження рівнів професійних здібностей студентів початкового ступеня навчання інституту іноземної філології, ми зустрілися з проблемою недостатньої реалізації наявного творчого потенціалу студентів на заняттях з практики усного та писемного мовлення (УПМ), що негативно позначається на рівні їх професійної підготовки. При всій насиченості занять з УПМ творчими вправами, ігровими завданнями, проблемними питаннями, творчість студентів обмежується в більшості випадків естетичним оформленням комунікативних текстів необхідними фразеологізмами, крилатими фразами, прислів'ями і дуже рідко цитатами. Щоб більш детально дослідити рівень підготовки студентів других курсів до майбутньої професійної діяльності, ми проаналізували доповіді 35 студентів інституту іноземної філології на тему “Мій улюблений письменник”. Презентація матеріалу відбувалася у формі конференції, на якій студенти мали повідомити про біографію свого улюбленого автора, його творчий шлях, найвідоміші твори і т.ін. Результати показали наступне:

а) лише 10% студентів підійшли професійно до підготовки завдання. При презентації своїх робіт вони використовували наочність (фотографії, вирізки з журналів), представляли джерела інформації, на які спиралися при вивченні біографії письменника, складали власні коментарі з приводу змістовної сторони представлених і згаданих книг. Емоційно забарвлена мова цих студентів свідчила про великий інтерес як до інформації, яку вони представляли, так і безпосередньо до самого процесу підготовки матеріалу;

б) презентація творів інших учасників “літературної вітальні” мала вигляд монотонного переказу підготовленого тексту, який, хоч і відрізнявся насиченістю новими лексичними одиницями і фразеологічними оборотами, але не міг виконати поставленого



перед студентами завдання – зацікавити своїм виступом слухачів настільки, щоб їм особисто захотілося познайомитися з творчістю обраного для презентації автора.

Такі низькі показники сформованості професійної компетенції спонукали нас зупинитися на дослідженні причин інертності професійного мислення майбутніх учителів більш детально. Для рішення цієї проблеми студенти мали письмово дати аналіз проведеної роботи у вигляді творів-роздумів, в яких необхідно було: визначити слабкі і сильні сторони презентації, з'ясувати їхні причини, проаналізувати власне відношення до процесу підготовки презентації.

Результати творів-роздумів свідчать про відсутність на заняттях з практики усного і писемного мовлення цілеспрямованого комплексу завдань, що сприяє формуванню та розвитку професійних здібностей: дидактичних, дослідницьких, рефлексійних. При підготовці матеріалу студенти йдуть найлегшим шляхом і звертаються до найближчих джерел інформації: фахових підручників з готовими текстами, хрестоматій. У даному випадку завданням студентів при підготовці творів є реорганізація знайденої інформації, а в більшості випадків, звичайне завчання вже існуючого матеріалу. Адже оцінка представленої інформації залежить у першу чергу від кількості зроблених у тексті граматичних чи стилістичних помилок, а не від змісту або форми презентації матеріалу.

Проблема низького рівня реалізації професійних творчих здібностей студентів спонукала нас проаналізувати традиційні методи активізації творчих здібностей на заняттях з практики УПМ. За результатами анкетування, проведеного серед студентів і викладачів факультетів іноземних мов, завдання, спрямовані на розвиток творчості студентів, обмежуються складанням текстів (діалогів, монологів) на основі вивченої тематичної лексики, висловленням думок із приводу прочитаного чи почутого тексту, написанням творів на певну розмовну тему. Ігрові форми передбачають лише завдання на розвиток і закріплення нового лінгвістичного матеріалу, а дискусії у формі рольової гри відбуваються на рівні побутових міркувань. Щодо творчих та ігрових методів, вони знайшли у навчанні іноземних мов широке застосування. Але при всіх позитивних сторонах і якостях ігрових технологій та творчих вправ, типових для занять на мовних спеціальностях, вони не вирішують проблеми всебічного розвитку особистості, готової до інтегрування знань з різних областей науки з метою піднесення свого професіоналізму на більш якісний рівень.

Щоб сформуванню професійну компетенцію вчителя іноземної мови необхідно надати студентам можливість мислити при рішенні загальних чи часткових проблем. Умови навчання повинні стимулювати активну науково-дослідницьку діяльність, спрямовану на пошук, вивчення та аналіз нової необхідної інформації, на розвиток світогляду. Полеміка навколо проблемного питання повинна ґрунтуватися на фактах, доказах, вагомих аргументах, що у свою чергу мотивує пізнавальну діяльність студентів, змушує звернутися до додаткових джерел інформації, вчить аналізувати, зіставляти, робити висновки, інтегруючи при цьому знання з різних областей наук. Кінцевою метою сучасної педагогіки вищої школи повинна бути людина, яка здатна думати, спостерігати, аналізувати, вносити пропозиції, відповідати за їхню реалізацію і результативність, уміти долати конфлікти і протиріччя.

Отже, недостатній рівень творчих здібностей студентів молодших курсів, відсутність системи заходів, спрямованої на розвиток професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, використання на заняттях з практики УПМ вправ, які розвивають лише мовленнєві вміння студентів-філологів спонукали нас на пошук якісно нових прийомів і методів, здатних найбільш ефективно вплинути на процес становлення особистості вчителя школи вже на перших курсах його навчання у вищому навчальному закладі.

Аналіз досліджених дидактичних джерел показав, що рівень методичної майстерності вчителя формується, розвивається та вдосконалюється шляхом систематичних тренувань професійно-комунікативних умінь у навчальних умовах, які максимально імітують реальні професійні ситуації. Реалізація зазначених умов знайшла своє застосування в таких моделях навчання, як професійно-методичне навчання, професійно-педагогічний діалог, методично-

орієнтоване навчання, професійно-комунікативний принцип у навчанні та ін. Яку б назву не отримала дана модель, в її основу покладено ґрунтовні положення професійно-спрямованого навчання, яке враховує лінгвістичний, психолінгвістичний, комунікативний і методичний аспекти майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови в школі. Поняття “професійно-спрямоване навчання” визначається як методичний принцип, що припускає одночасне оволодіння спеціальними знаннями, навичками й уміннями і формування професійно значущих умінь з їхнього застосування в педагогічній діяльності. Для нього характерні високий рівень мотиваційної готовності, активізації уваги, особистої зацікавленості, інтелектуальних, мовних і професійно-педагогічних здібностей. Метою такого навчання виступають: формування творчого мислення фахівців, психологічної, теоретичної і практичної готовності до майбутньої професійної діяльності. Виходячи з мети, завданнями професійно-спрямованого навчання стають: розвиток автономії в прийнятті методичних рішень, формування критичної оцінки при аналізі і доборі навчального матеріалу; розвиток комунікативно-навчальних умінь вчителя іноземної мови.

Аналіз наукових праць, вивчення досвіду вчителів-новаторів, спостереження за навчально-виховним процесом та певний досвід роботи на мовному факультеті привели нас до висновку, що основними ефективними засобами розвитку вагомих професійних здібностей, вмінь та навичок майбутніх учителів іноземних мов виступають наступні компоненти методично зорієнтованої роботи студентів та викладачів практичних предметів, як: *участь у плануванні серії занять з вивчення певного лінгвістичного матеріалу; імітація фрагментів уроку з різними цільовими напрямками; самостійна або групова розробка та впровадження творчих вправ, дидактичних ігор, дискусій; аналіз та оцінка проведеної студентами та викладачем методично-комунікативної роботи та ін.* Кожна зі складових займає чинне місце у формуванні здібностей студентів до здійснення основних професійних функцій учителя іноземної мови: комунікативно-навчальних, виховних, розвивальних, гностичних, конструктивно-плануючих, організаційних. Усі перелічені засоби спрямовані перш за все на формування складових професійної компетенції майбутніх учителів: мовної, мовленнєвої та методичної.

Але, як свідчать результати проведеного нами тестування серед викладачів і студентів факультетів іноземних мов, вказані прийоми не знайшли свого належного місця у системі підготовки педагогічних кадрів для середньої школи. Зазначені методи використовуються лише на заняттях з методики навчання іноземним мовам, вивчення якої починається лише з третього курсу, а практичне опанування цим предметом відбувається протягом однієї академічної години у два тижні. В протипагу цьому, необхідно звернути увагу на той факт, що основний багаж професійних знань студенти одержують на профільних заняттях, тому використання навчальних можливостей практики УПМ для формування і розвитку професійної компетенції майбутніх учителів повинно знайти своє відповідне місце в процесі професійно-спрямованого навчання (А.И. Смирнова, Л.О. Михайлова, Л.В. Ананьева, Т.Ю. Тамбовкіна).

Так, наприклад, розробка та проведення студентами епізодів занять передбачає діяльність із знаходження та обробки необхідної дидактичної інформації, аналіз попереднього емпіричного досвіду, пошук та накопичення методичної інформації, апробацію запланованих методичних та комунікативних дій, розробку наочності, роздаткового матеріалу. Участь у плануванні певного заняття або серії занять з практики УПМ впливає на здатність формулювати задачу, формує оригінальність плану дії, розвиває здатність відмовитись від звичайних стереотипів, здатність до аналізу і узагальнення, розвиток аргументації. Коментар та оцінювання дій сокурсників та своїх особистих здійснює розвиток здатності студентів пояснювати та обґрунтовувати свою думку, здатності до міжособистого спілкування, ініціативності, терпимого ставлення до думки інших людей, розвиток здатності до адекватної позиції в діяльності і спілкуванні, логічного мислення, уяви, образного мислення, емоційного мовлення. В результаті здійснюється розвиток комунікативних та дидактичних здібностей, що передбачає зростання рівня мовленнєвої майстерності, до складу якої входять іншомовні

мовленнєві навички і вміння власного мовлення та вміння регулювання спільної діяльності з іншими учасниками навчально-виховного процесу. Завдяки професійно-спрямованому навчанню кожен студент має можливість удосконалювати свої педагогічні уміння відразу на професійному рівні. Працюючи з науковою літературою, він поступово, але систематично прилучається до спеціальної термінології, до дослідницької пошукової роботи, вчиться аналізувати і диференціювати методи і засоби навчання. Плануючи організацію уроків, дискусій, ігор, розподіляючи ролі, беручи на себе відповідальність за якість знань однокурсників, майбутній фахівець розвиває свої дослідницькі, організаційні, рефлексійні та інші здібності. Проведення епізодів уроку, розробка вправ та ігор, аналіз методично-комунікативної діяльності сокурсників – все це потребує ретельної підготовки та сумлінної самостійної роботи.

Таким чином, використання на заняттях з практики УПМ засобів професійно-спрямованого навчання є одним з ефективних шляхів розвитку професійних здібностей студентів, які вивчають іноземні мови як спеціальність. Враховуючи ефективний вплив професійно-спрямованого навчання на формування професійної автономії майбутніх учителів іноземних мов, актуальним питанням для подальшого вивчення стає можливість використання прийомів зазначеного навчання у позааудиторній роботі студентів при вирішенні самостійних групових та індивідуальних завдань.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112 с.
2. Д.В. Чернилевский. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
3. Ананьева Л.В. Моделювання змісту навчання професійно-педагогічного діалогу та його реалізація на початковому ступені навчання у мовному вузі / Іноземні мови. – 2000. – №4. – С.22–24.

**УДК 378. 14**

**Н.І. Чабан**

### ***ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З ЕТИКИ ТА ЕСТЕТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВУЗІВ***

Інтегрування України до розвинутого європейського співтовариства поєднує в собі такі тенденції, як відтворення спільних для всіх розвинених країн закономірностей суспільного прогресу, а також торування до вершин людської цивілізації. Вітчизняна педагогічна наука має переосмислити та засвоїти позитивний досвід людства, аби, з одного боку, не втратити національної специфіки та історичних надбань, з іншого, — наблизитися до європейського стандарту.

Розробка педагогічної теорії, проектування педагогічних систем і процесів, зазначають Р. Безпальча, Д. Гамаш, О. Кустова, Л.М. Фредерік, К. Чорна, М. Шкурлат, можуть бути успішними за умов чіткого уявлення про те, на яких засадах базується взаємодія людини і соціуму, якого суспільства ми прагнемо, для життя в якій країні готуємо підростаюче покоління, від повторення яких помилок минулого його варто застерегти і що для цього потрібно зробити [3, 4].

Людська діяльність, будучи первісно синкретичною, у процесі розподілу праці трансформувалась у різні види й форми. Філософи, котрі займаються цією проблемою, виділяють чотири види діяльності, що утворюють замкнену систему, в якій кожен вид діяльності пов'язаний з рештою, має в них потребу, ними підтримується й опосередковується:

- пізнавальна діяльність, за допомогою якої суб'єкт проникає до глибин об'єкта, вивчає його не змінюючи;
- перетворююча діяльність, спрямована на зміни (ідеальні або реальні) об'єкта, на створення того, чого раніше не існувало;
- ціннісно-орієнтовна діяльність, визначаюча значення об'єкта для суб'єкта, при цьому об'єкт для суб'єкта є носієм цінностей, котрі він співвідносить зі своїми ідеалами й устремліннями;
- комунікативна діяльність, що забезпечує спілкування людей, їхню взаємодію як подібних і рівних суб'єктів [1].

Ми ввійшли в ХХІ сторіччя, і нові технології, Інтернет, комп'ютери потребують абсолютно нових форм навчання, відмінних від лекційної системи викладення інформації. За таких умов якнайважливішого значення набуває саме комунікативна діяльність. Цьому відповідає нова форма навчання — тренінгова, яка розвиває здатність людини до пошуку нових знань, до творчості, допомагає здійснити інтелектуальний прорив, формує новий, ненасильницький світогляд.

Тренінг сьогодні є незамінним елементом системи навчання і розвитку особистості. Адже тренінг — це насамперед навчання, що опирається на досвід людини, а також допускає, що присутні на тренінгу, крім отримання нової інформації, мають можливість відразу ж використовувати її на практиці, виробляючи нові навички. Тренінгова форма навчання базується на партисипаторному підході – тобто на методиці участі. Це означає, що вся група є активною учасницею процесу навчання, тому учасники можуть поділитися й обмінятися між собою знаннями й проблемами, а також разом шукати оптимального рішення. Перевага цієї методики в тому, що студенти навчаються ефективніше за тих умов, коли:

- цінуються їхні власні знання й можливості;
- можна поділитися своїм досвідом і проаналізувати його у комфортній атмосфері, без насильства й примусу;
- існує можливість вчитися, роблячи практичні дії;
- участь у тренінгу є добровільною, тому можна брати на себе відповідальність за своє навчання (тобто немає оцінок, іспитів та інших “каральних” засобів оцінювання нових знань).

Суттєвою перевагою методики є те, що вона дає унікальну можливість вивчити складні або емоційно значимі питання в обстановці тренінгу, а не в реальному житті. Тренінг дозволяє вчитися без переживання про неприємні наслідки, які можуть виникнути у випадку прийняття неправильного рішення.

Людина ж, яка проводить заняття з групою, є тренером, а не вчителем у звичайному розумінні. Її роль полягає в полегшенні процесу навчання, у тому, щоб стати посередником між новими знаннями, ідеями та групою тих, кого навчають. Тренерська робота накладає на людину певні зобов'язання, оскільки вона повинна відповідним чином будувати свої взаємостосунки з людьми під час тренінгу. Для цього тренер має вірити у принципи ненасильства і тендерної рівності й, працюючи з групою, на практиці використовувати ненасильницькі методи.

Одна з головних тренерських цілей — створення рівних умов для всіх учасників під час тренінгу. Адже рівність і повага між усіма членами групи (включаючи і тренерів) є обов'язковою умовою ефективного засвоєння нових знань і поглядів. Тренінг має формувати у членів групи почуття довіри одне до одного, до тренерів, а також до нових ідей і до нової інформації. Для кращого сприйняття і засвоєння матеріалу варто створити у групі, що складається не більше, ніж 15–20 осіб, мікроклімат, який заохочував би присутніх до вільного висловлення думок, до пошуку відповідей на поставлені запитання. Тому тренер або тренерська команда (як правило 2 особи) повинна заздалегідь подбати про те, як створити рівні умови для всіх присутніх.

З цією метою всі учасники тренінгу сідають на стільці, поставлені по колу. Столи не використовуються, створюючи цим умови для “відкритого” спілкування. Тренінг триває у межах однієї пари, тобто 80 хв. Для досягнення позитивного ефекту заняття необхідно чітко розподілити час відповідно до завдань заняття й встигнути розглянути всі заплановані питання. Тому потрібен план проведення тренінгу, який має висіти в аудиторії на видному місці до кінця заняття. Наявність плану занять позитивно впливає на навчання, допомагає присутнім бачити напрямок тренінгу. Щоб зробити навчання більш продуктивним, потрібно з самого початку запланувати інформацію, легшу для сприйняття, провести адаптацію групи. Пізніше — закладати основу розуміння теми заняття. Кожен тренінг починається зі вступного блоку, який обов’язково містить у собі такі вправи, як Вступ, Правила, Знайомство і Сподівання. Вправа Вступ складається з таких кроків: представлення тренерської команди, оголошення теми тренінгу, ознайомлення присутніх з особливостями методики проведення заняття.

Після Вступу триває вправа Правила — випробуваний і ефективний метод для досягнення у групі атмосфери довіри й співробітництва. Правила приймаються на початку кожного заняття. Основний звід необхідних для даного тренінгу правил пропонує тренер, а присутні можуть доповнити його своїми. Правила варто записати на великому аркуші паперу й прикріпити на видному місці. Вони мають знаходитися там до кінця заняття, щоб можна було в разі потреби посилатися на необхідне правило. Наводимо приклад правил, які ми традиційно використовуємо в нашій практиці:

1. *Цінувати час.*
2. *Говорити по черзі.*
3. *Говорити коротко і не часто, по темі.*
4. *Говорити тільки від свого імені.*
5. *Бути позитивними до себе та до інших.*
6. *Правило додавання.*
7. *Правило поваги до своєї і протилежної статі.*
8. *Правило добровільної активності.*
9. *Правило конфіденційності.*

Дуже важливо, щоб усі присутні погодилися з кожним правилом, прийняли його. Тому після того, як правило записується, групі пропонується прийняти його. Упорядкування правил разом із групою створює атмосферу спільних зусиль, а не нав’язаних установок.

Після вправи Правила доцільно перейти до вправи Знайомство, потім — Сподівання. Вправа Сподівання допомагає почати навчання студента на базі вже наявних у нього знань. Окрім того, вправа Сподівання конкретизує цілі тренінгу й задає групі напрямок. Завдання тренера полягає у тому, щоб допомогти групі зрозуміти й сформулювати результати, яких вони досягнуть, пройшовши тренінгову програму. Знання про результати навчання допомагає учасникам тренінгу перебороти недовіру, скепсис або ворожість і створює високу мотивацію. У результаті присутні усвідомлюють, на що спрямовано тренінг і що очікується від них самих. Висловлені сподівання присутніх допомагають тренеру необхідним чином у майбутньому модифікувати програму тренінгу.

Після вправи Сподівання слід перейти до вправ Визначення проблеми, які також є обов’язковими для тренінгів. Ці вправи дають визначення термінів, виявляють проблему, а також вводять групу в річище основних запитань під час заняття.

Вважаємо за доцільне використати тренінгові форми роботи в ході розгляду таких тем з етики та естетики:

№ 5 “Моральна активність і цінності особистості” (питання: сенс життя, щастя, товариськість, дружба, любов, сім’я і шлюб);

№ 6 “Моральна культура спілкування” (питання: культура взаємовідносин);

№ 9 “Професійна етика й норми професійних ділових відносин” (питання: соціально значущі норми професійних ділових відносин, педагогічна етика, медична етика, правова етика);

№ 12 “Структура естетичної свідомості” (питання: естетичний смак, естетичний ідеал) [2].

У ході тренінгу вправи допомагають учасникам позбутися стереотипів. Блок шляхів подолання проблеми включає вправи, спрямовані на розробку планів конкретних дій, спрямованих на подолання проблем.

Закінчується тренінг спеціальними вирішальними вправами, після яких має відбутися оцінка — аналіз заняття.

Оцінку можна проводити у формі анкет, опитувальних листів або просто висловів присутніх. Мета будь-якої оцінки тренінгу — перевірити якість навчання й визначити, наскільки воно було ефективним. Оцінка-аналіз тренінгу також дозволяє корегувати проведення подібних занять, крім того дає імпульс появі нових ідей, допомагає зрозуміти, чи досягнуто поставлені на початку цілі. Інформація, отримана за допомогою оцінки тренінгу, дозволяє з'ясувати, що із засвоєного присутніми на тренінгу призведе до змін їхньої практичної діяльності. На жаль, дуже часто присутні на тренінгу знають відповіді на всі питання, але не спроможні взяти з цього знання користь, знаходячись у звичайній обстановці. Тому серед питань оцінки-аналізу обов'язково повинні порушуватись питання щодо змін у подальшій практичній діяльності учасників тренінгової програми. Запитання повинні бути відкритими й надавати людині повну свободу відповіді.

Навчання під час тренінгу проходить у вигляді виконання вправ. Кожна вправа розбита на послідовні логічні кроки. Як правило, вона починається з Тренерського вступу, який вводить групу в тему, накреслює орієнтири. Вправа закінчується Тренерським результатом, який дає можливість тренерській команді завершити обговорення, коротко підсумувати напрацювання групи, розставити точні й правильні акценти щодо теми вправи. Тренеру варто мати дуже чітке бачення того, до чого група повинна прийти в результаті тренінгу, а також тих прийомів, за допомогою яких досягається мета навчання. Цьому допомагають, перш за все, інтерактивні методи навчання, вільний обмін думками й відчуттями після проведеної вправи. Нами запропоновано систему таких методів у табл. 1.

Таблиця 1.

Характеристика методів тренінгової роботи

Метод	Характеристика методу
1	2
Мозковий штурм	Мозковий штурм допомагає досить швидко зібрати максимальну кількість ідей і поглядів щодо проблеми. Цей метод не тільки генерує ідеї, але є досить ефективним у розв'язанні проблем. Успіх його залежить від дотримання двох головних принципів: 1. група може народжувати в спільній роботі ідеї більш високої якості, ніж в індивідуальній роботі тих самих людей. Це відбувається тому, що ідея, яка може бути непрактичною, допрацьовується, додумується і поліпшується групою; 2. для вироблення нових ідей стосунки повинні бути невимушеними й товарицькими, а люди – відкритими. У процесі роботи відсутня усіяка критика, висловлювання приймаються без коментарів, акцент робиться на кількості пропозицій, а не їхній якості, записуються всі ідеї.
Робота в малих групах	Під час виконання вправ часто використовується варіант об'єднання присутніх у малі групи. Це надає можливість за короткий час усім присутнім висловити свої думки, обговорити проблему в більш зручній, комфортній обстановці, допомагає учасникам розкритися. Досвід і напрацювання малих груп пізніше обговорюються в загальному колі.
Вправи зі зворотним зв'язком	Запитання ставляться на початку вправи для того, щоб зорієнтуватися, наскільки присутні обізнані з темою, або ввести їх у тему. Наприкінці вправи запитання призначені для з'ясування ступеня засвоєння даного матеріалу і для поглибленого його розуміння. Це допомагає визначити причини можливого нерозуміння матеріалу або незадовільного сприйняття нових ідей та інформації.

1	2
Кероване обговорення	<p>Кероване обговорення нової інформації або проблеми проводиться у формі запитань і відповідей. До необхідної відповіді групу ведуть ланцюжком коротких, чітких запитань, на які просять давати конкретні й короткі відповіді. Після відповідей на запитання тренер обов'язково проводить аналіз і обговорення відповідей, а також підводить загальний підсумок.</p> <p>У випадку, коли група або хтось із присутніх висловлює помилкове судження, на помилку йому не вказують, а через ланцюжок запитань ведуть до потрібної відповіді. Під час керованого обговорення тренер мусить намагатися уникати дискусій.</p>
Навчаючи — вчусь	<p>Ідея вправи полягає в тому, що всі присутні отримують певну частину інформації і мають обмінятися нею з якомога більшою кількістю людей. При цьому, повторюючи кількаразово свою інформацію, людина краще її запам'ятовує. Отримана інформація не читається, а переказується знову і знову.</p> <p>Існує ще один варіант цієї вправи – “Інформаційне коло”, коли група ділиться надвоє і всі присутні стають лицем одне до одного, створюючи два кола — внутрішнє і зовнішнє. За тренерською пропозицією, ті особи, які стоять лицем одне до одного, обмінюються інформацією. Потім, знову за тренерською вказівкою, присутні лякають у долоні і зовнішнє коло переміщується на один крок вліво або вправо і т.д. Вправа триває доки пари, що розпочинали обмін інформацією, не зустрінуться знову. Таким чином, всі учасники зовнішнього кола одержують повну інформацію від представників з внутрішнього кола і навпаки.</p>
Рольові (ділові) ігри	<p>Рольові (ділові) ігри сприяють міцному засвоєнню знань та дозволяють присутнім набути вмінь і навичок.</p> <p>Коли розігрується конкретна ситуація, то ті, що грають, так само, як і ті, хто дивиться, одержують можливість побачити як проблеми, так і шляхи її вирішення. Цьому сприяє атмосфера “співпереживання”, розуміння мотивів чужої поведінки. Таким чином, задіяні у грі не тільки тренують свою поведінку в конкретному випадку, але дають можливість і групі оцінити варіант виходу з тієї чи іншої конкретної ситуації, допомагають знайти методи розв'язання проблеми, підказують, як правильно діяти в тому або іншому випадку.</p>
Ресурсні вправи та рухливі ігри	<p>Ресурсні вправи дають присутнім на тренінгу необхідні сили (ресурси) для виконання психологічно складних вправ, можливість самозахисту від неприємних спогадів і переживань. Ресурсні вправи включають вправи на підвищення самооцінки, на збільшення позитивізму в групі, на релаксацію, почуття взаємної підтримки тощо.</p>
Міні-лекції	<p>Міні-лекції (10–15 хв.) надають можливість донести нову, необхідну для подальшої роботи інформацію, що має допомогти присутнім глибше зрозуміти проблему й зробити необхідні висновки.</p>
Коло	<p>Під час знайомств чи у випадку, коли необхідно почути думку всіх присутніх, допомогти всім коротко висловити свою позицію, використовують коло. При цьому одна особа добровільно починає, а далі, по черзі, на запитання відповідає вся група.</p>

Використання різноманітних технік не тільки сприяє збереженню уваги й працездатності групи, але й відбиває реальні життєві ситуації, за яких може виникнути необхідність одночасного використання декількох моделей поведінки. Тренінг передбачає, що його члени самостійно визначатимуть критерії добра і зла, свою лінію поведінки, спираючись на такі етичні категорії, як совість, обов'язок, добро, почуття власної гідності, честь і т. ін. Адже моральність, духовність — це той рівень розвитку особистості й суспільства, який є консолідуючим началом, може об'єднати людей. Без пробудження таких моральних феноменів, як совість, патріотизм, людяність, відповідальність, почуття власної

гідності, творча ініціатива, підприємливість навряд чи можна розраховувати на поліпшення ситуації в нашій країні.

У такому разі важливим на занятті виступає зміст, що проявляється в формі норм і оцінок, які мають загальний, обов'язковий для всіх характер. Моральність відображає гуманістичну перспективу розвитку людства, визначає критерії оцінки людських цілей і засобів їх досягнення. З моральної точки зору оцінюються не лише практичні дії, вчинки присутніх, але й їх мотиви, стимули і наміри. Таким чином, відбувається моральна регуляція у формі саморегуляції, моральна оцінка у формі самооцінки, моральне виховання у формі самовиховання.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Основи художньої культури. – Ч. 1: Теорія та історія світової художньої культури: Навч. посібник для вищ. навч. закладів / За ред. В.О. Лозового, Л.В. Анучиної. – Х.: Основа, 1997. – 320 с.
2. Чабан Н. Методичні рекомендації до семінарських занять з курсу “Етика й естетика” для студентів денної форми навчання факультету культури і мистецтв. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2004. – 32 с.
3. Чорна К.І. Виховання моральності члена громадянського суспільства // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді / Зб. наук. пр. – К, 2002. – Кн. 1. – С. 67–72.
4. copyright-ld@winrock.org.

**УДК 378. 14**

**В.М. Черевань**

### ***АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНОЇ МОВНОЇ ПРОГРАМИ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ДОБРОВОЛЬЦІВ КОРПУСУ МИРУ США В УКРАЇНІ***

У даній статті зроблено короткий опис та аналіз навчальної мовної програми з російської мови для добровольців Корпусу Миру, які працюють в навчальних закладах України. Автор статті описав стилі навчання дорослих, які базуються на мовних компетенціях, проаналізував підручник з російської мови для іноземців “Crash Course” і виявив позитивні та негативні сторони цієї навчальної програми з російської мови.

Ключові слова: мовна компетенція, стиль навчання, Корпус Миру США, репетитор.

Корпус Миру – це незалежна організація Уряду США, яка була заснована президентом Джоном Кеннеді у 1961 році з метою зміцнення миру та дружби між народами світу шляхом залучення добровольців до роботи у країнах, які потребують допомоги у соціальному, економічному та людському розвитку.

Корпус Миру США в Україні має три основні завдання: 1) допомагати українській стороні задовольняти її потреби у технічному досвіді; 2) поглиблювати знання про американський народ серед народу України; 3) сприяти глибшому розумінню українського народу американцями.

Америка має давню традицію добровільної служби. Заради доброї мети люди віддають свій час, енергію та зусилля, не вимагаючи за це ніякої матеріальної винагороди.

Люди обирають добровільну службу в Корпусі Миру з різних причин. Одні стають добровольцями, тому що віддані ідеалу служіння на благо людства. Інших приваблює можливість побачити світ, пізнати культуру різних країн та набутти важливий досвід для своєї майбутньої кар'єри. Усі вони вступають до Корпусу Миру, тому що це є визнана організація, яку глибоко шанують в американському суспільстві.

Добровольці Корпусу Миру не є державними службовцями. Це звичайні американські громадяни, які зобов'язались протягом двох років працювати з українцями на благо України. Вони звітують про виконану роботу керівникам українських організацій, в яких працюють, і знаходяться на утриманні Корпусу Миру.



Зараз в Україні діють 3 програми Корпусу Миру: програма розвитку підприємництва; програма викладання англійської мови як іноземної; програма охорони навколишнього середовища.

Одразу після прибуття в Україну добровольці Корпусу Миру проходять інтенсивну тримісячну підготовку з мови та культурну, соціально-економічну та професійну орієнтацію. Така підготовка дає можливість добровольцям краще пристосуватися до життя і роботи в Україні. Адже метою кожного добровольця є ефективна співпраця з членами колективу, в якому він працює, а також з суспільством в цілому. Засобом досягнення цієї мети є володіння мовою народу, розуміння його культури та традицій. Але, на жаль, тримісячної підготовки недостатньо. Ось чому добровольцям потрібна постійна допомога у вивченні мови, яку їм може надати репетитор з російської мови.

Розглянемо спільні і відмінні сторони у методиці навчання дорослих і дітей:

1. дорослі менше покладаються на запам'ятовування та повторення, ніж на оцінку, аналіз, критичне міркування і асоціації;
2. вони вчать те, що необхідно їм у житті;
3. накопичення нового матеріалу відбувається на базі їхнього попереднього досвіду;
4. доросла людина почуває і поводить себе як незалежна індивідуальність і бажає, щоб інші сприймали її як таку;
5. дорослі беруть участь у плануванні навчального процесу.

Отже, перед репетитором з російської мови постає питання: як навчати іноземців російській мові? Існують різні стилі навчання: динамічний, аналітичний, образний та діяльний.

Проаналізуємо кожний з цих стилів окремо.

**Динамічний.** Люди такого стилю навчання сприймають інформацію конкретно і переробляють її активно. Це – новатори, сповнені ентузіазму. Вони навчаються, використовуючи і випробовуючи свій досвід. Такі учні:

- часто запитують: “А що буде, якщо...?”, “А якщо...?”;
- вбачають у знаннях важливий шлях до дії та зосереджені на співвідношеннях між речами;
- вільно спілкуються з різними людьми;
- їм подобається різноманітність, і вони завжди думають про нові можливості та не визнають авторитетів.

Учням такого стилю навчання краще надати можливість експериментувати, творити та застосовувати знання на практиці. **Образний.** Такі учні сприймають інформацію конкретно, а переробляють її пасивно (рефлекторно, відтворюючи її). Вони уважні слухачі, наділені багатомовною уявою. Навчаються через почуття. Люди такого типу люблять бути залученими до важливих подій. Їхнє улюблене питання: “Чому?”. Вони сприймають знання як засіб підвищення своєї проникливості та люблять дискусії у групах; навчаються через почуття; дуже активні, люблять брати у всьому участь; визнають авторитет, якщо він заслуговує на те; полілог, монолог – найбільш ефективні методи для цього стилю навчання.

**Аналітичний.** Учні сприймають інформацію абстрактно, а переробляють її пасивно (рефлекторно). Як правило, вони здібні до створення концепцій і моделей та ретельно обмірковують усе, над чим працюють, прагнуть інтелектуальної досконалості. Їх улюблене питання: “Що?”. Люди такого типу обережно спостерігають перед тим, як зробити висновки про явище чи сутність речей. Вони надають перевагу фактам і теорії, цікавляться аналітичними порівняннями, вимагають від репетитора систематизованого викладу матеріалу.

**Діяльний.** Люди цього типу сприймають інформацію абстрактно і переробляють її активно, вони мають здатність практично застосовувати ідеї. Такі учні працюють шляхом збирання фактів та запитують під час уроку: “Як це спрацює?”. Вони намагаються зробити логічний аналіз матеріалу, та більш зорієнтовані на символи. Учні такого типу: зацікавлені у

продуктивності зробленого; завжди дотримуються графіку-розкладу; беруть на себе багато відповідальності; вбачають необхідність в авторитеті, але, якщо на них тиснути, будуть намагатися уникнути цього тиску.

Вивчення російської мови займає важливе і вагоме місце у діяльності добровольця Корпусу Миру під час його перебування в Україні. Знання російської мови добровольцем не тільки сприяє швидкій акліматизації до культури і звичаїв місцевого населення, а й підвищує ефективність і якість роботи, яку він виконує в галузі економіки і освіти.

Зупинимося на аналізі мовної навчальної програми. Навчальна програма для добровольців Корпусу Миру з російської мови (Pre-Service Training – PST) дає змогу добровольцям дістати необхідну підготовку для продуктивної роботи в Україні впродовж двох років. Вона складається з кількох компонентів: вступний курс з російської мови, культурологічна підготовка і професійна орієнтація.

Усі добровольці, що приїжджають до України, починають вивчати російську мову. Вивчення мови проходить у маленьких групах (3–4 особи) під керівництвом висококваліфікованих учителів. Оскільки заняття відбуваються на квартирах учителів, це дає добровольцям змогу з перших тижнів краще пізнати особливості українського життя і культурних традицій, орієнтуватися у місті, використовуючи набуті навички з мови.

Уроки тривають чотири години по п'ять-шість днів на тиждень. Періодично після занять добровольці виконують практичні завдання з метою закріплення мовного матеріалу та застосування його на практиці – такі, наприклад, як відвідування базару та покупка продуктів, поїздка на вокзал і отримання необхідної інформації.

В основі навчання лежить метод практичного вивчення мови (Experiential Learning). Ось чому метою уроків є не вивчення тих чи інших граматичних явищ, а уміння щось зробити чи сказати, використовуючи у мові ці граматичні явища. Наприкінці навчання рівень знання мови добровольців оцінюється сертифікованими тестерами.

Корпус Миру встановив мінімальний рівень володіння мовою (Intermediate Low), який повинен бути досягнений добровольцями. На цьому рівні вони зможуть висловити і задовольнити життєво необхідні потреби: розповісти про себе, про сім'ю, зробити покупки, орієнтуватися у просторі і часі, користуватися транспортом, послугами сервісу та ін. Після тримісячної підготовки більшість добровольців продовжує вивчення мови за місцем проживання. Ось чому їм необхідна професійна допомога репетитора.

Розглянемо структуру і принципи мовної програми. Competency Based Education (CBE) – це принцип навчання, що заснований на компетенціях. Вперше він був запроваджений у США в 1971 році. Цей принцип застосовується зараз у мовній програмі Корпусу Миру. Це комплекс методів і вправ для навчання дорослих, які достатньо мотивовані для вивчення мови. Мовна програма побудована на принципах теорії біхевіоризму, тобто теорії “поведінки”. Акцент робиться не на знаннях мовних явищ, а на тому, що слухач може зробити, використовуючи мову. В результаті вивчення певного мовного матеріалу слухачі зможуть не лише сказати, описати чи запитати, а й зробити. Тобто, метою вивчення мови є не мова як така, а виконання певних завдань через мову, що і визначає мовні компетенції. Компетенції – це те, що слухач буде в змозі робити в результаті вивчення тієї чи іншої теми. Вибір тем і відповідних компетенцій до них був зумовлений потребами слухача, роботою і оточенням. Наприклад: Тема: Їжа. Компетенції: 1) вміти називати страви української кухні, а також описувати рецепти улюблених страв; 2) висловлювати свої уподобання в їжі; 3) замовляти їжу в ресторані і кафе; 4) купувати їжу у магазині чи на базарі; 5) вміти приготувати українську страву; 6) вміти користуватися метричною системою мір і ваги.

З прикладу видно, що у компетенціях є не тільки дієслова “називати” і “висловлювати”, а й “замовляти” і “купувати”. Це вказує на те, що слухач може зробити певні дії за допомогою мови. Одні компетенції відображають початкові потреби, такі як привітатися; купити їжу в магазині чи на базарі. Інші компетенції, наприклад, пов'язані з

умінням налагоджувати зв'язки, а саме: домовитися про зустріч; зателефонувати і вміти відповісти на телефонний дзвінок.

Існують такі вимоги до уроку, заснованого на компетенціях:

– під час уроку вчитель розмовляє мовою, яку викладає (вийняток становить пояснення граматичного матеріалу);

– мова, яка викладається, – реальна (не штучна). Це мова, якою спілкуються;

– учитель розмовляє у нормальному темпі;

– основна увага приділяється слуханню та говорінню, а не читанню чи письму, що зумовлено комунікативним підходом до навчання. Широко використовуються вправи типу “питання-відповідь” та діалоги;

– нова лексика відпрацьовується у контексті, поки слухач не запам'ятає її;

– в основі викладення граматики лежить індуктивний метод: від прикладу до правила;

– нова лексика пояснюється за допомогою малюнків, жестів, рольових ігор, а не лише за допомогою прямого перекладу;

– мова вивчається у маленьких групах.

#### Розглянемо план уроку

Кожен урок з мови має чітку структуру і різні етапи та елементи, які включають у себе:

1. Розминка – початкова частина уроку, що має на меті підготувати слухачів до роботи на уроці та допомогти їм налаштуватися на використання мови на уроці. Це може бути якась нескладна мовна гра, розмова про минулі події, жарт.

2. Вступна частина – може включати у себе повторення попереднього матеріалу і перехід до нової теми або підготовку слухачів до сприймання нового матеріалу.

3. Введення нового матеріалу – у цій частині уроку можна використовувати різні технічні засоби для презентації нового матеріалу: візуальні (картинки, плакати, картки), аудіо (записи на плівці), аудіовізуальні.

4. Відпрацювання нового матеріалу – це найважливіша частина уроку, де слухачі повинні засвоїти лексичний матеріал і вміти оперувати ним у розмові. Тут використовуються такі види діяльності як говоріння, аудіювання, письмо, читання.

5. Підсумок – дає змогу охопити весь пройдений за урок матеріал; дає слухачам можливість закріпити свої знання на практиці.

6. Запасні види роботи – не входять в основний склад уроку, але завжди плануються вчителем на випадок, якщо:

– слухачі втомилися і їм треба перепочити – вчитель дає вправу на релаксацію, або слухачі швидко впоралися з усіма запланованими завданнями і мають час попрацювати ще;

– на уроці не вистачає часу для виконання великого і складного завдання або слухачі через втому не зможуть якісно сприйняти чи опрацювати певний матеріал – тоді вчитель замінює його іншим, який вимагає менше часу та зусиль.

Вивчення мови здійснюється за спеціальним підручником *Crash Course*, який був розроблений учителями центру з мовної та культурологічної підготовки добровольців Корпусу Миру. Необхідність у написанні підручника була викликана тим, що не існує жодного підручника з української чи російської мови для іноземців з інтенсивного вивчення мови. Підручник розрахований на три рівні – початковий, середній та сильний – де кожний наступний рівень розроблений на основі попереднього. Цей розподіл простежуються в лексичному матеріалі та вправах, в поясненні граматики та граматичних вправах. Таким чином, підручник задовольняє мовні потреби слухачів з самими різними здібностями до вивчення мови. Впродовж курсу мовної підготовки у навчальній програмі, що триває дванадцять тижнів, слухачі оволодівають мовою на тому рівні, який вони спроможні опанувати на цей час. Після закінчення цього курсу наступні два роки вони продовжують працювати з підручником, повертаючись до тих самих тем, повторюючи вже вивчене і опрацьовуючи матеріал більш високого рівня за допомогою викладачів російської мови або самі (посібник побудований у вигляді самовчителя).

Підручник існує у двох варіантах – українською та російською мовами та складається з одинадцяти тем: “Знайомство”, “Їжа: Базар, ресторан, магазин”, “Життя в українській громаді”, “Час. Погода.”, “Місто”, “Пошта. Телефон. Банк”, “Транспорт. Подорож. Готель”, “Здоров’я”, “Покупки”, “Зовнішність. Характер. Емоції”, “Я – Доброволець Корпусу Миру”.

Всі теми курсу розроблені за однією схемою. Кожна тема розпочинається з нової сторінки, яка містить тематичний малюнок і перелік компетенцій до даної теми. У першому розділі “Як звучить російська мова” надані фонетичні правила та вправи на рівні звуків, складів, слів, фраз та скоромовок. Далі, у розділі “Нові слова”, зібрано новий лексичний матеріал та найбільш вживані мовні моделі з даної теми, до яких додаються різноманітні лексичні вправи, кросворди, діалоги, полілоги і тексти. Наступний розділ “Граматикика – це просто!” містить в собі граматичні правила, таблиці, схеми і пояснення, а безліч вправ допомагає їх відпрацювати і закріпити. Лексичні і граматичні вправи супроводжуються відповідями. Останній розділ теми розрахований на самостійну роботу і містить вправи для самостійного опрацювання (здебільшого, комунікативного характеру). Він складається з безпосередньо вправ – практичного і творчого, дискусійного і ситуативного характеру, порад — як самостійно відпрацьовувати лексику, граматику і говоріння, а також веселих сторінок з прислів’ями, приказками, жартами, віршами, піснями та повір’ями до певної теми.

Наприкінці підручника є окремі брошури з тематичним словником, граматичним довідником та посібником з самостійного вивчення мови. Вибір граматичного матеріалу, що входить до підручника, зумовлений потребами слухача і відповідає тематичним компетенціям.

Головна роль учителя з російської мови добровольця Корпусу Миру – не викладати російську мову добровольцю, а допомагати йому вчити мову. Спочатку бажано з’ясувати, що потрібно слухачу, і скласти загальний навчальний план. Цей план краще розробляти і обговорювати з добровольцем. Як правило, доброволець сам вибирає мовний матеріал, який він/вона хоче вивчати. Завдання учителя полягає у правильній послідовності подачі матеріалу. Тривалість занять і їх періодичність вирішуються разом з добровольцем. Вчитель російської мови повинен звернути увагу на те, що: кожному учню притаманне особливий стиль навчання; кожен урок повинен мати тему і певні компетенції; на початку уроку повинні бути визначені цілі; треба уникати довгих пояснень граматики англійською мовою; в кінці уроку має бути підсумок і повторення вивченого матеріалу і повинен залишатися час на запитання і відповіді; кожний урок має проводитися російською мовою.

Підводячи підсумки сказаному вище, визначимо позитивні і негативні сторони цієї методики. До позитивних компонентів відносяться: 1) вступний курс з російської мови, культурологічна підготовка добровольців; 2) принцип навчання, заснований на компетенціях; 3) індуктивний метод ведення граматичного матеріалу; 4) постійне повторення вивчених тем та їхня професійна спрямованість; 5) принципи свідомого вивчення російської мови.

До негативних компонентів можна віднести: 1) відсутність спеціальних навчальних аудіо і відео матеріалів, які б полегшували процес вивчення російської мови; 2) відсутність адаптованих текстів творів російських та українських письменників, які можна б було використати для самостійного читання.

Хочеться підкреслити, що позитивні сторони даної методики можуть бути використані для вивчення російської мови у загальноосвітніх навчальних закладах України, тому що використання такої методики формує творчий підхід до роботи над мовою, а цікаві ігрові лексичні і граматичні вправи роблять урок нестандартним, а також особлива система повторення та закріплення матеріалу сприяє постійному тренуванню пам’яті учня.

Однак, введення такої методики в навчальні заклади України вимагає експериментальної перевірки.

Отже, в даній статті зроблено аналіз навчальної мовної програми з російської мови для добровольців Корпусу миру США, а саме:

– описані стилі навчання дорослих;

- розглянута структура і принципи мовної програми;
- наведено приклад уроку, побудованого на компетенціях;
- проаналізовано підручник “Crash Course”;
- визначені позитивні та негативні аспекти даної навчальної мовної програми.

УДК 372. 36 + 811. 111

Є.С. Швець, С.Б. Черепанова

***ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА “ЗАКОРДОННА ПОДОРОЖ СТУДЕНТА НА НАУКОВУ КОНФЕРЕНЦІЮ” ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ УНІВЕРСИТЕТУ***

На сучасному етапі розвиток міжнародних зв'язків України з навколишнім світом у різних галузях науки, техніки, культури і економіки зумовлює соціальне замовлення суспільства на підготовку кваліфікованих фахівців, які мають володіти навичками та вміннями іншомовного спілкування у всіх сферах діяльності.

Відповідно до сучасних міжнародних освітніх вимог щодо рівня володіння іноземною мовою випускник вищого навчального закладу “має володіти уміннями вільно висловлюватися без суттєвої витрати часу на пошук адекватних мовних засобів у процесі досягнення ним соціальних, академічних і професійних цілей. Випускник вищого закладу освіти повинен демонструвати правильне вживання мовленнєвих зразків.”

Метою статті є ознайомлення з системою роботи за навчально-методичним посібником з англійської мови як загальноосвітньої дисципліни “Закордонна подорож студента на наукову конференцію” для студентів II – III курсів немовних факультетів, укладеного викладачами кафедри іноземних мов Херсонського державного університету. Створюючи навчально-методичний посібник, автори ставили за мету реалізувати основні принципи навчання, такі як відповідність сучасному рівню вимог до володіння іноземною мовою (відповідність рекомендаціям Комітету з освіти при Раді Європи); орієнтація на комунікативну мету навчання, яка має забезпечити володіння студентами іншомовним спілкуванням в усіх його функціях (пізнавальній, емоційно-оціночній, етикетній); використання діяльнісного комунікативно-пізнавального підходу, який забезпечує формування комунікативної компетенції студентів у визначених межах; включення студентів у діалог культур, міжкультурне спілкування; взаємопов'язане навчання усіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо) з урахуванням того, що кожен з них може виступати і як мета, і як засіб навчання. Підготовка подібного посібника вважається авторам актуальною на даному етапі, оскільки існуючі підручники подібного типу (Шехтер, Китайгородська, Лозанов) розраховані для вивчення іноземної мови в рамках великої кількості годин у групах, що не перевищують п'ятнадцять осіб. Мета даного посібника полягає в навчанні основам спілкування в усних та писемних формах у типових ситуаціях: знайомство, замовлення квитка та номера у готелі, проходження митного контролю, заповнення митної декларації, телефонна розмова, орієнтація в місті, замовлення у ресторані та інших закладах харчування, крамниця, наукова конференція.

Запропонований посібник складається з десяти блоків, кожен з яких присвячений окремій розмовній темі.

Посібник має чітку структуру. У кожному блоці вводиться лексичний мінімум та загальноживані розмовні формули, які опрацьовуються у наступних комунікативно спрямованих вправах, оригінальні тексти для поглибленого та оглядового аудиторного та позааудиторного читання, зразки діалогів для подальшого складання власних.

Методичний посібник має полегшити період адаптації студентів під час подорожі за кордон і сприятиме розширенню світогляду студентів, зацікавленості у вивченні іноземної мови. Система вправ спрямована на засвоєння лексичного матеріалу, мовних зразків, розмовних кліше. Виконання вправ передбачає індивідуальний та творчий підхід до кожного завдання, що особливо важливо при проведенні занять в умовах обмеженої кількості годин у великих групах.

Формування лінгвокраїнознавчої компетенції, що передбачає ознайомлення студентів з новою культурою через мову та в процесі оволодіння нею, є одним із завдань при вивченні іноземної мови на немовних факультетах університету. Нагальним при цьому є забезпечення навчально-виховного процесу матеріалами, які несуть інформацію такого характеру.

Посібник “Закордонна подорож студента на наукову конференцію”, безумовно, став засобом навчання студентів. Він передбачає концентрацію однієї академічної години на тиждень і розрахований на два роки. Розподіл матеріалу за навчальними роками такий:

III семестр – Introduction. Greeting..

Description of People.

Traveling by air.

Going through the Customs

IV семестр – Asking the Way

Shopping. Money.

V семестр – At a Hotel. Reservation of a Room.

Meals

VI семестр – Telephone Conversation.

At the International Scientific Conference.

На другому курсі основною метою є формування у студентів умінь елементарного спілкування на міжкультурному рівні в межах засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу. Провідною метою навчання на третьому курсі є подальший розвиток умінь спілкування. Супутнім завданням цього року є розширення країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань студентів. Гуманітаризація, як відомо, є частиною загального процесу гуманізації освіти. Вона ставить за мету залучення студентів до скарбниць людської культури, тобто до загальнолюдських морально-естетичних цінностей, власного народу і народу-носія мови, що вивчається.

Методично цінними є лінгвокраїнознавчі коментарі, за допомогою яких у студентів формується позитивне уявлення про британців, їх ввічливість, чемність, стриманість в оцінках і тим самим виховуються відповідні риси власної культури спілкування.

У сучасному навчанні англійської мови можна виділити ряд напрямів реалізації ідей гуманітаризації освіти засобами цього предмета, серед яких головними є наступні:

– Тематичний, суть якого полягає у спеціальній роботі з країнознавчими текстами, присвяченими переважно традиціям і святкам англійських країн;

– Філологічний, який передбачає цілеспрямовану роботу з лінгвокраїнознавчими одиницями мови;

– Літературно-країнознавчий, зміст якого складає навчання мови на зразках творів англійських та американських авторів, читання яких виносяться на самостійну роботу студентів.

Лінгвокраїнознавча компетенція включає комплекс соціокультурних знань, умінь, навичок і вмій оволодіння якими дозволяє студентам коректно використовувати іншомовну термінологію в мовленні.

Отже, розвиток іншомовної комунікативної компетенції студента створює передумови для його цілеспрямованого бікультурного розвитку.

Ретельно відібрані автентичні тексти охоплюють досить широке коло тем, передбачених програмою з іноземних мов на немовних факультетах вищих навчальних закладів. Вони спроможні реалізувати широкий спектр освітніх завдань. А саме: розширювати філологічний кругозір студентів, формувати відповідну систему лінгвістичних

понять, збагачувати їх знання про британську (американську) культуру, знайомити їх зі світом їх англомовних ровесників, характером національної культури харчування, побутом, національними святами, етикетом. Реалізація зазначених освітніх завдань зумовила потребу у створенні належного підручника для досягнення практичної мети навчання – формування у студентів здатності спілкування англійською мовою на елементарному міжкультурному рівні. Так, кожний розділ посібника містить емоційно забарвлені діалоги, завдяки яким можна вивчити репліки подиву, захоплення, розчарування, незадоволення та інші. Діалогічне мовлення вимагає від учасників уміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника, спонукати його до продовження розмови. Студенти виконують усі групи вправ діалогічного мовлення, наближаючись до створення власних діалогів.

У цілому вибір даної тематики розділів посібника автори пояснюють тим, що він дає старт початковому навчанню англійської мови і створює необхідні умови для наступної продуктивної роботи над іноземною мовою.

Як показала практика, засвоєння матеріалу курсу навчання за даним посібником сприяє розширенню можливостей формування соціокультурної і комунікативної компетенції студентів. Посібник суттєво полегшить роботу зі студентами немовних факультетів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения. – М.: Высшая школа, 1986.
2. Шехтер И.О. Эмоционально-смысловое изучение английского языка. – М., 1989.

**РОЗДІЛ V**  
**СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ**



## ***ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА З НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ***

“Освітня система XXI століття” – так називають дистанційну форму навчання фахівці зі стратегічних проблем освіти. У провідних країнах світу на неї зроблена величезна ставка. Чому? Результати суспільного прогресу, раніше зосереджені в техносфері, сьогодні, концентруються в інфосфері. Настала ера інформатики. Фазу її розвитку, що ми спостерігаємо зараз, можна характеризувати як телекомунікаційну. Це фаза спілкування, фаза трансферу інформації і знань. Навчання і трудова діяльність сьогодні стають синонімами: професійні знання старіють дуже швидко. Світова телекомунікаційна інфраструктура дає сьогодні можливість створення систем масового неперервного самонавчання, загального обміну інформацією, незалежно від часових і просторових поясів. Тому є підстави бути переконаним у тому, що дистанційне навчання ввійде в XXI століття як найефективніша система підготовки і неперервної підтримки високого кваліфікаційного рівня фахівців.

Сучасні комп’ютерні телекомунікації здатні забезпечити передачу знань і доступ до різноманітної навчальної інформації нарівні, а іноді і набагато ефективніше, ніж традиційні засоби навчання. Експериментально підтверджено, що якість навчальних курсів так само як і якість викладання при дистанційному навчанні найчастіше набагато кращі, ніж при традиційних формах навчання.

Інтерактивні можливості використовуваних у системі дистанційної освіти програм і систем доставки інформації дозволяють налагодити і навіть стимулювати зворотний зв’язок, забезпечити діалог і постійну підтримку, що неможливо в більшості традиційних систем навчання. Нові електронні технології, які забезпечують інтеграцію звуку, руху, образу і тексту, створюють надзвичайно багате за своїми можливостями навчальне середовище, з розвитком якого збільшується і ступінь залучення студентів до процесу навчання. дозволяють керувати цим процесом на відміну від більшості традиційних навчальних середовищ.

У даний час, коли персональний комп’ютер є необхідним атрибутом на робочому місці студента, актуальною стає проблема створення якісних програмних продуктів, призначених для навчання, зокрема, електронних підручників. Часто можна почути, що електронний підручник – це електронна копія звичайного друкованого підручника. Але саме такий підручник принесе мало користі. Найголовніше в електронному навчальному посібнику – це можливість використання мультимедійних технологій на етапах вивчення теоретичного матеріалу і навчання навичкам виконання практичних робіт та можливість здійснення автоматизованого контролю знань і якості виконання практичних робіт із представленням студенту не тільки результатів контролю у вигляді “вірно-невірно”, а й детальний аналіз допущених у процесі контролю помилок. Електронний підручник, що включає в себе вищезгадані функції, дозволяє досягти реальної присутності студента на лекції чи на практичному занятті, тому що він одержує можливість не тільки прочитати і прослухати теоретичний матеріал, але й, при необхідності, побачити процес, якому присвячений поточний теоретичний матеріал. Таким чином, створюється ілюзія присутності студента на лекції, де викладач пояснює те чи інше положення теми і, паралельно з цим, чи малює на дошці, чи демонструє роботу реального приладу, чи демонструє відеофільм. Аналогічний підхід реалізований і в програмах контролю знань. По закінченні контролю знань чи виконання практичних робіт студенту повідомляється результат виконання і вказуються допущені помилки, з адресацією до конкретного теоретичного матеріалу для

повторного його опрацювання. Майже так само відбуваються практичні роботи в реальних умовах, при цьому викладач перевіряє якість виконання практичних робіт і, при неправильному їх виконанні, вказує на допущені помилки, пропонуючи студенту розібратися й усунути їх.

Однією з головних переваг використання інформаційних технологій у навчальному процесі є можливість індивідуалізації навчання. Якісне викладання характеризується ефективним використанням таких педагогічних засобів виховання, навчання і розвитку, що адекватні індивідуальним особливостям студентів і дозволяють досягти поставлених цілей освіти [1].

Нова парадигма освіти висуває вимоги до розробки таких освітніх маршрутів, що дозволяють особистості вибрати індивідуальну траєкторію навчання [2]. Освіта при використанні інформаційних технологій набуває персоніфікованого, особистісно орієнтованого характеру. Студент стає єдиним суб'єктом освітнього процесу, а його головним елементом – не тільки знання, але й інформація [3].

Пропонується розрізняти індивідуальне, адаптивне й індивідуалізоване навчання [4, 210].

**Індивідуальне** – це навчання, здійснюване за формою: викладач (автоматизована навчальна система) – один студент. Протилежним йому є групове навчання. Комп'ютерне навчання може бути як індивідуальним, так і груповим.

Освітній процес, виходячи з цілей індивідуалізованого навчання, повинен забезпечувати кожному можливість самостійного вибору прийомів і способів навчальної роботи, методів і стратегій навчання, змісту, виду і форми подачі навчального матеріалу [5].

У даний час намітилися три **шляхи** індивідуалізації навчання: 1) вибір навчальних впливів цілком визначається комп'ютером; 2) вид керування навчанням визначається самими студентами; 3) змішане керування: студенту пропонується вибрати стратегію навчання; якщо студент погано справляється з завданнями, то керування процесом навчання бере на себе комп'ютер.

Спостереження і спеціальні дослідження показують, що надання студентам можливості самостійно керувати ходом навчального процесу впливає на мотивацію і сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Однак, не можна не враховувати і того, що в ряді випадків послідовність викладу матеріалу настільки жорстка, що будь-яка її зміна небажана. У цих ситуаціях рекомендується надавати можливість керувати темпом подачі матеріалу, що дозволяє підвищити ефективність навчання на 30–45% [6].

**Адаптивне** – це таке навчання, що враховує як вікові, так і індивідуальні особливості студентів. Адаптація може ґрунтуватися на інформації, зібраній системою в процесі навчання з урахуванням можливостей навчання кожного суб'єкта, або бути запрограмована заздалегідь.

Адаптивною [7] називається освітня система, здатна допомогти кожному студенту досягти оптимального рівня інтелектуального розвитку відповідно до його природних задатків і здібностей. Володіючи такими властивостями, як гнучкість, поліструктурність, відкритість, адаптивна освітня система виводить студента на більш високий потенційно можливий рівень розвитку, пристосовуючи (адаптуючи) його до своїх вимог.

Найпростіший спосіб адаптації полягає в тому, що величина порції навчальної програми вибирається залежно від кількості помилок, допущених при виконанні декількох навчальних задач. Іноді кожній помилці приписується певна вага і враховується міра допомоги, достатньої студенту для усунення помилки. Часто враховується також час, витрачений на проходження порції навчальної програми.

**Індивідуалізоване** – це навчання, що ґрунтується на моделі студента, і видає керуючі впливи з урахуванням цієї моделі. Усі повідомлення від студента надходять в окремі блоки моделі на обробку. Перед початком навчання формується модель особистісних характеристик, заснованих як на психологічному тестуванні, так і на тестуванні з даної теми

(розділу, курсу). У процесі навчання модель студента уточнюється і корегується. Результати контролю зберігаються в блоці історії навчання, там же знаходиться звіт про пройдені теми і розв'язані задачі. Інтерпретатор моделі взаємодіє з модулем порівняння, що визначає адекватність знань і умінь студента освітнім цілям та відповідним знанням і вмінням.

При складанні моделі враховуються наступні індивідуально-психологічні особливості студентів: основні властивості уваги, тип нервової системи; типи темпераменту (сангвінік, холерик, флегматик, меланхолік); особливості пам'яті, мислення; рівень інтелектуальних здібностей; характер і ступінь мотивації до досліджуваного предмета.

Особливості структури індивідуального завдання в конкретній предметній галузі відповідають загальному рівню пізнавального розвитку студента, і його індивідуальним психологічним характеристикам, що практично ніколи не бувають однаковими в різних студентів.

Проблему контролю знань у системі дистанційного навчання можна розглядати в динаміці змін погляду на дистанційне навчання. У традиційних формах кореспондентського навчання будь-яка перевірка знань студента проводиться винятково для його самоконтролю і для того, щоб допомогти йому виявити пробіли в його знаннях. Однак, коли розглядати дистанційне навчання як рівноцінне традиційному навчанню, тоді споконвічна для системи освіти проблема контролю знань і умінь може виникнути й у системі дистанційної освіти. Адже визнання отриманих за межами навчального закладу результатів контролю в першу чергу залежить від того, наскільки реальні знання їхніх власників на перевірку відповідають номінальним. Причому стосовно до системи дистанційної освіти гострота даної проблеми зростає дуже істотно, оскільки в умовах високої інформаційної доступності підтримка авторитету навчального закладу стає непростю справою (будь-який неприємний для нього факт миттєво стає надбанням усіх). І в той же час, через віддаленість у просторі (можливо, у часі) студента і викладача здійснення повноцінного контролю також значно ускладнюється.

З проблемою контролю знань завжди було пов'язано безліч питань, на деякі з яких усе ще не дано певної відповіді. Дистанційне навчання, безсумнівно, успадковує всі ці питання, що до того ж, звичайно, знаходять нове, більш гостре звучання.

Важливим у ряді питань, пов'язаних із проблемою контролю знань, є питання: **що контролювати?** При цьому виступає проблема контролю активності студента. Така система іноді застосовується викладачами, де студенту для того, щоб йому був зарахований курс, необхідно відвідати якусь певну кількість лекцій і практичних занять чи відпрацювати лабораторні роботи. Подібний підхід був би найпростішим у реалізації, тобто довелося б лише відзначати, як часто студент відвідує віртуальний курс і яку активність проявляє в навчанні. Однак недолік такого підходу очевидний: це відсутність гарантії того, що студент, дійсно, одержує від занять, які він відвідує, необхідні йому знання;

Інший підхід заснований на виявленні компетентності студента в змісті предмета, тобто важливо не те, скільки занять відвідав студент, а саме те, наскільки добре він розбирається в навчальному матеріалі і вміє його використовувати. Саме такий підхід до контролю знань найбільше часто використовується в системі дистанційної освіти.

Підхід, заснований на виявленні компетентності, спричиняє появу багатьох нових питань. Наприклад, як перевірити компетентність? При цьому можливі три підходи, що відповідають пошуку відповіді на питання:

- **що Ви знаєте?** Тут компетентність – це наявність тільки теоретичних знань;
- **що Ви вмiєте робити?** Тут компетентність – це в першу чергу вміння застосовувати свої знання на практиці;
- **що Ви вже зробили?** Тут компетентність – це вже перевірені в конкретних роботах знання й вміння.

Звичайно, на практиці використовується який-небудь комплекс, що поєднує в собі риси всіх наведених вище підходів, але можливі методики виявлення компетентності при даних підходах, а також пов'язані з ними проблеми зручніше розглядати відокремлено.

**Перший підхід**, тобто перевірка теоретичних знань, допускає використання різних методик. Стандартно використовуються досить поширений на Заході множинний вибір (вибір правильної відповіді з декількох варіантів), що легко піддається автоматизації, але застосований лише у вузькому діапазоні задач тестування. Поширеним також є методика розгорнутої відповіді, яка вимагає для оцінки правильності участі експерта, але придатна для будь-яких задач. Обидві ці методики засновані на технології перевірки знань “папір і олівець”, тобто відповіді студентів можуть бути представлені в письмовому вигляді, що простіше всього в плані реалізації. Однак, для одержання об’єктивних результатів при дистанційному екзаменуванні все-таки потрібно, щоб відповіді давалися в режимі реального часу. Адже, наприклад, проблема несумлінності (фальсифікації) студентів – це проблема в першу чергу пов’язана саме з таким підходом.

**Другий підхід**, тобто перевірка практичних умінь (мова йде не про уміння розв’язувати задачі, а саме про уміння щось робити), стосовно до віртуального навчання звичайно зіштовхується з проблемою моделювання. При реальному навчанні відпрацьовування і перевірка практичних навичок найчастіше здійснюється безпосередньо (тобто фізично), а у випадку неможливості цього звичайно моделюється на різного роду лабораторних стендах, тренажерах. При віртуальному навчанні весь навчальний процес відбувається в кіберпросторі, тому не може бути й мови про фізичну демонстрацію яких-небудь умінь. Хоча для деяких з них цілком можна було б використовувати систему, коли студент демонстрував би їх, знаходячись у себе вдома, але під візуальним контролем викладача (якщо для цього не потрібно застосовувати якийсь особливий матеріал чи технічні засоби). Отже, виникає потреба створювати програмні моделі всіх процесів реального світу, керувати якими буде студент. У принципі, на наш погляд, це питання чисто технічне.

**Третій підхід**, тобто виконання студентами яких-небудь великих робіт, є досить потужним, тому що при цьому відбувається комплексна демонстрація знань і умінь. Тут основна проблема – відсутність гарантії, що робота була виконана саме цією людиною (якщо сам хід роботи не контролюється, а тільки надаються її результати).

В усіх трьох підходах і, особливо в останньому, важливим моментом є необхідність представлення студенту не стандартних завдань, на котрі існують готові варіанти відповідей, а комплексних дослідницьких завдань, що вимагають демонстрації всіх знань і умінь з галузі, що перевіряється. Безумовно, що такі завдання жадають від розроблювача програми великих зусиль, тому що і розробка, і перевірка подібних тестів набагато більш трудомістка задача, ніж складання тестів на множинний вибір.

Наступне питання: **коли контролювати?**

Якщо розділити весь навчальний процес на роботу протягом семестру й на екзаменаційній сесії, то тут можна виділити два крайніх, протилежних за суттю, підходи, коли:

- компетентність перевіряється наприкінці курсу навчання, на заключному іспиті. Усі студенти мають доступ до екзаменування і мають рівні шанси, тобто студент не зобов’язаний відвідувати заняття в ході семестру, він може сам планувати свій навчальний процес, він повинний лише прийти на іспит і довести свою компетентність;

- все вирішує робота в семестрі: немає підсумкового іспиту. Відбувається постійна взаємодія студента з викладачем і постійний контроль прогресу знань і умінь студента.

У зв’язку з першим підходом виникають проблеми відповідності екзаменаційних завдань і робочої програми курсу, а також повноти перевірки знань і умінь на іспиті. Дійсно, чи обов’язково компетентний студент на іспиті доведе свою компетентність, і, навпаки, студент, що здав іспит, – чи дійсно компетентний? Усе це разом можна сформулювати як проблему труднощів створення споконвічно і чітко сформульованої й обмеженої робочої програми курсу, а також добре продуманих завдань на іспит. Через високу важливість і відповідальність підсумкового іспиту деякі інші проблеми, характерні для контролю знань при будь-якому підході, у даному випадку набувають особливої гостроти.

Другий підхід значно зменшує гостроту багатьох проблем, тому що замість концентрованої, а тому неймовірно відповідальної перевірки знань, у цьому випадку маємо розподілений за часом контроль. Однак, такий підхід значно більш трудомісткий і вимагає високого ступеня синхронізації навчального процесу.

І ще одне, на перший погляд, несподіване питання: **хто повинний контролювати знання?**

У традиційній освіті роль контролюючого органу виконує власне викладач, що спричиняє появу високих вимог до його професійних якостей. І такий контроль незавжди буває досить об'єктивний. Однак, на сьогоднішній день іншої альтернативи немає. Звичайно, можна розглядати питання про використання для оцінки знань електронних інтелектуальних агентів, однак, рівень розвитку технологій штучного інтелекту поки ще не досяг рівня, достатнього для вирішення даної задачі, і, мабуть, ще не швидко комп'ютерні агенти стануть настільки гнучкими, що зможуть замінити експерта-людину. Хоча, як уже говорилося, наприклад, методика множинного вибору на відміну від інших дуже легко автоматизується, тому, може бути, що проблема полягає саме у виборі методики.

При традиційному екзаменуванні екзаменатор і студент знаходяться в одному приміщенні, тобто в тому самому середовищі, причому звичайно звичному саме для екзаменатора, і він сам цілком результативно може виступати в ролі агента, що стежить за чесністю гри. Контроль же знань у дистанційній освіті – це як би перенос реального процесу у віртуальний простір. Однак, при звичайному підході перенос цей не повний, цілковита заміна середовища, у якому відбувається процес перевірки знань, не змінюється, тобто реально мова повинна йти про наступне: екзаменатор та студент продовжують фактично логічно знаходитися в реальному просторі і лише взаємодіють через кіберпростір, але при цьому кожний має своє власне середовище. Тому питання контролю чесності студента – це питання впровадження в його власне середовище контролюючих агентів. І якщо уявити собі деякого інтелектуального агента, середовищем якого є оточення студента, а задачею – винесення рішення, чи йде чесна гра, чи відбувається якийсь зловживання довірою під час контролю знань, то можна стверджувати, що середовище для такого агента принципово недосяжне, тобто інформація, що надходить до нього про середовище, завжди не повна. Навіть якщо іспит відбувається в on-line з візуальним контактом, за відеокамерою, у яку дивиться студент, цілком може знайтися щось, що підказує йому. Теоретично можливо контролювати весь навколишній простір студента, навішати на самого студента різні датчики. Але навіть у цьому випадку не можемо бути впевнені, що одержувана інформація повна і достовірна, – студент у принципі може переналагодити електроніку, встановлену в його будинку, щоб вона передавала те, у чому він сам зацікавлений. Тобто отут виникає питання про системи контролю за роботою систем контролю, потім таких систем метаконтролю другого порядку, третього, і так до нескінченності.

З усього вищесказаного можна зробити тільки один висновок: чим більше посилювати контроль, тим більше в студентів з'являється бажання уникати цей контроль. І, що важливіше, при цьому в них значно пропадає інтерес до навчання, адже усе, що насаджується зверху, викликає в людини цілком природне відторгнення. І, незважаючи на те, що системі освіти протягом багатьох століть удавалося досить ефективно працювати при існуючому положенні речей, мабуть, що з появою дистанційної освіти прийшовся час ставити питання руба: а чи потрібний жорсткий контроль? Може можна так трансформувати систему освіти, щоб контроль перестав бути рушійною силою навчального процесу, і на зміну йому прийшла саме зацікавленість студентів в одержанні знань? І якщо розглядати дистанційну освіту як новий крок у розвитку системи освіти, що може принести абсолютно нові методи і принципи навчання, те саме зараз, коли дистанційна освіта знаходиться на шляху становлення, необхідно невідкладно здійснювати пошук цих нових принципів.

У результаті аналізу різних форм організації навчання і проблем, що виникають у процесі організації контролю знань при дистанційному навчанні, були сформульовані

наступні принципи організації функціонування програмного комплексу “Електронний підручник з нарисної геометрії” (ЕПНГ):

1. ЕПНГ повинний функціонувати в одному з двох режимів:

режим вивчення, при якому користувач має можливість самостійно вибирати тему для вивчення і проведення самоконтролю за нею. Кількість завдань і час проведення контролю в даному випадку не обмежені;

режим контролю, при якому користувач протягом визначеного викладачем (тьютером) часу повинний відповісти на конкретну кількість питань з теорії або виконати певну кількість практичних робіт. Оцінка формується залежно від кількості і якості виконаних завдань і надходить у базу даних результатів. Допуск до проведення контролю знань і виконання практичних робіт з наступної теми здійснюється тільки за умови одержання позитивного результату контролю попередньої теми.

2. ЕПНГ, що функціонує в режимі вивчення, повинний представляти користувачу не тільки текст теорії з обраної ним теми, але й демонструвати послідовність графічних перетворень, описуваних в обраному розділі. У цьому режимі повинна бути реалізована функція озвучування тексту, а користувачу надаватися можливість вибору режиму представлення інформації – з озвучуванням чи без нього.

3. ЕПНГ, що функціонує в режимі контролю чи самоконтролю, повинний вибирати завдання з бібліотеки завдань за випадковим законом і видавати їх користувачу. Якщо в завданні присутні координати точок, прямих і т.п., програма повинна генерувати ці координати теж за випадковим законом в необхідному діапазоні. Такі міри необхідні для запобігання можливості запам’ятовування студентом правильних відповідей, тим самим підвищується рівень вірогідності контролю. Необхідно відзначити, що ЕПНГ призначений для того кола користувачів, які самі зацікавлені в одержанні знань і умінь.

4. ЕПНГ повинний функціонувати як автономно, на окремому комп’ютері, так і в локальній мережі і в мережі Internet. Для зменшення часу очікування на завантаження поточної інформації на комп’ютер користувача при функціонуванні ЕПНГ у локальній мережі й у мережі Internet, обсяг переданої інформації від сервера до клієнта повинен бути зведеним до мінімуму.

З огляду на вищевикладені принципи організації функціонування програмного комплексу ЕПНГ, представляється можливим визначитися з його структурою. Так, режим вивчення доцільно реалізувати у виді HTML – сторінок, а як середовище програмування програми, що реалізує режим контролю (самоконтролю), доцільно застосувати середовище графічного програмування Agilent VEE Pro. Воно характеризується тим, що модуль програми, що виконується в цьому середовищі, у десятки, а то й сотні разів менший від модулів програми, створеної за допомогою будь-якої іншої мови програмування, та й час на розробку скорочується як мінімум у 8 разів. Існує, щоправда, один “підводний камінь”. Справа в тому, що для запуску модуля виконуваної програми, створеної в середовищі Agilent VEE Pro, необхідна наявність на комп’ютері користувача встановленої run-time версії цього середовища. Run-time версія є вільно розповсюджуваним програмним продуктом, тому особливих перешкод на її інсталяцію, крім необхідності один раз витратити час на її “накачування” з навчального сервера, не існує.

Розміщення ЕПНГ на навчальному сервері викладача (тьютера), що забезпечує контроль процесу вивчення нарисної геометрії, дасть можливість студентам, що навчаються дистанційно, скористатися ним через засоби Internet. Але, як показує практика, у даний час лише незначна частина персональних комп’ютерів має вихід у Internet, та й вартість роботи в мережі в даний час ще досить висока. Крім того, режим вивчення і самоконтролю призначений для самостійної роботи студентів, а це значить, що зв’язок з викладачем (тьютером) у даному випадку може бути епізодичним. Такий зв’язок можна організувати за допомогою електронної пошти. Тому, нам здається доцільним використовувати як носія інформації CD-диск із записаним на ньому усіченим варіантом ЕПНГ, тобто без режиму

контролю. Малі розміри при значній ємності інформації, надійність і простота використання, досить низька вартість запису роблять CD-диски доступними широкому колу користувачів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гутник Г.В. Информационное обеспечение системы управления качеством образования в регионе // Информатика и образование. – 1999. – № 4. – С. 7–10.
2. Матушанский Г.У. Подготовка, переподготовка и повышение квалификации научно-педагогических и инженерных кадров России // Educational Technology & Society. – 2000. – № 3 (3). – С. 535–537.
3. Ильин Г. От педагогической парадигмы к образованию // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 64–69.
4. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – Київ: Вища школа, 1987. – 224 с.
5. Изюмова С.А. Индивидуальная память и процесс обучения // Труды СГУ. Серия “Психология и социология образования”. – М., 1997. – Вып. 4. – С. 10–23.
6. Молчанова Г.В., Крутой И.А. Анализ условий эффективного использования видеолекций в учебном процессе СГУ // Труды СГУ. Серия “Психология и социология образования”. – М., 1999. – Вып. 10. – С. 38–43.
7. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. – М.: Академия, 1999. – 216 с.

**УДК 371.3**

**В.І. Доротюк, О.В. Кохан, В.І. Гадецький**

### ***ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКТІВ***

У нашій державі відповідно до урядового проекту “Електронна Україна”, який базується на основних положеннях програми “Електронна Європа Плюс”, відносно недавно розпочалася робота, пов’язана з підготовкою вітчизняних електронних підручників (Олександр Черніков, “Електронные ожидания”, “Компьютерное обозрение” №17, 2003, стр. 42). Основною метою цього виду діяльності є досягнення такого стану інформаційного суспільства, який відповідав би європейським стандартам і забезпечував би різноманітні галузі педагогічної практики досконалими і водночас зручними та доступними засобами навчання.

Навчальний процес як у вищій, так і у середній школі завжди супроводжується певними засобами. Вони роблять навчання чіткішим, переконливішим і ефективнішим. В останні роки поживався процес використання електронних засобів навчання, підготовлених для розв’язання різноманітних завдань. Здебільшого, це електронні продукти, призначені для опанування окремих навчальних тем, навчальні ігри, різні контролюючі засоби тощо.

На сьогоднішній день вітчизняних електронних підручників для середньої школи практично не існує. Відповідно до проекту АПН України науковці Інституту педагогіки спільно з співробітниками ЗАТ “Мальва” розпочали роботу з метою створення шкільних електронних підручників. На цьому етапі ведеться робота над підготовкою електронного підручника з іспанської мови для учнів 2-го класу (автор В.Г. Редько). Паралельно ведеться підготовка електронного підручника з української мови для учнів 1-го класу (автор О.Н. Хорошковська, Г.І. Охота). У статті нам уявляється необхідним уточнити деякі позиції щодо технології підготовки електронних навчально-методичних комплектів, з’ясувати місце і функції кожного компонента у структурі процесу навчання, розвинути власну точку зору на ці проблеми.

Науково-виробниче підприємство “Мальва” є національним виробником, який спеціалізується у галузі інформаційних технологій, застосовує їх у процесі розроблення та впровадження різноманітних проектів. У цьому напрямі використовується унікальний підхід

так званої вертикальної розробки. Основний зміст його полягає в одночасному розв'язанні комплексу завдань на всіх рівнях діяльності. На противагу традиційним підходам, коли підприємство працює за однією базовою технологією розробки, “Мальва” використовує гнучку систему, яка передбачає також і адаптацію до наявних як об'єктивних, так і суб'єктивних умов діяльності.

Як уже зазначалось, у вітчизняній та зарубіжній практиці існує певний досвід підготовки електронних підручників як для середньої, так і для вищої школи. Однак, все ще відсутнє єдине визначення цього виду засобу навчання. Такий стан, на наш погляд, є природним, оскільки він характерний для будь-якого нового спрямування наукових досліджень або нового виду діяльності. Відтак, це підтверджує актуальність і важливість досліджуваної проблеми. Різноманітність точок зору і позицій сприяє знаходженню оптимальних варіантів і раціональних шляхів її розв'язання. Пропонуються різні назви для цього виду засобів навчання. Найбільш поширеними є “електронний підручник” і “комп'ютерний підручник”. Деколи у ці назви вкладаються абсолютно однакові поняття, і в той же час існують погляди, які більшою або меншою мірою розводять у змісті і функціях ці категорії. Нам більше імponує назва “електронний навчально-методичний комплект”, оскільки вона, на наш погляд, найбільш чітко і конкретно відображає об'єкт, який у цьому випадку є носієм інформації.

У науковій літературі існують публікації як про переваги, так і про недоліки електронних підручників. Це не дивно, оскільки з початку використання гіпертекстових документів та інформаційних технологій у системі дистанційного навчання розроблення електронного підручника набуває більшої актуальності і стає більш складною. Насамперед, це пов'язано з необхідністю передбачити можливість роботи з підручником в локальній мережі, захистити системно навчаючі функції, щоб випадково помилки користувача не змогли негативно вплинути на зміст підручника. Потребує більш детального дослідження питання комунікативного режиму роботи з підручником.

Відомо, що однією з переваг електронних засобів, у тому числі й електронних засобів навчання, є індивідуальний режим навчання. На наше переконання, під цим терміном варто розуміти не тільки “індивідуалізацію” у часі, оскільки навчання за умов класно-урочної системи безпосередньо залежить від жорстких часових меж, але й варіативність подачі навчального матеріалу, врахування індивідуальних, вікових, психологічних особливостей учнів, типу їхньої пам'яті, мислення, темпераменту тощо. Відтак, у процесі підготовки і використання електронного підручника необхідно враховувати цілий набір вимог: дидактичних, методичних, психологічних, психофізіологічних.

Кожна особистість сприймає і запам'ятовує інформацію по-різному. Це переважно визначається тим, яка сенсорна система є провідною у кожної конкретної людини. Для будь-якого процесу навчання, у тому числі з використанням електронного підручника, пріоритетними є зорова, слухова і кінестатична сенсорні системи. Звичайно, всі три види пам'яті є у кожної людини, проте одна із трьох систем подання інформації, як правило, є найбільш розвиненою. У зв'язку з цим з метою врахування індивідуальних особливостей пам'яті в електронному навчально-методичному комплекті важливо передбачити різноманітну послідовність викладу навчального матеріалу залежно від типу провідної системи пам'яті.

У дидактиці та методиках навчання існують різні підходи до послідовності роботи з навчальними матеріалами. Як правило, це залежить від багатьох чинників: концепції навчання, особливостей матеріалу, індивідуальних особливостей учнів тощо. Така ж різноманітність характерна і для мультимедійних засобів навчання. Можна розпочинати вивчення з презентації тексту, потім голосом здійснити пояснення матеріалу, дати відповідні інструкції щодо послідовності його вивчення або ж особливостей роботи з ним, у разі необхідності використати образне (графічне) представлення всього матеріалу або окремих його доз.



Багато понять, пов'язаних з електронним підручником, істотно змінювалися протягом останніх двадцяти років. На практиці застарілі концепції часто приводять до створення таких електронних продуктів, які видаються або помилково сприймаються як електронні підручники, але насправді ними не є. Тому доцільно уточнити основні поняття, що відносяться до електронних засобів навчання.

**Електронний навчально-методичний комплект** – це сукупність графічної, текстової, цифрової, мовної, музичної, відео-, фото- та іншої інформації, а також матеріали навчально-методичного забезпечення процесу навчання та друкованої документації користувача. Він повинен містити систематизований матеріал у відповідній науково-практичній галузі знань, забезпечувати активне творче оволодіння знаннями, уміннями і навичками у цій галузі. Навчальне електронне видання має відрізнятися високим рівнем змістового виконання і художнього оформлення, повнотою інформації, чіткістю методичного інструментарію, якістю технічного виконання, достатнім унаочненням, логічністю і послідовністю викладу.

**Електронне видання** – це сукупність графічної, текстової, цифрової, мовної, музичної, відео-, фото- та іншої інформації, а також друкованої документації користувача. Електронне видання може бути виконане на будь-якому електронному носії – магнітному (магнітна стрічка, магнітний диск та ін.), оптичному (СО-КОМ, О VI), СБ-К, СО-І, СБ+ та ін.), а також опубліковане в електронній комп'ютерній мережі Internet.

**Навчальне електронне видання** повинне містити систематизований матеріал у відповідній науково-практичній галузі знань, забезпечувати активне творче оволодіння знаннями, уміннями і навичками у цій галузі. Навчальне електронне видання має відрізнятися високим рівнем змістового виконання і художнього оформлення, повнотою інформації, чіткістю методичного інструментарію, якістю технічного виконання, достатнім унаочненням, логічністю і послідовністю викладу.

**Підручник** – навчальне видання, що містить систематичний виклад змісту навчальної дисципліни або її розділу, частини, що відповідає державному стандарту і навчальній програмі та офіційно затверджене як відповідний вид видання.

**Електронний підручник** – основне навчальне електронне видання, створене на високому науковому і методичному рівні, що повністю відповідає конкретній дисципліні Державного освітнього стандарту спеціальностей і напрямів.

**Навчальний посібник** – це видання, що частково або повністю замінює або доповнює підручник і офіційно затверджене як відповідний вид видання.

**Електронний навчальний посібник** – це електронне видання, що частково або повністю замінює або доповнює підручник і офіційно затверджене як відповідний вид видання.

**Гіпертекст** – це текст, представлений в електронній формі і забезпечений розгалуженою системою зв'язків, що дозволяє миттєво переходити від одного фрагмента до іншого відповідно до певної ієрархії фрагментів.

**Інтелектуальне ядро** – спеціальний комплект програм та алгоритмів, що реалізують математичні операції в числовій та символній формах.

**Комп'ютерне пояснення** – пояснення, де використовуються наочність, індуктивні висновки і формулювання понять шляхом відповідей на запитання типу “так/ні”.

**Комп'ютерне рішення** – рішення таким методом, який, вважаючись найпростішим і природним, вимагає таких громіздких обчислень і перетворень, що без комп'ютера не застосовується.

**Візуалізація** – пред'явлення певної інформації в наочній формі за допомогою малюнків, графіків і анімації.

Як вже зазначалося, відповідно до проекту АПН України науковці Інституту педагогіки та співробітники ЗАТ “Мальва” здійснюють підготовку електронного підручника з української мови. В його основу покладено друкований підручник для 1 класу шкіл з російською мовою навчання “Українська мова” (автори Хорошковська О.Н., Охота Г.І.)

Концепція підручника враховує особливості психології вікового розвитку дітей першого класу: інформація подається за допомогою анімаційних сюжетів (анімація, музичний та звуковий супровід), які відповідають змісту друкованого підручника. У ньому застосований, розроблений авторами інтуїтивно-зрозумілий інтерфейс користувача із звуковою та текстовою допомогою, врахована реалізація ігрових форм навчання, контролю та самоконтролю.

Наприклад, пропонується навчально-пізнавальна гра, мета якої – визначити персонажі, знайомі між собою, та засвоїти основні фрази, що використовуються під час знайомства.

Основним засобом доступу до інформації електронного підручника є комп'ютер. Акумуляуючи в собі різноманітні функції, комп'ютер забезпечує учнів різними видами навчальної діяльності: поданням навчального матеріалу, тренуванням у його засвоєнні, перевіркою рівня засвоєння тощо. За таких умов зусилля викладача можуть бути спрямовані на пояснення учням мети і завдань їхньої діяльності на певному етапі роботи і на надання консультацій з питань раціонального використання електронної навчальної системи. На рис.1. зображена схема такої взаємодії. Вона показує можливість спілкування вчителя з класом за допомогою локальної мережі. Вчитель може здійснювати навчальну діяльність і контроль за результатами роботи кожного учня, використовуючи автоматизоване робоче місце, що дає змогу відстежувати успішність у класі та надавати пропозиції і поради кожному учню.



Рис.1. Мережева схема роботи.

Під час використання схеми дистанційного навчання (рис.2.) вчитель та учні можуть знаходитись у будь-якому місці земної кулі. За допомогою мережі Інтернет учитель стежить за коректним виконанням учнем завдань і може в інтерактивному або офлановому режимі надавати пропозиції та вказівки. Учень має можливість отримувати завдання, виконувати їх, відсилати вчителю та дізнаватися про результати перевірки і зауваження, якщо вони є. Наведена схема демонструє розгалужену систему об'єктів, які входять до організації дистанційного навчання, та їх взаємозалежність.

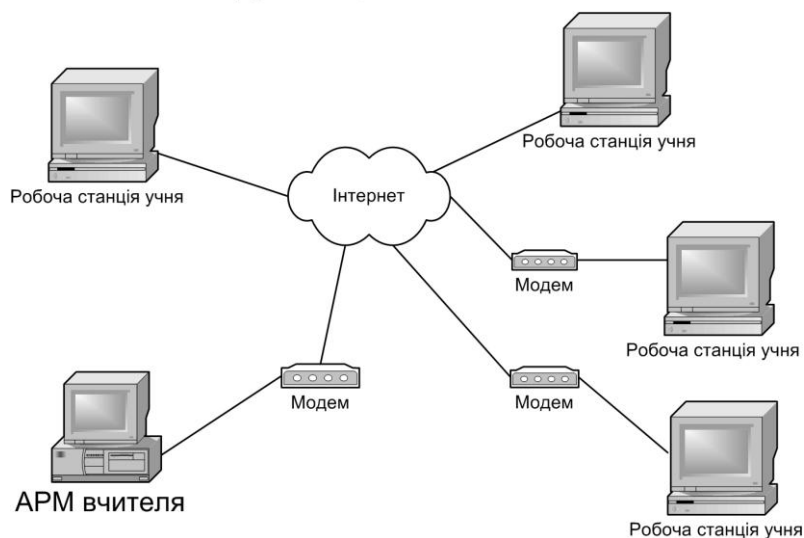


Рис.2. Схема дистанційного навчання.

Схема роботи за допомогою проектора (рис.3.) дозволяє не тільки використовувати всі можливості обчислювальної техніки, але й активне спілкування з викладачем. Учитель має можливість планувати навчальний процес відповідно до наявних умов, використовувати власні доробки, призупиняти навчальний процес, повторювати навчальну діяльність відповідно до рівня засвоєння учнями матеріалу.

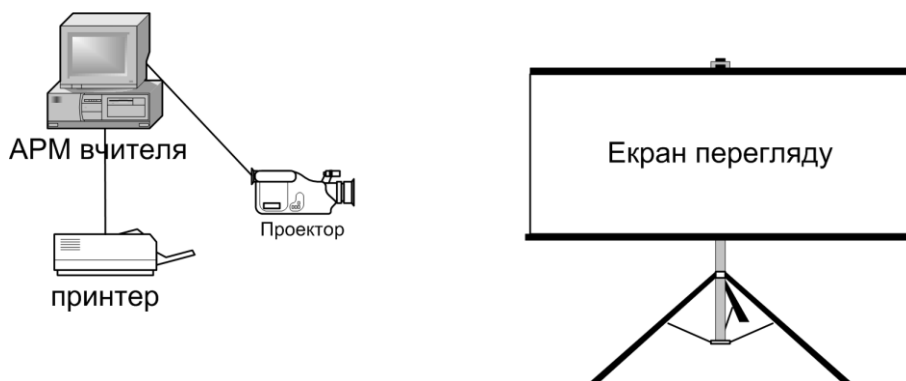


Рис.3. Схема роботи за допомогою проектора.

Уявляється, що підняті у статті питання певним чином допоможуть удосконалити нелегкий процес підготовки електронних навчально-методичних комплектів, забезпечать авторів навчальних електронних продуктів деякою інформацією практичного спрямування. А за описаною технологією передбачається реалізація спільного проекту Інституту педагогіки АПН України і ЗАТ "Мальва" з підготовки електронних засобів навчання для попередньої школи.

УДК 371. 123

О.В. Суховірський, В.О. Очеретний

### ***ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО КОМП'ЮТЕРНОЇ ДІАГНОСТИКИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ***

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що модернізація управління освітою передбачає, серед іншого, впровадження новітніх інформативно-управлінських і

комп'ютерних технологій [12]. Такі технології повинні впроваджуватись не лише в вищу ланку управління навчальним закладом, а й мають застосовуватись в роботі рядового вчителя. Перед вчителем початкової школи лежить низка завдань, які він може розв'язувати за допомогою комп'ютерної техніки. Насамперед, це стосується організаційної діяльності вчителя на посаді класовода, яка полягає у створенні та супроводі банку даних учнів, підготовці та проведенні масових заходів (батьківських зборів, вечорів, свят тощо), плануванні своєї роботи. Значний обсяг інформації щодо ефективності власної діяльності та рівня навчальних досягнень учнів педагог може отримати за допомогою комп'ютерної діагностики. При цьому він може скористатись уже готовими тестами, або розробити власні, застосувавши оболонки тестових систем. Проте, рівень володіння інформаційними технологіями вчителями початкових класів залишається досить низьким, що не дозволяє їм у повній мірі використати переваги комп'ютерної діагностики. Не достатній також рівень впровадження комп'ютерної техніки в навчальний процес у початковій школі. Визначення стану підготовки сучасних педагогів та шляхів його удосконалення дозволить підвищити ефективність навчання та управління як початковою школою взагалі, так і окремим класом зокрема.

Управління навчальним закладом тісно пов'язане з перебігом інформаційних процесів. Зручним засобом підтримки цих процесів є комп'ютерна техніка. Саме тому значна кількість управлінців розглядає шляхи впровадження інформаційних технологій в управлінську діяльність. Розробкою проблеми інформаційного забезпечення та інформаційного управління освітою займаються В.В.Гуменюк [5], Б.А.Гаєвський [4], Л.М.Калініна [10] та ін. Проблему впровадження інформаційних технологій в процес управління навчальним закладом досліджували В.Ю.Биков, В.Д.Руденко [1], Л.М.Забродська [7, 8], Л.М.Калініна [10], М.З.Згуровський, Н.Д.Панкратов [9] та ін. Вивченням впливу комп'ютерної техніки на фізичне та психічне здоров'я молодших школярів займались Н.С.Полька [14], В.М.Бондаровська [9], С.А.Шапкін, О.В.Дороніна [15] та ін. Вимоги до облаштування кабінетів комп'ютерної техніки та режиму праці визначені в ДСанПіН 5.5.6.009–98 [3]. Проблеми створення тестових завдань розглянуті в працях П.Клайн [11], К.М.Обрізан [13], Н.В.Семенюк, Ю.О.Дорошенко [16], Г.А.Дмитренко [6].

Мета даної статті полягає у визначенні рівня готовності вчителів початкової школи до використання комп'ютерної діагностики в навчально-виховному процесі та аналізу складових такої готовності.

На даний момент існує значна кількість оболонок тестових систем, які дозволяють користувачу формувати власні завдання, визначати тип завдань, шкалу оцінювання, налаштовувати тестуючу програму. Кожна з програм має певні особливості. Більшість програм розраховані на одну шкалу оцінювання (5-ти або 12-ти бальну). Лише деякі дозволяють користувачу визначати не лише тип шкали, а й вказувати, за яку кількість правильних відповідей буде виставлятися той чи інший бал. Також у переважній більшості програм користувач може визначити проміжок часу, який відводиться на виконання тесту чи на кожне завдання. Програми даного класу можуть працювати з будь-якою кількістю запитань. Проте рекомендується використовувати програми, які здатні випадковим чином обирати вказану кількість завдань з бази запитань. Це дозволяє представляти кожному учневі різні питання. Як правило, оболонки дозволяють користувачу вводити питання, які можуть мати кілька правильних відповідей, тим самим урізноманітнюючи завдання. Відмінність між програмами також може полягати у реакції оболонки на правильну чи неправильну відповідь учня. Деякі програми одразу вказують на помилки, деякі аналіз помилок здійснюють після завершення тесту або ж просто вказують кількість правильних відповідей чи повідомляють оцінку.

Комп'ютерна діагностика навчального процесу вимагає від вчителя володіння засобами комп'ютерної техніки. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи здійснюється на базі 9 та 11 класів. Однією з проблем, з якою зустрічаються викладачі інформаційних технологій, є значна диференціація в уміннях та знаннях студентів у

використанні комп'ютерної техніки. Розбіжності у рівні зумовлені розбіжностями в кадровому та технічному забезпеченні середніх шкіл. З метою подолання цієї перешкоди вищі педагогічні навчальні заклади змушені впроваджувати спеціальні курси або виділяти певну кількість навчального часу для того, щоб підвищити рівень знань студентів, котрі не в достатній мірі володіють або взагалі не володіють комп'ютерною технікою. В навчальних закладах, які проводять набір студентів після 9 класу підготовка студентів до використання комп'ютерної техніки відбувається в межах курсу аналогічного шкільному курсу “Основи інформатики та обчислювальної техніки”. Цей курс може мати певні відмінності пов'язані з тим, що студенти уже здійснили вибір своєї професії. Надалі підготовка до використання інформаційних технологій в майбутній професійній діяльності може здійснюватись в межах інших курсів: “Нові інформаційні технології”, “Комп'ютер в початковій школі”, “Технічні засоби навчання” тощо. Навчальні заклади, які проводять набір студентів після 11 класу частину таких професійно спрямованих курсів відводять на повторення матеріалу, відомого студентам з 10–11 класів та набуття навичок роботи з комп'ютерними засобами студентами, які у школах не мали можливості працювати з сучасною технікою.

Для того, щоб перевірити рівень навчальних досягнень учнів, вчитель може скористатись уже готовими тестами, розробленими передовими вчителями, методистами, науковцями. Разом з тим, він може створити власні тести. Для цього він повинен знати основи тестології. Тобто, створені вчителем тести повинні відповідати певним вимогам [11, 13]:

1. *Повнота*. Тест повинен повною мірою охоплювати питання, що висвітлені в темі, яка перевіряється.

2. *Валідність*. Тест повинен перевіряти саме те, для чого він призначений. Навчальний тест повинен визначати рівень навчальних досягнень учня.

3. *Надійність*. Тест повинен давати аналогічні результати для того самого тестованого.

4. *Дискримінативність*. У тесті не повинно бути завдань, на які усі учні відповідають правильно. Такі питання вважаються занадто легкими і повинні бути вилученими з тесту. Також вилучаються занадто важкі питання, на які жоден з учнів не дав правильної відповіді.

5. *Шкала оцінок*. Вчитель повинен вміти вибирати правильну шкалу оцінювання результатів тестування. У сучасній школі використовується 12-бальна система оцінювання. Саме таку шкалу можна рекомендувати і для комп'ютерної діагностики. Деякі оболонки тестуючих систем розраховані на стару, 5-бальну систему оцінювання і не передбачають переходу на інший тип шкал. У такому випадку вчитель змушений здійснювати перехід між шкалами. Такий перехід легше зробити тоді, коли в кінці тестування повідомляється не лише оцінка, а й кількість правильних та неправильних відповідей.

Більшість оболонок тестових систем розраховані на створення закритих тестових завдань. При цьому завдання складаються з питання або певного твердження та варіантів відповідей. Іноді правильних варіантів відповідей може бути декілька.

Вивчення основ тестології в вищих педагогічних навчальних закладах здійснюється в межах курсу психології. Під час ознайомлення з методами створення комп'ютерних тестів ці знання потрібно актуалізувати і показати особливості, переваги та недоліки комп'ютерної діагностики.

Застосування комп'ютерної техніки на уроці в початковій школі вимагає від вчителя знань санітарно-гігієнічних вимог та медичних, вікових і психологічних особливостей дітей даного віку. Зокрема, як зазначається в ДСанПіН 5.5.6.009–98 [3], безперервна робота за екраном персонального комп'ютера для учнів 2–5 класів не повинна перевищувати 15 хвилин, а це визначає розподіл часу та структуру уроку. Крім того, вчитель повинен враховувати психологічну специфіку комп'ютеризованого уроку. Наприклад, виявлено підвищення показників активності, самопочуття і настрою учнів в кінці комп'ютеризованого уроку [15]. Проте, ці позитивні зміни відбуваються лише за умови, якщо учні мали можливість завершити виконання завдання. Якщо ж перерва наступала в середині виконання, то в учнів виникали негативні емоційні реакції. Необхідно передбачити для

кожного учня можливість завершення завдання, що ставить під сумнів збереження уроку в його традиційній формі.

При вивченні психічних станів у процесі комп'ютерного навчання визначено, що серед учнів на початку сеансу роботи переважають позитивні емоційні стани: радість (50% випадків) та цікавість (30%) [15]. Це характеризує позитивні очікування учнів від спілкування з комп'ютером. Після закінчення сеансу найчастіше зустрічались стани задоволення або незадоволення, полегшення, спокою і зацікавленості. Падіння інтересу учнів до роботи протягом комп'ютерного уроку пояснюється тим, що в ході сеансу частина дітей починає розуміти, що комп'ютер не іграшка і вимагає певного розумового напруження для розв'язання поставлених задач.

У нестандартних ситуаціях при роботі за комп'ютером, коли більшість людей старшого віку відчували негативні емоції, такі, як нервозність, переляк, незадоволеність, розгубленість, школярі (53%) відчували подив. При цьому, ті, хто починав роботу в стані зацікавленості, як правило, закінчували її в стані задоволення. Тому на вчителя покладається завдання створення позитивної мотивації в учнів до початку комп'ютерних занять [15].

При оцінюванні знань за допомогою комп'ютерної техніки учні зазначають, що вони більше довіряють об'єктивності комп'ютера, ніж учителя, і легше погоджуються з негативною оцінкою, виставленою комп'ютером, ніж учителем. Це пов'язано з тим, що негативна оцінка вчителя в багатьох випадках супроводжується досить емоційними публічними коментарями і, як наслідок, викликає сильні негативні переживання. А як відомо, діти досить болісно реагують на такі негативні оцінки. Оцінки, отримані за допомогою комп'ютера, не несуть додаткового емоційного навантаження і можуть бути пред'явлені конфіденційно, що досить важливо для невпевнених у собі дітей [15]. Разом з тим, на нашу думку, пріоритет оцінювання має належати, передусім, вчителю, котрий добре знає умови, в яких проводилась перевірка знань.

Після отримання результатів комп'ютерної діагностики вчитель повинен здійснити їх аналіз. По-перше, вчитель повинен визначити придатність власного тесту та чи потрібно його залишати у власному дидактичному доробку. Для цього визначається дискримінативність тесту, тобто чи наявні у ньому питання, з якими справились або не справились усі учні. Також потрібно перевірити, чи коректно складені запитання та підібрані відповіді. Крім того, питання, на які значна кількість учнів не змогла дати відповідь, можуть свідчити про певні прогалини та помилки у роботі самого вчителя. В такому випадку потрібно проаналізувати, яким чином було повідомлено новий матеріал учням, як проводилось закріплення знань, чи охоплювали домашні завдання аналогічні питання. Схожий аналіз повинен бути проведений по всіх питаннях з тесту. Таким чином, вчитель зможе визначити, які теми та питання слід повторити. На жаль, не всі тестові оболонки можуть дозволити вчителю переглянути, в яких саме завданнях учнем були допущені помилки. Навички визначення дискримінативності та коректності завдань тесту, як правило, студенти набувають на практичних заняттях з психології.

Звичайно, кожен вчитель планує свою роботу, обирає шляхи досягнення мети уроку, визначає його структуру. Проте, попереднє планування не може залишатись для педагога догмою. Отримані результати аналізу комп'ютерної діагностики дозволяють визначити слабкі місця в плані роботи та своєчасно його скорегувати. Таким чином, у даному випадку реалізується керуюча система зі зворотним зв'язком. Управлінські рішення формуються в процесі роботи, що дозволяє гнучко підійти до виконання мети уроку та його завдань, а також підвищити ефективність навчання.

Отже, готовність вчителя початкової школи до комп'ютерної діагностики навчально-виховного процесу має такі складові:

1. Уміння використовувати комп'ютерну техніку.
2. Знання основ тестології та уміння складати тести.
3. Уміння проводити уроки з комп'ютерною підтримкою.

4. Знання санітарно-гігієнічних та психофізіологічних вимог використання комп'ютерної техніки в початковій школі.
5. Уміння здійснювати аналіз отриманих результатів комп'ютерної діагностики.
6. Уміння виробляти управлінські рішення на основі отриманих результатів аналізу.

Комп'ютерна діагностика навчально-виховного процесу має низку переваг над традиційною формою (письмовою чи усною). Разом з тим, на нашу думку, перевага в виставленні оцінок учням повинна бути віддана вчителю, який знає свій клас, можливості учнів і може виважено підійти до оголошення оцінок, врахувавши психологічні особливості кожного школяра. Особливо це стосується молодшої школи. Крім того, зважаючи на переважно закриту форму завдань, тести не можуть в повній мірі підготувати учнів початкової школи до вербального представлення результатів виконання завдань. Також недоліком комп'ютерної діагностики є те, що при тестуванні перевіряються не лише знання з певного предмета (математика, українська мова, іноземна мова і т.ін.), а й вміння працювати з комп'ютерною технікою. Традиційне та комп'ютерне опитування повинно чергуватись, доповнюючи одне одного.

Таким чином, результати комп'ютерної діагностики, передусім, потрібні вчителю для того, щоб визначити рівень свого викладання, виявити можливі помилки та скорегувати план подальших дій.

Постає питання, чи в достатній мірі підготовлені сучасні вчителі початкових класів до використання інформаційних технологій та чи здатні вони здійснювати комп'ютерну діагностику навчального процесу. На жаль, на даний момент більшість вчителів початкових класів не достатньо володіють комп'ютерною технікою та готують тестові завдання, не керуючись науковими розробками, а лише використовуючи свій педагогічний досвід та інтуїцію. Тому перед інститутами післядипломної освіти та вищими навчальними педагогічними закладами постає завдання підготувати педагогів початкової школи, які б здатні були застосовувати інформаційні технології у своїй повсякденній діяльності та були б професійними управлінцями.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю., Руденко В.Д. Системи управління інформаційними базами даних в освіті: Навчальний посібник: – К.: ВІПОЛ, 1996. – 287 с.
2. Бондаровська В.М. Діти та нові інформаційні технології: позитивні та негативні наслідки нової культури людського життя // Інформатика та комп'ютерно орієнтовані технології навчання: Збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: Педагогічна думка, 2001.
3. Васильчук М.В., Медвідь М.К., Сачков Л.С. Збірник нормативних документів з безпеки життєдіяльності. — К.: Фенікс, 2000. – 896 с.
4. Гаєвський Б.А. Основи управління: Навчальний посібник. – К.: МАУП, 1997. – С. 56.
5. Гуменюк В.В. Інформаційне забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 31.05.01. / ЩІШО.–К., 2001.
6. Дмитренко Г.А. та ін. Цільове управління: вимірювані результативності учнів і педагогів: Навч.-метод. посібник. – К.: УПККО, 1996.
7. Забродська Л.М. Інформатизація закладів освіти, як актуальна проблема / Зміст і технології шкільної освіти. Матеріали звітної наукової конф. — Педагогічна думка, 2000. – С. 91–93.
8. Забродська Л.М. Інформаційні технології навчання та управління. – Л.: Шлях, 2001. – 86 с.
9. Згуровський М.З., Панкратов НД. Проблемы и тенденции развития информационных технологий образования в Украине // Вестник – МАНВШЗ (9). – М., 1999. – С. 122–131.
10. Калініна Л.М. Теоретичні основи інформаційного управління закладом освіти // Наступність у навчанні інформатики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої вищої освіти: Збірник науково-практичного семінару (м.Хмельницький, 29–30 квітня 2002 року). – К.: Інститут педагогіки. – 2002. – 102 с.
11. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. – Киев: ПАН–ЛТД, 1994.
12. Національна доктрина розвитку освіти від 17.04.2002 р. № 347 / 2002.

13. Обрізан К.М. Вимоги до комп'ютерних тестових систем // Інформатизація освіти України: стан, проблеми, перспективи: 36. наук. пр. –Херсон, 2003. – 173 с.
14. Щолька Н.С. Гігієнічні принципи збереження здоров'я молодших школярів при систематичному навчанні на персональних комп'ютерах // Інформатика та комп'ютерно орієнтовані технології навчання: Збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: Педагогічна думка, 2001.
15. Практическая психология для педагогов и родителей / Тутушкина М.К., Хвостиченко Т.Б. и др. – Изд-во “Дидактика Плюс”, 2000. – 352 с.
16. Семенюк Н.В., Дорошенко Ю.О. Програмно-методичний комплект з екології людини // Проблеми сучасного підручника: 36. наук. праць. –К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип. 3. – 344 с.
17. Суховірський О.В. Передумови використання комп'ютерної техніки в початковій школі: Навчальний посібник. – Хмельницький: Вид-во Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту, 2003. – 24 с.

**УДК 371. 25**

**О.В. Кохан**

### ***ДО ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ***

Кожна система навчання іноземних мов певним чином відображається у засобах її реалізації. Основним із них вважається підручник. В останні роки в Україні розпочалась активна робота з підготовки електронних навчально-методичних комплектів із різних предметів, у тому числі з іноземних мов. Якщо у зарубіжжі електронні засоби навчання вже давно не вважаються новацією, то у вітчизняній педагогічній практиці вони системно використовуються ще досить рідко. А епізодичність у використанні не приносить очікуваного ефекту. Проаналізовані навчальні електронні продукти з іноземних мов, які з'являються на вітчизняному ринку і, можливо, деколи використовуються окремими вчителями і учнями, дозволили прийти до певних висновків. По-перше, ми не знайшли електронний диск, який надав би учневі цілісне уявлення про мову, яку він вивчає: в основному, змістом передбачено оволодіння учнями лексичним матеріалом з окремих тем (здебільшого початкового етапу вивчення мови), щоправда у деяких доробках уміщені окремі мікродіалоги з метою активізації вивченого матеріалу, завдання та ігри для здійснення контролю та самоконтролю за рівнем засвоєння тощо. По-друге, змістом, уміщеним на дисках, не передбачено сформувати в учнів мовні навички і мовленнєві уміння у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. По-третє, у дисках відсутній методичний супровід як для вчителя, так і для учнів, що значною мірою унеможливує раціонально її використовувати. По-четверте, всі диски передбачені для використання у автономному режимі, оскільки вони “не прив'язані” до певного підручника чи посібника. А це також не сприяє її використанню на уроці як організованій формі навчання. Саме ці чинники змусили нас розглянути питання конструювання змісту електронних навчальних продуктів, провідне місце серед яких має належати електронним навчально-методичним комплектам.

Питання конструювання змісту електронних комплектів з іноземних мов ще не піднімалось у вітчизняній педагогічній науці.

У статті розглянемо проблеми, пов'язані з основними стратегічними напрямками конструювання змісту електронних навчально-методичних комплектів з іноземних мов, які обов'язково, з нашої точки зору, повинні враховувати автори цих доробків.

Електронний підручник з іноземної мови має свої особливості. Звичайно, у конструюванні його змісту обов'язково враховуються загально дидактичні чинники, оскільки вони є загальноприйнятими і властивими для конструювання змісту будь-якого підручника. Проте під час підготовки змісту електронного підручника з іноземної мови необхідно



обов'язково брати до уваги ще й особливі чинники, що впливають на його зміст. Насамперед, це основні положення методичної концепції, на засадах якої сконструйовано підручник. А вони, у свою чергу, логічно пов'язані з методичним підходом до вивчення іноземних мов, прийнятим у сучасній середній школі.

Сучасний етап розвитку міжнародних відносин, входження України у європейський і світовий простори вимагають певного перегляду усталених підходів до навчання іноземних мов. Іноземна мова розглядається як важливий засіб міжкультурного спілкування. А відтак, цей чинник зумовлює використання відповідних форм і методів роботи з метою оволодіння мовою. Разом із цим необхідно зазначити, що очікувані результати значною мірою залежать і від об'єктивних умов, у яких відбувається навчальний процес. У зв'язку з тим, що ці умови різні, а деколи мають досить значні розбіжності (те, що можливо зробити і досягти у міській школі, не завжди можна здійснити у сільській школі і т.п.), то й конструювати підручник потрібно у такий спосіб, щоб він був придатним для використання та ефективним у будь-яких умовах навчання, тобто був гнучким.

У сучасних умовах розвитку вітчизняної школи у сфері навчання іноземних мов відбуваються певні зміни. Відповідно до зазначених вище соціальних умов розвитку держави пріоритетним стає комунікативний підхід до оволодіння іноземними мовами. А це передбачає використання таких методів і форм навчальної діяльності, які забезпечували б активне формування в учнів мовленнєвих механізмів у різних видах комунікативної діяльності. Звичайно, нормативне мовлення можливе лише за умови засвоєння учнями відповідного обсягу мовного матеріалу (лексичного і граматичного), а також у результаті оволодіння фонетичним аспектом мовлення.

Умови сучасної загальноосвітньої середньої школи, у тому числі навчальний план, за яким на вивчення іноземної мови відводиться від однієї до трьох годин на тиждень залежно від етапу навчання, об'єктивно не можуть забезпечити високий рівень володіння мовою як засобом міжкультурного спілкування. За такої ситуації досить важливим завданням є здійснення відбору оптимального обсягу мовного матеріалу, який був би достатнім для досягнення мети і завдань, визначених програмою з іноземних мов для певного типу навчального закладу. Учні повинні оволодіти умінням спілкуватися в усній і писемній формах у межах окреслених програмою сфер спілкування. Здатність учнів усвідомлено сприймати усні й писемні тексти (висловлювання) – рецептивні види діяльності, а також створювати власні висловлювання в усній та писемній формах – продуктивні види діяльності, побудовані на вивченому мовному матеріалі, у межах визначених сфер спілкування є свідченням сформованості іншомовних умінь і навичок. Зазначимо, що ми недаремно наголошуємо на важливості становлення в учнів умінь і навичок іншомовного спілкування у визначених програмою сферах. Середня школа об'єктивно не може сформувати відповідні механізми спілкування на будь-які теми життєдіяльності. На це існує кілька причин. Основними серед них є обмежена кількість часу, відведеного навчальним планом на вивчення іноземної мови, і відсутність мовленнєвого середовища. У зв'язку з цим навчання здійснюється у межах тих сфер спілкування, які є найбільш характерними для життєдіяльності будь-якої людини. Передбачається також, що механізми спілкування, сформовані у межах окреслених тем і ситуацій, у разі необхідності людина зможе перенести на інші сфери, самостійно оволодівши відповідним лексичним матеріалом. А це зумовлює авторів передбачити у підручниках такі види діяльності, які формували б в учнів навички самостійної роботи з метою удосконалення іншомовних умінь, у тому числі й професійного іншомовного спілкування, після завершення курсу навчання у середній школі.

У зв'язку з цим, доцільно зазначити, що визначений статус іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, безперечно, не означає для випускника середньої школи оволодіння абсолютно безпомилковим мовленням за тих умов функціонування цього предмета, про які йшлося вище. Цілком природно і об'єктивно, що у мовленнєвих висловлюваннях у більшій або меншій кількості будуть з'являтися помилки, або ж випускники будуть відчувати більші або менші труднощі у розумінні усних і писемних

текстів (висловлювань). Тут варто зазначити, що навіть у спілкуванні рідною мовою в учнів часто можна помітити окремі помилки, проте вони не перешкоджають розумінню змісту висловлювання. А тому природно, що і в іншомовних як усних, так і писемних висловлюваннях учнів можуть зустрічатися помилки, які також не порушують акту комунікації. Саме з таких, зазначених вище, позицій ми виходимо під час конструювання змісту електронного навчально-методичного комплексу з іспанської мови.

У науковій теорії та практиці існують різні моделі, що використовуються у конструюванні електронних підручників. Одні автори конструюють зміст, віддаючи переваги ідеям розвивального навчання, інші –методу проектів тощо. Усі ці підходи цілком можливі для використання у процесі підготовки електронних підручників з іноземних мов. Проте, враховуючи індивідуальні пізнавальні стилі кодування і обробки інформації (візуальний, вербально-аналітичний, асоціативний, емоційний тощо), використання електронних підручників не повинно зводитися лише до презентації чудово оформлених малюнків, текстів, реєстрації правильних відповідей на запропоновані вправи і завдання; до виконання діяльності, пов'язаної із здійсненням самоконтролю за допомогою ключів, результатів роботи тощо. Кожний вид діяльності, передбачений змістом електронного підручника, має асоціюватися з певними психічними процесами, що властиві учню відповідно до його вікових особистостей. Саме з цих позицій необхідно підходити до підготовки змісту підручників. А відтак зміст кожного електронного підручника для учнів певної вікової категорії, звичайно, буде відрізнятися від іншого. Цей чинник варто враховувати авторам даного виду засобів навчання.

Так, електронний навчально-методичний комплект, призначений для навчання іспанської мови учнів загальноосвітніх навчальних закладів, містить завдання за допомогою яких учні навчаються співвідносити великі і малі літери іспанського алфавіту. На вміщеному у підручнику кросворді учні навчаються відшукувати засвоєні лексичні одиниці. Це завдання спрямоване на формування орфографічних навичок, а також сприяє розвитку пізнавальних інтересів учнів, їхньої уваги.

Електронний підручник може використовуватись як в індивідуальному навчанні, так і в умовах класно-урочної системи. Його слід також розглядати як засіб навчання, призначений для роботи учня у школі та дома.

При використанні електронного підручника учитель має змогу здійснювати контроль за всією діяльністю учнів, корегувати її, давати оцінку рівню засвоєння навчального матеріалу як кожним учнем окремо, так і всім класом.

Досвід доводить, що аналогічні підходи можна використовувати у створенні підручників навчання будь-якої іноземної мови, а окремі концептуальні положення можуть бути характерними і для електронних засобів у засвоєнні інших навчальних предметів. Зазначенне, на нашу думку, потребує подальшого дослідження.

## ЗМІСТ

<b>Відомості про авторів .....</b>	<b>3</b>
<b>Розділ І. Методологія та історія педагогіки.....</b>	<b>9</b>
<b>Л.Д. Березівська</b> Реформування шкільної освіти в Україні як історико-педагогічна проблема.....	10
<b>В.Л. Федяєва</b> Практика виховання дітей в сім'ї Лесі Українки.....	15
<b>Р.П. Вдовиченко, Л.М. Калініна</b> Комп'ютерна підтримка діяльності установ і закладів як стратегія управління.....	19
<b>В.В. Кузьменко</b> Історико-педагогічні аспекти використання підручників у школах України (1917–1932 роки) .....	25
<b>І.П. Лопушинський</b> До питання реалізації Рекомендацій парламентських слухань “Про функціонування української мови в Україні” освітніми закладами України .....	33
<b>Р.А. Петришин</b> Науково-педагогічна діяльність Української Господарської Академії в Подєбрадах (1922–1939 рр.).....	36
<b>Л.Є. Пстухова, О.П. Пуляєва</b> Проблема соціалізації особистості в творчості К.Д. Ушинського.....	40
<b>М.І. Рябуха</b> Стратегія розвитку ліцею для обдарованої учнівської молоді сільської місцевості .....	45

<b>Н.В. Слюсаренко</b>	
Особливості розвитку приватної жіночої освіти на Херсонщині кінця ХІХ – початку ХХ ст. ....	51
<b>І.В. Стражнікова</b>	
Іванна Петрів: спомини про Осипа Маковея.....	54
<b>О.С. Федорчук, Ю.О. Дорошенко</b>	
Навчання управлінців-освітян використанню інформаційно-пошукових систем .....	58
<b>І.М. Шоробура</b>	
Початки шкільної географії (до ХVІІІ ст.) .....	68
<b>Розділ ІІ. Теорія і практика навчання.....</b>	<b>73</b>
<b>С.В. Варакса</b>	
Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи .....	74
<b>О.М. Горошкіна</b>	
Особливості відбору змісту навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю .....	76
<b>Н.О. Золіна</b>	
Психологічні чинники розвитку зв'язного мовлення під час вивчення речень з відокремленими членами .....	80
<b>І.В. Коваленко</b>	
Місце виражальних засобів у системі мовленнєвої підготовки учнів 5–7 класів.....	84
<b>Н.П. Ковальчук</b>	
Наукові підходи до класифікації пунктуаційних вправ .....	89
<b>К.К. Коновалова</b>	
Шляхи корекції традиційного навчання в сучасних умовах .....	96
<b>Г.П. Лещенко</b>	
Методика роботи з формування умінь діалогічного мовлення учнів середніх класів .....	100

<b>Н.М. Лосєва</b>	
Формування наукового світогляду школярів .....	105
<b>А.І. Ляшкевич</b>	
Система роботи над діалогічним мовленням у 5 класі .....	109
<b>О.І. Мазур</b>	
Питання добору програмного матеріалу з російської мови з метою формування мовленнєвої компетенції учнів ліцею .....	113
<b>О.І. Милостива</b>	
Лінгвістичні передумови формування лексичних навичок у процесі мовної діяльності учнів.....	117
<b>О.О. Морев</b>	
Система формування конструктивних вмінь як фактор входження в європейський освітній простір.....	120
<b>Н.В. Реус</b>	
Формування творчої особистості учня на заняттях математики.....	124
<b>Н.А. Тарасенкова</b>	
Семіотичний підхід до математичної освіти.....	129
<b>Р.В. Чепок</b>	
Стандартизація як одна з найважливіших передумов конструкторсько- технологічного підходу в навчанні креслення .....	133
<b>Розділ III. Теорія і практика виховання.....</b>	<b>139</b>
<b>В.В. Біруля</b>	
Розвиток ціннісної сфери підлітка у контексті європейського вибору України .....	140
<b>Л.В. Бутенко</b>	
Функції інтерпретації художніх творів у формуванні духовності старшокласників .....	145
<b>Т.М. Голінська</b>	
Цілісність художньої освіти у структурі виховання молодших школярів....	148

<b>І.В. Городинська</b>	
Формування в учнів ліцеїв та гімназій позитивного ставлення до занять фізичною культурою у позакласній роботі .....	153
<b>Р.С. Дружененко</b>	
Етнопсихологічні чинники як умова етнопедагогічної основи формування національно-мовної особистості.....	157
<b>А.М. Єрохіна</b>	
Виховання творчої особистості як умова успішної соціалізації .....	161
<b>О.О. Заболотська</b>	
Формування позитивної “Я”-концепції як фактора формування індивідуальності .....	165
<b>Я.Л. Іващенко</b>	
Самореалізація особистості школяра у музичній діяльності в загальноосвітньому закладі .....	169
<b>С.С. Кіхтенко</b>	
Характеристика соціально-психологічної природи професійних інтересів старшокласників .....	173
<b>Л.В. Косачова</b>	
Ефективність педагогічного забезпечення естетичного виховання дошкільників засобами мистецтва.....	176
<b>Л.Б. Кулікова</b>	
Антична міфологія як основа та джерело формування естетичної культури учнів .....	180
<b>А.В. Нікітіна</b>	
Модель мовленнєвої комунікації в педагогічному дискурсі .....	186
<b>І.В. Фелющенко</b>	
Творча особистість старшокласників в контексті їх загальної культури.....	190
<b>І.І. Чепела</b>	
Формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у системі культуротворчої діяльності .....	195
<b>С.Г. Шебанова</b>	
Формування позитивної “Я”-концепції як засіб профілактики соціальної дезадаптації .....	198

<b>К.О. Щедросєва</b>	
Теоретичний аналіз інтеграційної сутності художньої культури .....	202
<b>Т.Ф. Юркова</b>	
Формування у школярів орієнтацій на цінності природи: починати з дитинства.....	206
<b>Розділ IV. Теорія і методика професійної освіти.....</b>	<b>211</b>
<b>В.С. Блах</b>	
Формування у студентів інтересу до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу .....	212
<b>Н.С. Бородіна</b>	
Засвоєння студентами-філологами мовленнєвознавчої термінології.....	215
<b>І.В. Валуєва</b>	
Особливості навчання студентів іноземної мови у галузі інформатики і інформаційних технологій.....	219
<b>В.Л. Васильченко</b>	
Продуктивна праця – оптимальне середовище соціально-економічної підготовки інженера-педагога.....	224
<b>І.В. Гайдаєнко</b>	
Теоретичні аспекти мовленнєвої діяльності в курсі “Загальне мовознавство” .....	228
<b>О.І. Гедвілло, І.О. Носова</b>	
Проблеми формування конструкторсько-технологічних знань та вмінь студентів.....	231
<b>Л.А. Гончаренко</b>	
До питання готовності педагогів до професійної діяльності у полікультурному середовищі.....	235
<b>О.М. Джеджула</b>	
Оптимальний вибір методів навчання при формуванні графічних знань та умінь студентів .....	239

<b>О.М. Кондратьєва, Р.М. Дидковський</b>	
Комп'ютерна підтримка контролю і коригування математичних знань студентів.....	241
<b>С.А. Коростельова</b>	
Особливості оволодіння студентами термінологічною лексикою з програмування .....	244
<b>Л.В. Кравченко</b>	
Полікультурна освіта як умова естетичного виховання студентської молоді .....	249
<b>Є.В. Кулик</b>	
Педагогічна технологія формування готовності до педагогічної дослідницької діяльності .....	254
<b>У.І. Ляшенко</b>	
Особливості формування аудитивних навичок на немовних факультетах .....	258
<b>Ю.В. Максимчук</b>	
Клубна робота як складова виховного процесу у вищій школі .....	262
<b>І.П. Марчук</b>	
Фактори розвитку професійно-моральних цінностей курсантів юридичного ВНЗ.....	267
<b>В.В. Ніколаєнко</b>	
Формування граматичної компетенції студентів-іноземців у процесі навчання категорії виду російського дієслова .....	270
<b>Н.Є. Огородник</b>	
До проблеми навчання професійно орієнтованого читання .....	275
<b>Л.А. Пермінова</b>	
Концептуальне обґрунтування розвитку професійних умінь керівника школи у системі курсового навчання.....	278
<b>Ю.В. Петровська</b>	
Сучасні технології комунікативно-орієнтованого навчання синтаксису іноземного мовлення студентів немовних спеціальностей .....	284
<b>Т.І. Поніманська</b>	
Змістовий компонент підготовки майбутніх вихователів до гуманістичного виховання дітей.....	287



<b>Л.І. Прокопенко</b>	
Професійно зорієнтована фразеологія як лінгводидактична проблема .....	290
<b>І.М. Пустинникова</b>	
Діагностика знань і вмінь студентів за допомогою експертних систем (на прикладі геометричної оптики) .....	294
<b>Г.І. Разумна</b>	
Удосконалення змісту професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя у сучасних умовах.....	297
<b>Л.Г. Сугейко</b>	
Формування мовленнєвої компетенції студентів під час вивчення практичного курсу української мови .....	301
<b>А.М. Туласва</b>	
Викладання основ охорони праці як соціально-педагогічна проблема.....	303
<b>О.А. Філіпп'єва</b>	
Валеологічна освіта як умова формування ціннісного ставлення студентської педагогічної молоді до школярів .....	307
<b>С.В. Хмельковська</b>	
Роль професійно-спрямованого навчання у розвитку педагогічних здібностей майбутніх учителів іноземних мов .....	311
<b>Н.І. Чабан</b>	
Використання тренінгових форм організації занять з етики та естетики для студентів ВУЗів .....	315
<b>В.М. Черевань</b>	
Аналіз навчальної мовної програми з російської мови для добровольців Корпусу Миру США в Україні .....	320
<b>Є.С. Швець, С.Б. Черепанова</b>	
Застосування навчального посібника “Закордонна подорож студента на наукову конференцію” для формування комунікативної та соціокультурної компетенції студентів на немовних факультетах університету .....	325

**Розділ V. Сучасні педагогічні технології.....328**

**В.К. Сидоренко, М.Ф. Юсупова**

Застосування електронного підручника з нарисної геометрії в системі  
дистанційного навчання ..... 329

**В.І. Доротюк, О.В. Кохан, В.І. Гадецький**

Технології створення електронних навчально-методичних комплектів ..... 335

**О.В. Суховірський, В.О. Очеретний**

Готовність вчителя початкової школи до комп'ютерної діагностики  
навчально-виховного процесу ..... 339

**О.В. Кохан**

До проблеми змісту електронних підручників з іноземних мов для  
середньої школи ..... 344



## **Наукове видання**

Збірник наукових праць

## **Педагогічні науки**

## **Випуск XXXVII**

Коректор	– Олексенко Н.М.
Технічний редактор	– Слюсаренко Н.В.
Комп'ютерне макетування	– Куриленко Н.В., Блах Е.І.

Підписано до друку 25.06.04  
Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Times New Roman.  
Умовн. друк. арк. Наклад 300.

Видруковано у видавництві ХДУ,  
вул. 40 років Жовтня, 4, м. Херсон, Україна, 73000.  
Тел. (0552) 32-67-95.