

УДК 373.2/3:172.15-053.4./15

Ірина Луценко
Iryna Lutsenko**НЕПЕРЕРВНІСТЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ
АКТИВНО-ПАТРІОТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ ДИТИНИ У ВИХОВНОМУ
ПРОСТОРИ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ****THE CONTINUITY OF THE PROCESS OF FORMATION OF ACTIVE
PATRIOTIC POSITION OF CHILDREN IN EDUCATIONAL SPACE
OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION**

У статті визначається мета, зміст патріотичного виховання дітей дошкільного віку; обґрунтовується важливість неперервного характеру процесу формування активно-патріотичної позиції дитини в умовах наступності початкової і дошкільної освіти. Розкривається сутність поняття «активно-патріотична позиція».

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, активно-патріотична позиція, неперервність, наступність.

У нинішній непростій ситуації, яка торкається всіх без винятку, і дорослих, і наймолодших громадян України, національно-патріотичне виховання розглядається як пріоритетний напрям діяльності закладів освіти. Однак, як показали сучасні історико-політичні події, формат національно-патріотичного виховання, спрямованого на формування нового українця потребує змін. Так, Стратегією національно-патріотичного виховання визначено, що метою виховання є розвиток громадянина як високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками, здатна реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства, сповідує європейські цінності, готова до виконання обов'язку із захисту Батьківщини, незалежності та територіальної цілісності України [4].

Однією з провідних умов трансформаційних змін є забезпечення неперервності виховного процесу. Детальніший аналіз цього поняття засвідчує, що воно близьке, але не тотожне поняттю «наступність». Так, більшість науковців пов'язують наступність з процесом навчання, розглядають її як дидактичний принцип, який забезпечує зв'язок між знаннями, послідовність, систематичність навчання (С. Гончаренко, О. Мороз).

Водночас наступність може бути як неперервною, так і перервною, що не відповідає такому важливому принципу виховання як *принцип неперервності*, який визначає, що процес виховання не обмежується часом, віком, має відбуватися постійно, без перерви. Особливо важливо забезпечити неперервність виховного процесу у період дитинства, впродовж якого відбувається активне засвоєння соціальних, культурних, громадянських цінностей.

Тому збереження та розвиток духовно-моральних цінностей українського народу й на їх основі формування у дітей та молоді національно-культурної ідентичності, національно-патріотичного світогляду визначено як пріоритетний напрям національно-патріотичного виховання [4].

Мета статті – розкрити теоретико-методичні засади забезпечення неперервності процесу формування активно-патріотичної позиції дитини в умовах наступності початкової і дошкільної освіти.

Як зазначено в Концепції національно-патріотичного виховання, його стрижнем мають стати національні та європейські цінності. Підкреслимо, що цінності, як те, що визнається

особистістю як найважливіше, найзначуще, закладаються саме в дитинстві. Зокрема, такі об'єкти ціннісного ставлення, як: повага до національних символів (Герба, Прапора, Гімну України); участь у громадсько-політичному житті країни; повага до прав людини; верховенство права; толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних та національно-мовних особливостей; рівність всіх перед законом; готовність захищати суверенітет і територіальну цілісність України [2], є у переважній своїй більшості, доступними для сприйняття, емоційного переживання, розуміння дітьми дошкільного віку, здійснення щодо них різних видів діяльності: пізнавальної, комунікативно-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, продуктивної, трудової.

Концептуальним для визначення змісту патріотичного виховання дітей дошкільного віку і забезпечення перспективності й наступності у виховній роботі є пріоритет, проголошений у Концепції як найважливіший, а саме: формування ціннісного ставлення до українського народу, Батьківщини, держави, нації [2]. Отже, визначений пріоритет сучасного національно-патріотичного виховання спрямований на єднання українського народу. Досягнення такого єднання й є, на наш погляд, найвищим сенсом національно-патріотичного виховання. Його цілісність і дієвість мають забезпечити такі взаємопов'язані складові, як: громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне, духовно-моральне виховання [4].

Вивчення визначень поняття «єднання» вказує, що його зміст розкривається через поняття «тісний зв'язок», «єдність», «згуртованість». Тому завдання національно-патріотичного виховання – розкрити перед дітьми важливість існування зв'язків між різними поколіннями українців, людьми, які живуть в різних регіонах України; показати, що їх міцно об'єднує спільна історія, культура, мова, й тому вони поєднані однією Батьківщиною, створили і об'єдналися в державу Україну. Вихованці мають не тільки дізнаватися про ці зв'язки, але й відчувати себе їх учасниками, пізнавати себе як українців, адже формування ціннісного ставлення – це формування зв'язків зростаючої особистості зі світом: соціумом, культурою, історією, державою та її людьми: українцями, представниками інших національностей – громадянами України. Отже, процес формування ціннісного ставлення до свого народу, Батьківщини, держави має включати послідовні етапи засвоєння особистістю цінностей: когнітивний, емоційно-оцінний, поведінковий, діяльнісний (Н. Голованова, В. Крижко, Є. Шиянов).

Щоб сформувати у дітей власне патріотичні цінності, а не «псевдопатріотичні уявлення» [1], патріотичне виховання має здійснюватися у контексті громадянського виховання. Тому має ґрунтуватися на таких цінностях, як: права і свободи людини, повага до людини, її гідності; громадянство, громадянин, держава; свобода і відповідальність за власні вчинки, рівність, справедливість; любов, гордість, почуття причетності до історії, культури, мови, традицій своєї Батьківщини; активна позиція, дії на благо рідної країни; гуманність, толерантність, доброзичливе ставлення до людей інших національностей.

Отже, засвоєння патріотичних цінностей має відбуватися в єдності з морально-правовим вихованням. Введення до змісту морального виховання базового правового аспекту сприятиме його збагаченню, конкретизації ставлення дитини до самої себе та інших, рефлексії щодо ставлення до неї людей, які її оточують, та її власного ставлення до батьків, інших дорослих, однолітків, поглибленню гуманістичних аспектів міжособистісної взаємодії [3].

Зокрема, Світовою організацією виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку виділена й розроблена сукупність засад, необхідних для мирних відносин між людьми, а саме: любов і повага до ближнього, щирість, співпереживання, привітність, розуміння, вміння допомагати тим, хто цього потребує; дотримання прийнятих у суспільстві моральних норм, протидія злу без прояву агресії; почуття солідарності та відповідальності стосовно інших.

Отже, зміст національно-патріотичного виховання має бути гуманним й сприяти утвердженню загальнолюдських цінностей, ідеалів добра, краси, гуманізму й миру, морально-правовим й забезпечувати: усвідомлення дитиною своєї особистісної значущості; виховання самоповаги, почуття власної гідності, гуманного, толерантного ставлення до людей; орієнтування у своїх правах, обов'язках перед іншими людьми (дорослими, дітьми), державою; усвідомлення рівності прав різних людей і дітей незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, національності [3].

На погляд Н. Гавриш, К. Крутій, патріотизм має бути дієвим, конструктивним. Учені, зокрема, вважають, що надважливий аспект у роботі з патріотичного виховання – орієнтування дітей на цінність творення, творчої праці та праці взагалі. Схвальний прояв дієвого й конструктивного патріотизму – екологічно, соціально та економічно доцільна поведінка [1].

Отже, щоб плекати громадянина, патріота потрібно не просто ознайомлювати дитину з історією, культурою, традиціями, звичаями рідної країни, а насамперед формувати у неї емоційно-ціннісне ставлення, розуміння своїх прав і обов'язків у суспільстві, почуття відповідальності, а, отже, активну патріотичну позицію.

Розглянемо складові поняття «активно-патріотична позиція» детальніше. У заданому контексті звернемося до такого значення поняття «позиція», як: точка зору, відношення до будь-чого; дії, поведінка, зумовлені цим відношенням. Відношення як зв'язок з людьми, причетність до кого, чого-небудь, стиль поведінки в різних життєвих ситуаціях засвідчує соціальну позицію індивіда. Отже, патріотизм, як почуття любові, гордості, причетності до історії своєї країни, її мови, традицій, звичаїв, сучасного життя, суспільних подій, слушно віднести й до категорії соціального.

Соціальна позиція визначається як спрямованість соціальних дій особистості, яка характеризує її ставлення до інших людей, соціальних груп, прогресу людства. Рівень такої позиції визначається почуттям соціальної відповідальності, розумінням своїх громадських обов'язків. Вияв відповідальності у контексті патріотичної позиції означає відповідальну поведінку, дії («знати», «поважати», «берегти», «примножувати», «захищати») по відношенню до своєї Батьківщини, розуміння своєї співпричетності, можливостей, обов'язків.

Про наявність патріотичної позиції у дитини-дошкільника свідчить: володіння доступними (з урахуванням віку) знаннями, уявленнями про державу, її історію, культуру, мову свого народу, інтерес до них; наявність сформованого емоційно-ціннісного ставлення до всього, з чим пов'язано поняття «Батьківщина», вияви до неї почуття любові, гордості, поваги, відповідальності; спільна з дорослими активна діяльність-прилучення, спрямована на збереження природи рідного краю, традицій, культури, творення добра для людей – своїх співвітчизників, що живуть поруч і в різних куточках України, і потребують уваги, турботи, вияву вдячності, допомоги. Вищим проявом такої позиції є її активний характер.

Аналіз визначень поняття «активність» засвідчує, що воно розглядається науковцями у співвідношенні з поняттям «діяльність», як її вища форма. Таку діяльність характеризує особистісна значущість, інтенсивність виконання, ініціативний, довільний характер дій. У контексті патріотичної позиції активність виявляється у тому, що дитина виявляє інтерес, небайдужість до історії і сучасного життя своєї країни, суспільних подій; через доступні їй способи виражає емоційно-ціннісне ставлення до культури, традицій, рідної мови; активно долучається до дій дорослих, дітей старших за віком, спрямованих на збереження рідної природи, культури, традицій; вчиняє правильно відносно близьких, знайомих людей, ініціює дії заради їхнього блага та співвітчизників.

Успішність реалізації патріотичного виховання залежить від дотримання спеціальних принципів, які є загальними для різних ланок освіти. Застосування вікового, концентричного підходів щодо їх втілення забезпечить зв'язок між виховними просторами дошкільної і початкової освіти, об'єднає їх, сприятиме неперервності процесу формування активно-патріотичної позиції дитини. Це такі принципи:

- принцип національної спрямованості, що передбачає формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, українського народу, шанобливого ставлення до його культури; поваги до культури всіх народів, які населяють Україну; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави;

- принцип самоактивності й саморегуляції забезпечує розвиток у вихованця суб'єктних характеристик; формує здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень; виробляє громадянську позицію особистості, почуття відповідальності за її реалізацію в діях та вчинках;

- принцип полікультурності передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування в дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, спроможності сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської;

- принцип соціальної відповідності обумовлює потребу узгодження змісту і методів патріотичного виховання з реальною соціальною ситуацією, в якій організовується виховний процес, і має на меті виховання в дітей і молоді готовності до захисту вітчизни та ефективного розв'язання життєвих проблем;

- принцип історичної і соціальної пам'яті спрямований на збереження духовно-моральної і культурно-історичної спадщини українців та відтворює її у реконструйованих і осучаснених формах і методах діяльності;

- принцип міжпоколінної наступності, який зберігає для нащадків зразки української культури, етнокультури народів, що живуть в Україні [2].

Реалізація цих принципів пов'язана з використанням певних форм і методів роботи. Добираючи їх, слід враховувати принцип наступності, надавати перевагу пріоритетним видам і формам організація діяльності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. До таких віднесено: ситуаційно-рольова гра, сюжетно-рольова гра, гра-драматизація, інсценування, гра-бесіда, гра-мандрівка, екскурсія, ігрова вправа, колективне творче панно, бесіда, тематичний зошит, ранок, свято, усний журнал, групова справа, оформлення альбому, уявна подорож, конкурси, ігри, школа ввічливості, демонстрація, розповідь, моделювання, вікторина, екскурсія, виставка малюнків, операція-рейд, виставка-ярмарок, переключка повідомлень, добродійна акція, хвилини з мистецтвом, година спостереження, година милування, спортивні змагання, козацькі забави, театральна вистава, ляльковий театр, ведення літопису класного колективу, веселі старты, естафети, догляд за рослинами і тваринами [4]. Як бачимо, серед цих форм і методів, рекомендованих для використання у початковій освіті, більшість таких, що використовуються як провідні у роботі з дітьми дошкільного віку.

В умовах наступності початкової і дошкільної освіти неперервність процесу формування активно-патріотичної позиції забезпечується шляхом: планування і здійснення систематичної, послідовної виховної роботи в дошкільних навчальних закладах і початкових класах на засадах спеціальних принципів патріотичного виховання; введення змісту національно-патріотичного виховання до змісту різних видів діяльності дітей; цільового охоплення виховною діяльністю всіх сфер життєдіяльності дитини в освітньому закладі й сім'ї.

Отже, успіх процесу формування активно-патріотичної позиції залежить від забезпечення неперервності цього процесу у виховному просторі дошкільної і початкової освіти. Це визначає необхідність розроблення сучасного змісту національно-патріотичного виховання, методик і технологій його втілення в зміст і форми дитячої діяльності, різні сфери життєдіяльності дитини.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н. Національно-патріотичне виховання у ситуації соціального неспокою: змінюємо підходи / Наталія Гавриш, Катерина Крутій // Дошкільне виховання. – 2015. – № 8. – С. 2-7.
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068-&lfr=143&clid=1864187>
3. Луценко І. Виховуємо громадянина Морально-правові аспекти вихованості / Ірина Луценко // Дошкільне виховання. – 2015. – № 4. – С. 9-13.
4. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>

The purpose and content of patriotic education of preschool children are determined on the basis of the Concept of national-patriotic education, the core of which is national and European values. Requirements to the content of national-patriotic education aimed at developing children's emotional and value attitude to Ukrainian nation, its history, traditions, culture, language and state are revealed. The content of patriotic education must be humane and promote universal values, ideals of good, humanism and peace; nationally directed; include the moral and legal aspects and ensure children's awareness of their personal significance, dignity, equality of different people and children regardless of race, color, sex, language, religion and nationality.

The essence of the concept of «active patriotic position» is revealed. Its introduction demonstrates mandatory implementation of patriotic education based on active approach. It's determined that to be patriots preschool children must: possess available (according to their age) knowledge of the country, its history, culture and language of their people, be interested in them; have availability of the formed emotional and value attitude to everything connected with the concept of «Motherland», expressions of love to it, pride and respect; participate in joint activities with adults, aimed at preserving the nature of their native land, traditions and cultural heritage, doing good to people – their compatriots who live near and in different parts of Ukraine and need attention, care, expression of gratitude, help.

The importance of the continuous nature of the process of forming an active patriotic position in terms of succession of primary and preschool education is proved.

Key words: national-patriotic education, active patriotic position, continuity, succession.

УДК 371.011(07)а

Олена Максимова
Olena Maksymova

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЗАПОРУКА ЇЇ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

THE FORMATION OF PRESCHOOLER'S SOCIAL COMPETENCE AS A KEY TO ITS SUCCESSFUL ADAPTATION TO STUDY AT SCHOOL

У статті розглядається проблема наступності формування соціальної компетентності дитини між дошкільною та початковою ланками освіти. Аналізуються поняття «компетентність», «компетенція», «соціальна компетентність», окреслюються її структурні елементи, висвітлюються фактори впливу на її формування.

Ключові слова: компетентність, компетенція, соціальна компетентність, структура соціальної компетентності, чинники впливу на її формування.

Однією із найважливіших проблем виховання малюків є їх соціалізація. Цей процес відбувається згідно загальнолюдських цінностей, правил поведінки у людському суспільстві та з урахуванням ментальних особливостей. Найбільше інформації та базових умінь отримує дитина в дошкільні роки. Від того, наскільки вона звикла до спілкування та взаємодії з ровесниками та дорослими, залежить її адаптація до шкільного життя. Ні для кого не секрет, що діти, які відвідували дитячий навчально-виховний заклад, набагато краще почувають себе у класному колективі, ніж ті, що виховувались удома, складають «кістяк класу». Вони володіють уміннями домовлятися та спільно діяти, вислухати іншого та допомогти, поділитися і посипчувати.

Зауважимо, що дошкільне дитинство – це період первинного становлення особистості, під час якого закладається фундамент, який слугуватиме основою для майбутніх виховних

впливів і самоактуалізації дитини. Малюк осягає, що світ, в якому він живе, наповнений рідними і чужими людьми; поступово приходиться до висновку, що з ними треба рахуватися, мирно співіснувати, спілкуватися, вміти домовлятися, взаємодіяти, надавати та отримувати допомогу тощо. Батьки та дошкільні установи здійснюють процес соціалізації (тобто введення в суспільство) дитини, передають досвід різних моделей соціальної поведінки, допомагають сконструювати персональну систему цінностей.

У документах, які скеровують виховний процес у дошкільній ланці (Міжнародна конвенція ООН про права дитини, Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Базовий компонент дошкільної освіти України) акцентується увага на формуванні соціальної компетентності дитини, від якої залежить доля самої дитини і, в більш широкому аспекті, суспільства загалом.

Над проблемою соціалізації дитини працювала низка вчених: Л. Артемова, І. Бех, А. Богуш, Л. Божович, О. Кононко, В. Кузь, Л. Куликова, С. Ладивір, М. Лукашевич, Т. Піроженко, Т. Поніманська, С. Якобсон. Відомі дитячі психологи Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло визначають методологічні підходи до розв'язання питання формування соціальної компетентності дошкільників. У дослідженнях К. Абромса, М. Єфименка, В. Кузьменко, Є. Раєвської розглядаються форми, методи, технології розвитку соціальної компетентності.

Мета нашої статті полягає в аналізі поняття «соціальна компетентність» по відношенню до дитини дошкільного віку, її складових та розкритті визначальних факторів її формування.

Науковці означають компетенцію як загальну здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які надбані завдяки навчанню (В. Кальней, А. Мудрик, С. Шишов та ін.). Також натрапляємо на таке тлумачення компетенції: це коло питань, у яких хто-небудь достатньо обізнаний, або в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід, або здатність виконувати будь-яке завдання, або робити що-небудь [2]. А. Хуторський розглядає дефініцію «компетенція» як сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задають певне коло предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності щодо них [5].

Із сукупності компетенцій складається компетентність, під якою, як констатує К. Крутії, частіше за все розуміють інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності її до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, які привласнені в процесі навчання і соціалізації, зорієнтовані на самостійну та успішну участь у діяльності. На думку професора А. Богуш, компетентність дошкільника можна окреслити як комплексну характеристику особистості, що вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінка, самоконтроль [1].

Завдання вихователів – сформувати у дитини компетентність у різних сферах. Зупинимось на соціальній компетентності дошкільника. Це поняття (за С. Архиповою, М. Докторович, О. Кононко) розуміється як цілісна динамічна структура, складне, багатоконпонентне, багаторівневе, поліфункціональне утворення, яке має значну кількість дефініцій описового характеру, що різняться за обсягом, складом та структурою. Виявляється соціальна компетентність у спілкуванні, взаєминах та діяльності.

Дослідниця у галузі дошкільної педагогіки Т. Поніманська розглядає соціальну компетентність дитини як відкритість до світу людей, навички соціальної поведінки, готовність до сприймання соціальної інформації, бажання пізнати людей і робити добрі вчинки [4]. На думку Н. Гавриш, соціальна компетентність дитини є інтегральною якістю особистості, що складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється у соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості.

Завдання щодо цього напряму роботи проголошуються Базовим компонентом дошкільної освіти, Коментарем до нього, де акцентується увага на ідеї розширення світогляду дитини, її соціалізації, формуванні бажання та вміння розширювати свій соціальний досвід.

Зміст компонентів соціальної компетентності охоплює знання як результат духовної та практичної діяльності людей, виражений у системі фактів, уявлень, правил, законів і теорій; уміння належно виконувати певні дії, що здобуваються шляхом багаторазових вправлень та створення можливостей виконання цих дій не тільки у звичних, а й у змінених умовах; ставлення, тобто стійке емоційне налаштування дитини, яке пов'язане з потребами, мотивами, цінностями та проявляється в поведінці.

Розглянемо чинники, від яких найбільше залежить формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку. Її уявлення про соціальний світ формуються на основі знань, які вона отримує. Знання можуть виконувати різні функції:

1. Інформативну – тобто знання несуть у собі інформацію про різні боки соціальної дійсності. Значення такої функції полягає в тому, що дитина починає орієнтуватися в навколишньому світі.

Інформативність об'єктивно належить знанню, тобто будь-яке знання інформативне. Проте в суб'єктивному сенсі, тобто для кожної окремої людини, поняття інформативності неоднозначне: для одного дане знання є інформативним, а для іншого – ні. Наприклад, для дитини двох років знання про те, що тварина, яку він бачить у своєму будинку, називається собакою, є інформативним. Для дитини п'яти років ці ж знання вже не несуть в собі нову інформацію, тобто для неї вони неінформативні.

Це залежить від характеру соціального досвіду індивіда, від того, які знання про явище, що вивчається, вже є у людини, від рівня розвитку пізнавальних інтересів, що створюють ситуацію відвертості до інформації, тобто людина з розвиненими пізнавальними інтересами готова до прийняття нової інформації більшою мірою, ніж дитина з низьким рівнем пізнавальних інтересів. Для кожної людини існують нижчий і вищий пороги інформативності знань. Нижчий поріг – це межа, за якою дитині про предмет або явище все відомо, це свого роду фундамент, на якому починає вишиковуватися нове знання. Вищий поріг – це планка, за якою процес пізнання важкий, оскільки знання складні для дитини даного віку. Заважає розумінню низький рівень розвитку психічних процесів або недостатність багажу раніше придбаних знань.

2. Емоціогенна функція. Інформація про соціальну дійсність, про факти, події, явища, як правило, викликає до себе у дитини якість відношення, зачіпає не лише її розум, але і душу, викликає певні емоції. Маля переживає події, радіє їм або засмучується, дає їм моральну оцінку «добре» або «погано». Переживання інформації, а не лише її засвоєння робить знання значимими для дитини. Вплив на дитину емоціогенної функції виявляється в інтересі до того, що вивчається, у яскравих експресивних реакціях (сміється, плаче), в проханнях багато раз повторювати (читання казки або ін.). Маля наче насолоджується враженнями, що переповнюють його, емоціями. Такий стан надзвичайно важливий для виховання соціальних відчуттів, їх розвитку.

Проте тут, як і в інформативності, є свої кордони, які визначають, наскільки дитина може усвідомлювати і переживати те, що сприймає. Деякі соціальні відчуття повною мірою недоступні дошкільникові (почуття обов'язку, національної гордості, патріотизму тощо). Не завжди діти можуть зрозуміти причину засмучення або радості дорослих, тобто вихователю потрібно пам'ятати, що дитина дошкільного віку має в своєму розпорядженні далеко не всю гамму людських відчуттів.

3. Регулювальна функція. Педагогічне завдання полягає також і в тому, щоб знання, що набуваються дітьми, не лежали мертвим вантажем, а активно служили їм у виробленні поглядів, реалізовувалися в їх поведінці, діяльності. Значить, вже у вмісті знань має бути закладена спонукальна сила до здійснення вчинку, дії. Необхідно, щоб знання були «дієво значимими» (Н. Добринін) для дитини, служили свого роду регулювальником її поведінки і діяльності. Регулятивна функція як би проектує знання на конкретні вчинки і діяльність. Звичайно, не всі знання володіють регуляторною силою. Це залежить і від вмісту знань, і від вікових і

індивідуальних особливостей дітей. Одні знання можуть мати прямий вихід на діяльність і взаємини, і тоді вони стають вмістом ігор, малювання, визначають (через засвоєні етичні норми) характер взаємин дитини з іншими дітьми і дорослими.

Є і такі знання, які не можуть бути перенесені, реалізовані в конкретній діяльності. Вони складають своєрідний багаж, перспективу розвитку (наприклад, знання про героїзм дорослих людей в період воєн).

Ще одним надзвичайно могутнім чинником соціалізації виступає діяльність. Вона є одночасно умовою і засобом, що забезпечує дитині можливість активно пізнавати навколишній світ і самому ставати частиною цього світу; засвоювати знання, виражати своє відношення до засвоєного, набувати практичних навиків взаємодії з навколишнім світом. Оскільки кожен вид діяльності активізує різні боки особи, то виховуючий ефект досягається при використанні в педагогічному процесі комплексу діяльностей, логічно зв'язаних один з одним (спілкування, наочна діяльність, гра, праця, навчання, художня діяльність тощо).

Розглянемо діяльність як важливу умову залучення дитини до соціальної дійсності. Діяльність, особливо спільна, є свого роду школою передачі соціального досвіду. Не на словах, а на ділі дитина бачить і розуміє, як взаємодіють між собою люди, які правила і норми роблять цю взаємодію найбільш сприятливою. Дитина має змогу в процесі спільної діяльності з дорослими і однолітками спостерігати за ними в природних умовах. Важливою характеристикою діяльності є і така її особливість: в ній дитина не лише об'єкт виховання, дії. Вона стає суб'єктом цього процесу, здатним активно брати участь як у перетворенні тих предметів, що оточують, так і в самовихованні. Діяльність також забезпечує умови для формування багатьох особових якостей, які і характеризують дитину як істоту вищу, соціальну.

І, нарешті, діяльність служить свого роду школою відчуттів. Дитина вчиться співпереживанню, переживанню, опановує умінням проявляти своє відношення і відображати його в різних доступних віку формах і продуктах діяльності. Ці об'єктивні характеристики можуть реалізовуватися за певних умов: соціалізації сприяє та діяльність, яка специфічна для дитинства і для кожного періоду розвитку дитини. Так, для маляти першого року життя – це спілкування і наочна діяльність, а для п'ятирічної дитини – гра. Важливою умовою є і те, що діяльність має бути змістовною, тобто її вміст повинен нести дитині якусь розвиваючу інформацію і бути для неї цікавим. Корисна також така діяльність, яка стимулює творчість.

Виокремимо такі педагогічні завдання, які вирішуються через цілеспрямовану організовану діяльність дітей: 1) закріплення оцінок, що формуються, поглиблення знань, виховання якостей особи; 2) придбання дитиною досвіду життя серед людей – однолітків, дорослих; усвідомлення нею важливості і необхідності оволодіння нормами і правилами взаємодії і діяльності; 3) задоволення прагнення дитини долучитися до способу життя дорослих, до участі в ньому.

З врахуванням названих вище завдань усі види діяльності дитини можна об'єднати в дві групи. До першої групи відносяться ті види діяльності, які дозволяють дитині «входити» в соціальний світ в уявному плані (гра, образотворча діяльність). Вміст і мотив подібної діяльності завжди пов'язані з реалізацією потреби дитини робити те, що в реальному житті їй недоступно. До другої групи можна віднести ті види діяльності, які дають дитині можливість залучатися до світу людей у реальному плані. Це наочна діяльність, праця, спостереження.

Особливе місце займає спілкування, яке може супроводжувати іншу діяльність або ж виступати окремою діяльністю. Спілкування об'єднує дорослого і дитину, допомагає дорослому передавати маляті соціальний досвід, а дитині – приймати цей досвід, який підноситься їй у полегшеній формі, з врахуванням рівня її розвитку. Спілкування завжди відбувається за умови взаємного бажання спілкуватися, і цей емоційний фон підсилює якість сприйняття. Спілкування здатне задовольнити всілякі потреби дитини: у емоційній близькості з дорослим, в його оцінці, в пізнанні тощо.

У дошкільному віці зароджується навчальна діяльність, яка також важлива для пізнання соціального світу. В процесі навчання на заняттях дитина має можливість набувати знань під

керівництвом дорослої людини, яка і організовує повідомлення знань, і контролює їх засвоєння дітьми, вносить необхідну корекцію.

Істотне навантаження в соціалізації дитячої особистості припадає на активність самої дитини, коли вона включена в процес власного «соціального будівництва». Процес самопізнання проходить інтенсивно і в певній послідовності: від вивчення себе як істоти фізичної до вивчення себе як істоти соціальної (пізнання і усвідомлення своїх відчуттів, переживань, вчинків, думок). Психологи відзначають, що уже у ранньому віці діти виявляють цікавість до себе, свого тіла, своїх рухів, свого зовнішнього вигляду і так далі. Для ефективності процесу соціалізації важливо, щоб дитина навчилася усвідомлювати свою приналежність до людського роду, щоб вона не лише дізнавалася про себе, але і вчилася управляти своїм тілом, своїми відчуттями, своїми вчинками.

Вміст роботи з дітьми, направленої на виховання інтересу до себе і «допомозі» собі у власній соціалізації, можна об'єднати в декілька груп: організм людини; відчуття, думки, уміння, вчинки; місце серед інших людей. Усе це разом і допоможе дитині скласти уявлення про себе як про людину. Така робота повинна здійснюватися в більшості випадків в повсякденному житті, в процесі спостережень, педагогічних ситуацій, у вільній самостійній діяльності, як окремі завдання на заняттях образотворчою діяльністю, музичних, фізкультурних, по ознайомленню з навколишнім тощо.

Отже, соціальну компетентність означаємо як відповідну інтеграцію знань, умінь і ставлень, які планомірно, цілеспрямовано та систематично розвиваються під час виховання та навчання, що забезпечує оптимальну адаптацію дитини до школи, а також виокремлюємо такі її компоненти, як знання, уміння відповідно до ситуації діяти та ставлення до інших. Щоб у дитини в дошкільному віці формувалась соціальна компетентність на високому рівні, що дозволить їй бути повноцінним затребуваним членом суспільства та безболісно ступити на новий ступінь освіти, потрібно враховувати і спеціально організовувати вплив таких чинників, як знання, різні види діяльності, в які включається дитина, самопізнання. Щодо окресленої проблеми перспективними, на наш погляд, є такі напрями дослідження, як виявлення впливу батьківського ставлення на рівень розвитку соціальної компетентності у дітей, а також підготовка майбутніх вихователів до здійснення цілеспрямованої роботи щодо введення дошкільника у соціум.

Список використаних джерел

1. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А.М. Богущ, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш та ін. ; за заг. ред. Гавриш Н.В. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
2. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1985. – С. 34-45.
3. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки : навч. посібник / Т.І. Поніманська. – Київ : Абрис, 1998. – 448 с.
4. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.- метод. посібник / М.П. Лукашевич. – Київ : ІЗМН, 1998. – 112 с.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В.Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

The problem of formation of social competence of the child of preschool age as the main condition for successful adaptation to primary school is analyzed. The concepts of «competence» (a comprehensive description of the individual that incorporates the results of previous mental development: knowledge, skills, creativity, initiative, independence, self-esteem, self-control), «competence» (general capability based on knowledge, experience, values, aptitudes that heritage through training), «social competence» (integral quality of personality consisting of the complex of emotional, motivational and characteristic peculiarities and manifesting in the social activity and humanistic orientation) are given. The author outlines the structural elements of social competence, including knowledge as a result of spiritual and practical activity,

expressed in a system of facts, concepts, rules, laws and theories; ability to perform certain actions acquired by multiple trains and opportunities in changed conditions; attitude that is stable emotional setting of the child, which is associated with the needs, motives, values and are manifested in behavior. The article highlights the factors influencing the formation of specified quality, which includes the knowledge of different aspects of social reality (information function), causing emotions in children (emotiogenic function), and having persuasive force to implement the action (adjusting function). Activity as a factor of socialization is both a prerequisite and means of ensuring the child to learn the world actively and become a part of it (communication, visual activity, play, work, education, artistic activities, etc.); it is a school of feelings. A special role belongs to the game that allows to master different social roles and correct personality traits. An equally important factor in the socialization of children's personality is the child's activity, resulting in the study of themselves, their skills and bodies, feelings and actions.

Key words: *competence, social competence, social competence structure, factors influencing its formation.*

УДК 373.2 + 373.3

*Наталія Мачинська
Nataliia Machynska*

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

THE CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF FUTURE PROFESSIONALS TRAINING IN TERMS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Стаття присвячена аналізу теоретичних та прикладних аспектів реалізації принципу наступності дошкільної та початкової освіти. Автор розкриває основні змістові характеристики поняття наступності: емоційний та комунікативний компоненти, збагачення змістового наповнення навчальних програм підготовки майбутніх фахівців, реалізація пріоритетних напрямів наступності. Запропоновано характеристику змісту поняття «навчальна активність», проаналізовано різні підходи до визначення змісту поняття «навчальна активність», обґрунтовано структуру навчальної активності студента, схарактеризовано окремі підходи до активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Ключові слова: *наступність, пізнавальна активність, навчальна активність, професійна підготовка, дошкільний заклад, початкова школа.*

Одним із чинників, які забезпечують ефективність освіти, є неперервність і наступність у навчанні. Під наступністю розуміють неперервність на межах різних етапів або форм навчання (дитячий садок – школа, початкова школа – середня школа тощо).

Проблема наступності між початковою ланкою школи та старшою групою дитячого садка завжди була актуальною і належить до найважливіших педагогічних проблем. І на сьогодні проблема наступності щоразу обговорюється на різних рівнях – серед науковців, працівників освіти, широкої аудиторії суспільства. Чому не зникають претензії з боку школи на адресу дошкільних закладів, а з боку працівників дитячих садків – до вчителя початкової школи? Це обумовлено не тільки важливістю цієї проблеми і необхідністю її корегувати відповідно

до соціальної ситуації. Головна причина такого становища в тому, що вона розв'язувалась «співпрацюючими» паралельно. Дошкільна ланка і початкова ланка школи були двома розмежованими сторонами, і кожна сторона розв'язувала свої проблеми самостійно.

Наукові основи проблеми наступності розкрито в дослідженнях Л. Виготського, Г. Костюка, О. Запорожця, Д. Ельконіна, В. Сухомлинського, О. Скрипченка, О. Савченко та ін. Різні аспекти наступності намагаються практично розв'язати і сучасні дослідники, вихователі дошкільних установ та вчителі початкової школи, про що свідчать публікації та результати досліджень останніх років, які спрямовані на вивчення та практичне впровадження в дію розробок для реалізації принципу наступності між дошкільною та початковою ланками освіти: М. Антонєць, А. Богущ Т. Гущина, Н. Кирдяєва, О. Коваленко, А. Курлат, В. Маркова, Н. Пономарьова, Л. Шинкарьова та ін.

Актуальна проблема сучасної педагогічної освіти – встановити наступність на державному рівні між дошкільними навчальними закладами й початковою школою, а також визначити форми роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні заклади. В умовах сьогодення формування нової парадигми професійної підготовки майбутнього фахівця вимагає більш цілеспрямованого педагогічного впливу на студентів та посилення їх навчально-пізнавальної активності. Саме це і зумовило пошук нових підходів до підготовки майбутніх фахівців в умовах вищого педагогічного навчального закладу, які б і забезпечували реалізацію принципу наступності.

Мета статті – розкриття теоретичних і практичних аспектів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у контексті їх професійної підготовки з метою формування готовності щодо реалізації принципу наступності.

Освітній процес у вищій школі протікає в умовах педагогічно доцільної організованої взаємодії студентів та викладачів. Саме тоді студент виступає не як пасивний об'єкт педагогічного управління та простий накопичувач знань, які передаються, а перш за все як суб'єкт пізнавальної діяльності, який своєю активністю значно визначає результат навчальної діяльності. Тому проблема активності студентів продовжує залишатись актуальною, привертаючи увагу вчених різних спеціальностей, насамперед педагогів та психологів.

Педагогічною наукою зібрано та систематизовано значний досвід із проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. У сучасному освітньому просторі виокремлюють два підходи до активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Прихильники одного підходу розглядають активізацію пізнавальних інтересів як діяльність студентів на окремих етапах освітнього процесу за умов використання різноманітних форм і методів навчання (А. Вербицький, А. Вергасов, В. Рибальський, А. Смолкін). Представники іншого напряму вважають активний пізнавальний інтерес індивідуальною рисою особистістю; вони передбачають створення необхідних і достатніх умов, які сприятимуть підтримці активності студентів упродовж усього освітнього процесу. Саме тоді пізнавальний інтерес набуває стійкого характеру і стає особистісною якістю студента як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності (Л. Аврамчук, Л. Богоявленська, І. Ільєсов, О. Конопкін).

Вітчизняні дослідники Н. Софій та В. Кузьменко зазначають, що активне навчання ... передбачає участь у виробленні пізнавальної інформації й викликає у студента особисту відповідальність за свою діяльність [10].

Поняття «навчальна активність» достатньо неоднозначне. У широкому розумінні слова, вона неправомірно розглядається як синонім поняття навчання, учіння і, навіть, навчання. Д. Ельконін [11] та В. Давидов [3] розглядають учіння як процес засвоєння людиною знань та умінь у різних видах діяльності та формах спілкування з іншими людьми. Навчальна активність від будь-якої іншої відрізняється тим, що головним продуктом у навчальній активності виступає дійсний, не стихійний розвиток, зміна її суб'єкту, тоді як у будь-якій іншій діяльності головним результатом є конкретний продукт, а зміна людини (навчання, розвиток) відбувається стихійно.

Як зазначає Д. Ельконін, навчальна активність виступає однією з форм учіння, специфічними особливостями якої є [11, с. 362]:

- свідомо спрямованість тих, хто навчається, на здійснення цілей навчання, які приймаються в якості своїх особистих цілей;

- переважно теоретичний характер даної діяльності, яка має свій зміст оволодіння узагальненими способами дій у сфері наук, які допомагають вирішенню навчальних задач – пізнавальних і практичних;

- зміна того, хто навчається, його розвитку.

Спираючись на твердження Д. Ельконіна, «... навчальна активність – це спрямована діяльність, основний зміст якої полягає в оволодінні узагальненими способами дій у сфері наукових понять» [11, с. 412], доцільно підкреслити, що така діяльність повинна спонукатися адекватними мотивами, або ж можуть бути сформовані мотиви набуття узагальнених способів дій, або ж іншими словами – мотиви особистісного зростання, особистісного удосконалення.

Заслуговує на увагу твердження З. Слєпкань про те, що «...активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів розуміється як цілеспрямована діяльність викладача, спрямована на розробку і використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формування навичок і вмінь, застосування їх на практиці. Це напрям діяльності студентів на пошуки вдосконалення нових знань» [9, с. 168].

Таким чином, навчальна активність – діяльність суб'єкта по оволодінню узагальненими способами навчальних дій та саморозвитку в процесі вирішення навчальних завдань, які спеціально поставлені викладачем на основі зовнішнього контролю та оцінки, що переходять у самоконтроль та самооцінку.

Провідним напрямом освітньої політики у сфері виховання визнано особистісно-орієнтований підхід до дитини. У такому контексті освіта трактується як процес, спрямований на розширення можливості компетентного вибору особистістю життєвого шляху, на її саморозвиток, то пріоритетними в оцінці ефективності виховання мають бути гуманітарні критерії благополуччя і розвитку дитини як особистості.

Зазначимо, що поняття наступності включає емоційний та комунікативний змістовні компоненти:

- емоційний компонент сприяє урахуванню специфіки емоційної сфери особистості дитини, забезпеченню емоційної комфортності, пріоритету позитивних емоцій, побудові процесу навчання на оптимістичній гіпотезі;

- комунікативний компонент сприяє урахуванню особливостей спілкування дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку, забезпеченню безпосереднього й контактного спілкування [7].

Звідси випливає, що основне педагогічне завдання дорослих – створити сприятливі умови для повноцінного життя дошкільника та учня початкової школи, для реалізації ними особистісного потенціалу (фізичного, психологічного, соціального), для прояву свого індивідуального обличчя.

Р. Бернс стверджує, що на формування пізнавальної активності студентів – майбутніх педагогів – впливає сформована позитивна «Я-концепція» викладача, яка проявляється не тільки в поведінці викладача в аудиторії, але й на навчальній діяльності студентів, які, спілкуючись з впевненою у своїх можливостях особистістю, починають проявляти свої здібності повніше й набувають відчуття особистісної цінності [1, с. 248].

Навчальна активність як специфічний вид діяльності, має відповідну структуру: мотивація; навчальні задачі у певних ситуаціях у різних умовах завдань; навчальні дії; контроль, який переходить у самоконтроль; оцінка, яка переходить у самооцінку. Така діяльність спрямована на того, хто навчається, як на суб'єкта в плані удосконалення, розвитку, формування своєї особистості, завдяки усвідомленому, цілеспрямованому присвоєнню ним суспільного досвіду в різних видах і формах суспільно-корисної, пізнавальної, теоретичної і практичної діяльності.

Результативне навчання студентів неможливе без їхньої активності. Навчальна активність – це цілеспрямованість студентів, спрямована на отримання якомога більшої кількості знань, це їхня наполегливість та висока працездатність. Проблема навчальної активності

може й повинна розглядатися як у площині власне теоретичних міркувань, так і через призму напрацьованого практичного досвіду навчання і виховання.

Навчальна активність набувається і формується усім укладом життєдіяльності вищого навчального закладу, а освітній процес – альфа й омега цієї життєдіяльності. Вільне обговорення теоретичних і прикладних проблем науки і практики, порівняння різних підходів щодо їх вирішення та надання студентам можливості висловлювати свої думки стимулює інформаційно-пізнавальну активність студентів на заняттях, позитивно позначається на мотивації їх навчальної діяльності, що, зрештою, сприяє підвищенню рівня їх успішності. Навчальна активність у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів повинна бути необхідною складовою не тільки основних організаційних форм навчання, але і численних позааудиторних видів роботи (педагогічна практика, студентські конференції та суспільно-громадська діяльність, заходи виховного спрямування тощо), що сприяють формуванню не тільки професійних компетентностей, але й особистісного досвіду та індивідуальних цінностей.

Зазначимо, що наступність потрібно розглядати як один із основоположних принципів неперервної освіти, завданням якої є забезпечення цілісного розвитку особистості у навчанні дітей на перших двох ланках системи неперервної освіти, що дасть змогу вирішити проблему наступності між дошкільною та початковою ланками освіти на сучасному рівні.

Спираючись на теоретико-практичні дослідження вітчизняних науковців, виокремимо деякі чинники, які впливають на активізацію навчальної активності студентів. Зокрема:

- високий рівень загального інтелектуального розвитку (спостережливість і уважність, творча уява, мнемічні здібності, сформованість операцій мислення і висока якість розуму);
- загальна ерудованість та широкі пізнавальні інтереси;
- підвищена мотивація навчально-професійної діяльності, працездатність і посидючість; ретельність та акуратність при виконанні завдань;
- сформована «Я-концепція» студента;
- профіль вищого навчального закладу та специфіка майбутнього фаху.

Беручи до уваги, що реалізація принципу наступності безпосередньо залежить не тільки від активності студентів – майбутніх педагогів, але й від багатьох інших складових освітнього процесу у вищому навчальному закладі, а також спираючись на результати дослідження означеної проблеми вітчизняними та зарубіжними науковцями [2; 4; 5; 6; 8] пропонуємо пріоритетні напрями реалізації наступності.

Перший напрям – узгодження мети на дошкільному й початковому шкільному рівнях: і в дошкільному закладі, і в школі освітньо-виховний процес повинен бути спрямований на становлення особистості дитини: розвитку її компетентностей, креативності, ініціативності, самостійності, відповідальності тощо.

Другий напрям – збагачення змісту освіти в початковій школі (впровадження різних видів творчої діяльності (ігри-драматизації, моделювання, словесна творчість, музична імпровізація), наповнення змісту освіти знаннями історико-географічного та краєзнавчого характеру; збагачення змісту уроків естетичного циклу, художньої діяльності як одного із засобів самовираження дитини, заснованих на її індивідуальному емоційно-образному баченні; побудова змісту на основі принципу диверсифікації освіти.

Третій напрям – удосконалення форм організації і методів навчання як у дошкільних закладах, так і в початковій школі: забезпечення рухової активності дітей; використання різноманітних форм навчання на інтегративній основі; забезпечення взаємозв'язку занять (фронтальних, групових) з повсякденним життям дітей, самостійною діяльністю (ігровою, художньою, конструктивною тощо).

Отже, наступність дошкільної та початкової освіти безпосередньо залежить від організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, який забезпечує підготовку майбутніх вихователів дошкільних закладів та вчителів початкової школи. Професійна підготовка

майбутніх педагогів у вищих педагогічних навчальних закладах передбачає: моделювання практичних майданчиків (спеціальне предметне середовище, ігрові методи та прийоми) розвивального змісту; формування професійних компетентностей у студентів щодо можливостей активізації у дітей процесів мислення, уяви, пошукової діяльності; набуття досвіду використання елементів проблемності у навчанні; організацію різних форм педагогічної взаємодії з використанням різних типів управління та індивідуальних особливостей студентів. Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо у розробці та впровадженні інтегрованих навчальних курсів для підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах вищого навчального закладу, а також організації та проведенні навчальних курсів, практичних семінарів, тренінгових занять для практичних працівників дошкільних установ та початкової школи.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – Москва: Прогресс, 1986. – 424 с.
2. Грицюк Л.А. Нові форми здобуття дошкільної освіти / Л.А. Грицюк, М.І. Каратаєва. – Тернопіль : Мандрівець, 2008 – 256 с.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1972. – 423 с.
4. Ієговська Л.І. Підготовка шести річок до навчання / Л.І. Ієговська. – Харків : Вид. гр. «Основа» : «Тріада+», 2007. – 96 с.
5. Моисеев И.А. Преемственность. Дошкольное образовательное учреждение – начальная школа : Сб. метод. материалов / И.А. Моисеев. – Москва : Новый учебник, 2008. – 144 с.
6. Назаренко Г.І. Шестирічна дитина в школі : Методичні рекомендації для вихователів дошкільних закладів; учителів початкових класів та батьків / Г.І. Назаренко. – Харків : ХОНМІБО, 2003. – 32 с.
7. Програма наступності дошкільної освіти та початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kryvikolina.edukit.ck.ua/doshkillya/spivprasya_doshkillya_i_pochatkovoi_shkoli/
8. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: Навч. посібник для студентів пед. факультетів / О.В. Проскура. – Київ : Освіта, 1998. – 199 с.
9. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слепкань. – К.: НПУ, 2000. – 210 с.
10. Софій Н. Сто і один метод активного навчання [Електронний ресурс] / Н. Софій, В. Кузьменко // Професійний журнал для вчителів «Відкритий урок». – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/1360/?list=0>
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды // Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.

The article analyzes the theoretical and applied aspects of the principle of continuity of preschool and primary education. The basic concept characteristics of the continuity including emotional and communicative components, semantic content of the enrichment of the curriculum of future specialists training, the implementation of the priority directions of the continuity are outlined.

The article proves the interdependence of successful implementation of the principle of the continuity through the formation of educational activity of students who are the future teachers of pre-school and primary school. In the context of research of the topic the article points out the description of the term of educational activity. It analyzes the different approaches to the definition of the term. The reasonable structure of educational activity of student is grounded. The individual approaches to enhance teaching and learning of students are stressed.

Taking into consideration the results of studies of individual researchers some factors that influence the educational activity of students are determined. They are the necessary component of training of future teachers and formation of their readiness to implement the principle of continuity.

Key words: continuity, cognitive activity, educational activity, training, pre-school, primary school.

УДК 373.3.016:004+004.9

Ростислав Моцик
Людмила Моцик
Rostyslav Motsyk
Liudmyla Motsyk

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

THE PECULIARITIES OF USAGE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT THE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

У статті розглядається особливості запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі. Розкриваються переваги та недоліки використання ІКТ при підготовці до уроків учителями початкових класів. Інформатизація освіти – один з основних напрямів процесу інформатизації, продиктований потребами сучасного суспільства, у якому головним рушієм прогресу є індивідуальний розвиток особистості. Вона має забезпечити впровадження в практику програмно-педагогічних розробок, спрямованих на інтенсифікацію навчального процесу, вдосконалення форм і методів організації навчання.

Ключові слова: інформатика, процес навчання, комп'ютер, комп'ютерні пристрої, інновації, програмне забезпечення.

Ні для кого вже не є новиною необхідність широкого застосування електронних засобів навчання під час вивчення будь-якого предмету. Це – навіть, не твердження, а практично догма, якої вимагає час. Адже вчителю у його прагненні зацікавити, сконцентрувати увагу учнів на вивчення свого предмету доводиться конкурувати з чудово організованим світом мас-медіа.

Крім того, витрачаючи великі кошти на придбання комп'ютера для дитини з метою, насамперед, забезпечити нащадка гарним засобом навчання, багато хто з батьків не розуміє, що комп'ютер – це своєрідна *tabula rasa*, яка буде виконувати лише ті функції, які у неї закладуть, тому дуже часто комп'ютер стає не помічником у навчанні, а потужною, часом – непереборною перешкодою останньому, коли у дитини виникає ігрова або Інтернет залежність. Тому саме вчитель має виховувати бажання застосовувати улюблену іграшку для здійснення навчання.

Проблема використання інформаційних технологій у навчальному процесі привертала увагу педагогів, методистів та психологів: В.Ю. Бикова, М.І. Жалдака, Б.Г. Житомирського, Н.В. Морзе, Ю.О. Жука, М.П. Лапчика, Г.О. Михаліна, С.А. Ракова, О.В. Співаковського, М.І. Шкіля та ін. Психологічні аспекти цієї проблеми досліджувалися в працях В.П. Безпалька, В.М. Бондаровської, В.П. Зінченка, Ю.І. Мамбиця, Н.Ф. Тализіної та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі. Розкрити переваги та недоліки використання ІКТ при підготовці до уроків учителями початкових класів.

Технологія – це наука про способи розв'язання задач людства за допомогою технічних засобів. Педагогічна технологія – це науково обґрунтована педагогічна система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену наперед визначений кінцевий результат. Будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає отримання і перетворення інформації.

Більш вдалим терміном для технологій навчання, що використовують комп'ютер, є комп'ютерна технологія. Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання – це процес підготовки і передачі інформації, засобом здійснення яких є комп'ютер.

Інформаційно-комунікаційна технологія навчання (ІКТ) – це сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів забезпечення ефективного процесу. Інформаційні технології стають потужним багатофункціональним засобом навчання. Їх використання привчає учня жити в інформаційному середовищі, сприяє залученню школярів до інформаційної культури.

Об'єктом методики використання ІКТ у навчальному процесі початкової школи є процес навчання молодших школярів в умовах сучасних загальноосвітніх закладів.

Предметом методики використання ІКТ є педагогічні, санітарно-гігієнічні та технічні умови, за яких застосування ІКТ підвищує ефективність навчання. Сьогодні, з огляду на сучасні реалії, вчитель повинен уносити в навчальний процес нові методи подачі інформації. Виникає питання, навіщо це потрібно? Мозок дитини, налаштований на отримання знань у формі розважальних програм по телебаченню, тому набагато легше сприйме запропоновану на уроці інформацію за допомогою медіа-засобів. Вже давно доведено, що кожен учень по-різному освоює нові знання. Раніше вчителям важко було знайти індивідуальний підхід до кожного учня. Тепер з використанням комп'ютерних мереж і онлайн-засобів, школи отримали можливість подавати нову інформацію таким чином, щоб задовольнити індивідуальні запити кожного учня [2, с. 3-9].

Необхідно навчити кожну дитину за короткий проміжок часу освоювати, перетворювати і використовувати в практичній діяльності величезні масиви інформації. Дуже важливо організувати процес навчання так, щоб дитина активно, з цікавістю і захопленням працювала на уроці, бачила плоди своєї праці і могла їх оцінити.

Допомогти вчителю у вирішенні цього непростого завдання може поєднання традиційних методів навчання та сучасних інформаційних технологій, у тому числі і комп'ютерних. Адже використання комп'ютера на уроці дозволяє зробити процес навчання мобільним, строго диференційованим та індивідуальним.

Одним із головних завдань початкової школи є застосування ІКТ у процесі вивчення більшості навчальних предметів у межах програми. Основним видом використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання є їх органічна інтеграція в певні уроки. У цікавій, динамічній, ігровій формі учні молодших класів опановують комп'ютерні засоби, набувають первинних навичок користування пристроями введення-виведення, початковими вміннями й навичками управління комп'ютером та одночасно удосконалюють свої знання з певних навчальних предметів, розвивають пам'ять, просторову уяву, логічне мислення, творчі здібності.

Отже, з точки зору дидактики ІКТ дозволяють:

- забезпечити зворотній зв'язок у процесі навчання;
- зробити навчання більш інтенсивним, головне, ефективним за рахунок реалізації можливостей мультимедіа навчальних систем до дієвого і наочного подання навчального матеріалу;
- підвищити унаочненість навчального процесу;
- забезпечити пошук інформації із різноманітних джерел;
- індивідуалізувати навчання для максимальної кількості дітей із різними стилями навчання і різними можливостями сприйняття;
- моделювати досліджувані процеси або явища;
- організувати колективну й групову роботи;
- здійснювати контроль навчальних досягнень;
- створювати сприятливу атмосферу для спілкування.

При підготовці до уроку з використанням ІКТ учитель не повинен забувати, що це УРОК, а тому складає план уроку, виходячи з його цілей. При відборі навчального матеріалу він повинен дотримуватися основні дидактичні принципи: систематичності та послідовності,

доступності, диференційованого підходу, науковості тощо. При цьому комп'ютер не замінює вчителя, а тільки доповнює його. Такому уроку властиво таке:

1. Принцип адаптивності: пристосування комп'ютера до індивідуальних особливостей дитини.

2. Керованість: у будь-який момент можлива корекція вчителем процесу навчання.

3. Інтерактивність і діалоговий характер навчання.

4. ІКТ мають здатність «відгукуватися» на дії учня і вчителя; «вступати» з ними в діалог, що і становить головну особливість методик комп'ютерного навчання.

5. Оптимальне поєднання індивідуальної та групової роботи.

6. Підтримання в учня стану психологічного комфорту при спілкуванні з комп'ютером [7].

Необмежене навчання: зміст, його інтерпретації і додаток скільки завгодно великі. Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах: як при підготовці уроку, так і в процесі навчання: при поясненні (введення) нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі. При цьому комп'ютер виконує такі функції:

1. У функції вчителя комп'ютер являє собою: джерело навчальної інформації; наочний посібник; тренажер; засіб діагностики і контролю.

2. У функції робочого інструменту: засіб підготовки текстів, їх зберігання; графічний редактор; засіб підготовки виступів; обчислювальна машина великих можливостей.

Вітчизняний досвід роботи з молодшими школярами у співробітництві з Інститутами педагогіки, психології, гігієни дітей і підлітків, дозволяє зробити такі висновки:

1. Застосування сучасних інформаційних технологій у початковій школі сприяє більш активному і свідомому засвоєнню учнями навчального матеріалу з математики, музики, природознавства, української, англійської мов.

2. Оволодіння елементами комп'ютерної грамотності не викликає суттєвих труднощів у молодших школярів. При цьому, комп'ютерні ігрові програми сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, створюють позитивне емоційне ставлення учнів до діяльності, опосередкованої комп'ютером.

3. У процесі сумісної комп'ютерно-ігрової діяльності виникає «кооперуючий ефект». Учні у грі проти комп'ютера допомагають, як правило, несвідомо один одному. Шукають раціональні способи організації сумісних дій, навіть в тому випадку, коли така задача їм не ставиться в явному вигляді.

4. Навчальні і контрольні програми, програми-тести, програми-редактори стимулюють інтерес молодших школярів до навчальної діяльності, сприяють формуванню логічного, творчого мислення, розвитку здібностей учнів.

5. Використання інформаційних технологій на уроках у початковій школі є одним із найсучасніших засобів розвитку особистості молодшого школяра, формування інформаційної культури [1, с. 33-39].

Є підстави вважати, що комп'ютер дозволить більш глибоко розвинути резерви дитини, дасть змогу вчителю працювати творчо, ініціативно, з більшою професійною майстерністю. Але поряд з перевагами використання ІКТ виникають різні проблеми як при підготовці до таких уроків, так і під час їх проведення. Під час використання ІКТ не слід допускатись помилок.

Існують недоліки та проблеми застосування ІКТ:

1. У вчителів недостатньо часу для підготовки до уроку, на якому використовуються комп'ютер.

2. Недостатня комп'ютерна грамотність учителя.

3. Відсутність контакту з учителем інформатики.

4. У робочому графіку вчителів не відведено час для дослідження можливостей Інтернету.

5. Складно інтегрувати комп'ютер у поурочну структуру занять.

6. При недостатній мотивації до роботи учні часто відволікаються на ігри.

7. Існує ймовірність, що, захопившись застосуванням ІКТ на уроках, учитель перейде від розвивального навчання до навчання наочно-ілюстративним методом [4, с. 33-37].

Під час роботи в комп'ютерному класі необхідно добре знати і чітко виконувати гігієнічні вимоги до роботи на комп'ютері. Основні гігієнічні принципи безпечного для здоров'я застосування комп'ютерної техніки під час навчання школярів:

- гігієнічна доцільність розміщення та створення відповідних оптимальних умов у приміщеннях кабінетів комп'ютерної техніки;
- обладнання кабінету спеціальними меблями, призначеними для комп'ютерної техніки відповідно вікових особливостей користувачів;
- гігієнічне нормування всіх чинників, що виникають при роботі комп'ютерної техніки і можуть змінювати внутрішнє навчальне середовище;
- нормування тривалості безперервної роботи учнів на персональних комп'ютерах залежно від віку і вихідного стану здоров'я дітей;
- психо-гігієнічна експертиза навчальних комп'ютерних програм;
- виховання дітей у напрямку засвоєння гігієнічної культури користування комп'ютерною технікою.

Для профілактики зорового стомлення на уроках необхідно дотримуватись певних рекомендацій:

- оптимальна тривалість безперервного заняття на комп'ютері для дітей 6-річного віку – 8-10 хв., 7-10-річних – 10-15 хв., не більше чотирьох разів на тиждень. З метою профілактики зорового стомлення дітей після роботи на персональних комп'ютерах рекомендується проводити комплекс вправ для очей, які виконуються сидячи або стоячи, відвернувшись від монітора з максимальною амплітудою руху очей. Для зацікавлення ці вправи потрібно проводити в ігровій формі. Головне, дотримуватись принципу «не нашкодь», тобто, вчасно запобігати можливому надмірному стомленню.

Як сказав В.Сухомлинський, «Першочерговою місією вчителя є збереження здоров'я дітей». Не забуваємо про це і зараз – у добу комп'ютеризації. Комп'ютер цінний помічник, але він може стати й шкідливим сусідом. Сучасні комп'ютерні програми дають можливість продемонструвати яскраву наочність, запропонувати різні цікаві динамічні види роботи, виявити рівень знань та умінь учнів [3].

При використанні комп'ютерної техніки на уроках слід враховувати якість навчальних комп'ютерних програм. Вони повинні відповідати таким вимогам:

- бути цікавими і доступними для дітей, викликати у них позитивні емоції;
- будити їх уяву та фантазію;
- формувати алгоритмічне, логічне мислення;
- розвивати творчі здібності;
- вчити працювати з комп'ютером (клавіатурою, мишею);
- відповідати віковим особливостям дітей;
- дотримуватись санітарно-гігієнічних вимог.

Багато можливостей для розвитку логічного та алгоритмічного мислення дає пропедевтичний курс «Шукачі скарбів», який відповідає вищезгаданим вимогам. Вчителі-практики доводять, що використання комп'ютера в навчальній діяльності учнів сприяє розвитку розумових здібностей, пам'яті, просторової уяви, уваги, моторики, творчого нестандартного мислення, підвищує інтерес до навчання, створює гарний настрій. Цей проект спрямований на розвиток внутрішнього світу молодшого школяра, його свідомості, системи знань переживань, прагнень; збагачення досвіду дитини, зв'язок з практичним, повсякденним життям, навчання ставитися до себе, як до неповторної особистості, що займає певне місце в родині, суспільстві.

Курс «Шукачі скарбів» є комплексом навчально-розвивальних ігрових програм для дітей молодшого шкільного віку. В його основу авторами закладено такі змістові лінії:

- формування уявлення про можливості та сфери застосування комп'ютера, ознайомлення з технікою безпеки під час роботи з комп'ютером та у комп'ютерному класі; формування елементарних необхідних навичок роботи з мишею та клавіатурою;
- розвиток загальних здібностей дитини: логічне мислення, просторова уява, увага, кмітливність, зорова і слухова пам'ять, креативність;

- підтримка навчальних предметів: математика, українська та англійська мова, «Я і Україна», основи здоров'я, логіка, музика;
- алгоритміка: формування уявлення про алгоритми, розвиток алгоритмічного мислення [5, с. 53-54].

Виконуючи завдання програми, учні розділяють поставлену задачу на частини, збирають з частин ціле; складають алгоритм розв'язання; розвивають вміння міркувати за схемою «якщо..., то...», аналізувати ситуацію, передбачати можливі наслідки дії; моделюють такий перебіг подій, що приведе до бажаного результату; удосконалюють уміння висловлюватися у рамках певної системи термінів; вчать зосереджуватись на поставленій задачі, точно та акуратно реалізовувати задану послідовність дій.

У своїй діяльності вчителі використовують низку комп'ютерних програм:

- навчально-інформуючі: енциклопедії, електронні підручники, кінофільми;
- контролюючо-тестові програми;
- графічний редактор Paint; (Робота з графічним редактором Paint сприяє розвитку просторової уяви дітей, моторики, координацію рухів, увагу. Крім того, забезпечуються міжпредметні зв'язки з математикою, природознавством, образотворчим мистецтвом.)
- програма презентацій Power Point;
- навчально-ігрові програми: «Gcompris», «Сходинок до інформатики+» та інші.

Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі сприяє підвищенню його ефективності, всебічному і гармонійному розвитку особистості учнів, розкриттю їх талантів, суттєво впливає на зміст, форми, методи і засоби навчання. Вдало підібрані комп'ютерні програми забезпечують розвиток творчих здібностей, стимулюють пізнавальну активність, емоційну сферу та інтелектуальні почуття школярів. При цьому підвищується працездатність учнів, зацікавленість їх різними видами діяльності, поліпшується просторова уява, пам'ять, логічне мислення, розширюється їх світогляд. Тому комп'ютер має великі можливості вдосконалення навчально-виховного процесу. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі дозволяє отримати навички XXI століття.

Список використаних джерел

1. Касова К. Викладання основ інформатики і комп'ютерної техніки для молодших школярів / К. Касова // Початкова школа. – 2009. – № 9. – С. 33-39.
2. Кузнецов А.А. Курс інформатики: методичні проблеми та шляхи їх вирішення / А.А. Кузнецов, А.С. Захаров, Т.Н. Суворова // Інформатика та освіта. – 2014. – № 12. – С. 3-9.
3. Лапчик М.П. Методика викладання інформатики: навчальний посібник для студентів педагогічних вузів / М.П. Лапчик ; під загальною редакцією М.П. Лапчик. – Москва : Академія. – 2011. – 624 с.
4. Матюшкин А.М. Проблемні ситуації в мисленні й навчанні / А.М. Матюшкин. – Москва : Педагогіка. – 2013. – 77 с.
5. Нікітіна О.Ю. Поговоримо про комп'ютерні ігри. Поради педагогам / О.Ю. Нікітіна // Дошкільна педагогіка. – 2007. – № 8. – С. 53-54.
6. Морозевич М.М. Основи інформатики: навч. посібник / Н.Н. Морозевич, Н.Н. Говядінова. – Москва : Нове знання. – 2011. – 386 с.
7. Шакотько В.В. Комп'ютер у початковій школі: навчально-методичний посібник / В.В. Шакотько – Київ : ТОВ Редакція «Комп'ютер». – 2007. – 128 с.

The article deals with the peculiarities of using ICT in primary school. The advantages and disadvantages of ICT at the lessons in primary school have been revealed.

Informatization of education is one of the main tasks of informatization process caused by the needs of modern society, where the main stimulus to progress is the personality's individual development. It should provide the implementation of programme and pedagogical developments into the school practice. They are aimed at the intensification of educational process and the improvement of the forms and methods of teaching.

The main goal of all innovations in education is to facilitate the transition from pupils' mechanical assimilation of knowledge to the formation of their own skills of acquiring knowledge. The success in solving of this problem depends largely on the aim of the use of computer in the educational process, on the quality and capabilities of software and on the role of the computer in the system of didactic means.

The implementation of information and communication technologies into the practice of primary school is not just a fad, but a necessity of today's life as most children use computer much earlier than school can offer.

Key words: science, learning, computer, computer devices, innovations, software.

УДК 373.2+373.3].015.31

Олена Олійник
Olena Oliiunyk

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДИТИНИ В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ

THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMING CHILD'S CREATIVE ACTIVITY IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATIONAL LINKS

Стаття присвячена змістовній сутності реалізації проблеми наступності та взаємодії дошкільного навчального закладу та початкової школи, особливостям організації освітнього процесу з урахуванням основ становлення творчої активності дитини п'яти-семи років.

Ключові слова: наступність, дошкільний навчальний заклад, школа, творча активність, творчий розвиток, творча особистість.

Стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься пріоритетний принцип – забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя. Актуальна проблема сьогодні – встановити наступність на державному рівні між дошкільними навчальними закладами і початковою школою.

Проблема наступності зорієнтовані на інтеграцію двох ланок освіти, на усунення суперечок між запитом школи і програмними можливостями дошкільного навчального закладу, між необхідністю враховувати специфіку дошкільної та початкової освіти. Неперервна освіта розуміється як зв'язок, узгодженість і перспективність всіх компонентів системи на кожному ступені освіти для забезпечення наступності у розвитку дитини.

Наступність – двобічний процес. З одного боку – дошкільна ступінь, яка зберігає самоцінність дошкільного дитинства, формує фундаментальні особистісні якості дитини, служать основою успішного навчання. З іншого – школа, як наступник, підхоплює досягнення дитини-дошкільника, а значить дійсно знає про реальні досягнення дошкільного дитинства і розвиває накопичений ним потенціал [3, с. 16].

Наукові основи проблеми наступності розкрито в дослідженнях Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, О.В. Запорожця, Д.Б. Ельконіна, В.О. Сухомлинського, О.В. Скрипченка, О.Я. Савченко. Реалізація принципу неперервності освіти має починатися із забезпечення наступності між першими її сходинками. При цьому потрібно розглядати такий взаємозв'язок як дві сторони одного й того ж педагогічного явища у вигляді «перспективності» та «наступності».

На дошкільних початкових сходах освіти розглядаємо перспективність, як визначення пріоритетних ліній підготовки дітей дошкільного віку до майбутнього шкільного життя, які б максимально враховували потреби початкової школи в готовності дитини до оволодіння новою, провідною в молодшому шкільному віці навчальною, діяльністю.

На етапі початкового шкільного навчання забезпечення наступності має передбачати врахування того рівня сформованості життєвої компетентності, з яким дитина прийшла до школи, опору на нього, що забезпечує органічне, природне продовження розвитку, навчання і виховання, започаткованих у дошкільному віці [3, с. 456].

Сучасні науковці та практики визначають пріоритетні напрями наступності.

Перший напрям – це узгодити мету на дошкільному і початковому шкільному рівнях. Мета дошкільної освіти – всебічний загальний розвиток дитини, визначений Базовим компонентом дошкільної освіти у відповідності з потенційними віковими можливостями і специфікою дитинства як самоцінного періоду життя людини.

Мета освіти в початковій школі – продовжити всебічний загальний розвиток дітей із урахуванням специфіки шкільного життя поряд з освоєнням найважливіших навчальних навичок. Як у дошкільному закладі, так і в школі освітньо-виховний процес повинен бути спрямований на становлення особистості дитини: розвитку її компетентності, креативності, ініціативності, творчості, самостійності, відповідальності.

Другий напрям – збагатити освітній зміст у початковій школі. На основі досліджень О.Я. Савченко, О.В. Проскури, О.Л. Кононко, мова йде про введення в педагогічний процес різних видів дитячої діяльності творчого характеру (самодіяльних ігор, драматизації, технічного і художнього моделювання, експериментування, словесної творчості).

Третій напрям – удосконалити форми організації і методи навчання як у дошкільних закладах, так і в початковій школі. Сучасні наукові дослідження Л.А. Парамоновой, М.М. Подякова, З.М. Істоміної, Т.М. Фадеєвої вказують на необхідність:

- відмовитися від регламентованого навчання в ДНЗ (статичних поз на заняттях, розташування столів у ряд по типу шкільного, відповідей по піднятій руці);
- забезпечити рухову активність дітей у школі на уроках фізкультури, великих перервах, а також у процесі позакласної роботи;
- використовувати різноманітні форми навчання та творчої діяльності, що включають специфічні види діяльності на інтегративній основі;
- створити розвивальне предметне середовище як у дошкільному закладі, так і початковій школі, функціонально моделюючи зміст дитячої творчої діяльності;
- використовувати методи, що активізують у дітей мислення, уяву, пошукову діяльність, тобто елементи творчої активності у навчанні;
- використовувати в початковій школі (особливо в перший рік навчання), ігрові прийоми, створювати емоційно-значимі ситуації, умови для самостійної практичної діяльності, коли діти можуть на основі наявних у них знань виявляти ініціативу, творчість, фантазію, відповідальність;
- провідною в освітньому процесі дошкільного закладу і початкової школи повинна стати діалогічна форма спілкування дорослого з дітьми, що сприяє розвитку в дитини активності, ініціативності, творчості, почуття власної гідності [8, с. 38].

Зусилля освітян повинні бути зосереджені на реалізації стратегічних напрямів розвитку освіти, виконанні перспективних завдань спрямованих на раннє виявлення та найбільш повне розкриття творчої активності дітей, з урахуванням їх вікових та психологічних особливостей.

Формування досвідченої, творчої особистості є одним з першочергових завдань реформування освіти в країні.

Першими зацікавилися проблемою творчого розвитку особистості стародавні філософи Арістотель, Платон, Шопенгауер, Ксенофонт, Сократ, Платон. Далі теорію творчого розвитку особистості розробляли в своїх працях вітчизняні та зарубіжні вчені Д.Б. Богоявленська, З.А. Голубева, Н.В. Лейтес, Е.Л. Яковлева, А. Маслоу, К. Роджерс [5, с. 21].

Питання творчого розвитку дитини на сучасному етапі продовжують залишатися актуальними і цікавими для дослідників. Різні аспекти творчого розвитку особистості висвітлені в роботах Л.С. Виготського, Б.М. Теплова, Медушевського, О.С. Газмана та ін. Розвиток різних напрямів у дитячій творчій діяльності представлені в дослідженнях Б.М. Йєменського, Н.А. Ветлугіної, Т.С. Комарової, Н.П. Сакуліної. Цю проблему активно розробляють провідні вчені країн світової спільноти Дж. Гілфорд, В.Дж. Гордон, Г. Лозанов, К. Роджерс, А. Ротенберг, Н.В. Тейлор.

У зв'язку з цим об'єктивна ситуація сьогодення розглядає процес становлення творчої особистості як вирішальний чинник у випереджальному розвитку покоління. З позицій даних вимог одним із найбільш актуальних пошуків сучасної освіти виступає потреба у формуванні творчої особистості на ранніх етапах розвитку, а саме в дошкільному віці (Л.І. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, А.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін).

Проблема розвитку дитячої творчості широко досліджується у різноманітних аспектах психології (Дж. Гілфорд, П. Торренс, О. Матюшкін, В. Моляко), так і у дошкільній педагогіці. За інтерпретацією сутності поняття «творчість», поданою науковцем психології В. Татаркевичем – творчістю є кожна дія людини, що виходить за межі рецепта [6, с. 8].

За термінологічними словниками, творчість – це процес, діяльність, продукт; створення нових матеріальних духовних цінностей; сукупність новоствореного кимось; винахід. Творчість пов'язана з такими особистісними характеристиками, як активність та ініціатива, адже активність характеризує діяльнісний стан особистості. Творчість активізується там, де людина віднаходить щось нове – нові способи діяльності, створює нові, оригінальні, вартісні для суспільства матеріальні та духовні витвори.

На думку українського психолога Григорія Костюка, від моменту появи дитини на світ дитина є активною істотою, її психіка розвивається під впливом внутрішніх суперечностей, які є соціально обумовленими. Учений вважав, що можливість реалізувати власну внутрішню спонтанність, проявити творчу ініціативу в різноманітних спеціальних для дитини сферах передусім залежить від свободи та гармонії двосторонніх взаємин «дитина-дорослий». Водночас психолог наголошував на тому, що підвалини особистісного розвитку, які закладаються в дошкільному дитинстві, мають надзвичайно важливе значення для всього її подальшого життя [6, с. 11].

Переконанні, що заохочувати прояви дитячої творчості особливо важливо саме у дошкільному віці, оскільки саме у дитинстві життя дитини сповнено фантазіями і творчістю. Дитина дошкільного віку є чутливою до першосигнальних вражень, до їх емоційного тону. Сприймання кольору, звуку, інтонації і ритму викликає у неї гаму почуттів, що слугують фундаментом для розвитку творчості. Саме тому, дошкільний вік є першим і надзвичайно важливим етапом становлення стрижневих новоутворень, що становлять фундамент для творчості. Невдовзі школа «пред'явить» дитині зовсім інші вимоги до пам'яті та мислення. І в найгіршому випадку може статися, що творчість, не отримавши належного розвитку в дошкільному віковому періоді, поступово «тмянітиме» і вже не проявиться у дорослому житті.

Разом з тим, для творчого розвитку не завжди використовуються ті види діяльності та напрями освіти, якими наповнене життя дітей у дошкільному закладі. Базовий компонент дошкільної освіти спрямовує зусилля педагогів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості у дошкільному дитинстві, на своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини у дошкільні роки. Організація життєдіяльності дітей з урахуванням освітніх ліній дає змогу забезпечити належний рівень соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку в структурі неперервної освіти.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує у виборі завдань та змісту роботи з дітьми не стільки на озброєння їх системою галузевих знань, скільки на відкриття перед ними «науки життя» яке сприяло б формуванню життєрадісних, самостійних, практично вмільих, творчих особистостей [1].

Державний стандарт початкової загальної освіти ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної

складової засвоєння змісту початкової загальної освіти. Зміст освітньої галузі «Мистецтво» визначається за такими змістовими лініями: музична, образотворча та мистецько-синтетична (відповідно хореографічного, театрального та екранних видів мистецтва), які реалізуються шляхом вивчення окремих предметів або інтегрованих курсів. Метою освітньої галузі «Мистецтво» є формування і розвиток в учнів комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей та способів художньої діяльності шляхом здобуття власного естетичного досвіду [2].

Розглядаючи питання творчого розвитку дітей основне педагогічне завдання дорослих – створити сприятливі умови для повноцінного життя дошкільника, для реалізації ним свого природного потенціалу, для прояву свого індивідуального «Я».

Усім дорослим, які опікуються розвитком дітей дошкільного віку, слід усвідомити – навчальна діяльність не є провідною в період дошкільного дитинства. Кожна розвивальна ситуація має бути спрямована на задоволення нового рівня потреб дитини. У системі роботи «дитина-дорослий» у суб`єкт- суб`єктному форматі дорослий має:

- поступово розширювати межі свободи дитини;
- активно підтримувати її особистісну активність, творчу зокрема;
- стимулювати здатність самостійно знаходити шляхи розв'язання проблеми та усвідомлено аргументувати його в мовленнєвому висловлюванні.

Загалом дорослий має реалізовувати супровід опосередковано, емоційно підтримуючи самореалізацію нових потреб дитини.

Вважаємо за необхідне, розглянути якості творчого мислення:

- продуктивність – здатність продумувати багато ідей;
- гнучкість – розмаїтість ідей, здатність переходити від одного аспекту ситуації до іншого;
- оригінальність – здатність до генерації незвичайних ідей;
- ретельність – здатність до деталізації, розроблення ідеї.

Виходимо з припущення, що розвиток активної творчості у дітей 5-7 років може відбуватися в процесі навчання та виховання за допомогою того, що дитина ставить в ситуацію самостійного розв'язання пізнавальної проблеми, яка потребує від неї творчого мислення. Педагогічними умовами ефективного застосування у роботі з дітьми активної творчості є:

- відбір змісту навчального матеріалу, що подається у проблемній формі;
- формування у дітей дослідницько-пошукових умінь, необхідних для самостійного розв'язання пізнавальних проблем;
- організація навчання в ігровій формі.

Для творчості дитини основними умовами гармонізації простору є:

- фізичні – наявні матеріали для дитячої творчості й можливість для дітей у будь-яку мить діяти з ними;
- соціальні – кожна дитина має відчуття зовнішньої безпеки, тобто знає, що її творчі прояви не отримують негативної оцінки з боку дорослих;
- психологічні – формування імітативних здібностей (здібностей уявляти, фантазувати) і вмінь відбувається з урахуванням віку дитини та індивідуальних особливостей розвитку дошкільника [4, с 38].

Підкреслимо, що відповідально підходити до створення оптимальних умов задля розвитку творчої активності мають і вихователі в дошкільному закладі і вчителі початкових класів.

У психолого-педагогічних дослідженнях останнього часу визначені принципи творчого виховання і навчання дітей. Найголовніші з них такі: індивідуальний підхід до дитини у процесі виховання та навчання; особистий приклад вихователя (дорослі, які виховують дитину, теж повинні виявляти свій творчий потенціал, прагнути до показу дітям власної творчості); принцип відкритості (не створювати для дітей штучне виховне середовище, діти повинні відчувати себе учасниками життя суспільства); формування пошукової активності (інтересу, потягу до нового, до знань); заохочувати спроби самостійного формулювання особистої думки, самоосвіти, самовиховання; формувати творчі якості особистості; моделювати реальну творчу діяльність; принцип збереження гуманності у всіх проявах думок і діяльності [7, с. 14].

Як зазначає Т. Поніманська, орієнтуючись на творчий розвиток особистості, педагог уникає прямого повідомлення знань і відповідного формулювання завдання, а створює проблемну ситуацію, яка вимагає від дитини пошуку правильного вирішення на основі нового способу використання здобутих знань, установлення в них нових зв'язків, оволодіння новими знаннями і вміннями. Завдання педагога полягає в тому, щоб, активізуючи враження від попередніх спостережень, уявлень про предмети і явища, співставлень та аналізу, керувати цим складним процесом, у якому кожній дитині належить провідна роль.

Цільові спостереження дають підстави звернути увагу на те, що в усіх творчих видах діяльності основну увагу педагога спрямовують на оволодіння дитиною певними наборами необхідних умінь, що в сукупності забезпечують успіх діяльності.

Основне завдання педагогів у розвитку творчої активності дітей – розкрити перед кожним вихованцем сутність творчої діяльності, яка полягає в уміннях:

- шукати якомога більше особистих оригінальних рішень, а не наслідувати готові зразки, штампи, шаблони;
- не боятися вільно висловлювати свої думки;
- спрямовувати свою увагу на пошук нового;
- доводити задумане до кінця [4, с. 38].

З огляду на все вищезначене, сучасне бачення розв'язання проблеми наступності має полягати у створенні умов для реалізації в освітньому процесі дошкільного навчального закладу і початкової школи єдиної, динамічної, перспективної системи особистісного творчого зростання дитини. Забезпечення її дієвості передбачає:

- визнання пріоритетних принципів побудови освітньої системи, які є спільними і рівноцінними для дошкільної та початкової ланок освіти;
- врахування фізіологічних і психологічних закономірностей розвитку дітей на відповідних вікових етапах;
- збагачення змістового компонента;
- створення сучасного методичного супроводу освітньої діяльності дошкільного навчального закладу і початкової школи.

У роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку слід частіше використовувати способи стимуляції творчої активності. Варто знаходити нові форми роботи, спрямованні на збагачення якісних характеристик розвитку дитини, а також побудову індивідуальних засобів саморозвитку. Отже, для розвитку творчої активності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку педагоги мають приділяти постійну увагу специфічним завданням, які мають дійсно творчий характер, а крім того – керувати діяльністю дітей гнучко і обережно. Відтак кожна дитина отримує впевненість у своїх силах, розв'язуватиме будь-які завдання нестандартно, зможе доводити кожен задум до кінцевого результату – по-справжньому творчого втілення.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні [Електронний ресурс]: <http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/basic1/>
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2014. – № 7. – С. 1-18.
3. Долинна О.П. Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація і зміст роботи: Збірник методичних матеріалів / [авт.-упоряд.: О.П. Долинна, А.П. Бутова, О.В. Низьковська, Т.П. Новосачова]. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 486 с.
4. Карабаєва І. Плекаємо творчу увагу дошкільників / І. Карабаєва // Практичний психолог: дитячий садок. – 2015. – № 9. – С. 37-42.
5. Кочерга О. Психофізіологія творчості дітей / О. Кочерга. – Київ : Шк. Світ, 2011. – 128с.
6. Ладивір С. Як пробутими творчий потенціал дошкільника / С.Ладивір // Практичний психолог: дитячий садок. – 2014. – №12. – С. 4-12.

7. Назаренко Г.І. Шестирічна дитина в школі: методичні рекомендації для вихователів дошкільних закладів, учителів початкових класів та батьків / Г.І. Назаренко. – Харків : ХОНМІБО, 2003. – 32 с.
8. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи у вихованні дітей: навчально-методичний посібн. / В.І. Кононенко, Н.В. Лисенко, І. Шоробута [та ін.]; за ред. проф. Н.В. Лисенко. – 2-ге видання. – Київ : Видавничий дім «Слово», 2013. – 296 с.

The article is devoted to the realization of the problem of continuity and interaction of a kindergarten and primary school. It characterises the features of the educational process taking into account the fundamentals of formation of creative activity of the child from five to seven years old.

The problems of continuity are focused on the integration of the two parts of education, eliminating disputes between the demands of school and kindergarten programmes, between the need to take into account the specifics of preschool and primary education.

Modern scientists have determined the priorities for continuity. The first step is to agree on the goal of preschool and primary school levels. The purpose of preschool education is general development of the child under the age opportunities and specific period of childhood as a self-sufficient period of person's life.

The purpose of education in primary school is to continue the general development of the children taking into account the specific of school life along with the development of the most important academic skills in reading, writing, math, etc. In both preschool educational establishments and in schools the educational process should be aimed at the developing of the child's personality: the development of competence, creativity, initiative, independence, responsibility, arbitrariness and creativity.

The article considers the question of child's creative development; the basic pedagogical task for adults is to create favorable conditions for the full life of a preschooler, for the realization of his natural potential, for the expressing of his individuality.

Considering all the mentioned above, modern vision of solving the problem of continuity is to create conditions for implementation in educational process of a kindergarten and primary school. This is the only dynamic and forward-looking system of personal creative growth of the child. Pedagogical observations give reasons to pay attention to the fact that work with children of preschool and school age should include more ways to stimulate their creative activity. It is necessary to find out new forms of work aimed at the enrichment of quality characteristics of the child and the construction of personal means of self-development. The base of these tools is developed imagination, which is the source of creative activity of a preschooler.

Key words: *continuity, preschool educational establishment, school, creative activity, creative development, creative personality.*

УДК 378.147;373.3

Володимир Пуглій
Volodymyr Puhlii

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

USING THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PREPARATION OF A FUTURE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL

У статті розглядається питання впровадження новітніх технологій навчання в практику вищої школи. Визначається роль інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах діяльності людини, зокрема в освітній галузі. Висвітлюється одне з головних завдань освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства – навчити учнів і студентів використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології навчання. Обґрунтовується доцільність професійної підготовки вчителя початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій як невід'ємної частини навчального процесу.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, технології навчання, мультимедіа, професійна підготовка, процес навчання, початкова школа.

Сучасна професійна підготовка педагогічних кадрів у світлі вимог запровадження новітніх технологій навчання поставила складні креативні завдання з організації, трансформації та динамічного застосування їх у практику вищої школи. Більшість інноваційних технологій прямо пов'язана з психолого-педагогічними науками, знання яких не лише сприяють обізнаності у сфері різноманітних психічних та педагогічних явищ, комунікативних процесів, але й формують компетентність, прогресивність, ефективність спеціаліста будь-якої професії.

На зламі століть суспільство вступає в нову фазу свого розвитку. У всіх сферах життя (науковій, технологічній, економічній, політичній і культурній) помітні стрімкі зміни. Швидкими темпами відбувається перехід до інформаційно-технологічного суспільства, що сприяє збільшенню потоку інформації, створенню нових технологій, випуску нової продукції, залученню нового капіталу. Таке економічне середовище створює нову еру глобальної конкуренції через товари, послуги, знання та досвід. У процесі формування нової економіки та здійснення змін ключовим фактором стають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) [5, с. 4].

Заклади педагогічної освіти беруть активну участь у процесі трансформування освіти, шляхом плідного використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

Одним із основних напрямів модернізації сучасної освіти є широке використання компетентнісного підходу, що пов'язано з розширенням освітнього простору за межі формальної освіти в паралельній структурі системи безперервної освіти й формуванням навичок діяльності в школярів у конкретних ситуаціях.

Поява інноваційних інформаційних технологій у педагогіці не є випадковістю. Педагогіка вже давно шукає шляхи в досягненні якщо не абсолютного, то високого та стабільного результату в роботі з учнями початкової ланки освіти. У деякого є заперечення філософського або практичного характеру. Однак усі згодні з тим, що на сучасному етапі розвитку суспільства адаптація початкової школи до використання мультимедійних технологій є однією загальною проблемою застосування мультимедійних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Підґрунтям упровадження мультимедійних технологій до освітнього простору є властивість мультимедіа – гармонійно інтегрувати різні види інформації. За рахунок інтенсифікації

сприйняття школярами навчального матеріалу стає можливим залучення учнів початкової школи до процесу пізнання як суб'єктів навчальної діяльності. Разом із тим, упровадження мультимедійних технологій у практику початкового навчання й досі залишається на дискусивно-експериментальному рівні.

Метою використання мультимедійних засобів навчання на уроках у початкових класах є висвітлення мультимедійних технологій та обґрунтування доцільності застосування сучасної мультимедіа в початковій ланці освіти, ознайомлення з мультимедійним простором учителями початкових класів.

Поняття «мультимедіа» є багатогранним і посідає важливе місце в процесі інформатизації освіти. «Мультимедіа» (від англ. multi – багато). У загальноприйнятому визначенні «мультимедіа» – це спеціальна інтерактивна технологія, яка за допомогою технічних і програмних засобів забезпечує роботу з комп'ютерною графікою, текстом, мовленнєвим супроводом, високоякісним звуком, статичними зображеннями й відео.

Студенти педагогічних закладів мають ознайомитись із широким колом освітніх технологій у процесі власної професійної підготовки.

У науковій літературі висвітлено різноаспектні проблеми взаємодії людини з комп'ютером на рівні «нової свідомості», «нового мислення», «нових партнерських стосунків» (А. Берг, В. Винокуров, К. Зуєв, М. Сенченко, Ф. Рібаков, Е. Семенюк, Г. Смолян, А. Урсул); методології і теорії комп'ютеризації освіти (Б. Гершунський, О. Довгяло, М. Жалдак, Ю. Машбіц, Н. Морзе, О. Полат, О. Тихомиров); реалізації специфічних функцій комп'ютера в процесі навчання з застосуванням програмних педагогічних засобів (О. Гончаров, Ю. Кузнецов, Є. Маргуліс, І. Мархель, В. Монахов, Й. Ривкінд, Є. Рябчинська); обґрунтування психолого-педагогічних засад організації навчально-виховного процесу з використанням інформаційних технологій (Т. Гергей, М. Горський, В. Ляудіс, Н. Тализіна, С. Юдін).

У багатьох країнах світу намагаються змінити процес навчання та виховання, щоб підготувати учнів і студентів до життя в сучасному інформаційно-технологічному суспільстві. У всесвітній доповіді з освіти «Учителі, педагогічна діяльність і нові технології» (ЮНЕСКО, 1998) відзначається, що нові технології впливають на традиційні концепції навчання. Вчителі та учні отримують новий доступ до знань, що, у свою чергу, призводить до зміни процесів навчання та викладання. Інформаційно-комунікаційні технології стають тією силою, що допоможе перетворити сучасні ізольовані, зосереджені на вчителів навчальні середовища на колегіальні, зосереджені на учневі, інтерактивні осередки. Для здійснення цієї мети школи у своїй діяльності повинні використовувати нові сучасні технології та інформаційні засоби навчання [1].

У сучасних умовах відкритого доступу до інформації нові інформаційно-комунікаційні технології мають радикальне значення для процесів навчання та викладання. Доступ учнів і вчителів до знань та інформації зумовлює той факт, що нові технології кидають виклик традиційним процесам, методам і підходам до навчання та викладання, тому сучасні та майбутні вчителі мають бути підготовленими до використання нових ІКТ у процесі навчання.

Студенти набувають власного педагогічного досвіду в процесі навчання, тому вони мають навчитися плідно використовувати інформаційно-комунікаційні технології. Звуження технологічного досвіду до вивчення окремого курсу чи окремої сфери педагогічної освіти, наприклад занять із методики, неможливе, тому що вони повинні навчитися використовувати ІКТ у всіх сферах діяльності.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання інформаційно-комунікативних технологій у підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

Інформаційно-комунікаційні технології в процесі професійної підготовки вчителя початкової школи можна використовувати для підтримки традиційних форм навчання, а також для трансформації процесу навчання. Наприклад, презентація з використанням програми Power Point може урізноманітнити та зробити традиційну лекцію цікавішою, але це не обов'язково

приведе до зміни навчального досвіду. З іншого боку, використання мультимедійних засобів у процесі подальшого засвоєння та закріплення того матеріалу, що був представлений у лекції, може стати прикладом формування навчального досвіду під впливом технологій. Студенти мають опанувати обидва типи використання інформаційно-комунікаційних технологій. Однак при підтримці новітніх, інноваційних, творчих форм навчання та викладання інформаційно-комунікаційні технології відіграють найважливішу роль [4].

Опрацювання нових стандартів освіти має кінцевою метою розв'язання таких завдань глобального характеру, як забезпечення всім учням найвищого у світі рівня освіти, досягнення повної грамотності населення, озброєння його знаннями, необхідними для життя в сучасному високотехнологізованому суспільстві, для реалізації своїх прав і обов'язків тощо [3].

На нашу думку, розповсюдження інформаційно-комунікаційних технологій у школах вимагає формування нової генерації керівників, які б уміли використовувати нові засоби підвищення власної продуктивності й активнішої участі в прийнятті рішень та розуміли б важливість інтегрування інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання.

Керівництво – найважливіший чинник успішної інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у шкільну практику й навчальні плани. Без ефективного й підтримуючого керівництва навряд чи можна буде здійснити зміни в процесах навчання й викладання та ефективно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в процесі майбутньої підготовки вчителя початкової школи.

Одне з головних завдань освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства – навчити учнів і студентів застосовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології навчання. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба в прискоренні професійної підготовки вчителів та фахівців у сфері інформаційно-комунікаційних та мультимедійних технологій, в оснащенні закладів освіти сучасною комп'ютерною технікою, педагогічними програмними засобами, електронними підручниками тощо. Від вирішення цього завдання залежатиме розвиток освіти країни.

Упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання є пріоритетним напрямом розвитку педагогічної освіти. Уже зараз технології навчання конкретизуються в нових інформаційних, модульних і дистанційних формах навчання. Як наслідок, відбувається зміна ролі вчителя, якому, крім високого рівня професіоналізму у своїй предметній сфері, необхідно бути готовим до діяльності в новій системі відкритої освіти. Вчитель повинен уміти розробляти інформаційні матеріали та використовувати інші ресурси зі сфери інформаційних технологій.

Упродовж 2005-2011 років в усіх областях України в системі післядипломної педагогічної освіти, загальної середньої, професійно-технічної та вищої педагогічної освіти активно впроваджується програма Intel «Навчання для майбутнього».

Упродовж реалізації програми Intel «Навчання для майбутнього» відбулися суттєві зміни в підвищенні професійного рівня вчителів, плануванні ними своєї педагогічної діяльності. Інформаційні технології почали ефективніше використовуватися під час вивчення інших навчальних дисциплін. Ефективніше стали застосовувати проектні методики, міжпредметні зв'язки. Учителі та студенти започаткували створення власних методичних розробок із використання стандартних програмних засобів.

У сучасних умовах стрімко зросла роль інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах діяльності людини, зокрема в освітній галузі. Як зазначає В.Г. Кремень, у найближчій перспективі провідне місце у світовому розвитку займуть ті країни, які зможуть продукувати або більш-менш ефективно використовувати ці технології. Важливо, щоб ми не стали пасивними спостерігачами й не опинилися на узбіччі цивілізації. А без сучасної, оновленої освіти, яка б, окрім іншого, широко використовувала інформаційно-комунікаційні технології, Україна не матиме майбутнього [5, с. 3-6; 6, с. 333-336].

Отже, сьогодні використання ІКТ в освітній галузі є вимогою часу. Сучасний учитель, який працює в умовах інформаційного суспільства, уже не може обмежитися тими засобами, які він використовував навіть 3-5 років тому. При зростаючому обсягу інформації дуже важливо вміти вибрати саме те, що є найбільш актуальним, цікавим та значущим для розвитку учнів. Більш того, важливо вміти представити цю інформацію в нестандартній формі, яка б сприяла

розвитку мотивації до засвоєння цього матеріалу. У сучасному бурхливому суспільстві, де учнів уже важко чимось здивувати, саме використання ІКТ може стати додатковим стимулом, який внесе в навчальний процес оригінальність, натхнення та надасть поштовх до подальшої творчої діяльності учнів. Тому вважаємо, що вміння вчителя використовувати сучасні ІКТ у навчальному процесі наразі стало однією із суттєвих частин його професійної компетентності.

Підготовку майбутнього вчителя початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій повною мірою можна вважати невід'ємною частиною навчального процесу. Мультимедійний простір поступово перетворюється на своєрідний вимірник ефективності обраних навчальних стратегій. Оскільки вже сьогодні певний базовий рівень інформаційної культури вимагається від кожного члена суспільства, то вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології набуває виняткового значення щодо політехнізації навчання та загальної підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

Упровадження комп'ютера в навчальний процес педагогічного вищого навчального закладу не повинне спрямовуватися на поступове обмеження впливу й ролі викладача, його місця й значення у професійній підготовці педагогічних кадрів. Педагог був і залишається ключовою ланкою навчально-виховного процесу, і останній завжди буде йому підпорядкованим і ним керованим.

Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій робить традиційні уроки яскравими, насиченими. На цих уроках кожен учень працює активно, в учнів розвивається допитливість, пізнавальний інтерес. ІКТ дозволяє підсилити мотивацію навчання шляхом активного діалогу учня з комп'ютером, розмаїтістю й барвистістю інформації (текст + звук + колір + анімація), шляхом орієнтації навчання на успіх (дозволяє довести рішення будь-якого завдання, опираючись на необхідну підказку), використовуючи ігрову форму спілкування людини з машиною й, що важливо, із витримкою, спокоєм і «дружністю» машини щодо учня.

Більшість школярів мають вдома комп'ютер, але використовують його в основному як цікаву іграшку. То ж надзвичайно корисно привчати учнів використовувати комп'ютер як розумного помічника в навчанні під час формування нових знань, пошуку потрібної інформації, використання ресурсів Інтернету, прикладного застосування вивченого матеріалу, комп'ютерного тестування. При цьому в учнів формуються конкретні практичні вміння й навички, розвиваються інформаційно-комунікаційні компетентності [2, с. 16-24].

Використання ІКТ у навчальному процесі має на меті підвищення якості освіти – однієї з нагальних проблем для сучасного суспільства.

Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання дозволяє в значній мірі просунути в досягненні зазначеної мети, бо базується на даних фізіології людини: у пам'яті людини залишається 1/4 частина почутого матеріалу, 1/3 – побаченого, 1/2 – побаченого й почутого матеріалу.

Процес організації навчання школярів з використанням ІКТ дозволяє:

- зробити навчання цікавим за рахунок новизни й незвичайності такої форми роботи для учнів, а також зробити його захопливим і яскравим, різноманітним за формою за рахунок використання мультимедійних можливостей сучасних комп'ютерів;
- ефективно вирішувати проблему наочності навчання, розширити можливості візуалізації навчального матеріалу, роблячи його більш зрозумілим і доступним для учнів;
- індивідуалізувати процес навчання за рахунок наявності різнорівневих завдань, за рахунок занурення й засвоєння навчального матеріалу в індивідуальному темпі;
- створити комфортні психологічні умови для учнів при відповіді на питання, тому що комп'ютер коректно реагує на помилки; самостійно аналізувати й виправляти допущені помилки;
- використовувати бібліотеки навчального електронного приладдя: підручники, енциклопедії, довідники, словники, методичні посібники, ППЗ до підручників, відеофрагменти, презентації (динамічний плакат, анімація викладення нового матеріалу, практичне застосування навчального матеріалу, диктант і його перевірка, тести, ігри);
- реалізувати входження учня в реальний світ дорослих, у виробничу діяльність людини сучасного інформаційного цифрового суспільства в процесі роботи учня й учителя з використанням комп'ютерних технологій.

Отже, застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання дозволяє учневі навчатися з цікавістю, не відчуваючи дискомфорту. Використання зазначених технологій в освітньому процесі робить навчання більш змістовним і видовищним, сприяє розвитку самостійності й творчих здібностей учнів, істотно підвищує рівень індивідуалізації навчання.

Професійна майстерність майбутнього вчителя на уроці полягає, головним чином, у вмільому оволодінні методикою навчання й виховання, творчому застосуванні сучасних педагогічних технологій і передового педагогічного досвіду, раціональному керівництві пізнавальною й практичною діяльністю учнів, їхнім інтелектуальним розвитком.

Отримані знання, уміння та навички дадуть змогу стати майбутньому вчителю початкової школи стати знавцем сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, закладуть основи інформаційної культури, достатні для самостійного освоєння нових програмних засобів і ефективного використання персонального комп'ютера.

Наведені стандарти й норми до застосування ІКТ майбутніх учителів початкової школи розроблені в Польщі, Франції та проєкті ЮНЕСКО, встановлюють список професійних вимог, що необхідні для підвищення якості педагогічної роботи за рахунок навичок у використанні ІКТ і вдосконаленню всієї системи освіти, що у свою чергу буде сприяти подальшому соціально-економічному розвитку країни. Організація відповідної підготовки та перепідготовки вчителів із використання ІКТ та розробка відповідних програм для цього, модифікація професійної підготовки майбутніх учителів, розробка норм ІКТ компетентності вчителів відповідно до національних особливостей є завданням освітніх закладів України.

Список використаних джерел

1. Всемирный доклад по образованию (за 1998г.) // Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. – Париж : ЮНЕСКО, 1998.
2. Данилевич Л.П. Створення засобів наочності з використанням комп'ютерних технологій / Л.П. Данилевич, О.М. Лиходід // Професійна підготовка педагогічних працівників. – Київ-Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2000. – С. 16-24.
3. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : [колективна монографія] / за ред. Н.Г. Николо. – Хмельницький : ТУП, 2002.
4. Кремень В.Г. Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті й формування інформаційного суспільства / В.Г. Кремень / Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи // Збірник наукових праць. – Львів : ЛДУ БЖД, 2006. – С. 3-6
5. Хміль Н.А. Нові інформаційні технології у вищій школі: проблеми, актуальність / Н.А.Хміль, С.В.Дяченко // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : Зб. наук. праць. Вип. 4: у 3-х т. – Кривий Ріг : Видавничий відділ: МНетУ, 2004. – Т. 3. : Теорія та методика навчання інформатики. – С. 333–336.
6. Information and Communication Technologies in Teacher Education: a Planning Guide. – Division of Higher Education, UNESCO, 2002.

The problem of implementation of new educational technologies in to the practice of higher education is described in the article. The importance of information and communication technologies in all spheres of human activities, especially in education, is determined. There is a transition to the information and technology society in this stage of the development of modern society that promotes the increase of information, the creation of new technologies and products release. The multimedia is one of the important properties to introduce multimedia technologies in education and it is the harmonious integration of different types of information. The involvement of primary school pupils to the educational process as subjects of study activities is possible by the expense of intensifying the perception of learning material by schoolchildren. In the process of future teachers training they obtain their own pedagogical experience, so they have to study how to use information and communication technologies. The main task of education in the conditions of the development of the information society is conditionally selected – to teach pupils and students to use modern information and communication technologies of study. There is an urgent need to accelerate the professional training of primary school teachers and specialists in the field of information – communication and multimedia technologies, to equip educational institutions by modern

computers, educational software tools, electronic textbooks, etc. The professional training of primary school teachers by means of information and communication technologies can be considered as an integral part of the study process. Multimedia space is gradually transformed into a peculiar means of effectiveness of selected instructional strategies. The appropriate level of information culture is required from each member of society. Thus, the ability of using the means of information and communication technologies obtains exceptional meaning to polytechnization of study and general preparation of students to their future pedagogical activities.

Key words: information and communication technologies, study technologies, multimedia, professional training, educational process, primary school.

УДК 372.3:37

Інна Савченко
Inna Savchenko

РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ДОВІРЛИВОГО СТАВЛЕННЯ У ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ ДО ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF FORMING TRUSTING ATTITUDE OF 5-6-YEAR-OLD CHILDREN TO ADULTS UNDER THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

У статті розглядається модель упровадження виховної роботи з формування довірливого ставлення в дітей до дорослих, визначено її складові та напрями реалізації: збагачення системи знань про довіру і довірливе ставлення; формування навичок встановлення і підтримки довірливих взаємин; розвиток емоційної сприйнятливості, формування ціннісної оцінки довірливих взаємин. Розкрито зміст інтегрованих занять, що дозволило збагатити гностичний досвід дошкільників, сформувати систему знань та уявлень про особливості довірливих взаємин.

Ключові слова: модель, методи, принципи, напрями, педагогічні умови, довірливе ставлення.

В останні роки у філософських, соціально-психологічних, педагогічних дослідженнях фіксується феномен зниження моральної стійкості особистості, здатності до творчості, формування й збереження гармонійних взаємин з оточуючими (І. Бех, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Поніманська та ін.). Виходом із ситуації може стати довіра як гуманна форма взаємин.

Проблема формування довірливих взаємин є актуальною, що обумовлено низкою чинників. Особливості довіри дітей до дорослих і однолітків слід розглядати як одну з умов і, одночасно, показники розвитку особистості дитини (А. Сидоренко, Л. Скрябіна). Рівень довіри дошкільників до батьків може бути використаний для визначення перехідного періоду, критичного віку дітей старшого дошкільного віку. Отже, дослідження відмінних рис і вікових закономірностей довірливого ставлення дітей до різних категорій людей дозволить розширити уявлення про розвиток особистості дитини [1].

Висока довірливість дошкільників, готовність слідувати за дорослим відіграють значну роль у формуванні відчуття безпеки дитини у стосунках з незнайомими і малознайомими дорослими. Вивчення рівня і змісту довіри дитини до рідних, знайомих і не знайомих людей дозволить вибірково і своєчасно проводити виховну роботу з формування її оптимальної міри, тим самим сприяючи особистісному зростанню дитини, формуванню її життєвої компетентності.

Дослідження процесу побудови довірливих взаємин розглядається в працях представників різних наук. Філософи М. Бердяєв, І. Ільїн, М. Реріх розглядали ціннісний аспект довіри у зв'язку з такими етичними категоріями, як віра і моральний обов'язок.

Важливе значення для нас мають праці педагогів і психологів, в яких довірливе ставлення виступає умовою цілісної взаємодії зі світом (В. М'ясищев, Т. Скрипкіна, Т. Симонова). Вчені дійшли висновку, де ступінь довіри дітей до світу, до оточуючих людей і до себе пропорційна турботі, що виявляється дорослими (батьками або педагогом).

Старший дошкільний вік є найбільш сприятливим для залучення до загальнолюдських цінностей, оцінки моральних вчинків людей, формування оптимальної міри довірливого ставлення до дорослих. Підкреслювали значення цього віку для морального виховання Т. Алексеєнко, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузь, Т. Маркова, З. Плохій, І. Рогальська-Яблонська та ін.

Довірливі взаємини між дітьми і дорослими як основний шлях розвитку норм співробітництва в особистісно орієнтованому вихованні вивчаються в дослідженнях Л. Артемової, Ш. Амонашвілі, І. Беха, О. Бутенко, Л. Врочинської, А. Гончаренко, О. Козлюк, О. Кононко, О. Косаревої, Т. Поніманської, Л. Тарантей, І. Якиманської.

Аналіз досліджуваної проблеми дозволив виділити протиріччя між розумінням довіри, як системи гуманних взаємин, що забезпечує гармонійний розвиток особистості та відсутністю в сучасній педагогіці розробок, присвячених розгляду умов формування довірливих взаємин. Саме тому метою статті є обґрунтування засобів реалізації моделі формування в дітей 5-6 років довірливого ставлення до батьків та вихователів дошкільних навчальних закладів.

У результаті проведення констатувального експерименту встановлено, що формування довірливого ставлення в дітей старшого дошкільного віку до дорослих залежить від попередньо набутого досвіду спілкування, наявності знань про особистісні якості дорослих, вартих дитячої довіри, вмінь виявляти довірливе ставлення, характеру взаємин з батьками і вихователями. Водночас констатовано, що увага дорослих до проблеми є недостатньою, а форми і методи, що використовуються у виховній роботі – не ефективними.

Виходячи із зазначеного, припустили, що ефективність формування довірливого ставлення в дітей забезпечується шляхом створення відповідних педагогічних умов з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, створення «гармонії взаємин» (І. Аметов), реалізації комплексного виховного впливу дорослих на засадах гуманістичної, ціннісної, діалогічної моделі виховного процесу.

Відбір форм, засобів і методів виховної роботи ґрунтується на методологічних принципах (гуманістичний підхід до виховання (Ш. Амонашвілі, І. Бех, М. Бубер, Н. Гавриш, О. Кононко, А. Маслоу, К. Роджерс, Н. Скрипник, В. Сухомлинський), забезпечення ціннісного суб'єк- суб'єктного підходу (І. Бех, В. Сухомлинський), діяльнісний підхід (Т. Поніманська, А. Сидоренков, С. Теряєва), довірливий діалог (Ю. Гіппенрейтер, Ю. Сластьонін, Т. Симонова, Л. Скрябіна) і є базовими у формуванні довірливого ставлення дошкільників.

Поділяємо думку Т. Скрипкіної, яка вважає, що довіра є «...якісно особливим станом моральної свідомості, що включає у себе моральні почуття і переконання, які і є мотивами або стимулами поведінки особистості» [4, с. 46]. Як вид морального ставлення довірливе ставлення має у своїй структурі поведінковий, емоційно-оцінний і когнітивний компоненти [1, с. 56]. Саме тому для його формування ми застосовували комплекс специфічних методів морального виховання, окреслених Т. Поніманською:

- *методи формування моральної свідомості*: етичні бесіди про довіру та її місце в житті, розповідь про схвалювані та неприйнятні способи прояву довіри, читання літературних творів, роз'яснення моральних якостей людини, варті довіри, пояснення норм, правил довірчої взаємодії, переконання, роздуми;

- *методи формування моральної поведінки*: вправління у способах демонстрації довірливого ставлення, приклад довірливого ставлення дорослих, створення і розв'язання педагогічних ситуацій; доручення; створення ситуації успіхів;

- *методи стимулювання моральних почуттів і мотивів*: приклад, заохочення до усвідомлення власного настрою та емоцій і настрою оточуючих дорослих, авансування довірою, моральна підтримка, педагогічна оцінка поведінки, схвалення моральних учинків дітей.

Комплексний підхід до вирішення проблеми формування довірливого ставлення в дітей до педагогів і батьків, результати констатувального етапу дослідження потребували визна-

чення педагогічних умов, що сприяли б формуванню довіри в дошкільників до рідних та знайомих дорослих.

Фахівці, які досліджували проблему формування довірливих взаємин між дітьми й дорослими (І. Аметов, І. Антоненко, В. Бормотова, А. Поліна, В. Сафонов, А. Сидоренков, Л. Скрябіна, Т. Симонова, Т. Скрипкіна, О. Чігінцева, С. Яковенко) акцентували увагу на визначенні педагогічних умов, які віддзеркалюють сутність і специфіку цього поняття й реалізація яких забезпечить ефективність виховного впливу на процес формування довіри в діаді «дитина-дорослий».

Результати досліджень Л. Артемової, Л. Виготського, Л. Божович, О. Запорожця, О. Кононко, М. Лісіної, Т. Поніманської засвідчили, що моральний розвиток особистості визначається рівнем засвоєння уявлень про моральні норми, сформованістю моральних почуттів і здатністю до моральної поведінки. Моральним уявленням і судженням дітей дошкільного віку властиві елементарність, конкретність, зв'язок із почуттями. У сфері моральних понять діти оволодівають моральними вимогами, критеріями, моральною оцінкою. Вони вчаться добровільно дотримуватися норм моралі. Оволодівши моральною поведінкою, мають змогу зробити правильний моральний вибір не на словах, а в дії [6].

Результати досліджень Н. Мельникова, А. Сидоренкова, Л. Скрябіної, С. Теряєвої дозволили стверджувати, що довірливі взаємини можливі лише при послідовному та систематичному розширенні в дітей знань про норми і правила міжособистісної взаємодії, формування якої доцільно здійснювати в процесі організованого спілкування.

На думку О. Кононко, оволодіння способами розв'язання моральних задач, усвідомлення їхнього змісту потребує від дошкільника значного запасу знань про дорослих, з якими діти спілкуються. Недостатній рівень засвоєння етичних категорій позбавить дітей можливості передбачати наслідки своєї поведінки й об'єктивно оцінити ставлення до себе дорослих. Дослідниця наголошує, що всі моральні норми доступні для засвоєння дітьми, серед них немає «дорослих» і «дитячих» норм [6, с.130]. Тому в дітей старшого дошкільного віку слід формувати уявлення про такі поняття: довіра до інших, чуйність і уважність до почуттів інших людей, безпечність взаємин і дистанції. Володіння певними знаннями дозволить оцінювати дорослих з огляду на їх надійність, справедливість і щирість, що сформує оптимальну міру довіри в дітей до дорослих, основою якого стане «особистісна спільність педагога і вихованця» [3, с.66]. Отже, першою педагогічною умовою визначено *збагачення знань дітей про довіру, її доцільну міру, значення в житті людини*.

Теоретичний аналіз поняття «довірливе ставлення» дозволив розглядати його як різновид морального ставлення (І. Аметов, В. Сафонов, Р. Кондрашова, Л. Скрябіна), що формується в процесі спільної з дорослим діяльності та спілкуванні. Так, В. Сафонов, досліджуючи особливості формування довірливого спілкування, зазначив, що довіра спочатку формується у спілкуванні як якісна характеристика діяльності і виявляється в довірливому ставленні, яке безпосередньо пов'язане з дотриманням особистістю відповідних норм моралі [1]. Лише уявлень про моральні норми недостатньо для того, щоб дитина виявляла довірливе ставлення до дорослих. Для цього необхідно забезпечити зв'язок моральних уявлень про довіру та її місце в людських взаєминах з оціночними ставленнями по відношенню до дорослих (справедливий, чесний, авторитетний, щирий, вартий довіри) та вміннями виявляти довірливе ставлення у практичній взаємодії [8].

Довірливе ставлення не можна формувати шляхом механічного заучування моральних норм, «важливо не лише інформувати дитину, яке значення має вміння виявляти довіру до іншого у своїй поведінці, використовуючи для цього вербальні і невербальні засоби, а й вправляти її в перенесенні цього вміння із контрольованих дорослими занять у самостійну діяльність» [7, с. 50].

Тому, ґрунтуючись на теорії формування особистості в діяльності (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, О. Асмолов), необхідно навчити дошкільників обирати стратегію поведінки, в якій виявляються формально-динамічні характеристики довіри: міра і вибірковість. Оцінюючи дорослих, діти повинні виявляти почуття міри, яке визначає на скільки вони можуть бути «відкритими» у свої бажаннях, почуттях і думках, не втрачаючи при цьому базового почуття

безпеки (К. Хорні, А. Маслоу). В результаті кожної ситуації взаємодії дитина отримує новий досвід, який впливає на трансформацію минулих установок [4; 6].

До навичок довірливого ставлення А. Сидоренков, Т. Скрипкіна, В. Сафонов відносять здатність до рефлексії, вміння передбачати наміри і поведінку партнера по спілкуванню, здійснювати довільну регуляцію власної поведінки. Важливою функцією рефлексії (за С. Рубінштейном) є функція забезпечення «усвідомленого ставлення суб'єкта до здійснюваної діяльності», тому необхідно розвивати в дітей рефлексивні вміння: вміння усвідомлювати проблему в спілкуванні з дорослими; визначати способи її вирішення; контролювати безпосередньо саму ситуацію спілкування і свою поведінку в ній; здійснювати критичний аналіз виконаних і корекцію передбачуваних дій [8, с.52].

Підсумовуючи вищезазначене, другою педагогічною умовою було визначено *формування у дошкільників навичок довірливого ставлення до членів родини та педагогів.*

Цілісне сприйняття світу дитиною, розвиток її соціальної активності і моральних якостей неможливе без усвідомлення важливості формування довірливих взаємин, основним структурним компонентом яких є довірливе ставлення взаємодіючих сторін.

Дослідження І. Беха, О. Запорожця, О. Кононко, Т. Поніманської переконливо довели, що чинником формування довірливих взаємин дітей і дорослих є зміст спілкування, що реалізує комунікативну потребу дошкільників. Наявність факту спілкування, на думку І. Беха, недостатньо для реалізації його виховних функцій, адже «...виховний потенціал діалогового інтимно-особистісного спілкування можна сповна реалізувати за умови науково обґрунтованої організації процесу його виникнення і перебігу» [3, с.64]. Продуктивною формою може бути лише діалогічне інтимно-особистісне спілкування, що задовольняє потребу дітей у визнанні й прийнятті іншими, особливо значущими і близькими людьми.

Важливим завданням виховання має стати оптимізація стилю міжособистісної взаємодії педагогів та батьків з дітьми на основі довірливого спілкування (Т. Алексеєнко, І. Аметов, І. Бех, В. Бормотова, О. Кононко, О. Косарева, Т. Поніманська, Т. Симонова, Л. Скрябіна, С. Теряєва, О. Чигінцева).

Збільшення міри довірливого спілкування між дорослими і дітьми обумовлено його функціями:

- «психологічного полегшення»; «зворотнього зв'язку у процесі самопізнання»; «психологічного зближення» або «поглиблення взаємин людей» (В. Сафонов);
- «адаптивності особистості до соціуму» або «гармонізації довіри до себе і світу», що включає в себе три компоненти (спонукальну змінну або потреби, інтереси, прагнення; прогностичну або можливості людини; ціннісно-смыслову змінну або смыслові цілі, задіяні в оцінці та контролі ситуації) (Т. Скрипкіна);
- «спонукування суб'єкта до встановлення щирих, відкритих взаємин» (Д. Занд);
- «соціального навчання» та адекватного оцінювання партнерами один одного (В. Куніцина)[4].

Отже, третьою педагогічною умовою формування довірливого ставлення до рідних та знайомих дорослих у дітей 5-6 років є *збільшення у змісті морального виховання в сім'ї та дошкільному закладі питомої ваги довірливого спілкування дорослого з дитиною і дитини з дорослим.*

Формування довірливого ставлення дитини відбувається через сукупність цілеспрямованих впливів усіх суспільних інститутів, найважливішим з яких на етапі дошкільного дитинства є сім'я (Т. Алексеєнко, Л. Артемова, О. Кононко, Т. Маркова та ін.).

За дослідженням О. Чигінцевої встановлено, що в діаді «дорослий – дитина» довірливе спілкування знаходиться у прямій залежності від рівня готовності учасників (у першу чергу дорослих) до взаємодії. Автор стверджує, що вміння батьків виявляти довіру до дитини залежить від здатності цілеспрямовано застосовувати основні механізми формування міжособистісного простору в сім'ї; від розуміння мотивів дитини для оцінки її вчинків і прогнозування поведінки; від ступеня розвитку рефлексії з метою підтримки оптимального рівня психологічної близькості. До факторів, що забезпечують формування довіри між членами сім'ї та дітьми віднесено: усвідомлення батьками потреби в особистісному спілкуванні з

дитиною, вміння виявляти емпатію і любов, наявність системи знань про довірливе сімейне спілкування, володіння батьками комунікативними вміннями для побудови довірливого спілкування в сім'ї [8, с. 37].

В експериментальному дослідженні В. Бормотової встановлено той факт, що поведінка батьків сприяє формуванню довірливого ставлення дітей, оскільки вони практично завжди виступають для дитини авторитетом, зразком для наслідування, стимулюють ініціативу дошкільнят. Своєю ласкою, увагою, співчуттям вони створюють безпечні умови для самостійного, активного засвоєння дитиною світу, об'єктів і соціальних взаємин. На ефективність формування почуття довіри, за переконанням В. Бормотової, впливає вік батьків, емоційна атмосфера у сім'ї, задоволеність батьками шлюбом, стиль спілкування і виховання, зміст батьківсько-дитячих взаємин та наявність вмінь розпізнавати і підтримувати довірливе ставлення до себе з боку дітей [4, с. 5].

Якість виховання багато в чому визначається характером спілкування і взаємодії дорослого з дитиною. Володіння педагогом навичками формування довірливих взаємин важливо з огляду на те, що вони обумовлюють ціннісне ставлення дітей до педагога, яке діти часто переносять на систему знань. В. Кан-Калик відмічав, що діти зможуть довіряти своїм вихователям їх словам і цінностям, за умови коли педагоги будуть здатні допомогти вихованцям повірити в себе, знайти взаєморозуміння з навколишньою дійсністю.

Аналіз робіт А. Макаренка і Ш. Амонашвілі доводить, що довіра є необхідним атрибутом освітнього процесу, без якого він не може бути ефективним. Видатний грузинський педагог Ш. Амонашвілі використав довіру як спосіб впливу на мотивацію навчання. У роботі «Роздуми про гуманну педагогіку» він підкреслював, що в процесі індивідуальної роботи слід бути уважним до учнів, особливо до тих, хто потребує допомоги, давати поради, підбадьорювати, використовувати «авансування довірою». Для цього педагог повинен мати відповідні професійні навички [2, с. 205].

А. Макаренко, спираючись на принцип довіри, використовував у педагогічній практиці однойменний метод, називаючи його особливо ефективним стилем педагогічної діяльності. Педагог зазначав, що поєднання довіри з вимогою є основою ефективного стилю виховання[.]

Резюмуючи зазначене, четвертою педагогічною умовою формування довірливого ставлення до дорослих визначено *вправління батьків та педагогів в умінні виявляти довіру до дітей*.

Визначені педагогічні умови набувають ефективності за умови комплексного використання форм роботи, що забезпечать цілісне формування моральної свідомості, моральних почуттів і поведінки, створення гармонії взаємин.

Опрацювання літературних джерел з проблеми формування довірливого ставлення (І. Аметов, І. Антоненко, І. Бех, Л. Божович, А. Гончаренко, О. Кононко, О. Косарева, А. Купрейченко, М. Лісіна, Т. Поніманська, А. Сидоренков, Т. Симонова, С. Теряєва), опрацювання методичних розробок з формування довірливого ставлення дітей старшого дошкільного та шкільного віку вітчизняних і зарубіжних фахівців (Н. Гавриш, О. Вакуленко, Л. Карнаух, О. Козлюк, Л. Кузнецова, Л. Островська, Г. Марчук, Т. Поніманська, Л. Проколієнко, І. Рогальська-Яблонська, Т. Скрипкіна, К. Фопель, О. Чигінцева) дало змогу виявити та проаналізовані найбільш ефективні форми виховної роботи з дітьми 5-6-ти років життя, що увійшли до її змісту.

Ефективними засобами формування довірливого ставлення у дітей нами обрано сюжетно-рольові, дидактичні, рухливі ігри і вправи, пісочну ігротерапію, пантомімічні етюди і психогімнастичні вправи, етичні бесіди та ситуації морального вибору, читання та обговорення художньої літератури.

Збагачення знань дошкільників ми розпочали з 9-ти інтегрованих занять, тривалість кожного 30-40 хвилин, з періодичністю одне заняття на тиждень. Формування групи досліджуваних проводилось з урахуванням проблем, виявлених на констатувальному етапі дослідження. Разом з дітьми заняття відвідував один з батьків (або по черзі). В тих випадках, коли проблема недовіри дитини пов'язана з конкретним дорослим, ми рекомендували відвідати заняття саме йому. Кількість членів групи – 5-6 пар (10-12 осіб).

Структура групового заняття включала такі елементи: ритуал привітання, психогімнастичні вправи, основний зміст заняття (ігри, пантомімічні етюди, ситуації морального вибору), рефлексію та ритуал прощання. Етапи проведення заняття передбачали формування знань, введення нових понять, набуття навичок демонстрації емоційного ставлення до них та управління у практичному застосуванні. Розроблена особисто автором, тематика занять поступово знайомила з поняттями, формувала навички довірливої взаємодії за принципом «від простого – до складного». Наведемо деякі теми занять: «Що таке «довіра» і хто така «довірлива людина?», «Людина, що заслуговує на довіру», «Спілкування з відкритим серцем», «Світ навколо нас: рідні, знайомі та незнайомі дорослі», «Світ наших емоцій», «Вчимося вербальному і невербальному спілкуванню», «Секрети довіри», «Вчинок та його наслідок», «Відчинити двері довірі і добру».

Описана раніше модель виховної роботи стимулювала міжособистісне спілкування, сприяла підвищенню авторитету дорослих, змінювала ставлення дітей до них, створювала умови для виховання поваги і самоповаги, формувала довірливе ставлення між учасниками педагогічного процесу.

Отже, опрацювання сучасних методичних систем з формування довірливого ставлення особистості, проведений педагогічний експеримент дозволили визначити принципи, засоби, форми і методи виховної роботи, які сприяли гармонізації взаємин дітей з дорослими, покращували процес формування довірливого ставлення в діаді «дитина-дорослий». Нами засвідчено, що переведення довірливої взаємодії з площини знань у площину реальної дії дошкільників потребує тривалого часу. Саме тому в дошкільних навчальних закладах повинна бути створена цілісна система взаємодії з родинами, яка б містила б цікаві для обох сторін форми співпраці.

Список використаних джерел

1. Аметов И.Ф. Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе : дис.. канд. пед. наук: 13.00.01. / И.Ф.Аметов. – Шуя, 2004. – 202 с.
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – Москва : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех. – Київ : Либідь, 2008. – 127 с.
4. Бормотова В.А. Педагогические условия формирования чувства доверия в семье у детей преддошкольного возраста: автореф.дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Общая педагогика» / В.А. Бормотова.– Ставрополь, 2000. – 34 с.
5. Поніманська Т.І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку : [монографія] / Тамара Іллівна Поніманська. – Рівне : РДГУ, 2006. – 352 с.
6. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / О.Л. Кононко. – Київ : Освіта, 1998. – 225 с.
7. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / [О.Л. Кононко, З.П. Плохій, А.М. Гончаренко та ін.]. – Київ : Світич, 2009. – 208 с.
8. Чигинцева Е.Г. Развитие готовности родителей к доверительному общению с детьми: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Общая педагогика» / Е.Г. Чигинцева.– Магнитогорск, 2006. – 174 с.

The article describes the realization of the model of educational work on the formation of trusting attitude of five-six-year-old children to the adults. The author has determined the model's components and its results.

The author also analyses the researches in which the credulous attitude is considered as the highest form of the personal emotional attitude to the surrounding in the process of the personal self-opening; as the necessary instrument of positive educational system; as the condition of the emotionally-positive climate creation in the family; as the personal moral component.

Trusting attitude is determined as the conscious system of the connections, which are based on the interpersonal relationships and the child's trust in the safety, sincerity and the significance of the adult which is in the relationships with the child; it includes the interest of the child to the partner, the positive

emotional evaluation of the partner; the readiness of the partner to do the good deeds to the child, the adult's openness and calm in his presence.

In the result of the experimental research the pedagogical principles, conditions, directions, forms and methods of the work with children as for their credulous attitude to the adults are determined by the author.

The developed and implemented model of children's trusting attitude was actualized in the next three directions: the first is the enriching of the knowledge system about the trust and credulous attitude; the second is the skills' formation of the supporting and credulous relationships; the third one is the emotional receptivity development and formation of the valuation and determination of the trusting relationships.

The educational influence was made on the attitude to the children, parents and their pedagogues in preschool educational establishments and provided the realization of the pedagogical conditions' complex. They are: enriching the children's knowledge about the trust, trust's measure, the meaning, the importance of trust in human life; the formation preschoolers' skills of trusting attitude to the family members and preschool teachers; teaching parents and preschool teachers how to show trusting attitude to the children under school age.

The article shows the content of the integrated lessons and psycho-gymnastic exercises which allow to enrich preschoolers' experience, to form their knowledge system and imagination about the peculiarities of trusting attitude; which allow to develop the emotionally valuation experience of the interaction with the families and familiar adults; to form the practice skills of the trusting attitude demonstration to the family's members and to the pedagogues.

Key words: *model, methods, principles, directions, pedagogical conditions, trusting attitude.*

УДК 373.31.004.28

Ірина Садова
Iryna Sadova

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

REASONS FOR ARISING DIFFICULTIES IN JUNIOR PUPILS' LEARNING

У статті здійснено аналіз проблеми труднощів у навчанні молодших школярів та відповідних їм психолого-педагогічних причин. Розглядається сутність поняття шкільної дезадаптації. Визначено шляхи подолання шкільної неуспішності учнів у процесі навчання в початковій школі.

Ключові слова: *молодший школяр, труднощі у навчанні, шкільна дезадаптація, шкільна неуспішність.*

Проблема труднощів у навчанні молодших школярів не втрачає гострої актуальності. Аналізуючи успішність учнів основної школи, педагоги дійшли висновку, що неуспішність, а отже втрата інтересу до навчання закладається у початкових класах. Якщо на першому етапі навчання учням не прищепити інтерес до навчання, спостерігається низька мотивація навчальної діяльності.

Усвідомлення важливості цієї проблеми постійно спонукає педагогів-практиків і науковців до пошуків шляхів її вирішення. Серед причин навчальних труднощів переважають певні порушення психофізичного розвитку; відхилення від вікової норми, які потребують спеціальної корекції; зміни темпу засвоєння навчального матеріалу та його обсягу, послідовності, а також умови сімейного виховання.

Тому питання шкільної неуспішності є одним із найважливіших у шкільній практиці. Для того, щоб кількість учнів, які мають труднощі у навчанні зменшувалась, слід будувати навчально-виховний процес із урахуванням різноманітних факторів, які відображатимуть сутність раціональних форм, методів і засобів роботи із орієнтацією на особистість.

Значну увагу в вирішенні та обґрунтуванні цієї проблеми приділяють такі вчені, як О. Абдуліна, О. Алексюк, Г. Балл, В. Бондар, О. Безпалько, В. Борисов, В. Бочелюк, А. Варга, С. Васьківська, М. Дяченко, Т. Ілляшенко, В. Завін, В. Каган, Л. Кандилович, Н. Кузьміна, А. Ліненко, В. Моляко, Д. Мазоха, В. Чайка, В. Щербина та ін. Таким чином, обрана для дослідження проблема є науково актуальною і практично значущою. Слід зазначити, що при вивченні шкільної неспішності недостатньо відстежується аспект її зв'язку із системою провідної діяльності дитини, соціальною ситуацією розвитку та процесами виникнення основних психічних новоутворень.

Спираючись на методологічні засади культурно-історичної теорії, необхідно зважити на те, що окреслені вузлові проблеми, безумовно, органічно поєднані зі всіма аспектами життя дитини, зокрема з педагогічним спілкуванням у молодшому шкільному віці (Л. Виготський, С. Максименко), поступовим перетворенням молодшого школяра на суб'єкта навчання (П. Гальперін, В. Давидов, Н. Талізін, Г. Цукерман та ін.). При пізнанні сутності молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності особливо важливе значення має не лише характер діяльності, а й специфіка обставин, у яких вона реалізується. Самореалізація учня стосується не лише його когнітивної діяльності. Вона пов'язана з новими орієнтирами поведінки, а відтак – зі встановленням нового типу відносин з педагогом та товаришами, новими емоційними переживаннями. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість сформулювати актуальність проблеми для сьогодення: першочерговим завданням є всебічний розвиток особистості учня із труднощами у навчанні, створення умов для більш повної реалізації інтелектуального та духовного потенціалу школяра.

Метою статті є розглянути причини, що зумовлюють труднощі у навчанні молодших школярів та обґрунтувати умови, необхідні для корекції їхнього розвитку.

У процесі дослідження учнів початкових класів спеціалістами виділено категорію дітей, особливості психічного розвитку яких не дають змоги їм повноцінно засвоювати навчальну програму масової школи без спеціально створених умов. До зазначеної категорії належать діти, які мають труднощі у навчанні або затримку психічного розвитку.

Сьогодні до 13% дітей мають певну схильність до змін у психіці, 42% це діти від 7 до 13 років, тому проблема їхнього навчання і виховання набуває окремого наукового статусу. Потрапивши до школи, такі учні поводять себе як дошкільники, віддаючи перевагу грі, не вміють зосередитися на навчальній діяльності, організувати себе відповідно до вимог педагога щодо виконання навчальних завдань та дотримання шкільної дисципліни. У таких дітей не розвинена достатня особистісна готовність до шкільного навчання, що з перших днів перебування у школі утруднює процес оволодіння знаннями та вміннями. Для всіх дітей із затримкою психічного розвитку характерні більш або менш виражені порушення розумової працездатності, які полягають у підвищеній втомлюваності, особливо під час розв'язання завдань, що потребують тривалого інтелектуального напруження [4]. Виникає явище, яке отримало у психолого-педагогічній науці назву шкільна дезадаптація.

В. Каган виокремлює шкільну дезадаптацію і визначає її як захворювання, що порушує її суб'єктивний та об'єктивний статус у школі й сім'ї та ускладнює навчально-виховний процес [5, с. 91].

Шкільна дезадаптація включає в себе сукупність ознак, що вказують на порушення процесу й результату пристосування дитини до вимог шкільного життя, внаслідок чого процес навчання і розвитку ускладнюється, а в крайніх випадках стає навіть неможливим (Л. Дзюбко, О. Ставицька).

А. Варга, ґрунтуючись на поглядах Л. Виготського, Л. Божович, Л. Славіної на проблему віку, вважає, що причиною виникнення порушень є не самі по собі невдачі в початковій діяльності молодших школярів, а їх переживання з цього приводу [2, с. 56].

До основних причин труднощів у навчанні таких дітей можна віднести:

- несформованість елементів і навичок навчальної діяльності;
- низький рівень мотивації учіння, спрямованість дітей на інші (переважно ігрові) форми позашкільної діяльності;

- недостатність довільної регуляції поведінки, уваги, навчальної діяльності, що проявляється в неорганізованості, неуважності, залежності від дорослих тощо;

- конфлікти з оточуючими, порушення процесу спілкування з однолітками та дорослими.

Існують чотири основні точки зору на причини виникнення труднощів у навчанні молодшого школяра [1, с. 7].

Прихильники першої точки зору виходять з того, що травмуючим чинником є процес навчання, як би добре він не був організований. Викликані ним порушення називаються дидактогеніями. Оскільки навчальна діяльність у початковій школі займає провідне місце у структурі діяльності, шкільне навчання може як сприяти саморозвитку дитини, так і бути джерелом психотравм.

Друга точка зору говорить про своєрідну «конвергенцію» дидактогеній та конституційної (тобто індивідуальної) вразливості організму дитини та її нервової системи. Порушення зумовлюють біологічні фактори (спадкові недоліки у функціонуванні нервової системи) та несприятливі умови внутрішньоутробного розвитку внаслідок хвороб матері, інтоксикації різними шкідливими речовинами, зокрема алкоголем та наркотиками, травми та хвороби центральної нервової системи у ранньому дитинстві, а також хронічні захворювання, які ослаблюють дитячий організм.

На думку В. Кагана, в цьому випадку мова йде про нібито початково, фатально «хвору» дитину, дезадаптація якої обумовлена мозковим пошкодженням або обтяженою спадковістю [5].

Т. Ілляшенко зазначає, що у значній частині дітей основною причиною неуспішного навчання є неспроможність цілеспрямовано працювати. У них, зазвичай, дуже нестійка увага, низька працездатність. Одні діти справляють враження дуже активних, непосидючих, у яких енергія так і вирує. Насправді ж вони просто перезбуджені, їхня активність – це псевдоактивність. Дитина не керує своєю поведінкою: вона, не подумавши, хапається за все і тут-таки кидає, зіткнувшись із першими труднощами, береться до чогось іншого. Справді активна, енергійна дитина хоч і може бути рвучкою, швидкою, цілеспрямована та послідовно розв'язує поставлене перед собою завдання. Є й інші прояви розладів уваги та цілеспрямованості: на тлі загальної нервової ослабленості переважають гальмівні процеси, тому дитина буває млявою, малорухливою, нерішучою, боязкою, їй особливо важко почати якусь справу. Часто без втручання дорослих вона залишається бездіяльною. Поодинокими є випадки, коли під час психологічного обстеження у дітей із названими розладами виявляється цілком достатній інтелектуальний розвиток. На уроці ж разом із класом вони зовсім не працюють і майже нічого не засвоюють. Такі діти часто ростуть у сім'ях з особливим типом батьківського ставлення до виховання – вони або дуже опікають дитину, випереджають усі її бажання, або надто «старанно виховують», контролюють кожен крок, прискіпливо вимогливі, схильні до тиску, мало зважають на реальні можливості дитини [4].

Третя точка зору пов'язана з дидакскологеніями, тобто варіантами наслідків неадекватного ставлення вчителя до учня, неправильної організації навчального процесу та діяльності. Мова йде перш за все про різні варіанти авторитарного стилю педагогічного керівництва класом.

О. Осадько вказує, що найбільшої шкоди процесові адаптації завдають учителі, які намагаються виховувати школярів шляхом «об'єктивної» критики їхніх недоліків. Педагоги вважають, що серед учнів є більш і менш здібні, внаслідок чого хтось буде вчитися краще, а хтось – гірше. Без сумніву, такі оцінки вчитель дає на основі успіхів у навчанні, проте він може керуватися соціальними стереотипами, які склалися в суспільстві. Багаторазові спостереження показали, що вчителі по різному ставляться до учнів, від яких чогось очікують, і до тих, на кого не покладають яких-небудь надій. Як правило, вони доброзичливі до дітей, яких вважають більш здібними.

Дитина ще нездатна об'єктивно сприймати критичні зауваження через вікові особливості самооцінки. Якщо у класі навчається школяр із труднощами у навчанні, слід пам'ятати – його формування як особистості, подальше успішне навчання, активна соціальна позиція в майбутньому значною мірою залежать від прагнення вчителя його зрозуміти і допомогти вже сьогодні.

П. Блонський на питання, чим відрізняється хороший учитель від поганого, коли знання предмета і методики їх викладання приблизно однакові, відповідав, що для хорошого вчителя всі учні різні, а для поганого вчителя всі учні однакові. Щоб виховати вчителя, треба навчити його бачити індивідуальні особливості учнів, помічати, чим кожен з них відрізняється від інших.

Сучасний учитель – це посередник між знаннями й особистістю. Він залишається авторитетом для учня, якщо не претендуватиме на роль одноосібного носія істини, якщо вестиме учня шляхом розвитку і становлення до здатності автономного та самостійного оволодіння різними видами діяльності впродовж життя. Вчитель допомагає учневі знайти себе, вчить способів самовиявлення і ствердження у найсуттєвішому – засвоєнні і збагаченні позитивного соціального досвіду людства. Педагог, який зважає на це, будує свій вплив на учня на основі знання його психології, з урахуванням впливів мікросоціуму, прагнень та життєвих інтересів, віддалених перспектив і сьогоденних ситуативних переживань, словом, усього багатства його життя. Щоб бути здатним до пробудження особистості учня, розкрити його суб'єктивний світ, учитель сам повинен бути сучасною особистістю, у якій закладена вся повнота життєвого, фахового, творчого багатства.

І, нарешті, згідно з четвертою точкою зору, враховуючи, що сензитивність дітей до дидакскологеній є неоднаковою, беруться до уваги компенсаційні можливості дитини, які багато в чому залежать від позашкільних впливів. Відповідно головним чинником можна визначити особливості сімейної ситуації дитини. Ряд дослідників вважають, що специфічне ставлення до дитини в сім'ї, стиль батьківської поведінки, характерний сімейний клімат є чи не найголовнішою та єдиною причиною виникнення труднощів у навчанні молодшого школяра (А. Венгер, Д. Ельконін та ін.).

На думку Т. Ілляшенко, відсутність тісних емоційних контактів дитини з матір'ю призводять до порушень у її розвитку. Щоб повноцінно розвиватися, дитина з народження має отримувати із зовнішнього середовища комплекс подразнень, такі як погладження, притискання до грудей, модуляції голосу. Відсутність почуття захищеності, яке дає дитині емоційний контакт із близьким дорослим, пригнічує, позбавляє тієї життєрадісності, що робить її сприйнятливою до вражень від навколишнього світу [4, с. 29].

Як стверджують Й. Лангмейер і З. Матейчек, глибоке дослідження сім'ї соціальними службами й оцінка сімейної атмосфери, в якій живе дитина, мали б стати вихідними для вивчення кожної дитини, яка запізнюється в розвитку. Розлади спілкування значно поглиблюються в шкільному віці, коли дитина, яка важко адаптується до шкільних вимог і має труднощі в навчанні, стикається з недоброзичливістю ровесників і педагогів. З'ясування причин труднощів дитини в навчанні потребує цілісного вивчення її індивідуальності у зв'язку умовами її сімейного виховання.

На думку В. Бондар, якщо дитина приходить до школи з сім'ї, де вона не відчувала переживання «ми», то і до нової соціальної спільноти – школи – буде адаптуватися важко [1, с. 6].

Шкільна неуспішність виникає у сім'ях, які не приділяють належної уваги власним дітям. „Якщо в дошкільному віці, – писав В. Сухомлинський, – дитина представлена сама собі, якщо батьки не дають того потоку інформації, без якого немислиме звичне оточення людини, дитячий розум перебуває в інертному стані: зникає допитливість, цікавість, розвивається байдужість до всього» [6, с. 145].

Інший аспект впливу сім'ї на шкільну дезадаптацію учня – це ставлення сім'ї до шкільного навчання дитини. З боку батьків і рідних може виявлятися надмірна кількість вимог щодо навчальної успішності дитини, внаслідок чого дитина перестає адекватно сприймати свої шкільні невдачі та успіхи. Це негативно може позначитися на процесі самоприйняття дитини в майбутньому, оскільки успіхи в навчанні стають умовою цінності (К. Роджерс), при відповідності якій особистість може приймати себе безпосередньо й позитивно.

На думку Т. Ілляшенко, успішне навчання дитини, яка має труднощі у навчанні залежить від співпраці вчителя і батьків. Учитель має порадити батькам контролювати дотримання учнями вдома чіткого розпорядку дня, графік якого повинен висіти над робочим столом дитини. Уроки треба виконувати у чітко визначений час під пильною увагою дорослого.

Зважаючи на високу здатність дитини втрачати увагу, довкола не має бути нічого, що може відволікати її від заняття: зайвих речей на столі чи іграшок під столом, увімкненого телевізора чи магнітофона. Той, хто займається з дитиною не повинен відволікатися на сторонні справи, він має бути терплячим, доброзичливим, вимогливим, відзначати її найменші успіхи. Після домашніх занять обов'язкова прогулянка. У дитини повинні бути фіксовані щоденні обов'язки – винести сміття, підмести підлогу тощо. Це допомагає розвивати довільну увагу. Дитина має лягати спати о дев'ятій годині вечора, незважаючи на те, що прийшли гості чи по телевізору показують цікавий фільм. У вихованні не повинно бути розбіжностей між членами сім'ї. Дуже важливо дотримуватися послідовності вимог, всі члени родини мають виступати як одна команда [4].

Допомогти такій дитині можна, насамперед змінивши позицію батьків у ставленні до неї. Основна корекційна стратегія полягає в тому, щоб підвищити у цих дітей, як правило, вкрай занижену самооцінку, вони наперед знають, що «нічого не вийде». Тому дітям потрібно вказувати на кожен успіх, який для них буває чудодійним. у них одразу піднімається психічний тонус, і вони в цей момент здатні перевершити самих себе. Тільки на ґрунті зміцненої віри в себе і бажання працювати можливе заповнення прогалів у знаннях, розвиток уміння вчитися [4].

Торкнулися однієї з найактуальніших проблем початкової школи – труднощів у навчанні молодших школярів. Розвиток особистості учня, вплив навколишнього середовища, вади розумового розвитку, невідповідність до шкільного життя, навчання та виховання в сім'ї – все це так чи інакше впливає на рівень успішності дітей, на формування теоретичних знань з певних предметів, а також умінь і навичок практичної реалізації набутих знань. Провідна ідея – необхідність системного підходу до бачення певних проявів цих труднощів та низки взаємопов'язаних чинників, що їх зумовлюють. Усе це потребує глибокого психолого-педагогічного вивчення дитини в процесі навчання: з'ясування змісту труднощів, яких вона зазнає під час розв'язання тих чи інших навчальних завдань і вміння побачити за ними психолого-педагогічні причини.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань щодо аналізу проблеми труднощів у навчанні молодших школярів та відповідних їм психолого-педагогічних причин. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з вивченням провідних методик, що сприяють вирішенню цієї проблеми в сучасній початковій школі.

Список використаних джерел

1. Бондар В. Вчителю про дітей, які мають труднощі в навчанні / В. Бондар // Початкова школа. – 2011. – № 10-11. – С. 6-9.
2. Варга А. Коррекция нарушений общения у младших школьников в игровой группе / А. Варга // Семья в консультации / под ред. А. Бодалева., В. Столина. – Москва : Педагогика, 1989. – 424 с.
3. Васьківська С. Навчати вчитися або як допомагати молодшому школяреві в навчанні / С. Васьківська // Початкова школа. – 2012. – № 6. – С.10-12.
4. Ілляшенко Т. Чому їм важко вчитися? Методичний посібник присвячений питанням психолого-педагогічної допомоги молодшим школярам із труднощами у навчанні / Т. Ілляшенко. – Київ : «Видавництво «Початкова школа», 2003. – 128 с.
5. Каган В. Формы школьной дезадаптации / В. Каган // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 91.
6. Сухомлинський В. Вибрані твори. – В 5 т. – Т.5. / В. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1977. – 612 с.

The problem of junior pupils' learning difficulties does not lose its actuality over the years. Primary education is an important stage of children's learning and development, as at this stage the basic knowledge of the mother tongue, mathematics, and natural science is formed which provides the successful study in primary and secondary school. It is also produced the ability to learn; the mind and meaningful to the subsequent life personality traits are formed. In teaching it is known the so-called problem of the fifth grade, that is the aggravation of school exclusion of pupils who have just started studying in primary school, the

most obvious related to the problem of the primary school where the accumulated shortcoming of learning and development of children persist. Staying hidden for the time being, they become apparent clearly when coming to primary school. And here the possibility to correct these flaws are rather limited because the time is lost and we have to admit that children who did not use opportunities of studying and the development in primary school are likely to lose a lot in further social labour adaptation. The subject of this article is dedicated to the problems of organization of the only system of the remedial help to such children.

The article analyses the problem of difficulties in teaching primary school children. The essence of the concept of school exclusion is examined. Ways of overcoming the failure of pupils in the process of study in primary school are defined. It is formulated and proved the own view on the problem in primary school. It is shown the pedagogical appropriateness no opposition for children with mental retardation and children «at risk». Typical reasons that cause difficulties of these children in studying are observed, and on this basis it is offered to distinguish separate groups among them. The conditions necessary for correcting their learning and development, the recommendations on psycho-pedagogical study of these children are provided.

Key words: junior pupils, learning difficulties, school exclusion, school failure.

УДК 373.3.016:821.161

Галина Ткачук
Halyna Tkachuk

РОЛЬ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ І МІСЦЕ ДИТЯЧОЇ КНИЖКИ У РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

ROLE OF A PEDAGOGUE AND CHILDREN'S BOOK IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY

У статті розкриваються проблеми засвоєння вихователем-педагогом ДНЗ положень теорії та методики формування дитини-читача; методично-організаційної моделі заняття з дитячою книжкою; порушена проблема наступності і перспективності між дошкільням і початковою школою; проблема неперервності літературної освіти.

Ключові слова: дошкільня, педагог-вихователь, дитяча книжка, її типове оформлення, дидактична казка, куточок читача, дитяча творчість, мовленнєва діяльність, професійна культура.

Дошкільня – особливий період у житті дитини. Його вплив на становлення й розвиток особистості малюка є беззаперечною потребою в реалізації можливостей і самовизначенні свого власного «Я».

Психологічне усвідомлення «Я»-дошкільника – складна сфера, потребує виваженого підходу з боку педагога – вихователя, його педагогічної творчості. Звідси, основні напрями роботи вихователя полягають у тому, щоб допомогти дитині у визначенні свого статусу в колі однолітків, навчити встановлювати з ними контакти, виховувати здатність оцінювати життєві ситуації, вчити стримувати вияви негативних емоцій, поступатися, запобігати конфліктам.

Ученими визнано, що дошкільний вік є одним із творчих періодів у розвитку дитини. А тому її не варто переобтяжувати заборонами. Дитина має почувати себе вільною, мати свободу і діяти так, як вважає за доцільне, вільно використовувати іграшки, матеріали, проте не за рахунок інших.

Для творчого розвитку дітей вихователь-педагог має подбати про створення належної матеріальної бази, розвивального дидактичного середовища, у якому будо б комфортно усім дітям, де б панувала особлива атмосфера емоційного задоволення від їх активності, набуття нових знань не пасивно, а в процесі практичної діяльності.

Безперечно, таким середовищем на сьогодні вже є: телебачення, комп'ютер, телефони, відеоігри, відеофільми тощо. Книжка стала не популярним способом проведення дозвілля, не основним джерелом інформації. Адже легше натиснути певну комбінацію клавіш, прочитати ту чи іншу інформацію, пограти в ігри чи просто послухати музику. А в цей час колись наші улюблені книжки припадають пилом. І постає проблема: хто, коли і як має сприяти поверненню книжки у дитяче спілкування?

Відповідь беззаперечна: сім'я, громадськість, дитячий заклад, школа, бібліотека. А звідси і основна проблема – формування читача на початковому етапі його розвитку. Ось чому вихователь-педагог має любити і цінувати дитячу книжку, уміло добирати такі інтерактивні форми і методи, які б заохочували ініціативу дітей до пошуку, потребували вміння міркувати над запитаннями, уміло створювати ситуації успіху.

У дошкільному закладі діти опановують систему елементарних знань, виробляють певні вміння й навички в обсязі, передбаченому чинною програмою. Навчання у дитячому садку є важливою передумовою успішного навчання у школі, бо саме тут мають формуватися основи навчальної діяльності.

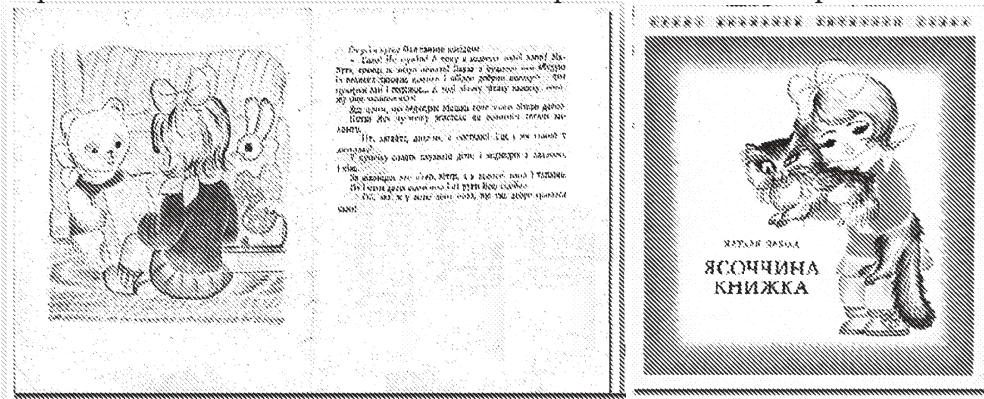
Навчальна діяльність – це цілеспрямований процес розвитку пізнавальних здібностей дітей, це самостійна робота дитини над засвоєнням знань, умінь та навичок, опануванням способами дій. Вона буде успішною тільки за активної участі вихователя та дітей у ній. Провідна роль, безперечно, буде належати вихователю. Адже він повідомляє новий матеріал, допомагає дитині зрозуміти поставлене завдання, стимулює здатність вибрати шляхи і засоби для його реалізації та критично оцінити свої дії та досягнення.

Вихователь має будувати заняття так, щоб вони переважно концентрувались на цікавих іграх-діях, які б заодно активізували пізнавальну діяльність малюків та впливали на розвиток самостійного мислення.

Та найскладнішою, на наше переконання, є робота над формуванням умінь читати, читати-розглядати книжки, сприймати їх як свого співбесідника, що сміливо і впевнено поведе їх країною знань.

Мета статті: розкрити роль і місце дитячої книжки у формуванні особистості дошкільника; висвітлити особливості теорії і методики роботи з дитячою книжкою у дошкільників; запропонувати організацію і структуру заняття з дитячою книжкою, вміння створювати розвивальне читацьке середовище.

Ось чому так важливо вихователю вдуматися і засвоїти основні положення теорії та методики формування дитини-читача, зуміти перебудувати свою свідомість і прийняти умову як факт, що при цьому матеріалом, об'єктом має бути тільки дитяча книжка у типовому оформленні. Підкреслюємо, саме книжка, а не окремий текст чи епізод з неї. Водночас дошкільнят слід постійно спонукати до багаторазового звернення до однієї і тієї ж книжки, до слухання одного і того ж тексту. Бо саме з цього моменту починається залучення дитини до самостійного розгляду-читання, до вміння сприйняти книжку у її єдності форми і змісту, до засвоєння зв'язку між змістом книжки і її зовнішніми ознаками – типовим оформленням: ілюстрації на першій сторінці обкладинки, заголовок книжки, прізвище та ім'я автора.



Безперечно, спершу цей шлях дошкільнята крок за кроком проходять із вихователем – і не один раз. Причому педагог-вихователь нічого сам про книжку не говорить, він тільки ставить запитання: – «Чи може бути саме в цій книжці прослуханий твір? – Якщо може, то чому так думаєш?» Після цього своїми діями допомагає малюкам побачити у ній те, що треба, – зіставити ілюстрації зі змістом, зробити здогад-припущення і дати відповідь з наведенням усіх доказів, детально розглянути ілюстрації до прослуханого твору. Такі систематичні дії пробудять інтерес до дитячої книжки, потяг до її розгляду, спроби читати.

Керуючись думками Василя Сухомлинського, що «казка – це свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки й мови...», вихователям радимо систематично використовувати дидактичні казки як засіб навчання. Ними можуть бути авторські, народні або власні, складені самими вихователями. Так, наприклад, познайомити дошкільнят з голосними звуками можна за допомогою гри-співу, матеріалом буде складена вихователем казка «У Лісовій школі», учителем в якій буде тітонька Сова, а учнями – навчання їжачок–Колька-Колючка, Зайчик-Вухань, Ведмідь-Набрідь, Лисичка-сестричка, Сорока-білобока, клоун–Боба, Барвіночок та малята дитячого садка.

Вихователь: «Жила у лісі Мудра Сова» (показ ілюстрацій, іграшки). Всі її знали як особливу пташку, бо вона відрізнялась від інших пташок своєю уважністю, мудрістю, розумом і бажанням усім робити добро.

Одного разу, пролітаючи у лісі над галявиною, вона почула незвичайні звуки. Мудру Сову зацікавили ці звуки. Вона прислухалась (прислухайтесь і ви – закрийте очки, зробіть тишу) і почула такі звучання:

[a-a-a]; [e-e-e]; [u-u-u]; [i-i-i]; [o-o-o]; [y-y-y].

- Відкрийте очі. А тепер за мною самі проспівайте почуті звуки.

- Як вони вимовляються? (протяжно, легко, мелодійно, ніжно, ласкаво...).

- Ці звуки називаються голосними, їх можна співати. Давайте, дівчатка, поколишемо вашу улюблену «Ляльку» і проспівемо: *[a-a-a]* (з різним настроєм). А ви – хлопчики «поскачіть» на конику зі співом: *[o-o-o]*. Тепер всі разом передайте шум холодного вітру: *[y-y-y]*.

- Зайченятко-Вухань підняло лапку і промовило: «Порадьте мені, будьте ласкаві, як не забути ці пісеньки, і вдома заспівати мамі (бабусі, братику, сестричці)?» Інші діти теж цього захотіли.

- Сова: ви ці звуки зобразить на малюнку у вигляді таких фігурок (букв): А Е И І О У. Думаю, що можна скористатись і буквами-трафаретами тощо.

Тоді, коли настане час знайомитись з буквами, що позначають приголосні звуки, наприклад М-*[м]*, *[м']*чи Б-*[б]*, *[б']*, діти знову пробують проспівати ці звуки. Та нічого не виходить, лише бубоніння, мичання, мугикання.

- Як вийти з цього становища? У кого просити допомоги? (Так, у голосних). І тут запропонувати гру «Жива азбука». В одного учня у руках буква Б, а голосні швиденько підбігали до Б та всі разом співали такі пісеньки: *Ба-Бе-Би-Бі-Бо-Бу*, а тоді *Бу-Бо-Бі-Би-Бе-Ба*. Цю гру можна ще називати «Вертушка», «Крутілочка», а може «Дидактичне коло». Як от : вихователь виставляє на набірному полотні картки з буквами: С М Р В Н і просить:

- Попробуйте скласти слова з цими буквами.

- Діти: Ні, не можна скласти слова. Не вистачає голосних букв.

- Давайте добавимо букви: А, О, И, І, Е.

- Діти (активізувались): сир, сом, сам, син, сіно; Рома, рама. Рис, рів та ін.

- Вихователь: Давайте складені вами слова будемо вимовляти частинками з легеньким постукуванням:Ро-ма, Во-ва, но-ра, Ні-на, рис, мир, син, сам.

- Чи всі слова ділились на частинки?

- Ні, не всі. Щось не виходить.

- Де шукати вихід? – Хто здогадався?

- Хлопчик: Знаю, у голосних.

- Так, так. Голосні утворюють склад.

- Дівчинка: Я здогадалась: слова з однією голосною складаються з однієї частинки, а з двома – дві частинки.

- Хлопчик: А якщо у слові буде аж три голосних, то і частин буде три.
- Молодці. Уявіть, що наша Марина заблукала у лісі, деś відійшла від групи. – Що робитимемо?
- Покличемо.
- Давайте, всі разом: Ма-ри-но!.. (Можна вимовляти групами, парами).
- Спробуйте і покличте: Наталю, Романа (На-та-лю!.. Ро-ма-не!..).
- Вихователь: А тепер уявіть себе на стадіоні. Ви вболівальники. Хлопчики грають у хокей. Давайте підтримаємо нашу команду і чітко проскандуємо: Шай-бу!.. Шай-бу!.. Шай-бу!..
- То як називаються ці частинки?
- Хором: склад.

Згодом склади, каже вихователь, почали ходити в гості один до одного, об'єдналися і утворили окремі слова: *ма-ма, та-то, Ма-ша, Да-ша, Са-ша, Де-нис, Ма-ри-на* (кількаразові промовляння зі співом, постукуванням в такт, з рухами головою і руками).

Тепер уже стало дітям веселіше. Вони залюбки складали слова, ділили їх на частинки (склади), вимовляли з певним наголосом, пробували викладати їх фішками. А далі і окремим словам стало тісно, їм хотілось про щось чи про когось розповідати: «Мій котик Мурзик», «Моя лялька», «Мій Дружок», «Зустрів Їжачка», «Побачив білочку», «Троянда розцвіла», «Іди-іди дощику», «Зимонько, потруси сніжком», «Весняний хоровод» тощо. Малюкам подобається творити свої казкові оповіді. Вони вносять у них щось своє, своє особливе бачення, вказують на деталі, багато чого домислюють своєю уявою, пізнанням навколишнього.

Ось саме тепер настав момент з'явитися чарівнику-вихователю з дитячими книжками: великоформатні, середньоформатні, книжки-«малюки», фігурні, книжки-іграшки, книжка-театр, книжки-розмальовки та створити «куточок читача».



Мал.1. Фігурні книжечки «Маленькі чарівники» «Собака Кіт Кішка Курочка»



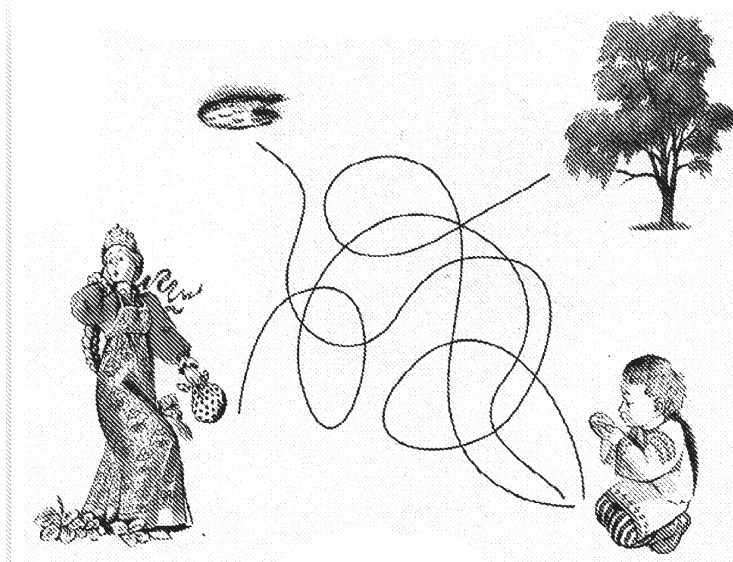
Мал.2. Книжка-театр «Лисиця та Заєць»

Мал.3. Енциклопедія «Де, що і коли?»

Мал.4. Книжки-розмальовки

«Куточок читача» – це спеціально обладнане місце для популяризації книжки. Вихователі дитячих садочків проявляють велику творчість, створюють найрізноманітніші за формою, назвою і змістом «куточки читача». Книжечки є доступними кожній дитині. Дітки самі стараються підтримувати порядок у «будиночку книги».

Створене вихователем таким чином розвивальне предметне середовище надає можливість кожній дитині вільно спілкуватись, об'єднатись у малі групи, навіть «усамітнитись», вибрати власний шлях діяльності щодо своїх інтересів, нахилів і можливостей. Таке поєднання і самостійне спілкування з книжкою, як доказує наука, єдино надійна основа розвитку у дітей переддошкільного віку полюбити книгу і самостійне читання, знайти у книгах друзів, які допоможуть у майбутньому жити і творити свій маленький світ, проявити індивідуальне «Я».



Мал.5. Знайди стежку, яка приведе братика Іванка до копитця з водою

Саме в цьому вбачаємо створення єдиної системи безперервної літературної освіти, стартовим відліком якої має стати дошкільня. Основними ж творами для дітей дошкільного віку мають бути найкращі зразки українського фольклору: колискові пісні, забавлянки, скоромовки, колядки, щедрівки, посівалки, веснянки, пісні-ігри, сюжетно-рольові ігри, загадки, прислів'я, приказки, казки, короткі оповідання морально-етичного змісту та ін. Вихователям рекомендуємо створювати читацьке коло, вміння слухати і відтворювати зміст прослуханого з допомогою ілюстрацій, вивчення напам'ять, відгадування загадок, пробувати інсценізувати окремі уривки творів. Все це разом сприятиме формуванню інтелектуально-емоційної сфери дошкільника, його моральних основ як слухача-глядача та виконавця певної ролі.

Методично-організаційна структура занять з дитячою книжкою – це постійна творчість вихователя-педагога, це цікаві й нестандартні засоби і форми роботи. Традиційною формою дитячої діяльності буде гра, а допоміжними – малювання, ліплення, конструювання, спів, танок, інсценізація, «оживлення», розігрування сценок тощо.

Реалізація завдань роботи з дитячою книжкою має здійснюватись за особистіснозорієнтованою моделлю (технологією). За цією моделлю увага буде зосереджуватись на підтримці індивідуальної активності дитини, на її праві власного вибору діяльності, її інтересів і можливостей.

Структура заняття буде гнучкою і варіативною. Тут варто поєднувати розвиток умінь читати із слуханням і розумінням (аудіювання), розвиток зв'язного мовлення із говорінням, розуміння змісту прослуханого з елементами «оживлення», інсценізації, гри-пісні тощо.

Наведемо зразок такого заняття з дитячою книжкою.

«Ріпка» (українська народна казка в обробці І. Франка).

І. Підготовча робота до слухання казки.

- Діти, схиліть голівки і закрийте очі. (У цей момент вихователь відкриває завісу дошки чи «куточок читача» з ілюстраціями до улюблених казок).

- Підніміть голівки, відкрийте очі.

- Як думаєте, що ми будемо робити? (слухати казку).

- Так-так, вмощуйтеся зручненько, слухайте уважненько і запам'ятовуйте, хто і як відзначився у нашій казці.

II. Виразне читання вчителем казки «Ріпка».**III. Колективне відтворення змісту прослуханого з опорою на ілюстрації.**

Зваживши на вік дітей, роботу на відтворення змісту прослуханого варто провести «за вихователем-педагогом».

- «Я почну, а ви мені допомагайте», – каже учитель.
 - Дід посадив що? (На дошці з'являється трафарет-аплікація. Діти хором продовжують – ріпку). Повторіть це речення за схемою: |_____| _____. Яке перше слово? (Друге? Третє?).
 - Виросла ріпка... (велика). Пора її... (рвати).
 - Пішов дід... (у город). Не може вирвати ріпку.
 - Кличе дід кого? (бабу Марушку). Побудуйте схему цього речення (|_____| _____. Не можуть вирвати ріпку.
 - Кличе баба Марушка кого? (дочку Мінку). Попрацюйте в парах – покликайте дочку Мінку.
 - Ще кого кликали на допомогу? (Трафарет – аплікація – коротка відповідь).
 - Останньою допомогла вирвати ріпку хто? (Мишка-Сіроманка).
 - Ось і казці кінець. Вирвали ріпку. А допомогла... (дружба).
- Так, так – у гурті – сила. Це і є головне у казці.

**IV. Розгляд дитячої книжки**

- Що зображено на першій сторінці (проводжу рукою) обкладинки? (Велика ріпка. Дідусь починає виривати ріпку.).
 - Яка назва книжки? Хто допоможе прочитати? (Той, хто вміє читати прочитає: «Ріпка». Робиться графічне зображення назви книжки: |_____|.) Повторіть назву книжки і казки.
 - А на цій ілюстрації (книжка розглядається посторінково) кого зображено? Що він робить? Давайте хором покликаємо бабу Марушку: «Ходи, бабусю, не лежи, мені ріпку вирвати поможи!»
 - Що і кого зображено на цій ілюстрації? (Дід і баба не можуть вирвати ріпку. Баба кличе...).
 - Давайте всі разом покликаємо дочку Мінку: «Ходи, доню, не біжи, нам ріпку вирвати поможи!»
- За аналогією книжка розглядається до кінця. Останню картинку варто «оживити» (за аплікаціями): «Упала ріпка на діда Андрушка, дід на бабу Марушку, баба на дочку Мінку, дочка на собачку Хвінку, собачка Хвінка на кицю Варварку, а мишка – шуст у шпарку».

V. Підсумок заняття

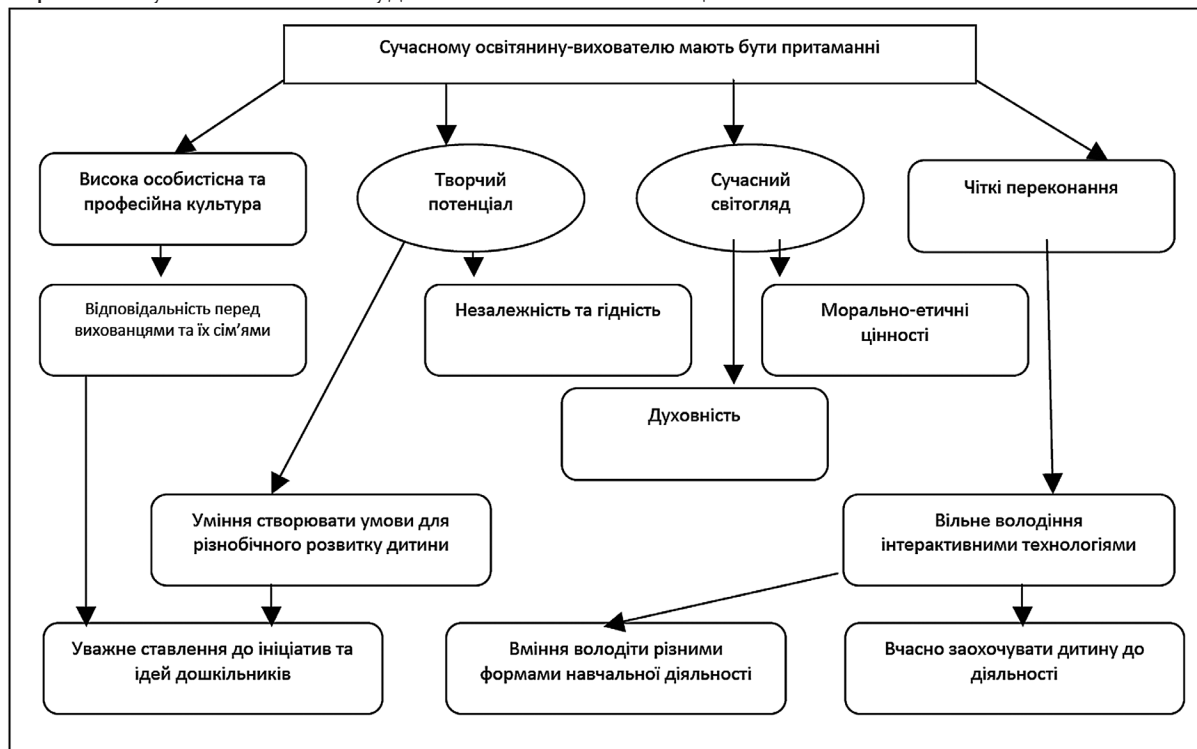
- Сьогодні ми з вами побували у казці. А слухали казку «Ріпка» із книжки (ще раз демонструється книжка «з руки»). Книжка – джерело знань, вона поведе нас ще не в одну казку. Книжка поведе нас у «Країну знань». Разом з нами мандруватимуть казкові персонажі (ілюстрація малюнками чи трафаретами) Буратіно, Барвінок, клоун Боба, мудра тітонька Сова, Їжачок-хитрячок, Зайчик-побігачик та інші.

Для підвищення ефективності педагогічного процесу і розвитку дитячої творчості радимо:

- Спочатку сідайте читати книжку разом з дітьми; читайте вголос і виразно.
- Правильно і зрозуміло формулюйте запитання за змістом прочитаного.

- Запропонуйте переказати те, що прослухали.
- Перші книжечки мають бути короткі за змістом, близькі до дитячого світобачення, якісного друку, красиво та яскраво проілюстровані.
- У змісті книжки має бути позитивний герой-ровесник, близький і зрозумілий, який спонукає до наслідування.

Час потребує педагога-новатора, здатного вносити у власну діяльність прогресивні ідеї, запроваджувати нововведення, винаходити щось корисне, творчо змінювати віджиле новим, виробляти у собі виважені судження та об'єктивні оцінки.



Отже, якщо педагог-вихователь зуміє правильно організувати заняття з дитячою книжкою і використовувати різні види діяльності в групі, то дошкільнята полюблять книгу, набудуть індивідуального читацького досвіду для успішного навчання в школі.

Список використаних джерел

1. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів / О.Я. Савченко. – Київ : Радянська школа, 1982. – 176 с.
2. Светловская Н.Н. Самостоятельное чтение младших школьников / Н.Н. Светловская. – Москва : Педагогика, 1980. – 125 с.
3. Скрипченко Н.Ф. Читання – віконце у світ / Н.Ф. Скрипченко // Початкова школа. – 1995. – №12. – С. 14-18.
4. Ткачук Г.П. Підготовка майбутніх класоводів до проведення уроків позакласного читання / Г.П. Ткачук // Початкова школа. – 1995. – №12. – С. 38-40.
5. Ткачук Г.П. Теоретико-методичні основи становлення типу правильної читацької самостійності : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. Вип. V / Г.П. Ткачук. – Кам'янець-Подільський : Медобори, 2003. – С. 85-88.
6. Ткачук Г.П. Читання-розгляд як системний метод формування культури читацької діяльності учня / Г.П. Ткачук // Початкова школа. – 2009. – №10. – С. 7-10.
7. Ткачук Г.П. Методика позакласного читання у початкових класах : Навчально-методичний посібник / Галина Ткачук. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2014. – 264 с.

The article deals with an unexplored problem of forming the personality of 'I'-preschooler by means of children's books. The author of the article analyses the role of the pedagogue whose task is using a book to help a child identify his / her status among the peers, form the ability to establish contact with them, and restrain displays of negative emotions. It has been emphasized that the work with children's books must be organised by the personality oriented model and the lesson is to be based on the development of a child's individual activity, her interests and abilities.

The attention is focused on the main principles of the theory and methods of formation of a child-reader.

The particular attention is paid to the fact that the main object is only the children's book decorated in a typical way: the author, picture, and the title of the book. It has been indicated that this moment is the beginning of a child's involvement to independent examination-reading (the leading method), the ability to perceive the book in the unity of its form and content, and to master relationships: the illustration on the front cover, the title of the book, the author's name and surname which provide the anticipation of the content of the book, the theme of the lesson.

The author gives methods and organization structure of the lesson with a children's book, suggests interesting and innovative means and ways of work to differentiate between the concepts of «a sound», «a word», «a sentence», «a text»; to comprehend the heard text; to form the ability to give full answers to teacher's questions; to remember some words, phrases, poems, tongue-twisters, songs-games, dances.

The author makes the conclusion that current education needs a teacher-innovator able to realise progressive ideas in his activity, to use innovations and invent something useful and necessary, to change something old by new.

Key words: *preschooling pedagogue-educator, children's book, its typical design, didactic tale, reader's corner, children's creativity, speech activity, profession culture.*

УДК 371.37.015.3+372.36

Наталія Трофайла
Nataliya Trofayila

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКОВОЇ ДУМКИ

FUTURE EDUCATORS TRAINING FOR EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENTIFIC THOUGHT

У статті висвітлено та теоретично обґрунтовано проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти до емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Розглянуто сучасні підходи до дошкільної освіти в сучасній педагогічній науці. Розкриваються професійні функції та сучасні вимоги до вихователя дошкільного закладу. Проаналізовано дисертаційні роботи з проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів та подано авторське тлумачення поняття «підготовка майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку».

Ключові слова: *підготовка, вихователь, діти дошкільного віку, емоційний розвиток дітей, професійна підготовка, емоції.*

Стрімкий розвиток суспільних перетворень, активне впровадження нових наукових винаходів у життя соціуму суттєво вплинули на вимоги, що висуваються перед освітніми системами. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта на найближчу перспективу вважає за свій пріоритет уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що зможуть задовольнити потреби інформаційного суспільства та здатні підготувати молодь до виконання нових завдань у майбутньому. Ситуація сьогодення диктує необхідність нових підходів до підготовки педагогів, здатних швидко адаптуватися до змін, психологічно освічених щодо специфіки

взаємодії з людьми. Як зазначає С. Ніколаєнко, «в Україні на сучасних законодавчих засадах функціонує досить розвинена та розгалужена національна модель освіти, яка за багатьма кількісними та якісними показниками не поступається рівню розвинених країн світу і є конкурентоспроможною в європейському освітньому просторі» [7].

Якість підготовки спеціалістів в умовах сучасного вищого навчального закладу визначається низкою зовнішніх і внутрішніх чинників, а саме:

- вимогами Болонської угоди до якості освіти;
- атестаційними та акредитаційними вимогами;
- вимогами споживачів освітніх послуг;
- застосуванням систем менеджменту якості в галузі освіти;
- політикою держави у справі широкого запровадження ринкових механізмів в освіті;
- зростаючими вимогами персоналу ВНЗ до якості організації освітнього процесу [6, с. 24].

Підготовка майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку є неперервним і тривалим процесом, досить багатоаспектна і багатогранна. Сучасні дослідження, що розкривають окремі сторони підготовки фахівців дошкільного профілю висвітлено в докторських та кандидатських дисертаціях, зокрема: теоретичні і методичні аспекти ступеневої підготовки фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах (Л. Артемова), сутність компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах (А. Богущ, І. Рогальська-Яблонська), формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої освіти (Г. Беленька), фахова підготовка майбутнього педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей (Н. Грама), до роботи з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцева), до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку (Л. Зданевич), музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах (Т. Танько), підготовка майбутніх вихователів за кредитно-модульною системою організації навчального процесу (Т. Поніманська), підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання (В. Нестеренко), організація педагогічної практики майбутніх педагогів дошкільної освіти (М. Машовець), підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей у природі (Н. Лисенко, З. Плохій), підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку (І. Луценко). Аналіз в поданих дисертаційних роботах та наукових публікацій вітчизняних дослідників яскраво ілюструє, що підготовка вихователя до емоційного розвитку дітей дошкільного віку, насамперед, повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління.

Метою статті є спроба теоретичного висвітлення проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до емоційного розвитку дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Ключовою фігурою навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу безперечно є вихователь, особисті якості, педагогічна майстерність та соціальна позиція якого формується в процесі фахової підготовки у ВНЗ. Процес підготовки та сучасні вимоги до вихователя, відображені у державних документах і законодавчих актах, і зумовлені процесами інтенсивної інформатизації суспільства, мобілізації потенціалу системи самоорганізації навчання у вищій педагогічній школі, що висуває нові вимоги до якості підготовки майбутніх вихователів, формування у них цілісного досвіду педагогічної діяльності, розвитку здатності до вияву творчого критичного мислення.

На сьогодні підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатоаспектна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [9, с. 101]. Для успішного здійснення педагогічної діяльності майбутній вихователь оволодіває знаннями з дошкільної педагогіки, дитячої психології, індивідуальних психологічних характеристик, вікової фізіології, педіатрії та гігієни, правил охорони життя і зміцнення здоров'я дітей [10].

Як наголошує Т. Поніманська, особистісно-орієнтована модель освіти ставить високі вимоги до його особистісного, професійного розвитку, комунікативних умінь і навичок виховання, особливо до уміння бути активним учасником особистісно-орієнтованого спілкування. І тому, педагог повинен володіти такими якостями, щоб досягти високих результатів у вихованні:

- здатність до рефлексії і контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництва з дитиною на засадах гуманізму, розвитку її особистості;

- здатність виявляти і враховувати інтереси дітей, їхнє право на повагу, емоційно і морально підтримувати їх, прагнення до емоційної близькості у спілкуванні з ними, уміння спрямовувати його на забезпечення психологічного комфорту і своєчасного розвитку особистості;

постійна налаштованість на розширення знань, самонавчання і самовиховання для вдосконалення своєї педагогічної майстерності [10].

Підкресливши значущість професії вихователя, В. Кузь наголошував, що «кожний вихователь має бути педагогом-дослідником, оратором, повинен майстерно володіти словом та найновішими виховними інформаційними технологіями» [5, с. 13].

Сучасні реалії орієнтують на спеціальну підготовку вихователя як гуманістично-зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології у процес навчання і виховання [10].

Оновлення структури і змісту дошкільної освіти передбачає необхідність змін у змісті професійної підготовки та перепідготовки вихователів, які мають відповідати сучасним життєвим реаліям, класичним та сучасним науковим досягненням, узгоджуватися зі змістом Базового компонента дошкільної освіти.

Усе вищесказане дозволяє дійти висновку що, модернізація процесу професійної підготовки майбутніх вихователів пов'язана з переглядом її пріоритетів та вимагає оновлення і поповнення корпусу педагогічними кадрами нової генерації.

Треба зазначити, що для успішної діяльності з дітьми дошкільного віку з урахуванням особливостей їхнього емоційного розвитку вихователь дошкільного закладу має володіти певною сукупністю знань, умінь та навичок такої роботи, виховувати в собі позитивні особистісні якості.

Передумовою ефективної реалізації професійних функцій вихователя дошкільного закладу, можна виокремити:

1. Гностично-дослідницьку, яка має на меті вивчення індивідуально-особистісних особливостей дітей; збір і аналіз фактів їхньої поведінки, встановлення причин і наслідків учинків вихованців; проектування розвитку особистості кожної дитини і дитячого колективу загалом; засвоєння передового досвіду, нових педагогічних технологій.

2. Виховну, яка реалізується в розробленні та здійсненні змісту виховання і навчання, відборі нових форм і методів щодо формування у дитини ставлення до природи, навколишнього світу, інших людей і себе, інтересу та культури пізнання.

3. Конструкторсько-організаційну, яка спрямована на організацію педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі; використання нових форм, які забезпечують ефективний розвиток дітей; моделювання і керівництво різними видами їхньої діяльності; педагогічне управління їхньою поведінкою й активністю.

4. Діагностичну, яка полягає у визначенні рівня розвитку дітей, стану педагогічного процесу, завдань освітньо-виховної роботи з дітьми і батьками, підсумків власної педагогічної роботи та їх відповідності вимогам часу; використанні корегуючих методик.

5. Координуючу, яка забезпечує єдність роботи дошкільного навчального закладу і сім'ї щодо створення повноцінного потенціалу виховного середовища, сприятливого для становлення самостійної, творчої особистості дитини; використання педагогічно доцільних форм роботи з батьками на основі диференційованого підходу до різних типів сім'ї [11]. Отже, проблема підготовки майбутніх вихователів, урахування індивідуальних особливостей дітей

дошкільного віку зумовлює гостру необхідність підготовки студентів факультетів дошкільної освіти до роботи з дітьми дошкільного віку у процесі їхнього емоційного розвитку.

Враховуючи важливість професійної підготовки майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку, вважаємо за необхідне подати аналіз поняття «професійна підготовка».

З одного боку, «Професійна підготовка» тлумачиться як, «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією» [3, с. 262]. З іншого боку професійна підготовка визначається як «система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь і професійної готовності до діяльності» [13].

На думку В. Сластьоніна, професійну підготовку слід розглядати як цілісний процес, що функціонально спрямований на досягнення визначеної мети і включає формування в майбутнього педагога професійно-педагогічних умінь і навичок, виховання певних професійних якостей та цінностей особистості [12].

Як стверджує Л. Зданевич «професійна підготовка майбутнього вихователя» – це спеціально організований освітній процес, спрямований на формування у майбутніх фахівців високого рівня готовності до ефективного здійснення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти [4].

Найбільш ґрунтовне і концептуальне тлумачення поняття «професійна підготовка» майбутнього педагога пропонує О. Абдулліна характеризуючи зміст педагогічної підготовки, як систему педагогічних знань, практичних умінь і навичок, які необхідні для здійснення професійних функцій вчителя. Особливий інтерес, на наш погляд, заслуховують вимоги до педагога, які висуває дослідниця: добре володіти теоретичною та практичною підготовкою, педагогічним тактом, знати основи педагогіки, психології і методик, безперервно поповнювати свої знання, вдосконалювати свою педагогічну майстерність, любити і поважати дітей в поєднанні з високою вимогливістю до них [1].

За визначенням С. Петренка «професійна підготовка – процес оволодіння знаннями та уміннями; сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань і умінь; здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» [8].

Для нашого дослідження важливою є думка Н. Гавриш, яка вважає, що удосконалення професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної галузі освіти має здійснюватися в єдності з його особистісним розвитком. Організація навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі має включати не лише формування його фахової компетентності, а й спрямовуватися на становлення стратегій побудови розвивального способу життя, формування вільної й відповідальної особистості педагога. Професійний розвиток є невід'ємною складовою особистісного розвитку майбутнього спеціаліста [2]. Отже, якість професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку у процесі їхнього емоційного розвитку залежить від ряду чинників, а саме: від правильно організованого освітнього середовища; змісту освіти; навчального процесу у вищому навчальному закладі; завдань галузі освіти (знання, вміння та особистісна позиція студентів).

Відтак, підготовку майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку ми потрактували як цілеспрямований процес у межах загальної підготовки фахівців дошкільної освіти, спрямований на формування та збагачення знань і умінь, що необхідні майбутньому фахівцю, задля ефективної взаємодії з дітьми дошкільного віку з метою розвитку їхньої емоційної сфери та профілактики емоційного неблагополуччя дітей.

Отже, підготовка майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку ще не була досліджена, хоча актуальність проблеми очевидна в сучасному освітньому просторі. Адже, підготовка вихователів дозволить створювати в дошкільних закладах емоційно та психологічно комфортні умови для виховання дошкільників, з урахуванням специфіки розвитку особистості дитини відповідно до її емоційного розвитку в процесі соціалізації. Наголосимо,

що нечисленні дослідження, присвячені підготовці фахівців дошкільної освіти в навчально-виховних закладах, та недостатня орієнтація системи навчання і виховання дітей, яка склалася в закладах освіти, зокрема, неврахування вікових особливостей у процесі емоційного розвитку, зумовили потребу у вивченні проблеми готовності майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку, що і є перспективою подальших розвідок у цьому напрямі.

Список використаних джерел

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : [учеб. пособ.] / О.А. Абдуллина – Москва : Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Гавриш Н.В. Болонські ініціативи професійної підготовки фахівців з дошкільної та початкової освіти // Освіта Донбасу. – 2005. – № 4. – С. 5.
3. Єрмаков І. Феномен компетентнісно спрямованої освіти / І. Єрмаков, І. Погоріла // Відкритий урок: розробки, технології, досвід – 2005. – № 9-10.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Зданевич Л.В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.В. Зданевич. – Житимир, 2014. – 44 с.
6. Кузь В.Г. Нова освітня парадигма – нові освітні технології / В.Г. Кузь // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 28-35.
7. Лігум Ю.С. Якість освіти і новітні технології навчання в контексті інтеграції в європейський освітній простір / Ю.С. Лігум // Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – Київ : Педагогічна преса, 2011. – № 2 (71). – С. 22-27.
8. Ніколаєнко С. Концепція розвитку освіти в Україні / С. Ніколаєнко // Дошкільне виховання. – 2007. – № 9.
9. Петренко С.А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.А. Петренко. – Київ, 2007. – 293 с.
10. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : [монографія] / Г.В. Беленька, О.Л. Богиніч, З.Н. Борисова та ін.; [за заг. ред. І.І. Загарницької]. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.
11. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Поніманська. – Київ : Академвидав, 2006. – 456 с.
12. Починок Є.А. Компетентність як фундаментальна професійна якість майбутнього вчителя початкових класів / Є.А. Починок // Імідж сучасного педагога. – Полтава, 2012. – № 7 (126). – С. 41-43.
13. Сластьонин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе / В.А. Сластьонин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76-84.
14. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – Москва : Сов. энциклопедия, 1986. – 1600 с.

Current requirements for the teacher and the process of his preparation are reflected in public documents and legislation. The process of intensive information society's mobilization capacity of the system of self-education in higher education demands the quality of future teachers training, forming their integral experience of educational activities. Today the training of future specialists of preschool education is regarded by scientists as multifactor structure, whose main task is the acquisition of personal meaning of each student's activity, the formation of professional excellence, constant growth of the interest to the work with children and their parents. A key figure in the educational process is a kindergarten teacher, his personal qualities, pedagogical skills and social position. For successful work with pre-school children teacher should have a certain amount of knowledge and skills of such work, cultivate his positive personal qualities. In this article we have tried to reveal the professional features and modern requirements for a pre-school teacher. The article deals with the problem of training specialists of pre-school education to emotional development of pre-school children. Modern approaches to pre-school education in current

pedagogical science are considered. The author analyzes the problem of future educators training and defines the concept of «future teachers training to the emotional development of preschoolers». Summarizing the results, it was concluded that, the research training of future educators for educational activities, training of future teachers to the emotional development of pre-school children has not been investigated, although the urgency of the problem is obvious in modern educational space. Therefore, the success of the implementation of training future educators for emotional development of pre-school children depends on the determination of optimum system of interconnected basic views on the process of preparation, taking into account changes based on the strategic goals of professional training and patterns of the learning process. It has been emphasized that numerous studies devoted to pre-school education and the lack of orientation of training system and parenting prevailing in educational institutions, including ignoring of age characteristics during children's emotional development, led to the need of studying the problem of preschool children's emotional development, which is the prospect of further research in this area.

Key words: education, teacher, pre-school children, the emotional development of children, training, emotions.

УДК 373.2.016:75

Ольга Федій

Olha Fedii

АГОГІЧНА ФУНКЦІЯ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ В ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ДИТИНОЮ ОСНОВ «МИСТЕЦТВА ЖИТТЯ»

AGOGIC FUNCTION OF AESTHETICAL THERAPY IN THE PROCESS OF CHILDREN'S MASTERING THE FUNDAMENTALS OF THE «ART OF LIFE»

У статті обґрунтовуються методологічні засади естетотерапії у світлі сучасних людинознавчих наук. Висвітлено концептуальні складові організації естетотерапевтичного навчально-виховного простору в дошкільній та початковій ланках освіти як стартових щодо усього подальшого агогічного супроводу людини в освіті.

Ключові слова: естетотерапія, агогіка, агогічна функція, «мистецтво життя», дитяча творчість.

Теоретико-психологічний аналіз засад особистісно-креативного підходу в освіті виявляє низку деструктивних чинників, зокрема внутрішньо-особистісні конфлікти різноманітного походження та психічні захисти, які ускладнюють реалізацію креативного потенціалу індивідуальності, знижують продуктивність засвоєння дитиною навчального матеріалу. Такий стан справ пояснюється, з одного боку, недостатньою розробленістю особистісно орієнтованих креативних освітніх методик дошкільної та початкової ланок освіти, хоча саме такі підходи спроможні забезпечити гармонійний розвиток та розкриття особистісного, творчого потенціалу учасників педагогічного процесу як основи подальшої продуктивної спільної діяльності. З іншого – слабкою теоретико-методологічною базою малорозвиненої в нашій країні галузі психолого-педагогічних знань – естетотерапії. Відтак, стає актуальною необхідність розробки теоретико-методологічних засад естетотерапевтичного підходу до організації сучасного освітнього середовища, у якому в психологічно комфортних умовах відбуватиметься формування і розвиток творчої особистості дитини, здатної відчувати себе повноцінною та щасливою у своєму житті.

Проведене дослідження стану розробленості проблеми подолання негативної дії асоціального, екологічно-деструктивного та бездуховного інформаційного поля на сучасну дитину та рівня соціального попиту на розвиток креативного потенціалу сучасного носія та примножувача культурно-історичних цінностей суспільства дозволило виділити дві системи протиріч у сучасному педагогічному процесі. До таких протиріч слід віднести:

- недостатню науково-педагогічну розробленість особистісно-креативних підходів до формування й самореалізації індивідуальності в освітньому просторі – та сучасний стан надзвичайної потреби суспільства у психічно здорових, духовно розвинених, творчих фахівцях з різних сфер людської діяльності;

- дисгармонізацію, емоційно-духовне й естетичне збіднення нинішнього соціально-економічного життя – та величезний естетотерапевтичний потенціал традиційних засобів педагогічної дії, що вже мають достатню розробленість на рівні самостійних психотерапевтичних методик (ігрових, казкових, мистецьких, природознавчих тощо).

Відповідно до цих двох систем протиріч виокремлюємо системні елементи педагогічного процесу, що здатні вирішити названі вузлові проблемні моменти: по-перше, особистісно орієнтовану гуманістичну парадигму освіти, як таку, що несе в собі ідею абсолютної самоцінності людської особистості; по-друге – естетотерапевтичну змістову складову процесу організації освітнього простору дошкільної та початкової ланок освіти як стартових етапів організації усїєї освітньої діяльності особистості впродовж життя. Слід зауважити, що ці системні елементи мають тісний взаємозв'язок, оскільки обидва визнають вихованця головною цінністю освітнього процесу, а роль педагога при цьому полягає у спрямуванні освітнього процесу на гармонійне, естетично-комфортне входження дитини у світ цінностей, без примусу зовні, через ідентифікацію власної особи із загальнолюдськими цінностями та її творче самовизначення в освітньому та життєвому просторі, формування в неї такої життєво важливої компетентності як володіння основами «мистецтва щасливого життя».

Стає доцільним вивчення теоретико-методологічних засад естетотерапії у її зв'язку з провідними гуманістичними ідеями особистісно орієнтованої педагогіки та визначення основних положень естетотерапії як сучасної агогічної системи гуманістично спрямованих, «людинозберігаючих» складових психолого-педагогічної дії на індивідуальність дитини.

Мета статті – з'ясування сутності гармонізуючого, естетотерапевтичного впливу на дитину дошкільного та молодшого шкільного віку в епоху інформаційного суспільства, теоретико-методологічне обґрунтування агогічної функції естетотерапії в процесі становлення сучасної особистості.

Педагогіка, як «мистецтво ведення дитини за собою», виникла значно пізніше ніж в людському суспільстві з'явилося те, що вивчає педагогіка – виховання. Починаючи з ХХ століття, зокрема з розвитком інших людинознавчих наук (фізіології, психології, педагогічної соціології, андрагогіки тощо) все більш стає зрозумілим, що кваліфікованого педагогічного керівництва потребують не лише діти, але й дорослі. Відтак, процес виховання визнається необмеженим у часі та у віці учасників педагогічного процесу. Не менш важливим стає вивчення сутності цього процесу та виявлення його стратегічних цілей. У контексті цього викликає схвалення наукова позиція Б. Бім-Бада, який пропонує виокремити таку галузь дослідження виховного процесу як агогіка – теорія і практика удосконалення людини, її здібностей, пізнання та мистецтва щасливого життя, що відбувається у процесі освіти, виховання та навчання [2, с. 3]. У цьому розумінні агогіка це не тільки назва науки про виховання, освіту та навчання людини, але й власний центральний, найбільш важливий і характерний її концепт, який окреслює основну мету педагогічного процесу вцілому, а саме – зробити людину щасливою у її власному житті.

Величезним гармонізуючим потенціалом у освітньо-виховному процесі відзначаються численні засоби естетотерапевтичного впливу на особистість.

Естетотерапія – це самостійна сфера інтегративного наукового знання про засоби та методи створення педагогом психологічно комфортного освітнього середовища, здатного

відновити природну гармонію сучасної людини з навколишнім середовищем, надати їй можливості щодо подальшого індивідуально-творчого саморозвитку. Естетотерапія несе в собі приховані інструкції щодо збереження цілісності й розвитку творчого потенціалу особистості, її духовного ядра [13, с. 8]. Відтак, за своєю акмеологічною, синергетичною суттю, естетотерапія є агогічним процесом.

Сутність використання естетотерапії в освітньому процесі дошкільного навчального закладу та початкової школи – це формування в дітей естетичної картини Всесвіту й адекватної природовідповідної системи різноманітних видів творчої діяльності шляхом оновлення психофізичного здоров'я вихованців та формування-підтримки в них почуття щасливого, повноцінного життя.

Двоаспектність сучасної проблематики педагогічної науки: необхідність збереження гармонійної взаємодії дитини з оточенням та створення умов для психоемоційного виживання дитини постіндустріального суспільства на засадах творчої самореалізації особистості обумовлюють дві основні групи завдань естетотерапії: створення умов психологічного комфорту в освітньо-виховному просторі та науково-педагогічне забезпечення творчого самовираження дитини в перебігу навчально-виховного процесу. Розглянемо групи завдань естетотерапії як агогічного процесу у вимірах їх сучасної проблематики та стану науково-практичної розробленості.

Перша група завдань пов'язана з визначенням негативних чинників психологічної дії на особистість дитини, з вивченням механізмів дій та проявів деструктивних психоемоційних станів та пошуком найбільш ефективних засобів створення комфортних умов для учасників педагогічного процесу. Ключовою проблемою у вирішенні питання створення комфортних психолого-педагогічних умов освітнього середовища стає вивчення стану психоемоційної напруги, що її відчують суб'єкти педагогічного процесу, визначення основних дестабілізуючих чинників, які негативно впливають на самопочуття людини.

Особливо важливим у контексті означеної проблеми, стає питання загального культурного занепаду, яке вчені, в першу чергу, пов'язують з деструктивною за своїм характером філософією та естетикою постмодернізму та постпостмодернізму другої половини ХХ століття. Для цієї течії характерне досить примітивне, бездуховне тлумачення людської чуттєвості, яка, за Ж. Ліотаром, має бути спонтанною, розкутою, інстинктивною, тобто ніяким чином не підготовленою всім попереднім культурним розвитком до збільшення в ній людяності. «Постмодернізм старанно намагається повернути людство, особливо молодь, до первісного стану» [5, с. 182]. На засадах такої чутливості відбувається «аніمالізація» людини, що приводить її у стан дикунства. Створюється досить небезпечний для людської свідомості еко-соціально-інформаційний стан: потік негативної інформації, що обрушується на сучасну дитину, стає позамежним подразником, таким, що викликає перезбудження та зриви в роботі нервової системи дитячого організму. На фоні неправильного харчування та гіпервітамінозів у дітей розвивається незвична поведінка, що отримала назву девіантної (М. Сократов). У світлі глобальної проблеми інформаційно-психологічної безпеки суспільства, як стану захищеності громадян, окремих груп та соціальних прошарків, а також населення в цілому від негативних інформаційно-психологічних впливів, розробляються новітні філософські, соціальні та психолого-педагогічні концепції збереження та розвитку людської духовно-етнічної ментальної сутності. У вирішенні питання гармонізації взаємодії людини із навколишнім середовищем та її індивідуально-творчого розвитку на засадах особистісно орієнтованої філософсько-педагогічної парадигми на перший план висувається норма розвитку, еволюція етносу як норми «етнічного потоку», творчий потенціал нації, суспільства в цілому. Руйнівником цього потенціалу нерідко виступають соціальні віруси. Цей термін запроваджений відомим ученим А. Субетто. Це «певні зразки поведінки, що нав'язуються людині, суспільству, етносу

через свідомість шляхом інформаційного впливу. Вони руйнують природну, традиційну для даного суспільства еволюцію» [12]. Соціальний вірус, як негативний антигуманний та руйнуючий морально-духовні, індивідуально-творчі основи людського «Я», сучасний об'єктивний чинник суспільного розвитку поводить себе щодо соціуму вкрай жорстко, швидко відвойовує власні позиції. «По суті він паразит, що швидко розмножується, протестує проти суспільної програми суспільства, його традиційних засад, знаходить прогалини, демонструє негативні моменти та через це руйнує його» [4]. Розрізняють два види інформаційно-психологічного впливу: мимовільні впливи, що обумовлені технологічними режимами функціонування певних інформаційних систем (наприклад, електромагнітні випромінювання комп'ютерної техніки); навмисні маніпулятивні впливи з метою явного або прихованого спонукання до певних дій (наприклад, нейролінгвістичне програмування) [там само].

За даними дослідження Ю. Дрешер та Т. Ключенко, найбільш складними психотравмуючими ситуаціями, що потребують допомоги, є: розлучення в сім'ї або його загроза, хвороба, втрата родичів, страх, розчарування, тривога, хвилювання, конфлікти з оточуючими, особистісні конфлікти. Найбільш повною картина негативних дій навколишнього середовища представлена в дослідженнях сучасних вчених вальдорфської школи. Ними виділені такі чинники деструктивного впливу на особистість, що формується: телебачення та відео; комікси; перенавантаження органів чуття; раннє тренування інтелекту; комп'ютерні ігри; алкоголь та наркотики; душевні травми (пригніченість, поверховість, пасивність, відчуження між батьками, страх); розбещувальні дії; радіоактивне забруднення [3, с. 477-540].

За дослідженням кандидата медичних наук М. Сократова показаннями для проведення естетотерапії в умовах освітніх закладів є: проблеми емоційного розвитку, стрес, депресія, зниження емоційного тону, лабільність, імпульсивність емоційних реакцій (60% сучасних дітей знаходяться в суміжних станах неврастенії, астенії, психастенії); емоційна депривація дітей, переживання дитиною емоційного відчуження та відчуття самотності; наявність конфліктних міжособистісних відносин, незадоволеність внутрішньосімейною ситуацією; підвищена тривожність, страхи, фобічні реакції; негативна «Я» – концепція, неадекватна самооцінка, низький ступінь самоприйняття; некоординований тремор різних м'язів (нервовий тик); асиметричні, некоординовані різкі рухи, тремор пальців рук; дисгармонічне, адіалогічне мовлення, у тому числі різноманітні дизартричні порушення; різні види порушення осанки, плоскостопість, змінення тону м'язів різного генезису, порушення опорно-рухового апарату [10]. Запропонована М. Сократовим класифікація показань для застосування засобів естетотерапії має лише медико-психологічний контекст і стосується двох основних проблем розвитку сучасної дитини: індивідуально-фізіологічної та соціально-психологічної. На нашу думку, варто вдатися й до філософсько-педагогічної проблематики, висвітлюючи проблеми та наслідки впливу досить поширеної на сьогодні авторитарно-бездуховної практики освіти, що призводить дитину до стану соціальної апатичності, агресивності, «обезлюдненості» у відносинах з педагогом та душевного дисбалансу стосовно бачення себе в майбутньому тощо. Перелік зазначених трьох основних груп показань щодо застосування педагогом засобів естетотерапії у професійній діяльності відображений у табл. 1.

Окремим питанням концептуально-методологічного базису естетотерапії у світлі особистісно орієнтованої гуманістичної парадигми стає філософсько-антропологічна проблематика відчуття та розуміння людиною стану індивідуально-психологічного комфорту, котрий часто окреслюється як людське щастя [1]. Комфортне самодостатнє самовідчуття себе в теперішньому часі досягається, за даними психологів, через отримання можливості спілкування з духовно близькими людьми, якими можуть стати батьки, друзі, кохані, колеги тощо. Основна складова комфортного, щасливого самовідчуття людини – відчуття своєї єдності з мікро- та макросоціумом, почуття єдності людського духу [1].

Таблиця 1.

Основні групи показань щодо застосування педагогом засобів естетотерапії

<i>Назва групи показань</i>	<i>Зміст показань</i>
ІНДИВІДУАЛЬНО-ФІЗІОЛОГІЧНА	Проблеми емоційного розвитку, фізіологічні відхилення, що пов'язані з певними захворюваннями опорно-рухового апарату та нервової системи
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА	Індивідуально-психологічні та соціальні особливості формування та розвитку особистості дитини
ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА	Агресивність у взаєминах з батьками, учителями та (або) однокласниками, низька мотивація навчання, байдужість до родинного та (або) шкільного соціального оточення та власного майбутнього, бездуховність, «затримка особистісного розвитку» (за Т. Зинкевич-Євстигнеевою) тощо

Іншою близькою до поняття «психологічний комфорт» науковою дефініцією є соціально-психологічне поняття «свобода». Це поняття можна трактувати як самостійну ознаку особистості та як особливий стан гармонізації відносин людини з оточенням. «Ми відчуваємо почуття комфорту, коли бачимо, що наші дії ефективні та безпечні. Ми відчуваємо себе вільними», – визначає поняття свободи та психологічного комфорту в усіх відомих теоретиків тілесно-орієнтованої психотерапії Р. Курц [6, с. 44]. Таким чином, необхідність створення психологічного комфорту в освітньо-виховному просторі обумовлена агресивно-деструктивним впливом навколишнього середовища на сучасну людину.

Психологічно комфортне освітнє середовище спричинює творче самовираження учасників педагогічного процесу. Тому, друга група завдань спрямована на вивчення педагогом основ творчої діяльності як норми існування будь-якої особистості та психолого-педагогічних засад творчого самовираження, саморозвитку та самореалізації дитини в навчально-виховному процесі. Питання науково-педагогічного забезпечення творчого самовираження дитини у перебігу навчально-виховного процесу становить ключову, змістову позицію всього естетотерапевтичного впливу на людину у агогічному процесі розвитку її потенційних конструктивних можливостей.

Успішність вирішення цих питань сучасні вчені пов'язують із «психопедагогікою» (Е. Стоунс), «педагогічною психологією» (І. Зимня), «креативною педагогікою і психологією» (О. Морозов, Д. Чернілевський), «мистецькою педагогікою» (О. Рудницька), «арт-педагогікою та арт-терапією» (Л. Лебедева, Т. Зинкевич-Євстигнеева та ін.), оскільки сьогодні все сильніше виявляється синкретична єдність педагогічних, психологічних, естетико-філософських знань про природу й становлення людської індивідуальності. Педагогічна проблема формування творчого компонента особистості набуває мистецтвознавчого, естетико-психологічного контексту. Стає необхідною спроба вивчення теоретико-методологічних основ творчості як людського феномена, з'ясування особливостей організації психолого-педагогічного процесу формування сучасної творчої особистості та визначення основних засад розвитку активної життєвої позиції педагога та вихованця у світлі гуманістичних ідей естетотерапевтичної особистісно орієнтованої агогічної парадигми.

Наукові підходи до проблеми творчості мають досить широку палітру, що пояснюють ефектом «білої плями» у знаннях стосовно природи та механізмів цього людського феномена, який, по суті, є головною складовою особистісно-індивідуального «Я». «Принципова спонтанність творчого процесу з самого початку робить його невлотимим для природничо-наукових

експериментів» [8, с. 8]. Перша спроба вивчення наукової творчості була здійснена ще давньо-грецькими філософами. Аристотель пов'язує виникнення творчості з алгоритмом логічних умовиводів. Пізніше представниками асоціативної концепції у психології ця ідея модифікувалась у творчий синтез (В. Вундт) та творчі асоціації (А. Бен). Виділяють і інші акценти у проявах творчості: інтуїція, натхнення, осяяння, катарсис, інсайт, евристика (З. Фрейд, В. Келер, К. Бюлер).

Природу та сутність творчості і творчого потенціалу особистості, пов'язаних із діяльністю людини в різних сферах буття, розглядали українські філософи минулого та сьогодення: В. Андрущенко, М. Мокляк, І. Надольний, Г. Сковорода, Л. Українка, І. Франко, В. Шинкарук та інші. Феномен творчості досліджувався в працях психологів Б. Ананьєва, В. Виготського, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, А. Лурії, Б. Теплова, Д. Узнадзе та ін. Психологічні засади творчості активно вивчаються сучасними дослідниками психології особистості: Н. Бехтеревою, Д. Богоявленською, Н. Вишняковою, І. Зимньою, О. Ніколаєвою, О. Морозовим, Д. Чернілевським тощо. Питання педагогічної творчості розглянуто в наукових працях В. Загвязинського, В. Кан-Калика, М. Поташника, Р. Радченко, Р. Скульського та ін. Вивченню закономірностей творчого розвитку особистості в педагогічному процесі присвячено ряд дисертаційних досліджень останніх років в галузі педагогіки (М. Костенко, С. Сисоєва, Т. Сущенко, С. Хмельковська тощо), психології (О. Анісімов, Л. Іванцев та ін.) та соціальної філософії (В. Соловійов, І. Шпачинський та ін.). Д. Леонтьєв виокремлює три основні лінії в дослідженнях творчості. По-перше, творчість вивчається в її співвідношенні із здібностями, обдарованістю, талантом, інтелектом, дивергентним мисленням, розв'язанням задач. По-друге, творчість оцінюється як характеристика особистості, і постає питання про її особливості. По-третє, вона розглядається як діяльність у контексті життя. Вочевидь ставлячи перед собою різні завдання, дослідники приходять до неоднакових результатів [7, с. 214-223].

Численні дослідники намагалися сформулювати ту головну якість, ознаку будь-якої творчої особистості, котра закладена в основу здатності до творчості. При всьому різноманітті конкретних формулювань, всі говорять приблизно про одне й те ж саме: творча особистість – це вільна особистість; а вільна особистість – це особистість, яка здатна бути самою собою, відчувати своє «Я», за визначенням К. Роджерса. Більшість учених сходяться на думці, що у творчому процесі обов'язково задіяні як інтелектуальні, так і емоційні процеси, хоча сам механізм виникнення творчості досі залишається не вивченим. У контексті з'ясування природи та механізмів творчості в дитячому віці цікавим є психопедагогічний підхід Е. Стоунса. У своєму вченні він трактує творчість учня як самостійне вирішення проблеми без допомоги вчителя, а формування вміння вирішувати проблеми як тотожне формуванню її творчих здібностей [11, с. 273].

Відомий дослідник психології та психофізіології дитячої творчості О. Ніколаєва виокремила такі основні характеристики – ознаки дитячої творчості: по-перше, для дитини результати творчої діяльності лише побічний продукт основного результату – формування власної особистості; по-друге, дитяча творчість різноманітна: це і малювання, і рух під музику, і співи, і створення музики, казок, віршів та фантазування перед сном тощо; по-третє, особливістю дитячої творчості є її тотальність: вона властива всім без винятку дітям до підліткового віку, коли входження в доросле суспільство спонукає більшу частину з них відмовитися від пристосування шляхом творчості; по-четверте, діти можуть відрізнятись можливостями (рівнем розвитку природних задатків, здібностями), якими їх наділила природа, проте сама творчість – обов'язковий компонент становлення їх особистості; по-п'яте, щоденні досягнення звичайних дітей, які можуть залишитися не поміченими для широкого кола спільноти, є принципово важливими віхами у становленні особистості самих дітей, важливими етапами їх соціалізації [9, с. 5-6]. Вважаємо за доцільне до цього переліку особливостей дитячої творчості додати таку її здатність як створення через творчу активність дитини особливого захисного середовища (на шталт ігрової діяльності).

В естетотерапевтичному психолого-педагогічному процесі актуалізації і активізації творчого компонента розвитку особистості принципово важливим моментом є двобічність цього процесу, яка має торкатися обох учасників психолого-педагогічної взаємодії – педагога та вихованця. Тому ми виділяємо три процесуальних моменти, пов'язаних із творчим самовираженням суб'єктів педагогічного процесу: по-перше, це активізація естетичного поля засобів естетотерапії (через запровадження численних форм і методів арт-технологій) та створення творчо-стимулюючої атмосфери на першому етапі естетотерапевтичного впливу; по-друге, актуалізація та розкриття індивідуально-творчого потенціалу особистості на другому етапі естетотерапії (через запровадження різноманітних видів естетико-художньої діяльності); по-третє, обов'язкова творча активність педагога, який виконує роль ініціатора творчої взаємодії, що виникає як логічний наслідок естетотерапевтичної педагогічної діяльності і є необхідною умовою успішності будь-якої сучасної педагогічної технології в особистісно орієнтованій парадигмі виховання.

Отже, основною метою естетотерапії як змістової складової агогічного особистісно орієнтованого процесу є подолання деструктивних психоемоційних станів, що переживають учасники педагогічного процесу; дві основні групи завдань естетотерапії – створення умов психологічного комфорту в освітньо-виховному просторі та науково-педагогічне забезпечення творчого самовираження педагога та вихованця – обумовлені необхідністю збереження природної гармонійної взаємодії людини з оточенням, створенням умов для психоемоційного виживання дитини постіндустріального суспільства на засадах творчої самореалізації; психолого-педагогічна атмосфера творчості при естетотерапевтичному підході можлива лише за умови творчого самовияву обох учасників педагогічного процесу: педагога та дитини; ефективність залучення суб'єктів педагогічної взаємодії до творчого самовираження пов'язана у першу чергу з актуалізацією та розвитком особистісного та професійного потенціалу педагога як організатора агогічного процесу опанування дитиною основ «мистецтва щасливого життя».

Список використаних джерел

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – [2-е изд.] – СПб. : Питер, 2003. – 271 с.
2. Бим-Бад Б.М. Категории современных наук о воспитании / Б.М. Бим-Бад. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2009. – 208 с.
3. Гёбель В. Ребёнок. От младенчества к совершеннолетию : кн. для родителей, педагогов и врачей / В. Гёбель, М. Глётлер ; пер с нем. под ред. Н. Федоровой. – Москва : Энигма, ООО Фирма Изд-во АСТ, 1998. – 592 с.
4. Дрешер Ю.Н., Ключенко Т. И. Библиотерапевтическая деятельность библиотек в контексте информационно-психологической безопасности [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ст.: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2002/trud/sec1114/doc77.HTML>.
5. Киященко Н.И. Эстетика – философская наука / Н.И. Киященко. – Москва : Изд. дом Вильямс, 2005. – 592 с.
6. Курц Р. Телесно-ориентированная психотерапия : метод Хакоми / Р. Курц ; [пер. с англ. Д.А. Ивахненко]. – Москва : Класс, 2004. – 304 с.
7. Леонтьев Д.А. Пути развития творчества : личность как определяющий фактор / Д.А. Леонтьев // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л.С. Выготского : 4-я Междунар. конф. – Москва : РГГУ, 2004. – С. 214-223.
8. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – Москва : Акад. проект, 2004. – 560 с.
9. Николаева Е.И. Психология детского творчества / Е.И. Николаева. – СПб. : Речь, 2006. – 220 с.
10. Сократов Н.В. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей / Н.В. Сократов, И.Н. Корнева, В.Н. Феофанов ; под ред. Н.В. Сократова. – Москва : Сфера, 2005. – 224 с.

11. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс ; [пер.с англ. Н. И. Осьмакова]. – Москва : Педагогика, 1984. – 472 с.
12. Субетто А.И. Новая парадигма исторического развития и общественный интеллект / А.И. Субетто // Современная высшая школа (литературный журнал). – 1991. – № 2. – С. 81.
13. Федій О.А. Естетотерапія : навчальний посібник / О.А. Федій. – [2-ге вид., перероб. та допов.]. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 304 с.

The article deals with the methodological bases of aesthetical therapy in the course of modern humanities. The conceptual components of organising the aesthetical therapy education at the preschool and primary stages of study as a starting point of a person's further agogic support in education have been settled.

The author defines the system elements of the pedagogical process capable of solving the identified problem points: 1) personally oriented humanistic paradigm of education as such based on the idea of a personality's absolute self-worth; 2) the aesthetical therapy content component of the organisation process of educational space of preschool and primary education stages as the starting stages of organising of a person's educational activity throughout her life.

Aesthetical therapy is defined as an independent field of integrative scientific knowledge of teacher's tools and methods for creating psychologically comfortable educational environment capable to restore the natural harmony of a modern person and the environment, and to give her an opportunity to further individual-creative self-development. To sum up, aesthetic therapy is an agogic process by its acmeological and synergetic nature.

The author of the article outlines the main pedagogical reasons for the use of aesthetical therapy means: individual-physiological, social-psychological and philosophical-pedagogical. The three procedure aspects of creative self-expression of the subject of the educational process have been given. They are: 1) the activation of aesthetical therapy means and creating of the creative and stimulating atmosphere at the first stage of aesthetical therapy influence; 2) actualisation of a person's individual and creative potential at the second stage of aesthetical therapy; 3) obligatory creative activity of a teacher as an initiator of creative interaction which arises as a logical consequence of aesthetical therapy educational activity and is a prerequisite for the success of any modern educational technology in the personality oriented paradigm of education.

Key words: *aesthetical therapy, agogics, agogic function, «art of life», children's creativity.*



РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ



УДК 378. 141. 4 – 378. 046. 4

Галина Воронка
Halyna Voronka

ВИКЛАДАННЯ ТРАНСЄВРОПЕЙСЬКИХ ЛІНГВІСТИЧНО- ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ МАГІСТЕРСЬКИХ ПРОГРАМ (КЕНТЕРБЕРІЙСЬКИЙ/ ПАРИЗЬКИЙ ВАРІАНТИ), ВИКОРИСТАННЯ СПЕЦИФІЧНО-ДИФЕРЕНЦІЙНИХ, ІНСТРУКТИВНО-ДИВЕРСИФІКАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

REALIZATION OF TRANS-EUROPEAN LINGUISTIC-LITERARY POST GRADUATE PROGRAMMES (CANTERBURY/ PARIS OPTIONS), APPLICATION OF SPECIFIC-DIFFERENTIATIVE, INSTRUCTIVE- DIVERSIFICATIVE PEDAGOGIC TECHNOLOGIES

Організація контрактивних / альтернативних навчальних процесів у викладанні магістерських ідентично-номіналізаційних програм – рефлексивний вияв: використання плюралістичних методів у наданні освітніх послуг у британській освітній сфері; надання сервісних послуг у британській освітній сфері.

Ключові слова: магістерські ідентично-номіналізаційні програми, контрактивні/ альтернативні навчальні процеси, транснаціональний програмовий опційний варіант, «тотальні навчальні селекційні процеси», селекціонування тотальних педагогічно-інструктивних параметрів/ процесів, лінгвістично-комунікаційні уміння, транснаціонально-соціалізаційні уміння.

У педагогічних публікаціях, автори яких – Іванов С., Кітов М. [5]; Комаров В. [7]; Сухарников Ю. [10]; Соснін О. [9]; Балагура О. [1]; Івлева Л., Сидоріна Є., Карбовська С. [6]; Зінковський Ю. [4]; Грицюк Л., Лякишева А. [2]; Кравченко Ю. [8]; Дебич М. [3], досліджено процеси щодо інтегрування українських ВНЗ до європейських освітніх систем – викладено філософські концепції та досліджено фундаменталізаційні університетські процеси; обґрунтовано необхідність здійснення «законодавчого забезпечення» у модернізуванні системи вищої освіти в Україні; обґрунтовано необхідність здійснення програм «Подвійний диплом» як способів інтегрування українських ВНЗ до європейського освітнього простору; викладено концепції щодо раціонального структурування знань у системі дистанційного навчального процесу (в українських ВНЗ), оптимізації гуманітарних складових у навчальних процесах у ВНЗ (міжнародний аспект). Українськими авторами здійснено виклад теоретичних дослідницьких педагогічних матеріалів.

Мета у написанні статті – здійснення контент-аналізу щодо формування змісту у викладанні транснаціональних магістерських програм (у британській освітній сфері); здійснення функціонального аналізу щодо використання інструктивних педагогічних технологій у викладанні трансєвропейських магістерських програм (у британській освітній сфері); здійснення

викладу британських – емпіричних документальних педагогічних матеріалів; дослідження процесів – модульного форматування, змістового формування у викладанні британських післядипломних ідентично-номіналізаційних програм – «селекційно-модульних», «лекційно-консультаційних», «тьюторсько-методологічних», «дослідницько-дисертаційних», «селекційно-медіальних», «стажувально-практикувальних».

У 2013-2014 н.р., у Кентському університеті, у відділі «порівняльного літературознавства» – структурному підрозділі у школі ЄКМ – «європейських культур та мов» [Comparative Literature at Kent; School of European Culture and Languages – SECL], здійснено імплементацію магістерських ідентично-номіналізаційних / спеціалізаційних, національно / транснаціонально-варіантних програм: «МГН: Порівняльне літературознавство (кентерберійський варіант)» («Comparative Literature MA»); «МГН: Порівняльне літературознавство (паризький опційний варіант)» («Comparative Literature MA (Paris option)»).

I. «Видача дипломів, надання звань «Магістр гуманітарних наук» (МГН): Порівняльне літературознавство (британський/ кентерберійський варіант)» («Comparative Literature MA»). Кількість британських кр. од. – 180, кількість кр. од. ECTS – 90 (Total Kent Credits – 180, Total ECTS Credits – 90). Модульні курси = м.к.

Реєстр фундаментальних м.к. – утворено із використанням принципів «елективно-формаційних». I). У реєстрі «базових» – 12 м.к., студенти здійснюють селекціювання 3-ох: 1) «Порівняльне літературознавство (теоретично-аналітичний, практично-дослідницький аспекти)» («Comparative Literature in Theory and Practice»); 2) «Літературні, мистецькі, кінематографічні твори: європейський авангард» («The European Avant-Garde in Literature, Art and Film») [модульний зміст: авангардні маніфести, автори прозових творів – Thomas Mann, Franz Kafka, James Joyce, Virginia Woolf, Marcel Proust; автори поетичних, драматургічних творів – T.S. Eliot, Luigi Pirandello, Samuel Beckett; авангардні процеси у 20 ст. – Futurism, Surrealism]; 3) «Європейський модернізм» («European Modernism»); 4) «Європейський модернізм, кінцевий період» («Late Modernism»); 5) «Науково-фантастичні літературні твори» («European Tales of the Fantastic»); 6) «Літературні твори, медичні теми» («Literature and Medicine», CP 813, Credits 30, ECTS – 15, the 2013-14 session) [модульний контент: художньо-літературні твори медичного змісту; 1-ша част. – виникнення клінічно-оглядових медичних методів у Франції у 19 ст., 2-га част. – відображення фізично-когнітивних дисфункціональних станів у літературних творах у 20-21 ст.; художній, медично-науковий стилі; художньо-літературне відображення процесів – фармацевтичних, ортопедично-лікувальних, госпіталізаційних, операційних; фізіологічно-психологічне лікування пацієнтів; етичні стандарти у діях медпрацівників]; 7) «Літературні твори, теоретичні принципи» («Literature and Theory»); 8) «Постколоніальні культурні типи» («Postcolonial Cultures», CP 806) [здійснення постколоніальних дослідницьких процесів – традиційне у брит. університетських програмах; транснаціональні культурні типи було утворено у результаті конфронтаційних акцій етнічних громадян із європейськими колонізаторами, імперіалістами – англофонами, франкофонами, іспаномовними, португаломовними; текстові матеріали селекційовано у цілях здійснення дискусійних процесів у 2-х напрямках – «мовно-комунікаційні процеси», «особливості – ідентифікаційні, гендерні, національні»; утворення Британської імперії відбувалось у 1583-1783 р.р., 1783-1815 р.р.; площа у 30-их р.р. XX ст. – 41.2 млн. кв. км, к-ть населення – 480 млн. осіб; як результат укладання Pax Britannica – виникнення інтерконтинентальних англомовних комунікаційних процесів]; 9) «Літературні твори і психоаналіз» («Psychoanalysis and Literature»); 10) «Авторський імідж» («Writing the Self», CP 808; Credits – 30, ECTS Credits – 15; Convenor – Hausteijn-Corcoran Dr. K.M.) [модульний зміст: ініціатор автобіографічного викладу – Jean-Jacques Rousseau, послідовники – Marcel Proust, Walter Benjamin, Virginia Woolf, Roland Barthes; текстовий аналіз – «психоаналітичний» (Freud, Lacan), «предметний» (Foucault), «жанровий» (Lejeune, de Man, Derrida, Todorov), «гендерний» (Butler), «медійний» (Elkins, Mulvey)]; 11) «Жінки-письменниці, «сімейний» літературний дискурс (XX ст.)» («Women Writers and the Family in 20-th Century Literature»); 12) «Літературні твори, «підсвідомий» виклад» («Writing Unreason»). II). До реєстру м.к. інкорпоровано 1 «абсолютно-елективний» м.к., селекціювання якого студенти здійснюють із реєстрів, які утворено / «запропоновано» у партнерських підрозділах у структурі факультету гуманітарних

дисциплін (One option from those offered at other departments in the Faculty of Humanities.). III). Регламентаційний м.к. – «дисертаційний», обсяг дисертаційних манускриптів, написання яких здійснюють студенти, регламентаційний – 12 тис. слів (Dissertation of 12. 000 words) [11, с. 62]. У викладанні м.к., здійснюють виклад програмових матеріалів у 3-ох спеціалізаційних напрямках (the programme comprises 3 main interweaving strands): – 1) «літературні автори – видатні персоналії, основні теми у літературних творах» (Themes and major figures in European literature); 2) «автобіографічні твори, науково-фантастичний жанр» (Interactions between European national literatures, as reflected in important genres such as autobiography and the fantastic); 3) «порівняльне літературознавство: історичний розвиток, теоретичні принципи/ аналітичні методи, порівняльний текстовий аналіз» (Comparative literature in theory and practice, with an emphasis on the history of the discipline and ways of reading literature comparatively). Викладання програмових матеріалів у 3-ох спеціалізаційних напрямках («векторне») – здійснюють у 3-ох інформаційних аспектах («контекстно») [complementary strands encourage comparative analysis in a variety of contexts] 1) «європейські літературні відносини» (national literatures); 2) «жанрово-стильовий виклад» (genres); 3) «інформаційний виклад, ЗМІ» (media and theory). Використовують менторські консультаційні методи у викладанні м.к. – а) консультування у написанні студентами дослідницьких есе (у викладанні кожного м.к.); обсяг дослідницького есе – 5 тис. слів (Assessment is by one 5. 000-word essay for each module); б) консультування у написанні студентами дисертаційних манускриптів. Вступні вимоги: подання аплікантами бакалаврських дипломів у класі «2.1», у спеціалізаційних сферах «іноземні мови», «європейські мови», «античні/ класичні євромови (латинська, грецька)». Локаційні параметри у викладанні м.к. – на території університетського кампусу у м. Кентербері.

II. «Видача дипломів/ надання звань «Магістр гуманітарних наук» (МГН): Порівняльне літературознавство (транснаціональний паризький опційний варіант)» («Comparative Literature MA (Paris option)»). Навчальний процес структуровано дихотомічно, викладання м.к. здійснюють у Семестрах I/ II. Викладання м.к. – у Семестрі I (осінньому) здійснюють у м. Кентербері, у Семестрі II (весняному) здійснюють у м. Парижі, у транснаціональному університетському центрі. Реєстр м.к. у Семестрі I, у «паризькому програмовому варіанті», ідентичний реєстру м.к. у Семестрі I, у «кентерберійському програмовому варіанті»; локалізаційні та меню – параметри у Семестрі I у «кентерберійській»/ «паризькій» програмах – ідентичні. Реєстр м.к. у Семестрі II, у «паризькому варіанті» – специфічно- ситуаційний. Студенти здійснюють селекціювання 2-х елективних м.к. із 5- ти: 1) «Діаспора і заслання» («Diaspora and Exile», CP 807) [модульний зміст: перебування у засланні – як еміграційні наслідки у політично-репресивних процесах; паризький мегаполіс – як фокусування імміграційних процесів, діаспорних літературних процесів; «паризький контекст» – як продуктивно- інформаційний щодо написання літературних творів; американські експатріанти у 20-их р.р. XX ст. – Gertrude Stein, Ernest Hemingway, F. Scott Fitzgerald; у період після Світової війни II – Richard Wright, James Baldwin; «паризький контекст» як вимушено-діаспорний індивідуальний контекст – the creation of an exilic self]; 2) «Entente Cordiale: міф чи реальність» («Entente Cordiale – Myth or Reality», HI 821) [Entente Cordiale – «товариські угоди»; угоди, які було укладено у 1904 р., брит. та фр. дипломатами (the U.K., the Third French Republic); модульний зміст: англо-фр. відносини у 19-20 ст. – стереотипне ставлення, національне сприйняття, англо-фр. альянси – cross-Channel alliances, конкурентні відносини; використання матеріалів – аутентично-текстових, документально-історичних, візуально-ілюстративних, фотодокументальних]; 3) «Модерністичні кінематографічні твори» («Film and Modernity»); 4) «Париж і модернізм» («Paris and Modernism»); 5) «Париж: реалістичні процеси, репрезентаційні твори» («Paris: Reality and Representation»). Інформаційний контент у викладанні паризьких елективних м.к. – ідентифіковано як «неймовірно-специфічний»: select a «wild» option from the range of humanities modules offered in Paris. Регламентаційний м.к. – дисертаційний (Dissertation of 12, 000 words) [11, с. 62]. Темпоральні / режимні / локаційні параметри у викладанні м.к. – а) навч. період – 1-річний;

б) режим – «класичний стаціонарний»; в) викладання м.к. на території кентерберійського кампусу, у паризькому навчальному центрі (Location: Canterbury and Paris). Викладання м.к. у Семестрі II, у паризькому навч. центрі, здійснюють штатні викладачі із Кентського університету, позаштатні лектори (The spring term modules are taught by staff from the University of Kent and occasional guest lecturers.). Британські викладачі здійснюють транзитивно-резидентні процеси у Семестрі II, тимчасово-періодичне поселення викладачів у м. Парижі («переселення викладачів») [University of Kent staff are resident in Paris in the spring term.] – фактори «стабілізаційні» у здійсненні континуальних (процесуально-тривалих) інструктивних та методологічно-консультаційних процесів (year-long continuity of academic guidance and pastoral support). Паралельно до використання технологій «стабілізаційних» («незмінний британський викладацький персонал», «інструктивні континуум-процеси») здійснюють використання технологій «диверсифікаційних»: дизайнерське проектування «паризьких» м.к. здійснено у такий спосіб, що «вивчення» студентами цих м.к. неможливо здійснити без використання «паризької» інформаційної бази – специфічних архівних/ бібліографічних (документальних, дипломатичних) матеріалів, інтегрування цих матеріалів до структурного дизайну у процесах написання дослідницьких есе, дисертаційних манускриптів (these modules are designed to be specifically relevant to the experience of living and studying in Paris; students are encouraged to make full use of Paris' cultural resources and to integrate these into their studies). Комбінування «стабілізаційних» та «диверсифікаційних» педагогічних технологій – оптимально-ефективне, специфічно-британське (імплементування брит. педагогічних стандартів/ схем щодо нарахування кр. од.; pastoral support – пасторське, релігійно-етичне консультування у процесах проживання у мегаполісі; [+] використання трансєвропейських інструктивно-консультаційних схем).

Викладання лінгвістичних, літературознавчих дисциплін британські викладачі здійснюють в «утилізаційних аспектах»; лінгвістичні дисципліни викладають у текстово-комунікаційному, бізнес-комунікаційному форматуваннях («бізнес-комунікаційний лінгвістичний аспект» – специфічний у здійсненні транснаціональної економічної діяльності); літературознавчі дисципліни викладають – інтеграційно, у комбінуванні із викладанням політологічних, психоаналітичних дисциплін.

У наданні освітнім суб'єктам освітніх послуг, у британській освітній сфері, проголошено принципи: «максимального урахування освітніх потреб», «максимального надання освітніх варіацій», «максимального забезпечення у використанні освітніх преференцій». У британській освітній сфері проголошують принципи: «освітні суб'єкти здійснюють загальне селекціювання» (селекціювання: елективних модульних курсів – університетських медіумів). Надання суб'єктам можливостей «тотального селекціювання» університетських параметрів / процесів – використання педагогічно-інструктивних технологій.

Список використаних джерел

1. Балагура О. Суспільство і вища національна освіта у процесі трансформації / О. Балагура // Вища школа. – 2013. – № 5. – С. 27-34.
2. Грицюк Л. Реалізація програм «Подвійний диплом» як спосіб входження вітчизняних ВНЗ до європейського простору вищої освіти / Л. Грицюк, А. Лякишева // Вища школа. – 2014. – № 7. – С. 46-54.
3. Дебич М. Оптимізація суспільно-гуманітарної складової у підготовці студентів: міжнародний досвід / М. Дебич // Вища школа. – 2014. – № 10. – С. 53-62.
4. Зіньковський Ю. Імператив сучасної парадигми вищої освіти / Ю. Зіньковський // Вища школа. – 2013. – № 9. – С. 7-19.
5. Іванов С. Філософія і фундаменталізація університетської освіти / С. Іванов, М. Кітов // Вища школа. – 2013. – № 1. – С. 20-26.
6. Івлева Л. Перспективи інноваційного розвитку освіти / Л. Івлева, Є. Сидоріна, С. Карбовська // Вища школа. – 2013. – № 10. – С. 49-58.

7. Комаров В. Законодавче забезпечення модернізації вищої освіти / В. Комаров // Вища школа. – 2013. – № 7. – С. 23-33.
8. Кравченко Ю. Концепція раціонального структурування знань у системі дистанційного навчання / Ю. Кравченко // Вища школа. – 2015. – № 4-5. – С. 76-86.
9. Соснін О. Про інноваційні перетворення в освіті / О. Соснін // Вища школа. – 2015. – № 2-3. – С. 28-42.
10. Сухарников Ю. Нормативно-правові підстави для модернізації вищої освіти в Україні / Ю. Сухарников // Вища школа. – 2014. – № 10. – С. 20-39.
11. University of Kent, Graduate Prospectus – 2013. Published at the University of Kent. – University of Kent Publishing Office: Design by Uffindell and University of Kent Design and Print Centre, Printed by MWL Print Group, [Copyright] 2012. – 228 p. istockphoto.com, www.sxc.hu

Organization of the contrastive / alternative instruction processes in realization of the Post Graduate Identic-Nominal Programmes – is a reflective phenomenon: in application of pluralistic methods in offering educational services in the British Educational Sphere; in offering educational services in the British Educational Sphere – in relation to selecting by educational agents of: typical instruction processes; specific modular «menus»; specific modular courses; instructive-technological processes; instructors' personalities (dissertations' supervisors, instructors of teaching elective courses); instructors contingents; universities mediums; exposition of the Linguistic, Literary Post Graduate Programmes – is fundamental in relation to forming of communicative, socializing skills.

Exposition of Linguistic, Literary courses by the British instructors is being realized in «the utility aspects»; Linguistic courses are being exposed in the textual-communicative, business-communicative formattings («business-communicative linguistic aspect» – is specific in realization of transnational economic activities); Literary courses are being exposed – integrationaly, in the combination with exposition of politologic, psychoanalytic courses.

In offering to educational agents of educational services, in the British educational sphere, has been declared principles of: «optimal consideration of the educational needs», «optimal suggestion of the educational varieties», «optimal procurement in the usage of the educational preferences». In the British educational sphere are being proclaimed the principles of: «educational agents realize total selective processes» (selecting: Elective modular courses – Universities mediums). Securing to the agents of the opportunities of the «total selection» of the universities parameters / processes – has been realized as implementation of pedagogic-instructional technologies.

Exposition of modular courses – elements in the structure of trans-European Linguistic, Literary masters programmes, is being realized by the British instructors at recipient universities in the European countries, British instructive technologies – are being used. Employment of the British lecturers/ tutors at recipient universities, application of the British pedagogic technologies – are basic in the processes of implementation of the «British educational standards», achievement of the Undergraduate-Postgraduate/ British universities – recipient universities «Educational stability».

Key words: *masters' identic-nominal programmes, contrastive / alternative instruction processes, transnational programme optional variety, «total learners selective processes», selection of the total pedagogic-instructional parameters/ processes, linguistic-communicative skills, transnational socialization skills.*

УДК:373.542

Людмила Годунко
Liudmyla Hodunko

РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ У СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

REFORMING OF THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TRAINING FOR PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN THE SLOVAK REPUBLIC

У статті проаналізовано організаційні та змістові аспекти реформування підготовки вчителів іноземних мов для початкової та середньої школи; визначено сучасні досягнення у формуванні змісту підготовки. Обґрунтовано актуальність вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду в підготовці вчителів іноземних мов в Україні. Вказано на особливостях змісту підготовки різних фахівців для навчання іноземних мов у Словаччині в умовах євроінтеграції та мобільності.

Ключові слова: вчитель іноземної мови, початкова школа, середня школа, іноземні мови, зміст підготовки, реформування.

В умовах реформування шкільної освіти важливо вивчати і використовувати всі здобутки гуманістичної педагогіки високорозвинених країн. Саме тому для України, яка зробила європейський вибір, важливим є вивчення, узагальнення та впровадження досвіду найближчих європейських сусідів у формуванні змісту підготовки вчителів іноземних мов, щоб забезпечити конкурентноспроможність та соціальну мобільність учителів України.

Словацька Республіка – одна з країн-сусідів – володіє багаторічним досвідом підготовки вчителів іноземних мов для початкової та середньої школи в системі вищої та післядипломної освіти. Вивчення словацького досвіду може бути корисним і для України на шляху до євроінтеграції.

В Україні вийшла друком низка статей та монографій, які стосуються досліджень сучасних тенденцій розвитку іншомовної освіти. Теоретичні та практичні аспекти формування професійної компетентності вчителів іноземних мов, лінгводидактичних засад навчання іноземних мов, методичні аспекти діяльності майбутніх фахівців з іноземних мов досліджували О. Бігич [1], В. Буренко, С. Ніколаєва, В. Редько, М. Келлі (M.Kelly) [7], М. Тадеєва [2], Б. Хадсон (B. Hudson) [4] та ін.

Тенденціям розвитку іншомовної освіти присвячені праці таких словацьких науковців, як З. Гадусова (Z. Gadusova) [5], Я. Гартанська (J. Hartanska), Г. Лойова (G. Lojova), Е. Тандлічова (E. Tandlichova) [8] та ін.

Водночас комплексне вивчення досвіду організації професійної підготовки вчителів іноземних мов для початкової та середньої школи у різних педагогічних інституціях Словацької Республіки не стали предметом спеціального дослідження.

Метою статті є аналіз процесу підготовки вчителів іноземних мов для початкової та середньої школи в Словацькій Республіці з метою впровадження позитивного досвіду в освітню систему України, а також визначення специфічних особливостей підготовки вчителів іноземних мов у Словаччині.

Система іншомовної освіти у Словацькій республіці раніше базувалася на пріоритетному вивченні російської мови, а не сучасних західноєвропейських мов. Тому в 90-х роках ХХ століття поряд із соціальними, політичними, економічними реформами в цій країні відбулося реформування або модернізація мовної освіти. На зміну російськомовності сьогодні

акцент у розвитку іншомовної освіти ставиться на сучасні західноєвропейські мови: англійську, німецьку, французьку, іспанську, італійську тощо. Словаччина сьогодні може пишатися своїми успіхами в реалізації мовної політики на основі правильно побудованої сьогодні системи шкільної іншомовної освіти, а також досвідом підготовки вчителів іноземних мов.

У вересні 2007 року нова Концепція викладання та навчання іноземних мов у початкових і середніх школах була затверджена урядом Словаччини. Цей документ впливає з аналізу поточної ситуації у викладанні та навчанні іноземних мов у Словаччині і відповідає Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти (CEF). Його мета – допомогти випускникам середніх шкіл у досягненні рівня B1 / B2 з першої іноземної мови і рівня A1 / B1 з другої іноземної мови, уникаючи тим самим поточної мінливості в навчальних програмах, збільшити кількість кваліфікованих учителів іноземних мов у школах, зробити її кількість стабільною, створити простір для довгострокового розвитку мовної політики, створювати нові навчальні програми та підручники, спрямовані на розвиток мовних та мовленнєвих компетенцій, мовних функцій, умінь і навичок для формування комунікативної мети викладання та навчання іноземної мови [8].

Варто зазначити, що нова Концепція викладання та навчання іноземних мов у початкових і середніх школах у Словаччині, запроваджена у вересні 2008 р., спричинила серйозну проблему для вчителів Словаччини. Однією з найбільших змін у системі викладання іноземних мов стало обов'язкове вивчення іноземної мови з третього класу (учні віком восьми років), а не з п'ятого класу. Це означало, що вчителі початкової школи повинні були викладати також іноземну мову поряд з іншими навчальними предметами. Друга іноземна мова вводилася з шостого класу середньої школи (учні віком одинадцяти років). Для Словаччини стало проблемою як у найкоротший термін підготувати компетентних учителів іноземних мов для початкової школи. Така проблема вирішувалася Міністерством освіти Словацької Республіки у співпраці з Державним інститутом освіти в Братиславі, який став провідним органом у розробці навчального проекту підготовки вчителів іноземних мов для початкової та середньої школи відповідно до нової Концепції викладання та навчання іноземних мов у початкових та середніх школах. Метою проекту було підвищення якості підготовки майбутніх учителів, а також їхня подальша освіта. Цей проект сприяв підготовці кваліфікованих учителів іноземних мов для початкової школи в системі та забезпечив необхідну кількість кваліфікованих учителів іноземної мови з метою модернізації шкільної освіти [6].

У Словаччині на початкових, а також ранніх середніх рівнях шкільної освіти іноземні мови викладаються вчителем-спеціалістом. На першому етапі початкової школи (початковий рівень) вивчення іноземних мов здійснюється в особливих вибіркових класах (треті та четверті класи). В інших класах початкової школи вивчення іноземних мов може пропонуватися як факультативний предмет.

Іноземні мови викладаються вчителями-спеціалістами з кваліфікацією для середніх рівнів. Деякі педагогічні факультети недавно почали підготовку вчителя для початкового рівня, що орієнтується на такі іноземні мови, як англійська та німецька. На нижчих і вищих середніх рівнях середньої школи викладання іноземних мов здійснюється вчителями-предметниками з кваліфікацією викладання однієї або двох іноземних мов. Учителі іноземних мов повинні мати диплом університету (ступінь магістра іноземних мов). Після 1989 р. російська мова втратила свій статус основної іноземної мови, тому вчителі цієї мови мали змогу перекваліфікуватися на викладання інших іноземних мов [3].

Як правило, вчителів іноземних мов готують університети або педагогічні коледжі. Підготовка вчителів іноземних мов для початкової та середньої школи відрізняється тривалістю навчання та умовами вступу до вищих навчальних закладів:

а) учителів для початкової школи готують на педагогічних факультетах. Тривалість навчання – 4 роки. Для вступу на навчання абітурієнти повинні мати середню освіту, підтверджену сертифікатом про закінчення школи й успішним складанням вступного іспиту з рідної мови, математики, іноземної мови, іспитів із музики, фізичної культури й образотворчого мистецтва. Обов'язковою складовою вступного іспиту є усна співбесіда;

б) учителів іноземної мови для середньої школи готують на педагогічних факультетах, факультетах мистецтв та гуманітарних. Навчання триває 5 років. Від абітурієнтів вимагається сертифікат про середню освіту й успішне складання вступного іспиту. Предмети вступного іспиту вибираються вступником, зацікавленим у вивченні іноземних мов. Складовою вступного іспиту є співбесіда [3].

Зміст навчальної програми підготовки вчителів іноземних мов включає обов'язкові предмети. Теоретична педагогічна складова включає вивчення педагогіки, педагогічної психології та соціології. Їхній обсяг не встановлюється в єдиній формі, як передбачено навчальною програмою факультету. Існують певні розбіжності при вивченні окремих предметів щодо кількості навчальних годин на окремих факультетах.

Підготовка вчителів іноземних мов для початкової школи, що орієнтується на іноземну мову (наприклад, англійську), включає такі обов'язкові предмети: лінгводидактику і мовну освіту, англійську літературу, дидактику та граматику англійської мови, практичний курс англійської мови.

Підготовка вчителів іноземних мов для середньої школи, що орієнтується на іноземну мову, має такі обов'язкові предмети (наприклад, англійська мова): англійська граматики – морфологія та синтаксис, англійська література (19-20 століття), практика мови, американська цивілізація, американська література, дидактика англійської мови, сучасна англійська та американська література, комп'ютерні технології у викладанні англійської мови, історія англійської мови, теорія перекладу. Сьогодні необхідним і обов'язковим компонентом навчальної програми є підготовка до застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Встановлено, що формування ІКТ-умінь і їхнє використання в професійних цілях є невід'ємною потребою майбутніх фахівців [7].

Слід зауважити, що впродовж навчання в університетах студенти обов'язково повинні проходити практику в початкових та середніх школах. На третьому та четвертому році навчання студенти закінчують довготривалу навчальну практику в освітніх закладах і на п'ятому році – переддипломну чотириришневу навчальну практику. У рамках співробітництва університету й підтримки різноманітних проєктів частина студентів закінчують навчання за кордоном. Можливість стажування в країні, мова якої вивчається, надається тим студентам, які отримали гранти на навчання таких європейських програм як Socrates, Erasmus, Tempus [3].

Упродовж навчання від студента вимагається оволодіння всіма предметами навчального плану і складання іспитів та заліків, що є подальшою умовою продовження навчання. Іспити можуть бути усними, письмовими та комбінованими. Вчителі початкового та середнього рівня можуть здобути свою кваліфікацію виключно через здобуття рівня магістра у вищому навчальному закладі. З цієї причини навчання закінчується складанням державного іспиту та захистом дипломної роботи. Предмети державного іспиту для підготовки вчителів англійської мови та літератури для середньої школи включають такі: основи педагогіки, англійську мову, англійську та американську літературу, дидактику англійської мови і літератури. Державний іспит повинен містити практичну та теоретичну складову [3].

У середніх школах та гімназіях (вищих середніх школах) здійснюється двомовна освіта. Навчання забезпечують учителі, які викладають рідну та іноземну мову. Іноземну мову найчастіше викладають учителі-носії англійської та німецької мови тощо. В додаток до іноземної мови, яка вивчається в білінгвальній формі (наприклад, англійська мова), також вивчається друга іноземна мова (наприклад, іспанська).

Слід наголосити, що підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов під час роботи в школах забезпечується Національним Інститутом Освіти, так само як і методичними центрами в окремих регіонах. Учителі іноземних мов проходять спеціальні курси, де носії мови, лектори та експерти з іноземної мови проводять лекції з викладання мов, упроваджуючи нові методи, використовуючи нові підручники і посібники. Вчителів іноземних мов також навчають за кордоном на курсах, які пропонуються освітніми закладами під егідою Європейського Центру Сучасних Мов (ЄЦСМ) у місті Грац. Майстер-класи, пропоновані ЄЦСМ, пропагують оволодіння вчителями новими технологіями і методами у викладанні іноземних мов, щоб розвинути професійні компетенції вчителів і в той же час дати їм змогу обмінятися своїм власним

досвідом викладання іноземних мов. Також ефективною формою підвищення кваліфікації є обмін учителями і студентами. Цей досвід передається іншим учителям у формі педагогічних семінарів, методичних центрів, преси, вчительських асоціацій, а також особистих контактів між учителями [3]. Фахівці-освітяни Словаччини розробляють нові концепції побудови шкільної іншомовної освіти, нові навчальні плани та програми з сучасних мов, модернізують систему підготовки вчителя дня навчання мов різних вікових груп, активно шукають шляхи та форми підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов.

Аналіз реформування змісту професійної підготовки вчителів іноземних мов для шкільної освіти в Словачській Республіці дозволяє визначити такі головні аспекти:

1. Відповідність нової Концепції викладання та навчання іноземних мов у початкових та середніх школах Словаччини Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти.

2. Обов'язковість отримання майбутніми вчителями іноземних мов повної вищої педагогічної освіти шляхом характерної форми підготовки «бакалавр-магістр» у вищих навчальних закладах різних типів.

3. Підготовка фахівців різних форм педагогічних кваліфікацій (generalist teacher, language specialist, semi-specialist).

4. Єдність теоретичної та практичної підготовки, інтегрована та послідовна модель навчання.

5. Формування ІКТ-вмінь і їхнє використання в професійних цілях, як невід'ємна умова підготовки вчителів іноземних мов.

6. Створення партнерств «університет-школа» з метою підвищення якості формування професійних умінь майбутніх учителів.

7. Підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов через курси, семінари, методичні центри, пресу, вчительські асоціації з метою оволодіння сучасними технологіями викладання та навчання іноземних мов у початкових та середніх школах.

Список використаних джерел

1. Бігич О.Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи / О.Б. Бігич // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С. 27-31.
2. Тадеєва М.І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: монографія / М.І. Тадеєва. – Тернопіль : Навчальна книга: Богдан, 2010. – С. 313-322.
3. Foreign language Teaching in Schools in Europe. Situation in Slovakia / Report drafted by Eurydice Unit. – Bratislava: Slovak Academic Association for International Cooperation. – 2001. – P. 2-21.
4. Hudson B. Teacher education policy in Europe. A voice of higher education institutions / B. Hudson, P. Zgaga // Monographs on Journal of research in teacher education. – Umea: University of Umea. – 2008. – P. 17-42.
5. Gadusova Z. New Competences in Slovak Teacher training Programmes / Z. Gadusova, E. Mala, L. Zelenicky // TEPE Conference 2008, Ljubljana, February 21-23. – Umea: University of Umea, Faculty of Teacher Education. – 2008. – P. 313-324.
6. Gadušová, Z. – Žilová, R.: Current Challenges for Primary School Teachers in Slovakia. (8strán) 22.06.2009 In: http://www.atee1.org/uploads/winterconference2009_gadusova_paper.doc
7. Kelly M. The Training of teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / M. Kelly, M. Grenfell, A. Gallagher-Brett, D. Jones, L. Richard, A. Hilmarsson-Dunn // A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. – Southampton: University of Southampton. – 2004. – p. 29-44.
8. Tandlichova E. Looking at some innovative methods in the light of the new conception of foreign language teaching at primary schools / International Conference – ELT in Primary education Bratislava, November 20 – 21, 2008 / – Bratislava : Z-F LINGUA 2008. – P. 10-14.

The article analyzes the organizational and semantic aspects of reforming of foreign language teachers training for primary and secondary schools; it was defined the advancements in shaping the content of training. It was justified the actuality of study and generalization of foreign experience in the training of foreign language teachers in Ukraine. It was specified on the peculiarities of different specialists for teaching

foreign languages in Slovakia: generalist teachers, semi-specialists and foreign languages teachers in terms of European integration and mobility.

The attention is focused on the system of theoretical and practical training, integrated and coherent model of training, compulsory receiving of complete higher education to form the professional skills of future specialists and the importance of life-long training of teachers of foreign languages to master modern technology of teaching and learning of foreign languages in primary and secondary schools. In the Slovak Republic modernization of primary and secondary school foreign language education demands first of all developing the new concepts for making school foreign language education, the new curricula and programmes of modern languages; reforming the system of teachers training for different aged groups of children; active seeking of methods and forms of foreign language teachers training. The article also contains the materials concerning the required level and term of training, the curricular content of primary school teacher training, compulsory subjects and evaluation of training. The special attention is paid to the problem of in-service training of foreign language teachers, mastering new technologies and methods of teaching foreign languages to enrich their competencies and exchanging their own experience in language teaching by means of pedagogical seminars, via methodological centres, the press, teachers associations and also personal contacts among teachers.

Key words: foreign language teacher, primary school, secondary school, foreign languages, the content of training, reforming.

УДК 372.8:811.161.2

Ніна Голуб
Nina Holub

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ: ЕМОЦІЙНИЙ АСПЕКТ

TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE IN MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL: THE EMOTIONAL ASPECT

Автор розглядає особливості емоційного компонента процесу навчання української мови в школі, аналізує праці психологів, лінгвістів, педагогів, акцентуючи увагу на суті, функціях і значенні емоцій; окреслює дослідницькі межі проблеми емоцій для різних галузей науки, наголошує на важливості формування емоційного інтелекту учнів, повертає увагу до порад учених, що скеровують роботу вчителя і сприяють пошуку правильних способів розв'язання проблем, пропонує фрагменти роботи з текстом, спрямовані на посилення емоційного складника комунікативної компетентності учнів.

Автор доводить, що процес комунікації має задовольняти не лише інформаційні потреби мовців, але й формувати відчуття задоволення/невдоволення, відчуття щастя, радості від спілкування. Уміти домінувати, визначати свої емоційні стани – один із кроків до порозуміння. З уведенням до навчальної програми жанрів мовлення відкривається багато цікавих аспектів цієї проблеми для дослідження лінгводидактиків.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, кодування емоцій, емоційна компетентність, почуттєва сфера, жанри мовлення.

Зміщення акцентів у системі суспільно-виробничих відносин стало поштовхом до поставлення нових завдань в освіті й пошуку нових способів розв'язання їх. В освітньому просторі з'являється поняття «компетентний учень», над формуванням змісту якого вже більше десяти років працюють учені різних галузей. В економічному полі актуалізується синонімічно близьке

поняття «людський капітал», що має значний попит сьогодні на ринку праці. Згідно з висновками дослідників, люди володіють трьома видами капіталу:

- *перший – інтелектуальний* (знання, уміння, досвід; його формують і збагачують навчання і книги);

- *другий (більш важливий) – психологічний* (упевненість, оптимізм, надія; для нарощування його необхідно: а) чітко визначити цілі; б) мати періодичний досвід успіху, щоб можна було порівняти і визначити, чи добре те, що зроблено; в) позитивне оцінювання роботи виконаної іншими);

- *третій – соціальний* (система віри у свою компанію, у свою діяльність, у те, що їхня праця має сенс; така система віри забезпечує тривалу успішність [9]).

Привертає увагу наголошення на важливості другого – психологічного – капіталу як «більш важливого». Можна зробити висновок, що накопичення людського капіталу однаковою мірою забезпечують інтелектуальний та емоційний компоненти. Однак у шкільній практиці емоційний нерідко лишається поза належною увагою.

За висновками Д. Гоулмана, автора книжки «Емоційний інтелект», сьогодні академічні знання чи технічні здібності є лиш частковою вимогою роботодавців. Сьогодні, як переконує автор, дуже змінилися правила ринку праці. Усе більше запитів на «емоційний інтелект», що нерідко стає вирішальним чинником у прийнятті позитивного рішення. Крім IQ чи вимог професійних знань і вмінь, два з трьох показників стосуються поведінкових навичок (уміння слухати, комунікувати, пристосуватися до змін; упевненість, мотивація, прагнення просуватися в кар'єрі; уміння працювати спільно, уладнати розходження в думках; бажання стати лідером; емпатія, вміння дивитися в перспективу та ін.) [1]. Отже, актуалізовані на ринку праці поняття не повинні дистанціюватися від сфери освіти, що є важливою об'єднуювальною ланкою. За визначенням учених, «емоційний інтелект» і «емоційна компетентність» – близькі поняття, перше з яких означає «здатність розуміти власні емоції й емоції інших людей, керувати емоціями й самомотивацією [4, с. 405]», а друге – «здатність комунікативних партнерів розпізнавати, які емоційні стани переживає кожен із них, розуміти причини їх й обирати ефективну емоційну поведінку в конкретній ситуації [4, с. 405]».

Емоційний світ людини наскільки багатогранний і важливий, що дослідження його прикувало увагу вчених різних галузей науки: психології, педагогіки, філософії, лінгвістики тощо.

Сучасні методики, розроблені з урахуванням концептуальних положень ключових підходів, орієнтують на посилення мотиваційного складника, увиразнюють психологічне поле навчального середовища, пов'язують процес навчання з поняттям психологічного комфорту, що передбачає формування відчуття щастя й повноти життя, почуття самоактуалізації, усвідомлення сенсу свого існування. Суть психологічного аспекту в межах компетентнісного підходу вчені визначають не як намагання «доповнити або поліпшити сформовану педагогічну практику», а як таку, що передбачає неодмінну кардинальну зміну її [15, с. 31].

Слово «емоція» латинського походження, і буквально означає «рухати, хвилювати, збуджувати, підбадьорювати». У результаті тривалих пошуків думки науковців нерідко різняться у визначенні певних типологій чи природи якогось явища, однак вони одноставні у визначенні ролі й важливості емоцій у житті людини, у визнанні їх «мотиваційною основою свідомості, мислення й соціальної поведінки [14, с. 16]. Виникла навіть міждисциплінарна галузь науки – емотнологія, що поєднує різні концепції й теорії емоцій: філософську, біологічну, інформаційну, екзистенційну, енергетичну, когнітивну, неврологічну, психологічну, соціальну та ін.

Основою багатьох сучасних суспільних процесів є соціальний вплив. Він буває різний: від пропаганди здорового способу життя до наполегливого впровадження і демонстрування настанов, що впливають на мислення й поведінку людини, поступово перетворюють її на зручну для маніпулювання частинку натовпу. Ретельна увага до емоційного світу дитини, формування у неї розуміння й чуття добра і зла, справедливості й несправедливості, моральної й духовної стійкості сприятиме не лише розвиткові її, але й загартуванню харак-

теру, виробленню імунітету проти стратегій погроз і залякування, невмотивованого почуття провини, завуальованих пасток, пов'язаних із різними проханнями тощо.

Мета статті – на основі аналізу наукових праць розкрити суть емоцій, емоційного інтелекту, обґрунтувати важливість емоційного аспекту навчання української мови, окреслити перспективи роботи вчителя у цьому напрямі.

Власний досвід системної роботи над збагаченням і розвитком емоційного світу дитини в радянській школі узагальнив у своїх працях В. Сухомлинський. Педагог наголошує на важливості «емоційного ставлення», «захоплення, натхнення розумовою працею», «емоційного стану пошуків і знахідок», «здивування, подиву перед істиною, перед силою людського розуму, перед власною думкою», «інтелектуального стану допитливості», «захоплення і здивування звичайним і повсякденним», «переживання подиву й благоговіння», «почуття людської гідності», «почуття вдячності», «презирство до невдячності» тощо [13].

Упродовж усієї своєї педагогічної діяльності педагог переконує, що саморозвиток дитини можливий з моменту усвідомлення потреби поважати себе й вірити у свої сили. Повагу до себе вчений називає емоційним станом, «який має бути загальним, усеосяжним духом школи». Відповідно, одне з важливих завдань – «утверджувати в школі дух самоповаги», «добиватися того, щоб з перших кроків свого шкільного життя маленька людина вчилася бачити в собі моральні цінності, взяті від інших людей [12, с. 471-474]».

У працях В. Сухомлинського знаходимо відповіді на актуальні нині питання, зокрема щодо забезпечення дітей від негативної чи неприємної інформації. За висновками вченого, «матерям, і батькам, педагогам і письменникам – усім причетним до виховання – треба мудро вводити дитину в світ людський, не закриваючи її очей на радощі й страждання [13, с. 222]».

Дослідження вчених-психологів слугують орієнтирами для розроблення методик і практичної діяльності вчителя. У психології емоцію розглядають як «психічне відображення у формі пристрасного переживання життєвого смислу явищ і ситуацій, в основі якого лежить ставлення [8, с. 499]». За висновками Д. Мацумото, емоція віддзеркалює культурне середовище, у якому люди розвиваються і живуть, і є такою ж невід'ємною частиною її, як мораль і етика [7].

Виокремлюють такі основні, або ж, за словами К. Ізарда, «базові емоції»: інтерес, радість, здивування, печаль, гнів, відраза, презирство, страх, сором, сором'язливість, провина, любов. Поєднуючись, вони утворюють емоційні стани, наприклад, тривожність (поєднує в собі страх, гнів, провину й інтерес). У багатьох психологічних працях наявна теза «Емоції – це позитивна цінність». На підтвердження її автори добирають такі аргументи:

1. Людське життя неможливе без хвилювань [8].
2. Сенс існування людини має афективну, емоційну природу: ми оточуємо себе тими людьми й речами, до яких прив'язані емоційно [3, с.3].
3. Навчання через переживання не менше, а, може, й більш важливе, ніж накопичення інформації [3].
4. Емоція мотивує, мобілізує енергію, і цю енергію суб'єкт відчуває як тенденцію до вдосконалення дії [3].
5. Емоція керує мисленневою і фізичною активністю індивіда, спрямовує її у правильне русло, регулює наші сприйняття [3].
6. Саме емоції надають сенсу подіям, що відбуваються, – повідомляють, що нам подобається, а що – ні, що для нас добре, а що – погано; збагачують наше життя, додають барв і сенсу подіям і світову довкола нас; говорять нам, хто ми такі є як ми ладимо зі світом, чи то подіями довкола нас, чи людьми [7].
7. Почуття й емоції виконують роль налаштувальників уваги [11].
8. Усіляко допомагають працювати пам'яті: речі, явища, події, які нас хвилювали, залишають у пам'яті набагато глибший слід, ніж ті, до яких ми були байдужі [11].
9. Уява під впливом почуттів створює значно цікавіші образи [11].

Про важливість емоцій можна говорити і крізь призму їхніх функцій. Психологи, наголошуючи на тривалій історії розвитку людських почуттів, виділяють відображальну, сигнальну,

інформаційну, регулятивну, підкріплювальну, перемикання, пристосувальну, комунікативну, впливову, експресивну, захисну та ін. Функції конкретної емоції К. Ізард пропонує аналізувати на трьох рівнях:

По-перше, емоція виконує специфічно біологічну функцію, наприклад, спрямовує потік крові й енергетичні ресурси від гладких м'язів внутрішніх органів до м'язів, що відповідають за рух, як це буває у процесі переживання емоції гніву.

По-друге, емоція здійснює мотивувальний вплив на індивіда, організовуючи, спрямовуючи і спонукаючи сприйняття, мислення і поведінку.

По-третє, кожна емоція виконує соціальну функцію: сигнальний аспект життєво важливої системи взаємодії людини з іншими людьми складається із емоційних проявів [3].

Трапляється мотивація і від зворотного: «якщо людина з певних причин позбавлена можливості відчувати, переживати емоції, то настає так званий емоційний голод, який вона намагається вгамувати слуханням улюбленої музики, читанням гостро сюжетних книжок тощо. [8, с. 500]».

Реальні життєві умови, у яких досягають цілей і задовольняють потреби, зумовлюють різноманітність емоційних переживань, що тяжіють до двох полюсів:

1. Умови, предмети і явища, що сприяють задоволенню потреб, досягненню цілей і викликають позитивні емоції: задоволення, радість, інтерес тощо.

2. Ситуації, які людина сприймає як перешкоду, бар'єр до задоволення потреб, викликають негативні емоції: гнів, печаль, страх та ін.

Для навчально-виховного процесу важливе значення насамперед мають вищі почуття як «особлива форма переживань, пов'язана з більш важливими – духовними потребами». З ними асоціюють усе багатство справжніх людських стосунків. Залежно від предметної сфери, до якої вони належать, почуття поділяють на *моральні, інтелектуальні й естетичні* [8, с. 526].

Активізації й результативності виховного процесу сприятиме усвідомлення того, що прояв моральних почуттів означає засвоєння моральних норм і правил, розуміння того, що треба вважати гарним, а що поганим, що добром, а що – злом, що справедливим, а що – ні. Формуючи моральні почуття учнів, учитель привертає їхню увагу до того, що можна робити, а що – ні; коригує вимоги щодо ставлення до інших людей (співчуття, гуманність, доброзичливість, невдоволення, почуття дружби й кохання), до країни (почуття відданості, патріотизму, вірності своєму народові, трудового героїзму) [8].

Однією з важливих особливостей моральних почуттів психологи вважають дієвий характер їх, адже саме моральні почуття спонукають на героїчні справи і вчинки. В умовах особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів головним завданням виховання є не просто формування моральних почуттів у молоді, а передусім формування внутрішньої потреби дотримуватися вимог і правил суспільної моралі.

Для розроблення сучасних методик, організації системного підходу важливо усвідомлення й урахування особливостей інтелектуальних та естетичних почуттів.

Так, *інтелектуальними почуттями* називають переживання, що виникають у процесі пізнавальної діяльності людини. Йдеться про знайомі учням почуття у ситуації, коли самому вдалося знайти пояснення складному випадку написання чи творення слова, згадати потрібне правило вживання розділових знаків. Результатом роботи вчителя у цьому напрямі є сформованість пізнавальної потреби, що проявляється через здивування, інтерес, цікавість, допитливість, радість від досягнутого, сумнів щодо правильності виконання, упевненість у правильному виборі способу тощо [8].

Естетичні почуття являють собою емоційне ставлення людини до прекрасного в природі, у житті людей, у мистецтві. Естетичні почуття дають змогу розібратися в тому, картини яких художників нам подобаються, яка музика хвилює нас, які поети співзвучні нашому серцю, яка погода улюблена для прогулянок. Естетичні почуття мають широку градацію: від легкого хвилювання до глибокої схвилюваності й захвату [8].

Поділ емоцій на позитивні й негативні визначається відповідністю/невідповідністю очікувань і отриманих результатів (досягнень). Емоційний світ дитини різноманітний, кожна грань його потребує уваги вчителя, ігнорування важливих симптомів таїть у собі небезпеку.

Звертаємо увагу на такі емоції, як тривога (тривожність) і страх. Першу розглядають як реакцію на невизначену ситуацію, що потенційно містить у собі загрозу, небезпеку. За висновками Р. Грановської, слабка тривога може відігравати роль мобілізувального фактора, проявлятися як хвилювання за результат справи і в результаті посилювати почуття відповідальності, тобто бути додатковим мотиватором. В інших випадках може повністю дезорганізувати поведінку. Відчай – емоційний прояв упевненості в невдачі дії, яку необхідно здійснити.

Якщо страх – об'єктивна тривожність, то сором – тривожність соціальна, це тривога за свою репутацію, коли є ймовірність не відповідати очікуванням тих, хто оточує. Це передусім самоосуд, каяття, заниження власної оцінки інколи настільки значне, що призводить до самогубства [2, с. 216].

Переживання позитивних емоцій полегшує процес розв'язання інтелектуальних і комунікативних завдань. І навпаки, переживання негативних емоцій серйозно ускладнює досягнення індивідуальних цілей і міжособистісну взаємодію [4, с. 390].

Розвинута почуттєва сфера, на думку психологів, – важлива нині характеристику особистості. Те, що радує людину, що її цікавить, засмучує, хвилює, що видається їй смішним, найбільше характеризує сутність її, її характер, індивідуальність [6 ; 10].

Якщо психологи вивчають природу, функції, характер емоцій, то в полі зору лінгвістів перебувають такі аспекти проблеми: типологія емотивних знаків, що слугують для фіксування різних емоційних проявів; формування емоційної мовної картини світу; комунікація емоцій; кореляція лексиконів емоцій різних мов світу; національно-культурна специфіка вираження емоцій; критерії емотивності мови і її знаків; емоційне забарвлення тексту; прагматика опису і вираження своїх миттєвих і чужих емоцій, приховування, імітування, симулювання емоцій тощо [14, с. 20].

Ефективність емоційної комунікації пов'язують з удосконаленням навичок кодування емоційних станів та емпатичного реагування в емоційній комунікації, тобто «перетворення емоційних переживань у знакову форму – словесну, невербальну, цифрову, музичну тощо [4, с. 398]». Бідний і без того лексичний запас багатьох мовців (і публічних також) не дає змоги повноцінно передати суть і глибину різних емоцій і почуттів. З іншого боку такою перепорою, за визначенням Н. Казаринової, є наявність у культурі жорстких правил і заборон на прояв і форми вираження емоцій. Навіть з урахуванням того, що функційне призначення цілком зрозуміле, постають проблеми з емоційним самопочуття окремих людей і водночас процесом емоційної комунікації. Найбільш важливими дослідниця називає такі негативні наслідки:

- зниження здатності до переживання глибоких почуттів;
 - втрата навичок виразної емоційної поведінки;
 - дезорієнтування партнерів по комунікації в емоційному стані один одного [4, с. 400-401].
- Вербалізація емоційних станів передбачає використання *таких засобів*:

1) емотивно-оцінювальної лексики і фраз (розумниця, справжній друг, дурень, зірок з неба не знімає);

2) називання емоції чи почуття («Я хвилююсь», «Я соромлюся», «Мені приємно з тобою»);

3) порівняльний чи метафоричний опис емоцій і почуттів («Місця собі не знаходжу», «Ніби щойно ампутували руку»);

4) опис того, що хотілося б зробити («Хотів би втекти», «Хотів би схватися», «Хочеться весь світ обійняти», «Хочеться танцювати») [4, с. 406]

Сором'язливість, боязкість, страх є серйозною перешкодою в комунікації, щоб допомогти партнерові (у нашій ситуації – учневі) подолати ці бар'єри, беремо до уваги поради Н. Казаринової використовувати такі комунікативні прийоми:

1) зменшення важливості того, що відбувається, словами «Не звертайте уваги, продовжуйте, мені дуже цікаво те, що ви розповідаєте»;

2) зосередження уваги на зовнішніх обставинах: «Важко втримати чашку, сидячи на такому розхитаному стільцеві»;

3) покликання на власний досвід у подібній ситуації: «Знаєте, зі мною теж відбувається щось подібне, коли я захоплююся якоюсь ідеєю [4, с. 413]».

Соціальні емоції (боязкість, заздрість, ревності, образи тощо) «надають міжособистісним стосункам порівняно нестійкого напруженого характеру й водночас являють собою своєрідну лабораторію оволодіння навичками ефективною комунікації, а саме вміннями говорити про почуття й емоції, вибирати оптимальний сценарій поведінки в ситуаціях інтенсивного емоційного переживання [14]».

Логічними вважаємо висновки лінгвістів про те, що коли емоцію називають ядром мовної особистості, а рефлексію – ядром свідомості її, то проблема «Людина в мові», а відповідно і проблема «Емоції людини в мові», – є не лише лінгвістичною. В. Шаховський називає її також актуальною дидактичною проблемою, що «потребує перегляду традиційних методів навчання рідної й нерідної мов і переходу до нових напрямів у методиці (комунікативного, соціосеміотичного, когнітивного)». Учений привертає увагу до таких важливих моментів: 1) будь-якій емоційній комунікативній ситуації властива специфічна комунікативно-цільова семантика використання мовних знаків; 2) ці знаки виконують функцію емоційної фактичної чи динамічної взаємодії комунікантів й водночас є інструментом для вивчення динамічної емоційної взаємодії мовної особистості з оточенням її, інструментом для навчання емоційної мовленнєвої взаємодії. Звідси дидактичне завдання – ретельний добір емотивного фонду мови й використання його в мовленнєвих актах, які вивчають [14, с. 48-49].

Поради вченого привертають увагу лінгводидактиків до важливого питання, що давно назріло й потребує впровадження, – це уведення до програми й вивчення на уроках української мови мовленнєвих жанрів (автор їх називає мовленнєвими актами).

Оскільки навчання мови радимо будувати на текстовій основі, продемонструємо на кількох зразках текстів, як учителю посилювати емоційний аспект.

Текст 1.

Цілісінський тиждень, відтоді, як я приїхала в село до бабусі, ішов дощ. Дня тяглися надто повільно і нудно. Набрид навіть телевізор, яким я марно намагалася себе розважити і вбити час. «От тобі й маєш! Оце канікули, гарно розпочалися, нічого сказати! А скільки ж планів було!» – міркувала я, геть засмучена.

Цілісінський тиждень я з нетерпінням чекала зустрічі з Максом, пригадуючи наші з ним минулорічні пригоди й ігри. Про це літо ми з Максом іще взимку снували стільки мрій! Він писав мені про це у своїх листах.

З Максом завжди було цікаво, він мастак на всілякі вигадки! Але потрапити у його ватагу й стати його другом було не так просто. Насамперед потрібно було довести йому свою сміливість, як-от видряпатися на самісіньку верхівку височезного ясена чи, приміром, пройтися цвинтарем, коли споночіє... Макс терпіти не міг боягузів. Для хлопців було найбільшою образою, коли він, з кривою посмішкою, презирливо сплюнувши крізь зуби, недбало зронював: «Та що з тебе візьмеш? Тютя-матютя ти, боягуз!» А ще він часто любив повторювати, що світ належить сильним, а боягузи – то нікчеми...

Коли нарешті виглянуло сонце, Максіві спало на думку влаштувати змагання, хто швидше допливе на човнах до протилежного берега...

Човен, у якому плив Вовка, спочатку помітно відстав, і Макс почав відверто глузувати, називаючи його човен дрантям. А згодом ми помітили, як порожній Вовчин човен погойдуються на воді, А Вовчина голова то ховалася у воді, то з'являлася знову...

– Послухай, Максе, – заговорила я, мало не плачучи, – розвертаймо човна й пливимо до нього! Ми можемо його порятувати!

– Ти не розумієш, ти нічого не розумієш! – закричав Макс, обірвавши мене, – Це небезпечно! Я його не порятую! Він мене потягне на дно! Треба кликати когось із доросли.

На щастя, на березі помітили, що трапилося... (за О. Сайко).

Запитання і завдання:

1. Доберіть заголовок.
2. Висловіть свої емоції чи почуття від прочитаного. Зробіть порівняльний чи метафоричний опис емоцій і почуттів.
3. Охарактеризуйте одним словом кожного з героїв оповідання.
4. Які слова передають настрій героїні оповідання?
5. Чи впливає на ваш настрій погода?

6. Опишіть погоду, найсприятливішу для вашого відпочинку під час літніх канікул.
7. Дайте пораду, як не засмучуватися через несприятливу погоду.
8. Змодельуйте поведінку Макса після цієї пригоди.
9. Чи зміниться ставлення до нього інших дітей? Чому?

Текст 2.

Отже, я стояв на пагорбі й оглядав долину. І задихався від захвату.

Село лежало серед розлогих садів, як низка необроблених коралів або... розсип цукерок у різнобарвних обгортках. У смарагдовому лісі спалахували золоті блискітки сонячного світла. Раніше я ніколи цього не помічав. Такі картинки виникали хіба на моніторі компа! Я подумав, що варто було приїхати сюди лише заради цього видовища. І пошкодував, що я не художник (І. Роздубудько).

Запитання і завдання:

1. Яке загальне емоційне забарвлення тексту?
2. Назвіть емоції, що переповнюють героя твору.
3. Пригадайте й опишіть картину природи, що справила на вас найсильніше враження.

Що вам хотілося робити, до яких дій вдатися у момент такого захоплення?

4. Що б ви порадили тим людям, які не вміють дивуватися й захоплюватися красою природи?

5. Знайдіть у творі слова й словосполучення, що характеризують емоційний стан героя.

Цінними вважаємо поради психологів і навіть письменників щодо коригування, спрямування емоційних станів чи виходу з них, зокрема такі:

1. Якщо ви хочете якомога довше зберегти молодість, не виходьте з душевної рівноваги через дрібниці, частіше радійте й намагайте втримати гарний настрій (*Грановська Р.*). 2. Страждання перестає бути стражданням, якщо у нього є сенс (*Грановська Р.*). 3. Зміни своє ставлення до речей, що тебе тривожать, і ти будеш у безпеці (*Фрейд З.*). 4. Найкращий спосіб підбадьорити себе – це підбадьорити когось іншого (*Твен М.*). 5. Людина, яка любить поговорити про те, що вона робитиме, якщо виграє, але не знає, що буде робити, якщо програє, – потенційний невдаха (*Грановська Р.*). 6. Не варто боротися з тим, що є вже фактом (*Грановська Р.*). 7. Украй небажано перед сном згадувати всі свої образи (*Грановська Р.*). 8. Коли людина перебуває у стані сильного збудження, не треба перебивати її, краще дати виговоритися до кінця (*Грановська Р.*). 9. Ніхто не застрахований від нещасних випадків, непоправних утрат, складних ситуацій; тут доцільно не обмежуватися переживанням, не концентруватися на них, не поступатися депресії й байдужості, а діяти, наполегливо шукати вихід, пробувати все нові й нові варіанти (*Грановська Р.*). 10. Важку втрату нічим не можна заповнити, замінити; для того, щоб допомогти людині пережити її, варто, давши їй час змиритися з нею, сприяти формуванню нової домінанти, що зможе перемогти чи хоч послабити осередок збудження, пов'язаний з психічною травмою (*Грановська Р.*). 11. Для збереження позитивного настрою необхідно відчуття успіху (*Грановська Р.*). 12. Сміх – гарні ліки, передусім для зменшення дії стресу; сміх сприяє налагодженню контакту (*Грановська Р.*).

Їх можна використовувати і під час роботи з текстами.

У структурі комунікативної компетентності виокремлюють важливий складник – емоційну компетентність як здатність діяти відповідно до внутрішнього середовища своїх почуттів і бажань. Д. Гоулман справедливо зазначає: «Люди починають усвідомлювати, що для досягнення успіху потрібно значно більше, ніж розумова перевага й технічна майстерність. Нам необхідний ще один вид навичок, що дасть нам змогу виживати – і, без сумніву, процвітати, – у вихорі ринку праці майбутнього[1]». Процес комунікації має задовольняти не лише інформаційні потреби мовців, але й формувати відчуття задоволення/невдоволення, відчуття щастя, радості від спілкування. Уміти домінувати, визначати свої емоційні стани – один із кроків до порозуміння.

З уведенням до навчальної програми жанрів мовлення відкриється багато цікавих аспектів цієї проблеми для дослідження лінгводидактиків.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – Москва : АСТ; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – СПб. : Речь, 2010. – 656 с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – перев. с англ. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.
4. Казаринова Н.В. Эмоциональная коммуникация в межличностном взаимодействии / Н.В. Казаринова // Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матьяш, В.М. Погольша, Н.В. Казаринова, С. Биби, Ж.В. Зарицкая. Под науч. ред. О.И. Матьяш. – СПб. : Речь, 2011. – 2011. – С. 387-421.
5. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. – СПб. : Речь, 2005. – 76 с.
6. Крюгер Ф. Сущность эмоционального переживания / Ф. Крюгер // Психология эмоций: Тексты. – Москва : Изд-во МГУ, 1984.
7. Мацумото Д. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования, открытия / Дэвид Мацумото. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 668 с.
8. Общая психология / под общ. ред. Е.И. Рогова. – Москва : МарТ; Ростов на/Д: МарТ, 2008. – 560 с.
9. Пряникова Ю. Йонас Виддерстрале: Основатель теории бизнеса в стиле фанк / Ю. Пряникова // Компаньон. – 2007. – №48. – 30 ноября. – С. 32-36.
10. Рогов Е.И. Эмоции и воля / Е.И. Рогов. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
11. Румянцева И.М. Психология речи и лингводидактическая психология / И.М. Румянцева. – Москва : ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.
12. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 томах. – Т. 1. – Київ : Радянська школа, 1976. – 654 с.
13. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 томах. – Т. 2. – Київ : Радянська школа, 1976. – 670 с.
14. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций : монография / В.И. Шаховский. – Москва : Гнозис, 2008. – 416 с.
15. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Юрій Швалб // Вища школа. – 2010. – №1. – С. 31-36.

The author reviews features of emotional component of teaching the Ukrainian language in schools, analyzes the works of psychologists, linguists, teachers, focusing on the essence, functions and meaning of emotions; defines the research scope of the problem of emotions for various branches of science, emphasizes on the importance of formation of emotional intelligence of students, draws attention to advice of scientists which guide teacher's work and contribute to the search for the solution of the problems, offering pieces of work with the text, aimed at strengthening the emotional component of communicative competence of students.

While psychologists study the nature, functions and character of emotions, linguists focus on something different: kinds of emotive characters used to represent different emotional phenomena; formation of emotional map of the world; communication of emotions, lexicon correlation of different languages of the world, national and cultural specificity of emotion expression and emotional character of the text, and others. The effectiveness of emotional communication is closely linked to the improvement of skills related to emotional states coding. Thus linguodidactics should take into account the results of studies of various branches of science.

The author proves that communication process should satisfy not only the information needs of speakers, but also generate a feeling of satisfaction /dissatisfaction, feeling of happiness and joy of communication. To be able to dominate, to determine their emotional states – one of the steps to understanding. With introduction of speech genres in the curriculum a lot of interesting aspects of this problem will be available for the study of linguodidactics.

Key words: emotions, emotional intelligence, coding of emotions, emotional competence, sensual sphere, speech genres.

УДК 376.54

Ірина Голубєва
Iryna Holubieva

СТРУКТУРА ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРАЦЯХ АМЕРИКАНСЬКИХ УЧЕНИХ

THE STRUCTURE OF LINGUISTIC GUILFTEDNESS OF PERSONALITY IN THE WORKS OF AMERICAN SCIENTISTS

У статті розглянуто структуру лінгвістичної обдарованості особистості в працях американських учених, які займаються дослідженням різних видів обдарованості. Виокремлено сукупність якостей, які характеризують лінгвістично обдарованих учнів та вербальну обдарованість як базову складову лінгвістичної.

Ключові слова: лінгвістична обдарованість, вербальна обдарованість, структура обдарованості, американські вчені, лінгвістичні здібності, креативність.

Загально прийнятою є теза про те, що наявність високого рівня розвитку інтелекту є важливою складовою обдарованості. А тому перед ученими постало питання про побудову теоретичних концепцій тих видів обдарованості, які відповідають певним видам інтелекту, та обґрунтування теорії і практики навчання школярів, які є носіями такої обдарованості.

У своїй класифікації видів інтелекту Г. Гарднер на перше місце поставив лінгвістичний інтелект. Це спонукало педагогів та психологів до формування визначень лінгвістичної обдарованості, побудови її структури і, як наслідок, обґрунтування теорії та практики навчання лінгвістично обдарованих школярів.

Важливим аспектом обдарованості особистості є її надзвичайні інтелектуальні здібності і креативність, які, зазвичай, тісно пов'язані із лінгвістичними здібностями. Лінгвістичні здібності дитини можна виявити ще у ранньому шкільному віці. Саме рівень сформованості здібностей у рідній мові пізніше суттєво впливає на засвоєння дитиною іноземних мов, а також на успіхи в багатьох інших сферах її діяльності.

На сьогодні низка дослідників лінгвістичної обдарованості, зокрема, О.Матюшкін вважають, що лінгвістична обдарованість включає, як надзвичайні здібності до сприйняття і засвоєння рідної мови, так і іноземних мов. У роботі Д. Ліференко також подано структурні компоненти лінгвістичної обдарованості. Серед них особливо виокремлено сукупність таких якостей, як:

- психологофізіологічні особливості особистості,
- лінгвістичні здібності,
- лінгвістична креативність
- особистісний компонент [2, с. 64].

Метою нашої статті є вивчити і проаналізувати роботи американських учених у галузі лінгвістичної обдарованості та виокремити їхнє трактування структури лінгвістичної обдарованості особистості.

Проблемі вивчення структури обдарованості та побудови її теоретичних концепцій присвячено значну кількість наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних дослідників. Серед вітчизняних учених необхідно відзначити наукові студії О. Антонової, О. Кульчицької, В. Моляко, В. Рибалка, І. Волощука, П.Тадеева та ін. Значний внесок у побудову сучасних теоретичних концепцій обдарованості зробили російські вчені Л. Виготський, О. Матюшкін, Б. Теплов, В. Дружинін, Д. Богоявленська, Н. Лейтес, В. Шадріков, Є. Іллін та ін.

Американські вчені досягли помітних успіхів у вивченні обдарованих особистостей та пошуку ефективних шляхів навчання обдарованих школярів завдяки використанню тестових методик у дослідженні феномену потужну американську наукову школу з проблем дослідження обдарованих особистостей.

Структуру лінгвістичної обдарованості особистості запропонував російський учений О. Матюшкін, назвавши її психологічною структурою цього типу обдарованості, яка базується на надзвичайних мовних здібностях і мовній креативності [3]. Лазарева С. також запропонувала авторську діагностику лінгвістичної обдарованості учнів молодших класів із перспективою формування майбутньої мовної та іншомовної підготовки цієї категорії учнів [1].

Багато науковців, фахівців у галузі обдарованості в США вважають важливою складовою обдарованої дитини ранній мовний розвиток, поряд із високими комунікативними здібностями. Складовими лінгвістичної обдарованості, на думку Р. Едвардса (R. Edwards), можна вважати такі характеристики:

- ранній початок говоріння у формі спілкування, починаючи від віку дев'яти місяців. Однак, не всі обдаровані діти починають говорити у зазначеному віці;

- швидке засвоєння нових слів, що включає талант швидко запам'ятовувати нові слова і правильно їх використовувати в мовленні;

- багатий словниковий запас, який включає набагато більше слів, ніж у звичайних дітей. Зокрема, більше 300 слів у віці двох років.

Обдаровані діти використовують комплексно й правильно граматичні та стилістичні конструкції. Наприклад, типові дворічні діти будують прості речення із двох, трьох слів. А обдаровані діти можуть будувати речення на рівні дорослої людини вже у віці трьох років;

- ранній вік для навчання читання, задовго до початку шкільного навчання;

- вміння адаптувати своє мовлення до інших людей, завдяки багатому вокабуляру та мовним здібностям. Обдаровані діти, використовуючи свої мовні здібності, вміють говорити простою мовою із ровесниками, а також, використовуючи складніші мовні механізми у розмові з дорослими [6].

Деякі з цих складових лінгвістичної обдарованості відзначала ще в 1926 році L. Hollingworth (Л. Голлінгворт) у своєму підручнику «Gifted Children: Their Nature and Nurture» («Обдаровані діти: їхня природа і натура або характер»), що вийшов із друку у США і досі вважається першим підручником у галузі освіти обдарованих.

У сучасному дослідженні американських вчених щодо характеристик лінгвістичної обдарованості дитини їх спектр набагато зріс.

Так, М. Кітано (M. Kitano) і Р. Еспіноса (R. Espinosa) [7] досліджували особливості виявлення лінгвістично обдарованих англомовних учнів на прикладі шкільного округу Cartwright. Виходячи із експериментального дослідження, вони визначили низку характеристик сучасного обдарованого в мовному відношенні учня, або, як говорять у США, студента, куди входять:

1) сильне бажання навчатися саме рідною мовою;

2) розвивати навички усного та писемного мовлення;

3) високі стандарти володіння літературною мовою;

4) мовна та мовленнєва незалежність;

5) цілеспрямована допитливість;

6) високий інтерес до тематичного спілкування;

7) висока здатність до аргументації висновків;

8) вміння швидко підхоплювати нову інформацію;

9) вміння швидко перехоплювати лідерство у спілкуванні;

10) тенденція до повного розуміння мовної ситуації;

11) тенденція до швидкого виявлення власних мовних помилок, а потім помилок співрозмовника та вміння їх виправляти;

- 12) вміння брати на себе відповідальність при проведенні бесіди;
- 13) оригінальність та широка уява;
- 14) демонстрація творчих здібностей свого мислення;
- 15) певні здібності в хоч одному виді мистецтв;
- 16) незвичайні таланти в культурі мовлення.

Розглядаючи особливості загальних інтелектуальних здібностей дитини, американські вчені, такі, як Т. Крос (Т. Cross), Дж. Рензулі (J. Renzulli), Р. Девідсон (P. Davidson) стверджували, що лінгвістичні здібності є в основі будь-якого інтелекту. До таких мовних здібностей відносяться багатий лексичний запас для свого віку, особливі комунікативні здібності у прояві своїх думок та почуттів, вміння ставити інтелектуальні запитання та швидко аналізувати інформацію, давати важливі характеристики нових понять і явищ. До складу лінгвістичної обдарованості, як вважає К. Белін (C. Belin) [15], входить вербальна обдарованість, якою володіють багато студентів. Науковець Дж. Бейлі (J. Bailey) (1996) таким чином характеризує студентів, які по-обдарованому говорять про мову і таким же чином нею користуються [4]. На її думку, лінгвістично обдаровані учні характеризуються вербальною (словесною) обдарованістю, що включає такі аспекти:

- 1) раннє усне мовлення, що ґрунтується на вміннях рано і вільно оперувати вербальними поняттями;
- 2) поглиблений інтерес до спілкування в суспільстві, вміння вживати складну лексику в мовленні, диференціювати значення слів тощо;
- 3) поглиблений інтерес до читання складної для свого віку літератури;
- 4) розуміння глибоких філософських ідей та понять, насолода від спілкування про літературу;
- 5) правильне використання мови і граматики, вміння переконувати, стимулювати активність інших у процесі комунікації;
- 6) аналіз ідей та вміння вести дебати на високому рівні, бачити результати своєї комунікації і те, що до тебе прислуховуються інші представники суспільства;
- 7) вміння правильно вживати аналітичні та синтаксичні конструкції мови,
- 8) брати участь у словесних іграх та конкурсах, проголошувати неординарні ідеї;
- 9) намагання дізнатися щось нове, шляхом самопізнання, читаючи тривалий час і подумки осмислюючи прочитаний матеріал;
- 10) вивчення спонтанно (нецілеспрямовано) незапрограмованих речей, формування запитань, які розширюють світогляд;
- 11) ситуація, коли чогось незнавши, або пізнавши явище або процес дуже повільно, викликає злість або моральне незадоволення;
- 12) бажання отримати нові знання шляхом мінімального часу, що витрачається на ознайомлення з матеріалом, уміння експериментувати з мовою раніше за вчителя, який ставить запитання і дає відповіді, вести дебати на високому рівні з представниками різних вікових груп;
- 13) віртуозні дії в писемному та усному мовленні на рівні гриз мовою [4, с. 108].

Дж. Мунро (J. Munro), дослідниця з Університету в Мельбурні (Австралія) зробила серію ефективних стратегій для навчання вище згаданого типу лінгвістично обдарованих представників, узявши за основу методики збагачення та прискорення.

Американська дослідниця Дж. Бейлі (J. Bailey) характеризує словесно (вербально) обдарованих дітей як таких, що демонструють у ранньому віці комплекс високої мовної поведінки в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі, що виходить далеко за межі їхнього вікового розвитку [6, с. 97].

У той же час Дж. Ван ТасселБаска (J. VanTasselBaska) трактує словесно обдарованих таким чином: «Обдаровані діти досягають словесної компетентності набагато раніше за своїх звичайних ровесників [8, с. 1]. Для порівняння розглянемо, як характеризують вербально обдарованих дітей обидва науковці.

Дж. Бейлі (J. Bailey) пропонує такі характеристики вербально обдарованих дітей, як яскраве, описове усне мовлення, раннє вміння розрізняти фонетичні особливості мови, відчувати знакову систему мови, уподобання займатися читанням і письмом в ранньому віці, здібності висловлювати власну думку, ставити і вирішувати завдання, пов'язані з спілкуванням [4, с. 108].

Дж. Ван ТасселБаска наводить свої характеристики цієї категорії обдарованих дітей: уміння швидко і гарно читати, зацікавленість у словах та їх комбінуванні, використання багатого словникового запасу, вміння продукувати ідеї із прочитаного матеріалу, насолода від спілкування та прочитаної літератури, вміння писати захоплюючі історії та розказувати їх, постійне захоплення читанням, участь в словесних іграх та пазлах, гра з мовою в усній та писемній формах, раннє заглиблення у структуру мови при говорінні та письмі [8, р. 17].

Дж. Бейлі (J. Bailey) достовірність структури вербальної обдарованості підтверджує на прикладі свого сина, який навчився самостійно читати після двох років. Однак, він віддавав перевагу публіцистичній літературі про життя динозаврів, про «чорні дірки», та інші елементи всесвіту, що було його улюбленою темою. У віці чотирьох років він чітко розрізняв відмінності між бронтозаврами та бракозаврами і дуже переймався тим, що до 2000 року Полярна зірка не буде північною зіркою. Він черпав інформацію не від навчання, а від читання. Здібність отримувати знання від читання є не типовою для такого віку. Далі Дж. Бейлі пише, що діти традиційно починають отримувати знання в процесі читання тільки з четвертого класу, а здібність читати для отримання знань у такому ранньому віці дає словесно обдарованим дітям надзвичайний старт для розвитку. Такі ранні читачі отримують ранні знання в той час, коли інші діти лише в цей час навчаються читати [4].

У результаті детального аналізу структури лінгвістичної обдарованості, основною складовою якої вважаємо вербальну обдарованість, можна стверджувати, що будь-яка обдарована особистість в інтелектуальному відношенні характеризується високорозвиненими мовними здібностями і мовленнєвими вміннями і навичками. Тому основні аспекти лінгвістичної обдарованості входять до складу інтелектуально обдарованої дитини в кожному виді обдарованості.

Отже, мовний розвиток обдарованої дитини включає такі складові:

- 1) багатий словниковий запас і здібність його швидко збагачувати;
- 2) тенденція до швидкого темпу говоріння;
- 3) раннє використання довших, складніших речень із правильним граматичним оформленням;
- 4) властивість постійно ставити питання про те, що відбувається навколо і потреба в отриманні чітких відповідей та пояснень;
- 5) здібність розуміти мету своєї діяльності з раннього віку виконувати крок за кроком щоденні дії;
- 6) здібність розуміти і брати участь у розмові дорослих, коментувати, вловлювати внутрішній аспект, двозначність у спілкуванні;
- 7) вміння змінювати свою мову до спілкування з аудиторією різного віку, пристосовуватися до розмови з дорослими, які говорять складною мовою, і до простішої мови однолітків [9].

Отже, розглянувши структуру лінгвістичної обдарованості, можна із впевненістю стверджувати, що до її складу переважна більшість американських педагогів і психологів [4; 5; 6; 8; 9] відносить вербальну (або словесну) обдарованість, яку можна спостерігати в процесі вивчення як рідної, так й іноземної мов. Особливо високий рівень вербальної обдарованості характерний для дітей, які рано навчилися читати і проводять багато часу за читанням літератури, яка більш характерна для інтересів дорослих, ніж дітей.

Інтенсивне читання слугує базисом для формування та інтенсивного розвитку лексичних, граматичних, фонетичних, стилістичних здібностей лінгвістично обдарованих учнів. Усі американські дослідники схильні до того, що інтелектуально обдарована дитина володіє надзвичайно багатим словниковим запасом, вмінням швидко засвоювати інформацію, чітко розуміти значення абстрактних понять і диференціювати їх.

Список використаних джерел

1. Лазарева С.В. Диагностика лингвистической одаренности учащихся младших классов / С.В. Лазарева // Одаренный ребенок: Научнопрактический журнал. – 2008. – № 2. – С. 118-122.
2. Ліфференко Д.О. Лінгвістична обдарованість як вид спеціальної обдарованості / Д.О. Ліфференко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 1. – С. 63-65.
3. Матюшкин А.М. Одаренные и талантливые дети / А.М. Матюшкин, Д. Сиск // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 88-97.
4. Bailey J.M. Literacy development in verbal talented children / J. Van Tassel Baska, D. T. Jonson, L.N. Boyce (Eds) // Developing Verbal Talent. Ideas and Strategies for Teachers of Elementary and Middle Schools Students : Allyn and Bacon. – 1996. – P. 97-114.
5. Belin C. Identifying Gifted and Talented English language learners/ C. Belin, G. N. Blank // Yowa Departments of Education. – 2008. – 50 p.
6. Edwards R.A. Differentiating instruction for gifted students in the English language Arts Classroom / R. A. Edwards // The University of Georgia. – 2007. – 42 p.
7. Kitano M.K. Language Diversity and Giftedness: Working with Gifted English language learners / M. K. Kitano, R. Espinosa // Journal for the education of the Gifted. –2014. – P. 124-128.
8. Van Tassel Baska J. Assessment of gifted student learning in the language arts/ J. Van Tassel Baska // Journal of Secondary Gifted Education. – № 13.– V. 2. – 2002. – P. 67-72.
9. Van Tassel Baska J. A curriculum study of gifted student learning in the language arts / L. Zno, L. Averyand C. Little // Gifted Child Quarterly. – № 46. – V. 1. – 2002. – P. 30-44.

The article deals with analysis of linguistic giftedness of personality in the works of American scientists in the field of gifted education (J. Bailey, C. Belin, G. Blank, R. Edwards, J. VanTasselBaska, M. Kitano). Some authors determine the main component of linguistic giftedness to be verbal giftedness.

The first characteristic of language skills is often the one that is noticed in early age. Later a lot of linguistically gifted children improve their language abilities. They often talk sooner than other children of their age, know more words, use bigger words and insist on precise words, combine words in creative way.

Verbally gifted children sometimes have troubles with classmates because their language highlights their differences. They may intimidate others with their vocabulary.

The American scientists in the sphere of giftedness differentiated also the linguistic giftedness in two aspects, such as native and foreign languages.

There are a number of characteristics that can signal to a professional that a child might be linguistically gifted: early development of language, abstract thinking, strong memory, the capacity to focus on reading interesting books, a strong motivation to reading complicated texts and abilities to compose their own stories and poems.

It is stressed by the American authors that gifted children who read a lot during the primary school years typically excel on other language arts areas because advanced reading expands children's vocabulary, writing and thinking skills.

Key words: *linguistic giftedness, verbal giftedness, structure of giftedness, American scientists, linguistic abilities, creativity.*

УДК 373.5.011.3-051:316.647.5

Юлія Гордієнко
Yuliya Hordiyenko

ПЕДАГОГІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

PEDAGOGICAL TOLERANCE OF A TEACHER OF THE FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF INTERACTION WITH PRIMARY SCHOOL PUPILS

У статті описано педагогічну толерантність як умову успішної взаємодії вчителя іноземних мов та учнів початкової школи, проаналізовано вікові особливості молодших школярів, які повинні враховуватись у навчальній діяльності учнів. Визначено, що демократичний стиль педагогічного спілкування відповідає вимогам толерантної взаємодії.

Ключові слова: взаємодія, вчитель іноземних мов, учень початкової школи, педагогічна толерантність, стиль педагогічного спілкування.

В умовах реформування сучасної системи освіти в Україні особлива увага приділяється умінням учителя продуктивно організовувати процес навчання, спрямовуючи його на розвиток особистості учня. Оскільки вивчення іноземних мов у загальноосвітніх закладах розпочинається в першому класі, актуальним стає завдання підготовки вчителя іноземних мов, здатного не лише передавати власні знання з дисципліни, але й знаходити індивідуальний підхід до кожного учня. Взаємодія між учителем та дітьми початкової школи буде максимально ефективною у випадку, якщо її основою виступатиме педагогічна толерантність учителя.

Проблема взаємодії вчителя та учнів на основі педагогічної толерантності є предметом дослідження таких науковців, як М. Андреев, Н. Боритко, Л. Безотечество, С. Бондирева, А. Зінченко, М. Карандаш, Є. Клепцова, Ю. Котелянець, Ю. Макаров, М. Перепеліцина, Ю. Тодорцева та ін. Проте в контексті нашого дослідження важливим є розгляд особливостей толерантної співпраці суб'єктів педагогічного процесу – майбутніх учителів іноземних мов та учнів початкової школи, у якій повинні враховуватись вікові особливості молодших школярів. Ця проблема є предметом дослідження таких учених, як Ш. Амонашвілі [3], Н. Бордовська [4], А. Реан [13], Г. Крайг [9], І. Кулагіна [10], В. Мухіна [11], А. Аверин [1] та ін. Актуальність нашого аспекту дослідження полягає в обґрунтуванні необхідності налагодження толерантної взаємодії вчителя та учнів як умови оптимального особистісного розвитку школярів.

Мета – схарактеризувати особливості взаємодії вчителя іноземних мов з учнями початкової школи на основі педагогічної толерантності. Здійснення мети передбачає вирішення таких завдань: 1) розглянути вікові особливості учнів початкової школи, які обумовлюють характер взаємодії в процесі навчання; 2) проаналізувати стилі педагогічного спілкування та визначити той стиль, який відповідає принципам толерантної взаємодії.

Особливості дітей молодшого шкільного віку обумовлюють характер взаємодії вчителя з його вихованцями в процесі навчання. Такі вчені, як Н. Бордовська [4], А. Реан [13], В. Мухіна [11], І. Кулагіна [10], А. Аверин [1], Г. Крайг [9] та ін., характеризуючи особливості молодшого школяра, наголошують, що учень є суб'єктом навчальної діяльності та, відповідно, вимагає до себе дбайливого, толерантного ставлення з боку вчителів, які в початковій школі є найбільш авторитетними дорослими для дитини.

Формування толерантності особистості є важливим з точки зору довгострокової перспективи, адже, як вважає М. Боритко, виховання толерантності у дітей є одним із проявів резуль-

тативності педагогічної діяльності, оскільки «толерантність, сформована у шкільні роки, є однією з найважливіших умов зниження напруги у суспільстві» [5, с. 11].

Період молодшого шкільного віку характеризується зміною соціального статусу дитини, її інтересів, цінностей та способу життя. Відбуваються зміни в емоційно-мотиваційній сфері дитини, з'являється її «внутрішнє життя», активно розвиваються почуття, переживання, які впливають на її поведінку. Основою вчинку школяра стає смисл, тобто спроба оцінити свою дію з точки зору її результату та майбутніх наслідків. На думку І. Кулагіної, цей процес має як інтелектуальний, так й емоційний характер, оскільки визначається особистісний зміст цього вчинку, тобто його значення у системі відносин дитини з іншими людьми та можливість зміни цих стосунків [10, с. 65].

Згідно з гуманно-особистісною педагогікою Ш. Амонашвілі, внутрішня психічна енергія обумовлена «природою» дитини, яка представлена у трьох основних прагненнях дитини:

1) прагнення розвитку – природний стан, при якому розвиток вроджених можливостей відбувається в процесі подолання протиріч та труднощів. Основне педагогічне завдання – створити такі умови навчання, у яких дитина вирішуватиме проблеми, що узгоджуються з її індивідуальними можливостями. Потрібно наголосити, що саме молодший шкільний вік є найбільш сприятливим періодом для різнобічного розвитку дитини;

2) прагнення дорослішати – бажання максимально розвинути у собі особистісні якості, стати цивілізованою, духовно багатою, вмілою дорослою людиною. Здійснення цього прагнення відбувається у спілкуванні з дорослими. Дитина починає шукати соціальне середовище, у якому її прийматимуть як дорослу особистість. Звідси основна педагогічна задача – поводитися з дитиною як з рівною собі, утверджувати в ній особистість, виявляти довіру, доручати серйозні справи, встановлювати взаємовідносини на основі співробітництва, спонукати до співпереживання та співчуття. Навчати потрібно з почуттям відповідальності, не граючись. Саме вчитель повинен так витончено виконувати свою роль, щоб діти забули в освітньому процесі про свої потреби гратися;

3) прагнення свободи дитина втілює шляхом віддалення від опіки дорослого. В результаті неприйняття дорослими цього прагнення дитини між ними виникають конфлікти та, як наслідок, покарання. Коли педагог намагається підкорити дитину, змусити її відповідати своїм вимогам, виникає авторитарний педагогічний процес, за якого більше примушувань, заборон, конфліктів, ніж схвалень, дозволів, радості. Педагогічне завдання – створення умов для збереження права дитини на вільний вибір, рівноправне спілкування, співробітництво, взаємоповагу та взаємну відповідальність [3, с. 15-16].

Управління процесом учіння здійснюється педагогом на основі особистісно-діяльнісного підходу, сутність якого з позиції учня полягає у «створенні умов, у яких учні могли б робити власний вибір ... для свободи своїх особистісних виявів, самоактуалізації та особистісного зростання, для формування активності учнів, для єдності зовнішніх та внутрішніх мотивів, для прийняття навчальної задачі та переживання задоволення від правильного розв'язання її, для зняття соціальних бар'єрів» [6, с. 320]. Організація навчальної діяльності на основі такого підходу позитивно впливає на адаптацію учнів, розвиток їхніх здібностей, мотивацію та самооцінку.

Навчальна діяльність стає провідною в період молодшого шкільного віку. Її складність обумовлюється структурою, яку утворюють такі компоненти згідно з концепцією Д. Ельконіна: 1) мотивація – навчально-пізнавальні мотиви, основою яких виступають потреби пізнання та саморозвитку; 2) навчальна задача – система завдань, за допомогою яких дитина засвоює загальні способи дії; 3) навчальні операції, які складають спосіб дії; 4) контроль і самоконтроль [10, с. 67].

На думку В. Мухіної, такою є структура навчальної діяльності у сформованому вигляді, однак у молодшому шкільному віці лише розпочинається процес її становлення [11, с. 325]. Специфіка діяльності молодших школярів пов'язана з основною ціллю навчання у цьому віці – навчити дітей учитися [13, с. 297]. Успішність навчальної діяльності залежить від організації навчання, змісту навчального матеріалу та індивідуальних особливостей дитини.

Сучасна шкільна освіта часто обмежується формуванням лише знань, умінь та навичок учня, ігноруючи особистісні аспекти, які й обумовлюють розвиток когнітивних здібностей людини та самооцінки зокрема. Від позитивних уявлень про себе залежить упевненість дитини у своїх можливостях, усвідомлення нею результату своєї діяльності як успішної або невдалої, відповідно і ставлення до своїх помилок, вибір посильних для дитини завдань [13, с. 285]. Діти молодшого шкільного віку часто мають завищену або занижену самооцінку, тому від педагогічної толерантності учителя залежить те, чи сприйматиме учень свої досягнення або прогалини адекватно. Отже, завдання педагога – сформувати у своїх вихованців позитивне уявлення про себе.

У період молодшого шкільного віку активно розвиваються основні психічні функції дитини – мислення, сприйняття, пам'ять, увага, засвоюються нові знання, формуються уміння та навички, тобто створюється основа для усього майбутнього навчання. Від продуктивності навчальної діяльності в початковій школі залежить розвиток особистості дитини молодшого шкільного віку.

Мотивація є основою результативної навчальної діяльності. Мотив отримання високої оцінки є провідним у діяльності молодшого школяра. Толерантний учитель не лише ставить учневі оцінку, детально пояснює її, але і намагається донести до кожного учня свої позитивні очікування, створити сприятливий емоційний фон для усіх, навіть негативних, оцінок. Педагогічна толерантність як якість особистості учителя, визначає його здатність оцінювати конкретні виконані завдання, а не особистість учня. Толерантний педагог ніколи не порівнює дітей між собою та не закликає слідувати прикладу відмінників. Він спонукає своїх вихованців до особистих досягнень, не перехвалює успішних у навчанні учнів та підтримує навіть найменші успіхи слабкої, старанної дитини. Отже, саме вчитель початкової школи скеровує навчальну діяльність дитини молодшого шкільного віку, а від його професійних якостей та педагогічної толерантності, зокрема, залежить формування особистості учня та його успішності у майбутньому.

Роль педагога важлива у вихованні моральних почуттів та вольових якостей учнів. Для цього потрібно правильно ставити вимоги до дітей. Однак, це завдання є досить складним, адже, якщо вимоги вчителя перетворюються на безапеляційні накази, в учнів формується негативне ставлення як безпосередньо до педагога, так і до навчальної діяльності загалом. Усі вимоги вчителя, незалежно від своєї форми (нагадування, заборона, застереження, спонукання до дії тощо), повинні бути продуманими, зрозумілими, лаконічно та доброзичливо висловленими, адекватними, безапеляційними та серйозними [6, с. 162]. За таких умов школярі почувуються впевнено, а вчитель уникає негативних реакцій та протидії учнів.

Вплив учителя є визначальним також і в організації відносин у учнівському колективі, де формується індивідуальна манера поведінки кожної дитини. Вчитель скеровує поведінку дітей, на прикладах показує особливості спілкування, стежить за дотриманням правил та залучає до контролю самих дітей. Оскільки кожна людина неповторна, відмінна від іншої, завдання вчителя навчати школярів сприймати один одного, шукати між ними спільне та поважати індивідуальні особливості, тобто навчати толерантної взаємодії, яка зменшуватиме ймовірність виникнення конфліктних ситуацій у колективі та сприятиме процесу соціалізації школяра. У ставленні до однокласників діти молодшого шкільного віку, як правило, наслідують учителя, тому толерантний педагог не повинен виділяти одних дітей як зразкових у поведінці чи навчанні, інших як порушників чи нездібних школярів. Його завдання – знайти у кожному школяреві щось позитивне, у результаті це сприятиме формуванню атмосфери співпраці та поваги у колективі.

Сфера почуттів дитини молодшого шкільного віку розвивається, перш за все, у межах навчальної діяльності, що пов'язано з розширенням соціального простору. Так, почуття відповідальності співвідноситься з рефлексією, яка супроводжується емоційною оцінкою усіх відносин у навчальному процесі. Одним із найважливіших почуттів, які свідчать про розвиток особистості в процесі її соціалізації, є емпатія. Здатність переживати щось разом з іншими, на думку В. Мухіної, складається з таких компонентів, як співчуття та вміння відчувати радість від успіхів інших людей [11, с. 317]. Емпатія є основою особистісної толерантності, і лише

учитель, здатний співпереживати разом з учнем як його успіхи, так і невдачі, може розвивати такі ж почуття у своїх вихованців.

Емпатія сприяє формуванню дружнього колективу, адже передбачає співпереживання дітей один одному, їхню доброзичливість, уважність до позитивних та негативних випадків у житті класу. Дитина порівнює себе з іншими представниками колективу, змагається з ними, оскільки навчальна діяльність ставить основну мету перед школярем – учитись, максимально розвивати свої здібності, якості, уміння. Особливо конкуренція проявляється на етапі контролю, коли відповіді учнів змушують привертати увагу один до одного. Разом з тим, саме оцінка вчителя залишається для дитини вирішальною. Таким чином, опосередковано відбувається процес відчуження школярів. Кожне оцінне судження педагога може викликати різні реакції учнів, наприклад, смуток, розчарування, агресію або ж радість чи задоволення. В результаті у дітей часто виникають почуття заздрості та байдужості. Для дітей молодшого шкільного віку співпереживання є новим почуттям, якого потрібно навчати у нових умовах навчальної діяльності. А це завдання покладається на вчителя, який володіє необхідними ресурсами для впливу на дитину. Важливість цього завдання підтверджує В. Мухіна: «Емпатія відкриває рефлексивну здатність людини проникати своїми почуттями та розумом у стан іншого, передбачити його можливу поведінку, здійснювати моральну та реальну підтримку» [11, с. 318]. Учитель може пояснювати, обґрунтовувати необхідність ставитись до інших людей з повагою, переконувати уявляти себе на місці іншого та намагатись відчувати емоційний стан один одного. Головне – дати дітям можливість усвідомити, що кожен може помилятись, лише у такому випадку відбувається повноцінний розвиток особистості. Кожне пояснення повинне бути майстерно обґрунтованим, доведеним, тоді діти здатні прийняти різноманітні оцінні судження, особливо якщо вони стосуються важливих для них ситуацій та відносин.

Молодший школяр залежить від учителя емоційно. Такий стан дитини В. Мухіна описує як «емоційний голод – потреба у позитивних емоціях значущого дорослого», тобто учителя [11, с. 262]. Характер спілкування педагога з дітьми визначає їх поведінку у школі. У психолого-педагогічній науковій літературі виділяють наступні стилі педагогічного спілкування: авторитарний, демократичний, ліберальний [11], [6]. Уважаємо доцільним коротко розглянути основні принципи взаємодії учителя з його вихованцем у межах кожного із стилів для того, щоб з'ясувати, який з них є найбільш сприятливим як для формування толерантних відносин у учнівському колективі, так і особисто для розвитку кожного учня.

Авторитарний стиль передбачає цілковиту покору учня волі вчителя. Для дитини характерна пасивна позиція, оскільки педагог маніпулює школярами, для нього головне – суворі дисципліна у класі. Вчитель не пояснює потребу у нормативній поведінці та чинить психологічний тиск на дітей. Позиція педагога відсторонена від учня, як результат, у колективі панує атмосфера тривоги, невпевненості, безініціативності. Завдяки строгій дисципліні виконання педагогічних завдань, як правило, успішне, проте діти почуваються незахищеними, бояться учителя, не відчують хорошого ставлення до себе.

Такий стиль педагогічного спілкування, зазвичай, формується на основі авторитарного типу особистості вчителя. Вперше синдром авторитарної особистості обґрунтував у своєму дослідженні Т. Адорно [2]. На думку О. Кихтюк, авторитарна особистість є протилежною до толерантної, оскільки основою її формування є нетерпимість [8, с. 118]. Для авторитарної особистості характерні такі ознаки, як консерватизм, агресія, осуд, упередженість, стереотипність, цинізм, твердий характер, які можуть лише зашкодити педагогові у формуванні толерантних відносин з учнями у навчальному процесі.

Демократичний стиль характеризується активною позицією учня, співпрацею між педагогом та його вихованцями у навчальній діяльності. Дисциплінованість сприяє успішній взаємодії. Керуючись довірою до учнів, взаєморозумінням, учитель пояснює важливість уміння керувати своєю поведінкою як у навчальній діяльності, так і в інших справах. У результаті у дітей виникають позитивні емоції та радість від досягнення успіху, розвивається пізнавальна мотивація учіння. Відбувається об'єднання дітей у дружній колектив, у якому кожен учень усвідомлює важливість своєї діяльності, хоче виділитися своїми досягненнями, а основою

конкуренції виступає взаємоповага та доброзичливість. Саме демократичний стиль є передумовою розвитку особистостей як учня, так і учителя.

Ліберальний стиль характеризується низьким рівнем професіоналізму учителя, нездатністю організувати навчальний процес та дисциплінувати колектив. Як наслідок, діти не відчувають задоволення та радості від співпраці та не розуміють своїх обов'язків [11, с. 264].

В умовах авторитарного стилю в учня формується «негативна рефлексія» – здатність зрозуміти наслідки своєї поведінки та прагнення максимально використати перевагу кожної ситуації у своїх цілях. Демократичний стиль сприяє формуванню «позитивної рефлексії» – спроможності співвідносити свої вчинки з їх результатами та поводитись так, щоб це принесло користь як самій дитині, так і колективі класу та педагогу [11, с. 266]. Процес рефлексії передбачає порівняння своїх попередніх досягнень із теперішніми, актуальними у цей момент, розуміння змін, які відбуваються з дитиною на основі критичного мислення. На переконання В. Мухіної, кінцевою метою навчальної діяльності є усвідомлена навчальна діяльність школяра, яка будучи першочерговою організованою вчителем, поступово перетворюється у самостійну діяльність учня, у якій він формулює навчальне завдання, здійснює навчальні операції, контроль та оцінку [11, с. 326]. Отже, навчальна діяльність через рефлексію на дитину перетворюється на самостійне навчання, тобто досягається основна мета – навчити дитину учитися.

У контексті нашого дослідження важливою є позиція О. Плахотнік та Т. Спіріної щодо розуміння сутності педагога, основне завдання якого – формувати толерантну особистість свого вихованця. Так, здійснити це завдання може лише фахівець із «високим інноваційним потенціалом, що визначається як сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості, яка демонструє готовність удосконалювати педагогічну діяльність ... шукати власне нетрадиційне розв'язання проблем, які виникають, сприймати і креативно втілювати в уже існуючі нестандартні підходи у навчанні» [12, с. 13].

Отже, лише за умов демократичного стилю педагогічного впливу можливе формування толерантної особистості учня, оскільки учитель, як суб'єкт саме такої взаємодії, характеризується професійною майстерністю як у навчальній діяльності, так і в особистісних відносинах з дітьми.

Учитель як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, як вважає І. Зимняя, – це «цілісна складна система» [7, с. 159], яка представляє певний узагальнений психологічний портрет педагога. Учитель початкової школи повинен володіти розвинутими особистісними та професійно-предметними характеристиками та комунікативними якостями. Така увага до учителя початкової школи зрозуміла, оскільки саме він несе відповідальність перед дітьми, які характеризуються своїми віковими особливостями, та повинен враховувати ці особливості у побудові навчальної діяльності школярів.

Учитель іноземних мов початкових класів повинен бути орієнтований на гуманістичне виховання, використовуючи іноземну мову як засіб інтелектуального, особистісного та соціального розвитку молодшого школяра. Важливим аспектом у реалізації цієї цілі виступає особистість учителя, оскільки його емоційний стан та уміння проникати у навчальну діяльність дитини відображаються на поведінці, стані, особистісних проявах школярів як під час навчання, так і після його закінчення. Толерантна взаємодія між учителем іноземних мов та учнями повинна будуватись на основі взаєморозуміння, прийняття, поваги, співпереживання та відповідальності.

Перспективами подальшого дослідження є визначення структурних компонентів педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, опис критеріїв та показників цих компонентів у контексті діяльнісного підходу.

Список використаних джерел

1. Аверин А.А. Психология личности : учебное пособие / А.А. Аверин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 89 с.
2. Адорно Т. Исследование авторитарной личности / Т. Адорно. – Москва : Серебряные книги, 2001. – 416 с.

3. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. Трактат о начальной ступени образования, основаного на принципах гуманно-личностной педагогики – Всеукраинская культурно-образовательная ассоциация Гуманной Педагогики, Артемовский Центр Гуманной педагогики / Ш.А. Амонашвили. – Донецк, 2013. – 129 с.
4. Бордовская Н.В. Педагогика : Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : «Питер», 2000. – 304 с.
5. Борытко Н.М. Введение в педагогику толерантности : Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков ; под. ред. Н.М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.
6. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Лозинська, З.В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
8. Кихтюк О.В. Дослідження авторитарної структури особистості як протилежного полюса толерантної особистості / О.В. Кихтюк // Психологічні перспективи. – Вип. 17. – 2011. – С. 116 – 122.
9. Крайт Г. Психология развития / Г. Крайт, Д. Бокум. – [9-е изд.] – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.
10. Кулагина И.Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина. – Москва : УРАО, 1999. – 176 с.
11. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : Учебник для студ. вузов – [4-е изд., стереотип.] / В.С. Мухина. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
12. Плахотнік О.В. Формування толерантної культури у майбутніх соціальних педагогів / О.В. Плахотнік, Т.П. Спіріна // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2012. – № 2. – С. 11-17.
13. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

The article deals with the features of interaction of a teacher of foreign languages and primary school pupils on the basis of pedagogical tolerance.

The teacher of foreign languages of primary school should focus on humanistic education, using a foreign language as a means of intellectual, personal and social development of primary school children. The teacher's personality is an important aspect in the realization of this goal, as his emotional state and the ability to penetrate into the educational activities of the child affect the behavior, condition, personal manifestations of pupils during study and after graduation. Tolerant interaction between teachers of foreign languages and pupils should be based on mutual understanding, acceptance, respect, empathy and responsibility.

Age features of primary school pupils that should be considered by the teacher in the process of organizing their learning activities, have been analyzed. In the period of primary school age basic mental functions of the child are actively developing – thinking, perception, memory, attention, and new knowledge is mastered, abilities and skills are formed, therefore the foundation for all future learning is created. The performance of educational activity in primary school influences the development of the personality of the child of primary school age. The task of the teacher is to form pupils' positive view of themselves.

Motivation is the basis for effective learning activities. The motive of getting high marks is leading in the activity of primary school children. The role of the teacher is important in the education of the moral sentiments and volitional qualities of pupils.

The influence of the teacher is essential in group relations, where the individual behaviour of each child is formed. Empathy is the basis of personal tolerance, and only the teacher able to empathize with the children's success and failures can develop the same feelings in his pupils.

Authoritarian, democratic and liberal styles of pedagogical communication of the teacher with the pupils have been considered. It has been determined that the democratic style complies with the requirements of tolerant interaction between subjects of educational activity.

Key words: *interaction, teacher of foreign languages, primary school pupil, pedagogical tolerance, the style of pedagogical communication.*

УДК 373.3.016: 808.5

Наталія Гудима
Nataliya Hudyma

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ РИТОРИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

COMMUNICATIVE CHARACTER OF RHETORIC IN PRIMARY SCHOOL

У статті висвітлено теоретичні засади та практичний аспект риторики в початковій школі, які реалізуються через систему мовно-мовленневих вправ і завдань; виокремлено змістові лінії риторики, комунікативну мету та завдання окресленої навчальної дисципліни; проаналізовано мовно-мовленнєві вправи для розвитку зв'язного мовлення молодших школярів, формування культури мовлення загалом.

Ключові слова: *риторика, комунікативне спрямування, початкова школа, зв'язне мовлення, культура мовлення.*

Сучасна дитина живе в оточенні складної комунікативної культури. Негативному впливу мовної, особливо молодіжної субкультури доцільно протиставити насамперед систематичне навчання дітей конструктивного спілкування, формування в них комунікативної і психологічної компетентності, у спілкуванні виробити і закріпити конкретні моральні цінності, впливати на застосування ними засвоєного у реальних життєвих ситуаціях.

Комунікативна компетентність – це сукупність знань, умінь і навичок ефективного спілкування, те, чого слід навчати, те, на чому треба сконцентрувати увагу дитини. Цю функцію виконує риторика як наука про красномовство.

Уміння красиво, переконливо говорити – характерна риса культурної людини. Правильне й грамотне мовлення – це впорядковане мислення. Людина розвиває своє мислення за допомогою читання, письма й мовлення.

Спостереження за дітьми молодшого шкільного віку дають підстави стверджувати, що вони активні в спілкуванні, але не володіють необхідними вміннями. Мовлення дітей, як правило, тихе, нечітке, невиразне. Часто це пов'язано з незавершеним розвитком артикуляційного апарату, а також із невпевненістю дітей, невмінням орієнтуватися в ситуаціях спілкування.

У 2009 році гриф Міністерства освіти і науки України одержала програма з риторики для 1–4 класів (авт. Науменко В.О., Захарійчук М.Д.). «Риторика» – предмет варіативної частини державної програми початкової школи. З 2007 року почали виходити грифовані посібники з риторики, у 2010 році вийшов методичний посібник для вчителя «До уроків риторики в початкових класах».

Курс риторики є власне практичним і спрямований на формування риторичних умінь учнів початкових класів. Цей практично-орієнтований предмет забезпечує соціально-державне замовлення – навчати спілкуванню та взаємодії дітей у різних життєвих ситуаціях [3].

Низка зарубіжних та українських педагогів, психологів, методистів та науковців досліджують розвиток мовлення, риторичні вміння молодших школярів, комунікативну спрямованість окреслених аспектів, зокрема формування особистості вчителя (О. Абдуліна, Ф. Гоноволін, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.); культуру особистості (В. Гриньова, В. Кан-Калік, Л. Нечепоренко, М. Подберезський, Г. Шевченко та ін.); спеціально організовану діяльність й спілкування особистості та її розвиток у процесі діяльності (А. Бойко, Л. Божович,

В. Буряк, Л. Виготський, В. Кан-Калік, М. Лазарєв, Б. Ломов, О. Леонтєв, В. Моляко, Н. Талізін та ін.); загальні питання історії розвитку педагогіки (Л. Вовк, М. Євтух, С. Золотухіна, О. Сухомлинська та ін.); сучасні підходи до розробки теоретичних проблем педагогічної науки (В. Євдокимов, В. Лозова, К. Плиско, І. Прокопенко, Г. Троцько та ін.); мовленнєву та риторичну підготовку майбутніх учителів (С. Дорошенко, Н. Іполітова, Т. Ладигенська, О. Мурашов, Л. Пелепейченко, Г. Сагач та ін.).

Проте проблема риторичної підготовки вчителя досліджена ще недостатньо, хоч і розроблялися окремі її аспекти (здебільшого мовні) у вищих навчальних закладах, а саме: формування у студентів навичок монологічного висловлювання (Г. Васильєва, Л. Головіна, В. Костомаров, В. Скалкін); характеристика мовленнєвих якостей учителя (Ф. Гоноволін, В. Грехнев, Н. Кузьміна, Р. Хмелюк та ін.); комунікативна підготовка майбутніх учителів (В. Галузинський, В. Гриньова, М. Євтух, В. Кан-Калік, М. Петров, В. Полторацька та ін.); визначення функцій мовлення в педагогічному процесі (Н. Іполітова, Т. Ладигенська, Г. Сагач та ін.). Питання риторичної підготовки вчителів розглядаються в процесі дослідження проблеми педагогічної творчості (М. Лазарєв, І. Синиця, І. Страхів) і ролі риторико-мовленнєвого компонента в структурі педагогічної діяльності (М. Вашуленко, І. Зязюн, А. Капська, М. Пентилюк, Г. Сагач).

Незважаючи на посилення інтересу дослідників до проблеми риторичної підготовки вчителя, питання організації процесу навчання риторики в початковій школі вимагають поглибленого вивчення, що й зумовило вибір теми дослідження. Тому **метою нашої розвідки** є висвітлити теоретичні засади та практичний аспект риторики, які реалізуються через систему мовно-мовленнєвих вправ і завдань; виокремити змістові лінії риторики в початковій школі; проаналізувати мовно-мовленнєві вправи для розвитку зв'язного мовлення молодших школярів, формування культури мовлення загалом.

Дієвість риторики реалізується через діалоги, обговорення, колективне з'ясування мовленнєвих понять, розв'язання риторичних задач тощо.

Враховуючи те, що курс риторики в початковій школі носить практичний характер, змістовий аспект реалізується такими засобами [3]:

- аналітичні і синтетичні вправи; вправи на звуковимову (швидкість, виразність, висота); аналіз прислів'їв, приказок, загадок; аналіз «крилатих» висловів; риторичний аналіз невербального й вербального спілкування; мова жестів; редагування висловів, текстів; риторичний аналіз різножанрових текстів; діалогів, монологів, підготовлених та імпровізованих публічних виступів; відеозапис виступів, монологів з наступним їх аналізом та визначенням досягнень;
- мовленнєві ігри; інтелектуальні ігри; експертна робота; драматизація творів; словесне малювання; рефлексія розумово-мовленнєвої діяльності.

На уроці з риторики використовуються різноманітні мовленнєві ситуації, риторичні смішинки для розвитку зв'язного мовлення молодших школярів, формування культури мовлення. Існують різні класифікації таких ситуацій та для молодших школярів найбільш доцільно використовувати такі: рецептивно-репродуктивні (засвоєння готових одиниць, характерних для говоріння в діалогічній формі, формули етикету; прослуховування діалогів); умовно-мовленнєві (удосконалення навичок оволодіння діалогічними комплексами; розвиток умінь складати мікродіалоги); рецептивно-продуктивні (уміння вести і складати власні діалоги). Кожна із запропонованих груп охоплює розмовний, науковий, художній та офіційно-діловий стилі мовлення.

Особливим потенціалом риторики взаємодії, яка спрямована на взаєморозуміння партнерів, комунікативну діяльність є вивчення таких тем: «Теплі слова», «Прощання», «Зустріч», «Розмова по телефону», «Звертання», «Ввічлива відмова», «Компліменти», «Усмішка», «Слова подяки», «Переконання», «Встановлення контакту», «Гідність» та інші [3]. Завданням таких уроків можуть бути: розкриття сутності формул вітання, прощання; розкриття способів їх використання; користування розгорнутими формулами, відповідно до ситуацій;

визначення моральних категорій; аналіз мовленнєвих ситуацій у яких використовуються відповідні мовленнєві формули; порівняння різних мовленнєвих ситуацій.

До теоретичних основ риторики належать правила культури мовленнєвого спілкування, подані у формі крилатих висловів. Їх зміст тлумачиться під час колективного обговорення на уроці.

Практичний аспект риторики реалізується через систему завдань. Ці завдання спрямовані на розвиток чіткої виразної вимови звуків (мовленнева й дихальна гімнастика на матеріалі окремих звуків, звукосполучень, слів, скоромовок, віршованих рядків і віршів); занурення учнів в атмосферу правильно організованого мовлення (слухання різножанрових художніх творів); засвоєння та використання мовленнєвого етикету (риторичний аналіз тексту, під час якого робиться акцент на морально-мовленнєві аспекти поведінки головних героїв); формування уважності до емоційної налаштованості співрозмовника (аналіз невербального мовлення героїв предметних та сюжетних малюнків).

Комунікативною метою риторики [3] є забезпечення формування особистості, яка б володіла знаннями, вміннями і навичками ефективного спілкування, збагачувала свій комунікативний досвід, зберігала культурно-мовленнєві традиції українського народу.

Комунікативними завданнями риторики є: вчити ввічливо ставитися до співрозмовника, цінувати й розуміти іншу точку зору; вчити дбайливо ставитися до слова, вміло й доречно використовувати його у власному мовленні; формувати вміння вербального й невербального мовлення; закладати підґрунтя свідомого творчого ставлення до спілкування.

Риторика має особливий потенціал для формування духовної культури, що є основою для виховання інших якостей, таких як толерантність, чесність, доброта, справедливість, відповідальність за власні слова та вчинки, повага до співрозмовника.

До змістовних ліній риторики відносимо: мовлення та спілкування; текст і його жанри; творення думок. Окреслені змістові лінії риторики реалізуються через систему завдань, які мають практичний характер і спрямовані на формування риторичних умінь [2].

Особливе місце в риториці відведено артикуляційним вправам, які бажано проводити на початку уроку. Вони спрямовані на розвиток мовленнєвого апарату, дикції, дихання.

Добре розвинений мовленнєвий апарат – губи, зуби, язик, піднебіння, гортань, голосові зв'язки – перша умова чіткого, виразного мовлення. Тренування мовленнєвого апарату – обов'язкова складова уроків риторики.

Дзвінкий, гнучкий і красивий голос – це насамперед правильно поставлене мовленнєве дихання. За такого дихання звуки утворюються на струмені видихуваного повітря, а тому кінцевою метою тренування мовленнєвого дихання є тренування довгого видиху.

Правильно поставлене дихання – фізіологічна основа звучності голосу. Розвитку основних якостей мовленнєвого голосу, таких, як сила, тембр, темп, діапазон, звучність, рухливість, сприятимуть скоромовки, спеціально дібрані вірші, фрази, репліки тощо.

Артикуляційні вправи включають буквосполучення, звуки яких потрібно вимовити на одному видиху, короткі слова, які потрібно проспівати, слідкуючи за стрілкою, скоромовки.

На уроках з риторики подаються художні тексти для риторичного аналізу, в процесі якого учні знайомляться з усіма важливими компонентами мовленнєвих ситуацій.

Комунікативні тренінги передбачають закріплення набутих знань через практичне їх використання. Практичний аспект тренінгів включає різноманітні ігри («Інтерв'ю», «Репортаж», «Розмова через скло»), аналіз правил («Якщо телефонуєш ти», «Якщо телефонують тобі», «Користування мобільним телефоном»), а також різноманітні ситуації, розв'язування яких ставить учня у різні рольові ситуації і вимагають використання відповідних мовленнєвих умінь («Біля каси попереднього продажу квитків», «На пошті», «У дитячій бібліотеці», «Ти приймаєш гостей», «Тебе запросили в гості», «Підготуй листівку-запрошення», «Створи свою візитку») [6].

У риториці основна увага приділена формуванню умінь ефективного спілкування в повсякденному житті, початкових умінь будувати і виголошувати публічні виступи. З цієї

метою пропонуються теми на поглиблення умінь встановлювати контакт із співрозмовником, підтримувати розмову, уникаючи непорозумінь, користуватися прийомами впливу на співрозмовника. Для ефективного спілкування його учасники повинні звертати увагу на особистість мовця. Спілкування вимагає умінь детально чи коротко, але зрозуміло передавати зміст почутого, прочитаного, гарно висловлювати свої думки, будувати і поєднувати різні типи текстів, орієнтуватися в інформаційному просторі. Все це складові публічного виступу, які доповнюються усвідомленням мети виступу, розумінням різновидів виступів за метою, умінням їх будувати, презентувати себе і свої ідеї, утримувати увагу слухачів, говорити про те, що добре знаєш, спілкуватися із слухачами.

На уроці риторики ніщо не сприймається як аксіома, а вимагає розмірковувань, висловлювань власних думок, дискусій, удосконалення і самовдосконалення комунікативних умінь. Реалізацію навчального змісту риторики забезпечують такі прийоми:

- артикуляційна гімнастика – наскрізний вид розвитку мовленнєвої діяльності молодшого школяра, зокрема звуковими;

- риторичні завдання – один із видів навчальних завдань. Вони спрямовані на аналіз усіх важливих компонентів мовленнєвих ситуацій: хто говорить (адресант); до кого звертається (адресант); як звертається, які слова, жести, міміку використовує; для чого звучить висловлювання (мета); про що йдеться (зміст висловлювання); де відбувається розмова;

- риторичні ігри. Риторика дає унікальну змогу «програти» багато ситуацій із повсякденного спілкування і в ігровій формі засвоїти інструментарій моделювання мовленнєвих ситуацій, формувати вміння аналізувати й розуміти мовленнєву поведінку співрозмовника;

- риторичні смішинки. Учні ознайомлюються із засобами творення комічного: намагання співрозмовника вдавати себе не за того, ким він є насправді; неправильне тлумачення одним із співрозмовників якогось явища, події, предмета; використання у мовленні жартівливих слів, висловів; до співрозмовника, бажано говорити красиво, правильно;

- риторичні задачі вимагають створення мовленнєвого жанру відповідно до комунікативної задачі;

- риторичний аналіз. Риторичний аналіз усних і письмових текстів, мовленнєвих ситуацій (відповіді на запитання: що сказав, що хотів сказати, як сказав, чи досяг мети), оцінка чужого та власного мовлення, аналіз позитивних і негативних зразків висловлювань, виведення висновків [1].

Отже, риторика, безперечно, є позитивним явищем у початковій освіті. Цей предмет стимулює вчителя до пошуку нових шляхів збагачення мовлення учнів. У дітей виховує увагу до слова.

Список використаних джерел

1. Ладыженская Т.А. Детская риторика в рассказах и рисунках: методические рекомендации / Т.А. Ладыженская. – М. : Баласс, 1998. – 96 с.
2. Науменко В.О. Формування в дітей умінь говорити майстерно / В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук // Початкова школа. – 2002. – № 10. – С. 13-16
3. Науменко В.О. Риторика. 1–4 класи / В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук // Програми курсів за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів. Варіативна складова Типових навчальних планів / Упор.: Л.Ф. Щербакова, Г.Ф. Древаль. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – С. 5-32.
4. Науменко В.О. Риторика : Навчальний посібник для 1-го класу / В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук. – Київ : Літера ЛТД, 2010. – 104 с.

Communicative competence is the combination of knowledge, skills and habits of effective communication. To form it and focus children's attention on it is the task of modern education. This function is provided by rhetoric, the science of eloquence. The course of rhetoric in primary school is of purely practical character and aimed at fostering rhetorical skills. This practically-oriented subject provides social and state order, it teaches children communicate and interact in different situations.

The effectiveness of rhetoric is realized through dialogues, discussions, collective clarifying of speech concepts, solving of rhetorical problems, etc. Taking into consideration that the course of rhetoric is a

practical one, conceptual aspect is implemented by means of: synthetic and analytical exercises; exercises in pronunciation (speed, precision, height); analysis of proverbs, riddles; analysis of idioms; rhetorical analysis of non-verbal and verbal communication; sign language; texts correction; rhetorical analysis of different genres of texts: dialogues, monologues, prepared and impromptu public speeches; video of speech, monologues and their subsequent analysis and definition of achievements; speech games; intellectual games; expert work; dramatization; verbal painting; reflection of mental and speech activity.

The author gives classifications of linguistic and speech situations for primary school children: receptive-reproductive (acquiring of ready-made units used in dialogical form, etiquette formulas, listening to dialogues); conditionally-speech (improvement of habits of acquiring dialogical complexes, development of skills to make micro dialogues); receptive-productive (the ability make up their own dialogues). Each of the proposed groups covers conversational, scientific, artistic and official-business style of speech.

It has been proved that the communicative purpose of rhetoric is to ensure the formation of personality having knowledge and skills of effective communication, enriching of her communicative experience and maintaining of cultural-speech traditions of Ukrainian people.

The author defines the basic communicative tasks of rhetoric: to teach be polite with companion, to appreciate and understand other's point of view; to teach use words carefully in children's speech; to form skills of verbal ability and nonverbal speech; to lay the foundation of conscious creative approach to communication.

Key words: rhetoric, communicative orientation, primary school, connected speech, speech culture.

УДК 371.315:811.111(045)

Ольга Ковальчук
Olha Kovalchuk

ІСТОРИЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІЗ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ АНГЛОМОВНИХ РЕЦЕПТИВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

THE HISTORY OF STUDIES OF DEVELOPING ENGLISH RECEPTIVE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN FOOD TECHNOLOGY

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз формування у майбутніх фахівців з харчових технологій англомовних рецептивних комунікативних компетентностей. Узагальнено досвід науковців, що розробляли методичку навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності студентів немовних вищих навчальних закладів. Здійснено аналіз розвідок, присвячених формуванню англомовних рецептивних комунікативних компетентностей у студентів технологічних ВНЗ. Зроблено висновок про необхідність ранньої професіоналізації студента, що посилює актуальність англійської мови для професійного спілкування.

Ключові слова: англійська мова для професійного спілкування, рецептивні комунікативні компетентності, харчові технології.

На початку XXI століття спостерігається стрімкий розвиток харчової науки і технологій. З огляду на зростаючі можливості українських студентів, зокрема, участь у міжнародних олімпіадах, літніх школах, програмах стажувань та подвійних дипломів, а також інтерес міжнародних компаній, таких як Coca-Cola (США), CarlsbergGroup (Данія), McDonald's (США), Cargill (США), Nestle (Швейцарія), KraftFoods (США), SouthFood (Швеція), до вітчизняних фахівців, постає

необхідність ґрунтовного аналізу методик формування професійної англомовної компетентності інженерів-харчовиків. Ринок праці формує сфери та ситуації, що визначають мовну поведінку, в межах якої функціонують спеціалісти. З огляду на те, що «мовленнєві вміння визначаються й інтегруються відповідно до мовної поведінки» [9, с.7], вбачаємо необхідність у дослідженні взаємопов'язаного навчання рецептивним видам мовленнєвої діяльності.

Значний вклад у дослідження методики навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей здійснили Т. Hutchinson, А. Waters, Р. Strevens, Т. О. Брик, Д. В. Бубнова, І. А. Вереїтіна, Д. І. Демченко, Ю. В. Кміть, Л. М. Конопляник, З. М. Корнева, Н. О. Микитенко, Л. І. Морська, Ю. О. Ніколаєнко, А. І. Петрова, І. О. Сімкова, О. Б. Тарнопольський, Н. Л. Тоцька. Питання формування рецептивних компетентностей студентів немовних ВНЗ розглядається в роботах Л. С. Бірецької, С. Г. Вавіліної, Л. В. Бондаревої, Ю. М. Бузини, С. Л. Буковського, О. М. Гордієнко, Ю. В. Дегтярьової, В. Г. Златнікова, А. О. Коваль, А. М. Кузнєцова, Е. М. Ларіної, О. С. Малюги, Ю. В. Мерцалової, Н. В. Набатової, І. О. Попової, В. О. Потьомкіної, С. В. Радецької, Ю. В. Романюк, К. М. Ружин.

Мета статті полягає в історико-педагогічному аналізі праць, присвячених формуванню у майбутніх фахівців із харчових технологій англомовних рецептивних комунікативних компетентностей.

У Програмі з англійської мови для професійного спілкування у частині вимог до рівня володіння мовою для бакалаврів зазначено, що разом з усіма іншими професійними вміннями, студент повинен бути здатним ефективно спілкуватися англійською мовою в професійному середовищі, щоб «знаходити нову текстову, графічну, аудіо та відео інформацію, що міститься у галузевих матеріалах (як друкованому, так і в електронному вигляді), аналізувати англомовні джерела інформації для отримання даних, що є необхідним для виконання професійних завдань та прийняття професійних рішень... [9, с. 3]». Отже, формування професійної англомовної комунікативної компетентності у читанні та аудіюванні є одним із основних завдань підготовки студента до професійної діяльності.

У більшості наукових праць, присвячених формуванню англомовних рецептивних компетентностей, об'єктом дослідження є процес навчання одного виду мовленнєвої діяльності. З огляду на цей факт, уважаємо за доцільне проаналізувати праці окремо за кожним із рецептивних видів мовленнєвої діяльності.

Характерною рисою сучасних досліджень проблеми формування читацької компетентності є ідея включення професійно-орієнтованого читання в суспільно-практичну діяльність майбутнього фахівця для вирішення ним професійно значущих завдань. Навчившись читати фахові тексти, майбутній спеціаліст отримує доступ до великої кількості професійно значущих інформаційних ресурсів.

Концепція професійно-орієнтованого читання у науково-методичній літературі ґрунтується на положенні про те, що воно є складною мовленнєвою діяльністю і зумовлене професійними та інформаційними потребами (Л.В. Макара, М.В. Озерова, І.В. Леушина та ін.). Професійно-орієнтоване читання утворює «специфічну форму опосередкованого текстом активного вербального письмового спілкування, основні цілі якого полягають в оперативній орієнтації, пошуку, добуванні, прийомі, переробці і подальшому цільовому застосуванні інформації в трудовій, громадській чи самоосвітній діяльності» [13, с. 238].

Упродовж останнього десятиліття наукові здобутки в межах концепції професійно-орієнтованого читання полягають у висвітленні питання про види професійно-орієнтованого читання (З.І. Клічнікова, С.К. Фоломкіна, Т.С. Серова), дослідженні номенклатури умінь і текстів, що використовуються для навчання читання в немовних ВНЗ (Г.В. Барабанова, Н.В. Васькіна, Ю.В. Дегтярьова, І.К. Зуєва, О.С. Малюга, Ю.В. Мерцалова, Т.В. Мощанська, О.М. Панкратова). Можливості використання комп'ютерних технологій та мережі Інтернет для навчання професійно-орієнтованого читання розкрито в працях Н. В. Белкіна, М. Г. Бондарєва, А. Л. Буран, М. С. Гришиної, С. В. Радецької, Ю. В. Романюк, Т. І. Рязанцевої, С. І. Шевченко та ін.

Проблема класифікації видів читання є однією з найбільш досліджуваних. Над цією темою працювали такі дослідники, як Н.В. Барішніков, І.Н. Берман, В.А. Бухбіндер, М.Л. Вайсбурд, А.А. Вейзе, А.В. Войнова, Г.А. Іванова, Л.М. Єрмолаєва, З.І. Кличнікова, Р.А. Кузнецова, М.В. Ляховицький, І.А. Попова, Г.В. Рогова, О.А. Розов, Т.С. Серова, С.К. Фоломкіна, С.Ф. Шатілов. З.І. Кличнікова поділяє читання за ступенем самостійності на підготовлене та непідготовлене. Н. І. Гез за глибиною проникнення в зміст тексту виокремлює екстенсивне та інтенсивне читання. Н. Д. Гальскова за рівнями розуміння виділяє читання з розумінням основного змісту, з виокремленням повної інформації з тексту та з розумінням необхідної інформації. За формою прочитання А. П. Соколов виділяє читання в голос та про себе.

З позиції нашого дослідження актуальною є класифікація за комунікативними цілями С.К. Фоломкіної. Науковець виділяє ознайомлювальне, переглядове і вивчаюче читання [14]. Запропоновані С.К. Фоломкіною види читання відрізняються своїми завданнями, які, відповідно до мети читання, і визначають характер роботи з текстом.

Т.С. Серова розробила класифікацію видів професійно-орієнтованого читання, а саме: референтне та інформативне. Залежно від результатів, яких досягає фахівець у процесі читання, референтне читання поділяється на: орієнтовано-референтне, пошуково-референтне і узагальнюючо-референтне. Інформативне читання представлено у вигляді оціночно-інформативного, привласнювально-інформативного і створююче-інформативного [12].

А.В. Войнова, говорячи про професійно значуще для фахівця будь-якого напрямку вміння читати, пропонує термін «інформативно-динамічне читання». На її думку, випускник неможливого ВНЗ зможе читати автентичні тексти іноземною мовою за фахом лише тоді, коли навчиться робити це «легко, продуктивно і досить швидко» [2, с. 32]. Дослідниця вбачає в назвах різних видів читання деяку штучність, оскільки різноманіття видів читання не впливає на процес навчання читання. Таким чином, професійно-орієнтоване читання, на думку А. В. Войнової, повинно завжди бути інформативним (тобто забезпечувати вилучення інформації з фахового тексту у повному обсязі) і динамічним (швидким, технічним, біглим).

У контексті формування англомовної читацької компетентності актуальним є питання відбору текстового матеріалу. Джерела для відбору текстів запропоновані у працях Р. Sanderson, Ed. Williams, Ю.В. Дегтярьової, О.С. Малюги, Ю.В. Мерцалової та ін. Ресурсами для формування читацької компетентності можуть слугувати публіцистичні та академічні тексти. У роботі О.В. Ністратової досліджено потенціал використання художніх текстів для навчання читання у військовому ВНЗ. Методика навчання професійно-орієнтованого читання на основі публіцистичних текстів запропонована у працях О.А. Арінчевої, Ю.М. Бузини, А.Л. Буран, А.М. Кузнецової, Е.М. Ларіної, Ю.В. Мерцалової. Формування читацької компетентності на основі академічних текстів висвітлено у роботах О.В. Зеленової, Л.І. Зільбермана, О.С. Малюги.

О.С. Малюгаобґрунтовує доцільність навчання професійно-орієнтованого читання наукових англомовних текстів на другому (магістерському) рівні, оскільки це продиктовано необхідністю проведення наукового дослідження та написання магістерської роботи [5].

Критерії відбору фахових текстів детально розглянуті у роботах Г. Барабанової, Т.С. Серової, О.Б. Тарнопольського, В.М. Щадрова. Детальна класифікація критеріїв відбору текстів для навчання читання представлена у роботі Г.В. Кравчук. Науковець поділяє критерії на такі групи: предметно-наукові (спеціальна предметно-наукова направленість інформації тексту, інформативність, новизна), методичні (автентичність, посиленість), лінгвостилістичні та особистісно-орієнтовані (мотивація) [4].

Ю.В. Мерцалова у своєму дослідженні визначає такі компоненти навчання читання автентичних текстів зі спеціальності «Технологія продуктів громадського харчування»: лінгвістичний, психологічний та методологічний. У межах лінгвістичного компоненту науковець виділяє дві групи текстів: інформаційного характеру та прагматично спрямовані. Психологічний компонент включає в себе вміння орієнтуватися в прагматичних установах тексту, впізнавати лексико-граматичні засоби реалізації прагматичного аспекту змісту та розуміння інформації автентичного тексту, за допомогою стратегій розуміння [6, с. 67-69].

Широка комп'ютеризація та впровадження Інтернету у навчальний процес стали поштовхом для вивчення можливостей застосування мультимедійних технологій для навчання читання. Теоретичні і практичні питання використання комп'ютерних програм для формування компетентності у читанні студентів немовних ВНЗ висвітлено у роботах А.Л. Буран, М.С. Гришиної, Ю.М. Верьовкіної-Рахальської, С.В. Радецької, Ю.В. Романюк, С.І. Шевченко, Є.В. Якушиної, Р. Swann та ін.

Ю.В. Романюк [11] теоретично обґрунтувала і розробила методику формування читацької англомовної компетентності з використанням навчального веб-сайту, визначивши зміст такого навчання та розробивши основні критерії відбору гіпертекстів для навчального веб-сайту. Компонентами змісту формування читацької англомовної компетентності науковець виділяє позамовний, методичний, лінгвістичний, лінгвосоціокультурний та психологічний. До складу якісних характеристик належать предметно-наукові критерії (критерій новизни, інформативної цінності та критерій наявності паралінгвістичних елементів тексту), лінгвостилістичні критерії (критерій різноманітності типів та жанрів текстів, критерій представленості фахової лексики), методичні критерії (критерії адаптивності та доступності навчальних матеріалів, відповідність типу тексту виду читання, критерій автентичності текстів, критерії тематичності та смислової синонімічності текстів), особистісно орієнтовані критерії (критерій відповідності професійним потребам студентів, критерій практичної цінності інформації). До кількісного належить критерій обсягу гіпертексту на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах [11, с.148].

У своїй роботі з методики навчання професійно спрямованого читання англійською мовою студентів немовних ВНЗ із використанням комп'ютера С.В. Радецька [10] здійснила класифікацію типів комп'ютерних вправ для навчання читання економічних текстів, та розробила модель використання авторського автоматизованого навчального курсу. Науковець доводить, що ефективність навчання підвищується завдяки присутності в автоматизованому навчальному курсі зворотного зв'язку (словник та граматичний довідник) та розгалуженої системи допомоги (вказівка на наявність помилки, на її місце, надання варіантів відповідей, правильної відповіді) [10].

Проаналізовані наукові досягнення визначили історичні передумови формування англомовної компетентності у читанні студентів немовних ВНЗ та вказують на відсутність досліджень присвячених формуванню читацької компетентності майбутніх фахівців з харчових технологій. Перейдемо до аналізу ретроспективи навчання аудіювання майбутніх фахівців з харчових технологій.

Останніми десятиліттями спостерігається неухильне зростання інтересу з боку психологів, методистів та викладачів до питання навчання аудіювання. Як підкреслює О.А. Обдалова, вміння говорити іноземною мовою саме по собі не гарантує уміння аудіювання, тому навчання студентів аудіювання є особливо гострим і актуальним [8, с. 4]. У професійній діяльності майбутніх фахівців з харчових технологій аудіювання як вид мовленнєвої діяльності реалізується в слуханні лекцій, доповідей, виступів, в участі у конференціях, семінарах, нарадах, в перегляді спеціальних телепередач, інструкцій, презентацій, реклами.

Затребуваність українських фахівців за кордоном, їх практична діяльність, широкі можливості для здобуття міжнародної освіти, членство українських ВНЗ та компаній у провідних міжнародних організаціях виробників харчової продукції значно розширюють сферу застосування аудіювання та зумовлюють інтерес науковців до дослідження та вдосконалення методики формування даного виду мовленнєвої діяльності.

Історико-педагогічний аналіз фахової літератури засвідчує, що внесок у розроблення наукових засад навчання аудіювання у немовних ВНЗ мали роботи Н.В. Агеєвої, Л.В. Бондарева, О.М. Гордієнко, С.О. Губарева, Я.В. Зудової, Л.І. Іванової, Ю.В. Кміть, Р.А. Кузнєцова, Н.В. Набатової, А.Е. Міхіної, О.А. Обдалової, О.Б. Тарнопольського, В.А. Яковлевої. Насьогодні сформульовано завдання та зміст навчання аудіювання (Б.А. Лапідус, Г.В. Рогова), визначено

психологічні характеристики цього виду мовленнєвої діяльності (Н.В. Єлухіна, М.І. Жинкін, І.А. Зимня, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, М.В. Ляховицький), зокрема, окреслено стратегії подолання психологічних бар'єрів аудіювання ІМ (Н.В. Агеєва), здійснено класифікацію видів аудіювання (Н.В. Єлухіна, О.А. Обдалова, Л.Ю. Куліш, В.А. Яковлева), означено принципи відбору текстів для навчання аудіювання (О.Ю. Бочкарьова, Н.В. Єлухіна, Н.А. Новоградська-Морська), окреслено особливості навчання аудіювання засобами мультимедіа (Л.І. Іванова). Вивчення публікацій останніх років засвідчує комунікативну спрямованість у навчанні ІМ.

Однією з першочергових проблем постає питання відбору навчального матеріалу. Науковці (Ю.В. Кміть, Н.А. Новоградська-Морська, О.А. Обдалова, В.Г. Златніков та ін.) одноставні у думці, що тексти для аудіювання мають відповідати принципу автентичності. Фахівець, зіштовхнувшись з професійними проблемами, потребує певної інформації. Задоволення інформаційних потреб можливе не тільки за допомогою читання, але й під час конференцій, нарад, симпозіумів, конгресів.

У методичній літературі значна увага приділяється питанню класифікації видів аудіювання (Р. Ur, S. Stempleski, О.А. Обдалова, Л.Ю. Куліш, Г.В. Рогова). Н.А. Новоградська-Морська зазначає, що відповідно до принципів комунікативного підходу, аудіювання може бути повним (детальним) із розумінням усіх деталей тексту, вибіркоким (селективним), коли слухача цікавлять окремі конкретні деталі і загальне розуміння тексту (глобальне), що передбачає розуміння основної теми, намірів автора, жанру і структури висловлювання [7].

У своєму дослідженні О. А. Обдалова виділяє загальнокомунікативне та професійне аудіювання. Загальнокомунікативне готує студентів до природного спілкування (соціокультурна сфера), а професійне аудіювання необхідне для професійної діяльності, тобто професійно-орієнтованого спілкування [8]. У контексті нашого дослідження спираємося на положення автора про те, що на початковому етапі навчання аудіювання переважатиме загальнокомунікативне і професійне аудіювання.

В.А. Яковлева виділяє такі види професійно-орієнтованого аудіювання, як орієнтовне та інформативне. При орієнтовному аудіюванні увага спрямована на тему повідомлення та визначення основних понять. Інформативне аудіювання здатне задовольнити професійні запити та потреби фахівців у професійно-значущій інформації [15, с.65]. В орієнтовному аудіюванні В.А. Яковлева виділяє орієнтовно-ознайомлювальний та орієнтовно-оцінювальний підвиди, а у інформативному аудіюванні виокремлює інформативно-селективний та інформативно-діяльнісний підвиди. Завданням орієнтовного аудіювання автор вбачає визначення теми повідомлення, співвіднесення її з попереднім професійним досвідом, визначення ступеня важливості, значущості певної теми для подальшої професійної діяльності фахівця. Орієнтовно-ознайомлювальне аудіювання як підвид професійно-орієнтованого аудіювання виникає за умов необхідності швидкого визначення галузі знань, виділення основних проблем повідомлення або висловлювання. Для орієнтовно-оцінювального підвиду професійно-орієнтованого аудіювання характерне визначення змісту тексту, уточнення і конкретизація теми, виділення та оцінка головних і другорядних тем, а також проблем повідомлення [15, с.66].

В.А. Яковлева вперше сформулювала визначення професійно-орієнтованого аудіювання. У її дослідженні під поняттям «професійно-орієнтоване аудіювання» розуміється складна мовленнєва діяльність, зумовлена професійними потребами, що представляє собою специфічну форму спілкування, провідними цілями котрої є ознайомлення, оцінка, відбір та присвоєння професійно і особистісно значущої інформації та подальше її застосування в спеціальних галузях знань [15, с. 71].

У контексті нашого дослідження беремо за основу визначення професійно-орієнтованого аудіювання, запропоноване В.Г. Златніковим, котрий створив методику навчання професійно-орієнтованого аудіювання англійською мовою курсантів вищих військових навчальних закладів. Згідно з визначенням В.Г. Златнікова, професійно-орієнтоване аудіювання – це активний творчий процес, спрямований на усвідомлення, розуміння та безо-

середнє використання у мовленнєвій практиці інформаційного аудіоповідомлення з питань професійної (загальновійськової) тематики [3, с.184]. На нашу думку, таке визначення найповніше відображає зміст поняття. Науковець визначив чинники об'єктивного і суб'єктивного характеру, що зумовлюють успішність навчання професійно-орієнтованого аудіювання. Зокрема, виокремив активізацію навчально-пізнавальної діяльності курсантів на основі комунікативного й імітаційно-ігрового підходів, особистісну спрямованість навчання професійно-орієнтованого аудіювання. Позитивним доробком методики є визначення структурних компонентів, критеріїв та рівнів володіння курсантами вищих військових навчальних закладів вміннями професійно-орієнтованого аудіювання англійською мовою.

Вагомим є науковий доробок Л.І. Іванової, котра експериментально встановила співвідношення між вправами до відео- та звукозаписів для навчання аудіювання в умовах самостійної роботи студентів першого курсу. Проте, зважаючи на появу новітніх комп'ютерних технологій та цифрових видів звукозапису, описані у дослідженні технічні засоби (аналогові носії) втратили свою актуальність.

Представимо перелік авторів досліджень із методики формування англійських рецептивних комунікативних компетентностей у студентів немовних ВНЗ за різними спеціальностями у вигляді таблиці (див. Табл.1).

Таблиця 1

Автори досліджень формування англійських рецептивних комунікативних компетентностей у студентів немовних ВНЗ за спеціальностями

Найменування спеціальності	Вчені-методисти, що розробили методику професійного навчання рецептивним видам іншомовної мовленнєвої діяльності	
	аудіювання	читання
економіка		Ю. В. Дегтярьова С. В. Радецька Ю. М. Бузина С. Л. Буковський
менеджмент	В. О. Потьомкіна	
інженерія	Я. В. Зудова	Ю. В. Романюк А. О. Коваль
комп'ютерні науки та інформаційні технології	О. В. Кміть	А. Л. Буран
екологія		Е. М. Ларіна
агроінженерія		О. С. Малюга А. М. Кузнецов
харчові технології		Ю. В. Мерцалова
військове управління	В. Г. Златніков	О. В. Ністратова
журналістика		С. Г. Вавіліна
маркетинг	Н. А. Новоградська-Морська	
медицина	О. С. Суздалева	І. О. Попова Л. С. Бірецька
туризм	Н. В. Набатова	
екологія	О. А. Обдалова	
радіотехніка	О. М. Гордієнко	
історія та археологія		О. А. Арінічева
авіоніка	Л. В. Бондарева	

Широкий спектр робіт, представлених у таблиці, засвідчує значний інтерес з боку науковців до проблеми професійно-орієнтованого навчання читання та аудіювання студентів немовних ВНЗ. У працях багатьох учених (Д. В. Бубнової, В. І. Карабана, С. П. Кожушко, О. Б. Тарнопольського, Л. М. Черноватого та ін.) простежується дотримання принципу взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності. Навчання читання та аудіювання відбувається шляхом інтеграції з іншими видами мовленнєвої діяльності, переважно продуктивними (Д. В. Бубнова, А. В. Гаврилова, Ю. В. Дегтярьова, З. М. Корнева, І. В. Пономарьова).

Взаємопов'язане навчання рецептивних та продуктивних видів мовленнєвої діяльності знайшло відображення в роботі Д. В. Бубнової, котра запропонувала методику навчання майбутніх інженерів-ядерників аудіювання і говоріння англійською мовою, визначивши пріоритетну роль аудіювання на старших курсах. Така рекомендація зумовлена тим, що студенти вже певною мірою володіють мовою спеціальності та мають уявлення щодо своєї майбутньої професійної діяльності, а тому здатні зосередитися на засвоєнні умінь усного ділового спілкування [1].

Рецептивні види мовленнєвої діяльності відіграють важливу роль у професійній діяльності фахівців, сприяючи процесам навчання, самоосвіти, отриманню професійно-значущої інформації, підвищенню професійної кваліфікації, компетентності, завдяки засобам масової інформації і безпосередньому спілкуванню із зарубіжними партнерами. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що проблема формування англомовних рецептивних комунікативних компетентностей майбутніх фахівців із харчових технологій досі залишається поза увагою дослідників. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні історичного досвіду використання мультимедійних технологій для формування англомовних рецептивних комунікативних компетентностей студентів немовних (технологічних) ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Бубнова Д.В. Методика навчання ділового спілкування англійською мовою студентів старших курсів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Дінара Володимирівна Бубнова; КНЛУ. – Київ, 2007. – 24 с.
2. Войнова А.В. Обучение информативно-динамическому чтению в высшей технической школе: на материале английского языка : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / А.В. Войнова. – Пятигорск, 2003. – 182 с.
3. Златніков В.Г. Методика навчання професійно-орієнтованого аудіювання англійською мовою курсантів вищих військових ; ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського» / В.Г. Златніков – Одеса, 2012. – 239 с.
4. Кравчук Г.В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно-орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г.В. Кравчук; КНЛУ. – Київ, 2010. – 184 с.
5. Малюга О.С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Олександр Сергійович Малюга; КНЛУ. – Київ, 2007. – 26 с.
6. Мерцалова С.Л. Методика обучения чтению аутентичных текстов по специальности «Технология продуктов общественного питания» (на материале английского языка) / дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Светлана Леонидовна Мерцалова. – Орел, 2000. – 203 с.
7. Новоградська-Морська Н.А. Навчання майбутніх економістів аудіювання англомовної професійно спрямованої телевізійної інформації / Н.А. Новоградська-Морська // Іноземні мови. – 2005. – №2. – С. 38-42.
8. Обдалова О.А. Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественнонаучных факультетов на начальном этапе : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Андреевна Обдалова. – Томск, 2001. – 17 с.

9. Програма з англійської мови для професійного спілкування – National ESP Curriculum / Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок, В.О. Іваніщева, Л.Й. Клименко, Т.І. Козимирська, С.І. Кострицька, Т.І. Скрипник, Н.Ю. Тодорова, А.О. Ходцева. – Київ : Ленвіт, 2005 – 119 с.
10. Радецька С.В. Методика навчання майбутніх економістів професійно спрямованого читання англійською мовою з використанням комп'ютера : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Світлана Валеріївна Радецька; КНЛУ. – Київ, 2005. – 20 с.
11. Романюк Ю.В. Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англійської компетентності з використанням навчального веб-сайту: дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юлія Вікторівна Романюк; КНЛУ. – Київ, 2014. – 277 с.
12. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т.С.Серова. – Свердловск : Изд – во Урал, ун-та, 1988. – 229 с.
13. Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : дис.... докт. пед. наук : 13.00.02 / Т.С. Серова. – Пермь, 1989. – 384 с.
14. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина – Москва : Высшая школа, 2005. – 185 с.
15. Яковлева В.А. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному аудированию на среднем этапе в условиях технического вуза: на материале французского языка : дис.... канд. пед. наук : 13.00.08 / В.А. Яковлева. – Екатеринбург, 2003. – 252 с.

The field known as English for Specific Purposes through years has now expanded to include over twenty areas. It should, however, be observed the lack of research devoted to the study of teaching English for Food Science.

The paper is aimed at analyzing current research devoted to developing English receptive communicative competence of students majoring in Food Technology as well as non-linguistic specialties. The review of scientific papers on developing receptive communicative competence at non-linguistic universities demonstrates the significant achievements in the improvement of methods of teaching English for Specific Purposes. The article analyses research by scientists who created methods for developing communicative competence, in particular, receptive communicative competence of students majoring in non-linguistic sciences. Receptive types of speech activities – reading and listening comprehension – play an important role in future specialists' professional training, promoting educational processes, self-education, acquiring important vocational information, advancing professional qualification, competence through the media and direct communication with foreign partners. The formation of professional communicative competence in English reading and listening is one of the main tasks of preparing students for their future profession. The works by most scientists consider a principle of interconnected learning as the way of forming students' receptive communicative competence. However, teaching reading and listening occurs by integrating with other types of speech activity, mainly productive ones. The author has made the conclusion that the vitality of the English language for professional communication promotes students' early professionalization.

Key words: *English for Specific Purposes (ESP), receptive communicative competence, food technology.*

УДК:[378.011.3-051:81'243]:373.3

Оксана Ковтун
Oksana Kovtun

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE QUALITY MONITORING OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES OF PRIMARY SCHOOL

Статтю присвячено проблемі визначення понять «моніторинг» та «моніторинг в освітній галузі», зокрема аналізу теоретико-методологічних засад моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі.

Ключові слова: контроль, моніторинг, фахова підготовка, іноземна мова.

Сучасний світ стрімко змінюється, соціальні та економічні перетворення, світові тенденції гуманізації та європейської інтеграції дедалі сильніше впливають на таку важливу сферу життя нашого суспільства, як освіта. Приєднання України до Болонського процесу, яке офіційно розпочалося 19 травня 2005 року із підписанням декларації на Бергенській конференції, дозволило Україні стати рівноправним учасником всесвітньої єдиної універсальної системи освіти, формування єдиного ринку знань, розвитку міжнародних освітніх зв'язків, та було направлено на збільшення конкурентоспроможності і привабливості європейської вищої освіти, сприянню мобільності студентів, полегшенню подальшого їх працевлаштування. Серед цілей, що були поставлені для учасників Болонського процесу, були побудова європейської зони вищої освіти, як ключового напрямку розвитку мобільності та формування і зміцнення інтелектуального, культурного, соціального і науково-технічного потенціалу Європи. Реформування вищої педагогічної освіти України та її інтеграція у європейський освітній простір ґрунтуються на засадах Конституції України, Державної національної програми «Освіта. Україна ХХІ століття», законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» та Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті, яка проголосила освіту «стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені» [6, с. 4].

Створення глобального ринку праці вимагає від кваліфікованих кадрів міжнародної мобільності. Якість освіти повинна тепер відповідати міжнародним освітнім стандартам – що є важливим завданням інтеграції вищого навчального закладу в міжнародний освітній простір. Міжкультурна комунікація стала однією із головних задач перед суспільством. Досвідчена людина, кваліфікований спеціаліст, повинна вміти представляти свою країну в міжкультурних заходах та налагоджувати міжнародні контакти і зв'язки. Для громадян України все це, зрозуміло, неможливо без володіння іноземною мовою, а саме англійською, яка вважається на сьогодні основною мовою міжнаціонального спілкування. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, а саме Інтернет, дозволяє налагоджувати міжкультурне спілкування всім верствам населення, як дорослим, так і молодшим школярам. Тому запровадження іноземної мови в початковій школі на державному рівні в загальноосвітніх школах України стало доцільним. Але тепер актуалізувалися проблеми вдосконалення теоретичної бази, технологічного забезпечення, встало питання підготовки майбутніх учителів почат-

кової школи з іноземної мови. Така проблема є досить актуальною для сьогодення, оскільки особлива роль учителя початкової школи полягає в тому, що від якості знань, умінь і навичок учнів, сформованих у початкових класах, залежить ефективність роботи загальноосвітньої і професійної школи. Необхідним також стало постійне спостереження за освітнім процесом, де моніторинг є необхідним елементом підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів.

Питанню моніторингу були присвячені різноманітні дослідження таких учених, як В. Беспалько, В. Болотов, М. Бершадський, В. Горб, В. Гузеев, Г. Єльнікова, М. Кісіль, О. Локшина, Т. Лукіна, Макарова, А. Майоров, Д. Матрос, Н. Пучков, Д. Полев, В. Приходько, Т. Свириденко, А. Севрук, Е. Степанов, Т. Стефановська, Е. Юнина, безпосередньо моніторинг професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців розглядали О. Гладкова, З. Коннова, Д. Бартош, О. Гладкова, Н. Алексеєва.

Метою статті є визначення поняття «моніторинг» та обґрунтування положення моніторингу в освітній галузі, аналіз теоретико-методологічних засад моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі.

Проблема моніторингу знайшла широке висвітлення в теорії управління. В багатьох наукових працях розглядалися сутність, зміст, напрями, технологічні засади діяльності моніторингу. Велика кількість науковців ототожнюють моніторинг із контролем. Але треба зазначити, що контроль пов'язаний із складовими освітньої системи (перелік спеціалізації за спеціальностями, варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів, варіативні частини освітньо-професійних програм підготовки, варіативні частини засобів діагностики якості вищої освіти, навчальні плани, програми навчальних дисциплін), а моніторинг з функціонуванням цієї системи. Сьогодні якісний рівень освіти у світі забезпечується за допомогою відповідного механізму – моніторингу.

Враховуючи предмет нашої статті, спочатку з'ясуємо сутність і зміст поняття «моніторинг», зупинимось на *об'єктах і суб'єктах* моніторингу. Проаналізувавши низку наукової літератури на рахунок визначення поняття «моніторинг», можна стверджувати, що однозначного і чітко визначеного трактування цього терміну немає.

У наукових джерелах трапляються різні види моніторингу: медичний, екологічний, освітній та ін. Визначення виду моніторингу залежить від галузі знань, у якій проводиться дослідження.

В «Українському педагогічному словнику» поняття моніторинг поки що відсутнє. Дослівний переклад: з лат. *monitor* – застережливий, з англ. *monitoring* – контроль, спостереження, перевірка. У сучасній мові означає спостереження, оцінку і прогнозування стану навколишнього середовища у зв'язку із господарською діяльністю людини.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» є таке визначення поняття «моніторинг»: постійне спостереження за якимось процесом, явищем, із метою виявити його відповідність певним нормам, прогнозам, бажаному результату» [3, с. 289].

Тезаурус базових понять дає такі визначення поняття «моніторинг» у галузі освіти:

- Моніторинг – це глибокий педагогічний аналіз функціонування освітньої системи, виявлення тенденцій динаміки її розвитку.

- Моніторинг – це інформаційно-регулятивний супровід розвитку системи, необхідний для прийняття виважених управлінських рішень і прогнозування подальшого розвитку освіти.

- Моніторинг – нестандартна інформаційна система, яка дозволяє тривалий час відстежувати будь-які об'єкти або явища педагогічної діяльності.

- Моніторинг – складний управлінський інструментарій. Моніторинг в освіті, або освітній моніторинг – це система збору, обробки, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу та дає прогноз його розвитку.

- Педагогічний моніторинг – система збору, обробки, збереження і розповсюдження інформації про освітню систему на рівні вчителя (про рівень розвитку особистості, її просування в системі ключових компетентностей, рівень навчальних досягнень учнів, визначення можливостей дитини з метою проектування її подальшого розвитку) та на рівні адміністрації (це система внутрішнього керівництва та контролю).

- Моніторинг в освіті, або освітній моніторинг, – це система збору, обробки, зберігання та поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу та дає прогноз його розвитку.

Об'єкт моніторингу якості освіти – явище, предмет, особа, окремі підсистеми освіти (вища, загальна середня, позашкільна, професійно-технічна тощо), на які спрямована певна діяльність, увага тощо. Об'єктами моніторингу якості освіти найчастіше виступають зміст освіти; навчальні досягнення учнів (рівень і якість сформованості знань, умінь і навичок учнів), результати навчально-виховного процесу; засоби, що використовуються для досягнення освітніх цілей; різноманітні аспекти діяльності навчальних закладів; динаміка змін в освітній системі, різні аспекти і процеси, що відбуваються у системах освіти тощо.

Суб'єкти моніторингу – це особи, група осіб, організацій тощо, яким належить активна роль у процесі моніторингових досліджень якості освіти. В Україні суб'єктами моніторингу якості освіти є: Міжвідомча робоча група з питань запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти; Український центр оцінювання якості освіти та його регіональні підрозділи, відділи, лабораторії моніторингу на районному, міському рівнях.

Науковець І. Дичківська трактує це поняття так: «моніторинг в освіті» (лат. Monitor – нагадуючий, наглядаючий) постійне відстеження певного процесу в освіті з метою виявлення відповідності бажаному результату або початковим припущенням. Елементами моніторингу в освіті є форми поточної, проміжної і підсумкової атестації, складання звітів, проведення педагогічних рад, консилиумів [3, с. 48].

За думкою науковця Стефановської Т., педагогічний термін «моніторинг» можна визначити як діагностику, оцінку і прогнозування стану педагогічного процесу: відстеження його ходу, результатів і перспектив розвитку» [9, с. 18].

О. Островерх у своїй науковій праці розглядає «педагогічний моніторинг» як «процес безупинного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження за станом, розвитком педагогічного процесу з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань і засобів їх рішення» [7, с. 8]. О. Майоров запропонував таке визначення поняття моніторингу в освітній галузі: «Моніторинг в освіті – це система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку» [5, с. 85].

Доктор наук Сергієнко В. дає, на нашу думку, найбільш чітке і зрозуміле визначення цього складного явища: моніторинг – це система збирання, опрацювання та розповсюдження інформації, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогноз розвитку. Моніторинг якості освіти в університеті, за думкою науковця, передбачає постійне спостереження за станом освіти в цілому і окремих її компонентів зокрема.

З вищевказаного, зрозуміло, що моніторинг в освітній галузі є складовою управління якістю освіти. А управління якістю освіти, в свою чергу, представляє собою систему дій, яка забезпечує якість всіх головних складових освітнього процесу: якість його цілей, якість змісту освіти, якість діяльності викладачів, якість діяльності студентів, якість матеріально-технічної бази, якість організації освітнього процесу, якість оцінки якості освіти.

Залучення широкого кола наукових джерел та аналіз низки тлумачень терміну «моніторинг», дозволяє зробити висновок, що єдиного тлумачення цього складного явища не існує. Як зазначив науковець Т. Хоруженко, це пов'язано з тим, що моніторинг існує як у науковій, так і

в практичній сферах діяльності, і його можна розглядати як засіб дослідження реальності, так і як засіб, який забезпечує управління інформацією. Погоджуємося з думкою науковця про те, що у більшості випадків розуміння поняття моніторингу зводиться до таких тлумачень:

- постійне відстеження результативності навчально-виховного процесу (моніторинг навчальних досягнень студентів);
- ототожнення з педагогічним контролем (моніторинг успішності);
- вивчення певних параметрів функціонування системи освіти чи окремих її елементів (моніторинг якості підготовки фахівців з певної спеціальності, матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів тощо);
- засіб вироблення нової інформації, знань про стан досліджуваного об'єкта з метою прийняття управлінських рішень;
- відповідність спеціально розробленим стандартам, нормам, вимогам.

Безпосередньо про моніторинг якості професійної діяльності вчителя можна сказати, що це складна система, яка включає в себе комплекс взаємопов'язаних елементів: мету проведення моніторингу, об'єкт дослідження, суб'єкт впровадження моніторингових досліджень у навчально-виховний процес, критерії та показники оцінки, методи збору та обробки отриманих даних. Результати моніторингових досліджень дають можливість стимулювання до самостійного осмислення визначення шляхів професійного зростання.

Під моніторингом якості фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в початковій школі навчання розглядаємо систему постійного систематичного збору дослідницькими методами (спостереження, експеримент, аналіз, синтез і контроль) інформації про навчально-освітній процес з метою визначення якості підготовки фахівців, передусім навчальних досягнень студентів, і реалізації шляхів її підвищення [4, с. 4]. Здійснення моніторингу якості фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в початковій школі дозволить з'ясувати:

- рівень підготовки майбутнього вчителя;
- наскільки зміст їх освіти відповідає сучасним вимогам суспільства;
- чи відповідає рівень їх освіти рівню міжнародних стандартів у галузі освіти;
- розглянути тенденції, що спостерігаються у зміні якості підготовки майбутніх фахівців;
- які чинники впливають на якість навчання;
- які положення варто внести до освітніх стандартів спеціальності «Початкова освіта» спеціалізації «іноземна мова», проаналізувавши рівень підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в початковій школі згідно потреб суспільства.

Тобто моніторинг у більшості випадків розглядається як основний засіб контролю за відповідністю отриманих результатів педагогічної системи запланованим цілям, що дозволяє оцінити ступінь їх досягнення, з'ясувати причини відхилень та визначити чинники, які потрібні для їх розвитку та зміни ситуації.

Реалізація моніторингу відбувається за допомогою чисельних методів, а яких саме, залежить від мети проведення моніторингу та об'єкта, на який моніторинг спрямований. Серед чисельної кількості методів, які застосовуються в освітній галузі для удосконалення якості професійної підготовки майбутніх учителів, можна зазначити спостереження, експеримент, аналіз, синтез і контроль.

Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі, зрозуміло, передбачає мовну підготовку майбутніх фахівців. У статті науковців О. Гладкової і З. Коннової моніторинг якості професійної мовної підготовки майбутніх фахівців розглядається як процес цілеспрямованого і безперервного відстеження, контролю, діагностики якості професійної мовної підготовки, тобто процес збору та аналізу інформації про певний об'єкт [2]. У цьому ж дослідженні вказується на те, що моніторинг представляє собою роботу з інформацією, а для цього потрібна інформаційна основа, яку дають сучасні освітні технології. Тому необхідною засадою якісного моніторингу підготовки майбутніх

учителів іноземної мови вважається розробка «електронного моніторингу» – електронних навчально-методичних та тестових ресурсів, здатних формувати і діагностувати якість підготовки майбутніх учителів. Погоджуємось із вченими, що «електронний моніторинг» має значну перевагу над моніторингом традиційним, «паперовим», тому що процес контролю можливо здійснювати завдяки лише одному технічному засобу – комп'ютеру, виключаючи використання спеціального лінгафонного обладнання, мультимедійних засобів, а також отримуючи значну економію часу як для викладача, так і для студента. Розроблені вищевказаними авторами електронні ресурси, як інструмент моніторингу, доказали свою ефективність і перевагу.

Вивчаючи праці науковця Алексеевої Н., не можемо не погодитися з її ствердженнями про те, що удосконалення моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови відбувається завдяки створенню методичного, діагностичного, ресурсного забезпечення моніторингу.

Також розділяємо її думку про те, що реалізація в освітньому процесі моделі моніторингу якості професійної підготовки потребує безпосередньо навчання викладачів моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Отже, на сьогодні питання моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови саме в початковій школі практично не вивчалось і залишається відкритим та потребує додаткового розглядання і створення спеціальної наукової методичної бази.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова. – Донецьк : БАО, 2008. – 704 с.
2. Гладкова О.Д. Формирование и мониторинг профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов средствами современных образовательных технологий / О.Д. Гладкова, З.И. Коннова // Режим доступу: <http://www.science-education.ru/pdf/2013/1/294.pdf>. – Назва з екрану.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 351 с.
4. Концептуальні засади моніторингу і забезпечення якості освіти в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2005. – 13 с.
5. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – СПб. : Образование-Культура, 1998. – Кн. 1. – 344 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – Київ : Шк. світ, 2001.
7. Островерх О.О. Педагогічний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / О.О. Островерх. – Харків, 2005. – 21 с.
8. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство / Т.А. Стефановская. – Москва : Совершенство, 1998. – 356 с.
9. Хоруженко Т.А. Моніторинг якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання як дидактична проблема // Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N125/N125p093-096.pdf. – Назва з екрану.

The beginning of Ukraine's participation in the Bologna process, which officially began on the 19th of May, 2005, provided an opportunity to increase the chances to improve the quality of education and become a competitive country, promoting the mobility of students and increasing their chances of employment. The reform of education in Ukraine is based on the Constitution and the laws of the country.

Modern world needs highly skilled and mobile employees. For their preparation the quality of education must follow demands of international standards. Qualified professionals should be able to represent their country at the international level; it is impossible without language skills, especially in English, which is considered the main language of interethnic communication.

To set up international relationships information technology such as Internet, Skype, Viber, social networks etc. are widely used; they provide the possibility to establishing intercultural global communication.

The aim of the article is the definition of «monitoring» and analysis of theoretical and methodological foundations of the monitoring of the quality of training future teachers of foreign languages of primary school.

The concept of monitoring is not monosemantic and unique. Its definition depends on the branch of knowledge within the research is conducted. The article gives the examples of «monitoring» terminology, its subjects and objects are also analysed.

Monitoring allows to determine various aspects of quality of training future teachers of a foreign language of primary school. The choice of methods by which the monitoring is made depends on the purpose and object of study.

So, the article highlights current issues of education quality monitoring of future teachers of foreign language of primary school and concludes that this issue requires further consideration and establishment of special scientific-methodical base.

Key words: control, monitoring, professional preparation, foreign language.

УДК 371.3:811.161.2:373.3

Олена Компаній
Olena Kompanii

НАСТУПНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ МОВНОЇ ОСВІТИ

CONTINUITY IN THE FORMATION OF TEXT-MAKING SKILLS OF JUNIOR PUPILS IN CONDITIONS OF LINGUISTIC EDUCATION

Стаття присвячена формуванню текстотворчих умінь у школярів початкової школи на уроках української мови з позиції принципу наступності. Увага звертається на розкриття сутності поняття цього принципу; аналізується змістовна сторона текстотворення (знання, вміння); дається характеристика методів; описуються вправи і завдання, що сприяють навчанню зазначеного феномену.

Ключові слова: принцип наступності, текстотворення, знання та вміння, методи, мовленнєві вправи.

У соціально-економічних умовах розвитку будь-якої держави зростає проблема формування активної і духовно багатой особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно спілкуватися. Одним із головних завдань школи в галузі мовної освіти є навчання школярів змістовно, граматично правильно і стилістично вправно висловлювати свої думки. Для вирішення цього завдання необхідно забезпечення цілісності навчально-виховного процесу на всіх етапах освітньої системи. Тому важливим стає питання про безперервність освіти, що відкриває можливість для досягнення наступності в навчанні і вихованні.

У фундаментальних працях Б. Ананьєва, М. Вашуленка, М. Данилова, Я. Коменського, Г. Костюка, Г. Люблинської, М. Львова, А. Макаренка, І. Пестолоцці, О. Савченко, В. Сухомлинського, С. Чавдарова, а також у кандидатських дослідженнях, захищених у період 1969-2015 рр., О. Глазової, І. Гнатенко, Є. Голобородько, А. Кухти, А. Ляшкевич, Л. Мамчур, Г. Михайловської, Л. Порядченко, Т. Потоцької, Л. Сугейко, Л. Чемоніної, Н. Умрілової описується сутність принципу наступності та шляхи його реалізації.

Накопичений матеріал дає уявлення про специфіку принципу, проте в умовах сьогодення початкова освіта потребує теоретико-методичного розроблення нових підходів до текстотворення з позиції наступності, що за своїми цілями, змістом, структурою, методами і прийомами проведення відповідають найновішим вимогам теорії та практики навчання школярів і є ефективним.

Для пошуків шляхів реалізації наступності навчання текстотворення на уроках мови слід розкрити насамперед його сутність. Так, на думку М. Львова, сутність наступності в оволодінні мови полягає в «послідовному, систематичному розташуванні теоретичного і практичного матеріалу, в опорі на вивчене і на досягнутий рівень мовленнєвого розвитку» [4, с. 150]. К. Плиско зазначає, що цей принцип передбачає раціональне використання набутих раніше знань і навичок під час вивчення нового мовного матеріалу і підготовку до свідомого сприймання наступних тем [6, с. 39]. М. Баранов звертає увагу на те, що наступність у процесі навчання мови характеризується обліком знань, отриманих учнями в попередніх класах, при вивченні нового матеріалу [5, с. 107].

У мовній освіті А. Богуш наступність визначає як поступове ускладнення, що відображене як у змісті роботи, так і в організаційних формах навчально-виховної роботи з дітьми та в методиці навчання [2]. Тому з позиції текстотворення М. Пльонкін пропонує з початку формувати вміння створювати тексти-розповіді, потім – описи і нарешті – міркування [7, с. 6].

Г. Аксенова для здійснення наступності в навчанні різних жанрів рекомендує: розкрити значення документу (виду ділових паперів), проаналізувати зразок, колективно створити документ з дещо зміненим змістом, самостійно скласти за зразком [1].

Разом із тим, наступність присутня як у навчанні переказувати (від детального, вибіркового до стислого), так у виборі текстів. «Розпочинати навчання переказу, – пише О. Лобчук, – потрібно з текстів-розповідей, поступово включаючи елементи опису чи міркування» [3, с. 23].

Зазначимо, що це не повний список упровадження принципу наступності в ході розвитку вмінь створювати тексти.

Спираючись на вищезазначене, можна припустити, що наступність на мовному уроці забезпечує певний порядок розвитку текстотворення, коли кожне наступне вміння взаємопов'язується з попереднім, спирається на нього і готує до засвоєння нового.

Підвищенню текстотворчої активності учнів сприяє постійна опора на знання, отримані на попередніх етапах навчання. Мова йде про те, що опора на набуті знання забезпечує просування в розвитку умінь складати тексти, а значить, їх зміцнення і «зняття» труднощів, з якими стикаються учні в процесі їх формування і вдосконалення. Подібна опора на знання створює умови для успішної корекційної роботи.

Дотримання принципу наступності полягає в узгодженості ступенів (дошкільної, початкової, основної і старшої школи) мовленнєвого розвитку учнів. Зазначимо, що початкова школа є важливою ланкою в системі мовної освіти, оскільки закладає підґрунтя для розвитку текстотворчих умінь на середньому етапі навчання.

Змістовий компонент цієї ланки полягає в засвоєнні доступного і достатнього кола знань та вмінь з текстотворення, котрі повинні узгоджуватися на кожному етапі розвитку зазначеної проблеми. Аналіз різних поглядів науковців на коло знань дав змогу зробити висновок, що навчаючи текстотворенню слід ознайомлювати школярів з текстом, основною думкою, темою, заголовком, структурою (зачин, основна частина, закінчення), типом і стилем висловлювання, жанрами (оголошення, лист, інструкція та ін.), спираючись на зв'язки наступності. Наприклад, опрацювання теми і основної думки на початку навчання здійснюється через запитання: Про що говориться в тексті? Що головного хотів довести автор?; потім ці запитання оформлюються у вигляді завдань знайти тему, визначити основну думку тощо. Аналогічно проводиться робота з усім теоретичним матеріалом.

Відомо, що знання тісно пов'язані з умінями. На підставі досліджень М. Вашуленка, І. Гудзик, І. Зимньої, Т. Ладиженської, О. Леонтєва, М. Львова, І. Малафійка, Є. Пассова, М. Соловейчик, В. Чайки встановлено такі ознаки поняття «вміння»:

- здатність свідомо виконувати дії на основі засвоєних знань;
- якісна характеристика особистості, що формується в цілеспрямованій діяльності і представляє собою синтез теоретичних знань і практичних умінь;
- система взаємопов'язаних творчих дій на основі знання, результат оволодіння способами, прийомами діяльності, спрямованої на досягнення цілей;
- один із компонентів готовності індивіда до якої-небудь діяльності, що визначається психологічними особливостями особистості здатність людини виконувати дії в змінених умовах.

Як бачимо, науковців під уміннями розуміють здатність, готовність, дії. Погоджуємося, що уміння – це здатність виконувати практичні дії.

Аналіз методичної літератури засвідчив, що, починаючи з 60-70 років минулого століття, з'являються різні класифікації умінь, відмінність яких криється в основах, узятих у тій або іншій типології (за формою мовлення, видами роботи (мовленнєві, текстові), з позицій теорії мовленнєвої діяльності (уміння для створення і сприймання висловлювання) та ін.). Проаналізувавши різні типології текстотворчих умінь (М. Баранова, М. Вашуленка, Л. Красатюк, Т. Ладиженської, М. Львова, Т. Рамзаєвої, М. Соловейчик та ін.), можна констатувати, що в них перелічуванні вміння збігаються. В основному текстотворчі вміння спрямовані на сприймання та продукування текстів. При цьому акцент робиться на такі ознаки, як зв'язність і цілісність.

З позиції наступності облік якісної сторони сформованості текстотворчих умінь дозволяє виявити ті з них, які вимагають повторення і всебічного поглиблення в наступній ланці навчання на уроках української мови.

Під час відтворення і створення висловлювання необхідно брати до уваги не тільки його змістову і будівельну сторону, але й мовне оформлення. Виходячи з цього, принцип наступності вимагає розуміння того, що з'являється новим у збагаченні словникового запасу учнів, розвитку їх граматичного ладу мови. Різноманіття наступних зв'язків в області збагачення словникового запасу учнів можна систематизувати за такими напрямками: кількісне збільшення слів, якісне вдосконалення наявного запасу слів, розвиток умінь користуватися відомими і недавно засвоєними словами в тексті.

Завдання наступності в роботі над граматичною побудовою мовлення пов'язані з оволодінням учнями, з одного боку, нормами словозміни, словотворенням, побудовою синтаксичних конструкцій, з іншого, засвоєнням сукупності мовних засобів, необхідних і достатніх для вираження того чи іншого денотативного змісту з урахуванням ситуації навчання і розв'язуванням комунікативного завдання.

Таким чином, у зміст текстотворення входять певні знання та вміння. Покажемо це схематично.



Рис. 1. Основні компоненти текстотворення

Як бачимо, головними у текстотворенні є змістові та структурні знання, необхідні для створення текстів, і допоміжні, що допомагають лексично, граматично, синтаксично побудувати речення, висловлювання.

Важливою умовою принципу наступності є ретельне узгодження методів та прийомів навчання, застосовуваних у дошкільній і початковій, початковій і основній, основній і старшій школі.

Встановлено, що методи навчання, пов'язані з формуванням текстотворчих умінь, необґрунтовано переносяться з однієї ланки освіти в іншу. Все це створює педагогічно невиправдане дублювання. Найчастіше такого роду дублювання виникає в плані використання методів, спрямованих на оволодіння рецептивними вміннями. У той час реалізація наступності у методах навчання передбачає зміну їх структури, з метою забезпечення динаміки розвитку умінь.

В основу розробки методів формування текстотворення в початковій школі взяли до уваги класифікацію, запропоновану І. Лернером за характером пізнавальної діяльності. Згідно з цією класифікацією виокремлюються такі методи навчання: інформаційно-рецептивні або пояснювально-ілюстративні; репродуктивні; проблемні; частково-пошукові (евристичні); дослідницькі; творчі. Спираючись на неї, зазначені методи можна представити в такому вигляді: рецептивні, репродуктивні, продуктивні.

Так, рецептивні методи ґрунтуються на тому, що вчитель повідомляє готову інформацію різними засобами, а учні сприймають, усвідомлюють і фіксують її в пам'яті. У текстотворенні ці методи реалізуються під час засвоєння певного кола знань, наприклад: про текст, його структуру, типів, жанрів, а також словникової роботи тощо.

Інший метод, за допомогою якого формуються текстотворчі вміння, є репродуктивний, спрямований на відтворення і повторення способу діяльності за завданням вчителя. Типовими прийомами репродуктивного методу можна вважати складання плану, аналіз, робота з деформованим текстом (редагування) тощо.

Третій вид методу, що забезпечує текстотворення є продуктивний. Як правило, він націлений на створення дітьми власних зв'язних висловлювань, тому впроваджується під час формування текстотворення умінь за допомогою прийому конструювання як окремих частин тексту (словосполучення, речення), так і цілого (на основі творчого переказу та розповідання) за запитаннями, картинним планом, планом вчителя або власним, пам'ятками.

Крім цього, принцип наступності вимагає чіткого визначення основних видів вправ, котрі послідовно використовуються в процесі навчання текстотворення.

Аналіз класифікацій, описаних у методиках викладання російської та української мови, теоретичне осмислення особливостей розвитку мовлення в умовах українського мовного середовища дозволяють стверджувати, що наступність може бути реалізована в мовленнєвих вправах, які припускають, що процес оволодіння текстотворчими вміннями проходить шлях від усвідомлення значення типу, стилю, жанру до їх створення.

Навчаючи текстотворенню, доцільно використовувати саме мовленнєві, а не комунікативні вправи. Це пояснюється тим, що головною умовою комунікативних вправ є обов'язкове врахування опису ситуації спілкування та мовленнєвого стимулу, тобто обґрунтування, відповідно до яких визначається стиль, вибираються мовні засоби для реалізації авторського задуму. Наприклад, завдання «Напишіть лист-запрошення на свято» не є комунікативним через відсутність у формулюванні мовленнєвого стимулу (навіщо писати лист-запрошення?). Проте воно стане комунікативним, якщо в інструктуючу частину (у формулювання завдання) включити опис ситуації: «Ви працюєте редактором шкільної газети. Наступного тижня вийде ювілейний її номер. Напишіть запрошення на святкування цього номеру». Зазначимо, що такі власне комунікативні вправи більш доцільні у ході навчання діалогічного мовлення.

Зауважимо, що мовленнєві вправи націлені як на формування конкретного вміння, так і низку умінь, тобто носять комплексний характер. Виходячи з відси, у їх зміст входять завдання, виділені за тією метою, котра вирішується під час вивчення тексту та його створення на цьому етапі.

Так, для складання власних текстів застосовуються завдання на імітацію (за зразком), аналіз (теми, змісту, заголовки), підстановки (підстановка окремих слів, словосполучень у запроповану фразу), трансформацію (синонімічна або антонімічна заміна слів, словосполучень, стиснення готового тексту, підбір заголовків), конструювання (побудова словосполучень, речень, тексту), редагування (виправлення помилок у словосполученнях, реченнях, текстах) тощо.

Тексти, створенні на основі переказу, вимагають використання завдань аналітичного й конструктивного характеру. Формуються вони таким чином, щоб можна було послідовно, докладно відновити хід подій, описаних в оповіданні. Під час такої роботи зосереджується увага учнів на головній думці оповідання, його заголовку, виявлені лише основних логічних зв'язків у змісті розповіді.

Отже, успіх формування текстотворчих умінь багато в чому залежить від розуміння сутності принципу наступності, специфіки кожного етапу навчання (початкова, основна, старша школа) в загальній системі роботи з розвитку мовлення учнів. При цьому результативність навчання можлива лише за умови послідовної, систематичної і цілеспрямованої роботи, раціональної системи знань, умінь, методів (рецептивних, репродуктивних, продуктивних), вправ (мовних).

Перспективність подальших досліджень вбачаємо у створенні методики навчання текстотворення на завершальному етапі мовної освіти.

Список використаних джерел

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А.К. Аксенова. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
2. Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних закладах / А.М. Богуш. – Київ : Вища шк., 1993. – 327 с.
3. Лобчук О. Усний переказ як засіб розвитку зв'язного мовлення / О.Лобчук // Початкова школа. – № 2. – 2002 – С. 23-27.
4. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1988 – 198 с.
5. Методика преподавания русского языка в школе: учебник / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
6. Плиско К.М. Принципы, методы і форми навчання української мови (Теоретичний аспект) / К.М. Плиско. – Харків : Основа, 1995. – 240 с.
7. Развитие речи учащихся в начальной школе: Хрестоматия // Под. ред. М.Р. Львова. – Москва : «Просвещение», 1965. – 458 с.

The author of the article proves that the essence of continuity is a consistent, systematic arrangement of theoretical and practical material, based on studied and achieved level of speech development and their gradual difficulties. Forming junior pupils' text-making skills the assimilation of available and sufficient range of knowledge and skills takes place, it should be consistent at each stage of the development of this problem. Developing children's text making skills teacher should form the notion about text, its main idea, topic, title, structure (beginning, main part, conclusion), type and style of the utterance, genre (advertisement, letter, manual, etc.), based on the context and continuity.

It is known that knowledge is closely connected with skills. The continuity of the given quality of forming text-making skills allows to identify those that require repetition and overall consolidation in the next level of teaching Ukrainian language.

An important condition of continuity principle is cobining methods and techniques of teaching used at different levels of education. It is established that teaching methods related to the formation of text-making skills are unreasonably transferred from one level of education to another. All this creates pedagogically unnecessary duplication. The basis for the development of methods of making texts in primary school is the receptive, reproductive and productive method.

In addition, the continuity is realized in speech exercises suggesting that the process of mastering text-making skills one goes from awareness type, style and genre of their creation. In this content the exercises are selected, which promote the study of the text and its creation at this stage. Making of pupils' own texts needs applying of situations' simulation, analysis, substitution, transformation, designing and editing of the text. The text created in the process of translation requires the use of analytical and constructive tasks. They are formulated to recreate the course of events described in the story.

Key words: *the principle of continuity, text-making, knowledge and skills, methods, speech exercises.*

УДК 37:81'246.2:811.111(4)

Лариса Купчик
Larysa Kurchyk

АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПИ

ENGLISH AS A MEANS OF BILINGUAL EDUCATION REALIZATION IN GERMAN-SPEAKING COUNTRIES OF EUROPE

У статті проаналізовано тенденції розвитку білінгвальної освіти засобами англійської мови у низці німецькомовних країн Європи: Австрії, Люксембурзі і Швейцарії. Виокремлено необхідні передумови реалізації засад білінгвальної освіти, визначено її позитивні сторони та окреслено деякі шляхи її імплементації в розрізі вітчизняної освіти.

Ключові слова: англійська мова, білінгвізм, білінгвальна освіта, предметно-мовне інтегроване навчання, імерсія, німецькомовні країни.

XXI століття, як «століття поліглотів» за трактуванням ЮНЕСКО, спостерігає збільшення кількості суб'єктів міжнародних відносин та учасників міжкультурного діалогу, інтенсифікацію міграційних процесів, що є безпосередніми наслідками глобалізації по всьому світу, яке часто іменують як «глобальне село» (global village). Внаслідок потужної міграції лінгвістичний профіль європейського суспільства зазнав упродовж останніх двох-трьох десятиліть значних змін, суттєво розширивши мовний репертуар Європи. Загальновідомим є той факт, що присутність значної кількості мов на невеликій (у порівнянні зі світовим масштабом) території (у цьому випадку – Європі) уповільнює економічний розвиток та слугує значним фінансовим тягарем для платників податків громадян Європейського Союзу (ЄС), адже зараз на сесіях Європарламенту та Єврокомісії, з метою забезпечення права громадян ЄС комунікувати рідною мовою, переклад здійснюється усіма двадцятьма чотирма офіційними мовами ЄС, що потребує значної кількості фахівців, а саме: 600 перекладачів на постійній основі, 3000 – на договірній та 250 осіб допоміжного персоналу. С. Максимов [4, с. 127], спираючись на праці датських дослідників, підкреслює, що в ЄС сьогодні серйозно задумалися про надання англійській мові, яку по всьому світу активно використовує понад 750 млн. людей, статусу адміністративної *lingua franca*, що водночас викликає певний супротив, пов'язаний передусім з побоюваннями культурного та політичного характеру.

Цікаво, що побоювання щодо поширення англійської мови виникали вже в далекому XVIII ст. У 1778 році імператриця Марія-Терезія, ерцгерцогиня Австрії і королева Угорщини й Богемії, видала придворний указ з метою заборони створення англійської кафедри у Віденському університеті, у якому зазначалося: «Ніколи не буде працевлаштовано жодного англійського професора в жодному університеті, як і академії; було б краще, щоб викладали мови, які поширені в моїй країні, а не чужа, така небезпечна мова через принципи, які псують релігію і традиції» [цит. за 13, с. 24–25].

Проте, незважаючи на побоювання, англійська мова безупинно розширює коло тих, хто її вивчає, і займає лідируюче перше місце серед виучуваних мов у школах Європи. Наша країна теж активно просувається в напрямі інтенсифікації вивчення іноземних мов, особливо англійської (приблизно 90% українських школярів вивчають її), що виявляється у їх ранньому вивченні, збільшенні кількості навчальних годин для шкіл, де вивчається лише одна іноземна мова, тощо. Поряд з цим відзначають «суттєву розбіжність між рівнем володіння англійською мовою в Україні та інших країнах Європи» [8, с. 83].

Метою статті є проаналізувати тенденції розвитку білінгвальної освіти як дієвого методу інтенсифікації набуття функціональних іншомовних компетенцій у школах Європи, виокремити її позитивні риси та визначити деякі шляхи її імплементації у навчальних закладах України.

Сьогодні є значна кількість досліджень, присвячених проблемі білінгвізму та білінгвальної освіти, що знайшло своє відображення у працях вітчизняних та зарубіжних лінгвістів та педагогів: Т. Боднарчук, О. Бондаренка, Н. Закордонець, М. Тадеєвої, Л. Товчигречки, Л. Шнуровської, К. Бейкер (С. Baker), К. Брогі (С. Brohy), Ж.-Ж. Вебера (J.-J. Weber), Д. Вольффа (D. Wolff), Е. Гірлінгера (E. Gierlinger), Г.-Ю. Крумма (H.-J. Krumm), Р. де Цілія (R. de Cillia) та ін. Дослідження М. Тадеєвої [6-7] розкривають досягнення білінгвальної освіти у низці європейських країн, Т. Боднарчук [2] – у школах Австрії, Н. Закордонець виокремила напрями організації двомовного навчання у вищих провідних країн Європи. Проте вважаємо недостатньо висвітленими у вітчизняному просторі тенденції розвитку білінгвальної освіти засобами англійської мови у загальноосвітніх навчальних закладах Австрії, Люксембургу та Швейцарії.

Знання мов є вимогою нашого часу. З одного боку, як стверджує О. Бондаренко, «оволодіння мовою – однією, другою й третьою заради саморозвитку, заради розвитку рідної країни нині дуже на часі. Знати мову на такому рівні, щоб мовна поведінка, мовленнєва діяльність звеличували гідність людини, щоб через особу світилася тисячолітня культура рідного народу» [3, с. 40], з іншого, на думку Л. Шнуровської, – мовець повинен набути «інтеркультурних навичок та вмінь, тобто здатності пов'язувати рідну й іноземну культуру, культурної чутливості та навичок ідентифікації і вживання різноманітних засобів спілкування з представниками цих культур, спроможності бути медіатором між рідною на набутою культурами й ефективно вирішувати питання міжкультурних непорозумінь» [9, с. 69].

Багатомовність, як інтегральна складова культурного розмаїття ЄС, виражається сьогодні у різних формах, серед яких варто назвати перебування закордоном, проекти обміну, відвідування двомовної школи. Саме вони формують навчальний досвід значної частини молоді, яка сьогодні перебуває за шкільною партою. З поміж багатомовних ситуацій найбільш поширеною є ситуація білінгвізму, чи двомовності. На сьогодні існує значна кількість тлумачень терміну білінгвізм. Послуговуємося дефініцією О. О. Селіванової, яка визначає «двомовність як ознаку мовної ситуації країни, регіону чи мовного стану індивіда, тобто володіння й користування особистістю або певною групою етносу одночасно двома мовами: однією як рідною, іншою набутою, але важливою для спілкування в деяких комунікативних ситуаціях» [5, с. 52].

Сьогодні, як заважують дослідники, близько 70% землян є білінгвами або навіть мультилінгвами. З понад 200 країн світу майже у чверті з них говорять двома мовами. Понад 56% жителів Західної Європи, а це майже 450 млн., володіють двома мовами, а 28% – трьома. При цьому кожні п'ять років кількість людей, що знають дві мови, зростає на 5% [3, с. 38]. Це пояснює той факт, що білінгвізм, як вимога часу, є активом як для суспільства, так і окремого індивіда, дозволяючи останньому брати активну участь у громадському і приватному житті, тобто уможливорює його участь у дебатах для переконання людей іншої мовної групи. Як зазначає М. Тадеєва, «знання англійської та інших мов широкого вживання розглядається мовцями як необхідна реальність, а не як вища цінність, що цілком відповідає типові горизонтальної двомовності, коли рідна та друга (іноземна) мови вважаються мовами одного рівня на шкалі цінностей» [7, с. 151]. У силу того, що англійська мова на сьогодні розглядається як «ключ у світ», який, як і «ключ до дверей Європи», не можуть запропонувати усі інші мови, Г.-Ю. Крумм зауважує, що англійську мову потрібно розглядати не як іноземну мову, а радше як ключову кваліфікацію, щось на кшталт прав водія чи володіння комп'ютером [13, с. 25].

Вимогою часу є володіння іноземними мовами на максимально якісному рівні незалежно від мети використання (відпочинку, навчання закордоном чи роботи). Це спонукає педагогів

різних країн шукати такі методи навчання, які сприяють та інтенсифікують вивчення мов упродовж обмеженого у часі періоду. Очевидним на сьогодні є той факт, що «на початку ХХІ ст. білінгвізм перетворився із явища лінгвістичного в основний принцип організації мовної політики сучасної багатомовної і багатонаціональної Європи, створивши новий напрям в системі сучасної освіти в Європейському освітньому просторі – білінгвальну освіту (БО)» [6, с. 118], яку Рада Європи, як каталізатор просування багатомовності, виокремлює у рішенні від 22.11.2005 р. як одну зі складових інноваційних методів навчання, необхідних для формування функціонального плурілінгвізму її громадян.

Уже в середині минулого століття названо низку цілей БО, з поміж яких виокремлюють, з одного боку, уніфікацію мультилінгвального суспільства, формування єдності у багатонаціональній чи багатонаціональній лінгвістично неоднорідній державі та поглиблення розуміння мови та культури – з іншого. Під поняттям «білінгвальна освіта» розуміють цілеспрямований процес залучення до світової культури засобами рідної та іноземної мови, де іноземна мова виступає способом пізнання світу спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних країн та народів [2, с. 16]. Отже, метою БО є викладати як предмет, так і мову, тобто використовувати мову як середовище для змісту навчання і зміст як ресурс для вивчення мови.

Концепція БО, на думку німецького дослідника Д. Вольфа, – це концепція, що відкриває нові шанси для перекоструювання шкільної іншомовної пропозиції: оскільки через те, що немовні предмети викладатимуть іншою мовою, вивільняться певні години з загального обсягу навантаження, що уможливить вивчення інших мов, розширивши палітру іншомовної пропозиції. БО дозволить також по-новому вивчати суспільні науки: вивчення, напр., політичних систем ЄС з контрактивної точки зору позитивно впливатиме на розвиток порозуміння в межах спільної європейської культури [15, с. 44-45].

К. Бейкер [10, с. 207-210], знаний британський професор у галузі педагогіки, автор понад 60 праць із білінгвізму і БО, розмежує два типи БО: навчання, яке використовує і просуває дві мови, та відносно одномовна освіта другою мовою, здебільшого для дітей нацменшин. Він наголошує на існуванні десяти різноманітних форм навчання, як одно-, так і двомовних. Серед останніх виокремлюють сильні й слабкі моделі. В той час, як слабкі моделі двомовного навчання слугують трампліном до успішного навчання для дітей національних меншин і передбачають в результаті відносну одномовність чи обмежений білінгвізм, то сильні, що пропонують занурення у «мовну ванну», сприяють набуттю потужної функціональної двомовності.

У Європі (вже сьогодні немала) кількість білінгвальних шкіл на усіх рівнях навчання збільшується завдяки підтримці ЄС та ентузіазму батьків, які вбачають у різних моделях БО вищий статус, культурний престиж та економічну цінність. Варто зауважити, що хоча одними з її цілей є збереження культурної й лінгвістичної різноманітності, підвищення ролі й статусу міноритарних мов як «мов малочисельного етносу в багатонаціональній державі» [1], у більшості країн Європи англійська є найбільш популярною мовою БО. У різних країнах послуговуються різними назвами, серед яких варто назвати: предметно-мовне інтегроване навчання – Content and Language Integrated Learning (CLIL) у Німеччині, контентне вивчення мови – Content-Based Language Teaching (CBLT) чи контентне білінгвальне навчання – Content Based Bilingual Education (CBLE) в англійських країнах, іноземна як робоча мова (IPM) в Австрії тощо. У Швейцарії виокремлюють у межах базової школи такі моделі БО: імерсія (метод мовної ванни), взаємна імерсія, тандем, імерсійний острів, емменталь, стимулюючі проекти.

Прикладом яскраво вираженої БО є система навчання у Люксембурзі, де у навчальних планах чітко виокремлено трилінгвальну модель навчання, яка передбачає викладання немовних предметів у середній школі за таким принципом: люксембурзька є рідною для більшості учнів, проте німецька використовується як мова навчання впродовж перших трьох років та яка надалі замінюється французькою. У технічній середній школі немовні предмети викладають засобами німецької мови впродовж усієї навчальної програми.

Хоча Люксембург і можна вважати піонером у просуванні багатомовності, у XXI столітті його освітня система зіткнулася з серйозним випробуванням – введенням англійської як четвертої мови у навчальні плани шкіл. Як стверджує Ж.-Ж. Вебер, у 2005 році у доповіді Ради Європи щодо стану вивчення і викладання мов у Люксембурзі запропоновано вивчення англійської мови усім учням уже з першого класу середньої школи [англійську мову, яку вважають першою іноземною, викладають з другого класу середньої школи; у класичному ліцеї учні, які вивчають латину, знайомляться з англійською лише у третьому класі – прим. авт.]. Ще однією рекомендацією є реалізація БО засобами англійської мови, що є корисним саме для учнів, оскільки англійська і французька є найбільш важливими мовами, які полегшують доступ до люксембурзького ринку праці (окрім посад держслужбовців) [14, с. 7].

В Австрії англійська є найбільш популярною іноземною мовою, тому тут усе більше говорять про «Англійську як робочу мову» (АРМ). Як констатує Е. Гірлінгер за даними опитування, у 1996/97 н.р. 54 з 768 основних шкіл (7,1%), 56 з 209 загальноосвітніх шкіл (26,8%), 59 зі 185 професійно-технічних шкіл (32,1%) використовують ІРМ [11, с. 91]. Загалом, за цими даними 169 з 993 шкіл, т. 14,6% (приблизно кожна сьома школа) в Австрії застосовують ІРМ, що свідчить про успіх цієї форми навчання. З метою поширення БО навчальні заклади у Європі співпрацюють над наступними проектами: CDI-BIT (Curriculum Development at Initial and Intermediate Level for Bilingual Integrated Teaching), DIESeLL (Distance In-service Education for Enhancing Second Language Learning), ROMEO (Resourcing On-Site Modules for Educational Orientations), сприяючи розробленню навчальних програм та матеріалів для БО, адже недостатнє забезпечення навчально-методичною літературою може істотно перешкоджати її імплементації.

У швейцарських школах намагаються запровадити ранню БО, оскільки дослідження виявляють, що імерсійні заняття з іноземної мови є успішними, не виявляють ніяких негативних впливів на компетенції з мови навчання, і не відбувається за рахунок інших предметів [12, с. 14].

Поряд з цим, варто зауважити, що для оптимальної реалізації БО варто підготувати таке навчальне середовище, яке залучає сучасні навчально-теоретичні й іншомовні дидактичні концепції. У цьому контексті Д. Вольфф виокремлює такі передумови:

- 1) концепція автентичності, яка поєднує як зміст навчання, так і зміст іншомовної інтеракції, що відбувається на занятті;
- 2) орієнтування на певні форми навчання і роботи (застосування на уроці історії аналізу графіків, опису карт і діаграм, читання історичних джерел);
- 3) використання соціальних форм роботи і навчання, що включено у поняття проектної та кооперативної роботи [15, с. 45].

Звичайно, БО нелегко імплементувати у навчальну практику, оскільки вона потребує певних складових. Найбільш складними є наявність відповідного навчального матеріалу і готовність учителів мовних предметів залучати когнітивний матеріал з інших навчальних дисциплін, що потребує тісної взаємодії і співпраці вчителів мовних і немовних предметів, чи готовність учителів немовних предметів викладати їхні предмети іноземною мовою, що потребує від останніх високого рівня знань мов. Як зазначає М. Тадеєва, «є потреба у білінгвальних вчителях, які знали б одночасно дві мови і володіли б ними на однаково високому рівні. (...) І знання мови в цьому разі можна трактувати як досягнення якісного рівня аргументації та реалізації принципу творчості» [6, с. 112]. У Європі, визнаючи глобальну потребу у вивченні мов та необхідність реалізації БО, яка шляхом поєднання мовних і немовних предметів пропонує можливість оптимізації навчального процесу, шукають шляхи її імплементації та спонукають учителів зробити рішучий крок уперед, демонструючи їм розуміння того, як викладати широкий спектр предметів у 21 столітті. Кембриджський університет у Великобританії розробив у зв'язку з цим тест та рекомендації щодо підготовки до нього на перевірку вміння вчителів працювати в режимі БО.

Отже, реалізація БО засобами англійської мови, як найбільш розповсюдженої, неупинно поширюється в шкільній освіті та набуває низки позитивних рис:

- одночасно уможливорює більш ефективне вивчення англійської мови, сприяючи вияву вищого рівня критичного мислення;
- створює можливості для кращого використання часу та сприяє вільному та різноплановому розвитку в учнів стратегій опанування мовою завдяки аутентичному мовному ресурсу;
- знання англійської мови стають певним чином побічним продуктом при оволодінні предметними знаннями;
- сприяє позитивному ставленню до культури, мова якої вивчається, протидіючи етноцентричним поглядам;
- сприяє успішній соціалізації школярів, які проживатимуть у складному, повному культурного розмаїття світі.

БО є одним із викликів для України, яка перебуває на шляху входження у європейський освітній простір й зазнає реформування усєї освітньої системи. Участь у міжнародних проектах, розроблення відповідних навчальних матеріалів та наявність підготовлених висококваліфікованих кадрів уможливають її імплементацію. У подальших розвідках варто зосередити увагу на особливостях підготовки педагогічних кадрів до роботи школярів та студентів у режимі БО.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / Ф.С. Бацевич. – Режим доступу : <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/m>. – Заголовок з екрана.
2. Боднарчук Т. Білінгвальна освіта як один із шляхів підвищення конкурентоспроможності фахівців на світовому ринку праці / Т. Боднарчук // Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / гол. ред. Ямчинська Т.І. – Вінниця : ФОРМ Корзун Д. Ю., 2015. – С. 16-18.
3. Бондаренко О. Психологічне обґрунтування раннього білінгвізму / О. Бондаренко // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 1. – С. 38-40.
4. Максимов С. Англійська як «міжнародна допоміжна мова» епохи глобалізації на європейському просторі / С. Максимов // Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – Вип. 89 (2). – С. 126-130.
5. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
6. Тадеєва М. Білінгвізм у мовній освіті європейських країн: досягнення і перспективи / Марія Тадеєва // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2009. – № 1. – С. 111-115.
7. Тадеєва М. Роль англійської мови в сучасній системі іншомовної освіти європейських країн / Марія Тадеєва // Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. – Вип. 470. – С. 147-155.
8. Чеснокова Г.В. Білінгвальна ситуація в Україні, або Чому українці не розмовляють англійською [Електронний ресурс] / Г.В. Чеснокова, М.В. Сергеева // Гуманітарна освіта у вищих технічних навчальних закладах. – 2011. – Вип. 23. – С. 82-96. – Режим доступу : https://nbuv.gov.ua/j-pdf/gotvnz_2011_23_12.pdf. – Заголовок з екрана.
9. Шнуровська Л. Білінгвізм і бікультуралізм в іншомовному дискурсі індивіда / Л. Шнуровська // *Studia Methodologica* : [науковий збірник] / гол. ред. Р. Гром'як. – Тернопіль : ТНПУ, 2011. – Вип. 31. – С. 67-71.
10. Baker C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* / Colin Baker. – 5th edition. – Bristol : Multilingual Matters, 2011. – 512 p.

11. Gierlinger E. Fremdsprache als Arbeitssprache in Österreich: Situation und Perspektiven / Erwin Gierlinger // Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas : Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik / H.-L. Krechel (Hrsg.). – Tübingen : Narr Francke Attempo Verlag, 2005. – S. 89-102.
12. Grossenbacher S. Sprachenpolitik und Bildungsstrategien in der Schweiz / Silvia Grossenbacher, Urs Vögeli-Montovani. – Aarau : SKBF-CSRE, 2010. – 16 S.
13. Krumm H.-J. „Bunt ist besser als nur Deutsch«. Mehrsprachigkeit und europäische Identität / Hans-Jürgen Krumm // ¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21 / Bogenreiter-Feigl E. (Hrsg.). – Wien : Verband Österreichischer Volkshochschulen, 2008. – S. 23-40.
14. Weber J.-J. Foreign Language Provision at Secondary Level in Luxembourg / Jean-Jacques Weber // Sociolinguistica. Foreign languages in the schools of European Union. – Berlin : de Gruyter, 2010. – Nr. 24. – P. 1-12.
15. Wolff D. Zur Bedeutung des bilingualen Sachfachunterrichts im Kontext des Mehrsprachigkeitskonzepts der Europäischen Union [Електронний ресурс] / Dieter Wolff // CLIL/EMILE – The European Dimension. Action, Trends and Foresight Potential. – Jyväskylä : University of Jyväskylä, 2002. – S. 44-46. – Режим доступу : <http://www.sukrzsa.sk/docs/clil-emile.pdf>. – Заголовок з екрана.

The article is devoted to the acute problem of today's foreign languages teaching, namely bilingual education. It reveals the tendencies of bilingual education development by means of the English language in a number of German-speaking European countries like Austria, Luxembourg and Switzerland. In the course of the research the authors primarily distinguish the necessity of the knowledge of English on the territory of European Union and the ways of the intensification of its teaching in educational establishments in the studied countries. Further, having defined the terms 'bilingualism' and 'bilingual education' they list the terms being frequently used in order to describe the notion of 'bilingual education', namely: Content and Language Integrated Learning, English as a Foreign Language and immersion. The authors stress that the number of bilingual schools is continuously increasing due to the support of EU and the parents' initiatives in order to develop the multilingualism and to enable the realization of the formula «mother tongue + two». Luxembourg being a trilingual country is mentioned as a pioneer in promoting foreign languages learning just due to the use of bilingual education where it is implemented through German and French. However, it faces another problem, namely: the necessity to introduce English into the school curriculum as early as possible and to use it as a language of instruction in order to improve the Luxembourgian citizens' knowledge of English. Meanwhile it is proved that immersion doesn't reveal any negative influences on foreign languages competence and doesn't take place on the cost of other subjects. Besides, the article focuses on the prerequisites for bilingual education implementation. Finally the authors list the advantages of bilingual education and suggest some ways of its implementation in Ukrainian schools.

Key words: English, bilingualism, bilingual education, contents and language integrated learning (CLIL), immersion, German-speaking countries.

УДК 821.161.2-1.09

Лариса Куца
Larysa Kutsa**ДВОСУБ'ЄКТНІСТЬ ЯК СТРУКТУРНИЙ
ПРИНЦИП ХУДОЖНЬОГО АВТОРА ПОЕЗІЇ І. ФРАНКА
«З УСІХ СОЛОДКИХ, ЛЮБИХ СЛІВ...»****DOUBLE SUBJECT AS A STRUCTURAL PRINCIPLE
OF FICTIONAL «AUTHOR» OF I. FRANKO'S POEM «FROM ALL
THE SWEET AND LOVELY WORDS...»**

У статті автор застосовує принцип багатоступеневого аналізу ліричного твору, виходячи із теорії суб'єктної організації. На основі поезії Івана Франка «З усіх солодких, любих слів...» досліджує два суб'єкти мовлення і свідомості, які формують систему міжсуб'єктних відносин.

Ключові слова: художній «автор», складносуб'єктність, ліричний герой, ліричний розповідач.

Збірка І. Франка «Із днів журби» (1900) творить складну багатоелементну ліричну систему, у якій єдність авторської свідомості постає «драмою» взаємодії різних точок зору. Дослідження суб'єктної організації відслонює у ній глибинний світ не тільки окремих поезій, які входять до неї, але й ліричної системи І. Франка загалом. Період, коли написані поезії, які увійшли до названої збірки, позначений Франковими пошуками різних форм вираження авторської свідомості. У них зреалізовані потенційні можливості суб'єктної організації: присутній не тільки набір цих визначальних у ній суб'єктних форм, а й усіх можливих їх комбінацій як на рівні окремої поезії, так і ліричної системи.

Теорія суб'єктної організації ліричного твору (підкреслимо, що у статті опираємось на наукові положення Б. Кормана) дає можливість застосування багатоступеневого аналізу композиційного плану ліричного тексту. Для аналітичного розгляду пропонуємо розгляд поезії І. Франка «З усіх солодких, любих слів...», у якій наявні два суб'єкти мовлення і свідомості, що співвідносяться між собою як рівноправні і формують систему міжсуб'єктних відносин. Сучасні учені зауважили у поетовій спадщині наявність творів «складнішого типу». Так, дослідник лірики І. Франка В. Корнійчук вказав на «двоплановість зображення» у деяких із них [6, с. 22]. М. Ільницький зазначив, що в окремих поезіях «літературознавчий» аспект «мовби закодований, позиція автора розгортається ... супровідним мотивом і зосереджує в собі стан внутрішніх сумнівів, сум'яття і неспокою» [4, с. 41]. Цей супровідний мотив якраз і виявляється ще однією сферою певного носія авторської свідомості, яка і формує складносуб'єктність. У царині тематико-змістового руху лірики багатосуб'єктність деталізує перспективу художнього конструювання дійсності у напрямі до інтелектуальної парадигми, висвітлює проблему внутрішньої інтенціональності митця. М. Мочульський, зокрема, писав, що у «З усіх солодких, любих слів...» любовні переживання ліричного героя «просіяні кризь густе сито рефлексії» [7, с. 42]. Л. Бондар узагальнила, що названа поезія належить до таких, які формують «реквієм трагічному «коханню без тями» [3, с. 58].

Метою статті є з'ясувати специфіку багатосуб'єктності (у нашому випадку двосуб'єктності) як чергування ліричних суб'єктів на основі аналізу поетики одного ліричного твору І. Франка, зокрема простежити взаємодію ліричного героя і ліричного розповідача, що зумовлює особливість цієї поетики.

У збірці І. Франка «Із днів журби» поєднання суб'єктів авторської свідомості різновекторне та поліфункціональне. Складносуб'єктність простежуємо, наприклад, в поезії «У парку», у якій взаємодіють розповідач та ліричний герой. У «Не довго жив я ще, лиш сорок літ...» поєднуються сфери реального автора та власне автора. У вірші «В село ходив...» взаємодіють розповідач, система персонажів і власне автор. Особливо складною системою поєднання ліричних суб'єктів відзначається поезія «Як голова болить!»: реальний автор – розповідач-1 – розповідач-2 – реальний автор – модифікований ліричний суб'єкт. Така різноманітність багатосуб'єктності ілюструє взаємодію різних начал: особистісного, філософсько-етичного, суспільного, психологічного і, що найважливіше, характеризує лірику І. Франка як систему, яка має свої закономірності.

Типовим для лірики І. Франка кінця XIX – початку XX ст. є двосуб'єктний вірш з ліричним героєм та розповідачем. Зразком такої суб'єктної організації постає поезія «З усіх солодких, любих слів...». Її аналіз дає можливість зреалізувати одну із головних особливостей вивчення лірики: від складних структур до стилістичних одиниць, а не навпаки, від слова чи словосполучення до ширших об'єднань. Названа поезія завершувала ліричний цикл «Із днів журби» однойменної збірки. Перша сфера ліричного сюжету у поезії – це сфера ліричного героя (п'ять строф), у якій він розкриває особливий стан свого «я». Підкреслимо, що маємо тут не ліричну емоцію у її чистому вигляді, а елементи ліричного сюжету, розміщені за принципом епічної сюжетопобудови, але не в хронологічній послідовності. Ліричний герой повідомляє про те, що є тепер («...і досі в серці гомонить...») і що відбулось («коло стола сиділи ми...», «минуло много, много літ»). Ці часові зсуви надають повідомлюваному концентрованої енергійної форми. Художня деталь у першому рядку першої строфи («солодкі, любі слова») одразу спрямовує увагу читача до образу героїні, портрет якої у наступних строфах окреслений лише двома штрихами («лице» з «рум'янцем» і «рожеві уста»). Він написаний не під свіжим враженням, як це маємо, наприклад, у «Зів'ялому листі». Образ коханої загалом видається неповні раціонально обґрунтованим.

*Після ліричної експозиції –
З усіх солодких, любих слів,
які я чув із твоїх уст,
одно лишилося мені
і, наче срібний дзвоник той,
і досі в серці гомонить –
одно маленьке словечко... [8, с. 16-17]¹–*

виступає слово-зав'язка «Слухай!». Мовлене колись коханою, воно викликає потік спогадів ліричного героя, які буквально заповнюють його свідомість.

Тут заявлена нетипова грань духовної постави ліричного героя, не зрозуміла під кутом зору традиційної характерології, – особлива чутливість на слово і до слова. Тут констатуємо вираження витонченості образу ліричного героя, його інтелігентності. Подібну чутливість його до слова, зокрема слова коханої, маємо у «Зів'ялому листі». Мовлене нею «Не надійся нічого» («Не надійся нічого») стало «убійством серця» ліричного героя, а одне-однісіньке «словечко» «Вона!» («Привид») «за шию тисло» млиновим каменем. Кохана могла єдиним словом його «героєм, генієм зробити» [т.2, с. 136]. В аналізованій поезії ліричний герой повертається думкою в юність, щоб почути давно мовлене слово. Він чув від коханої багато слів – «солодких, любих», але у серці залишилося чомусь оте «одно маленьке»: «Слухай!». Це якраз те «ядерне, коротке, драматичне слово» [7, с. 42], яке гармонізує зовнішню і внутрішню красу героїні. Воно виражає те, що для реального поета було з певних причин невимовним, хоча і цілком зрозумілим. Його емоційним досвідом, особливим чуттєвим розумінням життя вільно оперує ліричний герой, якому підсвідомі елементи цього досвіду виявилися «вимов-

¹ Далі у статті при посиланні на це видання у тексті зазначаємо том і сторінку – [т.3, 16-17].

ними». Висловлене ним і становить неповторну частину мистецького знання, зміст художньої інформації.

Крізь призму теоретичних аспектів феномену мовленнєвого акту «Слухай!» – це особливе висловлювання. Воно постає як складова концепту замовчування із багатозаровою смисловою структурою, тобто як невимовне – те, що свідомо ухиляється від мовленнєвого вираження. У змістовому плані це невимовне, що «звучить» після «Слухай!», зосереджує в собі енергію збудника тривожних емоційних очікувань. Звернення героїні до коханого (ліричного героя) і надалі не розкриває надважливої сутності інтимно-схвильованого невимовного, хоча читач може здогадуватися, що у ньому мало логіки чи життєвої конкретності. Бо що означає «Слухай!», у процесі розвитку сюжету не з'ясовується. Воно зрозуміле лише ліричному героєві і його коханій, а всі композиційні компоненти підпорядковані висвітленню почуття болю, що його викликає це слово. Все-таки воно є символом великого почуття, хоча належить до загальноживаної лексики. Для загадкової невизначеності, яка залишається у тексті поезії нерозкритою до кінця ліричного сюжету, цілеспрямовано добираються найпростіші слова. Чим напруженішими є асоціації, що їх викликає контекст, тим складнішим є інтуїтивно закладений у такі слова зміст.

Тематична функція невимовного в аналізованій поезії тісно єднається із структурною, яка полягає у творенні емоційного тону, задає експресивну інтонацію, що і є конструктивним моментом суб'єктної організації ліричних творів. Експресивна інтонація постає, по-перше, проявом афективно-вольових тенденцій ліричного героя і розповідача і, по-друге, має певні сюжетно-композиційні «зацікавлення», зокрема у царині єднання цих суб'єктних сфер. Неодноразово повторюване «Слухай!» постає «шпилями» (І. Франко), на які опертий текст на різних рівнях структури, або ж, інакше кажучи, є словесним «кружлянням» навколо поняття, що все-таки залишається неназваним.

Спосіб зображення товариства коханої у поезії нагадує імпресіоністичну фіксацію вражень давно минулої події, яка оповита загадковістю. Л. Боднар не сумнівається, що «стіл, коло якого засідає «широкий і шумний гурток»... стояв саме в господі батька Ольги Рошкевич» [3, с. 60]. Уявне повернення ліричного героя у юність не сповільнює сюжетного руху. Адже, простежує дослідниця, часові категорії у його свідомості «ніби змішуються, вони співіснують як тотожні величини...» [3, с. 53]. А згустки переживань нанизуються на композиційну вісь поезії. Тут варто зробити зіставлення цієї першої сфери (сфери ліричного героя) із деякими елементами поетики «Сойчиного крила». Важливо, що І. Денисюк ще у 1968 р. писав про близькість циклів «Зів'ялого листя» і названої новели. Коли ми зважуємось говорити про деякі формально-змістові подібності поезії «З усіх солодких, любих слів» і новели, то не маємо метою доводити, що на одній із цих паралелей – «Зів'яле листя» і «Сойчине крило»; «З усіх солодких, любих слів» і «Сойчине крило» – міра взаємоперегуків поезії і прози більша чи менша. Для нас важлива зміна авторської свідомості – два типи художнього «автора» (ліричний герой і розповідач) у поезії і зміна наративної природи суб'єкта викладу – дві форми його у новелі. Привертають увагу використання у значенні символу не символічного образу-слова («Слухай!») і такої ж не традиційної художньої деталі у новелі («сойчине крило»). Для ліричного героя голос коханої дзвенить, «наче срібний дзвоник той»: «Дзінь-дзінь! Дзінь-дзінь!»; у новелі своєрідним художнім обрамленням є голос дзвінка: «Дзінь-дзінь-дзінь!». Найбільш видимі знаки близькості творів – повторювана (чотирикратна) епіфора «Слухай!» у поезії і багатократні зачини-анафори «Чи тямиш мене?» у новелі. Все це засвідчує, що названі твори належать до таких, які І. Франко опрацьовував по кілька разів у поезії та прозі. Ідейне спрямування їх – це ідея повернення.

Ліричний сюжет першої сфери завершує п'ята строфа, яку можна розглядати як ліричний епілог. Тут ліричний герой висловлює свій справжній теперішній стан, розкриває суть власних непроминальних очікувань – «чогось таємного, блискучого, величного», що мало прийти услід

за цим величним словом. Під таким кутом зору слово «Слухай!» уподібнюється до категорії події, яку називають «миттю ліричної концентрації» (Т. Сільман). Найповніше семантичне вираження ця концентрація знаходить у кінці строфи-епілогу, коли «Слухай!» замінено на «Та дарма!» У царині авторської свідомості ця дихотомія завершує поле мовлення ліричного героя і виконує водночас функцію усталеної ланки між сферами ліричного героя і розповідача.

Особливу увагу в структурі аналізованої поезії привертає сфера ліричного розповідача, яка охоплює другий сюжет. Між цими двома сферами не існує логічного причинно-наслідкового зв'язку, оскільки образ мандрівця не має, на перший погляд, стосунку до ліричного героя. Все-таки перед нами твір, у якому суб'єкти поетичного вислову не взаємопідпорядковуються, а взаємодіють як рівноправні, що й зумовлює його жанрову специфіку. Якщо у складносуб'єктних поезіях Т. Шевченка, за спостереженням В. Смілянської, сфера ліричного героя знаходиться переважно у постпозиції – після розповідача чи власне автора (саме вони висловлюють загальні міркування, а ліричний герой вже потім переводить їх в особистісну площину), то в І. Франка ліричний герой перебуває на першому плані композиційної структури поезії.

У цьому другому сюжеті поезії «З усіх солодких, любих слів...» тональність викладу розповідача різко драматизується, набуває рис, які у суб'єктній структурі ліричних творів властиві якраз не розповідачеві, а ліричному героєві. Він «відмовляється» від традиційної для нього тональності, відсилаючи її розповідачеві. Це відбувається насамперед за рахунок емоційно-оцінних лексем переважно з негативним значенням, які виражають напругу, втому, тривогу, страх, сумнів. Сама по собі нейтральна лексема «мандрівець» у контексті цієї другої частини сюжету, зчіплюючись з лексемами на позначення руху, набуває підкреслено емоційного забарвлення: «мандрівець блудить», «тривога, голод, близька ніч... його женуть», «ноги змучені тремтять» тощо. Трикратний повтор дієслова біжить («біжить, біжить, біжить!»; «біжить даремно»; «проте біжить, біжить!») формує динамічну атмосферу, в яку органічно вростає розповідач, у настрої якого впізнаємо згущення настрою ліричного героя. Це поетичне перевтілення засвідчують лексичні елементи, які формують синтагматику поезії, а особливо позиція розповідача, який аж ніяк не відходить на периферію зображеного, як це маємо, наприклад, у поезії Лесі Українки «В холодну ніч самотній мандрівець...». Хоча у творі Лесі Українки марні спроби мандрівця «багаття згасле ворухить» так само не залишають байдужим розповідача, який фіксує тут епізод емоційного переживання мандрівця, що усвідомлює крах свого суспільно-громадського ідеалу.

Якщо конкретизувати сферу розповідача в аналізованій поезії, тобто говорити про неповний або ж скорочений сюжет з двома етапами (розвитку дії і кульмінації), то тут маємо концентровану картину «прикрого настрою» (М. Мочульський) мандрівця. Можна сказати, що видіння у свідомості ліричного героя трансформується у символічну новелу. Ліричний герой цілеспрямовано передає слово розповідачеві, що глибоко пройнятий мукою мандрівця, який «змучений» блудить «в глибокім, темнім пралісі». І. Франко таким чином звертається до архетипу мандрівця, який метається між надією і сумнівом. Нагадаємо, що образ мандрівця символізує стан духовних пошуків, намагань віднайти втрачений шлях. Образ природно майже у всіх поетів був наповнений елементами духовної автобіографії. Втрачені орієнтири завжди породжували стан страху, непевності, страждання. Траєкторія руху мандрівця – до досягнення глибин істини, пізнання суті життя. Цікавим у цьому контексті є і такий факт, що І. Франко переклав із староарабської шість віршів із визначальним мотивом мандрів (п'ять під назвою «Мандрівник» і один – «Мандрівка»).

Ідея мандрів, як знаємо, найширше артикульована у Біблії. Це – один із провідних світових сюжетів. Новий Завіт утверджував три типи духовної мандрівки. Перший із них яскраво втілений в епізодах відходу Ісуса Христа на сорок днів у пустелю і його повернення, щоб принести Нове Слово та прийняти муки дорогою на Голгофу. «Странны, иже не имать где главы

подклонити» – ось спосіб життя Христа, який простежуємо у викладі чотирьох Євангелій. Другий тип репрезентують апостольські діяння на шляхах у різні країни світу. Третій тип мандрів встановив апостол Павло, нагадуючи людям про тимчасове пілігримство на землі [2, с. 136]. Інтерпретація архетипу мандрів у літературній християнській традиції реалізувалася у двох планах: у контексті паломницького жанру і як перспектива духовного вдосконалення. «Представлення мандрів, – зазначав С. Бабич, – не втрачає своїх глибинних сенсів, які в образі мандрівника дозволяють побачити «цілу» людину з її внутрішніми переживаннями та відчуттями, а у просторовому творенні дороги – ідеальну й альтернативну модель світу» [2, с. 137].

Українські письменники використовували архетип мандрів, утверджений насамперед каноном релігійного жанру. Звідси мандрівник прямував до трьох символічних топосів – ідеального дому, ідеального краю (батьківщини) та ідеального світу (раю). У творах І. Франка мандрівка обов'язково пронизана ідеєю повернення. Так, у «Смерті Каїна» братовбивця вирушає у «дивну вандрівку» з примарами передсмертних мук Авеля. Бажання Каїна хоча б побачити рай («гніздо утраченого щастя») непереборне. Напружуючи останні зусилля волі, він вперто шукає браму, якою вигнано його батьків із «первісної, щасливої вітчизни», маючи намір впасти перед ангелом з вогненным мечем, щоб той дозволив йому заглянути у місце вічного щастя. З цією метою стражденний мандрівник

*...зривавсь і, мов хто гнав за ним,
Заперши дух, спішив, і біг, і гнав... [т. 1, с. 276].*

Дієслівні форми минулого часу фактично позначають тут майбутнє, хоча йдеться про повернення – від того, що є («втрачена вітчизна»), до того, що було («щаслива вітчизна»).

Наведемо для порівняння строфу із поезії «З усіх солодких, любих слів...»:

*У груді духу не стає, –
здається, трісне серденько,
і ноги змучені тремтять,
а він біжить, біжить, біжить! [т. 3, с. 18].*

Трикратне повторення дієслова «біжить» (теперішній час) вживається тут, зрозуміло, не тільки для відтворення напруги. Це одночасно прогностичне бачення розповідача: ліричний герой може втратити те, що вже раз втратив. Дієслово теперішнього часу втілює таким чином минуле-майбутнє. У цьому випадку йдеться про особливості ліричного сприйняття часу, тобто своєрідного ліричного осяяння пам'яті і застереження, які побутують у часі і володіють даром поєднувати його протилежності.

Між двома ідеальними просторами – вічністю («страшенна глибін») і Україною – мандрує-тривожиться душа Івана Вишенського (уже старця Івана). Навіть коли вона у «недвижному» спокої приходить у стан споглядання Бога і потрапляє на хвилю благодаті («гармонії величної»), то

*розколисана несеться
швидше, швидше, розкішніш! [т. 3, с. 61]*

Дієслівну функцію тут виконують прислівникові форми, які підсилюють прорив свідомості мандрівця до бажаного, яке вже непідвладне часові. Подібно як у поезії «З усіх солодких, любих слів...» голос коханої тривожить ліричного героя (він не сумнівається, що біжить за тим зрадливим голосом даремно, хоча надії не втрачає), так у душу аскета вносять тривогу, сумніви і неспокій «білі гості» з України, але також даремно, бо ж він «верстає шлях, показаний Христом». Його

*«Стійте! Стійте! Заверніться!
Та дарма!» [т. 3, с. 80]
дуже близьке до висловленого ліричним героєм:
І досі ще тремтить душа,
ждучи чогось таємного,...
що за летючим словом тим,...
явитись мало. Та дарма! [т. 3, с. 17-18]*

Ідея повернення у наведених уривках балансує на межі між надією і сумнівом. Через п'ять років ця опозиція увиразниться у поемі «Мойсей». Пророк знає, що історія Ізраїля – це «мандрівка століть», у яку його народ піде з його «духу печаттю». Провідною ідеєю протягом сорокалітніх мандрів Мойсея була ідея повернення до рідного краю.

Архетип ідеального дому у поезії «З усіх солодких, любих слів...» набуває особистого смислу. Йдеться не про рай чи про обітовану землю, а про «теплу хату», наповнену голосом коханої як дзвіночком. В останній строфі символічної новели (вона є і останньою у вірші загалом) розповідач найбільшою мірою проймається переживаннями ліричного героя. Можна сказати, що він зливається з ним. Ці дві форми вираження авторської свідомості поєднані спільним чуттям – в обох тепер єдина надія, яка домінує над сумнівом: надія на повернення до хати, у якій колись коло стола сидів «широкий і шумний гурток», у якій «розмова йшла веселая», саме у якій ліричний герой побачив, як «ангел пролетів». Якщо ліричний герой засумнівався у поверненні до цієї хати («Та дарма!»), то розповідач віродив цю надію. Тому сюжет ліричної новели завершується саме кульмінацією, у якій значно розширено діапазон надії засобом шестиступеневої градації («битий шлях» – «хата теплая» – «лице кохане» – «дивні радощі» – «Дзінь-дзінь!» – «Слухай»). Це градація, за І. Франком, «в зовсім противнім порядку», коли «поет... веде нас від цілості до часті, відси до ще меншої часті і так далі, аж до якоїсь дрібної точки... Є се... вістря, яким кінчиться твір» (т. 31, с. 69). Це вістря («Слухай!»), що належить до «трудніших асоціацій», виконує у структурі свідомості двосуб'єктного художнього автора визначальну ідейно-художню функцію.

Отже, багатопрофільний образ художнього «автора» у творі крізь призму мистецького плетива різних інтенцій, «точок зору» і «голосів» є помітним штрихом до увиразнення «франкізму» як складної філософської системи. Новаторська своєрідність суб'єктної структури аналізованої поезії полягає в тому, що ліричний герой і ліричний розповідач, незважаючи на різновекторність змістового наповнення своїх сфер, не тільки взаємодіють між собою, що є традиційним для лірики явищем, але й зливаються. Нейтральне «Слухай!», що переступає межі своєї конкретики, естетично заряджає уже єдину авторську свідомість, зреалізовуючи у поезії художню ідею повернення.

Список використаних джерел

1. Аверинцев С. Авторство и авторитет / Сергей Аверинцев // Историческая поэтика. – Москва : Наследие, 1994. – С. 105-126.
2. Бабич С. Творчість Мелетія Смотрицького в контексті раннього українського бароко ; за ред. Б. Криси / С. Бабич. – Львів : Свічадо, 2008. – 180 с.
3. Бондар Л. Три любовні історії Івана Франка / Л. Бондар. – Дрогобич : Коло, 2007. – 88 с.
4. Ільницький М. Теоретичний підтекст «Майових елегій» (Спроба аналізу одного твору) / М. Ільницький // Українське літературознавство. Іван Франко: Статті й матеріали. – Львів, 2003. – Вип. 66. – С. 41-46.
5. Корман Б. О. Избранные труды. Теория литературы / Борис Осипович Корман. – Ижевск : Ин-т компьютер. исслед., 2006. – 552 с.
6. Корнійчук В. Імпресіоністична лірика І. Франка / В. Корнійчук // Українське літературознавство. Іван Франко : Статті й матеріали. – Львів, 2003. – Вип. 66. – С. 19-28.
7. Мочульський М. Іван Франко: Студії та спогади / М. Мочульський. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. – 139 с.
8. Франко І. Зібрання творів: У 50 т. – Т. 3. – Київ : Наукова думка, 1976. – 448 с.

The theory of subject organization of a lyrical work enables multistage analysis of a lyrical text composition plan. In the poem by I. Franko «From all the sweet and lovely words...» two subjects of narration and consciousness are being researched, which are mutually equal and form the system of intersubject relations. The poem is referred to as one of «a more complicated type» with a coded literary

aspect and authors point of view developed in an additional motive focusing on a complicated inner state of the lyrical subject.

A double subject poem with both a lyrical hero and a narrator is typical for Ivan Franko's poetry of the end of XIXth- beginning of XXth century. The poem «From all the sweet and lovely words...» is an example of this type of subject organization.

The lyrical plot of the poem is formed by two spheres. The first one is the sphere of lyrical hero. Here he reveals his own spiritual values. Thus we have elements of lyrical plot rather than lyrical emotion. They are placed according to the principle of constructing an epic. There is no chronological sequence. The lyrical hero tells of what is now and what happened in the past. Love experience of the lyrical hero is represented in the form of reflection.

In the poem «From all the sweet and lovely words...» a non-typical side of the lyrical hero's spiritual portrait can be observed. It cannot be understood if viewed from a traditional character study perspective. It possesses an outstanding sensitivity for and to a word. Comparing to previous Ivan Franko's poems, here we may trace a notable sophistication of the lyrical hero image, as well as his intellectuality.

In the structure of the poem «Listen!» the sphere of the lyrical narrator encloses the second plot. There's no logical connection between the two spheres as at first sight the image of the traveller has nothing to do with the lyrical hero. Therefore it would be appropriate to classify this mysterious image as an archetype image of the collective unconscious. The subjects of the poetic expression in the work do not subordinate to each other, however they interact as equal. The narration tone has been dramatized abruptly and has acquired features, which in the subject structure of lyrical works are typical of lyrical hero, rather than narrator.

Key words: fictional «author», multiple subject, lyrical hero, lyrical narrator.

УДК 378.147:811.133.1:004

Наталія Майєр
Nataliya Mayer

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

MODEL OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK ON FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FRENCH

У статті обґрунтовано й представлено до компоненту модель організації самостійної роботи з формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови. У схематично унаочненій моделі відображено умови ефективного формування методичної компетентності у самостійній роботі в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі. В описаній моделі в інструментальному значенні окреслено дії викладача з метою організації навчання та дії магістрантів для оволодіння методичною компетентністю за індивідуальною траєкторією учіння в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційне навчальне середовище, майбутній викладач, методична компетентність, модель, самостійна робота, французька мова.

Важливу роль у професійній діяльності викладача французької мови, а також у його професійно орієнтованій підготовці до цієї діяльності, зокрема в такій організаційній формі навчання як самостійна робота, відіграють інформаційно-комунікаційні технології та розроблені на їхній основі електронні засоби навчання. Однією з можливостей підвищення ефективності методичної підготовки у вищій школі є формування методичної компетентності

у майбутнього викладача французької мови під час самостійної роботи в умовах інформаційно-комунікаційного навчального середовища (ІКНС), що передбачає розроблення чіткої моделі організації цього процесу.

У своїх наукових доробках учені вдаються до обґрунтування дотичних моделей з огляду на предмет дослідження і мету її розроблення. І.В. Задорожна розробила модель організації самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з оволодіння англійською комунікативною компетенцією, в якій відображено структурно-функціональну взаємодію її (моделі) основних компонентів [2, с. 363.]. В.В. Черниш обґрунтував модель організації навчального процесу для формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованої англійської компетенції в говорінні, системо утворювальними елементами якої визначено: чинники, що впливають на формування зазначеної компетенції, принципи й умови її формування [10]. Втім наразі не обґрунтовано і не розроблено модель організації самостійної роботи з формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови, тому у цій статті ставимо за мету виконати окреслене завдання.

Мета розроблення моделі організації самостійної роботи з формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови є двокомпонентною, що зумовлено необхідністю:

1) продемонструвати потенціал самостійної роботи в процесі методичної підготовки викладача іноземних мов (ІМ), який наразі використовується недостатньо;

2) окреслити поетапне набуття магістрантами методичних знань, оволодіння методичними вміннями в процесі асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності у межах таких організаційних форм навчання: семінарські заняття з навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі», педагогічна практика, написання магістерської роботи з методики навчання французької мови у вищій школі в ІКНС із максимальним імітуванням їхньої майбутньої професійно-методичної діяльності.

З огляду на це, модель організації самостійної роботи з формування методичної компетентності розглядаємо у двох аспектах:

1) як схематичне унаочнення всіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність процесу [1, с. 10] формування методичної компетентності під час асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності;

2) в інструментальному значенні як окреслення схеми чи плану дій викладача в процесі реалізації навчального процесу [3, с. 10] та дій магістрантів під час самостійного оволодіння методичною компетентністю за індивідуальною траєкторією учіння в ІКНС (ІКНС для формування у магістрантів методичної компетентності тлумачимо як штучно створені викладачем умови для їхньої асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності за індивідуальною траєкторією учіння з використанням засобів навчання і контролю, комунікації та керування навчальним процесом).

При цьому, науковий метод моделювання, інтерпретуючи Н.П. Волкову [1, с. 10], використовуємо з метою зближення навчального процесу у вищій школі з професійною діяльністю магістрантів – майбутніх викладачів французької мови, що є ключовим у розроблюваній моделі.

Згідно з положеннями компетентнісного, особистісно-діяльнісного та рефлексивного підходів у процесі моделювання асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності передбачається активна реалізація кожним магістрантом індивідуальної траєкторії учіння з оволодіння компетенціями (субкомпетенціями) методичної компетентності («мета-процес») та методичною компетентністю загалом («мета-результат»), досягнення бажаних результатів завдяки постійному самоконтролю, самокорекції, рефлексії з опосередкованим керівництвом і контролем з боку викладача як за перебігом діяльності магістрантів, так і за її результатами. Схематично унаочнимо модель організації самостійної роботи з формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови (рис. 1) та опишемо її.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ	
Цільовий блок	
Соціальне замовлення суспільства	Вимоги до сучасного викладача
Мета-процес: формування методичної компетентності у єдності всіх її складників	
Методична компетенція у формуванні ПОФКК.	Методична компетенція в організації позааудиторної роботи.
Субкомпетенція у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності.	
Субкомпетенція у формуванні навчально-стратегічної компетентності.	
Професійно орієнтована ІКТ-компетенція	
<i>Науково-дослідницька діяльність</i>	
Методологічний блок	
Підходи: компетентнісний, особистісно-діяльнісний, рефлексивний.	
Змістовий блок	
Предметний аспект	Процесуальний аспект
Види професійно-методичної діяльності, функції, задачі, соціальні ролі, ситуації професійно-методичної діяльності викладача французької мови.	Методичні знання, методичні вміння
Діяльнісний блок	
Засоби навчання: комплекс засобів навчання (завдання, навчально-методичні задачі, навчально-довідковий матеріал).	
Організаційний блок	
Асинхронна самостійна професійно орієнтована	
навчально-пізнавальна діяльність	науково-дослідницька діяльність.
Організаційні форми	
Навчальна дисципліна «Методика навчання ІМ у вищій школі». Педагогічна практика.	Магістерська робота
Цільовий блок	
Мета-результат: сформована методична компетентність	
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ	

Рис. 1. Модель організації самостійної роботи з формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови

Умовні позначення: ПОФКК – професійно орієнтована франкомовна комунікативна компетентність.

Отже, схематично унаочнена модель відображає *цїлі* (зумовлені соціальним замовленням суспільства на підготовку висококваліфікованого викладача ІМ, французької зокрема, вимогами до сучасного викладача); *підходи* до організації навчального процесу (складають методологічну основу запропонованої методики); *зміст* (представлено предметним і процесуальним аспектом); *засоби навчання* (зосереджено в ІКНС); *організаційні форми* (асинхронна

професійно орієнтована самостійна навчально-пізнавальна діяльність (навчальна дисципліна «Методика навчання ІМ у вищій школі», педагогічна практика) та науково-дослідницька діяльність (написання магістерської роботи)), які розподілено за *блоками*: цільовим, методологічним, змістовим, діяльнісним, організаційним. При цьому цільовий блок розглядаємо як засадничий, адже у ньому відображається як «мета-процес», так і «мета-результат», що зумовлює вибір змісту, засобів і організаційних форм навчання.

Відповідно до представленої моделі, *умовами* ефективного формування у магістрантів методичної компетентності є: визначення цілей формування методичної компетентності («мета-процес» і «мета-результат») у самостійній роботі в ІКНС; опертя на засади компетентнісного, особистісно-діяльнісного, рефлексивного підходів; використання завдань і навчально-методичних задач для поетапного оволодіння усіма складниками методичної компетентності в органічній єдності; організація асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності у ІКНС.

Окреслимо модель в інструментальному значенні з огляду на діяльність викладача і магістрантів у процесі формування методичної компетентності. Основу такої моделі, як зазначає М.В. Кларін, складає організована викладачем провідна діяльність студентів (у нашому випадку – магістрантів). У такий спосіб, урахується не лише логіко-змістовний аспект навчання (мета, єдність навчання й учіння), а також його динаміка, передбачається поєднання навчальної діяльності з іншими видами діяльності [3, с. 10]. Зауважимо, що навчально-пізнавальна і науково-дослідницька діяльності майбутніх викладачів французької мови з оволодіння методичною компетентністю в ІКНС є взаємопов'язаними, вони поєднуються також з активною професійно орієнтованою інформаційно-комунікаційною діяльністю в процесі виконання завдань і навчально-методичних задач, що сприяє розвитку професійно-орієнтованої ІКТ-компетенції на рецептивному, репродуктивному та продуктивному рівнях.

Акцентуємо асинхронну професійно орієнтовану самостійну навчально-пізнавальну і науково-дослідницьку діяльності магістрантів з метою оволодіння методичною компетентністю, що передбачає реалізацію кожним із них індивідуальної траєкторії учіння. Опишемо процедуру діяльності магістрантів у розробленому ІКНС у системі управління навчанням Moodle (режим доступу: <http://vo.ukraine.edu.ua/course/view.php?id=380>).

На початку навчального року викладач у будь-який зручний спосіб, наприклад, електронною поштою, повідомляє магістрантам режим доступу до ІКНС, де, зареєструвавшись, вони можуть розпочинати роботу. З метою самооцінки рівня володіння знаннями про загальні питання методики навчання ІМ магістрантам пропонується виконати вступний тест, результати якого не зараховуються до загальної оцінки за їхню самостійну роботу, утім дозволяють їм спроектувати індивідуальну траєкторію учіння, яка в процесі роботи з відповідними модулями ІКНС може коригуватися. Рекомендований освітній маршрут магістрантів у процесі реалізації індивідуальної траєкторії учіння в межах усіх модулів ІКНС є ідентичним, про що магістранти отримують спеціальну інструкцію. Кожен модуль ІКНС складається із низки підмодулів. Після ознайомлення з інструкцією магістрант приступає до роботи з контентом обраного підмодуля відповідного модуля. Прокоментуємо особливості діяльності майбутніх викладачів французької мови із контентом, розробленим викладачем і представленим у ІКНС.

Ресурс «Вступний тест» має пропедевтичний характер, що дозволяє магістрантам, на основі рефлексії попередньо набутих методичних знань (рівень вищої освіти «бакалавр») і власного досвіду вивчення французької мови у ВНЗ, визначити вихідний рівень методичних знань у формуванні відповідного компоненту мовної чи мовленнєвої компетентності та спроектувати індивідуальну траєкторію учіння щодо опрацювання представленого контенту.

Відповідно, магістрант самостійно визначає свій освітній маршрут, наприклад, поступово оволодіваючи методичними знаннями в процесі вивчення теоретичного матеріалу чи виконуючи спочатку запропоновані завдання і навчально-методичних задач, звертаючись у разі недостатніх методичних знань, до відповідних теоретичних розділів, навчально-довідкового матеріалу. Виконання завдань і навчально-методичних задач представлених у ресурсі типу «Тест», передбачає самоконтроль (автоматизований контроль із зворотним зв'язком) магістрантами за результатами своїх навчальних дій, рефлексію та прийняття відповідних

рішень щодо самокорекції за індивідуальною траєкторією учіння. Завдання (наприклад, тест із вільноконструйованою відповіддю) і навчально-методичні задачі (аналітична, що вимагає аналізу плану-конспекту фрагменту практичного заняття, моделювальні (крім співвіднесення), деякі творчі детальніше див. [5; 7]), представлені у ресурсі типу «Завдання», перевіряє викладач. Виконання навчально-методичних задач на розроблення плану-конспекту фрагменту практичного заняття з наступною його презентацією у формі професійно орієнтованої рольової гри перевіряється й оцінюється на семінарському занятті, а отримана оцінка додається до загальної суми балів відповідного підмодуля. Зауважимо, що передбачено можливість необмеженої кількості спроб магістрантів для виконання завдань і навчально-методичних задач ресурсу типу «Тест» (при цьому зараховуються бали за результатами останньої спроби), втім лише однієї спроби в межах ресурсу типу «Завдання».

Навчально-довідковий матеріал підмодуля містить дотичні публікації науково-методичного характеру французькою мовою, а також дібрані за відповідними критеріями [6] Інтернет-ресурси навчального призначення, які доцільно рекомендувати студентам для організації їхньої самостійної роботи та Інтернет-ресурси для викладача французької мови, які магістрант може використовувати в процесі розроблення відповідного фрагменту практичного заняття. Інші модулі містять дотичні до теми навчально-довідкові матеріали, які можуть бути використані під час педагогічної практики та для написання магістерської роботи.

Викладач опосередковано керує асинхронною професійно орієнтованою самостійною діяльністю магістрантів із використанням «Журналу оцінок» (бали нараховуються за Європейською кредитно-трансферною системою (ECTS), заносяться до нього автоматично і враховуються в процесі семестрового контролю як оцінка за СР відповідно до прийнятої у ВНЗ шкали оцінювання), а науково-дослідницька діяльність контролюється ще й безпосередньо на різних етапах виконання магістерської роботи. Викладач, за необхідності, отримує детальний аналіз відповіді магістранта в процесі виконання завдань і навчально-методичних задач ресурсу типу «Тест». Маючи в розпорядженні всю цю інформацію, він допомагає магістранту скоригувати індивідуальну траєкторію учіння, залишивши для нього персональну інформацію з метою надати рекомендації, що забезпечує психологічний комфорт в процесі учіння чи загальну інформацію для всіх магістрантів, використовуючи *форум* і *чат*.

Реалізація індивідуальної траєкторії учіння в процесі асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності вимагає темпоральної та просторової необмеженості та незалежності магістранта щодо процесу оволодіння методичною компетентністю. Це означає, що майбутній викладач французької мови може в будь-який час виконувати навчальні дії в будь-якій послідовності в межах будь-якого модуля, а результати його учіння будуть автоматично зафіксовані у загальній відомості оцінювання. Втім викладач встановлює кінцевий термін цієї діяльності відносно організаційної форми, в межах якої магістранти набувають методичних знань, оволодівають навичками і вміннями. Відтак, опрацювання контенту модуля 1 «Формування мовних компонентів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності» і модуля 2 «Формування мовленнєвих компонентів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності» має бути завершеним до визначеного викладачем терміну підсумкового контролю в межах навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі», контенту модуля 3 «Педагогічна практика з французької мови» – до завершення педагогічної практики, контенту модуля 4 «Магістерська робота з методики навчання французької мови у вищій школі» – до дати попереднього її захисту, яка встановлюється профільною кафедрою.

Теоретичний матеріал, представлений у модулях 1 і 2, передбачений для оволодіння магістрантами чинною Програмою [9, с. 9–11], втім не є для них принципово новим, а отже, як вважаємо, слідом за Ю.Ю. Ковальновою [4], не потребує двогодинного його викладу під час лекцій. Разом із тим, укладений нами і представлений в ІКНС теоретичний матеріал цих модулів, відображає специфіку формування професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів французької мови і передбачає набуття дотичних знань у процесі асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності. Організована у такий спосіб діяльність

магістрантів, дозволить приділити належну увагу питанням організації навчання ІМ у ВНЗ (особливості навчання ІМ на різних ступенях, планування навчального процесу, самостійна позааудиторна робота з ІМ тощо, що є принципово новими темами) на лекціях для набуття дотичних методичних знань і під час семінарських занять, яким повинна відводитися більша, порівняно з лекційними, кількість годин [8, с. 126]. Зауважимо, що завдання для самоконтролю за набутими методичними знаннями у межах модулів 1 і 2, автоматизована статистика результатів в ІКНС, дозволяють викладачу економити час для дотичних контрольних заходів під час семінарських занять і приділяти увагу практикоорієнтованим питанням планування [8, с. 126], створювати умови для квазіпрофесійної діяльності магістрантів, що проявляється у презентації розроблених планів-конспектів фрагментів практичних занять у формі професійно орієнтованої рольової гри. Відповідну підготовку в умовах ІКНС магістранти здійснюють виконуючи навчально-методичні задачі.

Отже, обґрунтували й схематично унаочнили модель організації самостійної роботи з формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови, де відобразили за блоками (цільовий, методологічний, змістовий, діяльнісний, організаційний) умови ефективного формування методичної компетентності у самостійній роботі в ІКНС (цілі, підходи, засоби навчання, організаційні форми) й описали її в інструментальному значенні як дії викладача для організації навчання та дії магістрантів з метою учіння за індивідуальною траєкторією в ІКНС для формування методичної компетентності. Перспективу наукових пошуків убачаємо в обґрунтуванні й розробленні моделі формування методичної компетентності в умовах аудиторної та позааудиторної роботи майбутніх викладачів французької мови.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Моделирование профессиональной деятельности у преподавании учебных дисциплин у вузах / Н.П. Волкова, О.Б. Тарнопольский. – Днепропетровск, 2013. – 226 с.
2. Задорожна І.П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією : дис. доктора пед. наук : 13.00.02 / Ірина Павлівна Задорожна. – Київ, 2012. – 770 с.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
4. Ковалева Ю.Ю. Формирование методической компетенции будущего учителя английского языка как второго иностранного (на базе немецкого языка как первого иностранного) : дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / Юлия Юрьевна Ковалева. – Томск, 2003. – 307 с.
5. Майер Н.В. Види навчально-методичних задач для формування методичних навичок і розвитку методичних умінь майбутнього викладача французької мови / Н.В. Майер // Іноземні мови. – № 4. – 2014. – С. 33-39.
6. Майер Н.В. Використання Інтернет-ресурсів навчального призначення для формування франкомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх викладачів французької мови / Н.В. Майер // Іноземні мови. – № 1. – 2013. – С. 24-27.
7. Майер Н.В. Типологія навчально-методичних задач для формування складників методичної компетентності майбутніх викладачів французької мови / Н.В. Майер // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія. – 2014. – Вип. 29. – С. 210-216.
8. Рахманов И.В. О преподавании методики в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков / И.В. Рахманов // Иностранные языки в школе, специальный выпуск «Золотые страницы». – № 4. – 2010. – С. 123-128.
9. Типова програма дисципліни «Методика навчання іноземних мов і культур у вищих навчальних закладах» / С.Ю. Николаева, Н.Ф. Бориско. – Київ, 2012. – 48 с.
10. Черниш В.В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови / В.В. Черниш. – Київ, 2015. – 46 с.

One of the conditions for effectiveness of self-mastery of methodical competence of future teachers of French is to develop a clear model of the organization of this process. The article justifies and presents two aspects model of organization of independent work on formation of methodical competence of future teachers of French. Two aspects model is implemented in its schematic image with blocks (target, methodological, substantive, activity, organizational) conditions for the effective formation of methodical competence of future teachers of French in the process of their independent work in ICT learning environment. These conditions include the purpose of formation of methodical competence, which are due to social order of society and the demands of the modern foreign languages teacher; approaches to the organization of this process (competence, personal and activity, reflexive), learning tools (tasks and teaching tasks), organizational forms (academic discipline „Methods of teaching foreign languages in higher education», pedagogical practice in French language, master's thesis). In instrumental value, the model described in connection with the actions of the teacher organizations of the process of formation of methodical competence of future teachers of French, which involves the development of information-communication educational environment and indirect guidance of independent work of undergraduates. The author describes the actions of students due to asynchronous professionally oriented self-learning and research activities in order to acquire methodological competence in an individual trajectory of learning in ICT learning environments. The rationale and development of a model of formation of methodical competence in terms of classroom and extracurricular activities for future teachers of the French language defined as a promising direction of research.

Key words: *ICT learning environments, future teacher, methodological competence, model, independent work, French language.*

УДК 811.161.2'367. 625

Олеся Мартина
Olesia Martina

ОСНОВНІ ЕТАПИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

BASIC STAGES OF TEACHING DIALOGICAL SPEECH TO JUNIOR PUPILS

У статті виділено наукові основи формування діалогічних умінь і навичок та систематизації ефективних методів і прийомів навчання діалогічного мовлення на уроках української мови в початкових класах, описано систему роботи з розвитку діалогічного мовлення молодших школярів, що становить позитивний показник розвитку якісного мовлення, окреслено шляхи і способи покращення комунікативної діяльності учнів та удосконалення практичної підготовленості вчителя до роботи з дітьми.

Ключові слова: *розвиток мовлення, діалогічне мовлення, комунікативні ситуації, культура мовлення, комунікативна культура, усне і писемне мовлення, мова і мовлення, мовленнєва діяльність, мовленнєва компетентність, позамовні засоби, репліка, діалогічна єдність, мікродіалог.*

Сучасну початкову освіту слід розглядати під кутом зору соціальних, педагогічних і психологічних завдань, поставлених сьогодні перед школою. У системі шкільної мовної освіти спостерігаються помітні зміни, які, безумовно, впливають і на її початковий етап, де саме й формуються основні загальнонавчальні уміння й навички, розвиваються розумові операції, вдосконалюються мовлення, мислення, пам'ять, увага, уява та інші психічні функції особистості.

Модернізація змісту шкільної освіти у світлі вимог Національної доктрини розвитку освіти, державної національної програми «Освіта» («Україна. XXI ст.»), Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.), Концепції мовної освіти, компетентнісного підходу

як методологічної основи формування загальної початкової освіти спрямована на опанування учнями всіх видів мовленнєвої діяльності, основ культури усного й писемного мовлення, базових умінь і навичок використання мови в різноманітних сферах і ситуаціях спілкування. Підвалини цих знань закладаються в початковій школі. Ґрунтується ця робота «на діяльнісно-проблемному підході до організації навчального процесу» [1, с. 19], метою якого має стати «головним чином підвищення культури усного й писемного мовлення молодших школярів».

Пізнання мови на різних її рівнях (фонетичному, словотвірному, лексичному, граматичному) є джерелом різнобічних знань, засобом розвитку мислення, мовлення, духовного збагачення людини. Йдеться про розвиток і становлення мовленнєвої особистості.

Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, а й тим, як вона може її використовувати. Готовність до мовлення дуже важлива, і людина психічно формується одночасно з формуванням цієї готовності.

Готовність суб'єкта використовувати мову в своїй діяльності називають мовленнєвою здібністю. У ній закладено, з одного боку, найважливіші складові мовної системи, а з іншого – основні види мовленнєвої діяльності: слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання й письмо.

Як відомо, проблема говоріння (що здійснюється у двох формах мовлення – діалогічному і монологічному) у процесі спілкування є надзвичайно важливою, оскільки вміння слухати і висловлювати власні думки значною мірою забезпечує ефективність комунікативної діяльності людей. За допомогою діалогічного мовлення відбувається передача знань, обмін інформацією. Цим мовленням пронизаний весь процес навчання в школі.

Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння має певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба; предмет – думки того, хто говорить; продукт – висловлювання (діалог або монолог) і результат, що виражається у вербальній реакції на висловлювання.

Необхідність навчання школярів діалогічному мовленню обґрунтували на прикладах уроків іноземної мови С.Ю.Ніколаєва, О.Б.Бігич, Н.О.Бражник та ін. З цією метою розроблено систему вправ, які сприяють навчанню учнів розуміти усне мовлення, запропоновано методику застосування його в тій чи іншій мовленнєвій ситуації [3, с. 146].

Незважаючи на позитивні досягнення педагогів, методистів, лінгводидактів Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського, Л.І. Айдарової, Л.О. Варзацької, М.С. Вашуленка, Н.Я. Грипас, І.А. Зязюна В.А. Каліш, В.Я.Мельничайка, Г.М.Сагач, І.О.Синиці, М.Г., Стельмаховича, Л.І.Мацько, В.І. Кононенко, О.Н. Хорошковської, Г.Т. Пелехової, праці яких присвячені проблемам розвитку мовлення, формуванню мовної особистості, розробці ефективних форм, методів, принципів розвитку мовлення учнів, недослідженими залишаються важливі питання, пов'язані з методикою системного розвитку і формування вмінь і навичок діалогічного мовлення на уроках української мови.

Отже, актуальність обраної проблеми дослідження обумовлюється такими чинниками: потребами сучасного суспільства у всебічно розвиненій особистості; недостатнім вивченням проблеми діалогічного мовлення в сучасній методичній науці; недосконалістю вмінь і навичок молодших школярів ставити питання, а також надавати влучну, лаконічну відповідь на запропоноване запитання.

Мета дослідження полягає у виділенні наукових основ формування діалогічних умінь і навичок та систематизації ефективних методів і прийомів навчання діалогічного мовлення на уроках української мови в початкових класах.

Важливою ознакою діалогічного мовлення є те, що воно комусь адресується, на когось розраховане. Мовець А буде наступну фразу залежно від того, як зреагував на попередню фразу той, до кого звертаються. У цьому випадку засобом зворотного зв'язку є мовна реакція мовця Б.

Існують різні підходи до навчання діалогічного мовлення, з яких можна виокремити два основних. Відповідно до першого – «зверху вниз» – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу – зразка з його наступним варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування. Другий – «знизу вгору» – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу до самостійної побудови діалогу на основі

запропонованої навчальної комунікативної ситуації, що не виключає прослуховування діалогів–зразків.

Обидва підходи є можливими. Методисти (С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.О. Бражник [3, с. 157-158] вважають раціональнішим другий підхід. Справа в тому, що вже в процесі формування мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних) учні виходять на рівень понадфразової єдності, в тому числі діалогічної єдності. Проте увага учня в цьому випадку зосереджена на вживанні нової граматичної структури або лексичної одиниці. Виходячи на рівень обміну репліками, він використовує вже знайомі йому діалогічні єдності. Завдання ж навчання діалогічного мовлення включають засвоєння учнями нових видів діалогічних єдностей, притаманних тому функціональному типу діалогу, який є метою навчання на даному відрізьку навчально-виховного процесу.

Як зазначалося вище, діалогічна єдність складається з реплік – ініціативних та реактивних. За висловом В. Л. Скалкіна [4, с. 23], учнів насамперед необхідно навчити «реплікуванню», тобто швидко й адекватно реагувати своєю реплікою на репліку вчителя, а також продукувати ініціативні репліки за зразком, що його подає вчитель (звучить із плівки або надрукований у підручнику). Репліка учня разом з реплікою вчителя складатиме діалогічну єдність певного виду.

Навчання реплікуванню можна вважати *підготовчим* або *нульовим* етапом формування навичок та вмінь діалогічного мовлення учнів. На цьому етапі виконуються рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за зразком), повідомлення інформації тощо.

Навчаючи реплікуванню важливо поступово збільшувати обсяг репліки учня – від однієї до двох-трьох фраз.

Коли учні засвоять репліку-реакцію та ініціативну репліку певної діалогічної єдності, можна переходити до *першого етапу* формування навичок і вмінь діалогічного мовлення – оволодіння певними *діалогічними єдностями*. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи з обміну репліками. Учасниками спілкування є самі учні, а вчитель лише дає їм певне комунікативне завдання, де окреслюється комунікативна ситуація і вказуються ролі, що їх виконуватимуть учні.

Другим етапом формування навичок і вмінь діалогічного мовлення учнів є оволодіння ними *мікродіалогом*. Мікродіалог розглядають як засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів спілкування. Він є імпліцитною структурною, основою розгорнутого діалогу і включає взаємопов'язані ланцюжки діалогічних єдностей, які ще називають діалогічним цілим. Мікродіалоги відрізняються від діалогічних єдностей не лише обсягом, але й своєю відносною завершеністю. Власне діалог (розгорнутий діалог) складається з двох-трьох мікродіалогів. Мета другого етапу – навчити учнів об'єднувати засвоєні діалогічні єдності, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня (такі, що допускають використання спеціально створених вербальних опор для висловлювання учнів).

Звичайно на цьому етапі учасниками спілкування є самі учні, які виступають у певних ролях або від свого власного імені. На основі навчальних комунікативних ситуацій, запропонованих учителем (або поданих у підручнику), вони продукують мікродіалоги. На третьому етапі учні мають навчитися вести діалоги різних функціональних типів, обсяг яких відповідає вимогам чинної програми для відповідного класу і типу школи, на основі створеної вчителем (описаної в підручнику) комунікативної ситуації. Вправи, що виконуються на третьому (заключному) етапі, належать до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня (таких, що не дозволяють використання спеціально створених вербальних опор).

Відповідно до цих етапів можна застосувати систему вправ для навчання діалогічного мовлення, розроблену С. Ю. Ніколаєвою [3, с. 158-167] і адаптовану нами до відповідних умов роботи на уроках української мови. Система вправ містить такі групи:

I група – вправи для навчання «реплікуванню»;

II група – вправи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів;

III група – вправи на створення мікродіалогів;

IV група – вправи на створення діалогів різних функціональних типів.

Розглянемо кожну групу вправ детальніше.

I група вправ. Мета вправ цієї групи – навчити учнів «реплікуванню», тобто швидко й адекватно реагувати на подану вчителем репліку, а також продукувати ініціативну репліку. До першої групи входять умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні та репродуктивні вправи – на імітацію, підстановку, трансформацію, відповіді на запитання, повідомлення або запит певної інформації, спонукання до певної дії тощо.

Розглянемо вправи першої групи на матеріалі теми «Дозвілля», підтеми «Театр».

Вправа 1

Учитель: Я театрал і цікавлюся різними театральними жанрами і різними напрямками в музиці. Я скажу вам, що саме мене цікавить. Скажіть, що ви цікавитесь тими самими жанрами, що і я.

– Мене цікавить балет.

– Мене цікавить балет також.

У вправі доцільно використовувати такі варіативні елементи: драма, комедія, естрада, класична музика, народна музика.

Вправа – імітаційна, репліка учня – реактивна.

Вправа 2

Учитель: Ми продовжуємо розмову про наші театральні смаки. Але зараз вони можуть різнитися: мені подобається один жанр, вам – інший.

– Мені подобається драма.

– А мені – музична комедія.

Ця вправа – підстановча, репліка учня теж реактивна, але театральний жанр він обирає сам залежно від своїх власних смаків.

Вправа 3

Учитель: ви – іноземні туристи, які хочуть відвідати театри і концертні зали України. Я – ваш гід. Скажіть мені, чим ви цікавитесь, а я порекомендую, куди вам краще піти.

(Іноземний турист) – Я цікавлюся класичною музикою.

(Гід) – Тоді я вам раджу відвідати будинок культури.

Така вправа на самостійне вживання мовленнєвого зразка, репліка учня – ініціативна.

Як видно з прикладів, учні вчаться реплікуванню в межах діалогічних єдностей «повідомлення-повідомлення», вживаючи як реактивні, так і ініціативні репліки. У такий же спосіб можна організувати навчання в межах будь-якого виду діалогічних єдностей залежно від того, якого функціонального типу діалогу ми прагнемо навчити учнів.

II група вправ. Мета вправ другої групи – навчити учнів самостійно вживати різні види діалогічних єдностей. До цієї групи включаються умовно-комунікативні та рецептивно-продуктивні вправи на обмін репліками. Основний режим роботи – робота учнів у парах. Кожному з пари учнів потрібно давати можливість вживати як реактивну, так і обов'язково ініціативну репліку.

Вправа 4

Учитель: Якщо ваші смаки співпадають, запропонуйте разом піти до відповідного театру чи концертного залу.

– Якщо ви цікавитися народною музикою, я пропоную вам відвідати будинок культури.

– Дякую.

III група вправ. Мета цієї групи вправ – навчити учнів об'єднувати засвоєні ними діалогічні єдності в мікродіалоги згідно із запропонованими їм навчальними комунікативними ситуаціями. До третьої групи входять комунікативні рецептивно-продуктивні вправи нижчого рівня, які допускають використання штучно створених вербальних опор. Є два основних види таких опор: мікродіалог – підстановча таблиця (вона може бути використана і в попередній групі вправ, а тут її використання доцільне лише у слабкому класі), структурно мовленнєва схема мікродіалогу. Опори допомагають учням долати труднощі, що виникають у процесі поєднання діалогічних єдностей. Вибір опори залежить від рівня підготовки класу в цілому та окремих пар учнів. Згадані опори можуть використовуватись лише під час роботи в парах на місцях. Поступово їх необхідно усувати.

Доцільно дати послухати учня мікродіалоги–зразки, записані на магнітну стрічку.

Наприклад такий мікродіалог.

– Інно, давай кудись сходимо в суботу. Я хочу відвідати виставку воскових фігур. А ти?

– Я також.

– Тоді я зайду за тобою.

– Гаразд. Чекатиму тебе.

Структурно-мовленнева схема за мікродіалогом.

– ... давай кудись сходимо у Я цікавлюся А ти?

– Я також цікавлюся

– Тоді ходімо до

– ... Дякую за запрошення.

IV група вправ. Мета четвертої групи вправ – навчити учнів створювати діалоги різних функціональних типів на основі запропонованої їм комунікативної ситуації. Вправи цієї групи комунікативні рецептивно-продуктивні (вищого рівня).

Вправа 5.

Учитель: (першому партнеру) Ви – гід, який працює з іноземними туристами, що прибули в Україну. Ваше завдання – скласти і реалізувати культурну програму туриста: з'ясуйте його/її смаки, запропонуйте відвідати відповідний театр/концертний зал.

(другому партнеру): Ви іноземний турист, що вперше прибув в Україну. Обговоріть зі своїм гідом культурну програму. Наприклад:

– Доброго дня, пане Смітт. Я ваш гід. Мене звати Тарас Іваненко.

– Привіт, Тарасе. Мене цікавить українська драма.

– Ви розмовляєте українською?

– Я розумію мову, але не розмовляю.

– Тоді я вам раджу відвідати драматичний театр Івана Франка.

– Дуже дякую.

Отже, в навчанні діалогічного мовлення учнів можна виокремити такі рівні формування діалогічних навичок і вмінь: підготовчий або нульовий – навички реплікування; перший – уміння поєднувати репліки в різні види діалогічних єдностей; другий – уміння будувати мікродіалоги з використанням засвоєних діалогічних єдностей на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій; третій – уміння створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих комунікативних ситуацій.

Список використаних джерел

1. Біляєв О.М. Концепція навчання державної мови в школах України / О.М. Біляєв, Л.В. Скуратівський, Л.В. Симоненкова, Г.Т. Шелехова // Дивослово. – 1996. – №1. – С. 16-21.
2. Курач Л. Ситуативні ролі – позитивний фактор розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів / Л. Курач, О. Прищепа // Початкова школа. – 2005. – №10. – С. 30-33.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.О. Бражник. – Київ : Ленвіт, 2002. – С.146-167.
4. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : Пособие для учителей / В.Л. Скалкин. – Київ : Рад. шк., 1989. – 158 с.

The article deals with the scientific basis of forming dialogical skills and habits, and systematization of effective methods and techniques of teaching dialogical speech at the lessons of Ukrainian in language primary school. The author describes the system of work for the development of junior pupils' dialogical speech which is a positive indicator of qualitative speech and outlines the ways and means of improving pupils' communicative activity and teachers' practical readiness for work with pupils.

The increased demands for human speech activity promote the significance of developing pupils' communicative speech abilities, situational orientation of the speaker, the choice of linguistic means. The attention to these problems is explained by intensive orientation on practical (speech) direction of modern school linguistic education. In this connection, the leading principle of studying Ukrainian language school course is the comprehensive pupils' speech development, improving the culture of their speech and communication.

The problem of speaking (that is carried out in two forms of speech – dialogical and monological) in the process of communication is extremely important because the ability to listen and express their opinion largely ensures effective communication activity. Through dialogical speech transfer of knowledge and exchange of information occur. This speech is the basis of any educational process in school.

Communication of primary school children takes place in the process of solving communicative problems and needs. Every pupil acts as a speaker and an interlocutor, perceives heard and read, creates oral and written statements according to the needs of communication. Performing communicative tasks ensures the formation of pupils' speech.

Key words: *speech development, dialogical speech, communicative situation, culture of speech, communicative culture, oral and written speech, language and speech, speech activities, speech competence, extra linguistic means, replica (remark), dialogical unite, micro dialogue.*

УДК 373.3.016:811.161.2

Наталія Мелекесцева
Nataliya Melekestseva

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING JUNIOR PUPILS' CONNECTED SPEECH

У статті схарактеризовано інтерактивні технології навчання як засіб розвитку комунікативних умінь учнів початкових класів на уроках української мови. Проаналізовано групи інтерактивних технологій залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності та розроблено систему інтерактивних вправ і завдань, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення учнів 1-4 класів при вивченні української мови відповідно до основних етапів уроку розвитку зв'язного мовлення.

Ключові слова: *інтерактивні технології, розвиток зв'язного мовлення, молодші школярі, урок української мови, початкові класи.*

В умовах соціально-економічного розвитку та національного становлення нашої держави актуалізується потреба в якісно новому рівні освіти, яка б забезпечила умови для інтелектуального, соціального, морального та фізичного розвитку учнів, виховання відповідальної особистості, здатної до самоосвіти, критичного мислення та використання набутих знань і умінь для творчого розв'язання завдань.

Основи окреслених перспектив функціонування освіти формують у початкових класах загальноосвітньої школи на засадах мовно-мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної змістових ліній, а також з урахуванням того, що українська мова є не лише окремим навчальним предметом, але й засобом опанування усіх інших дисциплін. Навчальною програмою з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів (1-4 класи) визначено, що основна мета цього курсу полягає у формуванні комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у спілкуванні, пізнанні навколишнього світу, при вирішенні життєво важливих завдань [3, с. 1].

Процес оволодіння комунікативною компетентністю учнями початкових класів передбачає розвиток умінь продукувати зв'язні висловлювання, а навчання при цьому здійснюють на основі комунікативно-діялісного підходу. З огляду на це, особливої ваги набуває розвиток зв'язного мовлення учнів, яке ґрунтується на засвоєнні всіх програмових питань шкільного курсу мови, формує культуру усного й писемного мовлення молодших школярів, їхнє вміння викладати думки логічно, послідовно, з дотриманням літературних норм.

Проблемі розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів присвячено праці В. І. Бадер, Л. О. Варзацької, М. С. Вашуленка, С. І. Дорошенка, М. М. Наумчука, К. І. Пономарьової, О. Н. Хорошковської й ін. Проте реальний рівень розвитку зв'язного мовлення учнів після закінчення початкової школи є недостатнім, відтак активізується пошук ефективних інноваційних засобів можливого покращення комунікативних умінь на уроках української мови в початкових класах, що зумовлює актуальність дослідження.

Серед інноваційних технологій навчання значної популярності набувають інтерактивні технології, в основі яких – взаємодія, навчання у співпраці. Інтерактивне навчання занурене у спілкування, діалог, тому очевидним є його ефективність у розвитку мовленнєвих умінь учнів початкових класів.

Теоретичні аспекти сутності інтерактивних методів, їх класифікації, визначення найбільш поширених і придатних їх видів для розв'язання навчальних завдань набули висвітлення в працях О. В. Єльникової, Г. І. Коберник, О. А. Комар, Л. В. Пироженко, О. І. Пометун та ін. У той час деякі аспекти використання інтерактивних технологій навчання в початкових класах потребують подальших досліджень, зокрема особливості застосування інтерактивних технологій навчання в процесі вивчення української мови молодшими школярами, умови вибору та функціонування інтерактивних технологій навчання, організація процесу навчання на уроках розвитку зв'язного мовлення з їх використанням.

Мета наукової розвідки – виявити дидактичні можливості інтерактивних технологій навчання для розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови.

Для досягнення сформульованої мети потрібно розв'язати такі завдання: 1) проаналізувати наявні в педагогічній літературі дослідження особливостей інтерактивного навчання учнів початкових класів; 2) схарактеризувати групи інтерактивних технологій залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності; 3) розробити систему інтерактивних вправ і завдань, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення учнів 1-4 класів при вивченні української мови відповідно до основних етапів уроку розвитку зв'язного мовлення.

Під технологією навчання розуміють таку організацію процесу навчання, що передбачає чітку послідовність операцій з використанням необхідних засобів за певних умов, обов'язковим є чітке визначення кінцевого результату та його досягнення [1, с. 56-57].

Інтерактивне навчання – це організація вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності), багатосторонній комунікації, конструюванні знань учнем, використанні самооцінки та зворотного зв'язку, постійній активності учня [4, с. 7].

Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що учні навчаються ефективній роботі в колективі. Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно зорієнтованого навчання, сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі та потенціалу.

Інтерактивні технології є сукупністю технологій і залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності їх поділяють на чотири групи:

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання – передбачають роботу учнів у малих групах на основі спільної навчальної мети. За такої організації навчання вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання забезпечує потребу учнів у спілкуванні, співпраці, сприяє результативному засвоєнню знань і формуванню вмінь.

2. Технології колективно-групового навчання – передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу.

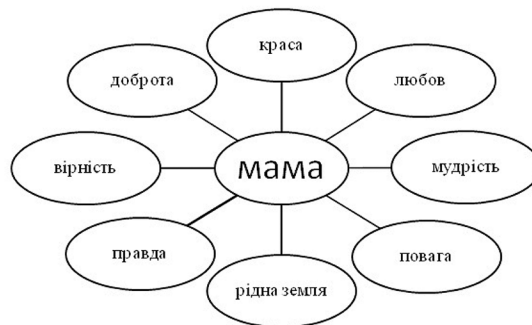
3. Технології ситуативного моделювання – модель навчання в грі, побудова навчального процесу за допомогою залучення учня до гри.

4. Технології опрацювання дискусійних питань – важливий засіб пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, сприяють розвитку критичного мислення, вчать глибокому розумінню проблеми, самостійної позиції, оперуванню аргументами, враховувати думки інших [5, с. 27].

Розглянемо дидактичні можливості інтерактивних технологій відповідно до етапів уроку розвитку зв'язного мовлення [2, с. 280-281].

I. Актуалізація чуттєвого досвіду учнів. На цьому етапі використовують такі види робіт: бесіда з опорою на знання учнів; робота з малюнком; робота з ілюстрацією в підручнику; слухання грамзапису; читання уривків із художніх творів учителем (учнями) з подальшим аналізом; обмін враженнями від побаченого на екскурсії тощо.

1. Інтерактивна вправа «Мозковий штурм».
 - Скажіть коротко все, про що вам нагадує слово «текст».
 - Підсумуйте почуте і зробіть висновок.
2. Технологія «Грунування».
 - Які асоціації виникають у вас, коли ви чуєте слово «мама»?



3. Технологія «Коло ідей».

Поміркуй, на яку тему можна скласти розповідь за такими словами: *густа, розкішна зелень; світлі, легкі будівлі; затишні алеї; зелені сади; запашині троянди, центральна вулиця; широкі вулиці, торговельний комплекс, старовинне місто, індустриальний, культурний і економічний центр, широкі лани*. Чи знаєш ти, чому так названо твоє місто?

4. Технологія «Карусель».

- Закрийте очі, уявіть осінній ліс і послухайте мелодію, яка передає настрій осіннього лісу.

Після прослуховування мелодії Чайковського «Пори року», діти формують два кола й обмінюються точками зору.

Яким ви бачите осінній ліс?

II. Повідомлення або уточнення теми і завдань майбутнього висловлювання й обговорення їх з учнями.

1. Технологія «Коло ідей».

- Уважно подивіться на дошку і спробуйте розкодувати тему твору, який будемо писати згодом.

ЯСКРАВІ КРАПЛИ НКІЛІТНІХ КАНІКУЛ

(Яскраві краплинки літніх канікул)

- Як ви гадаєте, про які саме «яскраві краплинки» йдеться в нашій темі?

2. Технологія «Мікрофон».

Книги – морська глибина:

Хто в них пірне аж до дна,

Той, хоч і труду мав досить.

Дивнії перли виносить.

(І. Франко)

- Про які «дивнії перли» говорить автор?

- Як ще у вірші сказано про книги? (Морська глибина)

- Сьогодні поговоримо про книги, бібліотеки, навчимося складати розповідь.

3. Інтерактивна вправа «Очікування».

- На сьогоднішньому уроці ми складемо текст-опис мами (з елементами характеристики), використовуючи прикметники й образні вислови. Запишіть на картках (1-5), чого ви очікуєте від уроку.

Цей урок навчить мене:

- 1) робити висновки;
- 2) аналізувати мовний матеріал;
- 3) давати оцінку роботі;
- 4) складати текст-опис;
- 5) висловлювати своє ставлення до почутого.

III. Бесіда з метою впорядкування матеріалу.

1. Робота в малих групах.

- Прочитайте текст і скажіть, яка думка в ньому висловлюється.

Рідна мова – то найцінніший скарб кожного народу. Адже без мови народ не існує, не має своєї культури, не знає материнської пісні.

Ми повинні берегти та шанувати мову батьків.

(За Л. Новиченком)

- Як автор доводить, що рідна мова – то скарб?
- Прочитайте останнє речення-висновок. Чи згодні ви з ним? Чому?
- З яких частин складається текст-міркування?

2. Робота в парах.

- Людина здавна шанобливо ставиться до книг. Народ склав багато прислів'їв і приказок про їх значення в житті людини. Декілька з них прочитайте, об'єднавши словосполучення двох колонок.

<i>Книга вчить Глибина у морі Золото добувають із землі</i>	<i>а знання з книг. як на світі жить. мудрість – у книзі.</i>
---------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------

3. Технологія «Мозковий штурм».

- Склади вірш.

Мав Сашко гарну книжку, кинув раз її ... (під ліжко).

Де лежала бідна книжка, пробігала сіра ... (мишка).

Стала мишка книжку гризти, стала мишка книжку ... (їсти).

Звідкись взявся їжачок, він був весь із ... (колючок).

Він прогнав зубасту ... (мишку) – врятував нещасну ... (книжку).

Слава, слава ... (їжачкові), сором же кому? (Сашкові).

4. Технологія «Мікрофон».

а) Як тільки сутінь настає,

Ліхтарики мигають,

Він фіолетовий стає

І таємничо сяє. (Ввечері)

б) Спочатку він міцний і білий,

Та коли сонце припікає,

Він враз слабкішає, жовтіє,

Чорніє, тане і тікає. (У відлигу)

- Якого кольору може бути сніг?

5. Технологія «Ротаційні трійки».

- Пограємо в гру «Сито». Вам потрібно «пересіяти» слова і дібрати тільки ті, які підходять за змістом. Довідничок: урок, школа, клас, літо, парта, дівчора, дзвінок, пора, річка, літечко, ставок, час.

Канікули, канікули – чудесна це... (пора).

«Канікули, канікули» – гукала... (дівчора).

Та сплило тепле... (літечко),

Настав осінній... (час)

Ми радо поспішаємо у наш веселий... (клас).

IV. Складання плану або його уточнення.

На цьому етапі доцільно використовувати інтерактивні технології кооперативного навчання: роботу в парах, малих групах, ротаційні трійки, два – чотири – всі разом, коло ідей, мозковий штурм тощо.

Наприклад, доповніть пункти плану потрібними за змістом словами.

План

1. Соняшник – квітка... (сонця).
2. Опис маленького... (соняха).
3. Опис великої... (квітки).
4. Соняшник вечірньої... (пори).

V. Мовна підготовка тексту. На цьому етапі виконують такі види робіт: лексико-стилістична робота; запис необхідних слів, орфографічна перевірка, складання окремих речень, частин тексту; робота над заголовком; добір слів і виразів до кожного пункту плану.

1. Технологія «Мозковий штурм».

- Назвіть ознаки снігу (*холодний, блискучий, розсипчастий, лапаний, зірчастий, колючий, м'який, сипкий, липкий, дірчастий, пізній, іскристий, свіжий, ранній, несподіваний, глибокий, мокрий, пухнастий...*)

2. Робота в парах.

- Знайди порівняння.

Осінь, як (дівчина, щедра бабуся...). Листочок, як ... (метелик, зірочка ...). Туман, немов ... (молоко, серпанок ...). Листочок верби, як ... (рибка, човник ...). Хмара, неначе ... (пух, вовна, кучугури снігу ...)

3. Технологія «Мікрофон».

Осінь (яка?) ... (щедра, золотокоса, жовтогаряча, багата, чарівна, барвиста, яскрава, чепурна, святкова ...)

Дерева – різнокольорові, голі, безлисті, строкаті, задумані, позолочені, сумні ...

4. Інтерактивна гра «Незакінчене речення».

- Текст-міркування – це таке зв'язне висловлювання (текст), у якому ... (для доведення твердження використовують докази, які приводять до певних висновків.)

- Текст міркування має ... (твердження, доказ, висновок).

- Для доведення найчастіше вживають слова ... (див. таблицю).

- Для висновків вживають слова ... (див. таблицю).

Твердження	Доказ	Висновок
	Тому, тому що, адже, оскільки, наприклад, дійсно, справді, недарма.	Отож, отже, так, таким чином

1. Технологія «Акваріум».

За доказом і висновком дописати речення-твердження у тексті-міркуванні.

... Рухатися необхідно протягом цілого дня. Зміцненню серця сприяють ранкова зарядка, спортивні ігри, прогулянки на свіжому повітрі, танці. Помірна фізична праця.

Рухатися треба якомога більше. Використовуй для цього кожну можливість.

(Рух – це життя).

6. Інтерактивна вправа «Сенкан».

Хто? *мама*

Яка? *Добра, лагідна*

Що робить? *Голубить, нестить, дарує*

Відношення *дітям радість і тепло.*

Узагальнення *Люблю тебе, матусю!*

7. Технологія «2-4 – всі разом».

- Доповни ряд слів, які можна використати для опису людини.

Обличчя – *кругле ... (овальне, ніжне, веселе, засмучене, ласкаве, щасливе, гарне, миловидне ...)*. Волосся – *русяве ... (коротке, кучеряве, біляве, пряме, довге, хвилясте, пухнасте ...)*. Очі – *карі ... (великі, голубі, ніжні, усміхнені, сумні, заспані, заплакані, вдячні, мрійливі, мудрі, дивовижні, насмішуваті...)*.

8. Технологія «Карусель».

- Скажи своє слово про маму, використовуючи образні слова та порівняння: про очі (*схожі на стиглі вишині; подібні до весняного неба; блакитні, як волошки ...*); про усмішку (*схожа на сонце; радісна, як весна; ніжна, як перша весняна квітка ...*); про руки (*теплі, ніжні і лагідні, як сонячні промені; немов вилиті із золота...*); що робить мама? (*купає, любить, пестить, піклується, жаліє, втішає, розуміє, вислухає, порадить ...*); яка мама? (*мила, добра, любляча, єдина, весела, працьовита, ласкава, дбайлива, ніжна, правдива, серйозна, спокійна, привітна, лагідна, щедра, щаслива ...*).

9. Технологія «Рухомі шеренги».

- Доберіть влучне слово.

Мальовниче село – *садок, роса, город, господарство, ліс, гриби, фрукти, овочі, річка, ставок, сіно, рибалка, соловейко, художні твори...*

Табір відпочинку – *веселі ігри, змагання, перемога, нагороди, екскурсії, парк, каруселі, вожаті, друзі.*

10. Технологія «Ажурна пилка».

Створення словникової скарбнички для опису осінніх дерев: *пожовкле, червоне, зелені, кремезні, жовте, золоті, багряні, металевий, пишні, суха; шелестить, тремтить, стоять, танцюють, опадають, торкнулася, красуються, дзвенить, пливуть, шумить; тривожно, урочисто, непокірно, весело, замріяно, непомітно, по-особливому, безшумно, хороше, казково.*

11. Робота в малих групах.

Звучить тиха мелодія.

Завдання для 1-ї групи: записати звуки саду (*щебет пташок, шарудіння трави, лопотіння листя, гупання падаючих яблук, капання роси, поскрипування обважнілих гілок, сюрчання коників*).

Завдання для 2-ї групи: записати кольори саду (*зелений, жовтий, червоний, смарагдовий, голубий, коричневий, брунатний, сірий, блакитний, жовтогарячий*).

Завдання для 3-ї групи: записати запахи саду (*солодкий, терпкий, кислий, прілий, свіжий, трав'яний, духмяний, ароматний, квітковий, медовий, смачний, приємний, стиглих фруктів*).

VI. Складання усної зв'язної розповіді учнями. Написання тексту твору (переказу) учнями.

На цьому етапі формування вмінь і навичок зв'язного мовлення учнів застосовуються:

- інтерактивні технології кооперативного навчання – робота в парах, трійках, малих групах;

- інтерактивні технології колективно-групового навчання – коло ідей, ажурна пилка, дерево рішень, вирішення проблем, аналіз ситуацій (кейс-метод);

- інтерактивні технології ситуативного моделювання – стимуляційні ігри, рольові ігри, драматизація;

- інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань – метод прес, займи позицію, зміни позицію, нескінченний ланцюжок, дискусія, дебати.

VII. Перевірку, вдосконалення написаного, виправлення виявлених недоліків і помилок доцільно організовувати за такими технологіями: робота в парах, коло ідей, займи / зміни позицію, дискусія, дебати тощо.

Результати дослідження використання інтерактивних технологій з метою розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів доводять, що таке навчання є дієвим, оскільки

режим інтерактиву дозволяє створити комфортні умови для проведення процесу навчання, сприяє підвищенню мовленнєвої культури учнів та інтересу до вивчення української мови. Отже, схарактеризовані інтерактивні технології є ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення, опанування знаннями й активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання.

Організація навчальної діяльності з використанням інтерактивних технологій навчання вимагає подальшого дослідження як у теоретичному, так і в практичному плані її використання у навчальному процесі з метою пошуку раціональних способів усунення наявних труднощів, які є в методиці викладання української мови в початкових класах.

Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 351 с.
2. Методика навчання української мови в початковій школі / за ред. М.С. Вашуленка. – Київ : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів з української мови. 1-4 класи. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 71 с.
4. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – Київ : А. С. К., 2007. – 142 с.
5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання. Теорія, практика, досвід : Метод. посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ : АПН, 2002. – 136 с.

The article deals with the interactive technologies of study as a means of developing junior pupils' communicative skills at the lessons of Ukrainian language. The formation of primary school children's communicative competence, in particular their connected speech, is of a great importance in modern education as it covers all programme questions of Ukrainian language school course, develops junior pupils' culture of speech, their skills to produce texts in a logic way taking into account literary norms.

The author characterizes interactive technologies as the combination of educational technologies and gives their grouping according to the aim of the lesson and forms of educational process organization: interactive technologies of cooperative study (work in small groups), technologies of collective and group study (common frontal work of all pupils), technologies of situational modelling (game study) and technologies of solving discussion questions. The system of interactive exercises and tasks is made according to the main stages of the lesson of connected speech development: actualization of pupils' sensual experience, acquainting pupils with the theme and objectives of the composition and discussing them, conversation with a view to streamlining material, making plan or its specification, linguistic preparation of the text, making oral story, writing the composition or retelling the text, correcting and improving the written text. It has been proved that interactive technologies are an effective technique to develop junior pupils' connected speech at the lessons of Ukrainian language.

Key words: *interactive technologies, development of connected speech, junior pupils, Ukrainian language lesson, primary school.*

УДК (001.8:378.147.091.33-027.22)-027.236:81'243(045)

Катерина Новікова
Kateryna Novikova

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГУ ЯК ЕФЕКТИВНОГО ЗАСОБУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

THE METHODOLOGY OF TRAINING AS AN EFFECTIVE WAY OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Стаття присвячена аналізу методу тренінгу та шляхів його застосування в процесі вивчення іноземних мов. Розглядаються класифікації тренінгів за різними критеріями та доречність їх використання під час вивчення іноземних мов. Аналізується структура тренінгу, методи та прийоми, які можуть бути використані на кожному етапі заняття із застосуванням цього методу. Узагальнюються переваги та недоліки методу тренінгу в порівнянні з традиційними методиками.

Ключові слова: тренінг, активне навчання, класифікація тренінгів, дискусійні методи, ігрові методи, ділова гра, метод кейсів.

Вивчення іноземних мов завжди було і залишається невід'ємною частиною людського буття. В сучасному світі інноваційних технологій традиційні методики вивчення іноземних мов відійшли на задній план. Із появою у вільному доступі планшетів, iPhone-ів, програмне забезпечення яких дозволяє встановлювати будь-які навчальні додатки, від електронних словників до тренажерів для практикування граматичного і лексичного матеріалу, а також із розповсюдженням швидкісного Інтернету вивчення іноземних мов традиційним шляхом уже не є актуальним. Можливості Інтернет-ресурсів з безліччю безкоштовних сайтів, численними відео та аудіо матеріалами, дозволяють вивчати мову самостійно, без допомоги викладача.

Однак однією зі складових частин вивчення іноземних мов залишається практика спілкування, яку зазначені вище сучасні технології не можуть задовольнити повною мірою. Отже, з'явилась необхідність у появі нового методу вивчення іноземних мов, який би вдало поєднав традиційні методики з сучасними інформаційними технологіями і забезпечив якісне та практично спрямоване заняття. Таким методом можна сміливо назвати метод тренінгу.

Аналізуючи сучасну літературу з цього питання, натрапляємо на таке визначення цього методу: тренінг (від англ. to train – навчати, виховувати) – метод активного навчання, спрямований на розвиток знань, умінь та навичок у певній сфері діяльності, головною метою якого є розвиток компетентності міжособистісної і професійної поведінки у спілкуванні.

Своїм корінням метод тренінгу сягає таких наук, як психологія та соціологія. Він використовувався як активний метод психологічної групової роботи з метою розвитку компетентності в спілкуванні для людей, які мали з цим проблеми. Отже, не дивно, що він ідеально підходить для розвитку мовленнєвої компетенції в процесі спілкування іноземною мовою, адже часто саме психологічний бар'єр та невпевненість у своїх знаннях заважають людині вільно висловлювати свою думку на тему.

Значний внесок у розвиток методики проведення тренінгу, а також у розповсюдження цього методу на інші сфери діяльності було зроблено американським педагогом та психологом Дейлом Карнегі; німецьким психологом Куртом Левінім, який разом зі своїми послідовниками заснував Національну лабораторію тренінгу; американським психологом Карлом Роджерсом, засновником руху *social&life skills training*, який використовував тренінги для професійної підготовки педагогів, консультантів та менеджерів із метою психологічної підтримки і розвитку;

німецьким психологом Манфредом Форвергом, який розробив метод соціально-психологічного тренінгу на основі рольових ігор із елементами драматизації для формування ефективних комунікативних навичок; англійцем Александром Евереттом, який розробив систему розвитку людських можливостей через тренінги особистісного росту.

Методологія проведення тренінгів широко розглядалась і в роботах вітчизняних учених, зокрема в роботах І. Вачкова, І. Громової, Ю. Ємельянова, Н. Жадько, В. Захарова, О. Ковальова, С. Мельніка, Л. Петровської, О. Сидоренко, Т. Сунік, О. Еннс, Т. Яценко та ін.

Хоча методика проведення тренінгу достатньо широко висвітлена в науковій літературі, більшість інформації стосується саме соціально-психологічного тренінгу. Що ж стосується використання тренінгів у процесі вивчення іноземних мов, то залишається багато невирішених питань, адже ця методика є досить новою для сфери освіти.

Метою статті є з'ясування основних методів та прийомів, що використовуються під час тренінгу з вивчення іноземної мови, основних відмінностей тренінгу від традиційного практичного заняття, його переваг та недоліків, а також його основних складових частин. У ході статті розглянуто основні класифікації тренінгів та їх інтегрованість у заняття з вивчення іноземної мови.

Головною метою активних методів навчання, до яких належить тренінг, є розвиток самостійного мислення і вміння вирішувати завдання різної складності і спрямованості. Знання, які студенти набувають під час тренінгу, мають максимальне професійне спрямування та розраховані на розумову творчу діяльність та самостійну пошукову роботу. Ю. Ємельянов визначав тренінг «як метод розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема спілкуванням» [4, с. 144].

Г. Ахметова пропонує таке визначення цього поняття: «Тренінг є методом групової роботи, при якій внаслідок багаторазового переживання учасниками групи різноманітних способів вирішення проблемної ситуації формується нова необхідна навичка. При цьому організовується занурення в соціальну діяльність, що сприяє відтворенню в умовах тренінгу значущих життєвих ситуацій» [1].

Є низка класифікацій тренінгів за різними ознаками: за кількістю учасників, за тривалістю, за напрямом спрямування впливу та змін, за цільовою аудиторією тощо. Розглянемо деякі з них та визначимо, які види тренінгів підходять для вивчення іноземної мови.

За кількістю учасників розрізняють:

- малі групи (4-8 чоловік);
- середні групи (8-30 чоловік);
- великі групи (більше 30 чоловік).

Згідно цієї класифікації можна зазначити, що для вивчення іноземних мов підходить тренінг для малої або середньої групи, адже основною метою є мовленнєва практика та розвиток комунікаційних навичок, а у великих групах досягти цього досить складно.

За тривалістю тренінги поділяють на:

- одноразові;
- короткотривалі (від 2 до 7 днів);
- довготривалі (від 1 до 3 місяців);
- постійні (тривалістю декілька годин з періодичністю від одного двох разів на тиждень до одного-двох разів на місяць).

Так як вивчення мови є досить тривалим процесом, а набуття певних навичок спілкування потребує часу, то для вивчення іноземних мов краще підійдуть довготривалі тренінги. Але й інші види тренінгів також будуть доцільними, в залежності від мети та рівня знань учасників.

За напрямом спрямування впливу та змін виокремлюють:

- соціально-психологічний тренінг – спрямований на зміну соціальних настанов, розвиток вмінь та набуття певного досвіду у сфері міжособистісного спілкування;
- тренінг ділового спілкування, або бізнес тренінг – розвиток навичок для виконання певних завдань, підвищення ефективності виробничої діяльності, тощо. Дозволяє одночасно розвивати вміння та навички, необхідні для професійної діяльності;

- психотерапевтичний тренінг – спрямований на зміну психічного стану людини;
- тренінг навичок – спрямований на формування певної навички (навичок).

Серед цих тренінгів для вивчення іноземних мов краще всього підійдуть тренінг навичок та бізнес тренінг. Але кожен із них повинен бути модифікований під певну мовленнєву ситуацію та мету заняття.

За *цільовою аудиторією* розрізняють такі види тренінгів: чоловічі, жіночі, дитячі, підліткові, для людей певної професії (вчителі, бізнесмени, маркетологи), для людей певної професійної спрямованості (керівники підприємств, установ, лідери груп тощо).

Згідно цієї класифікації зазначимо, що всі ці групи людей можуть вивчати іноземну мову за допомогою методу тренінгу. Але так як методи та прийоми, які використовуються під час тренінгу потребують певних аналітичних та практичних навичок, то цей вид занять більше підійде людям, які вже мають певні знання мови.

Отже, тренінги з вивчення іноземної мови – це переважно довготривалі заняття для невеликих груп людей, які мають практичне спрямування і націлені на розвиток певних мовленнєвих та комунікативних навичок, необхідних для виконання певних завдань, часто пов'язаних з професійною діяльністю людини.

Крім зазначених вище класифікацій тренінгів виокремимо класифікацію методів, які використовуються під час проведення тренінгу. Ю. Ємельянов пропонує об'єднати ці методи в три блоки:

1) дискусійні методи – групова дискусія, обговорення та аналіз ситуацій, випадків з життя тощо.

2) ігрові методи – дидактичні та творчі ігри (з певною задачею, можуть бути ділові, керівницькі), рольові ігри, контрігри.

3) сенситивні методи – спрямовані на розвиток особистості і сприйняття себе як психофізичної єдності [4].

До цієї класифікації додаємо демонстраційні (робота з відеоматеріалами, презентаціями, розбір схем, моделей тощо) та практичні методи (тренувальні вправи).

Однією з головних відмінностей тренінгу від традиційного практичного заняття є те, що педагог не пояснює граматичні правила та структури, не вивчає нові лексичні одиниці, а спрямовує хід заняття таким чином, щоб учасники змогли використати вже отримані раніше знання на практиці, відпрацювати їх в конкретних мовленнєвих ситуаціях та зрозуміти свої недоліки шляхом порівняння «своєї» мови зі зразками подібних структур від носіїв мови.

Тренінг – це заздалегідь сплановане та організоване заняття. На відміну від практичних занять, де викладач зазвичай дотримується певної структури заняття та певного підручника або посібника, тренінг – це абсолютно творчий вид роботи викладача, на якому він може підбирати різні методи і прийоми, постійно змінювати структуру, послідовність видів роботи, кількість та тривалість завдань, тощо. Тому підготовка до тренінгу – один з головних етапів його проведення. Необхідно чітко сформулювати тематику тренінгу, завдання, які він буде вирішувати, підібрати доцільні завдання та підготувати роздаткові матеріали, налаштувати технічні засоби навчання.

Хоча структура тренінгу може видозмінюватись, залежно від тих завдань, яких прагне досягнути викладач, але певні структурні елементи повинні бути обов'язково присутніми. До них відносяться:

1. Організація початку тренінгу.
2. Повідомлення теми та завдань тренінгу, мотивація діяльності студентів.
3. Актуалізація опорних знань за темою.
4. Основна частина.
5. Підведення підсумків тренінгу.
6. Повідомлення завдань для самостійної роботи, оцінювання діяльності студентів.

На першому етапі викладачеві необхідно організувати роботу всіх учасників тренінгу, створити умови для комфортної та продуктивної діяльності, забезпечити учасників тренінгу необхідними матеріалами та приладами.

Другий етап є однією з найголовніших частин тренінгу, так як від нього буде залежати якість роботи студентів і отриманий результат. Дуже часто саме відсутність розуміння «Для чого ти це робиш», «Де тобі це може знадобитися» породжує собою відсутність інтересу до заняття, а отже низьку продуктивність праці. Повідомляючи тему тренінгу, викладач повинен зосередити увагу студентів на його практичній значущості, вказати галузі, де студент зможе ці знання застосувати у своїй професійній діяльності.

На третьому етапі завданням викладача є з'ясувати, які знання студенти вже мають з обговорюваної теми, яка їх особиста думка, особистий досвід у цій сфері. Актуалізація опорних знань дозволяє викладачеві визначити подальший хід заняття, знайти прогалини у знаннях студентів або, навпаки, сильні сторони. Це дозволяє в подальшому заощадити час на непотрібних поясненнях та уникнути непорозумінь між студентами та викладачем.

Для цього етапу характерним буде використання одного або декількох із таких методів: метод асоціацій, проблемне питання або ситуація (наприклад: Як би ви вчинили, якби вам потрібно було влаштуватися на роботу у фірму? Що б ви зробили перед зустріччю з потенційним клієнтом? тощо), метод мозкового штурму, міні-дискусія тощо.

Основна частина тренінгу спрямована на детальне опрацювання матеріалу теми і складається з комплексу різноманітних засобів, які викладач підбирає залежно від теми і цілей тренінгу і можуть бути використаними в різній послідовності та комбінаціях. Виокремимо кілька етапів:

1. Набуття досвіду – на цьому етапі студенти набувають необхідних знань для продовження роботи з темою тренінгу. Для цього викладач може застосувати такі методи та прийоми: міні-лекція, коротка презентація, демонстрація певних навичок, перегляд відеоматеріалів, сюжетів, роликів, прослуховування аудіозаписів тощо.

2. Обробка – студенти аналізують отриману на попередньому етапі інформацію. Це здійснюється переважно за допомогою словесних методів: групова або фронтальна дискусія, відповіді на запитання, аналіз лексичної або граматичної складової матеріалу, тематичні вправи (групові або індивідуальні, направлені на відпрацювання нових структур).

3. Особливо доцільним буде використання аналізу переглянутих відеосюжетів по темі з подальшим розбором лексичної складової і поведінкових реакцій учасників сюжету. Дозволяє побачити процес з боку, вивчити мовні кліше, застосовані в цій ситуації носіями мови.

4. Застосування – головний етап тренінгу. Студенти використовують набуті знання в умовах максимально наближених до їх професійної діяльності. Розповсюдженими методами на цьому етапі виступає рольова гра, ділова гра, метод кейсів, баскет-метод, міні-проекти тощо.

У сучасній педагогічній літературі дається безліч визначень цих методів та варіантів їх застосування. Спробуємо узагальнити опрацьований матеріал і надати робоче визначення цих методів у концепції тренінгу.

Рольова гра – метод для відпрацювання навичок у сфері комунікації. Рольова гра передбачає не менше 2-х учасників, кожному з яких пропонується певна роль із щоденної практичної діяльності. Наприклад: продавець і клієнт, керівник і підлеглий, постачальник і закупник тощо.

Метод кейсів (*case-study*) або метод конкретних ситуацій (від англійського *case* – випадок, ситуація) – передбачає застосування набутих знань при розв'язанні певних проблемних ситуацій, наближених до професійної діяльності.

Баскет-метод – імітація професійної діяльності з діловими паперами. Більш доцільний для індивідуальної роботи. Основною метою є перевірка навичок роботи з інформацією, вміння виділяти головне та застосовувати набуті знання для відповідних цілей.

Ділова гра – це імітація робочого процесу, його моделювання, спрощене відтворення реальної виробничої ситуації. Це послідовність дій, які студенти повинні виконати для досягнення певного результату. Є одним із найскладніших методів, тому краще використовувати в кінці заняття для відпрацювання усіх отриманих знань і навичок.

По завершенню тренінгу є доречним зробити акцент на основні моменти досліджуваної теми, повторити ключові основи і варіанти використання отриманих знань у сфері діяльності.

На цьому етапі можна вводити елементи контролю у вигляді міні-тестів або опитування для перевірки рівня засвоєння матеріалу.

При оцінюванні діяльності студентів під час тренінгу слід враховувати як мовні аспекти вивчення мови (правильність підбору лексики, граматичний матеріал, вимова), так і їх ініціативність, креативність мислення, лідерські якості тощо.

Так як тренінг є практично спрямованим заняттям і не передбачає викладу теоретичного матеріалу, то велику роль відіграє самостійна підготовка студентів до заняття. Кожен студент повинен чітко усвідомлювати свій рівень знань і розуміти, над чим треба попрацювати. Викладач може спрямувати цю роботу шляхом посилання на джерела інформації, Інтернет ресурси, граматичні посібники тощо. Також можна використати метод «ажурної пилки», результати якого будуть використані на наступному занятті. Для цього необхідно розподілити індивідуальні завдання серед груп студентів. Завдання, як правило, носять пошуковий характер. Підготовлений студентами матеріал може бути використаний на певних етапах наступного заняття.

Для самостійної роботи підійдуть різноманітні відеосюжети, на перегляд яких не вистачає аудиторного часу, але які можуть бути корисними для розвитку мовленнєвих навичок. Елементом контролю перегляду можуть бути короткі перекази в письмовій формі.

Отже, метод тренінгу відповідає сучасним вимогам до вивчення іноземних мов. Він відноситься до активних групових методів, притаманними ознаками яких є діалогічність спілкування, наявність зворотного зв'язку, активізація мислення та поведінки, рефлексія та підвищена емоційність.

До переваг цього методу в порівнянні з традиційними методиками відносимо:

- формування знань, вмінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності та усвідомлення своєї позиції на шляху до здобуття певної кваліфікації;
- розвиток комунікативних навичок у результаті міжособистісної взаємодії;
- розвиток навичок підбору адекватного лексичного матеріалу для різних ситуацій спілкування;
- подолання психологічних бар'єрів у спілкуванні за рахунок колективної роботи та гнучким критеріям оцінки;
- підвищення мотивації до вивчення іноземних мов;
- розвиток нестандартного мислення, уяви;
- розвиток навичок пошуку інформації;
- розвиток активної життєвої позиції.

Серед недоліків цього методу слід зазначити досить тривалий час підготовки, необхідність наявності спеціального обладнання для роботи з відео- та аудіоматеріалами, доступу до мережі Інтернет, необхідність базового знання іноземної мови для можливості комунікації з учасниками групи та сприйняття матеріалу.

Матеріали цього дослідження можуть бути використані у роботі викладачів іноземних мов вищих навчальних закладів, викладачів курсів з вивчення іноземних мов, а також у подальших дослідженнях методів та прийомів активного групового навчання.

Список використаних джерел

1. Ахметова Г.И. Тренинг как метод активного обучения [Электронный ресурс] / Г.И. Ахметова. – Режим доступа : [<http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/01/28/trenig-kak-metod-aktivnogo-obucheniya>].
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учебное пособие / Игорь Викторович Вачков. – [3-е изд., переработанное и доп.] – Москва : Издательство «Ось-89», 2005.
3. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / Олег Владимирович Евтихов. – СПб. : Издательство «Речь», 2005. – 256 с.
4. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Юрий Николаевич Емельянов– Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1985. – 166 с.

5. Суник Т.А. Тренинг как метод активного социально-психологического формирования коммуникативной компетентности у студентов техникума [Текст] / Т.А. Суник // Психология: проблемы практического применения: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2011 г.). – Чита : Издательство «Молодой ученый», 2011. – С. 51-58.
6. Эннс Е.А. Социально-психологический тренинг как эффективный метод развития профессионального самосознания студентов / Е.А. Эннс // Молодой ученый. – 2012. – №12. – С. 447-449.

The development of information technologies and free access to means of foreign languages learning cause the appearance of new teaching method, namely, the method of training. The scientific originality lies in the fact that the method of training is new for educational process and only recently it starts gaining its popularity, so a lot of questions concerning the application of this method remain unclear.

The present article is aimed to identify the role of training as a method of foreign language learning; to find out the methods and techniques which can be used at the foreign language training; to clarify the differences between training and practical classes; to state the advantages and disadvantages of this method.

Training, an active learning method, is focused on developing knowledge and skills in a certain field of professional activity. Mainly, it is used in psychology and sociology as a way to improve the competence in socializing.

The author provides the classification of trainings according to different criteria: the number of participants, the duration, the direction of influence and changes, the participants' age, gender, field of activity, etc. They are analysed from the standpoint of foreign languages learning. With reference to this analysis as well as to the research of scholar works in this question, the definition of foreign language training is stated: mainly long-term lessons for small groups of people which have practical orientation and aim to develop certain oral communication skills required for performing different tasks connected with the professional activity.

Training methods and techniques involve contentious methods (one-to-one and group discussion, analysis of different situations and real-life stories); role playing methods (behaviour modeling, case studies, simulations, business games, small projects); sensitive methods; demonstrational methods (work with video and audio records, brief presentations, diagrams, patterns, etc.); practical techniques (drills, individual and team exercises).

In the course of the current study the conclusions about advantages and disadvantages of the method of training are drawn. The matter of the present article can be used in the activity of foreign language teachers of higher educational establishments and language courses and can also be applied to the further research in active learning methods.

Key words: *training, classification of trainings, active learning methods, contentious methods, role playing methods, demonstrational methods.*

УДК 81'243:([37.016:159.931/.936]:[159.943.7:028])-047.74(045)

Світлана Остапенко
Svitlana Ostapenko

ПЛАНУВАННЯ ЗАНЯТТЯ З РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЧИТАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

READING SKILLS DEVELOPMENT LESSON PLANNING IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES TUITION

У статті обґрунтовується необхідність ретельного планування практичного заняття з читання. Автор указує на основні компоненти плану, чинники, що впливають на планування, та наводить приклад застосування плану заняття на практиці. Значна увага приділяється співвідношенню цілей заняття з цілями всього курсу та методу «співробітництва» в процесі навчання іноземних мов.

Ключові слова: діяльність, компетенція, компоненти, навчальний план, чинники, хід заняття.

На сучасному етапі розвитку світового простору особливої уваги набуває один із пріоритетних напрямів Болонського процесу – підвищення якості навчання майбутніх спеціалістів, які є конкурентноспроможними на європейському ринку праці.

Вирішення цієї проблеми пов'язано з модернізацією змісту освіти, оптимізації засобів та технологій організації навчального процесу і, звичайно, переосмислення цілей і результатів освіти.

Сучасній людині, на думку Л. Тархан, сьогодні недостатньо мати лише предметні знання, їй необхідні уміння та здібності, які дозволять здійснювати складні культуропровідні види дій. Іншими словами, вітчизняна вища школа потребує зміщення акцентів із знанневого на компетентнісний підхід в освіті.

Компетентнісний підхід передбачає розвиток таких компетенцій, як лінгвістична, мовленнєва, соціально-політична, інформаційна, соціокультурна, загальноосвітня. Однією з найсуттєвіших умов формування компетенцій, зазначених вище, є читання.

Питання читання неодноразово розглядалося в педагогічній практиці та в методиці викладання іноземних мов: висвітлювався психологічний аспект цього процесу, окреслювалися шляхи його удосконалення та оптимізації.

Але ефективність заняття з читання залежить, у першу чергу, від його планування.

Метою статті є визначення основних компонентів плану заняття з розвитку навичок читання; окреслення чинників, що впливають на планування; встановлення співвідношення цілей заняття з цілями всього курсу та методу «співробітництва» в процесі навчання іноземних мов.

Багато відомих педагогів, методистів, психологів, таких, як І. Бім, З. Кличнікова, С. Плотніков, О. Розов, М. Світловська, С. Фоломкина та ін., присвятили свої наукові дослідження різним аспектам навчання читанню.

Під читанням вони розуміють процес рецепції графічно зафіксованого тексту, результатом якої є створення смислів, обумовлених лінгвістичною та екстралінгвістичною компетенціями особистості.

Беручи до уваги сучасний контекст, процес читання – це інтеракція між попередніми знаннями читача та інформацією, закладеною в тексті; а читач – активний учасник, що робить власний внесок у формування значення. Під час роботи з текстом, він інтерпретує текст у світлі надбаних знань та одночасно модифікує їх у процесі отримання нової інформації.

Але, як зазначалось раніше, викладачеві необхідно ретельно спланувати заняття: логічно вписати цей урок у комплекс уроків того чи іншого циклу; відібрати мовний, текстовий,

тематичний матеріал; продумати всі етапи заняття та шляхи переходу від одного етапу до іншого; передбачити методичні прийоми, режими роботи, підібрати допоміжний матеріал.

Планування заняття має ціллю забезпечити викладачів необхідними інструкціями з приводу того, як вони хотіли б розкрити тему на практичному занятті. Для досвідчених викладачів, які навчають читанню багато років, план може бути коротким, а для викладачів, що мають невеликий досвід – значно довшим.

Плануючи заняття, необхідно розглянути 1) що має вивчатись, 2) як цьому навчити, 3) який матеріал використовувати, 4) скільки часу необхідно на кожен вид діяльності, 5) як оцінювати роботу студентів упродовж та наприкінці практичного заняття. Цілі, розвиток певних навичок, види діяльності, матеріали та методи оцінювання пов'язані між собою, щоб надати форму планові, який викладач створює для практичного заняття. Кожен із цих чинників, у свою чергу, вимагає обміркування. Наприклад, цілі окремого заняття визначаються загальними цілями курсу та цілями попередніх занять. Далі цілі індивідуального плану встановлюють матеріали, які студенти мають у наявності. Викладачі можуть надати перевагу одним цілям над іншими для певного заняття, тому що текст сприяє цьому. Цілі певного плану модифікуються тим, що студенти вже знають. Коли викладачі мають уяву про обізнаність студентів деяких моментів, вони можуть уникнути і деяких пунктів плану, або пройти їх швидко, щоб відвести більше часу на ті аспекти, з якими студенти незнайомі, або ті проблеми, які були поставлені перед студентами в минулому. Кожен з решти чинників можна також дослідити окремо. Але основний результат – це комплексна мережа цікавих аспектів, які впливають на рішення, що приймає викладач, плануючи заняття з розвитку навичок читання.

План практичного заняття містить кілька компонентів. Кожен із них розглянемо окремо.

Цілі. Основою будь-якого плану заняття є його цілі. Встановлення цілей для кожного заняття необхідно узгоджувати з цілями, що передбачає весь курс, а розвиток певних навичок націлити на досягнення цих цілей. Якщо цілі слабкі, незрозумілі, занадто загального плану, або не чітко визначені, сформувані інші компоненти буде важко.

Види діяльності. Діяльність – це «знаряддя» для досягнення цілей. Переглядаючи можливі види діяльності, необхідно обміркувати, який метод ця діяльність передбачає; чи студенти робили вже подібні завдання, і саме головне – чи ця діяльність сприяє досягненню цілей. Викладачам необхідно також розвивати здібності передбачати альтернативні та варіативні завдання, щоб бути більш гнучкими та відкривати нові шляхи розуміння та діяльності. Використання різноманітних видів діяльності в класі розширює можливості студентів вчитись та підтримувати їх інтерес. Це «освіжає» студентів.

Матеріали. План заняття визначає матеріали та обладнання, необхідні для того чи іншого заняття. В поспіху з однієї аудиторії до іншої, в нервовому стані з'явиться перед групою студентів або запроваджуючи новий вид діяльності вперше, легко забути деякі деталі. «Список матеріалів» – це корисний елемент для викладачів-новачків та тих, хто переходить з класу до класу. Особливо викладачам, які викладають у новому культурному середовищі, необхідно бути обізнаними в матеріалах, які необхідні для роботи (матеріали, що легко доступні та використовувались в попередньому досвіді, можуть не підійти для нової культури).

Домашнє завдання. Домашня робота має бути частиною плану заняття та переходити в діяльність або частину заняття, що найбільш пов'язана з роботою, що задається. Необхідно підкреслити особливі інструкції, нагадування, застереження студентам. Необхідно також підкреслити, як буде використовуватись домашнє завдання – наприклад, для дискусії в класі, для отримання оцінки, як частини наступного завдання.

Методи оцінювання. Оцінювання також належить до плану заняття. Воно може бути формальним, неформальним, традиційним чи альтернативним. Використовуючи неформальне, ненав'язливе оцінювання, викладач може зазначити скільки студентів відповіло правильно підчас роботи в маленьких групах. При формальному, традиційному оцінюванні викладач може провести письмове опитування в кінці заняття. Оцінювання кожного заняття впливає на плани наступних.

Те, як викладач структурує аудиторну діяльність, залежить від студентів та філософії самого викладача щодо викладання. В усіх випадках, однак, існують певні чинники, що вплива-

тимуть на організацію плану заняття. Ось короткий перегляд цих аспектів, що впроваджують основу для більш детального аналізу.

Час. Час – це розповсюджений чинник у викладанні; його, здається, постійно недостатньо (з точки зору викладача). Складаючи план заняття, викладач позначає, скільки часу студенти будуть виконувати кожне завдання. Деякі етапи роботи необхідно завершити під час одного заняття, щоб мати максимальний ефект та підготувати студентів до самостійної роботи, яку вони мають зробити до наступної зустрічі. Отже, обов'язково треба передбачити, як найточніше, скільки часу займе кожен етап. Завдання, спрямовані на центральну роль викладача, легко розрахувати, а ті, що спрямовані на центральну роль студента або групову діяльність, менш передбачувані. Впродовж заняття викладачеві слід помічати час, який зайняв кожен етап роботи в порівнянні з часом, що планувався. Якщо завдання виявляється складним і займає більше запланованого часу, викладач повинен змінити час, відведений на наступні вправи, або вилучити якесь завдання чи перенести його на наступне заняття.

Хід. Хід – це порядок завдань чи їх частин. Він заслуговує особливої уваги, тому що вміло створений порядок сприяє знанням студентів. Якщо етапи діяльності сплановані поступово, від відомого до невідомого, від легкого до складного, від маленьких частин до більших. Кожен крок буде логічно слідувати за попереднім, і зусилля, що розподіляються на перехід східцями, будуть природними. Якщо завдання не мають логічного порядку, у студентів з'являться відчуття, що вони долають дві чи три сходинки за один раз. Спіраль навчання залежить від того, щоб кожен етап формував основу, підтримку для руху до наступного кроку.

Групове навчання. Студенти можуть працювати в маленьких групах чи в парах, обговорювати концепції, обмінюватись досвідом та розвивати ідеї. Методика навчання з часів Платону зазначила необхідність узаємодії між студентами та впровадила сильний акцент на груповій роботі і студентській співпраці. Саме шляхом читання, мовлення, обміну, дебатів та писемного мовлення студенти дійсно вчать. Наприклад, студенти, що мають завдання завершити текст (речення, частину тексту) в маленьких групах, ризикують менше, мають доступ до поширених ресурсів, та цей досвід збільшує мотивацію навчання.

Пов'язаною з груповою роботою студентів є методика навчання, яка називається «співробітництво», що досягла популярності в останні роки. Її головна мета – сумісна робота студентів для навчання. Згідно цієї методики встановлюється *незалежність* між студентами у кожній групі в той час, як вони накладають зусиль для досягнення групових чи індивідуальних цілей. Ця техніка походить як від біхевіоризму, так і від людської природи. З одного боку, групі пропонується «нагородження» (у формі оцінок або балів) як первісної мотивації; з іншого боку, це спонукає студентів повніше розвинути їхні власні особистості одночасно з повагою до інших.

Робота зі студентськими групами та застосування методу «співробітництва» потребує часу, ретельного планування і вимагає продуманих цілей. Але, не дивлячись на ці моменти, реакція на цей метод свідчить, що студенти добре вчать та отримують задоволення від навчання в подібних ситуаціях.

Розмаїтість. Викладачі часто мають намір повторювати порядок видів діяльності, щоб студенти знали, як їх треба виконувати і що від них очікується в процесі роботи. Повторення особливо корисне на початкових етапах навчання. Однак є також користь у різноманітті. Зміни не лише сприяють зацікавленості, але й часто створюють можливості для навчання різними стилями. Шляхами створення різноманітності є використання різних способів навчання (усного, слухового, зорового, дотикового), використання вільних, добре структурованих завдань, використання групової роботи та методу «співробітництва». Розмаїтість на практичних заняттях із читання необмежена. Її таємниця – балансування старого і нового, відомого і невідомого, щоб змусити студентів працювати для досягнення цілей практичного заняття.

Потреби, інтереси та здібності студентів. Студентів необхідно залучати в процес планування не лише цілей, а й окремих занять. Сприйняття занять студентами та їхні коментарі щодо діяльності слугують керівництвом до їхніх потреб та інтересів. Викладач також може цікавитись думками студентів, що було корисним, а що ні, і над якими навичками вони хотіли б працювати більше. Викладачі можуть поділитися відповідальністю за навчання та планування

зі студентами. Наприклад, студенти могли б вирішувати, які стратегії вони бажають вивчати з певними текстами для читання. Студентам необхідно розвивати не лише їхні знання, як розпочати роботу з текстом, але й впевненість, що робити треба саме так. Студенти потребують знати, що вони можуть ефективно читати без допомоги викладача, який приймає всі рішення за них. Ця впевненість приходить тільки з власним досвідом, який був успішним. Якщо студенти можуть це зробити ще до того, як вийти з класної кімнати, викладач читання досяг успіху.

Ретельно спланований, добре сформульований план заняття буде даремним, якщо він не застосовується в класі. Для його використання необхідні такі кроки-завдання:

- продивіться план до того, як зайти до класу;
- перегляньте цілі та завдання;
- запевніться, що ви маєте всі необхідні матеріали та обладнання;
- покладіть план на видне місце, окремо від інших паперів (можливо напишіть план на кольоровому папері, щоб він відрізнявся від інших);
- заглядайте в план при кожному переході від одного етапу роботи до іншого, щоб пам'ятати що планувалось і як воно планувалось;
- повідомляйте студентам цілі завдань тоді, коли вони їх виконують;
- сповіщайте студентів про перехід від одного виду діяльності до іншого;
- тримайте в голові альтернативи на випадок необхідності вилучити якісь етапи роботи; але заповнити час, якщо збився регламент, важливіше, щоб студенти розуміли, що вони зробили в класі, ніж викладач отримав задоволення від того, що закінчив заплановане заняття;
- помічайте час, який було використано на виконання різних етапів у плані.

План заняття – це просто план. Він слугує більш керівництвом ніж твердою програмою. Ключем до успіху плану заняття є здібність оцінити, що відбулося в аудиторії, а потім використати цю інформацію для редагування планів наступних занять.

Заняття мають власне життя. Коли трапляються незаплановані речі, викладачеві необхідно бути гнучким. Часто чудові можливості навчити змістовними шляхами трапляються під час незапланованих ситуацій. Інколи студент ставить умисне питання щодо аналізованої проблеми, що обговорюється, і тим самим приваблює увагу всього класу. Викладачеві необхідно бути обізнаним у цих «навчальних моментах» і використовувати усі їхні позитивні сторони шляхом відхилення від плану і залучення студентів до можливості моменту.

Так само, як кожне заняття повинно відповідати цілям плану курсу, кожна програма курсу повинна відповідати цілям навчального закладу чи загальної навчальної програми з читання.

Навчальна програма з читання – це план для всієї програми з читання в письмовому вигляді. Вона дає змогу викладачеві побачити цілі індивідуального курсу з погляду загальної програми. Встановлення навчальної програми з читання зосереджує увагу викладача на тому, яких здібностей студентам необхідно здобути і одночасно надає критерії для оцінювання успіхів студентів. Таким чином, у загальному визначенні навчальний план із читання містить здібності, які мають бути розвиненими; методи, необхідні для розвитку цих здібностей; і методи, які використовуються, щоб перевірити, чи студенти дійсно розвивають ці здібності.

Отже, навчальний план із читання сприяє якості навчання, якості отримання знань та якості керування.

Навчальні плани відрізняються тим, наскільки вони детальні. Основний навчальний план із читання, зазвичай, містить:

- чітке визначення цілі програми з читання загалом;
- визначення філософії програми, як студенти розвиватимуть їхню здібність читати іноземною мовою;
- як викладачам необхідно навчати читання;
- аналіз потреб студентів;
- план програми та оцінювання успіхів студентів у межах програми;
- структуру програми, що відображує цілі та наявні ресурси;
- визначення цілей кожного курсу в межах програми;
- визначення оцінювання успіху студентів у межах курсу.

Більш детальний навчальний план містить обсяг та порядок розділів, у яких не лише встановлюються цілі, а й матеріали для кожного курсу, так само як схема оцінювання та план для кожної частини курсу.

Планування заняття з читання передбачає не лише письмовий план, але й усвідомленість необхідних елементів плану, чинників, що впливають на план, як використовувати план, та зв'язок повсякденного заняття з цілями курсу та навчальної програми з читання.

План заняття містить стандартну інформацію, починаючи з цілей, детальні види діяльності, які передбачаються для виконання, матеріали, методи оцінювання та домашнє завдання.

Чинники, що впливають на форму плану заняття: 1) цілі, що встановлюються згідно з цілями всього курсу (які розглядають студентські потреби, інтереси та здібності), 2) низка діяльностей, що будуть використані так, щоб студенти могли плавно переходити від одного завдання до іншого, 3) план для кожної групи студентів та час, що відводиться кожній частині кожного завдання, 4) спроби застосувати розмаїття щодо методів та типів завдань.

План повинен бути на основному місці. До нього потрібно звертатися постійно. Викладачеві треба розподілити час. І, нарешті, викладачеві необхідно бути гнучким, щоб адаптувати свої плани, якщо виникне така потреба, та використати всі позитивні сторони «навчальних моментів», якщо вони трапляються.

Отже, план заняття – це один крок до досягнення цілей курсу. Курс, у свою чергу, – одна з частин навчальної програми. Навчальна програма відповідає різним складовим, плану всієї програми і зазначає, як окремі курси інтегруються для досягнення цілей програми.

Список використаних джерел

1. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – Москва, 1983. – 126 с.
2. Aebersold J. A. From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classroom / J. A. Aebersold, M. L. Field. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 263 p.
3. Langer J. A. From Theory to Practice: A Pre-reading Plan / J. A. Langer // Journal of Reading. – 1981. – Vol. 25. – P. 152-156
4. Mikulecky B. A Short Course in Teaching Reading Skills / B. Mikulecky. – New York: Addison-Westley Publishing Company, 1999. – 165 p.
5. Silberstein Ch. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / Ch. Silberstein. – Oxford: Macmillan Heinemann ELT, 2000. – 282 p.
6. Silberstein S. Techniques and Resources in Teaching Reading / S. Silberstein. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 138 p.

The article deals with the argumentation of detailed reading lesson planning. Such planning involves not only written form but plan essential elements awakening as well as factors, the ways of plan usage, link of day-to-day lesson with goals of the whole course and Reading curriculum.

The author describes main components of a lesson plan such as goals, extended activities, which are presupposed to be fulfilled, educational material, evaluation techniques, and home assignments.

Classroom work structuring depends on both students and teacher's philosophy invariance under teaching. In all cases, however, there are considerations influencing lesson planning. They are the factors which provide the basis for more thorough analysis: time, rate of exercise, group work, variability; students' needs, interests and abilities.

Great attention is paid to consistence of each lesson plan objectives with the goals of the whole course and the mode of «cooperative learning» while teaching reading. Its main idea is peer teaching. According to this mode, students in each group reach the steady state of 'independence' while attempting to achieve group or individual goals. Student engagement and «cooperative learning» mode applying requires time, painstaking planning, and productive goals. But despite these points, the response to this method suggests that students get satisfaction from learning in such situations.

The author also stresses on students engagement in some lessons planning. Students' intussusceptions of lessons and their comments serve as guidance to their needs and interests.

The plan should be in a prominent place. It needs to be drawn upon regularly. Teacher is required to set up the goals for each exercise and do clear transition from one to another. Teacher has to allocate time and be flexible in order to adapt his plan and, in case of need, use all positive sides of «learning points».

Lesson plan is one step to the achieving course goals. And the course, in its turn, is one of the curriculum components. Curriculum meets different integral parts, the whole programme plan and determines what particular courses are integrated to accomplish the programme goals.

Key words: *activity, competency, components, curriculum, factors, rate of exercises.*

УДК 373.542

Юдіта Павлович
Judita Pavlovich

РЕФОРМАТОРСЬКІ ЗМІНИ В РАННІЙ ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ ЧЕСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ (КІНЕЦЬ XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

REFORMATION CHANGES IN THE SPHERE OF EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN CZECH REPUBLIC (THE END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY)

У статті досліджуються реформаторські зміни в ранній іншомовній освіті Чеської Республіки, які започатковано в 90-х роках минулого століття. Розглянуто вплив на формування мовної політики та розроблення змісту ранньої іншомовної освіти важливого освітнього документа в цій сфері – Національного плану вивчення іноземних мов, який став основним чинником реформування шкільного навчання іноземних мов у цій країні. Визначено основні напрями та механізми удосконалення ранньої іншомовної освіти в Чеській Республіці.

Ключові слова: *рання іншомовна освіта, реформування змісту, мовний репертуар, Національний План, навчальні посібники, підручники.*

Чеська республіка, одна з перших серед країн Вишеградської четвірки, започаткувала реформаторські зміни в ранній іншомовній освіті. Її мовна політика та освітня стратегія у сфері навчання іноземних мов повністю співпадає з основними вимогами та рекомендаціями європейських інституцій. Досконале володіння двома іноземними мовами стало необхідністю серед випускників шкіл, коледжів та університетів. Цьому сприяли низка законодавчих документів Міністерства освіти, молоді та спорту країни. Серед них важливе місце належить Національному Плану вивчення іноземних мов.

Реформаторські зміни в іншомовній освіті Чеської Республіки, зокрема в ранній іншомовній освіті, важливо впроваджувати у вітчизняній системі навчання іноземних мов, яку удосконалюємо, використовуючи досвід наших найближчих країн-сусідів Польщі, Словаччини, Угорщини та ін. У наукових студіях досліджували й описували досвід цих країн Вишеградської четвірки у сфері модернізації змісту раннього вивчення іноземних мов, удосконалення навчальних планів, програм, підготовці навчальних посібників та підручників для початкової школи.

Останнім часом не вийшло друком багато публікацій щодо навчання іноземних мов у Чехії. Хіба що стаття М. Тадеєвої [1], у якій досліджується сучасний стан і розвиток шкільної іншомовної освіти в цій країні, характеризуються якісні зміни в змісті, формах і методах навчання іншомовного спілкування, окреслюються основні тенденції вивчення сучасних мов. О. Пукас розглядає організаційний аспект ранньої іншомовної освіти в Чехії: кількість уроків на тиждень, їх тривалість, умови навчання, форми і методи роботи з учнями тощо. О. Антоненко вивчає інноваційні технології у навчанні іноземних мов у Чеській Республіці.

Метою нашої статті є вивчення реформаторських змін, що відбулися в ранній іншомовній освіті Чехії щодо її змісту, розширення мовного репертуару та удосконалення форм і методів роботи вчителя з молодшими школярами в процесі вивчення іноземних мов.

Унаслідок суспільно-політичних змін на території Європи 1989 року, відбулися корінні перетворення в мовній політиці та іншомовній освіті Чеської Республіки. Перш за все, російська мова була вилучена із шкільної програми. Більшість батьків та дітей стали вибирати для вивчення сучасні європейські мови, починаючи із початкової школи. Основну увагу було зосереджено на вивченні англійської та німецької мови. У 1988-1989 н.р. питома вага цих двох мов складала 98,6 %, у той час, коли у 2005-2006 н.р. на англійську та німецьку мови припадало 97,9 %, що пов'язано із доповненням мовного репертуару французькою, іспанською, італійською та російською мовами [3].

У ранніх 90-х роках минулого століття (за даними 1991-1992 н.р.) німецьку мову обирали 100 % учнів чеських початкових шкіл, у той час, коли на англійську припадало менше відсотків. І тільки в 1997-1998 н.р. англійську мову стало вибирати більше учнів, ніж німецьку. Про цей факт стверджують матеріали Інституту інформації про освіту у сфері іноземних мов, як зазначає Ю. Неквапіл (Jiří Nekvapil) [7, с. 48].

Вибір між німецькою та англійською мовами залежить від регіону Чехії. Кількість бажаючих вивчати німецьку мову зростає на територіях, що межують із Німеччиною та Австрією, однак, у 2005-2006 н.р. залишився лише один регіон, де німецьку мову вивчали більше учнів, ніж англійську – це Карлові Вари. Вибір німецької або англійської мови часто залежить від майбутніх професійних потреб: німецьку вибирають ті, хто віддає перевагу практичним професіям, а ті, хто переслідує академічні потреби (продовження навчання в коледжі чи університеті) вибирають англійську. Однак, сьогодні в Чехії спостерігається загальноєвропейська тенденція до вирішального вибору на користь англійської мови в усіх типах середньої та вищої освіти. Це підтверджено в таблицях 1 і 2 [7, с. 48-49].

Таблиця 1

**Учні, які вивчають іноземні мови в початкових
школах Чехії з 2001 по 2006 рр.**

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Англійська	435 918	456 265	477 071	492 727	497 391	503 215
Німецька	300 563	274 522	246 787	218 033	187 285	166 808
Французька	7 971	8 287	7 277	7 082	9 056	7 250
Російська	1 046	1 683	1 953	2 896	3 952	5 657971
Іспанська	553	610	685	725	1 036	1 235
Італійська	22	19	46	43	49	44
Латина	–	–	–	–	–	–
Класична мова грецька	–	–	–	–	–	–
Інші європейські мови	–	–	–	–	–	–
Інші мови	737	201	296	113	46	48

Таблиця 2

**Учні, які вивчають іноземні мови в середніх
школах Чехії з 2001 по 2006 рр.**

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Англійська	334 677	345 752	360 043	376 294	388 747	399 351
Німецька	319 423	313 791	310 253	308 210	298 563	287 799
Французька	29 062	29 908	31 826	33 758	38 966	40 370
Російська	7 556	7 813	8 918	10 820	12 472	14 329

Іспанська	7 592	8 093	9 888	11 367	12 723	14 904
Італійська	1 320	1 534	1 576	1 456	1 570	1 358
Латина	15 917	15 598	15 037	15 327	13 508	12 570
Класична мова грецька	124	111	141	112	113	112
Інші європейські мови	105	156	57	121	116	112
Інші мови	170	172	189	178	290	304

Отже, на початку 21 століття учні початкових класів та середньої школи в Чеській Республіці отримали шанс вільного вибору іноземних мов для вивчення, що мало позитивний вплив на розвиток іншомовної освіти у школах країни.

Важливою ініціативою уряду Чеської Республіки в цей період було розроблення Національного Плану навчання іноземних мов на 2005-2008 рр. (National Plan of Foreign Language Teaching), який послуговував важливим чинником реформування шкільної іншомовної освіти. Вищезгаданий Національний План було створено на засадах основних документів, які регулюють іншомовну освіту в країнах ЄС та Ради Європи. У 2005 році урядовою постановою зазначалося, що Національний План вивчення іноземних мов дасть змогу чеським громадянам успішно задовольнити свої мовні потреби і влитися в європейський освітній і економічний простір. Основним завданням у сфері іншомовної освіти вважалося вивчення сучасних мов, зокрема англійської, і кінцевою метою володіння мовами вважалася не лише соціокомунікативна, але й прагматична складові, що важливо для використання в подальшому кар'єрному зростанні.

Національний План, як стверджує Ю. Неквапіл (Jiří Nekvapil) [6, с. 98], включає низку дієвих кроків щодо реформування мовної освіти країни, яка вступила в ЄС. Першочерговим завданням у Плані було обов'язкове володіння випускниками середньої школи двома іноземними мовами: перша іноземна мова внесена до навчального плану початкової школи в третьому класі, а друга – включена до навчального плану середньої школи у восьмому класі. В документі пропонувалося вивчати в ракурсі першої обов'язкової іноземної мови англійську мову, починаючи із раннього шкільного віку. Таким чином вона стала обов'язковою для вивчення в усіх школах Чехії, що підтверджувалося в рекомендаціях Національного Плану. Реалізація європейського принципу багатомовності забезпечувалась під час вибору вивчення другої мови. Згідно рекомендацій Національного Плану вибір другої мови для вивчення передбачав французьку, російську, італійську, німецьку, іспанську, польську та словацьку мови, як мови найближчих сусідів. Вибір цих мов для вивчення обґрунтовувався певними причинами, зокрема, німецька, польська і французька, вважалися прикладами мов, які рекомендовані в ракурсі програми забезпечення вивчення популярних в Європі мов. Особлива роль відводилася французькій мові в Національному Плані, посиляючись на той факт, що в країні є велика кількість висококваліфікованих вчителів французької мови і їм потрібно дати можливість для працевлаштування. Спеціальна увага зосереджувалася на вивченні словацької та інших мов країн-сусідів, польської, російської, які є відносно легкими для вивчення чеськими школярами.

Отже, створення Національного Плану вивчення іноземних мов у Чеській Республіці є важливим кроком у прагненні вирішити актуальні питання реформування іншомовної освіти.

Розглянемо основні напрями реформування ранньої іншомовної освіти в Чеській Республіці, спираючись на дослідження класика світової педагогіки чеського вченого зі світовим іменем Я.А. Каменського, який уважав раннє дитинство й початкову школу визначальним періодом формування особистості дитини як у навчанні, так і у вихованні. Мовна освіта дитини, на його думку, є важливою складовою навчального плану, як у дошкільних навчальних закладах, так і в початковій школі.

У шкільній іншомовній освіті Чехії достатньо уваги приділяється ранній іншомовній освіті дошкільного та початкового шкільного віку. Вимоги до формування іншомовної

комунікативної компетенції учнів на базі обов'язкової освіти суттєво зросли за останнє десятиріччя. Іноземні мови ввійшли до обов'язкової частини шкільної програми, починаючи із ранньої початкової освіти, коли було введено обов'язкове вивчення першої іноземної мови. Як вважають К. Клет [4] і А. Кубанек-Герман [5] сьогодні дуже важливо використати психофізіологічні особливості раннього дитинства для успішного засвоєння іноземних мов та врахування резервів дитячої психіки у спілкуванні як рідною, так і другою і третьою мовами. У ранньому дитячому віці успішно засвоюються як фонологічний, так і граматичний аспект мов і найсприятливіший період для цього припадає приблизно на шести-семирічний вік, а у віці восьми-дев'яти років такий процес іде на спад. З цього часу скорочується швидкість засвоєння згаданих аспектів іноземної мови, а глибше розвиваються пізнавальні резерви дитини. В наступні періоди розвитку дитини (10-14 років) психолінгвістичні резерви її організму спрямовані на розвиток морфологічних та синтаксичних аспектів мови.

У наш час особливий інтерес до раннього вивчення іноземних мов підтримується зусиллями батьків, які розуміють мовні потреби сьогодення, що є запорукою успішного подальшого навчання та працевлаштування їхніх дітей на теренах європейського освітнього простору. Соціально-політичні зміни, які сталися після 1989 року в Чеській Республіці привели до повної модернізації ранньої іншомовної освіти в країні та докорінної зміни методики навчання та викладання іноземних мов. На цей період припадає інтенсивний розвиток іншомовної освіти, або мовної педагогіки.

Для раннього дитячого віку характерні два типи мовної педагогіки [3, с. 1051]. Перший тип навчання пов'язаний із формуванням іншомовної комунікативної компетенції дитини в умовах білінгвізму, що пов'язано із сімейним білінгвізмом. Другий тип навчання пов'язаний із формуванням так званої «мовної чутливості» або формування в дитини відчуття мови. Обидві форми навчання мови приносять певні успіхи, які досягаються шляхом навчання мови в сім'ї та в початкових освітніх установах: дитячих садках і школах.

На початку XXI століття в Чеській Республіці було започатковано двомовні (білінгвальні) дитячі садочки і школи, переважно приватного типу, в яких навчання проводили чеські вчителі високого рівня кваліфікації, які проходили стажування в країнах-носіях мови, і які також відповідали вимогам щодо високого рівня володіння дитячою психологією, педагогікою раннього шкільного віку та методикою викладання іноземних мов для дошкільників та молодших школярів.

У процесі навчання іноземної мови у ранньому віці в дитячих садках, мовних центрах та початкових школах виконувалися такі рекомендації: поділ дітей на маленькі підгрупи (5-7 чоловік), тривалість уроку від 15 до 20 хвилин, обов'язкове навчання мови кожного дня, використання ігрових форм роботи. Основними принципами організації дитячої іншомовної освіти можна вважати такі: використання зрозумілої для дітей мови; повільний темп говоріння; використання коротких лаконічних речень; уникнення від використання абстрактних фраз і висловів; часте звертання до різнокольорової і барвистої наочності; багаторазове повторення матеріалу; контроль вчителя рівня засвоєння поданого матеріалу; вміння вчителя задавати цікаві запитання дітям та навчити їх запитувати інших [2].

Незважаючи на факт, що в програмі дошкільної освіти немає обов'язкового предмету «іноземна мова», багато дитячих закладів пропонують обов'язкове її вивчення, переважно англійської, або німецької в прикордонних із Німеччиною територіях.

Реформування ранньої іншомовної освіти в Чеській Республіці стало можливим завдяки тому, що більша частина населення країни підтримувала ідею навчання іноземних мов у ранньому віці, незважаючи на те, що діти досить перевантажені в дошкільному та ранньому шкільному віці вивченням багатьох предметів і дисциплін.

Отже, ставши в 1990 році членом Ради Європи, а пізніше членом Вишеградської четвірки, Чеська Республіка здійснила реформування ранньої іншомовної освіти за вимогами Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Завдяки участі в європейських міжкультурних освітніх програмах вчителі іноземних мов отримали можливість стажування в англійських країнах Європи, що сприяло розширенню їхнього мовного репертуару та мобільності, ознайомленню із сучасними комунікативними методиками навчання іноземних мов не лише

в середній, а й у початковій школі. Натомість, учні початкової школи отримали можливість раніше розпочати вивчення іноземної мови, а також перспективу вивчати другу іноземну мову в середній школі. Крім того, на початку XXI століття значно зросли можливості вибору мовного репертуару в початковій школі, що дало змогу долучатися до оволодіння сучасними європейськими мовами. Особливо важливу роль у реформаторських змінах у ранній іншомовній освіті країни зіграв такий державний освітній документ, як Національний план навчання іноземних мов на 2005-2008 рр.

Список використаних джерел

1. Тадеєва М.І. Сучасний стан шкільної іншомовної освіти в постсоціалістичних країнах Європи: на прикладі Чеської республіки / М. І. Тадеєва // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 10 : Зб.наукових праць / відповідальний редактор М.Я. Плющ – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – Випуск 5. – С. 272-276.
2. Hanušova S. Early Foreign Language Instruction in the Czech Republic in the Light of Empirical Research / S. Hanušova, P. Najvar // Foreign Language Acquisition at an Early Age. – Brno : Masarykove univerzite, 2006. – P. 77-82.
3. Early Childhood Education : The Countries. The Czech Republic / Edited by R .S. New and M. Cochran. – USA, Praeger Publisher, 2007. – P. 1017-1062.
4. Klette K.. Trends in Research on Teaching and Learning in School : Didactics Meets Classroom Studies / K. Klette // European Educational Research Journal. – 2007. – № 6. – P. 147-160.
5. Kubanek-German A. Primary Foreign Languages in Europe. Trends and Issues / A. Kubanek-German // Language Teaching. – 1998. – № 31. – P. 193-205.
6. Nekvapil Jiři. From language planning to language management / Jiři Nekvapil // Sociolinguistica. – 2006. – № 20. – P. 92-104.
7. Nekvapil Jiři. On the language situation in the Czech Republic : What Has (not) Happened after the Accession of the Country to the EU / Jiři Nekvapil // Sociolinguistica. – 2007. – № 21. – P. 38-54.

The article examines the reform changes in early foreign language education in the Czech Republic, which began in the 90s of last century and the influence on the formation and development of language policy content of early foreign language education educational, important document in this area – the National Plan of learning foreign languages, which became a major factor in reform school of foreign languages in this country. The main directions and mechanisms of the improvement of early foreign language education in the Czech Republic are defined.

The reform of foreign language education in Ukraine has become an important prerequisite for entering the national educational space to European standards. And early foreign language education reform is paid special attention.

Czech Republic is not only a full member of the European Union, but also a member of the Visegrad group which promotes Ukraine's integration into European structures. Therefore, the experience of this country in the field of foreign language education is very important for Ukraine.

In the article the author examines the state of foreign language education in the Czech Republic since 1990 and found that during this period the attention of power of the country was focused on students studying English and German, and their study was depended on the region.

On the base of works of Czech researchers we can understand that in the early 21st century students of primary and secondary schools in the Czech Republic received a chance of free choice of foreign language study, which had a positive impact on the development of foreign language education in the country.

It is made detailed analysis of the National Plan of learning foreign languages in the Czech Republic and its impact on the primary foreign language education.

It is determined basic directions of reforming early foreign language education in the Czech Republic and the role of training in bilingual kindergartens and primary schools.

Key words: early foreign language education, reform content, language repertoire, National plan, manuals and tutorials.

УДК 378. 147.88

Олена Пасічник
Olena Pasichnyk

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN ORGANIZING SELF-EDUCATION OF NON-LINGUISTIC STUDENTS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Стаття присвячена особливостям організації самостійної роботи студентів немовних спеціальностей засобами інформаційних технологій із метою оптимізації навчального процесу у ВНЗ. Серед найбільш ефективних шляхів організації самостійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови автор виокремлює: систематичне використання Інтернет-ресурсу, підготовку мультимедійних презентацій за допомогою програми Microsoft Power Point, використання комп'ютерних навчальних програм, роботу в системі інформаційно-інтерактивного модульного середовища Moodle.

Ключові слова: самостійна робота, інформаційні технології, Інтернет, комп'ютерні навчальні програми, модульне середовище.

Динамічний розвиток освітнього середовища, зумовлений вимогами часу, глобальною комп'ютеризацією та інформатизацією сучасного суспільства, відкриває перед нами світ нових можливостей та перспектив. Використання сучасних технічних засобів, з одного боку, містить значний дидактичний потенціал, спрямований на особистісний розвиток студента та характеризується принципом доступності освіти загалом. З іншого боку, це час нових викликів, який потребує суттєвого перегляду технологій навчання, зміни форм та методів, перекваліфікації професорсько-викладацького складу.

Сучасна практика викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах базується на використанні як в аудиторній, так і поза аудиторній роботі різноманітних інноваційних методів та інформаційних технологій, спрямованих на підвищення іншомовної компетентності студентів, розвиток їх інтелектуальних і творчих здібностей. Стираються кордони між соціумами, розширюються можливості спілкування, збільшується академічна мобільність тощо. Дидактична ефективність інформаційних технологій визначається їх потенціалом як в технічному, так і в інформаційному вимірах. Це, в свою чергу, спонукає до виникнення нових освітніх методик і форм занять, які базуються на електронних засобах обробки та передачі інформації. Особливої актуальності це набуває при організації самостійної роботи студентів, місце якої та ефективність значною мірою зумовлюється застосованими засобами.

Але, незважаючи на різноманітність технічних засобів та технологій, які використовуються у навчальному процесі, варто зазначити, що якість навчання в процесі самостійної роботи залежить, насамперед, від досконалості дидактичного матеріалу, форм його представлення та правильної організації навчального процесу.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що питання використання інформаційних технологій у процесі фахової підготовки підіймала значна кількість як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників: В. Беспалько, А. Вербицький, Р. Гуревич, Є. Полат, І. Роберт, В. Сумський та ін. Результати їх напрацювань були покладені в основу дистанційного навчання, особливості використання якого в процесі професійної підготовки студентів розглядали у своїх

роботах О. Андреева, П. Безпалова, В. Кухаренко, О. Хуторського, О. Сиротенка, М. Рибалки та ін. Проблеми організації самостійної роботи студентів знайшли висвітлення у працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, Л. Виготського, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, Л. Журовської, І. Лернера, О. Малихіна, О. Мороза, П. Підкасистого, Н. Тализіної, О. Ярошенко.

Зусилля таких науковців, як Н. Бичкової, І. Грітченко, Л. Карташової, П. Сисоєва, О. Лучиної спрямовані на пошук адекватних методів підвищення іншомовної компетентності студентів шляхом використання інформаційних технологій.

Вивчення науково-педагогічної літератури показало, що питання застосування інформаційних технологій у процесі професійного становлення студентів ВНЗ є багатоаспектним явищем, яке потрібно розглядати як інтерактивну особистісно-орієнтовану взаємодію викладача і студентів, спрямовану на підвищенню мотивації до навчання та розвитку навичок самостійної роботи.

Незважаючи на значну кількість досліджень у цій сфері, переважна більшість студентів все ще є пасивним споживачем знань, який володіє низьким рівнем культури самоорганізації, самоосвіти та самоконтролю.

Мета статті: проаналізувати особливості організації самостійної роботи студентів немовних спеціальностей засобами інформаційних технологій задля оптимізації навчального процесу у ВНЗ.

Інформатизація освіти, яка полягає у створенні та використанні інформаційно-комунікаційних технологій із метою підвищення ефективності усіх видів освітньої діяльності, стала важливим засобом і складовою реформування системи освіти. Використання досягнень інформаційних технологій зорієнтоване на інтелектуалізацію процесу навчання, інтеграцію студентів у міжнародне освітнє середовище, розширення сфери їх самостійної пізнавальної діяльності.

При цьому сучасні тенденції розвитку освіти зміщують свої акценти на формування у студентів умінь здобувати знання самостійно, оволодівати прийомами пошуку, обробки та використання інформації. Вагомість самостійної компоненти у навчанні студентів підтверджується тим фактом, що загальне зменшення кількості аудиторних годин, відведених на вивчення іноземної мови, компенсується збільшенням їх обсягу на самостійну роботу.

Самостійна робота є одним із важливих компонентів педагогічного процесу, сутність якого визначається як форма організації пізнавальної діяльності студентів, яка здійснюється як під час аудиторних, так й позааудиторних занять без участі викладача та під його безпосереднім керівництвом [2].

Проте варто зазначити, що здійснення самостійної роботи, в першу чергу, потребує від студента самоусвідомлення, самоорганізованості та відповідальності. Відтак, визначаємо *самостійну роботу як усвідомлену, організовану, багаторівневу активність студентів на основі репродуктивної, продуктивної та творчої діяльності, спрямовану на досягнення конкретного навчального результату.*

Володіючи значним дидактичним потенціалом, самостійна робота спрямована на:

- поглиблення, розширення та систематизацію набутих теоретичних знань;
- тренування практичних умінь;
- забезпечення гнучкості навчального процесу;
- підвищення мотивації та формування сталого інтересу до пізнавальної діяльності;
- формування умінь роботи з додатковою довідковою та спеціалізованою літературою;
- формування самостійності мислення, здатності до саморозвитку, самовдосконалення та подальшої самореалізації;
- формування професійної компетентності.

Традиційними формами організації самостійної роботи є: індивідуальні завдання; підготовка до тестування, іспитів, практичних занять; виконання курсової роботи; написання рефератів, доповідей тощо. Новим поштовхом до розвитку теоретичних та практичних питань, пов'язаних із організацією самостійної роботи студентів, розкриттям їх творчого потенціалу, стало активне впровадження в навчальний процес сучасних інноваційних інформаційних ресурсів. Як зазначає Н. Бойко [1, с. 21], впровадження засобів ІКТ у самостійну роботу

студентів призводить до суттєвої зміни статусу студента в навчальному процесі, який активно вибудовує свій власний навчальний процес, визначає індивідуальну траєкторію в освітньому середовищі.

Узагальнення педагогічного досвіду вказує на те, що ефективну самостійну роботу студентів під час вивчення іноземної мови можна організувати:

- шляхом систематичного використання Інтернет-ресурсів. На сьогоднішній день Інтернет можна вважати чи не пріоритетним джерелом автентичного матеріалу. Глобальна мережа дає змогу не лише отримати необхідну студентам інформацію будь-якого характеру та спрямування, а й брати участь у тестуваннях, вікторинах, конкурсах, олімпіадах, веб-квестах тощо на основі диференційованого підходу. Все це, безумовно, розширює творчий потенціал студентів, формує в них уміння самостійного пошуку, аналізу та систематизації матеріалу. З іншого боку, за відсутності відповідних навичок роботи з інформацією, існує ймовірність використання недостовірних джерел, або бажання йти шляхом найменшого опору, завантажуючи вже готові доповіді чи реферати.

- шляхом підготовки мультимедійних презентацій за допомогою програми Microsoft Power Point. З огляду на розвиток навичок самостійної дослідницької діяльності найефективнішими є засоби, які проєктуються та розробляються самими студентами у процесі вивчення навчального матеріалу, оскільки вони сприяють підвищенню рівня мотивації студентів до навчання. Крім того, мультимедійні презентації поєднують у собі динаміку, звук і зображення, що значно покращує сприйняття нової інформації, формування професійних умінь та навичок [3, с. 251].

- шляхом використання комп'ютерних навчальних програм. Цей вид ІКТ можна інтегрувати безпосередньо у заняття, а також використовувати з метою самостійної мовної та мовленнєвої підготовки студентів. Комп'ютерно орієнтовані засоби навчання повинні сприяти поглибленню теоретичної бази знань, посиленню прикладної спрямованості навчання, розкриттю творчого потенціалу студентів відповідно до їх здібностей та потреб. До них дослідники відносять програмно-методичні комплекти, електронні навчальні курси та електронні посібники, бази знань та енциклопедії, навчальні програмні комплекти та ін., які об'єднують те, що всі вони є засобами безпосереднього використання у навчальному процесі. Цей перелік постійно розширюється і доповнюється [4]. З метою поглиблення знань, у залежності від рівня володіння мовою та індивідуальних особливостей студентів варто застосовувати такі безкоштовні комп'ютерні навчальні програми та комплекти, як: Longman Grammar Express, Longman English Interactive, BBC Multimedia English Plus, Language in Use 24/7 тощо.

Окрім того, варто зазначити, що сьогодні переважна більшість навчально-методичних комплектів містять додаткові електронні ресурси, які можна використовувати як в аудиторні, так і в самостійній роботі задля вдосконалення навичок та підвищення іншомовної компетентності студентів загалом. Усі вони поділяються на рівні (від A1 до C2) та відповідають стандартам загальноєвропейської системи вивчення мов. Наприклад: English File, Headway, Enterprise, Market Leader, Business Result тощо.

Ще одним важливим компонентом інформаційно-інтерактивного середовища є система модульного середовища Moodle, яка активно використовується у навчальному процесі Хмельницького національного університету. Вона побудована за допомогою інтеграції комп'ютерно-телекомунікаційних технологій та різного роду електронної інформації та представляє собою пакет програмного забезпечення для створення і управління дистанційними курсами, що надає широкі можливості для активної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Переваги цієї оболонки під час самостійної роботи студентів, чи дистанційного навчання полягають у широкому інструментарії представлення навчального матеріалу (текст, графічні зображення, відео, аудіо, мультимедіа-документи, інтерактивні навчально-методичні матеріали); організації багатофункціонального спілкування та іншої взаємодії студентів та викладачів; організації складних та інтегрованих курсів із різних дисциплін; компонування курсів із метою їх використання без безпосереднього контакту з викладачем у реальному часі; інтеграції навчальних курсів різних авторів в одній оболонці. Середовище дозволяє змістити акценти діяльності викладача з активного педагогічного впливу на студента в сферу формування навчального середовища, у взаємодії з яким і відбувається його самонавчання і саморозвиток. Модульне

середовище має широкі можливості в процесі індивідуалізації освіти, підвищує мотивацію студентів, надає широке поле для їх активної самостійної діяльності, забезпечує розгалужену зону контактів, тим самим реалізуючи принципи діалогічного підходу до вивчення іноземних мов.

Розроблені викладачами авторські курси, розподілені на окремі модулі, які містять як інформацію організаційного, методичного та консультаційного характеру, так і практичні текстові ресурси, матеріали для самостійної та індивідуальної роботи, навчальні аудіо та відео матеріали. Крім цього, створена система тестування, за допомогою якої студент може перевірити свої знання після опрацювання тієї чи іншої теми, або цілого модуля, використовуючи як питання для самоконтролю, так і тестові завдання.

Значною перевагою системи Moodle є можливість здійснення зворотного зв'язку між учасниками навчального процесу. Завдяки форумам, чатам та функції особистих повідомлень студенти можуть отримувати індивідуальну консультацію викладача стосовно різних питань, організовувати обговорення проблеми в режимі реального часу, інформувати як всіх учасників, так і окремі групи про ті чи інші події. До повідомлень форуму можна прикріплювати файли різних форматів.

Попри значні переваги впровадження інноваційних інформаційних технологій у навчально-виховний процес існують і певні труднощі. Одним із головних та суттєвих недоліків часто виступає недостатній рівень комп'ютерної грамотності обох сторін. Далеко не всі викладачі можуть та вміють створити якісний оригінальний навчальний продукт, а дехто взагалі не вбачає в цьому необхідності, надаючи перевагу традиційним формам навчання. Варто зазначити, що процес розробки та впровадження віртуальних курсів дійсно потребує значних зусиль та часових затрат. Окрім того, на сьогодні не існує єдиної універсальної методики та співвідношення використання інформаційно-комунікаційних технологій організації самостійної роботи студентів немовних спеціальностей. Ще однією вагомою проблемою стає процес автентифікації кінцевого користувача під час перевірки знань. Необґрунтованим є і надмірне захоплення ІКТ. Так, деякі викладачі безпідставно вважають, що вони цілком і повністю можуть замінити традиційні методи навчання.

Зростання значущості самостійної роботи вносить суттєві зміни в організацію навчально-виховного процесу ВНЗ, пріоритетними напрямками якого стають самопізнання, саморозвиток та здатність до практичного використання набутих знань. Уважаємо, що дидактично виважене, доцільне застосування інформаційних технологій в організації самостійної роботи студентів відповідає найважливішим тенденціям розвитку освіти та є одним із ефективних чинників інтенсифікації навчання та формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вдосконаленні форм організації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Бойко Н.І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.І. Бойко. – Київ, 2008. – 23 с.
2. Жалдак М.І. Проблеми інформатизації навчального процесу в школі і в вузі / М.І. Жалдак // Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі : Зб. наук. праць / Київ. пед. ін-т ім. М.П. Драгоманова / Відп. ред. М.І. Шкіль. – Київ, 1991. – С. 3-16.
3. Конопленко Н.А. Мультимедійна презентація як елемент самостійної роботи студентів-філологів / Н.А. Конопленко // Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки. – 2012. – № 1. – С. 249–252.
4. Савченко З.В. Застосування мультимедійних засобів на уроках біології в загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] / З.В. Савченко // Інформаційні технології і засоби навчання. – Вип. 3 (4). – 2007. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em4/emg.html>.

The article outlines approaches to organizing self-education process of non-linguistic students with help of information technologies (IT). The author emphasizes importance of self-education in modern conditions and defines it as a comprehensive and organized multi-level student's activity which is based on reproductive and creative tasks and is aimed at achieving a particular educational result.

Introduction of IT in educational processes caused multiple transformations in methods of organizing self-education processes. The author deems the following aspects as the most efficient in the process of foreign language learning by non-linguistic students:

- Systematic use of didactic Internet resources as one of the main sources of authentic information. Integration of on-line resources in educational process stimulates development of students' analytical and search skills, their critical assessment of materials' reliability.

- Multimedia presentations as an essential element for presenting results of students' work. Ability to visualize new information or obtained results is a vital skill in the framework of professional qualities.

- Wide application of computer-based didactic programs foster development of both theoretical knowledge and practical skills. Some of the programs incorporate opportunities for creative tasks.

- Work with the interactive environment of Moodle which provides educators and students with wide opportunities for communication as well as various tools to provide a comprehensive educational process (tests, quizzes, didactic materials etc.).

Key words: *self-education, information technologies, Internet, didactic materials, interactive environment.*

УДК (316.774*Skype):(378.147:811.112.2)

Анна Покулевська

Anna Pokulevska

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМУНІКАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ SKYPE

METHODS OF TEACHING GERMAN WITH SKYPE COMMUNICATION SYSTEM

Стаття присвячена проблемі вивчення іноземних мов у сучасному суспільстві. Увага зосереджена саме на німецькій мові як однієї з найпоширеніших мов на сьогодні після англійської. У розвідці розглядається вікова група з 17 до 21 року, тобто студенти. Досліджуються шляхи вивчення іноземних мов, послідовність процесу навчання. Обґрунтовуються доцільність та переваги застосування Інтернету в процесі навчання іноземних мов. У статті запропонована розробка заняття за допомогою комунікаційної системи Skype на тему «Одяг» із посиланнями на різні навчальні сайти.

Ключові слова: *іноземні мови, німецька мова, Інтернет, комунікаційна система Skype, особистісно-орієнтований підхід.*

На сьогодні нові політичні та соціально-економічні реалії зумовили активний попит на фахівців зі знанням іноземної мови і бажано не однієї. Це стало невід'ємною ознакою освіченості людини і просто необхідною умовою для успішного розвитку майже в будь-якій сфері діяльності. Знання іноземної мови в сучасному суспільстві є вже невід'ємним складником особистісного розвитку. Читання літератури в оригіналі, перегляд фільмів без перекладу, міжкультурний досвід, – без усього цього неможливе подальше зростання людини.

Постає питання: Коли краще починати вивчати іноземну мову? Відповідь однозначна: чим раніше, тим краще. Це, в першу чергу, пов'язано з психофізіологічними особливостями мозку дитини. На думку У. Пенфілда, фізіологічна причина успіху навчання мови полягає

в тому, що в цей віковий період мозок дитини має спеціалізовану здібність до навчання мови – здібність, яка зменшується з віком [цит. за: 2, с. 102]. Відомо, якщо дитина оточена комунікантами з різними мовами, то досить швидко вона навчиться розмовляти всіма цими мовами. Проте в нашій розвідці мова буде йти про вікову групу приблизно з 17 до 21 року. Психолог І.В. Шаповаленко так характеризує юнацький вік: «Спрямованість на майбутнє, постановка завдань професійного та особистісного самовизначення позначається на всьому процесі психічного розвитку, включаючи і розвиток пізнавальних процесів. <...> Посилюється потреба в самостійному здобутті знань, пізнавальні інтереси набувають широкого, стійкого і дієвого характеру, зростає свідоме ставлення до праці і навчання» [6, с. 270-271]. А також збільшується об'єм пам'яті та способи запам'ятовування, удосконалюються володіння операціями аналізу та синтезу, стає характерним встановлення причинно-наслідкових зв'язків, систематичність, самостійна творча діяльність тощо. Тому робота з цією віковою групою має будуватися на різноманітних за складністю та спрямованістю завданнях, носити творчий характер.

Одним із найкращих шляхів вивчення іноземної мови є на сьогодні робота з приватним викладачем. При такому виді навчання викладач добирає учню згідно з його рівнем та потребами програму, визначає темп навчання, здійснює регулярний контроль набутих знань та вмій. Проте у сучасної людини майже немає часу на відвідування репетитора. Через це великої популярності набуває варіант навчання завдяки Skype технологіям. У цій розвідці увагу буде зосереджено на методиці викладання німецької мови саме за допомогою комунікаційної системи Skype. При цьому варіанті навчання переваги індивідуально-особистісного підходу зберігаються, проте є можливість займатися у зручний для себе час, у комфортних для себе умовах та з будь-якої точки світу. А Інтернет дає можливість користування автентичними текстами, прослуховування аудіотекстів і спілкування з носіями іноземної мови, тобто створює природне іншомовне комунікативне середовище [4, с. 17].

Відомо, що навчання необхідно починати з мотивації. Часто учні приходять уже з конкретною мотивацією: найчастіше це навчання в європейських ВНЗ, переїзд за кордон, задля професійного зростання. Якщо мотивація чітко не сформована або учень недостатньо вмотивований, викладач має, в першу чергу, підтримати бажання учня оволодіти іноземною мовою і розвинути його. «Обов'язковою первинною умовою ефективності навчального процесу, – пише з приводу цього дослідниця Н. В. Вітухіна, – є готовність викладача навчити студента пізнавати навколишнє через іноземну мову, володінню якою навчається студент. Такою ж обов'язковою, але вторинною, умовою є прагнення студента пізнавати світ через цю мову» [1, с. 38].

Важливим етапом на початку роботи над мовою є з'ясування стану володіння цією мовою. Задля цього по Skype або на електронну пошту висилаються на початку першого заняття тестові завдання, які мають визначити, чи володіє учень заявленим граматичним рівнем мови. Найкраще ці тести виконувати під час заняття під контролем викладача, який одразу зробить для себе помітки, на які теми необхідно звернути увагу. А учень, у свою чергу, побачить дійсний стан володіння мовою.

Коли рівень мови визначений, а попередній матеріал повторений, можна приступати до нової граматичної та лексичної тем. Доцільним буде, на нашу думку, висилати будь-яке правило заздалегідь, щоб учень мав змогу ознайомитися з ним, переписати або роздрукувати. Після усного роз'яснення викладачем цього правила наступним файлом висилаються вже вправи до нього. Коли нова граматична тема поверхово опрацьована, викладач задає письмову частину домашнього завдання. І (що важливо) окремим файлом або файлами висилається лексика з перекладом до цих вправ, щоб учень знав, які саме слова він має вивчити до наступного уроку.

Наступна частина заняття має бути спрямована на розвиток усного мовлення. Залежно від рівня володіння мовою це можуть бути невеличкі діалоги чи монологи на задані теми, переказ тексту, ситуативні вправи. «Саме простий обмін репліками, – пише М. Л. Макаров, – визнається більшістю дослідників основною структурною одиницею мовного спілкування» [3, с. 187]. На цьому етапі під час виконання різних ситуативних вправ, особистісно-орієнтованих завдань розвиваються уява, креативність учня, він вчиться виражати свою особисту думку іноземною мовою.

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності під час заняття по Skype є невід'ємним етапом оволодіння іноземною мовою, а також розвитку навичок говоріння. Тому що під час аудіювання залучаються одразу кілька психічних механізмів (уява, пам'ять, концентрація, логічне мислення тощо), що сприяє кращому оволодінню новою інформацією, заглибленню в мову. І невід'ємним складником процесу формування аудитивної компетенції є знову-таки Інтернет. У YouTube або на німецькомовних навчальних сайтах є велика кількість аудіотекстів або відеозаписів для різного рівня мовної підготовки. Прослуховування із самого початку навчання автентичних текстів вирішує багато задач. По-перше, завдяки використанню зорових образів та асоціацій інформація засвоюється набагато швидше та легше. По-друге, учень вчиться розуміти іншу мову на базі мовлення різних носіїв мови, з різними темпами мовлення, на різних фонах, наприклад, на вулиці, у кафе, у парку тощо. Відбувається занурення в мовне середовище, і в учня формується міжкультурна компетенція. По-третє, завдяки регулярному прослуховуванню мовлення німців, учень вдосконалює свої фонетичні навички, вимову. По-четверте, залучаючи до роботи на занятті третю особу (тобто Інтернет), учитель переключає увагу учня і дає відпочити нервовій системі. І що також є дуже важливим, це психологічний момент. Те, що учень, прослуховує і розуміє з кожним разом усе краще різних носіїв мови, вселяє в нього впевненість, бачить прогрес у навчанні. Це є важливим етапом у мотивації учня, а також допоможе в майбутньому подолати мовний бар'єр, стан невпевненості при спілкуванні з носіями мови.

При роботі по Skype працювати з аудіюванням дуже зручно. Викладач просто висилає лінк на певний аудіо- або відеофайл чи «прикріплює» свій файл в Skype. Так учень має змогу пізніше додатково попрацювати з цим файлом, зберегти його на свій комп'ютер. Це може бути як один з видів роботи на занятті, або як частина домашнього завдання. Після аудіювання контроль почутого можна здійснити двома способами: або проблемне обговорення ситуації, або розвиток навичок письмового мовлення, тобто написати лист-переказ почутого, чи відповіді на питання до звукового тексту.

З метою формування та розвитку навичок читання викладач має підбирати тексти на різну тематику, але саме з актуальною інформацією і сучасною лексикою. Інформація в текстах підручників швидко адаптується, тому цікавіше для учнів буде працювати саме над свіжою інформацією. Таким чином буде активізовуватись як активний словниковий запас учня, так і пасивний, а також розширяться світогляд, поглиблюватись лінгвокраїнознавча компетенція. Одними з найкращих німецьких навчальних сайтів, які можуть допомогти в досягненні цих задач, є Deutsche Welle (<http://www.dw.com/de/themen/s-9077>). Тут зібрана найсвіжіша інформація про майже все, що трапляється зараз не тільки в Німеччині, а й у світі. Одні статті супроводжуються фотографіями та завданнями на розвиток мовленнєвої компетенції чи тестами для перевірки граматичного рівня. Інші ж подаються з відеосюжетом, який можна використовувати для аудіювання, та завданнями до нього. Залучення ресурсів подібного сайту до процесу навчання урізноманітнить та вдосконалисть цей процес. Орієнтуючись на інтереси кожного учня, можна знайти цікаву для нього інформацію і, тим самим, ще більше заохотити до вивчення саме німецької мови.

Дуже корисним для покращення рівня мови є сайт <http://deutschlernblog.de/>. Якщо в попередньому сайті увага зосереджена саме на актуальній та цікавій інформації, то тут перевага віддається вдосконаленню певного рівня володіння мовою. Граматичні та лексичні тренажери, аудіотексти, відеоролики, читання – все розподілено за рівнями (A1, A2, B1, B2, C1, C2), що є дуже корисним, коли на меті складання іспиту на знання певного рівня мови. Окремі заняття по Skype можна побудувати цілком на роботі з цим сайтом.

З метою сформувати та розвинути лінгвокраїнознавчу компетенцію, можна використовувати сайт <https://www.derweg.org/>. Тут є загальна інформація про Німеччину, найвідоміші міста та їх пам'ятки, про культуру та традицію країни, можна дізнатися про найвидатніших німців, про їх досягнення та роль в історії Німеччини та світовій історії. На сайті є статті про особливості освіти Німеччини, різні професії, відгуки студентів, які навчаються в цій країні. Важливим і корисним є те, що вся ця інформація є на сайті як у вигляді статей, так і як аудіотексти.

Розглянемо скорочений варіант заняття по Skype на тему «Одяг». Уважаємо найдоцільнішим пов'язати вивчення цієї лексичної теми з граматичною темою «Adjektiv» через активне використання різних прикметників саме при описі зовнішнього вигляду людини.

Спочатку необхідно заздалегідь вислати окремим файлом певний обсяг лексики на задану тему, щоб учень мав змогу підготуватися до заняття. Наприклад:

der Rock (die Röcke) – спідниця	das T- Shirt (-s) – футболка
der Anzug (die Anzüge) – брючний костюм	die Shorts (pl) – шорти
das Kostüm (-e) – костюм зі спідницею	der Anorak (-s) – куртка з капюшоном
die Bluse (-n) – блузка	der Gürtel (-) – ремінь, пояс
die Jacke (-n) – жакет, куртка	der Stoff (-e) – матеріал
die Hose (-n) – брюки	die Wolle – вовна
das Hemd (-en) – сорочка	wollen – вовняний
die Krawatte (-n) / der Schlips – краватка	die Baumwolle – бавовна
der Kragen (-) – комірць	baumwollen – бавовняний
die Jeans (pl) – джинси	die Seide – шовк
der Pullover (-) / der Pulli (-s) – светр	seiden – шовковий
der Mantel (-ä) – пальто	die Kunstseide – штучний шовк
der Wintermantel (-ä) – зимове пальто	kunstseiden – штучно-шовковий
der Pelzmantel (-ä) – шуба	der Lein – льон
der Regenmantel (-ä) – плащ	leinen – лляний
der Hut (Hüte) – капелюх	das Leder – шкіра
das Tuch (Tücher) – хустка, шаль	ledern – шкіряний
die Mütze (-n) – шапка	das Wildleder – замша
die Baskenmütze (-n) – берет	wildledern – замшевий
der Schuh (-e) – черевик, туфля	(sich) an ziehen – одягати(ся)
der Handschuh (-e) – рукавичка	(sich) aus ziehen – роздягати(ся)
der Absatz (die Absätze) – каблук	an probieren – приміряти
die Sandale (-n) – сандаля	die Ankleidekabine (-n) – примірювальна кабіна
der Stiefel (-) – чобіт	die Brosche (-n) – брошка
die Wäsche – білизна (натільна, постільна)	der Ring (-e) – каблучка
der Strumpf (die Strümpfe) – панчоха	die Halskette (-n) – ланцюжок
die Strumpfhose (-n) – колготки	das Schmuckstück (-e) – прикраса
die Socke (-n) – шкарпетка	das Parfüm (-e/s) – парфуми
die Ware (-n) – товар	die Kasse (-n) – каса
höflich – ввічливий	zur Kasse gehen – йти до каси
elegant – елегантний	an der Kasse zahlen – оплачувати в касі
kaufen – купувати	der Kassenzettel (-) – чек
ein kaufen / Einkäufe machen – робити покупки	der Preis (-e) – ціна
verkaufen – продавати	Wie ist der Preis? – Скільки коштує?
bedienen – обслуговувати	Mode sein – бути в моді
der Verkäufer (-) – продавець	der Mode folgen – слідувати моді
der Käufer (-) – покупець	nach der Mode gekleidet sein – бути одягненим за модою
das Warenhaus (-häuser) / das Kaufhaus – промтоварний магазин, універмаг	j-m stehen / zu Gesicht stehen – йти комусь, бути до лиця
die Größe (n) – розмір	das Muster (-) – візерунок

Welche Größe haben Sie? – Який у Вас розмір?	altmodisch – старомодний
die Auswahl an D. – вибір чогось	modisch – модний
der Kunde (n) – клієнт, покупець	schick – шикарний

Щоб допомогти учневі якнайкраще засвоїти нові теоретичні знання, необхідно звернутися до психології сприйняття. Відомо, що будь-яке слово має чуттєвий образ. Це, з одного боку, загальна інформація, яка включає найбільш характерні зовнішні особливості предмету. А з іншого боку, розмірковують І. А. Стернін та М. Я. Розенфельд у своїй монографії «Слово і образ», «чуттєві відчуття, що отримує людина, обов'язково піддаються в тій чи іншій мірі логічній обробці, упорядкування. По мірі накопичення інформації про об'єкт відбувається ускладнення образу» [5, с. 24]. Отже, чим більше чуттєвих даних (зорових, слухових образів) отримує людина про об'єкт, тим краще запам'ятовується слово, що його позначає. Щоб добре засвоїти нову лексику на тему «Одяг», можна вислати учневі наступні лінки: <https://www.youtube.com/watch?v=SjRkzRR4Yc8> або <https://www.youtube.com/watch?v=E8nvQyIs2YY>. Це приклади відеороликів рівня А1, де просто показуються та озвучуються певні картинки за темою. Але учень одразу вчиться правильно вимовляти нові слова, з належною вимовою, а через залучення візуального складника навчальний матеріал засвоюється за допомогою мимовільної пам'яті та в цікавій формі.

Також можна разом з новою лексикою надіслати подібні вправи:

Aufgabe 1. Im Kaufhaus

Wie finden Sie das Hemd? Ordnen Sie die Adjektive: positiv oder negativ?

modisch – schön – bequem – billig – elegant – teuer – schick – preiswert – langweilig – praktisch – altmodisch – komisch – günstig.

Aufgabe 2. Gebrauchen Sie die eingeklammerten Substantive im richtigen Kasus!

1. Die Kunden danken (der Verkäufer, die Verkäuferin, diese Frau) für die Hilfe bei der Wahl (die Waren, die Mäntel, die Anzüge). 2. Die Verkäufer bedienen (der Kunde, die Besucher, dieser Gast, jener Tourist) höflich. 3. Die Besucherin ist mit (die Verkäufer, dieser Mann, jenes Mädchen) einverstanden. 4. Die Auswahl an (die Bücher, die Sportwaren, die Kleider, die Mäntel, die Hemden, die Schuhe) ist wirklich groß.

Aufgabe 3. Ersetzen Sie die unterstrichenen Wörter durch Synonyme oder passende Variante!

1. Wozu raten Sie mir? 2. Ziehen Sie diesen Mantel an! 3. Das ist gar nicht teuer. 4. Diese Jacke kostet viel. 5. Die Wahl fällt mir nicht schwer. 6. In unserer Stadt gibt es viele Warenhäuser. 7. Um diese Zeit gibt es hier besonders viele Kunden. 8. Dieses Kleid steht mir gut. 9. Zahlen Sie bitte für Ihren Anzug an der Kasse!

Aufgabe 4. Welch-? Ergänzen Sie.

1. Ich finde die Jacke altmodisch. Welche Jacke? Die schwarze oder die graue?

2. Das Hemd ist elegant. ... Hemd? Das blaue?

3. Die Schuhe gefallen mir. ... Schuhe? Die Sportschuhe hier?

4. Der Mantel ist nicht bequem. ... Mantel? Der Wintermantel?

5. Ich suche einen Pullover. ... Pullover möchten Sie? Den gelben oder den grünen?

6. Ich möchte einen Rock. ... Rock gefällt Ihnen? Der gelbe oder der blaue?

Aufgabe 5. Ergänzen Sie die Sätze durch die unten angegebenen Wörter.

... habe ich einen schönen Anzug gekauft. Ich habe einen Anzug... ausgewählt, denn die schwarze Farbe... jetzt.... Der Anzug... mir gut. Und auch die Farbe... mir.... Ich möchte auch eine passende Krawatte dazu kaufen, damit aber... ich.... Eine junge Verkäuferin sagte mir: «Kommen Sie...!» – «Sehr schade,.... In einigen Tagen komme ich wieder bei Ihnen vorbei. _____

in schwarzer Farbe, zu Gesicht stehen, vor kurzem, Mode sein, passen, Pech haben, es ist nichts zu machen, ein anderes Mal.

Такі вправи не потребують особливого пояснення, а слугують для закріплення нового лексичного запасу і, водночас, активізують знання учня.

Для наступного етапу роботи над темою пропонуємо статтю про тиждень моди в Берліні. Це актуальна інформація (від 19.01.2016) з новою, вживаною лексикою. Після перевірки засвоєння нової лексики та виконання вправ викладач заздалегідь або під час заняття висилає залежно від рівня володіння мовою лінк зі статтею. Наприклад, <http://www.dw.com/de/berlin-bleibt-modisch-die-fashion-week-im-wandel-der-zeit/a-18990154>, і відпрацьовує з учнем навички читання та розуміння аутентичного тексту. В процесі комунікативної діяльності після опрацювання тексту учень закріплює новий лексичний матеріал, висловлює свою думку. До статті додається ще відеозапис на задану тему, який можна дати як домашнє завдання для аудіювання (<http://www.dw.com/de/lala-berlin-die-frau-hinter-dem-trend-label/av-18981497>).

З метою диференціювати види роботи на занятті пропонуємо далі опрацювати граматичну тему «Adjektiv». Викладач надсилає окремим файлом правило, пояснює його, а потім висилає вправи до теми, які також охоплюють новий лексичний матеріал. Наприклад:

Aufgabe 1. Im Kaufhaus. Ergänzen Sie die Endungen.

- Kann ich Ihnen helfen?

- Ja, gern. Ich suche einen Pullover.

- Wie gefällt Ihnen der rot... Pullover hier?

- Nicht so gut. Mir gefällt aber der blau... Pullover sehr gut. Ich nehme den blau... Pullover. Und dann hätte ich noch gern das schwarz... T-Shirt. Kann ich auch die... braun... Hose ausprobieren?

- Natürlich. Dort sind die Ankleidekabinen.

Aufgabe 2. Übersetzen Sie ins Deutsche.

Чорний костюм – цей чорний костюм – мій чорний костюм; зелене плаття – це зелене плаття – моє зелене плаття; білі брюки – ці білі брюки – мої білі брюки; коричнева сорочка – ця коричнева сорочка – його коричнева сорочка; блакитна спідниця – ця блакитна спідниця – її блакитна спідниця; чорна краватка – ця чорна краватка – його чорна краватка; нове плаття – моє нове плаття – то нове плаття; сині туфлі – мої сині туфлі – ці сині туфлі; жовтий светр – цей жовтий светр – твій жовтий светр; сірий костюм – цей сірий костюм – мій сірий костюм; тепла куртка – ця тепла куртка – моя тепла куртка; нові окуляри – її нові окуляри – ці нові окуляри; правий черевик – лівий черевик – ці нові черевики; модна блузка – ця модна блузка – твоя модна блузка.

Aufgabe 3. Übersetzen Sie ins Deutsche.

1. Які туфлі ти хочеш купити, ці чорні або ті коричневі? – Коричневі. 2. Які штани тобі більше подобаються, білі або сірі? – Сірі. 3. Який светр ти купуєш, зелений або жовтий? – Ці яскраві светри мені взагалі не подобаються. 4. Яке плаття краще, це довге або те коротке? – Мені більше подобається коротке плаття. 5. Яка сорочка тобі більше подобається, світла чи темна? – Мені більше подобається світла. 6. Яке плащ мені купити, це синій або щось сіре? – Мені більше подобається синій плащ. 7. Які брюки Ви хочете поміряти, ці чорні або ті коричневі? – Дайте мені, будь ласка, сірі штани. 8. Яку шапку мені купити, цю світло-зелену або ту жовту? – Купи краще жовту, світло-зелена мені взагалі не подобається. 9. Давай купимо ці білі рукавички. – Купи краще ті чорні, вони підійдуть до твого пальта. 10. Який плащ краще, цей світлий або той темний? – Той темний плащ, звичайно ж, більш практичний.

Aufgabe 4. Übersetzen Sie ins Deutsche.

1. Томас і Моніка запросили мене на весілля. Що мені одягти? – Одягни світлий костюм з синьою блузкою або світло-зелене коротке плаття з тими новими туфлями. 2. Ми зібралися в ліс, а на вулиці холодно. Що мені одягти? – Одягни коричневу куртку з теплим светром і коричневі черевики. 3. Що мені одягти завтра на роботу? – Одягни сіру спідницю і блакитний піджак. 4. Що мені одягти? – А куди ти йдеш? – Мене запросили на день народження. – Одягни ці світлі джинси і жовту футболку. – Подивися, будь ласка. Підходить ця зелена футболка до цих білих брюк? – Так, ці речі добре поєднуються. 5. Вернер запросив мене на вечірку. Що мені одягти? – Одягни чорне плаття і червону куртку. Вона тобі так іде! У ній ти виглядаєш просто приголомшливо. 6. На вулиці дощ, а мені потрібно в магазин. Що мені одягти? – Що хочеш. Тільки не одягай цей синій плащ, він занадто тонкий. 7. Завтра у нас вечірка на роботі. Що мені

одягти? – Тільки не одягай цей сірий костюм. У ньому у тебе такий нудний вигляд. 8. Завтра ми з Петером йдемо в ресторан. Що мені одягти? – Одягни чорні брюки і той модний піджак.

Завдяки виконанню таких вправ, особливо на переклад, відпрацьовується нове граматичне правило, повторюються вже вивчені теми (Präsens, Imperativ) та закріплюється лексичний матеріал. Заняття проходить активно, завдяки диференціюванню видів діяльності учень не встигає втомитися, увага переключається з одного виду роботи на інший (спочатку усна перевірка засвоєної лексики, потім перевірка письмових вправ на лексичну тему, наступним кроком – читання та переклад тексту, усне обговорення, а потім граматики – нова тема і вправи до неї). І, таким чином, процес навчання буде різноманітним, цікавим і не таким виснажливим.

Отже, завдяки сучасному рівню розвитку технічних засобів з'являються нові можливості у сфері навчання. В першу чергу, це вивчення іноземної мови, не виходячи з дому. Різноманітні навчальні сайти, онлайн-тренажери, YouTube тощо допомагають створити вдома віртуальне мовне середовище. А завдяки можливостям системи Skype процес оволодіння іноземною мовою може здійснюватися під керівництвом викладача. Переваги навчання по Skype беззаперечні: всі позитивні сторони навчання особисто з викладачем залишаються, а також з'являються величезні можливості Інтернету та економія часу.

Список використаних джерел

1. Вітухіна Н.В. Психолого-педагогічні аспекти дистанційного навчання іноземної мови / Н.В. Вітухіна // Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі : Матеріали V Міжнародної науково-методичної конференції. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна. – 2012. – С. 232.
2. Кравчук Л. Проблеми навчання іноземної мови в початковій школі: інноваційний контекст / Л. Кравчук // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 4. – С. 102.
3. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / Михаил Львович Макаров. – Москва : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
4. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // ИЯШ. – 2001. – № 2-3. – С. 15-18.
5. Стернин И.Я. Слово и образ: монография / И.Я. Стернин, М.Я. Розенфельд; 2-е изд. – Москва-Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 398 с.
6. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2005. – 349 с.

The article is devoted to the problem of studying foreign languages in modern society. New political and socio-economic realities led to strong demand for professionals with knowledge of a foreign language. Knowledge of a foreign language in modern society is already an integral part of personal development. And in recent years German become more popular. The study discussed the questions of when to start learning a foreign language and which way is the most successful to date. It has been grounded feasibility study of any foreign language from early childhood through physiological characteristics of the human brain. But the main focus on the age group of students and their physiological and psychological characteristics.

The article offers the option of learning a foreign language with a tutor using Skype communications system as one of the most effective and modern ways of learning. The advantages of this type include individual and personal approach, the ability to engage in a convenient time, in comfortable conditions for themselves and from anywhere in the world. And the Internet not only makes all of this possible, but also gives the opportunity to use authentic texts, creating a natural foreign communicative environment.

The learning process should begin with motivation: to shape it to the student or develop existing ones. The next step is to clarify the ownership status of the language through a variety of grammar and communicative tasks. When these steps are completed, you need to start a new grammatical subject. For this the teacher sends the new rule and clarifies it even during classes. For working grammatical topics on the Internet, there are many different simulators to help make it the best.

The next part of the lesson should be focused on the development of oral speech. With the power of the Internet such speech activities as listening can be turned into an interesting, creative process of drafting the language. Listening from the very beginning of authentic texts solves a lot of problems.

In order to form and develop reading skills teacher has chosen texts on different subjects, but most of the relevant information and modern vocabulary. Many scientists believe that it is necessary at the outset to immerse the student in a new culture, to shape it Country Studies through Language competency. At their best for this task various German educational sites suit; they contain the latest information on almost everything that happens is not only in Germany but also in the world.

To illustrate this strategy of teaching, the article gives an example of a German lesson on the topic «Clothes» with vocabulary to the topic, exercises on it, with links to the Internet for listening on the topic. The article explains the usefulness of the combination of this lexical topic with grammatical subject of «Adjective» and served the exercise options.

Key words: foreign languages, German, Internet, communication system Skype, personality-oriented approach.

УДК 371.214.41:81

Тамара Полонська

Tamara Polonska

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ» ДЛЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

CONCEPTUAL BASIS FOR CREATING THE ELECTIVE COURSE TEXTBOOK «CULTURE AND ART OF GREAT BRITAIN» FOR STUDENTS OF PROFILE SCHOOL

У статті розкрито концептуальні засади створення навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів профільної школи. Зазначено головну роль навчального посібника як основного засобу оволодіння старшокласниками іншомовним елективним курсом. Створення англомовного навчального посібника «Культура і мистецтво Великої Британії» для однойменного елективного курсу передбачає розширення й поглиблення знань учнів 10–11 класів про культуру країни, мова якої вивчається. Значну увагу приділено характеристичі дидактичних і методичних принципів навчання іноземних мов і культур у межах зазначеного елективного курсу, принципам добору змісту навчального посібника, його функціям, методам і технологіям навчання, структурі та змісту тощо.

Ключові слова: профільна школа, елективний курс, тематичний модуль, навчальний посібник з іноземної мови, культура і мистецтво.

У ситуації переходу старшої школи на профільне навчання необхідно забезпечити цілісну та всебічну профільну підготовку старшокласників. Пізнання культури країни, мова якої вивчається, стає важливим у зв'язку з цільовою настановою сучасної освіти: формування особистості, готової та здатної до пізнання навколишнього світу, до взаємодії з іншими людьми, культурами, суспільством і державою. Головне в цьому процесі – не лише накопичення даних про країну, але й пізнання людей, своїх однолітків, їхнього образу мислення, поведінки, ставлення до загальнолюдських цінностей.

Навчальний посібник «Культура і мистецтво Великої Британії» має ознайомити старшокласників із культурою і мистецтвом країн Великої Британії, що дозволить дізнатися більше про їх національне надбання за рахунок розширення інформаційного поля та сфери автентичного використання англійської мови в загальному освітньому середовищі; досягнути освітніх цілей завдяки прилученню до історії, культури країни і здобуття нової інформації про життя народу

за кордоном; розширити світогляд учнів, поглибити знання і покращати їхню соціокультурну компетентність у процесі навчання іноземної мови, підвищити мотивацію до оволодіння нею.

На сьогоднішній день існують лише окремі навчальні посібники елективних курсів з іноземних мов для спеціалізованих шкіл українських авторів, зокрема, із зарубіжної літератури (І.В. Мацелюх) і країнознавства США та Великої Британії (Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич). Для учнів профільної школи підготовлено й рекомендовано МОН України лише три посібники елективних курсів: «Ділова англійська» (А.В. Павлюк), «Науково-технічний переклад» і «Основи перекладу» (А.Я. Коваленко). Що стосується культурознавчих навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для профільної школи, то їх на теренах України досі не існує. Але варто зазначити, що вітчизняні дослідники плідно працюють над створенням такої навчальної літератури з англійської (Т.К. Полонська, І.В. Алексеєнко), німецької (Н.П. Басай), іспанської (В.Г. Редько, О.В. Басай), французької (Є.В. Долинський) мов.

Метою статті є визначення й обґрунтування концептуальних засад створення навчального посібника «Культура і мистецтво Великої Британії» для учнів 10–11 класів профільної школи як основного засобу оволодіння ними однойменним елективним курсом з англійської мови.

Сучасний рівень розвитку міжнародних зв'язків служить передумовою для активізації знань про культурні особливості країни, мова якої вивчається. Цьому, зокрема, сприяє міжкультурний підхід до навчання іноземних мов. Іноземна мова (ІМ) розглядається сьогодні не лише як засіб міжкультурного спілкування, але і як своєрідний інструмент пізнання іншої культури та пропаганди власної, що сприяє духовному взаємозбагаченню, підвищує рівень гуманітарної освіти. Міжкультурний складник є невід'ємною частиною сучасної теорії навчання ІМ, тому назву навчального предмета «іноземна мова» частіше замінюють словосполученням «іноземна мова і культура» (ІМіК).

Матеріали навчального посібника, крім розвитку навичок і вмінь іншомовної комунікативної компетентності, мають поглибити і розширити лінгвокраїнознавчі знання учнів старших класів, які обрали іноземну мову профільним предметом, у галузі культури і мистецтва Великої Британії; забезпечити досягнення освітнього рівня, адекватного суспільним запитам і потребам школярів; ефективніше сприяти формуванню їхніх ключових і предметних компетентностей; посилити соціокультурний зміст навчання іноземної мови за умови оновлення не лише змісту навчання елективного курсу, але й методів і форм; підготувати старшокласників до складання зовнішнього незалежного оцінювання з англійської мови через різноманітні тематичні тексти, творчі завдання і вправи; створити умови для набуття учнями досвіду використання предметних знань і вмінь у різних життєвих ситуаціях.

Зміст навчального посібника повинен сприяти реалізації головної мети навчання іноземної мови в профільній школі – формуванню в учнів іншомовної комунікативної компетентності, тобто вмінь і навичок здійснювати спілкування в усній і письмовій формах у межах сфер і тематики, визначених чинною програмою для профільного рівня, дотримуючись традицій і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається; досягненню освітньої, розвивальної та виховної цілей, які забезпечують всебічний розвиток школярів у процесі вивчення ІМ; удосконаленню загальноосвітніх умінь і навичок; підготовці учнів 10–11 класів до усвідомленого вибору майбутньої професії, безпосередньо або опосередковано пов'язаної зі знанням ІМ; визначенню методів, форм і засобів реалізації в навчальному процесі нового змісту іншомовної освіти.

Конструювання змісту навчального посібника «Культура і мистецтво Великої Британії» здійснюється з урахуванням основних методологічних підходів, окреслених у Концепції навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи [4] і Навчальній програмі елективних курсів з іноземних мов для старшої школи ЗНЗ [6], одним із розробників яких є автор статті, та відповідно до вікових особливостей старшокласників, їхніх інтересів, схильностей і відповідно до навчального досвіду учнів у початковій та основній школі. Зокрема, нами враховано результати опитування 130 учнів 10–11 класів і 50 учителів англійської мови різних типів ЗНЗ із восьми регіонів України щодо змістового наповнення зазначеного вище навчального посібника.

Пріоритетними концептуальними засадами побудови змісту навчального посібника виступає низка підходів до навчання учнів іноземних мов і культур:

- *комунікативно-діяльнісний (особистісно-діяльнісний) підхід*, реалізація якого означає, що в центрі навчання перебуває учень як суб'єкт навчальної діяльності, а оволодіння засобами спілкування спрямоване на їх практичне застосування в процесі спілкування;

- *компетентнісний підхід*, тобто спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток в учнів ключових компетентностей та іноземної комунікативної компетентності;

- *рефлексивний підхід*, необхідною умовою реалізації якого є використання проблемних ситуацій, які є передумовою розвитку рефлексивних умінь;

- *культурологічний підхід*, який передбачає в навчальному процесі тісну взаємодію мови і культури його носіїв і забезпечує використання мови в умовах певного культурного контексту на основі діалогу культур;

- *рівневий підхід*, розробка якого пов'язана з визначенням у науці трьох рівнів володіння іноземною мовою, прийнятих Радою Європи (А – Елементарний користувач, В – Незалежний користувач, С – Досвідчений користувач). В українських ЗНЗ для філологічного профілю (профільний рівень) для випускників рекомендовано рівень В2 (Vantage – Просунутий рівень), для нефілологічного профілю (рівень стандарту) – В1 (Threshold – Рубіжний рівень);

- *професійно-орієнтований підхід*, який передбачає врахування в навчанні іноземної мови інтересів учнів та їхню майбутню професію [5, с. 82–90].

При конструюванні змісту зазначеного навчального посібника враховуються також основні дидактичні та методичні принципи, визначені Навчальною програмою елективних курсів з іноземних мов для старшої школи ЗНЗ, до яких віднесено:

1. *Принцип прагматичності та соціальної ефективності*, що забезпечує актуальність дібраних матеріалів та їх відповідність основним проблемам сучасного історичного і соціального розвитку світової спільноти.

2. *Принцип комунікативної цінності навчального матеріалу*, що передбачає комунікативно доцільний добір мовних, мовленнєвих та ілюстративних засобів, які забезпечують належний рівень практичного володіння ІМ в усній і письмовій формах.

3. *Принцип тематичної організації навчання іноземної мови*, що передбачає тематичне структурування змісту елективних курсів (тематичні модулі, теми, уроки, параграфи тощо).

4. *Принцип науковості*, що забезпечує необхідність добору до змісту навчальних посібників елективних курсів інформаційного матеріалу, який узгоджується із сучасним рівнем розвитку різноманітних галузей знань.

5. *Принцип урахування навчального досвіду та міжпредметних зв'язків*, що є новим і не дублюється з тим, яким учні оволоділи у змісті інших шкільних предметів.

6. *Принцип автентичності*, що зумовлює добір мовного і мовленнєвого матеріалу, який відповідає нормам, прийнятим у країні, мова якої вивчається.

7. *Принцип достатності та доступності*, що вимагає добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу в обсязі, достатньому для реалізації комунікативних намірів учнів із визначених навчальною програмою сфер і тем спілкування та вибору засобів його засвоєння відповідно до вікових особливостей школярів та їхнього навчального досвіду.

8. *Принцип типовості та варіативності мовного і мовленнєвого матеріалу*, який певною мірою співвідноситься з принципами автентичності, частотності та стилістичної необмеженості.

9. *Принцип частотності*, що передбачає добір мовних і мовленнєвих одиниць, яким характерна висока частотність вживання в сучасному англо/німецько/іспано/франкомовному суспільстві незалежно від умов і цілей навчання та сфер спілкування.

10. *Принцип диференційованого навчання*, що передбачає здійснення добору мовного і мовленнєвого матеріалу до змісту елективних курсів відповідно до цілей навчання, рівня

володіння навчальним мовним і мовленнєвим матеріалом, виду мовленнєвої діяльності, особливостей змісту кожного елективного курсу.

11. *Принцип культуровідповідності та культурної цінності навчального матеріалу*, що забезпечує формування в учнів лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетентностей [6, с. 11–14].

Окрім того, створення навчального посібника передбачає і врахування принципів, на яких ґрунтується профільне навчання, а саме: принципу фуркації, принципу варіативності та альтернативності, принципу наступності та неперервності, принципу гнучкості, принципу діагностико-прогностичної реалізованості, принципу міжпредметної інтеграції, принципу багаторівневості [5, с. 529].

Добираючи культурознавчий матеріал до навчального посібника «Культура і мистецтво Великої Британії» доцільно, на нашу думку, застосувати також принципи формування *міжкультурної комунікативної компетентності*, яка забезпечує взаєморозуміння з представниками різних культур. До цих принципів можна віднести: принцип добору культур, принцип домінування проблемних культурознавчих завдань, принцип білінгвального навчання, принцип культурної варіативності, принцип опори на міжпредметні зв'язки, принцип культурної рефлексії, принцип культурної опозиції.

Добір текстів до навчального посібника здійснюється на основі критеріїв, визначених Концепцією навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10-11 класів профільної школи, а саме:

1. *Автентичності*. Автентичні тексти добираються з повсякденної комунікативної практики носіїв мови як зразки реальної комунікації. Вони містять типові найуживаніші мовні та мовленнєві засоби, сприяють розвиткові комунікативної культури та соціокультурної освіченості учнів.

2. *Інформативності*. Тексти навчальних посібників є для учнів джерелом професійно важливої інформації, забезпечують їхню пізнавальну активність. Вони повинні містити нову, із точки зору майбутньої професійної діяльності школярів, інформацію.

3. *Пізнавальної цінності*. Зміст текстів навчальних посібників елективних курсів повинен бути особистісно-вмотивованим, функціонально-орієнтованим і комунікативним. Він має розширювати загальнокультурний і соціокультурний кругозір старшокласників, сприяти розвиткові їхньої пам'яті та мислення, почуттів, емоцій.

4. *Проблемності*. Тексти мають містити певні проблемні ситуації, для яких учні повинні шукати способи вирішення й обґрунтування їх у процесі виконання запропонованих творчих завдань.

5. *Міжкультурного спрямування*. Школярі пізнають дійсність країни, мова якої вивчається, і засвоюють зразки комунікативної та соціальної поведінки через текстовий матеріал навчальних посібників.

6. *Прагматичності тексту*. Мовні та мовленнєві засоби в текстах є типовими, практично значущими і широко вживаними в реальному спілкуванні іноземною мовою.

7. *Функціональності*. Мовні одиниці для продуктивного і рецептивного засвоєння у процесі виконання комунікативних завдань дають можливість усвідомити їх значення в різноманітних профільно зорієнтованих ситуаціях спілкування.

8. *Відповідності змісту текстів віковим особливостям та інтересам учнів*. Тексти навчальних посібників повинні відповідати інтелектуальному рівневі розвитку старшокласників, бути значущими та цікавими для них, задовольняти їхні пізнавальні потреби [4, с. 14].

Сьогодні особлива увага приділяється лінгвосоціокультурному компоненту змісту мовної освіти, тому *автентичність*, серед інших критеріїв добору іншомовного навчального матеріалу, є головною вимогою, що висувається до навчальних текстів і матеріалів. Як зазначено в Рекомендаціях Ради Європи, автентичний текст (АТ) є «центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані» [3, с. 93].

За Е.Г. Азімовим і А.Н. Щукіним, автентичним текстом є «реальний продукт носіїв мови, який не призначено для навчальних цілей і неадаптовано для потреб учнів. Автентичний

матеріал характеризується природністю лексичного наповнення і граматичних форм, ситуативною адекватністю мовних засобів» [1, с. 34].

Натомість, відповідно до тлумачення Р. Сандерсона, «автентичні матеріали – це ті матеріали, котрі ми можемо використовувати на уроках іноземної мови, і які не були ніяким чином змінені для іншомовних учнів. Класичним прикладом може бути газетна стаття, що написана для рідної англійської аудиторії» [7, с. 3].

Незважаючи на різний підхід, автори під АТ розуміють будь-який продукт мовленнєвої діяльності, де транслятором і реципієнтом виступають носії цієї мови. До автентичних матеріалів віднесено літературні, фольклорні, образотворчі та музичні твори, предмети реальної дійсності тощо. Джерелами автентичних текстів є: газети, журнали, ТБ програми, меню, Інтернет, фільми, пісні, брошури, комікси, література (романи, поеми, оповідання), англійські освітні сайти тощо.

Г.І. Вороніна виокремлює два види автентичних текстів, представлених різними жанровими формами:

1) *функціональні тексти* повсякденного вжитку, які виконують функції інструкції, пояснення, реклами або попередження: покажчики, дорожні знаки, вивіски, схеми, діаграми, рисунки, театральні програми тощо;

2) *інформативні тексти*, що виконують інформаційну функцію і містять нові факти та дані зі сфери молодіжної культури, і постійно поновлюються: статті, інтерв'ю, опитування, листи читачів до друкованих видань, актуальна сенсаційна інформація, оголошення, роз'яснення до статистики, графіки, реклами, коментарі, репортажі тощо [2].

У нашому навчальному посібнику передбачено використання обох видів автентичних текстів, зважаючи на важливість їх змістового наповнення. Перевага надається текстам для *ознайомлювального* (із розумінням основного змісту тексту) і *переглядного* або *вибіркового* (із метою пошуку необхідної інформації, або такої, що цікавить учня) читання, зміст яких має певну новизну, є доступним і цікавим для учнів старшої школи.

Велику увагу в навчальному посібнику буде приділено формуванню мовленнєвих умінь школярів при вирішенні різноманітних комунікативних завдань із творчим і проблемним характером (виконання проектів, підготовка презентацій, створення рекламних проспектів, ведення полілогів із культурної тематики, участь у рольових іграх тощо).

Оскільки одним із найперспективніших способів організації навчання ІМ у межах елективних курсів вважаємо модульну систему, то саме вона взята за основу проектування навчального посібника елективного курсу з англійської мови «Культура і мистецтво Великої Британії».

Для кожного з десяти тематичних модулів передбачено опис цілей, завдань і запланованих результатів навчання, у яких будуть відображені знання, вміння й навички (насамперед, мовні знання та навички і мовленнєві вміння), що мають бути сформовані в учнів у результаті вивчення модуля.

Загальний обсяг елективного курсу посібника становить 144 години на два роки навчання (по 72 години в 10 і 11 класах), із періодичністю занять – двічі на тиждень. Проте кількість годин на вивчення того чи того тематичного модуля або теми визначається вчителем самостійно. Він може змінювати послідовність вивчення модулів і тем, переглядати кількість годин, відведених на їх засвоєння, вносити певні корективи до змісту, зважаючи на потреби і побажання учнів.

У процесі оволодіння змістом елективного курсу «Культура і мистецтво Великої Британії» передбачається досягнення старшокласниками таких предметних результатів:

- рівень володіння англійською мовою B2 (Vantage – незалежний користувач) за європейською шкалою, що є достатнім для ділового спілкування в межах обраного профілю та для побудови індивідуального шляху розвитку;

- демонстрація знань культури, традицій, національної специфіки країн Великої Британії;

- уміння аналізувати здобуті знання, правильно вживати значущу лексику, що належить до сфери культури;

- уміння перекладати автентичні тексти з англійської мови на рідну в межах обраного профілю;

- володіння англійською мовою як одним із засобів формування мовленнєвих навичок і вмінь, розширення знань в інших предметних галузях.

Отже, при конструюванні змісту навчального посібника «Культура і мистецтво Великої Британії» враховуються принципи високої інформативності, розвитку критичного мислення учнів, дотримання міжпредметних зв'язків із суміжними науками, завдяки чому пропонується елективний курс дозволить найефективніше вирішити проблему вироблення цілісного сприйняття старшокласниками країни, мова якої вивчається, її історії, культури та ознайомити їх із звичаями і традиціями народу, що користується цією мовою. Інтегруючи в єдиному комплексі дані географічного, історичного, економічного і культурного характеру, ознайомлення з культурою і мистецтвом Великої Британії сприятиме формуванню сучасного соціокультурного портрету країни, мова якої вивчається, що є неодмінною умовою адекватного володіння іноземною мовою як засобом спілкування. Описані концептуальні засади є також прийнятними для створення навчальних посібників елективних курсів з інших іноземних мов для учнів старшої школи ЗНЗ.

Список використаних джерел

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка / Г.И. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 26-29.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Концепція навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи / В.Г. Редько, Т.К. Полонська, Н.П. Басай [та ін.] ; за наук. ред. В.Г. Редька. – Київ : Пед. думка, 2015. – 38 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищих навч. закладів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька [та ін.] ; під заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Навчальна програма елективних курсів з іноземних мов для старшої школи ЗНЗ / В.Г. Редько, Т.К. Полонська, Н.П. Басай [та ін.] ; за наук. ред. В.Г. Редька. – Київ : Пед. думка, 2015. – 41 с.
7. Sanderson Paul. Using Newspapers in the Classroom / Paul Sanderson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – 271 p.

The conceptual basis for creating foreign-language textbooks on elective courses for students of profile school are revealed in the article. The dominant role of a textbook as the basic means of mastering a foreign language elective course by upper school students is noted. It refers, particular, to the construction of the elective course textbook «Culture and Art of Great Britain», which should expand and deep 10–11th forms school students' knowledge about the culture of the country whose language is being studied. Special attention is paid to the characteristics of didactic and methodological principles for teaching foreign languages and cultures within the limits of this elective course, principles on selecting contents of a textbook, its functions, methods and techniques of teaching, structure, etc. In the process of constructing a textbook mentioned above the author will take into account principles of high awareness, development of critical thinking, adherence to inter-subjects relationships with related sciences, due to which the proposed elective course would effectively solve the problem of developing a holistic perception by upper school students of teaching a language of a foreign country, its history, culture and to acquaint them with the customs and traditions of the people that use this language. In our opinion, one of the most perspective ways of learning foreign language within the limits of elective courses is a module system of education. That's why this system is a basis of constructing the elective course textbook «Culture and Art of Great Britain», which consists of ten thematic modules, and each module has from three to five themes. Average number of hours on studying any thematic module or theme is determined by a teacher independently. The conceptual bases described in this article are also suitable for creating textbooks on elective courses in other foreign languages.

Key words: profile school, elective course, thematic module, textbook in foreign language, culture and art.

УДК 378.147:811.161.2

Анжеліка Попович
Anzhelika Popovych

ЛАБОРАТОРНІ ЗАНЯТТЯ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ, ЇХ СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ

LABORATORY CLASSES IN METHODS OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE, THEIR SPECIFICITY AND CONDUCTING PECULIARITIES

Лабораторні роботи є важливою формою організації освітнього процесу на філологічних факультетах. У статті узагальнено набутки педагогіки вищої школи і лінгвометодики із загальних питань організації лабораторних занять, визначено специфіку проведення лабораторних занять з методики навчання української мови.

Ключові слова: лабораторне заняття, види лабораторних занять, методика навчання української мови, етапи лабораторного заняття, вища школа, професійна компетенція, вступний, поточний і завершальний інструктаж.

Лабораторні роботи є важливою формою організації освітнього процесу на філологічних факультетах.

Загальні аспекти проведення лабораторних занять у вищій школі досліджували С. Вітвицька, З. Курлянд, В. Ортинський, З. Слепкань, Т. Туркот, М. Фіцула та інші. На особливості лабораторних занять при формуванні професійної компетенції майбутніх учителів-словесників побіжно звертали увагу Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Дейниченко, Т. Донченко, В. Дороз, В. Коваль, О. Копусь, І. Олійник, М. Пентиліук, О. Семенов та інші. Водночас досі немає єдиної думки про їх зміст, форми і методи організації. Тому пропонується розвідка є актуальною.

Мета статті – узагальнити набутки педагогіки вищої школи і лінгвометодики із загальних питань організації лабораторних занять, визначити специфіку проведення лабораторних занять з методики навчання української мови.

Лабораторне заняття – «це вид навчального заняття, на якому студенти під керівництвом викладача проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліди в спеціально обладнаних навчальних лабораторіях з використанням устаткування, пристосованого для умов навчального процесу», – стверджує Я. Болюбаш [1].

Учені-педагоги і методисти по-різному кваліфікують лабораторні заняття. З. Курлянд вважає лабораторні роботи різновидом практичного заняття [7, с. 134] і стверджує, що усі форми практичних занять (лабораторна робота, семінарське заняття, практикум) «призначені для відпрацювання практичних дій» і «мають на меті розширити, уточнити ці знання, виробити професійні навички» [7]. З. Курлянд виокремлює лабораторно-практичні заняття як комплексну форму організації навчання, зокрема при проведенні занять з педагогічних дисциплін і курсів методичного спрямування [7, с. 138-143]. Т. Туркот послуговується термінами «лабораторно-практичні заняття» і «лабораторний практикум» [12, с. 225-227]. Відтак важливим є усвідомлення відмінностей між практичними і лабораторними заняттями [1]:

Критерій	Практичні заняття	Лабораторні заняття
Завдання проведення заняття	Викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування	Студенти під керівництвом викладача проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліди в спеціально обладнаних навчальних лабораторіях з використанням устаткування, пристосованого для умов навчального процесу
Дидактична мета проведення	Поглиблення й деталізація наукових знань, вироблення практичних умінь і навичок, розвиток наукового мислення та усного мовлення студентів	Поеднання аналітичних та інших завдань із елементами дослідження; практичне підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, набуття практичних умінь та навичок, здійснення експериментальних досліджень у конкретній галузі.
Кількість студентів	Проводиться, зазвичай, з академічною групою	Проводиться зі студентами, кількість яких не перевищує половини академічної групи
Етапи проведення	Для проведення практичного заняття викладач готує відповідні методичні матеріали: тести для виявлення ступеня оволодіння студентами необхідними теоретичними положеннями; практичні завдання різної складності для розв'язування їх студентами на занятті та необхідні дидактичні засоби. Студенти самостійно опрацьовують лекційний матеріал та рекомендовану літературу з відповідної теми, готують, за потреби, необхідні дидактичні матеріали та виконують домашні завдання	Проведення попереднього контролю підготовленості студентів до виконання конкретної лабораторної роботи; виконання конкретних завдань відповідно до запропонованої тематики; оформлення індивідуального звіту; оцінювання результатів роботи студентів
Ступінь індивідуальності	Поеднання колективних та індивідуальних видів роботи	Кожен студент виконує лабораторну роботу самостійно, отримуючи індивідуалізовані завдання
Оцінювання студентів	Упродовж заняття дозволяється вибірково оцінювати студентів	Кожен студент на занятті обов'язково отримує оцінку
Місце проведення	Переважно у вишівській аудиторії	Проводяться у навчальних вишівських лабораторіях або в загальноосвітніх навчальних закладах.
Форма звіту	—	Обов'язковий письмовий звіт про виконання завдання

Виокремлюють такі види лабораторних занять:

1) за дидактичним спрямуванням: ознайомлювальні (формують уміння і навички послуговатися приладами, пристроями, необхідними для виконання професійних завдань); підтверджувальні (підтвердження правильності отриманих теоретичних знань); репродуктивні або відтворювальні (студенти виконують завдання за детальними інструкціями); частково-пошукові (стимулюють самотність і творче мислення студентів, студенти самостійно обирають шляхи розв'язання проблем і способи виконання роботи); дослідні або пошукові (вимагають високого ступеня самостійності, студенти розв'язують нові для них проблеми);

2) за організаційними особливостями: фронтальні або колективні; групові або бригадні; індивідуально-групові; індивідуальні;

3) залежно від використання технологій навчання: традиційні та лабораторні заняття із залученням інноваційних технологій [6; 12; 13 та інші].

Специфіка і методика проведення лабораторних занять залежить від конкретної навчальної дисципліни. Лабораторні заняття з методики навчання української мови вимагають активної діяльності студентів, вироблення методичних умінь і навичок, вміння інтегрувати знання з сучасної української літературної мови, педагогіки, психології та методики навчання української мови, вироблення учительського чуття тощо.

Теорія і методика навчання української мови спирається на розроблену систему лабораторних занять, авторами якої є Г. Грибан та О. Кучерук [2], Т. Донченко [3], В. Дороз [4], І. Олійник [5], М. Пентиліук [9] та інші.

«До цього часу у вищих навчальних закладах не існує єдиної методики організування і проведення лабораторних і практичних робіт, кожен ВНЗ рекомендує свої варіанти інструкцій, які суттєво різняться», – зазначає М. Фіцула [13].

Лабораторні заняття організовуються в декілька етапів: підготовчий (пропедевтичний), початковий, основний, завершальний і підсумковий.

На підготовчому етапі здійснюється попередня підготовка до заняття, зокрема студент ознайомлюється з планом лабораторного заняття і метою його проведення, опрацьовує базову і допоміжну літературу тощо.

До лабораторного заняття «Аналіз підручників і посібників з української мови» студенти готують відповіді на такі питання: принципи побудови шкільних підручників і посібників з української мови; функції підручників і посібників з української мови; вимоги до створення підручників і посібників з української мови на сучасному етапі розвитку загальноосвітньої школи. Вони ознайомлюються з додатками «Схема аналізу підручника з української мови», «Схема рецензії на посібник», «Алгоритм роботи над рецензією», «Взірці рецензій» та конспектують визначені джерела, у яких віддзеркалені питання розробки шкільних підручників як складників перебування мовної освіти, наукових засад побудови навчальної книги, технологічних підходів до створення підручників і вдосконалення їх структури тощо [8].

До заняття «Аналіз методів і прийомів, які використовуються на уроці української мови» студенти копіюють плани-конспекти уроків української мови, розміщені у фахових журналах і газетах, з теми «Методика перевірки та оцінювання диктантів з української мови» вони добирають тексти диктантів.

На початковому етапі лабораторного заняття «Методика перевірки та оцінювання диктантів з української мови» актуалізуються опорні знання студентів. Увага звертається на види помилок у диктантах з української мови (орфографічні та пунктуаційні; грубі та негрубі; однотипні; повторювальні; описки; виправлення), методику і техніку їх виправлення, норми оцінювання диктантів, облік і класифікацію помилок і особливості роботи над помилками. Важливо залучити до обговорення питань багатьох студентів, домогтися потлумачення суперечливих аспектів.

Теоретичні знання студентів і рівень практичних навичок можна перевіряти за допомогою відтворювальної або евристичної бесіди, проведення дискусій і диспутів, створення проблемних ситуацій, виконання самостійної роботи, тестових завдань тощо.

Викладач повинен провести вступний інструктаж: розповісти про матеріали, якими студентам дозволяється послуговуватися, ознайомити з правилами виконання записів у

зошитах для лабораторних робіт, послідовністю виконання визначених завдань і загальними вимогами до оформлення.

Основний етап передбачає самостійне виконання студентами самостійної роботи, поточний інструктаж викладача (зокрема й індивідуальні) і контроль за виконанням лабораторної роботи. Студенти самостійно виконують завдання, передбачені планом лабораторного заняття:

- аналізують підручники з української мови для 5-9 класів (за вибором студентів);
- пишуть рецензію на навчальний або навчально-методичний посібник з української мови за поданою схемою;
- укладають календарно-тематичні плани вивчення обраного розділу;
- аналізують методи і прийоми, які використовуються на уроках української мови;
- добирають вправи (з урахуванням соціокультурної змістової лінії) до визначеної індивідуальної теми та аналізують вправи, дібрані однокласниками;
- аналізують нестандартні уроки української мови;
- оформлюють «фотографію» уроку української мови, відвіданого в загальноосвітній школі або проведеного у вишівській аудиторії та пишуть аналіз уроку;
- перевіряють контрольні диктанти і творчі роботи і оцінюють їх;
- укладають плани-конспекти уроків розвитку зв'язного мовлення;
- виконують стилістичний аналіз тексту вправ зі шкільного підручника;
- готують реклами фахових видань з методики навчання української мови тощо.

На завершальному етапі студенти готують і захищають звіти, а підсумковий передбачає підбиття підсумків роботи студентів і виставлення вмотивованої оцінки.

За твердженням З. Слєпкань, «Лабораторні роботи не стільки закріплюють теоретичні знання, скільки дають можливість студенту глибоко і наочно вивчити механізм застосування теоретичного матеріалу, оволодіти надзвичайно важливим для фахівця вмінням інтелектуального проникнення у ті природничі, технічні або виробничі процеси, які досліджуються в лабораторному практикумі» [11, с. 125]. Ця форма проведення занять дозволяє об'єднати теоретико-методологічні знання і практичні навички щодо майбутньої науково-дослідницької діяльності. Окремі дослідники вважають лабораторну роботу формою науково-дослідної роботи студентів вишів.

Тому потрібно обирати методи і прийоми роботи на лабораторних заняттях, які б стимулювали бажання студентів здійснювати науково-дослідницьку роботу. На останньому лабораторному занятті з методики навчання української мови «Презентація методичних ідей» студенти здійснюють власні дослідження і готують презентацію у форматі Power Point. Їм пропонуються такі орієнтовні теми: «Використання інноваційних технологій у роботі над удосконаленням усного мовлення учнів на уроках української мови», «Кооперативне навчання на уроках української мови», «Мікрофон і акваріум на уроках української мови», «Методика проведення різних видів опитування на уроках української мови», «Використання інноваційних технологій для формування пунктуаційних умінь і навичок», «Формування дослідницьких умінь учнів на уроках української мови». Студенти можуть використовувати свої ідеї при написанні курсових і дипломних робіт.

Обладнанням для лабораторних занять з методики навчання української мови слугують шкільні підручники, посібники і програми з української мови, схеми аналізів (підручників; посібників; методів і прийомів, які використовуються на уроці; системи вправ; планів-конспектів уроків; уроків української мови), взірці рецензій, алгоритми роботи, схеми складання календарно-тематичного плану, плани-конспекти уроків з української мови, художні твори, наукові та публіцистичні тексти; схеми оформлення «фотографії» уроку, тексти диктантів і переказів, критерії оцінювання диктантів і творчих робіт, таблиці «Види позначок у диктантах» і «Види помилок у диктантах», збірники переказів тощо. Практикується використання мультимедійних і відеоматеріалів (зокрема відеозаписи уроків української мови) та джерел Інтернету.

На лабораторних заняттях студенти набувають практичних умінь і навичок (укладати календарно-тематичні плани і плани-конспекти уроків, добирати систему вправ, проводити фрагменти уроків, перевіряти і оцінювати диктанти і творчі роботи учнів та ін.), а також дослідницьких (спостерігати, порівнювати, аналізувати, встановлювати залежність, висновувати, узагальнювати, самостійно здійснювати дослідження, оформлювати результати).

Зважаючи на сучасні вимоги до студентоцентрованого навчання [10, с. 10-11], упродовж проведення лабораторних занять у студентів формуються такі компетентності:

- інструментальні: здатність до аналізу і синтезу та організації й планування, засвоєння основних базових знань з професії, розв'язання проблем, ухвалення рішень;
- міжособистісні: здатність до критики й самокритики;
- системні: здатність застосовувати знання на практиці, дослідницькі навички і уміння, здатність до навчання, здатність пристосовуватись до нових ситуацій, здатність породжувати нові ідеї (креативність), здатність працювати самостійно; планування та управління проектами, ініціативність і підприємництво, турбота про якість, бажання досягти успіху.

Отже, лабораторне заняття з методики навчання – форма навчального заняття, на якому в студентів формуються професійно-методичні компетенції вчителя, розвиваються вміння планувати і творчо конструювати навчально-комунікативну діяльність учнів на уроці.

Упродовж лабораторних занять важливо підвищувати самостійність студентів, модернізувати структуру проведення занять, впроваджувати інноваційні, інтерактивні й мультимедійні технології тощо.

Список використаних джерел

1. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я.Я. Болюбаш. – Київ : ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
2. Грибан Г.В. Методика викладання української мови в середній школі : зошит-посібник для лабораторних робіт студентів-філологів вищих пед. навч. закладів / Г.В. Грибан, О.А. Кучерук. – Київ : Кондор, 2011. – 120 с.
3. Донченко Т. Лабораторні заняття з методики української мови / Тамара Донченко // Укр. мова і літ. в школі. – 2002. – №8. – С. 52-53.
4. Дороз В.Ф. Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах: навч. посіб. / В.Ф. Дороз. – Київ : Центр учбової літератури, 2008. – 386 с.
5. Методика викладання української мови. Практичні та лабораторні заняття : навч. посібник / І.С. Олійник, П.І. Білоусенко, Н.Г. Каневська, В.В. Явір; за ред. І.С. Олійника. – Київ : Вища школа, 1991. – 287 с.
6. Мокін Б.І. Стратегія пошуку оптимального співвідношення лабораторного практикуму та наукових досліджень у навчальному процесі фахівців інженерних спеціальностей: монографія / Б.І. Мокін, В.О. Леонт'єв, О.Б. Мокін. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2002. – 142 с.
7. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; за ред. З.Н. Курлянд. – Київ : Знання, 2007. – 495 с.
8. Попович А.С. Методика навчання української мови. Навчально-методичний комплекс : навч.-метод. посіб. / А.С. Попович, О.В. Пастернак; за ред. А.С. Попович. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2014. – 258 с.
9. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посіб. для студентів пед. університетів і інститутів / колектив авторів за ред. М.І. Пентилюк. – Київ : Ленвіт, 2011. – 366 с.
10. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації / В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова; за ред. В.Г. Кременя. – Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.

11. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З.І. Слєпкань. – Київ : Вища школа, 2005. – 239 с.
12. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. – Київ : Кондор, 2011. – 628 с.
13. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2010. – 456 с.

Laboratory works are an important form of educational process organization in philological faculties.

The aim of the article is to generalize the achievements of higher school pedagogy and linguamethodology in general issues about laboratory classes organization, to determine the specificity of laboratory works in Methods of Ukrainian language teaching.

Theory and methodology of Ukrainian language teaching is based on a developed system of laboratory works, the authors of which are H. Hryban and O. Kucheruk, V. Donchenko, V. Doroz, I. Oliinyk, N. Pentyliuk and others.

Laboratory classes in Methods of Ukrainian language teaching have several stages: the preparatory (propaedeutic), primary, main, final and concluding.

In the preparatory phase there is a preliminary preparation for the classes, in particular the student gets acquainted with the plan of laboratory class and the purpose of conducting, studies the basic and auxiliary literature, and so on.

At the primary stage of laboratory class the students' basic experience is updated. Theoretical knowledge of students and the level of their practical skills can be checked with the help of reproductive or heuristic conversations, carrying out discussion and debates, creating of problematic situations, performing of independent work, tests etc.

The teacher should carry out the introductory instruction: tell about the materials, which students will be allowed to use; explain the rules of performing the notations in notebooks for laboratory works, the sequence of certain tasks fulfilling and overall requirements to arranging of work.

The main stage involves the implementation of students' independent work, the current teacher's instructions (including the individual ones) and monitoring of laboratory work performing.

At the final stage, students prepare and defend the reports, and concluding stage deals with summing up of students' work and putting down the motivated marks.

Therefore, the laboratory works in method of teaching is the form of training classes, where students obtain professional and methodical competence of teacher, develop the ability to plan and develop creatively pupils' educational and communicative activities at lesson.

Key words: *laboratory work, types of laboratory works, methods of Ukrainian language teaching, stages of laboratory classes, higher school, professional competence, introductory, current and final instruction.*

УДК 378(430)

Наталія Рокіцька
Nataliya Rokitska

СУЧАСНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НІМЕЧЧИНІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

MODERN MODEL OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN GERMANY: REALITY AND PERSPECTIVE

Відзначено, що однією з численних ініціатив Ради Європи та Європейського Союзу (ЄС) є розробка нових підходів мовної освіти, навчання іноземних мов на всіх освітніх рівнях. Проаналізовано модель професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах (ВНЗ) Німеччини на сучасному етапі у контексті загальноєвропейської консолідації.

Ключові слова: ЄС, підготовка вчителів іноземних мов, освітня політика, реформування, двофазова модель підготовки вчителів у Німеччині.

Посилення інтегративних процесів в умовах Болонського процесу зумовлює важливу роль наукового співробітництва європейських країн у галузі освіти. З огляду на це у контексті загальноєвропейської консолідації одним із пріоритетних напрямів освітньої діяльності нашої держави є підготовка сучасного вчителя – фахівця нової генерації, здатного до активного життя, ефективного виконання своїх професійних функцій і громадянських обов'язків, володіння щонайменше двома іноземними мовами.

Метою розвитку професійної педагогічної освіти стає створення такої системи, яка би на основі нагромадженого досвіду та актуальних європейських здобутків забезпечувала підготовку педагогів і вихователів, здатних здійснювати професійну діяльність на нових концептуальних засадах, реалізовувати різнобічний розвиток особистості, відповідати її освітнім і духовно-культурним потребам та запитам конкурентоспроможності на ринку праці. Відповідно до Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», прийнятої в січні 2015 р., наріжним чинником реформування освіти є вивчення іноземних мов як пріоритет внутрішньої політики України щодо інтеграції в ЄС.

Позитивний досвід професійної підготовки фахівців у галузі іноземних мов, нагромаджений у передових зарубіжних країнах, становить великий інформаційний пласт, який потребує серйозних і системних розвідок.

Про посилення інтересу українських науковців до проблем змісту і структури професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у різних країнах ЄС свідчать дослідження Н. Авшенюк, В. Базової, В. Базуріної, О. Голотюк, І. Задорожної, Л. Морської, Л. Пуховської та ін.

Особливої уваги заслуговують розвідки з проблем фахової підготовки вчителів іноземних мов у Західній Європі таких зарубіжних учених, як Р. Алан, М. Грінфелл, Г. Мехнерт, Г. Калльвейт, М. Келлі, К. Клемм, В. Макевой, К. Ферзе, Х. Фюр та ін. Дехто з них брав участь у дослідженнях для Європейської комісії: «Європейський профіль з мовної освіти вчителя (рекомендації)», «Підготовка вчителів іноземних мов: пріоритети Європи».

Водночас, незважаючи на суттєві теоретичні і практичні здобутки, залишається недостатньо дослідженою проблема вдосконалення освіти вчителів іноземних мов у Німеччині.

Метою статті є аналіз питання сучасної моделі професійної підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині, ефективність якої забезпечується цілеспрямованою державною підтримкою, послідовною освітньою політикою, продуманими реформами, що базуються на демократичних засадах використання позитивного досвіду відповідно до національних умов розвитку системи вищої педагогічної освіти.

Найважливішою особливістю німецької професійної підготовки майбутніх учителів була і залишається відсутність єдиної загальнодержавної системи педагогічної освіти. Однак вагомий вплив на німецьку модель підготовки вчителів іноземної мови відіграють загальноєвропейські інтеграційні процеси. Німеччина, яка є лідером ЄС, активно співпрацює з урядами різних європейських держав не лише у контексті політичних, економічних, а й культурних та освітніх зв'язків.

У контексті Лісабонської стратегії розвитку Європи набуває нового значення ефективність та якість освітніх систем і відповідно підготовка та підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов. Упродовж останнього десятиріччя в ЄС спостерігається динаміка ролі англійської, німецької, французької, італійської та іспанської мов, що спонукає активно їх вивчати. Мовна компетентність сьогодні є однією з пріоритетних умов успішного працевлаштування та побудови кар'єри в Європі. З огляду на це актуальними на сьогодні є якість занять з іноземної мови, зростає потреба у висококваліфікованих викладачах іноземних мов.

З метою покращення професійної підготовки вчителів іноземної мови та збільшення ефективності вивчення іноземних мов ЄС та Рада Європи розробили кілька освітніх програм. Впроваджуються вони з 1995 року з рішенням Європейської Комісії. Отже, у європейських країнах функціонують спеціальні проекти та освітні програми: «Сократ» (SOCRATES), «Еразм» (ERASMUS), «Лінгва» (LINGUA), «Коменський» (COMENIUS), «Комет» (KOMET) та ін. Програми ERASMUS та LINGUA діють з метою розширення лінгвістичного обміну студентів між ВНЗ 27 країн-партнерів, які є членами ЄС. Особливість цих програм полягає в тому, що вони діють відповідно до встановленого плану, який визначає термін проходження програми та обов'язково вказує розмір фінансового забезпечення. Так, програма COMENIUS зосереджена на шкільних обмінах, грантах для стажування вчителів у країні, мову якої вони викладають чи будуть викладати в майбутньому, та міжнародних проектах з розробки дидактичних матеріалів та курсів для учнів і вчителів [2, с. 31].

Генеральний Директорат із питань освіти і культури Європейської Комісії в доповіді «Підготовка вчителів іноземної мови: пріоритети Європи» (2002 р.) підсумував та дав оцінку п'ятирічній діяльності у галузі базової європейської підготовки вчителів іноземної мови, окресливши різні аспекти обговорюваної проблеми [8, с. 4].

Пріоритетним дослідженням для європейських науковців, котрі координують та розробляють перспективні плани в професійній підготовці вчителів іноземної мови, став «Європейський профіль з мовної освіти вчителя (рекомендації)» (2004р.), у якому запропонована мовна підготовка вчителя у XXI ст. Йдеться, зокрема, про початкову та післядипломну підготовку вчителя іноземної мови, розроблено рекомендації для укладачів освітньо-мовної політики та викладачів-мовників Європи. Мета цього документа – реалізація переліку рекомендацій у створенні навчальних програм з підготовки вчителя іноземної мови та використання його як путівника вчителями-практиками. Напрацювання провідних учених демонструє інструментарій із 40 пунктів, які пропонується включати до змісту навчальних програм з підготовки вчителів іноземних мов для забезпечення їх необхідними навичками і знаннями та іншими професійними компетенціями, збільшити їхній професійний розвиток, надати більшої прозорості та портативності їхнім кваліфікаціям [5].

Успішне впровадження рекомендаційних документів Ради Європи з питань мовної освіти (Одним із постулатів ЄС є вимога, що європейці повинні володіти, крім мови своєї країни, щонайменше двома іншими мовами, якими спілкуються в країнах-членах ЄС) та принципів Болонської декларації в освітній системі України набуває нового значення ефективність і якість освітніх систем. Відповідно вітчизняна система освіти значно залежить від рівня кваліфікації та професійної підготовки вчителя іноземної мови.

У сучасних міжнародних документах щодо модернізації професійної підготовки вчителів іноземної мови таких, як «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008), доповідь Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009), відзначається, що сучасні освітні трансформації мають сприяти впровадженню європейського виміру в підготовці вчителів іноземних мов.

У кожній із 16 федеральних земель Німеччини є власна структура навчальних закладів, свої особливості диференційованого підходу в професійній підготовці педагогічних кадрів, що враховують стан загальної освіти у країні. Федеральне міністерство освіти послідовно допомагає реалізації такого рівня змісту освіти та відповідних дипломів випускників ВНЗ, які би взаємно узгоджувались і визнавалися не тільки в усіх землях ФРН, а й у країнах ЄС.

Сучасна німецька модель підготовки майбутніх учителів перебуває на завершальному перехідному етапі згідно з вимогами Болонського процесу щодо дворівневої підготовки з присвоєнням ступеня «Бакалавр освіти» (Bachelor of Education) та «Магістр освіти» (Master of Education) (одні ВНЗ пропонують лише магістерські програми, а інші – як бакалаврські, так і магістерські). Перехід на ступеневу структуру педагогічної освіти в Німеччині є більш складним, порівняно з Україною, та пов'язаний з відсутністю єдиних освітніх вимог у межах країни, адже кожна федеральна земля має свої характерні риси педагогічної підготовки, успадкувавши при цьому розподіл на дві фази: теоретичну (Fachausbildung) і практичну (Vorbereitungsdienst). Характерною ознакою є те, що, на відміну від нашої країни, професійна підготовка майбутніх учителів не універсальна, а відповідає певним ступеням навчальних закладів: I – IV класи – початкова школа (Primarstufe), V – X класи – середня школа I (Sekundarstufe I), X–XII класи – середня школа II (Sekundarstufe II). Майбутніх учителів іноземних мов готують для реальної школи, спеціальної, професійної школи чи гімназії.

Підготовці висококваліфікованих педагогів у Німеччині слугує тільки стаціонарна форма навчання, що є одним із шляхів реалізації державної політики, хоча під час підготовки вчителів іноземних мов частково використовуються форми дистанційного навчання: e-learning і blended-learning.

Необхідною передумовою вивчення іноземної мови як основного фаху у німецькому ВНЗ є рівень володіння B2 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, тоді, як в Україні учні, котрі проходять зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО), щоб розпочати таке навчання, мають продемонструвати рівень володіння іноземною мовою B1.

Професійна підготовка майбутніх учителів у Німеччині здійснюється за уніфікованими навчальними планами та програмами, спрямована на забезпечення школи фахівцями, здатними вирішувати завдання, що впливають з потреб часу, здійснюється на основі принципу прогностичності. Головними компонентами змісту є підготовка з двох (основної і додаткової) спеціальностей (у землі Баварія з трьох), але не завжди споріднених, дисципліни психолого-педагогічного циклу і практика.

Зміст освіти значно визначається специфікою майбутньої діяльності вчителя іноземної мови та колом його професійних обов'язків. На нього значно впливає навчальний процес в університетах, який поділяється на два етапи: базовий (Hauptstudium) та основний (Grundstudium).

Базовий етап має за мету загальнотеоретичну підготовку кандидатів на вчительську посаду і триває два роки, тоді як основний розподіляє студентів на два потоки. Для одного з них характерна практична орієнтація впродовж двох семестрів, для іншого – теоретична впродовж чотирьох. У процесі навчання на основному етапі студент має змогу визначити коло своїх наукових інтересів, розширюючи і поглиблюючи при цьому наукові та практичні знання, отримані на базовому етапі.

Майбутнім учителям дають підготовку з двох спеціальностей основної і додаткової. Так, для майбутніх учителів іноземної мови є можливість поєднувати вивчення двох іноземних мов як першої, так і другої спеціальності, можливі також інші комбінації (наприклад, рідна мова з іноземною, іноземна мова з нефілологічною спеціальністю, математикою, біологією, економікою тощо).

Щодо третьої спеціальності (це практикується в Баварії), то вона належить до наук психолого-педагогічного циклу. Обираючи першу і другу спеціальності, враховують таке: оскільки наявне бажання вивчати дві споріднені дисципліни, то перевагу надають комбінації двох філологічних дисциплін. Проте, з іншого боку, вивчення двох споріднених дисциплін обмежує можливості подальшого професійного вибору. Отож держава звужує межі вивчення споріднених дисциплін, що сприяє підвищенню шансів майбутніх фахівців на отримання

місця праці. Одночасно цінним є бажання студентів вивчати спеціальності, не пов'язані між собою. Спостерігається поєднання предметів гуманітарного циклу з фізкультурою, музикою, малюванням, мистецтвознавством.

Загальна кількість навчальних годин, відведених на підготовку вчителів у вищій школі, становить у середньому 2400. Отже, середнє тижневе навантаження – 20, а семестрове – 160 год. 70-80 год. (44%) відводиться на вивчення основної спеціальності, 32 год. (20%) займають психологічні, педагогічні та дисципліни соціально-наукового циклу, 20 год. (12,5%) триває вивчення методика предмету, решта часу відводиться на додаткові спеціальності. В українських ВНЗ найбільший обсяг навчального часу відводиться на загальнопрофесійні дисципліни, тоді як на дисципліни фахової підготовки – менше.

Очевидним є те, що у змісті сучасних німецьких програм підготовки вчителів іноземної мови обсяг варіативної частини переважає український, натомість особливий акцент робиться на інваріантну складову. Навчання майбутніх учителів іноземної мови в Німеччині традиційно складається з дисциплін науково-професійного профілю, а саме: лінгвістики, літератури і літературознавства, практики мови і країнознавчого циклу.

Аналіз навчальних планів і програм підготовки вчителів дає змогу виявити нові моменти і тенденції в підготовці майбутніх фахівців, встановити послідовність вивчення дисциплін. Сучасний зміст підготовки кандидатів на вчительську посаду забезпечує високий теоретичний рівень, глибокі практичні вміння і навички. У німецькій моделі підготовки вчителів іноземної мови проявляються такі три основні тенденції:

- вимоги до професійної підготовки;
- включення у навчальну програму додаткових дисциплін із метою розширення професійних шансів майбутніх учителів іноземної мови;
- допуск до роботи лише тих учителів іноземної мови, котрі пройшли через одну форму навчання у країні, мова якої вивчається.

Одним із важливих досягнень загальноєвропейського освітнього простору є створення програми НІРОПІД (сьогодні вона охоплює 120 університетів Європи з підготовки вчителів). Завданням програми є розробка спільних навчальних планів і програм в університетах, що дає змогу майбутнім учителям прослухати певний курс у ВНЗ обраної ними країни, а в кінцевому результаті студенту пройдений курс зараховують у диплом.

Теоретичне навчання для майбутніх учителів у Німеччині закінчується першим державним науковим іспитом (Erste Staatsprüfung). Для допуску до нього в багатьох федеральних землях від кандидатів на вчительську посаду гімназій вимагають проходження практики в гімназіях, участі в семінарах і наявності допускної (письмової домашньої) роботи. Із загальних дисциплін (наприклад, філософія, педагогічна психологія), в деяких землях складають заліки, в інших вони є складовою основного іспиту. Щодо вимог до наукових іспитів з окремих дисциплін, то міністерствами культур федеральних земель укладено загальні угоди щодо сприяння загальній орієнтації про порядок іспитів із дисциплін, які вивчаються [7].

Науковий іспит може складатися з двох основних спеціальностей, поєднання яких з третьою основною або додатковою дисципліною проходить у межах поширеного іспиту. Необхідними умовами допуску до наукового іспиту є підтвердження складених академічних перехідних іспитів з основних дисциплін, визначених і пройдених з окремих дисциплін семінарських занять, курсів, практичних занять, а також мовних знань з визначених дисциплін, які виносяться на іспит.

Сучасна німецька модель підготовки вчителів є практико-орієнтованою, адже значний обсяг навчального навантаження припадає на практичні заняття і педагогічні практики, обсяг яких, порівняно з Україною, набагато більший. Після успішного складання першого державного іспиту, кандидат на вчительську посаду допускається до проходження стажування (Referendariat), що триває 18–24 місяці. Воно проводиться у школі під керівництвом і наглядом земельного шкільного управління, вчителя-ментора.

У навчальних планах особливий акцент зроблено на формування міжнародної діяльності вчителя, його професійне спілкування з іноземними колегами. Якщо в деяких європейських країнах, наприклад, Франції, через інститут-стажер проходять лише випускники універси-

тетів, то в Німеччині він обов'язковий для всіх без винятку кандидатів на посаду вчителя. До речі, німецькі студенти можуть користатися з освітньої програми для підготовки вчителів РІФ (об'єднує 150 університетів Європи), особливістю якої є практична професійна підготовка вчителя з інноваційними підходами [2, с. 31]. Очевидно, що впровадження вищезгаданих педагогічних програм зорієнтовано на вдосконалення професійної підготовки вчителів іноземних мов на рівні європейських вимог та стандартів.

Таким чином, кожен учитель набуває досвіду викладання дисципліни в різних системах освіти країн Європи. Педагогічна практика в Німеччині складається з багатьох видів діяльності, кожен з них закріплений у певному модулі та спрямований на відпрацювання і вдосконалення знань, умінь і навичок, які були отримані студентом під час його теоретичної підготовки [7, с. 95–96]. Підготовча служба для входження в теорію і практику вчительської професії завершується другим державним іспитом (Zweite Staatsprüfung), який надалі уможливорює зарахування на службу і складається з теоретичної (науково-практична робота, усний письмовий іспит) і практичної (пробні уроки) частин.

Впровадження дворівневої системи підготовки (освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра та магістра) у німецьких ВНЗ здійснюється у межах проектів, тому в педагогічній літературі трапляються посилання на певні моделі підготовки вчителів. Аналіз навчальних планів педагогічних відділень в університетах показав, що вони, здебільшого, побудовані за кредитно-модульним принципом та містять, як зазначалось вище, нормативну та варіативну складові. Суттєво є те, що і в старих, і в оновлених програмах підготовки вчителів іноземної мови дозвіл на професійну педагогічну діяльність отримують випускники, які склали другий державний іспит. Це відбувається лише після магістерського навчання та підготовчої служби.

Аналіз магістерських програм педагогічних відділень підтвердив, що вони відрізняються за тривалістю та змістом залежно від типу школи. Так, наприклад, магістерська підготовка для початкової, основної та реальної школи триває два семестри, а для гімназії – чотири. Навчання в магістратурі сприяє поглибленню фахових знань студентів з двох спеціальностей. Важливо, що у навчальних планах наявні освітньо-наукові модулі та фахова практика. Для магістерських програм характерними є дослідницькі методи, студенти, які виявили здібності до наукової діяльності, продовжують навчання в аспірантурі та захищають дисертацію з педагогіки.

Підготовка студентів до науково-дослідної роботи – основний засіб навчання і виховання творчої особистості випускника вищої педагогічної школи. Пріоритетними завданнями науково-дослідної діяльності майбутніх учителів іноземної мови є: підготовка студентів до професійної діяльності, вміння аналізувати наукову інформацію; індивідуальна і колективна науково-дослідна діяльність, спрямована на отримання нових знань на основі предметних і фундаментальних досліджень.

Сьогодні двофазова модель підготовки майбутніх учителів критикується частиною академічної спільноти стосовно рівнів підготовки вчителів, розмежування між навчанням у ВНЗ, референдаріатом та системою підвищення кваліфікації, ставляться нові вимоги до навчальних планів тощо. Кожен із ВНЗ, беручи до уваги багато чинників, самостійно визначає зміст освіти майбутніх учителів, тому відсутній і їх регламент. Та, незважаючи на це, педагогічну освіту Німеччини, її зміст оцінюють за кінцевим результатом: висока професійна кваліфікація молодих учителів і високий статус професії вчителя у суспільстві.

Одним із шляхів реалізації державної політики Німеччини в галузі освіти є активне членство країни у загальноєвропейських інтеграційних освітніх процесах, відтак питання реалізації завдань Болонської декларації щодо реформування та уніфікації системи педагогічної освіти стоїть на порядку денному.

Реалізація вищою освітою ідей Болонського процесу та Рекомендацій Ради Європи, використання позитивних здобутків та наукових надбань з питання підготовки вчителів іноземної мови Німеччини, на нашу думку, стануть важливими засобами реалізації євроінтеграційних прагнень України.

Список використаних джерел

1. Козак Н.В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.) : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.В. Козак. – Тернопіль, 2000. – 211 с.
2. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: [монографія] / Л.П. Пуховська. – Київ : Вища школа, 1997. – 179 с.
3. Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bausch K.-R. (hrsg.). – Bochum : Brockmeyer, 1990. – 216 S.
4. Bach, G., Timm, J.-P. (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis (4., vollst. überarb. u. erweit. Aufl.). Tübingen, Basel : A. Francke Verlag, 2009. – 384 S.
5. European Profile for Language teacher education. – A frame of reference. Final Report, 2004. – 124 p.
6. Hänsel D. Die Ausbildung auf die Praxis beziehen. Ein Reformprojekt an der Universität Bielefeld D. Hänsel // Die Deutsche Schule. – Beiheft 2: Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. – Weinheim, 1992. – S. 142–150.
7. Klemm K. Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungsträndes, Perspektiven und Vergleiche. – Weiheim, München, 1992. – 209 S.
8. The training of teachers of a foreign language: Development in Europe. Main Report, 2002. – 90 p.

The article deals with the development of new approaches to language education and teaching of foreign languages at all educational levels which is one of the numerous initiatives the Council of Europe and the European Union. The model of professional training of foreign languages teaches in German institutions of higher education on the modern stage in the context of all-European consolidation has been analyzed.

The absence of unitary state system of pedagogical education has been and is the most important feature of professional training of future teachers in Germany. Each federal land has its own peculiarity of pedagogical training, having inherited the division of it into two phases: theoretical and practical. Future teachers of foreign languages are prepared for specialized, professional real school or gymnasia.

Modern German model of future teachers training is in the final transitional stage based on the standards of Bologna process concerning two levels of training which results in the conferring of two degrees: Bachelor of Education and Master of Education. There are three main trends in foreign languages teachers training:

- requirements of professional training;
- introduction of complementary subjects into the curriculum in order to increase professional opportunities of future foreign languages teachers;
- admission to work of only those foreign languages teachers who were trained at one of the levels in the country of native speakers.

Theoretical education of future teachers in Germany is proved by the first state scientific examination. Preparation for theory and practice of teacher's specialty results in the second state examination.

Application of various pedagogical programmes of the European Union in Germany is aimed at the improvement of professional training of foreign languages teachers according to European standards.

Two-phase model of training of future teachers is criticized by some scholars nowadays, but its content is estimated according to such final results as high professional skills of young teachers and high status of the profession of a teacher in the society.

Key words: *training of foreign languages teachers, educational policy of the European Union, reform, two-phase model of training in Germany.*

УДК: 37.016:808.1

Оксана Рудич
Юлія Стиркіна
Oksana Rudysh
Yuliya Styrkina

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

AN INTEGRATIVE APPROACH TO TEACHING LITERATURE IN THE PROCESS OF FUTURE PEDAGOGUES' PROFESSIONAL TRAINING

Стаття присвячена проблемі використання сучасної дитячої літератури у змісті професійної освіти майбутнього педагога. Дається стислий аналіз літературно-мистецтвознавчого компонента професійної освіти, який покликаний забезпечувати готовність майбутнього педагога до використання художньої літератури в навчально-виховному процесі. Автор говорить про необхідність інтегрованого підходу до вивчення художньої літератури.

Ключові слова: сучасна, дитяча, інішомовна література, психолого-педагогічний потенціал літератури, професійна освіта, художній образ, стимуляція інтересу до читання.

Не зважаючи на стрімкий розвиток можливостей, застосування сучасних носіїв інформації у навчально-виховному процесі, вивчення літератури (дитячої, зарубіжної, англійської, сучасної) у ході професійної підготовки майбутніх учителів не втрачає особливої актуальності, адже художні першоджерела є ефективним засобом залучення до культурної спадщини людства, стимулюють креативний потенціал, позитивно впливають на розвиток концептуального та логічного мислення.

Професійна підготовка також передбачає формування готовності майбутніх учителів до використання художньої літератури в подальшій професійній діяльності.

На думку вітчизняного філолога О. Дубініної: «... інтенсивний розвиток гуманітарної науки ставить освіту перед надзвичайно складною проблемою – засвоєння новітніх знань веде до радикального перекою змісту та методики викладання літературознавчих дисциплін» [7].

Окремим аспектам використання художньої літератури у навчально-виховному процесі присвячена велика кількість наукових праць із різних дисциплін (педагогіки, психології, низки філологічних дисциплін, філософії) за авторством А. Запорожця, О. Леонтьєва, А. Маслоу, З. Фрейда, Б. Теплова; філологів і педагогів – Е. Гіурсова, О. Дем'янчука, Н. Максимової, Л. Настенко, Є. Нікітіна, В. Ніколко, Л. Порох, Б. Юсова та ін.

Більшість дослідників констатують зниження інтересу сучасної аудиторії до читання художньої літератури через наявність низки чинників, серед яких ми виділяємо як визначальні:

- швидкий розвиток інших джерел отримання інформації (які не вимагають такої активної уваги та уяви);
- відсутність читацького досвіду;
- обмежені можливості створення власних художніх образів через брак вихідної інформації (про культурні, соціальні, історичні реалії, на тлі яких розгортають зображені події, психологічну ситуацію, емоційний стан автора тощо).

Відома американська дослідниця Г. Ч. Співак наголошує, що необхідність включення до канону світової літератури автентичних творів народів світу зумовлює нагальну теоретико-методологічну проблему: вироблення своєрідної системи аналізу та розуміння культур, відмінних від нашої, замість того, щоб механічно застосовувати до них відомі критерії західної культури [6].

Більшість дорослих людей (близько 80%) має аудіовізуальний тип сприйняття. Вся інформація надходить до цього типу людей у вигляді яскравих картин, зорових образів, розповідаючи щось, ці люди часто жестикулюють, наче малюючи в повітрі уявні образи, у розмові часто користуються фразами: «Ой, подивіться!...», «Давайте уявимо!...», «Я чітко бачу, що!...», «Рішення вже вимальовується!...» У момент згадування ці люди дивляться немов би прямо перед собою, нагору, ліворуч нагору або праворуч нагору. У такому випадку найефективнішими методами для вашого навчання будуть наочно-образні методи. Крім того, сучасна масова екранна культура, комп'ютерні технології, Інтернет, реклама незалежно від нас формують у нинішнього молодого покоління специфічний спосіб сприйняття інформації, при якому яскраві візуальні образи грають набагато більшу роль, ніж для людей старшого покоління, що сформувалися як особистості в іншу історичну епоху. Цієї обставини не можна скидати з рахунків і при розробці ілюстративного компонента шкільних підручників, і при побудові освітнього процесу загалом. Сьогодні проблеми наочності при навчанні літератури у вищих навчальних закладах, на нашу думку, приділяється недостатньо уваги. Організація ілюстративного матеріалу для навчання світової літератури в спеціальних цілях є однією з найбільш складних і найменш розроблених проблем.

Саме тому об'єктом нашого дослідження є викладання літератури (світової, дитячої, англійської, сучасної) у ході професійної підготовки майбутніх учителів.

Предметом дослідження є використання інтегрованого підходу до викладання літератури (світової, дитячої, англійської, сучасної) у змісті професійної освіти майбутнього педагога.

Ставимо собі на меті пошук оптимально ефективних шляхів використання та викладання художньої літератури в процесі професійної освіти майбутніх педагогів.

Наше дослідження має на меті вирішення таких завдань:

- аналіз змістового компонента професійної підготовки майбутнього педагога у контексті використання художніх першоджерел;

- розкриття зв'язку між здатністю до формування власного художнього образу та інтересом до читання літературних першоджерел;

- окреслення особливостей практичної реалізації міжпредметних зв'язків у ході викладання літератури як компонента професійної освіти майбутніх педагогів.

Спробуємо коротко проаналізувати змістовий компонент професійної освіти майбутнього педагога у контексті підготовки до практичного використання літературних першоджерел у їх подальшій професійній діяльності. Так, у ході професійної освіти майбутні педагоги отримують певні знання про природу та закономірності творчості, закони та засоби її матеріалізації (зокрема, через мистецтво слова), розуміння значущості творчості як засобу педагогічного впливу та особистісної реалізації індивіда. Ці питання відображені в педагогіці (естетичне виховання), у психології (психологія мистецтва), естетиці. У змісті філософії, психології, культурології, глибоко висвітлений творчий характер мистецького процесу, зокрема літературного.

У ході вивчення мистецьких дисциплін студенти отримують інформацію про вплив мистецтва на розвиток людської особистості, знайомляться із сучасними теоріями щодо взаємодії видів мистецтва та використання гри під час дитячої творчості, ознайомлюються із зарубіжними технологіями «виховання мистецтвом». У розкритті цього питання особливого значення надають поглядам українських педагогів, письменників (С. Васильченка, В. Верховинця, В. Винниченка, О. Духновича, Л. Костенко, І. Котляревського, М. Коцюбинського, П. Мирного, І. Сагач, П. Тичини, Лесі Українки, Ю. Федьковича, І. Франка, Я. Чепіги, С. Черкащанка, Т. Шевченка) та науковців (І. Зязюна, М. Лещенко, Т. Лубенця, А. Макаренка, Л. Масол, О. Рудницької, С. Русової, О. Савченко, Г. Сковороди, В. Сухомлинського).

Літературно-мистецький компонент у змісті професійної освіти майбутніх учителів початкових класів знаходить своє відображення у низці мовних дисциплін: сучасна українська мова, практикум із сучасної української мови, методика викладання української мови, розвиток зв'язного мовлення. У ході занять студенти отримують знання про літературний

жанр, про закономірності формування навичок читання, про можливості використання художньої літератури у навчально-виховному процесі, про вікові особливості та їх зв'язок із читацькими інтересами та можливостями дітей молодшого шкільного віку, про існування новітніх методик, пов'язаних із використанням художньої літератури, отримують необхідні уявлення про етапи розвитку навичок мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо) за допомогою художньої літератури, загалом отримують необхідні знання з лінгвістичної теорії та продуктивних технологій навчання.

Курс «Світова література» дає виняткові можливості для формування світогляду молоді, морального та естетичного розвитку. Залучаючи студентів до найбільш високих досягнень світової літератури, учитель виховує загальну культуру, розвиває художньо-образне мислення, формує творчу особистість. Будь-який художній твір знайомить нас із життєвими орієнтирами героя. Прагнення і вчинки персонажів визначаються системою їх особистих цінностей. Озброюючи людину широким пізнанням світу і людини, література вступає у взаємодію з історією, суспільствознавством, образотворчим мистецтвом, музикою.

В. Сухомлинський у книжці «Сто порад вчителю» зазначає: «Кожному вчителю потрібно шукати у своєму предметі точки зіткнення з матеріалом інших предметів. Та найбільш глибокі зв'язки – я в цьому твердо переконаний – лежать не скільки в змісті фактичного матеріалу, скільки в характері розумової праці».

Виходячи з поставлених завдань проблеми інтегрованого підходу до викладання літератури (світової, дитячої, англійської, сучасної) у змісті професійної освіти майбутнього педагога можна зробити висновки: паралельне співіснування на одному занятті різних шарів матеріалу дозволяє зробити сучасний урок більш цікавим і змістовним, дає змогу урізноманітнити види діяльності студентів, емоційно залучити їх до вирішення поставлених перед ними завдань. Саме такий підхід сприяє розвитку аналітичних можливостей, винахідливості, спостережливості, активізує емоційну й логічну пам'ять, уяву, має високий виховний потенціал, допомагає перенести вже сформовані навички й уміння на нові сфери діяльності.

Проте істотно бракує студентам знань саме про закономірності створення власного художнього образу в процесі читання, що негативно позначається на наявності інтересу до подальшого самостійного читання літератури, до набуття певного читацького досвіду та формуванні естетичного смаку й естетичної позиції. Вважаємо, що майбутній учитель має отримувати задоволення від процесу читання, розумітися на літературі, бути обізнаним із сучасними методичними трендами, що є необхідною передумовою ефективного використання літературних першоджерел у подальшій професійній діяльності.

Процес створення художнього образу має свої особливості та розпочинається із сприймання художнього тексту.

Складний процес сприймання характеризується наявністю відповідних уявних асоціацій: «Складаючи невід'ємну частину творчості, асоціативність, яка породжує у людини процеси сугестії, невід'ємна від найважливіших функцій художньої творчості – пізнавальної, виховної, естетичної насолоди спілкування з твором» [5, с. 99]. Так, Тетяна Щербан пише: «Сугестивність як властивість художньо-образного мислення відрізняється від наукової творчості специфічною формою художньої образності. У процесі творчості асоціації матеріалізуються в художньому творі, впливають на сприймання, будять емоційну й інтелектуальну сприйнятливості, розвиваючи фантазію і уяву» [5, с. 99]. При чому асоціативний ряд буде абсолютно суб'єктивним і залежить від інтелектуального рівня, світогляду, загальної культури, емоційного світу. Створення художнього образу є спробою відтворення дійсності за кількома відомими умовами (фактами). Чим більшою є кількість умов – тим цікавішим і детальнішим є створений образ.

Жодний предмет навчальної програми не дає таких широких можливостей для пошуку міжпредметних зв'язків, як світова література, яка органічно поєднує слово, звук і колір, створює настрій, пробивається у свідомість тих учнів, які недостатньо сприймають словесні й логічні методи навчання на уроці і мають наочно-образний тип сприймання.

Сучасні технічні засоби уможливають використання науково-популярних, документальних фільмів, презентацій, просто ілюстрацій у ході вивчення літератури.

Так, інтерес до опрацювання творів Епохи Просвітництва значно зростає після візуалізації інформації про моду, звичаї, культурні реалії, панівні філософські ідеї того часу.

Наприклад, опрацювання твору К. Воннегута «Бойня номер п'ять, або Христовий похід дітей» варто розпочати із інформації про особливості останнього «Христового походу» та короткого геополітичного аналізу, переліку подій кінці Другої Світової Війни. Розповідь варто доповнити фото та відео хроніками військових дій та наслідків бомбардування Дрездена. Продуктивному створенню власних художніх образів сприятимуть окремі деталі про функціонування суспільства, культуру в 40-х роках минулого століття (можна використати відеозаписи популярних виконавців того часу: М. Рьокк, Р. Хейворт, Сестер Ендрюз, порівняти плакати, реклами популярних побутових товарів у різних країнах того часу). Можна також дібрати для перегляду навчальні фільми, присвячені особистості та творчості автора.

Варто врахувати, що на аудиторне опрацювання всіх цікавих джерел забракне часу. У статті «Взаємодія науки та освіти: pro et contra» О. Дубініна пише: «Під браком часу насамперед мається на увазі надзвичайно обмежений обсяг годин, що відводяться на літературознавчі дисципліни в університетській програмі. Як можна, скажімо, говорити про розширення канону і гетерогенність у рамках курсу, де на вивчення цілої епохи відводиться п'ять лекцій та п'ять семінарів? Але фраза «брак часу» має й інше розуміння – нестачу часу та сил щось змінювати у самих викладачів, чиє навантаження передбачає величезну кількість годин та часто різнорідних курсів» [7].

На тлі тотального скорочення годин на аудиторне вивчення літератури маємо не лише дати студенту для підготовки перелік сучасних наукових публікацій, а й перелік посилань на ресурси, що дозволять розширити світогляд, поглибити соціокультурний компонент фахової освіти, сприятимуть створенню власних художніх образів. З цією ж метою варто також стимулювати студентів до пошуку та презентації у ході практичного та семінарського заняття цікавих, маловідомих фактів із біографії письменника, історії написання твору тощо.

Цікаві факти із біографії автора стимулюють інтерес до дослідження його психо-емоційного стану, що уможливорює інтеграцію психології з вивченням літератури: «Необхідно позбутися упередження, що психологія не здатна серйозно допомогти вдосконалити аналіз літературного твору» [5, с. 98]. Читач суб'єктивізує усі отримані емоційно-естетичні враження, знаходить найбільш повну інформацію про суть, ідею художнього твору загалом.

Читання літератури є також продуктивним засобом стимуляції креативності. Так, німецький літературознавець В. Ізер уважає, що «література є необмеженим розгортанням уяви, через це заняття нею має бути подібним до тренінгу уяви» [3, с. 201]. Пошуки вчителем взаємовпливів між різними дисциплінами і видами мистецтв вчать відчувати прекрасне в усьому, збагачують лексичний запас, знайомлять із шедеврами світової літератури, розкривають творчі здібності, розширюють культурний світогляд, навчають головному – бути Людиною, бо як сказав німецький письменник і драматург Б.Брехт: «Усі види мистецтва служать найвеличнішому з мистецтв – мистецтву жити на землі».

Проведений аналіз показує, що змістовий компонент сучасної професійної підготовки педагогів створює необхідні умови для формування інтересу до подальшої роботи з літературними першоджерелами. Водночас досить висока консервативність змісту проаналізованих дисциплінарних блоків не відображує сучасних тенденцій у світовому освітньому просторі.

У цьому контексті О. Дубініна зазначає: «Ясна річ, вивчення літератури в її взаємодії з іншими видами мистецтва, а також іншими сферами людського знання – як філософія, історія, суспільні та природничі науки, релігія тощо – видається надзвичайно привабливим та актуальним. Але тут не можна не зазначити, що такий узагальнений погляд передбачає наявність серйозних знань у різних галузях. А це своєю чергою вимагає введення чи розширення в межах університетської програми цілого спектра суміжних дисциплін, як, скажімо, культурології, мистецтвознавства, релігієзнавства, історії тощо» [7].

Кінцевий результат реалізації інтегрованої освіти – підвищення рівня внутрішньої вмотивованості навчання, розвиток самостійності, зростання впевненості у своїх силах, достатне

оволодіння навчальними вміннями і навичками, підвищення успішності. Використання міжпредметних зв'язків на уроках світової літератури дозволяє здійснювати діалог культур, сприяє збереженню традицій і наступності поколінь. Викладач і студент за умов такої діяльності перебувають у постійній взаємодії; вивчення матеріалу через спільні методи і прийоми організації урочного й позаурочного простору в системі робить їх співучасниками загального історико-культурного процесу.

Але майбутнім педагогам бракує знань для ефективної реалізації інтегрованого підходу до використання художньої літератури у навчально-виховному процесі. Майбутнім педагогам також бракує вмінь формування власного художнього образу в процесі читання літературного першоджерела.

Саме тому наше дослідження не є вичерпним і залишає широкий простір для подальшого пошуку сучасних підходів, які б стимулювали інтерес до читання шляхом залучення новітніх джерел отримання інформації та враховували б інтегративний підхід до добору та опрацювання літератури (дитячої, сучасної, іншомовної) в умовах сучасної вітчизняної професійної освіти.

Список використаних джерел

1. Белкіна Є. Від подиву до творчості. Естетичне виховання дітей засобами образотворчого мистецтва / Є. Белкіна. // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С. 12-18.
2. Гречушкіна Г. Статус міжпредметних зв'язків у системі сучасної освіти. / Г. Гречушкіна // Зарубіжна література (Шкільний світ). – 2009. – №21/24. – С. 16-17.
3. Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблем педагогічної майстерності / Марія Петрівна Лещенко. – Київ : АСМІ, 2003. – 304 с.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо – естетичний цикл. 5 – 11 класи. – Київ, Ірпінь : Перун, 2005. – с. 240
5. Щербан Т. Сугестивність художнього образу / Т. Щербан // Педагогіка і психологія професійної освіти : Науково-методичний журнал. – 2004. – № 1. – С. 98-103.
6. Spivak G. Ch. Death of a Discipline / Gayatri Chakravorty Spivak – New York: Columbia University Press, 2003.
7. <http://thebridge-moet.org/pro-et-contra/>

The article describes an integrative approach to teaching world literature in higher education pedagogy. The authors underline that it is important not only to introduce integrative approach in the classroom for world literary classics, but also to teach future teachers to use this approach while working at school. It is important to use all possible sources of a different perception of literary material: cinema, painting, music, documentary evidence of a specific historical time, elements of other disciplines, the impact on audio-and visual-comprehension. The study has solved the following tasks: a substantial component of professional preparation of future teacher in the context of using art primary sources has been analyzed; the connection between the ability to form their own artistic images and interests in reading literary primary source has been revealed; features of the practical realization of interdisciplinary links in the teaching of literature as a component of professional education of future teachers has been marked.

We believe that the integration of the study of literary sources, with information on history, cultural studies, ethnography, psychology greatly stimulates the interest in the subject, to further independent reading of fiction for the purpose of obtaining aesthetic pleasure and self-improvement, it allows to enrich the socio-cultural component of professional education. The parallel coexistence of different layers of material in the same class to makes modern lesson more interesting and gives the opportunity to vary the kinds of students' activity, to involve them emotionally in solving their tasks. This approach contributes to the development of analytical capacity, creativity, observation, activates the emotional and logical memory, imagination, has a high educational potential, helping to transfer already formed skills in new areas of activity.

Key words: *modern literature, literature for children, encouraging of the interest in reading, psychologically-pedagogical potential of literature, professional education, art vision.*

**КОРПУСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ
ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ**
**CORPUS-RELATED TECHNOLOGIES IN TEACHING
FOREIGN LANGUAGES IN HIGH TECHNICAL SCHOOL**

Стаття висвітлює дидактичні можливості корпусної лінгвістики в іншомовній освіті студентів технічних спеціальностей. Розглядаються основні методи педагогічної корпусної лінгвістики; особливості лінгвістичного та інформаційного аналізів текстового матеріалу; навчальний потенціал прямого й опосередкованого підходів до використання корпусних даних; аналізується ефективність навчальних завдань на основі корпусів.

Ключові слова: корпусна лінгвістика, конкорданс, корпусний підхід, автентичні професійно-орієнтовані тексти, іншомовна компетентність, навчальна автономія.

Навчання іноземних мов студентів технічних спеціальностей на основі особистісно-орієнтованого підходу передбачає врахування низки особливостей студентів: рівень розвитку і пріоритетна ієрархія застосування власних когнітивних якостей, достатність і тип мотивації, особиста ціннісна парадигма, вихідний рівень іншомовної комунікативної компетентності, ступінь розвитку мовних і мовленнєвих здібностей тощо. З іншого боку індивідуалізація навчання вимагає врахування особливостей контингенту студентів у виборі форм навчання, прийомів, методів і технологій, які дозволяють мінімізувати труднощі навчання і підвищити інтерес до оволодіння мовою. В іншомовній освіті студентів комп'ютерних спеціальностей цілком природним буде широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій для автоматизованого пошуку інформації та обробки природної мови і фреймових технологій навчання, оскільки навички такої навчальної роботи зазнають постійного розвитку під час формування професійних діяльнісних компетентностей при опануванні фаховими дисциплінами [4]. Потужний потенціал у цьому аспекті має корпусний підхід (Corpus-Based Approach), базований на використанні теоретичних надбань і результатів експериментальних досліджень корпусної лінгвістики у навчанні іноземних мов студентів вищої технічної школи.

Корпусна лінгвістика як напрям прикладної лінгвістики започаткована у 60-ті роки минулого століття, особливо бурхливий розвиток отримала в останні 30 років завдяки широкій комп'ютеризації суспільства. Поєднання досліджень з лінгвістики, програмування, системного аналізу і дидактики логічно призвели до появи педагогічного напрямку корпусної лінгвістики, який наразі вважається одним із найбільш перспективних у навчанні іноземних мов студентів технічних і, в першу чергу, комп'ютерних спеціальностей, про що свідчить численна кількість досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (Simpson R., Mendis D., 2003; Bernardini S., 2004; Scott M., Tribble C., 2006; Brawn S., 2007; Johansson S., 2007; O'Keeffe, 2007; McCarthy M., 2008; Conrad S., Biber D., 2009; Reppen R., 2010; Flowerdew L., 2012; Шаламова Н.Н., Фильченко А.Ю., 2004; Мустайоки А., 2007; Толстовка Т.В., 2008; Гвишиани Н.Б., 2008; Камшилова О.Н., Колина М.В., 2008; Сысоев П.В., 2010; Мордовин А.Ю., 2012; Квашенина О.С., 2013; Лесная М.И., 2014; Горина О.Г., 2014 та ін.).

Теоретичні й експериментальні дослідження в галузі дидактичної корпусної лінгвістики свідчать про потужний потенціал корпусного підходу до формування іншомовної компетентності студентів, проте впровадження здобутків науковців у практику викладання мов гальмується через низку чинників. У першу чергу, до таких причин належить недостатня

інформованість викладачів, відсутність навичок роботи з корпусами, несформованість умінь методичної обробки корпусних даних і укладання конкордансів, невисокий рівень практичного володіння комп'ютерними технологіями, недостатня вмотивованість [5; 6]. Така ситуація є типовою для впровадження будь-якого інноваційного підходу до навчання, оскільки в переважній більшості випадків ознайомленню з такими методами не приділяється належної уваги у навчанні майбутніх викладачів іноземних мов на педагогічних факультетах, недостатня обізнаність і відкритість до сучасних технологій навчання, яких є однією з відомих вад вітчизняної освіти. Ширшому впровадженню і популяризації корпусного підходу в іншомовному навчанні студентів технічних спеціальностей сприяють тематичні науково-методичні конференції, які поряд із європейськими конференціями TaLK (Conference on Teaching and Language Corpora) проводяться в Національному Технічному Університеті України «Київський політехнічний інститут».

Відомо, що завдання корпусної лінгвістики як напряму прикладної лінгвістики полягає у створенні корпусів текстів, їх обробці відповідно до конкретного цілепризначення і використання для вирішення лінгвістичних і позалінгвістичних задач. На основі здобутків галузей, пов'язаних з автоматичною обробкою і розумінням тексту, векторне спрямування траєкторій досліджень корпусної лінгвістики і їх практичне застосування визначається двома видами аналізу тексту:

а) лінгвістичний аналіз, який дає змогу здійснити інтерпретацію тексту, виявити його сенс з урахуванням контексту, підтексту і конотацій; провести добір прикладів для ілюстрації певних мовних явищ та уточнення діапазону й особливостей вживання обраних лексичних одиниць, підтвердити лінгвістичні правила даної мови. Вдосконаленню процедур лінгвістичного аналізу сприяє спеціальна розмітка або анотація тексту, яка здійснюється спеціальними комп'ютерними програмами, наприклад, морфологічна і навіть повна синтаксична розмітка, продуктом якої виступають синтаксичні або глибоко анотовані корпуси у вигляді дерева залежностей. Така процедура аналізу широко використовувалась у лінгвістичних дослідженнях і раніше для опису відношень між мовними елементами, зокрема за допомогою графів, запозичених з математичної теорії графів, які наочно зображувались сукупністю точок – вузлів графів і ліній – дуг графів. Залежно від утворених фігур графи називають деревами, які можуть бути лінійними, ієрархічними або зірковими. Так, наприклад, синтаксичну структуру речення можна представити у вигляді дерева, яке дозволяє по-кроково показати напрям кожного синтаксичного зв'язку членів речення. В кожній парі одиниць елементи поділяються на головний і залежний, а дерево залежностей віддзеркалює усе розмаїття зв'язків. Такі дерева відносять до ієрархічних. Таким чином до компонентів, які входять у структури систем аналізу текстів, тобто лінгвістичних процесорів відносять: графематичний аналіз із константами у вигляді графематичних дескрипторів – лексичні одиниці, лексеми, формули, цифрові комплекси; морфологічний аналіз – проведення морфологічної інтерпретації лексичних одиниць тексту-першоджерела за допомогою констант – граем; синтаксичний аналіз – побудова дерева залежностей на рівні всього речення з використанням констант – назв відношень, наприклад, subj. – відношення між підметом і присудком, circ. – обставина часу, місця тощо; семантичний аналіз – побудова семантичного графу тексту. Особливість і певна обмеженість цього виду аналізу тексту полягає в його локальності, у виокремленому розгляді кожної текстової одиниці аналізу, що гальмує створення коректного машинного перекладу, оскільки не дає змогу врахувати під час інтерпретації тексту всю контекстну варіативність кожної фрази і виявити саме ту, яка адекватна даному контексту;

б) інформаційний аналіз тексту, на відміну від цього, сприймає текст як єдине ціле і здійснюється за допомогою інформаційно-пошукових систем на основі різних підходів до вивчення текстових матеріалів: методів аналітичної обробки мовних першоджерел і створення вторинного мовного продукту у вигляді рефератів, анотацій, критичних та інформаційних

оглядів; методів цільової трансформації першоджерел і дроблення їх на блоки, зручні для зберігання на комп'ютері; контент-аналізів опитувань, анкетувань; різноманітного кодування або індексації фактологічної інформації.

Теоретично ефективним шляхом наближення до створення якісного машинного перекладу може стати органічне поєднання лінгвістичного й інформаційного аналізу текстового матеріалу, що наразі не відбувається через недостатню вивченість можливостей інтегрування їхніх процедур, проте науковий пошук в цьому напрямі активно проводиться (Dan Sullivan, 2001; J.J. Hopfield, 1982; И.В. Бестужев-Лада, Г.А. Наместников, 2002; В.Ш. Рубашкин, 2010 та ін.).

Найбільш перспективними методами корпусної педагогіки для іншомовного навчання студентів технічних спеціальностей можна вважати текстові пошуки в масштабних корпусах (конкорданси), навчання на основі даних (data-driven learning DDL), методи обробки природної мови (natural language processing – NLP), автоматизований витяг інформації (information retrieval – IR) [7; 8]. У методичній літературі розрізняють два підходи до використання корпусних даних у навчальних цілях:

1. Прямий підхід (hands-on), який передбачає роботу студентів із корпусним програмним забезпеченням, що може викликати певні труднощі технічного й організаційного характеру – облаштування навчального середовища, рівень комп'ютерної грамотності, недостатня мотивація, відсутність навчальних навичок використання корпусних технологій тощо. Проте слід зазначити, що саме цей підхід лежить в основі головної мети навчання студентів: не тільки оволодіти іноземною мовою і мовленням, а сформувати навички і вміння навчальної діяльності, самостійного здобування знань, навчальної автономії, самовдосконалення інтелектуального і професійного впродовж усього життя. Студент повинен отримувати знання не в готовому вигляді, а через експериментальну дослідну діяльність робити власні відкриття в іноземній мові, формулювати свої висновки щодо різних аспектів мови, знаходити певні граматичні й лексичні закономірності, що забезпечить ґрунтовне засвоєння здобутих дослідницьким шляхом знань і розвиток комунікативної компетентності. Невичерпні можливості для цього має метод DDL «навчання на основі даних» або навчання, стимульоване і активізоване електронною інформацією, базоване на моделі «спостереження – гіпотеза – експеримент», яке спонукає студентів до оволодіння мовою через власні доведення і висновки в ході емпіричних досліджень великих масивів текстових зразків. Відомі переконливі результати використання методу DDL в індивідуалізованому навчанні англійської мови наукового спрямування (English for Academic Purposes), у лекційних курсах з граматики і лексики [7].

Роль викладача в такому навчанні зазнає змін і набуває рис організатора, консультанта, керівника науково-дослідної діяльності, який забезпечує належний і необхідний для цього контекст [5; 6]. На першу лінію навчального процесу виходить комп'ютер, але лише як знаряддя діяльності – незамінне, унікальне, проте все ж таки лише знаряддя або засіб, яке не замінює викладача, а виконує функції фасілітатора й інформатора (Т. Джонс, Дж. Ліч). Одночасно такий підхід висуває нові вимоги до викладачів іноземних мов, які працюють зі студентами технічних спеціальностей, щодо їх навчання і ширшого залучення до створення спеціалізованих тематичних корпусів текстів різних галузей і специфічних малих методично-орієнтованих мовних корпусів предметно-понятійного спрямування за аналогією з відомими корпусами різних регістрів, таких як Корпус професійної англійської мови (Corpus of Professional English), корпус англійської мови нафтової промисловості (Guangzhou Petroleum English Corpus) та ін. На основі корпусів викладачам бажано вмінати укладати електронні конкорданси за допомогою спеціальних програм-конкордансерів у вигляді програмного забезпечення для роботи з текстом на виконання заданого пошуку і презентації результатів у конкретній визначеній формі. В такий спосіб можна укладати конкорданси в навчальних цілях на основі невеликих навчальних і автентичних фахових текстів, відібраних з урахуванням рівня іншомовної компетентності студентів, етапу навчання і тематичної узгодженості з програмою навчання. Робота такого

типу може стати елементом дослідницької діяльності студентів, що, з одного боку, сприяє підвищенню їх комунікативної компетентності, оскільки дає змогу опрацювати велику кількість сучасних мовленнєвих текстових зразків, а, з іншого боку, підвищує мотивацію й інтерес до навчання завдяки підкріплюючому ефекту швидкого результату власних досягнень у лінгвістичному аналізі мовних і мовленнєвих явищ. Укладені конкорданси можуть входити як важлива і цікава складова до Інтернет-підручників;

2) Опосередкований підхід (*hands-off*), при якому студенти працюють не з лінгвістичним корпусом, а з навчальним матеріалом, підготовленим і методично опрацьованим викладачем на базі корпусної інформації. Прямий підхід свідомого використання корпусних даних більш доречно застосовувати у навчанні іноземних мов студентів технічних, у першу чергу комп'ютерних, спеціальностей на завершальному етапі бакалаврату і в магістратурі, а також у самостійній дослідній роботі. Опосередковане використання корпусних даних має ширший діапазон застосування, оскільки може підвищувати ефективність іншомовної освіти будь-якого контингенту студентів на кожному етапі навчання. В першу чергу, це дозволяє подолати основні недоліки навчальних матеріалів – вітчизняних підручників і посібників, більшість з яких ілюстровані штучними прикладами, оскільки вони не є базованими на емпіричних методах відбору й аналізу мовного матеріалу, а відтак не можуть віддзеркалювати реальний природний стан мови, зокрема коректно визначати пріоритетні, типові для використання носіями мови на певному етапі суспільного розвитку, значення лексичних одиниць і граматичних конструкцій, що уможлиблюється лише корпусом розмовного аспекту мови [2, с. 57]. До того ж наявний конкорданс Національного корпусу англійської мови (*The Bank of English*), утворений для представлення мови не в навчальних, а комунікативних цілях, дає до 50 прикладів використання кожної лексичної одиниці, що дозволяє суттєво збагатити ілюстративну базу навчальних посібників [3]. Як результат, збільшується кількість друкованих матеріалів для навчання іноземної мови з позначкою *'corpus-based'*, тобто створених на основі мовних корпусів, тобто максимально наближених до реального спілкування.

У дослідженнях педагогічного застосування корпусної лінгвістики пропонують різні види завдань на основі корпусів, у яких більшу увагу приділено навчанню лексики й граматики. Особливо ефективним виявилось впровадження в іншомовне навчання конкордансів, оскільки вони мають пошукові механізми з використанням численних критеріїв, при цьому корпусом може виступати тематична добірка професійно-орієнтованих текстів або окремих текстовий фрагмент. Універсальність таких навчальних завдань дозволяє використовувати їх у різних форматах роботи: аудиторній, самостійній; груповій, парній, індивідуальній; контрольованій викладачем на занятті й інтерактивній в електронному режимі. Критичний аналіз і конкретизація сфер використання пропонованих у теоретичних роботах варіантів завдань (S. Bernardini, M. Barlow, М.И. Лесная, К.Ю. Ахметова, Л.К. Раицкая, О.Г. Горина та ін.) свідчать, що корпуси, попри всі їх широкі можливості, слід використовувати з урахуванням рівня мовної й комп'ютерної підготовки цільової аудиторії, етапу навчання і професійного спрямування, так, наприклад:

- за заданими викладачем критеріями студенти індивідуально або в групах з розподілом ролей здійснюють пошук і аналіз різних мовних явищ: а) на просунутому етапі навчання при введенні нової лексики після наведення дефініцій продуктивним буде вивчення прикладів з конкордансу для порівняння значень попереднього теоретичного обговорення і реального використання в реальному мовленні; б) на початковому етапі навчання завдання пошуку значення на основі найближчого контексту краще застосовувати лише для уточнення семантики мовних одиниць, які вже траплялися студентам, оскільки для зовсім незнайомих слів і лексично-граматичних одиниць ефективність може бути невисока;

- завдання відновити значення або конотацію пропущеного ключового слова за контекстом і на основі аналізу речення, для виконання якого наводяться декілька контекстів різного

характеру, які ілюструють широкий жанровий, стилістичний і понятійний спектр вживання певної лексичної одиниці, до складу якої може входити одне або декілька слів, що утворюють словосполучення або сталі вирази. Така діяльність характеризується високою продуктивністю лише на просунутих етапах навчання, коли студенти володіють іноземною мовою на рівні не нижче, ніж В 2 за ЗЄР;

- завдання вивчення полісемії слів, пошуку нових значень лексем і укладання словникової статті на основі корпусної вибірки будуть доречні для навчання філологів у межах поглибленого лексикологічного й лексикографічного аналізів і менш ефективні для формування іншомовної компетентності професійного спрямування студентів технічних спеціальностей, у навчанні яких враховуються принципи мінімальної достатності, практичної доцільності і, що найважливіше, комунікативності;

- завдання на порівняння літературної англійської мови і наукової, письмової й усної, а також контрастивний аналіз у лексико-граматичних дослідженнях, вивчення варіативності, семантичної акцентуації, культурних асоціацій тощо доречно буде використовувати в експериментальній роботі студентів, у тому числі під час написання кваліфікаційних робіт: курсових, бакалаврських, магістерських;

- завдання вивчення узгодження лексем, синонімії та виявлення відмінностей у використанні близьких за значенням слів бажано використовувати на просунутих етапах навчання за умови сформованого словникового запасу для корекції правильності мовлення, що може бути рекомендовано для включення в навчальні посібники для магістрів у межах курсу «Англійська для науковців»;

- завдання вивчення порядку слів може бути використано на всіх етапах навчання;

- найбільший потенціал серед пропонованих завдань незалежно від етапу навчання і контингенту студентів має аналіз особливостей використання граматичних структур, формулювання правил їх вживання за умови використання широких контекстів у вигляді цілісних письмових або аудіо текстів [1, с. 77], виконання вправ на основі конкордансів, що уможливорює ілюстрацію складності певних граматичних явищ.

Отже, експериментальне втілення дидактичних розробок корпусної лінгвістики в навчання іноземної мови професійного спрямування у вищій технічній школі свідчить про можливість і необхідність застосування елементів корпусного підходу на кожному етапі навчання. Обов'язкова умова продуктивності такого методу полягає у чіткому додержанні відповідності рівня володіння іноземною мовою студентами і рівня складності й характеру завдань. Найбільш широкий діапазон завдань доречно використовувати на завершальному етапі бакалаврату і в магістратурі. Необмежені можливості має корпусний підхід у науково-дослідній роботі студентів, особливо для проведення міждисциплінарних досліджень, які доводять ефективність поєднання лінгвістичної підготовки студентів технічних спеціальностей з фаховими знаннями.

Список використаних джерел

1. Лесная М.И. Использование лингвистических корпусов при обучении иностранным языкам: плюсы и минусы / М.И. Лесная // Матеріали ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф. [«Інтелектуальні системи та прикладна лінгвістика»], (Харків, 17 квітня 2014 року). – Харків : Вид. НТУ «ХП», 2014. – С. 75-77.
2. Нагель О.В. Корпусная лингвистика и ее использование в компьютеризованном языковом обучении / О.В. Нагель // Язык и культура. – №4. – Томск : Изд. ФГБ ОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», 2008. – С. 53-59.
3. Раицкая Л.К. Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе: классификация, критерии оценки, методика использования : монография / Л.К. Раицкая // МГИМО. – Москва : Изд. МГИМО, 2007. – 192 с.

4. Саєнко Н.С. Інноваційні технології у навчанні іноземних мов професійного спрямування / Н.С. Саєнко // Збірник наукових праць «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – №18. – Харків : Вид. ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – С. 213-221.
5. Саєнко Н.С. Розвиток педагогічних здібностей викладачів іноземних мов технічних університетів / Н.С. Саєнко // Збірник наукових праць: Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – №17 (27). – Київ : Вид. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 130-134.
6. Саєнко Н.С. Формування індивідуального стилю діяльності викладача іноземних мов у вищій технічній школі / Н.С. Саєнко // Збірник наукових праць Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя «Наукові записки». – №9. – Ніжин : Вид. НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – С. 136-139.
7. Johns T. Data-Driven Learning: the Perpetual Challenge // Teaching and Learning by Doing Corpus Linguistics / ed. by B. Kettemann, G. Marko. Amsterdam : Rodopi, 2002. – P. 107-117.
8. Reppen R. Using Corpora in the Language Classroom / Randi Reppen. New York : Cambridge University Press, 2010. – 118 p.

The article highlights theoretical importance and practical possibilities of didactic uses of text corpora in teaching foreign languages. Corpus linguistics as a part of applied linguistics has a strong potential in teaching, learning and research of languages and speech. The main methods of corpus linguistics such as information retrieval, data-driven learning, natural language processing and their application in educational process in technical universities are under consideration. The focus of the paper is on the types of text analyses which can be classified into two groups: linguistic analysis and information analysis. The combination of methods and integration of procedures of both analyses is believed to be an effective way to create a high-quality computer translation programme. The article also examines the two approaches of using corpora in educational purposes: hands-on and hands-off methods. Although hands-on or direct approach based on students' individual work with software has some technical and organizational difficulties it constitutes the greatest value for students being a means to establish facts of language independently and at the same time to develop skills and abilities of self-study and academic autonomy. Special attention is paid to the changing of teacher's role who becomes rather a consulter, organizer, scientific supervisor than a transmitter of knowledge. It challenges teachers to raise relevant competences including ability to form small Corpora of Professional English and electronic concordances with a help of special programs-concordancers which proved their high learning capacity. The emphasis in the article is put on hands-off or indirect approach to corpora use in language education. According to such corpus-based approach students deal not with linguistic corpora but with learning material methodically prepared and processed by a teacher on the basis of corpus information. Various educational tasks are presented and analyzed in terms of their effectiveness and relevance to students' level of language competence and learning objectives. Corpus technologies form an integral part of information-communication technologies and may be efficiently used in teaching foreign languages as well as in methodical work and linguistic research.

Key words: corpus linguistics, concordance, corpus-based approach, authentic professional texts, language competences, academic autonomy.

УДК 378 (44)

Ілона Сіліванова

Ilona Silivanova

ДІЯЛЬНІСТЬ ФРАНЦУЗЬКИХ НАЦІОНАЛЬНИХ АГЕНЦІЙ, ЦЕНТРІВ І ВІДДІЛІВ ІЗ ПИТАНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

THE FRENCH NATIONAL AGENCIES, CENTRES AND DEPARTMENTS PROMOTING HIGHER EDUCATION AND ACADEMIC MOBILITY

Стаття присвячена проблемі діяльності національних агенцій, центрів та відділів, що регулюють процеси у сфері освітніх послуг транснаціональної спрямованості у Франції. Досліджено історію їх виникнення, загальну структуру, основні напрями діяльності та функції. Встановлено, що в процес реалізації державної інформаційної політики Франції з питань вищої освіти та академічної мобільності залучені агенції, які умовно можна розділити за масштабом впливу на зовнішні і внутрішні.

Ключові слова: міжнародна академічна мобільність, агенції з питань вищої освіти, мобільний студент.

Світові тенденції глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти спонукають національні уряди багатьох європейських країн покращувати наявні механізми залучення іноземних студентів до навчання. Одним із таких механізмів є модернізація агенцій з питань вищої освіти та академічної мобільності. Реалізація урядом Франції політики оптимізації роботи вищезгаданих агенцій заслуговує особливої уваги, зважаючи на індекс зростання вхідної студентської мобільності у цій країні. Реструктуризація наявних агенцій, центрів і відділів з питань вищої освіти та академічної мобільності у Франції сприяла вдосконаленню умов прийому та підвищення рівня престижності французьких університетів у світі [2, с. 153; 1, с. 5].

За останні десятиліття стратегічні та тактичні завдання організацій у галузі вищої освіти на міжнародному, європейському і національному рівнях проаналізували українські науковці І. Татомир, С. Вербицька, Л. Семів, І. Ходикіна. У своїх дослідженнях місце і функції служб, що сприяють розвитку транснаціональної освіти в умовах глобалізації розглядали такі іноземні вчені, як Д. Арсенєва та А. Алексанкова, В. Чистохвалов та В. Філіппов, О. Філіпетті, І. Бертонсіні, І. Ференц, Б. Вехтер.

З огляду на те, що питання діяльності національних французьких агенцій, центрів і відділів з питань вищої освіти та академічної мобільності розглядалось вітчизняними дослідниками лише фрагментарно, метою статті є дослідження історії їх виникнення, аналіз загальної структури, основних напрямів діяльності та функцій.

Ефективним інструментом розширення міжнародної академічної мобільності є продумана інформаційна й освітня політика. У процес реалізації державної інформаційної політики Франції з питань вищої освіти та академічної мобільності залучені агенції, які умовно можна розділити за масштабом впливу на зовнішні і внутрішні. За підтримки посольств Франції за кордоном, на міжнародній арені свою діяльність здійснюють Кампус Франс (Campus France) та Французький інститут (Institut Français). На національному рівні практичне втілення політики уряду щодо просування вищої освіти Франції і прийому міжнародних мобільних студентів входить до компетенції Міжнародного центру педагогічних досліджень (CIEP –

Centre international d'études pédagogiques), Національного/Регіонального центру університетських і шкільних справ (CNOUS/CROUS – Centre national/régional des œuvres universitaires et scolaires), Відділу прийому міжнародних мобільних студентів (SAEE – Service d'Accueil des Étudiants Étrangers,) та університетських відділів міжнародних зв'язків (SRI – Service des Relations Internationales) [6, с. 9].

Французькі агенції з питань вищої освіти та міжнародної академічної мобільності, що функціонують на наднаціональному рівні, перебувають під контролем Міністерства закордонних справ. Міністерство закордонних справ та міжнародного розвитку є основним органом державного управління Франції у сфері зовнішніх відносин. Міністерство має декілька підрозділів, а саме: Генеральна дирекція з питань безпеки та політики, Дирекція з питань співпраці з Європейським Союзом, Генеральна дирекція з питань глобалізації, розвитку і партнерства, Генеральна дирекція з управління та модернізації, Дирекція з питань підтримки французьких громадян за кордоном і консульського управління та інші [8].

Генеральна дирекція з питань глобалізації, розвитку і партнерства – це підрозділ, що визначає і реалізує спільно з зацікавленими управліннями в економічній і соціальній сферах політику щодо міжнародних та міжурядових організацій. Підрозділ бере безпосередню участь у розширенні міжнародного співробітництва в галузі управління та регулює міжнародні економічні і фінансові питання. Генеральна дирекція з питань глобалізації, розвитку і партнерства визначає політику Міністерства закордонних справ та міжнародного розвитку Франції в галузі глобальних суспільних благ. Підрозділ працює над підвищенням привабливості території Франції, сприяє розвитку академічного і наукового співробітництва, та, найголовніше, заохочує навчання або стажування мобільних студентів і дослідників у Франції. Вищезазначений відділ відповідає за проведення культурних та мистецьких заходів в іноземних країнах, а також викладання французької мови за кордоном. Очільник Генеральної дирекції з питань глобалізації, розвитку і партнерства підтримує дії уряду, спрямовані на поширення французької мови та франкомовної культури у світі, мобілізує мережу посольств і агенцій Франції за кордоном з глобальних питань.

Генеральна дирекція з питань глобалізації, розвитку і партнерства бере на себе відповідальність за бюджетні програми міжнародного співробітництва та необхідні для цього фінансові ресурси. Саме цей підрозділ Міністерства закордонних справ Франції контролює міжнародну політику неурядових організацій за кордоном та підтримує діяльність місцевих органів влади у рамках децентралізованого співробітництва. Від імені Міністерства закордонних справ та міжнародного розвитку Франції, Дирекція з питань глобалізації, розвитку і партнерства здійснює постійний контроль за діяльністю агенцій-операторів французького міжнародного співробітництва та ретельно розробляє їх політику за допомогою суспільства.

Головними операторами Міністерства закордонних справ Франції та його структурного підрозділу Генеральної дирекції з питань глобалізації, розвитку і партнерства є Агенція з французької освіти за кордоном (AEFE – Agence pour l'enseignement français à l'étranger), Французька агенція розвитку (AFD – Agence Française de Développement), Кампус Франс (Campus France), Французький інститут (Institut Français), Французька агенція з питань співпраці зі ЗМІ (CFI – Agence française de coopération médias), Мережа центрів медичної підтримки (ESTHER – Ensemble pour une Solidarité Thérapeutique Hospitalière en Réseau), Французька міжнародна експертиза (FEI – France expertise internationale), Благодійний фонд Франції: обміни та міжнародна солідарність (France Volontaires: Échanges et solidarité internationale), Французька агенція з розвитку туризму (Atout France). Відділ з питань університетської, культурної і наукової співпраці, що є підрозділом Генеральної дирекції з питань глобалізації, розвитку і партнерства координує роботу агенцій-операторів з питань навчання, виховання та вищої освіти за кордоном. До таких операторів належать Французький інститут, Кампус Франс і Агенція з французької освіти за кордоном.

Основною агенцією культурно-просвітницької дипломатії Міністерства закордонних справ Франції є Французький інститут. Місією Французького інституту є популяризація

системи вищої світи, образотворчого мистецтва, архітектури, кіно та загальної інформації про Францію [9]. Необхідно зазначити, що Французький інститут виступає рекрутинговою агенцією, що генерує інтерес учнів та студентів до навчання у Франції. Основними напрямками діяльності таких осередків є: 1) сприяння міжнародним обмінам художніми виставками; 2) поширення кінематографічної спадщини та аудіовізуальних засобів масової інформації; 3) розвиток культурного діалогу шляхом організації «Сезонів», «Років», «Тижнів» французької мови та культури у Франції і за кордоном; 4) заохочення членів Французького інституту до міжнародної мобільності; 5) координація та стимулювання співпраці з французькими громадами за кордоном; 6) сприяння культурному розмаїттю у Європі через програми європейського багатостороннього партнерства; 7) організація курсів французької мови; 8) інформування громадськості щодо організації навчання у французьких вищих навчальних закладах, студентське життя, складання іспитів за програмами DELF, DALF [7].

Історія створення Французького інституту сягає 1922 року. Французька асоціація розвитку та мистецьких обмінів (AFEEA – Association française d'expansion et d'échanges artistiques) стала праобразом майбутньої Французької асоціації мистецької діяльності (AFAA – Association française d'action artistique), яка згуртувала осіб, зацікавлених у просуванні французької мови і культури у світі. Активізацію інтелектуального і культурного обміну можна спостерігати з ХХ століття. Новий імпульс активності розпочався з заснування асоціації КультурФранс (CulturesFrance), що об'єднала Французьку асоціацію мистецької діяльності та Асоціацію з розповсюдження французької літератури (ADPF – Association pour la diffusion de la pensée française). Французький інститут замінив КультурФранс у січні 2011 року як установа комерційного значення.

Французький Інститут тісно співпрацює з агенцією Кампус Франс, яка виникла у 2010 році. Агенція Кампус Франс перебуває під подвійним контролем, адже була створена Міністерством закордонних справ та Міністерством національної освіти Франції з метою поширення знань про французьку систему вищої освіти і стипендіальні програми. Кампус Франс або Національна агенція з питань вищої освіти Франції інформує іноземних студентів на всіх етапах їхньої підготовки до навчання (від розробки навчального проекту до фінансування перебування учасника мобільності у французькому університеті).

Кампус Франс є установою комерційного значення, що утворилася після злиття асоціації Ежід (Association Egide 1991 р. засн.), агенції ЕдюФранс (Agence EduFrance 1998 р. засн.), Центрів з навчання у Франції (CEF – Centres pour les Études en France 2005 р. засн.) та перейняла на себе завдання відділу міжнародних справ Національного центру університетських та шкільних справ. Створення Центрів з навчання у Франції було анонсовано після проведення Міжурядового семінару з привабливості Франції у 2005 році, що мав на меті максимізувати залучення студентів до культурного, політичного та економічного життя Франції. У січні 2007 року Центри з навчання у Франції об'єдналися з агенціями «ЕдюФранс», щоб стати єдиною організацією з допомоги міжнародним мобільним студентам. Однак, якщо агенція ЕдюФранс цілком інтегрувалася у Кампус Франс, то Центри з навчання у Франції продовжують існувати у 33 країнах Північної Америки (США, Мексика), Південної Америки (Чілі, Бразилія, Перу, Аргентина), Африки (Мадагаскар, Буркіна Фасо, Марокко, Туніс), Азії (Південна Корея, Росія, Індія, В'єтнам), де студенти повинні здійснити онлайн реєстрацію на сайті Кампус Франс. Попередня процедура реєстрації збереглася у країнах, громадянам яких необхідно отримувати візу для в'їзду на територію Франції [3].

Для того, щоб покращити співпрацю представництв Кампус Франс за кордоном і закріпити дії агенції у напрямі підвищення привабливості Франції серед міжнародних мобільних студентів та науковців, у 2014 році Кампус Франс здійснив реформування управлінського апарату. Нова схема управління структурована навколо 4 блоків, а саме: географічна координація, зовнішні та інституційні відносини, прийом і студентське життя, служба підтримки.

Відділ географічної координації погоджує роботу агенції Кампус Франс у п'яти географічних зонах (Середній Схід, Азія, Африка, Європа, Америка) і включає відділ навчальних

та академічних методів і відділ підтримки офісів Кампюс Франс. Директор Відділу географічної координації є також відповідальним за якість програм академічної мобільності. Відділ зовнішніх та інституційних відносин співпрацює з вищими навчальними закладами та членами Форуму Кампюс Франс. Більше того, Відділ підтримує відносини з подібними європейськими організаціями, а саме Європейською комісією та міжнародними кредиторами. Основними завданнями Відділу з питань прийому і студентського життя є розробка і впровадження сучасних ефективних механізмів залучення міжнародних мобільних студентів, підвищення привабливості території Франції за кордоном, сприяння встановленню товариських стосунків між студентами. Відділ об'єднує службу прийому студентів і нарахування виплат для стипендіатів, службу житла та координує роботу регіональних делегацій.

Основними функціями Національної агенції з питань вищої освіти Франції за кордоном є: 1) розповсюдження інформації про систему вищої освіти Франції та можливості інтеграції до цієї системи; 2) роз'яснення мобільним студентам і науковцям щодо відкриття візи, пошуку житла, вибору освітньої програми; 3) консультування щодо стипендій, стажувань, програм індивідуальної та групової мобільності; 4) надання допомоги французьким закладам вищої та середньої освіти в їх міжнародному розвитку шляхом розміщення інформації про навчальні пропозиції для мобільних студентів на Форумі Кампюс Франс; 5) публікація соціологічних досліджень на тему студентської мобільності у світі; 6) керування мережею асоціацій колишніх випускників французьких університетів; 7) організація курсів французької мови та культури в офісах Кампюс Франс. Найбільша кількість Кампюс Франс було засновано в основних країнах-імпортерах мобільних студентів, а саме: Алжирі, Китаї, Індії, Греції, Мексиці, Росії, Туреччині. На сьогодні у світі існує понад 210 порталів та філій Кампюс Франс у 116 країнах світу.

Агенція Кампюс Франс активно працює в режимі онлайн. На сайтах можна знайти не лише загальні відомості про французьку вищу освіту, вимоги до знання французької мови, дізнатися про освітні програми як французькою, так і англійською мовою в університетах Франції, але й створити особистий кабінет. Автентифікувавшись, студенти одержують відповіді на питання, пов'язані з забезпеченням житла, соціальним страхуванням, відкриттям візи, оформленням документів та отримують листи з оновленою інформацією про стипендіальні програми французького уряду.

Крім інформаційно-рекрутингових агенцій типу Кампюс Франс та Французьких інститутів, що діють за кордоном, у Франції свою діяльність здійснюють Міжнародний центр педагогічних досліджень, Національний/Регіональний центр університетських та шкільних справ. Вищезгадані організації були створені у 1945 та 1955 роках і функціонують під керівництвом Міністерства національної освіти та досліджень Франції. Міжнародний центр педагогічних досліджень реалізує свою діяльність у мовному та освітньому напрямках, а саме: підтримує викладання і поширення французької мови за кордоном; приймає іспити та видає сертифікати, що підтверджують рівень володіння французькою мовою; підтримує якість і контролює рівень викладання французької як іноземної мови у спеціалізованих мовних школах та центрах у Франції. Центри також координують програми мобільності для викладачів французької мови [4].

Міжнародний центр педагогічних досліджень залучений до процесу міжнародної мобільності в галузі освіти через керівництво Національним інформаційним центром з академічного визнання та мобільності у Франції (NARIC – National Academic Recognition Information Centre France). Національний інформаційний центр з академічного визнання та мобільності у Франції співпрацює з Європейською мережею інформаційних центрів (ENIC – European Network of Information Centres) та здійснює нострифікацію дипломів міжнародних мобільних студентів, що бажають продовжувати навчання або здійснювати професійну діяльність у Франції.

Головною метою Національного центру університетських та шкільних справ є здійснення діяльності, спрямованої на надання допомоги французьким і міжнародним мобільним студентам у вирішенні питань з працевлаштування і проживання. Національний центр університетських та шкільних справ, 28 регіональних та 16 місцевих центрів об'єднані в

єдину мережу, що ознайомлюють студентів із пропозиціями роботодавців, здійснюють ремонт наявних і облаштування нових студентських гуртожитків, призначають соціальні стипендії.

Центри у межах своїх повноважень також організують різні культурно-масові заходи для студентів, забезпечують харчування і контролюють цінову політику у студентських їдальнях. Щороку, за підтримки Міністерства закордонних справ, Національний центр університетських та шкільних справ публікує довідник «Я їду до Франції» з інформацією щодо особливостей навчання та перебування в країні.

Практичну допомогу під час перебування мобільних студентів у Франції надають Відділи з прийому міжнародних мобільних студентів. Такі служби існують у всіх основних містах-провайдерах вищої освіти: Анже, Безансоні, Бресті, Бордо, Кретеї, Греноблі, Ліможі, Ліоні, Нанті, Ренні, Руані, Страсбурзі. Проте у кожному з цих міст назви служб з прийому міжнародних студентів можуть відрізнятися. Так, у Безансоні та Страсбурзі – це Будинок Студентів, у Бресті і Ренні – Центр міжнародної мобільності, у Нанті – Агенція обмінів і Франкофонії [3]. Вищезгадані відділи можуть функціонувати один-два місяці у вересні-жовтні або впродовж усього навчального року. У Відділах з прийому міжнародних студентів можна одночасно заповнити досье для проходження співбесіди у Французькому бюро імміграції та інтеграції (OFII – Office français de l'immigration et de l'intégration) з метою підтвердження візи на довготермінове перебування і подати документи у Касу сімейної допомоги (CAF – Caisse d'allocation familiale) для отримання житлової субсидії. Додатково іноземні студенти можуть отримати інформацію про можливості працевлаштування, студентське соціальне страхування або інше альтернативне соціальне забезпечення, проїзні квитки, рахунки в банку, навчальні стипендії, харчування, психолого-педагогічну підтримку, студентський відпочинок та загалом про мобільність студентів до Франції [10]. Щоправда, перелік послуг може змінюватися та доповнюватися залежно від міста. Найбільший спектр послуг для міжнародних мобільних студентів надається у столиці Франції, що посідає перше місце в рейтингу 50-ти найкращих університетських міст світу відповідно до дослідження, проведеного британською компанією Quacquarelli Symonds у 2014 р. [3].

Політика уряду Франції з питань міжнародної академічної мобільності також реалізується Відділом міжнародних зв'язків кожного французького університету. Відділи міжнародних зв'язків відповідають за престиж свого університету на наднаціональному рівні, поширення інформації про доступні міжнародні обмінні програми серед світової університетської спільноти, підписання двосторонніх конвенцій з вищими навчальними закладами за кордоном. Головними напрямками діяльності Відділів міжнародного співробітництва у Франції є забезпечення прийому, інтеграція та надання інформації по прибуттю міжнародних мобільних студентів в університет. До прикладу, відділи організують курси вивчення французької мови для мобільних студентів, допомагають з вибором навчальних дисциплін, виготовляють студентські квитки.

Необхідно зазначити, що процес розробки і реалізації національної освітньої політики Франції з питань вищої освіти та академічної мобільності знаходиться у компетенції двох відомств, а саме: Міністерства закордонних справ і міжнародного розвитку та Міністерства національної освіти і наукових досліджень. Завдяки реструктуризації та модернізації наявні агенції, центри, відділи з питань вищої освіти й академічної мобільності стали більш впливовими регуляторами та інтенсифікаторами міжнародних академічних зв'язків. Вони виконують консультативну, інформаційну, організаційну, аналітичну, соціальну та координаційну функції. Співробітники інформаційно-рекрутингових агенцій Франції з питань вищої освіти та академічної мобільності надають рекомендації навчальним підрозділам, науково-педагогічним та адміністративним працівникам щодо розширення міжнародної академічної співпраці; сповіщають потенційних студентів про освітні програми, проекти, систему вищої освіти Франції; організують курси з вивчення французької мови і культури, приймають екзамени за програмами DELF, DALF; аналізують статистичні дані про стан розвитку мобільності та кількість

мобільних студентів у регіонах Франції; призначають соціальні стипендії і виділяють кошти на ремонт студентських гуртожитків, проведення культурно-масових заходів, харчування у студентських їдальнях; керують мережею асоціацій колишніх випускників французьких університетів. Отже, індивідуальний підхід французьких національних агенцій, центрів, відділів з питань вищої освіти та академічної мобільності допомагають Франції залишатися лідером за кількісним показником студентської мобільності з одним із найвищих індексів її зростання у світі.

Перспективу подальших наукових розвідок у цій сфері вбачаємо в аналізі діяльності європейських і міжнародних організацій з питань вищої освіти та визначенні тенденцій розвитку міжнародної академічної мобільності студентів у Франції та світі.

Список використаних джерел

1. Организация международной деятельности вуза / Под ред. Д.Г. Арсеньева, А.М. Алексанкова : Учеб. пособие. СПб. : Изд-во политехн. ун-та, 2008. – 165 с. / Orhanyzatsyia mezhdunarodnoi deiatelnosti vuza
2. Татомир І.Л. Роль міжнародних інституцій у забезпеченні якості вищої освіти [Електронний ресурс] / І.Л. Татомир // Глобальні та національні проблеми економіки : Електронне наукове фахове видання Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. – 2014. – Випуск 2. – С. 153. – 158. – Режим доступу: <http://global-national.in.ua/vipusk-1-2014>.
3. Campus France. Agence française pour la promotion de l'enseignement supérieur, l'accueil et la mobilité internationale. Режим доступу: <http://www.campusfrance.org/fr/> / Campus France. The French national agency for the promotion of higher education, international student services, and international mobility. Access mode: <http://www.campusfrance.org/fr/>. [In French]
4. CIEP – Centre international d'études pédagogiques. Режим доступу: <http://www.ciep.fr/> / The International Centre for Pedagogical Studies. Access mode: <http://www.ciep.fr/>. [In French]
5. CNOUS – Centre national des œuvres universitaires et scolaires. Режим доступу: <http://www.cnous.fr/> / The National/Regional Centre for Pedagogical Studies for University and School Affairs. Access mode: <http://www.cnous.fr/>. [In French]
6. Encourager la mobilité des jeunes en Europe. / Bertoncini Yves. Rapports et documents du Centre d'analyse stratégique. № 15. – Paris: La Documentation française. – 2008. Режим доступу: <http://www.youscribe.com/catalogue/rapports-et-theses/autres/encourager-la-mobilite-des-jeunes-en-europe-2368569/> / Encouraging youth mobility in Europe. / Yves Bertoncini. Access mode: <http://www.youscribe.com/catalogue/rapports-et-theses/autres/encourager-la-mobilite-des-jeunes-en-europe-2368569/>. [In French]
7. Institut français. Режим доступу: <http://www.institutfrancais.com/fr/> / French Institute. Access mode: <http://www.institutfrancais.com/fr/>. [In French]
8. Le site officiel de l'administration française. Режим доступу: <https://www.service-public.fr/> / The official website of the French administration. Access mode: <https://www.service-public.fr/>. [In French]
9. Ministère des Affaires étrangères et du Développement international. Режим доступу: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/> / The French Ministry of Foreign Affairs and International Development. Access mode: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/>. [In French]
10. SAEЕ – Service d'Accueil des Étudiants Étrangers. Режим доступу: <http://www.ciup.fr/sae/> / The Reception Service for Foreign Students. Access mode: <http://www.ciup.fr/sae/> [In French]

Globalization tendencies in the field of higher education induce national governments of many European countries to introduce changes to the traditional patterns, means and methods of international student mobility. French politics of international academic mobility deserves specific attention in view of the increasing inbound mobility rate in the country. The article that is presented deals with the structural and operational analysis of the French national agencies, centres and departments involved in promoting higher education and academic mobility. Their restructuring and merging contributed to the improvement of the reception conditions and the increase in the number of services proposed by the higher education

institutions in France. What is more, the reorganization of these institutions led to the increase in the number of their functions. The main functions which should be cited in this connection are advisory, informative, organisational, analytical, social and coordinative.

The findings show that transnational projects and activities in the field of higher education services are implemented by the operators of the French Ministry of Foreign Affairs and International Development and the French Ministry of Higher Education and Research. Thorough examination of the main French agencies promoting higher education and international student mobility gives us the possibility to conclude that among them the most important are French Institute (French: Institut Français), Campus France, The International Centre for Pedagogical Studies (French: Centre international d'études pédagogiques), The National/Regional Centre for Pedagogical Studies for University and School Affairs (French: Centre national/régional des œuvres universitaires et scolaires) and The Reception Service for Foreign Students (French: Service d'Accueil des Étudiants Étrangers).

Key words: *international academic mobility, agencies for the promotion of higher education and international mobility, mobile student.*

УДК 373.3.015.31:7

Лариса Ткаченко
Larysa Tkachenko

ЗАСТОСУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ СЛОВЕСНОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТА РОЗВАГ (НА ПРИКЛАДІ ВІРШОВАНОЇ ТВОРЧОСТІ МАРІЙКИ ПІДГІРЯНКИ)

THE USE OF AESTHETIC WORD GAME IN LEARNING AND ENTERTAINMENT (ON THE EXAMPLE OF POETIC WORKS OF MARIKA PIDHIRYANKA)

У статті розглядаються можливості застосування естетичної словесної гри в процесі навчання та розваг. Виокремлено її цінності та навчальну спрямованість. Розглянуто різноманітні ігрові художні прийоми, визначено основні жанри та жанрові різновиди. З'ясовано, що ігрова діяльність є могутнім чинником естетичного виховання молодших школярів.

Ключові слова: *гра, естетична словесна гра, ігрова діяльність, навчання, розваги, молодші школярі, вид активності.*

На сучасному етапі розвитку української державності, докорінного реформування вітчизняної освітньої системи актуальності набуває проблема відродження культурного й духовно-творчого потенціалу українського народу. Значну роль у цьому процесі відіграє естетичне виховання молоді, оскільки воно сприяє засвоєнню, збереженню та збагаченню національних культурних традицій і загальнолюдських цінностей.

Розпочинати естетичне виховання особистості необхідно в дошкільному та молодшому шкільному віці, оскільки саме цей період є базовим для формування в людині сприймання прекрасного в навколишньому світі та мистецтві, виховання в особистості естетичних смаків, потреб і розвитку її естетичних почуттів, уявлень, художньо-творчих здібностей.

Аналіз наукової літератури дає підстави для висновку, що останнім часом значно підвищився інтерес вітчизняних і зарубіжних учених до питань естетичного виховання молодого покоління, у тому числі дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, що є свідченням актуальності зазначеної проблеми. Основними напрямками дослідження цієї проблеми є: визначення завдань, принципів, змісту естетичного виховання (В. Бутенко, І. Зязюн, Л. Масол, С. Мельничук, Н. Миропольська, О. Рудницька, Т. Смирнова, Г. Шевченко та ін.); вивчення форм, методів і засобів естетичного виховання особистості (Е. Белкіна, А. Богуш, Н. Бонда-

ренко, Н. Гавриш, Л. Косачова, В. Котляр, Г. Марочко, Т. Науменко, В. Пабат, Н. Фоломєєва, Л. Хлебнікова та ін.) [4, с. 3].

Особливості дидактичних ігор та їх впливу на розвиток дитини досліджували Є. Тихеева (ігри з дидактичною лялькою, іншими іграшками, з предметами побуту, природним матеріалом, ігри для мовленнєвого розвитку), Ф. Блехер (ігри для математичного розвитку), Л. Венгер (дидактичні ігри і вправи для сенсорного розвитку), А. Бондаренко (роль словесних дидактичних ігор у розвитку самостійності й активності мислення дитини).

Традиція опікування патріотичним, морально-етичним, естетичним вихованням молодого покоління була важливою для художників слова, які прагнули збереження і розвитку нації. На початку ХХ століття для дітей писали такі поети, як М. Вороний, О. Олесь, М. Підгірянка, О. Романова, У. Кравченко, Дніпрова Чайка, В. Лебедова та ін.

Метою статті є виявлення можливостей застосування естетичної словесної гри в процесі навчання та розваг (на прикладі віршованої творчості Марійки Підгірянки).

Прагнення митців слова початку ХХ століття виховати українську дитину в національному та християнському дусі зреалізоване у віршованих творах високої духовності, які нерідко можна вважати не тільки художніми, а й педагогічними.

Марійка Підгірянка – передовсім дитяча письменниця, яка у своїх творах навчає, виховує, передає національну звичаєвість, естетизує свідомість дитини; її художній світ населений українською малечею і діалогічно відкритий до особистісного світу кожного реципієнта.

Навчальна спрямованість притаманна багатьом віршам Марійки Підгірянки. Естетична гра не тільки супроводжує реалізацію навчального завдання, поставленого авторкою, а й має самоцінне значення, мистецьке у поезії для дітей невідокремлюване від дидактичного. Ці два чинники існують у єдності і взаємозв'язку: дидактичне не сприйметься дитиною без художнього цікавого вираження, суто мистецьке буде мало зрозумілим і не розкриє свого естетичного потенціалу без прозорого для малого читача змісту. Марійка Підгірянка була майстринею поєднання дидактичного і мистецьки ігрового, уміло створювала їхню єдність і поперемінну акцентацію у своїх віршованих текстах.

Поетка проводить дитину у художньому часі свого мистецького світу – від малечку до першого року шкільного навчання. Школа є образом, який поєднує час і простір цього світу, виступає в ролі хронотопного, ключового.

*Школа наша, школа, мати наша мила,
Ти нас всіх пригорнеш, як голуб під крила.
Ти нас всіх научиш, як у світі жити,
Як зло оминати, а добро чинити [3, с. 118].*

Авторка знає про страх, з яким мала дитина відривається від родини, щоб уперше переступити шкільний поріг, і своїм поетичним словом намагається подолати природний для цього віку страх зміни простору, оточення, кола.

Поетка-педагог, як і О. Духнович, формує позитивне ставлення до навчання, висуває важливу і зрозумілу мотивацію відвідування школи. Робить це за допомогою словесної гри у порівняннях: «Бджілоньки – на квіточки, дітоньки – до школи, // Там збирають мудрість, як мед з квіток бджоли [3, с. 118]». Авторка не ізолює своїх читачів від негативних емоцій і явищ, які є у реальному житті, вона прагне навчити дитину долати труднощі, переконує, що школа допоможе в цьому.

Естетична гра поетки спирається не тільки на давні фольклорні зразки, а й на створені за її життя, зокрема стрілецькі пісні. У цьому стилі написано, наприклад, віршик «Школярник». Вірш передає активну позицію ліричного героя, його ентузіазм у добрій справі навчання, почуття власної гідності, текст осяяно посмішкою авторки, не глузливою, а гордою за хлопця, що підрастає і формується у справжнього козака: «Не думайте, моя ненько, // що'м дітвак, – // Вже я в школу записаний, // йо так, так! [3, с. 119]». Маршова ритміка, вигуки, словесні вирази підтверджують вплив стрілецької пісні на цей текст, як і на низку інших.

Як учителька, авторка віршиків добре знала особливості навчальної праці, труднощі, з якими стикалися її учні в процесі опанування грамоти. Особливістю її творів про школу і школярів є деталізація, правдивість, впізнаваність описаних ситуацій. Ці ситуації різнома-

нітні: уроки в школі, виконання домашніх завдань, збирання на заняття вранці, відпочинок, спілкування і забави з однолітками, дитячі турботи і клопоти. Кожна ситуація дається авторкою в розвиткові і має яскраве естетичне втілення, певний елемент мистецької гри. Наприклад, віршик «Івасик» оповідає про першокласника, якому важко давалася літера «і», у хлопчика «головонька в журі: // Чи напише добре «і»? [3, с. 121]». Гра в тому, що кожна строфа завершується саме цією важкою буквою, проте дається вона в різних контекстах, що означає нелегкий шлях Івася до грамоти. Друга строфа містить кульмінацію маленької історії: «В очах слізоньки дрібні: // Не вдається красно «і»!» Остання дає переможний фінал школярєвих зусиль: «І вже знають в школі всі – // Написав він добре «і» [3, с. 121]».

Марійка Підгірянка вміє схвилювати свого читача, викликати його співчуття, вона знає, що емоційність загострює сприймання змісту тексту, активізує власний життєвий досвід. Кожний її читач, малий і дорослий, мимохить пригадає власне школярське дитинство, перші невдачі й перемоги в нелегкій справі навчання.

Поетка-вчителька втілювала у творі свою переконаність у тому, що дитину слід учити переважно на добрих взірцях поведінки, тому в її віршиках переважають образи чемних, працьовитих, сумлінних у навчанні малих героїв. Авторка з любов'ю і повагою розповідає про юні особистості, і читач прагне бути схожим на них, щоб теж викликати пошанівок від дорослих й однолітків. Такими є образи чемної школярки Галинки («Школярка» [3, с. 122]), Аннички, котра «вже знає всі ноти, // Хоч і невеличка», Оленки, яка «всі букви читає, // Хоч іще маленька» («Наші школярки» [3, с. 123]) та багато інших. Авторка враховує гендерні особливості особистості дитини, зокрема посилену увагу дівчаток до своєї зовнішності. Вона описує не тільки добрі якості характеру, а й зовнішню привабливість героїнь, підкреслюючи їхню охайність та використовуючи національний ідеал дівочої краси, застосовуючи фольклорні стилістичні засоби її художнього зображення. Наприклад, зворотне порівняння – «То не рожа, йо то не калина, // Тільки чемна школярка Галина [3, с. 122]», постійні епітети – «Анничка, Анничка, // Рожеві личка [3, с. 123]», прямі порівняння – Марія «так ходить до школи, // Як біла лелія [3, с. 123]». Марійка Підгірянка передає у віршах народну традицію пишатися дітьми, мати їх за окрасу роду.

Поетка виховує читача ненав'язливо, мудро, наочно, весело вступаючи з ним у діалог, ставлячись до особистості з повагою і вірою в її внутрішні сили та сходження.

Якщо основний жанр, що ним послуговувалася Марійка Підгірянка, визначили як віршик, то можна виокремити в ньому низку жанрових різновидів, зокрема наразі – дидактично-ігровий віршик. Навчання через словесну гру, естетичний принцип засадничого поєднання розваги і навчання – головна ознака цього жанрового різновиду.

Поетка передає читачам знання, враховуючи особливості сприймання інформації в дитячому віці та загальні закони дитячої психології. Вона кількаразово повторює ключове поняття, унаочнює інформацію згадкою про певний предмет, котрий діти добре знають і легко уявляють, формує в їхній свідомості асоціативний ряд, за допомогою якого дитина зможе відновити одержані відомості згодом, розбудовує у пам'яті логічну систему знань, визначає в цій системі чітке місце для виучуваного поняття чи факту. Заголовок дидактично-ігрового віршика, як правило, має систематизуюче значення. Так, віршик «Голосні звуки», композиційно поділено на строфи, кожна з яких знайомить читача з певним голосним, а також сприяє повторенню знань про числа від 1-го до 5-ти. Робиться це через асоціації з буденними картинками життя або предметами щоденного вжитку, свійськими тваринами.

Іншим ігровим художнім прийомом передавання знань, що його плідно використовує поетка, є сюжетна розповідь, яка пригальмовується певним дидактичним вкрапленням. За законами психології, дитина, зацікавившись розвитком подій, буде читати (або з інтересом слухати) далі і майже мимохить засвоювати знання. У психологічній педагогіці цей прийом ґрунтується на принципі релаксації: у стані розслабленості, відпочинку людина добре сприймає найскладнішу інформацію; пам'ять, відкрита до нових відомостей, ненапружено закарбовує факти та логічні схеми. Марійка Підгірянка знає про різноманітні шляхи навчання в процесі літературної гри і йде ними, щоб краще дати читачеві певні знання. Так, відомості про голосні звуки авторка пропонує віршиком, текст якого містить оповідку про котика і мишей («А-а-а, котика нема...»).

Найбільше дидактично-ігрових віршиків Марійка Підгірянкa написала на природничу тему. У них вона реалізувала свій дар пейзажиста, індивідуальний стиль, патріотичні почуття, знання з ботаніки і зоології, вчительську майстерність. У цих творах читач має познайомитися з порами року в природі, рослинами та тваринами рідного краю, знайти власне місце в докiллi, виробити ставлення до зовнішнього натур-простору та його мешканців.

Образи зими, весни, літа, весни авторка створює, поєднуючи традицію з власним оригінальним стилем, в основі якого лежить розуміння дитячої вікової психології. Простір карпатської природи дається в чотирьох часових площинах, у кожній із яких присутні небо, гори, долина, ліс, село. Марійка Підгірянкa змальовує найяскравіші явища природи в кожному пору, створює напівказкові образи сил, що їх спричинюють, малює гарні пейзажі, естетизуючи дитяче сприймання докiлля, розповідає про дитячі розваги та зміни в їхньому побутуванні.

Місце флори і фауни у поетичному світі Марійки Підгірянки є значним, її героя оточують дерева, кущі, трави й квіти, тварини, птахи, комахи, з якими через віршований рядок малий читач вступає в діалог. Пернаті у дидактично-ігрових віршиках поетки представлені найбільше, у них живуть синиця, зозуля, перепілка, горобець, посмітюшка, жовтобрюшка та інші птахи карпатського краю.

Авторка передає знання про вигляд, особливості поведінки, часопростір птаха, його сусідів, ворогів, втілюючи ці відомості у образи, цікаві дитині.

Для того, щоб дитина легше уявила небачену нею тваринку чи комаху, поетка стимулює асоціативне мислення читача. Лелик розпротер темні крила, «як на човнику вітрила»; світлячки – це «мушки з лампочками». Марійка Підгірянкa готує дітей до зустрічі з небаченими раніше нічними гостями, її розповідь передує цій зустрічі, робить її цікавою й очікуваною. Створений нею образ царства ночі розширює часопросторові уявлення дітей, спонукає до дослідження докiлля.

Увагу й доброту до пташок поетка виховує за допомогою вигаданих нею розмов між пташками та їхнього спілкування з дітьми («Посмітюшка: // – Цинь-цинь, цинь-цинь, // Хлопчику, зернятко кинь!// Жовтобрюшка: // – Ціть-ціть, ціть-ціть. // Нас рятувати спішіть! [3, с. 39]»). Виразно театралізована ігрова форма тексту наповнюється логічним розмислом, який хором висловлюють зимові пташки: птахи все літо «працювали – сади з черви обчищали», звеселяли всіх піснею, тож наспів час віддячити їм за добро. Вдячність, милосердя як людські чесноти Марійка Підгірянкa виховує переконливо, образно, весело.

Мандруючи у своїх віршах простором та часом, авторка розбудовує внутрішній простір дитини, формуючи ієрархію високих цінностей національного ментального характеру.

У дидактично-ігровій поезії Марійки Підгірянки описані ремесла та знаряддя праці. Вчителька-поетка виховує повагу до труду, передає знання про традиційні професії українського народу. Естетична гра у віршиках цієї теми не така яскрава і різноманітна, як у творах про природу і шкільне навчання, адже наразі авторка готує малого читача до дорослого трудового життя і висловлюється мовленням, наближеним до мовлення трударів-фахівців. Гра стає переважно рольовою, читач має перевтілитися в представника певної професії, зрозуміти її суть і важливість. Так, він знайомиться з роботою млина, риторичне звертання до муки, як ігровий момент тексту, підкреслює необхідність праці мірошника: «Сипся, мучко, сипся, сип, // Буде людям свіжий хліб [3, с. 78]».

Читач, ідучи за текстом Марійки Підгірянки, грає також роль господаря, який має звернутися до багатьох ремісників, щоб добре газдувати.

*Тесляре, тесляре, збудуй мені хижку
В зеленім садочку, в квітучім затишку.*

*Муляре, муляре, змуруй піч рівненько,
Щоби взимку в хаті було всім тепленько.*

*Столяре, справ двері, віконця,
Двері – від дороги, а вікна – до сонця [3, с. 79].*

Марійка Підгірянкa вчить дитину побутуванню, готує до щоденних клопотів селянина, говорить про звичайні потреби людини, називає фахівців, до яких треба звертатися у пригоді. Вона застосовує психологічні знання про переважну запитувальність дитячого мовлення і вводить у композицію віршиків питання та відповіді на них як проектування реальних життєвих ситуацій.

Не оминає увагою поетка і сімейні роботи з традиційним гендерним поділом, їх добре виконання – одна зі складових родинного добробуту і злагоди. «Нянько корито теше, // Мама пряде куделю [3, с. 100]», діти теж мають обов'язки посильної праці, в основі якої піклування про своїх рідних: «Ганця Юрця колише: // Ой люлю, Юрцю, люлю! [3, с. 100]». Сучасному малому читачеві буде цікаво дізнатися про іграшки малечі минулих століть, персонажами віршиків є кучерява ляля – улюблениця дівчаток, коник, вистружений дідусем, яким бавиться хлопчик.

«В ній є чудова гармонія почувань і поступування, і тому вона така природна в поведінці, така щира», – згадував свою дружину А. Домбровський [2, с. 56]. Знайти своє місце у світі, де існує гармонія людських взаємин і стосунків з природою, збагнувши звичаєві правила українського народу – завдання, яке Марійка Підгірянкa ставила перед собою і талановито виконувала з естетичною вигадкою, постійною орієнтацією на реципієнта – малого читача, психіку котрого вона добре знала.

Отже, Марійка Підгірянкa створила віршовані твори, що мають дидактично-ігровий характер. У своїх віршиках вона талановито виховувала, навчала, розважала дитину. Її поетичні тексти виявляють своєрідну авторську рецепцію національної традиції в естетичному сенсі – формують українську дитину освіченою і відданою Україні засобами рідної культури, дібраними з науковою точністю педагога-психолога.

Ігрова діяльність є могутнім чинником естетичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Вона містить у собі широкий спектр можливостей для самовираження дитини, виховує естетичну установку, сприяє появі всебічних естетичних інтересів. Використання дидактичних ігор на заняттях робить процес навчання не лише цікавим, а й сприяє швидкому формуванню у дітей загальнонавчальних навичок та вмій. Адже граючись, діти вчаться, а навчаючись – граються.

Список використаних джерел

1. Бахтин М. Естетика словесного творчства / М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1986. – 444 с.
2. Домбровський А. Спомини про М. Підгірянку. Переписаний його донькою. Щоденник / А. Домбровський // Особистий сімейний архів дочки Марії Домбровської. – 72 с.
3. Підгірянкa М. Учись, маленький! Вірші, казки, п'єса, загадки : Для дошкільного та молодшого шкільного віку / [упорядн. і передм. О.М. Нахлік; іл. І.І. Литвина] / М. Підгірянкa. – Київ : Веселка, 1994. – 239 с.
4. Чернявська М.В. Естетичне виховання дітей у дошкільних закладах освіти України (друга половина ХХ століття) автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. н.: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М.В. Чернявська. – Херсон, 2011. – С. 3.

This article discusses the possibility of using aesthetic word games in learning and entertainment on the example of poetic creativity of Mariika Pidhiryanka. The author defines their value and educational orientation, which can be traced in many poems of Mariika Pidhiryanka. Aesthetic game does not only accompany the realization of the educational tasks set by the author, but also has a self-assessment of the value of art in poetry for children. These two factors exist in unity and interconnection: didactic function can not be apprehended by children without an interesting artistic expression and pure art is incomprehensible and does not reveal its aesthetic potential without the transparent to the reader. Mariika Pidhiryanka is good at combination of didactic games and skillfully creates their unity and alternating in her poetic texts.

The article also discusses a variety of game art techniques of knowledge transfer that are successfully applied by the author. The author identifies the main genres and genre varieties used by the author in her poetic work. The main feature of this genre variety is learning through verbal game, the aesthetic principle combining fun and learning.

The author of the article gives the examples of poems by Mariika Pidhiryanka where the main ideas are: hard work, aesthetic perception of the world, charity, respect for parents, faith in God and love for Ukraine. The poet-teacher in her poetry gave readers knowledge of nature, language, crafts, rituals and customs, and gender equality in the labor process.

It has been found that game activity is a powerful factor of aesthetic education of children of preschool and primary school age. It contains a wide range of possibilities for expression of the child, has aesthetic installation, contributes to the emergence of comprehensive aesthetic interests. The aesthetic use of verbal games and activities in the classroom makes the learning process not only interesting, but also contributes to the rapid formation of children's general learning skills.

Key words: game, aesthetic word game, game activities, learning, fun, junior pupils, kind of activity.

УДК 372.461 (07)

Наталія Третяк
Nataliya Tretiak

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ

FORMING OF JUNIOR PUPILS' SPEECH SKILLS BASED ON THE TEXT MATERIAL

У статті описано процес мовленнєвої діяльності учнів на уроках української мови в початкових класах; запропоновано методика збагачення словникового запасу молодших школярів стилістично диференційованою лексикою на основі текстового матеріалу; визначено сутність термінів «мова», «мовлення», поняття «мовленнєва діяльність»; подано систему вправ для забезпечення розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів у процесі вивчення мовного матеріалу.

Ключові слова: мова, мовленнєва діяльність, мовлення, текст, мовний матеріал, говоріння, лексика, словник.

Мовно-мовленнєвий розвиток молодших школярів – одна з основних проблем сучасної методики навчання мови, оскільки відсутність належної кореляції між теоретичними знаннями і практичними мовленнєвими вміннями позначається на кількісних і якісних характеристиках мовлення, породжує різного типу мовленнєві помилки й недоліки [1, с. 32]. З метою запобігання їм, окрім опанування теорії мови, школярів необхідно вчити орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, відповідно до цього добирати зміст та мовні засоби для вираження думки, володіти правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування.

Мова і мовлення виступали предметом дослідження лінгвістів (Д.Х. Баранник, І.К. Білодід, В. Гумбольдт, О.О. Потєбня, Фердінан де Сосюр, О.М. Шахнарович, Л.В. Щєрба та ін.), психолінгвістів (Є.М. Верещагін, І.О. Зимня, О.О. Леонтєв, Т.В. Рябова та ін), психологів (Л.С. Виготський, О.М. Леонтєв, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн та ін.), лінгводидактів (А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, Н.В. Гавриш, Є.М. Пасов, В.Л. Скалкін, О.С. Ушакова та ін.).

Мова, людське слово, мовлення та історія їх розвитку виступають по-перше, як предмет лінгвістики, по-друге, як предмет психології, а також як своєрідна діяльність індивіда, що розвивається в процесі його мовленнєвого розвитку, спілкування та відношення його до реальності і, по-третє, як система фізіологічних процесів, що реалізують цю мову в діяльності. Між психологією і лінгвістикою утворилося так зване історичне розмежування щодо предмета вивчення: психологія вивчає процес говоріння, мовлення і лише настільки займається мовою, наскільки її онтологія якось проявляється в цих процесах; лінгвістика вивчає мову

як систему, трактуючи її чи в матеріальному (система мовленнєвих навичок), чи в ідеальному аспекті, проте не цікавиться реалізацією цієї системи. Безперечно, мова сама по собі існувати не може, вона безпосередньо пов'язана з мовленням. Зв'язок між мовою і мовленням складний і не повністю з'ясований. У лінгвістиці і психолінгвістиці він становить спеціальну проблему з багатьма як усталеними, так і дискусійними констанціями. Більшість учених (І.К. Білодід, І.О. Зимня, О.О. Леонт'єв, О.О. Потєбня, Л.В. Щєрба та ін.) зголошуються на тому, що мова – специфічно людський найважливіший засіб спілкування між членами певного колективу, а мовлення – практичне користування мовою з різними комунікативними виражальними і пізнавальними цілями.

Крім термінів «мова», «мовлення» в науковий обіг уведено поняття «мовленнєва діяльність». Визначимо її сутність. Так, у словникових джерелах мовленнєва діяльність визначається: як, «діяльнісна форма комунікації, що опосередковується лінгвістичними структурами» [5, с. 7]; як «діяльність, що виступає або у вигляді цілісного акту (якщо вона має специфічну мотивацію, що не реалізується іншими видами діяльності), або у вигляді мовленнєвих дій, які включені в немовленнєву діяльність» [3, с. 320]; «вид діяльності поруч з трудовою, ігровою та іншими видами» [4, с. 41].

Розглянемо мовознавчий аспект мовленнєвої діяльності. Вперше думку про мову як діяльність ми знаходимо у працях В. Гумбольдта [3] і Фердинанта де Сосюра [6]. Так, Фердинант де Сосюр наголошує насамперед на існуванні «мовної діяльності», яка закономірно переходить в мовленнєву діяльність». На думку вченого, вивчення мовної діяльності поділяється на дві частини: перша, «найголовніша, має за предмет саму мову як суспільну по суті і незалежну від індивіда: це наука виключно психічна» [6, с. 32]. Другу ж частину мовознавець називає другорядною, оскільки вона «має за свій предмет індивідуальний аспект мовної діяльності, тобто мовлення, включаючи фонацію: вона психофізична» [6, с. 32].

Найбільш ґрунтовну лінгвістичну характеристику мовленнєвої діяльності дав Л.В. Щєрба [7].

Автор розглядає мовленнєву діяльність у трьох аспектах: «мовленнєва організація», «мовна система» і «мовний матеріал», що охоплюють окремі акти говоріння і розуміння. Під мовною організацією автор розуміє організацію індивіда; під мовною системою узагальнення правил, що робиться на основі всіх актів говоріння і розуміння, яке мали місце в певну історичну епоху; під мовним матеріалом автор розуміє мовленнєву діяльність, тобто «сукупність всього вимовленого і зрозумілого, а також тексти» [7, с. 364]. За Л.В. Щєрбою, суспільні функції мови не є чимось зовнішнім, не пов'язаним з її структурою, системними зв'язками, закономірностями її розвитку. Реалізація закладених у мові можливостей її організації і розвитку певною мірою визначено наперед суспільними факторами, що пов'язані з функціями мови в суспільстві. Натомість не завжди враховується, що суспільні фактори, про які йдеться, мають свою точку (дотику або дотичності) не в мові як абстрактній системі, а в сукупності конкретних мовленнєвих ситуацій, мовленнєвій діяльності. Саме через мовленнєву діяльність відбувається вплив на мову цих соціальних факторів, і лише через неї безпосередньо вони відображаються в мові, як такі [7].

На думку Л.В. Щєрби, індивідуальна мовленнєва система є лише конкретним виявом мовної системи, а тому дослідження першої задля пізнання другої цілком закономірне явище і потребує лише уточнення у вигляді порівняльного дослідження низки таких індивідуальних мовних систем. У подальших дослідженнях учений акцентує увагу на тому, що існує не дві, а цілих три системи. Він називає їх «трьома аспектами мови»: а саме мову, мовлення і мовленнєву діяльність. Л.В. Щєрба стверджує, що немає цілковитої протилежності між мовою і мовленням, а є послідовні переходи у формах існування мови: мова створює можливості для появи мовлення, в результаті якого утворюється, передаючись і накопичуючись від покоління до покоління, мовний матеріал, і вже на основі мовного матеріалу створюють граматики і словники [7].

Розвиток зв'язного мовлення – провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах. Він охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Програмою передбачається

набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак найважливішим завданням є розвиток уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), на чому й наголошується в програмі середньої загальноосвітньої школи. Робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням і зв'язним висловлюванням, над орфографічно грамотним письмом має стати основою кожного уроку.

Робота з розвитку мовлення молодших школярів включає такі напрями:

- вдосконалення звуковимови учнів і підвищення їхньої мовної культури;
- збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів;
- уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання;
- послідовно і логічно викладати думки;
- удосконалення граматичного ладу мовлення учнів;
- оволодіння нормами українського літературного мовлення;
- засвоєння найважливіших етичних правил спілкування.

Ці напрями роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування в молодших школярів мовленнєвої компетентності.

Дуже важливо, щоб наймолодші школярі пізнавали світ у всій його багатогранності, відчували і розуміли пряме і переносне значення слів, їх найтонші відтінки. А коли дитина зрозуміє і відчує красу рідного слова, вона відчує любов до мови. Розуміти, відчувати і любити рідну мову здатні всі діти. Тому завдання вчителя полягає в тому, щоб розвинути мовлення учнів, збагатити її, навчити любити, пишатися нею.

Складовою проблеми розвитку мовлення молодших школярів виступає робота над словом, оскільки розвиток мовлення включає в себе роботу:

- над окремими словами;
- над словосполученнями і реченнями;
- над зв'язним мовленням.

Засвоєння лексичного багатства мови молодшими школярами потребує кропіткої системної роботи. Одним із найважливіших завдань розвитку мовлення учнів початкових класів є керування процесом збагачення активного словника дітей, упорядкування словникової роботи, формування умінь використовувати слово відповідно до мовленнєвої ситуації.

Як відомо, методика словникової роботи передбачає чотири основні напрями:

- 1) збагачення словника учнів новими словами і розширення його за рахунок нових значень уже відомих лексем;
- 2) уточнення словника, яке передбачає пояснення значень слів – паронімів, слів – синонімів, антонімів; засвоєння багатозначності, лексичної сполучуваності слів, засвоєння слів – омонімів;
- 3) активізація словника, тобто переведення слів із пасивного словникового запасу учнів у активний;
- 4) витіснення із вживання позалітературних слів, переведення їх із активу в пасив.

З перших днів навчання в школі вчитель має працювати над розвитком активного словника учнів, бо це допоможе їм правильно та впевнено викладати свої думки, вільно спілкуватися з однолітками та дорослими. Коли дитина не шукає слів для висловлювання своєї думки, вона позбавлена багатьох комплексів, а тому завжди активна в розмові, оперуючи потрібними словами і мовними зворотами. А такий результат досягається тоді, коли дитина не тільки чує і бачить слово, а відчуває і розуміє його значення, знає, коли і як це слово треба вжити.

Аналіз науково-методичної літератури з теми свідчить, що ще донедавна вивчення системи мовних засобів у початковій школі зводилось до запам'ятовування мовних одиниць, їх ознак, функцій тощо. При цьому майже не зверталась увага на існуючі взаємозв'язки між мовними знаннями, на взаємодію і взаємозалежність мовних рівнів. Усе це не могло не позначитись на розвитку мовлення школярів. Багаторічні спостереження за навчально-виховним

процесом на уроках української мови в початкових класах та вивчення сучасних досягнень лінгводидактичної науки до структури початкового мовного курсу призвели до введення в навчальну програму нового розділу «Текст», зорієнтованого передусім на мовленнєвий розвиток молодших школярів на основі комунікативно-діяльнісного підходу.

Сучасні педагоги, методисти стверджують, що оволодіння лінгвістичною теорією тексту приводить до більш ефективного формування вмінь текстоутворення і текстосприймання. Зокрема, М.Вашуленко зауважує, що формування в молодших школярів лінгвістичних уявлень про текст сприяє реалізації органічного взаємозв'язку між засвоєнням ними відомостей про мову і розвитком їхнього зв'язного мовлення. Систематичне використання текстового матеріалу поступово знайомить дітей з характерними особливостями зв'язних висловлювань і, отже, готує до розуміння чужих і створення власних текстів. [2, с. 35]

У дослідженнях сучасних лінгводидактів (Бадер В., Варзацька Л., Васильківська Н., Вашуленко М., Ладженська Т., Мельничайко В., Мельничайко О., Собко В., Хорошковська О. та ін.) доводиться доцільність і важливість введення відомостей з лінгвістики тексту в практику навчання мови й мовлення і формування на цій основі комунікативно-мовленнєвих умінь. Цим і пояснюється необхідність введення до шкільного пропедевтичного курсу української мови переліку вмінь текстосприйняття і текстоутворення, які базуються на відомостях з галузі лінгвістики тексту і передбачають: поглиблення знань про категорійні ознаки тексту; ознайомлення з композиційними прийомами розгортання змісту тексту; оволодіння знаннями про структуру тексту.

Орієнтація початкового курсу навчання української мови на розвиток зв'язного мовлення молодших школярів ставить перед сучасними вчителями завдання усвідомлено засвоїти способи застосування теоретичних відомостей з мови у власній мовленнєвій діяльності. Здатність молодших школярів наслідувати мовні і мовленнєві зразки переконує нас у значних потенційних можливостях тексту в процесі формування і розвитку зв'язного мовлення.

Для розвитку мовлення учнів початкових класів слід застосовувати вправи на оволодіння чистотою мовлення.

1. Прочитайте слова. Правильно вимовляй подовжені звуки.

Гілля – Галя; віття – Вітя; написання – долоня; піччю – печу; волосся – Люся; міццю – водицю.

Складіть звукові моделі однієї пари слів (на вибір)

2. Прочитайте виразно вірш.

ДУБ І КАЛИНА

*Нахиляє дуб високий
серед пишної долини
віти дужі і високі
до червоної калини.*

Зробіть звуко-буквенний аналіз виділених слів у такому порядку:

1. Вимов слово вголос.
2. Назви послідовно в ньому звуки і побудуй звукову модель.
3. Поділи слово на склади.
4. Визнач наголошений склад і познач наголос.
5. Запиши слово буквами.
6. Назви голосні звуки і букви, якими вони позначені.
7. Назви голосні звуки і букви, що їх позначають

- вправи на формування багатства мовлення:
1. Пояснити значення слова «лисичка» в такому тексті:

*Хто ви? – ми лисички,
дружні сестрички.*

-Ну, а ви хто ж?

-Ми лисички також!

-Як, з одною лапкою?

-Ні, і ще- зі шляпкою...

-Про яких лисичок розповідається у віршику.

-Які ви ще знаєте слова, що звучать і пишуться однаково? Складіть з ними речення.

2. У якому словосполученні іменник *багаж* вжито в прямому, а в якому – у перенесеному значенні?

Важкий багаж, багаж знань.

Склади два речення з цими словосполученнями.

3. Скласти речення з різними значеннями багатозначного слова.

Вушко, ніжка, голка, машина, журавель, груша, клас, земля.

4. Скласти речення із словосполученнями: *золоте колосся, золоті руки, золота дитина, золотий годинник.*

5. Описати зиму і літо, використовуючи слова-антоніми.

6. До записаних слів добери спочатку синоніми, а потім антоніми.

Наприклад: *гарний, красивий, чудовий – поганий.*

пахучий, чистий, убогий, працьовитий.

- аналітичні вправи (аналіз текстів: визначення невідомих слів, уточнення відтінків значення слів, з'ясування мети вживання того чи іншого слова):

1. Прочитайте ряд слів. Чи всі слова-синоніми мають однакове значення? Спробуйте пояснити значення кожного слова в синонімічному ряду.

Ліс, бір, діброва, пуща, праліс.

Теплий, пекучий, гарячий.

Чистий, охайний, чепурний, акуратний.

- синтетичні вправи (складання речень із словом, вжитим у певному значенні, дописування речень, виконання різних творчих вправ):

1. Дібрати антоніми до слів: *тиша, холодний, старий.*

Використовуючи слова-антоніми, які ви дібрали, описати весняний день у лісі.

2. У словосполученнях і реченнях замінити виділені слова антонімами: *Радісна* подія; *зимові* канікули; *добрий* собака; *свіжий* хліб. У класах і в коридорах – *тиша*. *Прилетіли* перелітні птахи.

Чи змінилось значення словосполучень і речень? Як змінилось? Чому?

3. Продовжити почате речення антонімами.

У лісі ростуть дерева товсті й...

Ми збирали яблука солодкі й...

У селищі є вулиці широкі й...

Ріки бувають глибокі й...

Влітку дні довгі, а взимку...

-Скласти подібні речення самостійно.

- вправи на оволодіння доречністю мовлення:

1. Складіть словосполучення з даного ряду слів шляхом об'єднання їх за змістом.

а) *День, сонце, ніч, ріка, птахи – співучі, тепла, місячна, яскраве, літній.*

б) *Теплий ніч, прив'язати дерево, дзвінке сміх, джерельний вода.*

в) *Писати, йти, читати – швидко, красиво, виразно.*

2. Складіть словосполучення за даним головним словом шляхом підбору залежних слів, що підходять за змістом.

а) *Шлях який?; дорога яка?; подія яка?; бузок який?; лев який?; сонце яке?*

б) *Гарно поводитись з ким?; гарно відноситись до кого?; любити що?*

в) *Вірити у що? (перемога); допомагати кому? (мама); розповідати що? (казка).*

3. Складіть словосполучення за даним залежним словом шляхом підбору головного слова.

а) *товариша (побачив, зустрів, помітив); товаришу (радий, сказав, порадив); про товариша (написав, подумав, згадав).*

б) *гарячий, смачний...; чиста, глибока, тиха...; велике, жовте, гаряче...*

в) *швидко... (біг), повільно... (йшов), високо... (літав).*

4. Змініть підкреслені слова прикметниками і запишіть словосполучення за зразком: промінь сонця – сонячний промінь.

Сік з вишні –...; плаття з шовку –...; листя з дуба –...

З усіма словосполученнями складіть речення.

Отже, аналітична робота над текстом повинна поєднуватися із вправами, що вимагають активного оперування мовним матеріалом – поєднання речень у фрагменти, побудова і перебування висловлювань, конструювання окремих композиційних елементів тексту. Виконуються вони як на уроках, спеціально відведених для роботи над текстом (формування поняття про текст, підготовка до переказів і творів, аналізу творчих робіт), так і на інших уроках у зв'язку з опрацюванням тих лінгвістичних явищ, функції яких знаходять вияв на текстовому рівні мовної структури.

Список використаних джерел

1. Бадер В.І. Розвиток мовлення школярів під час роботи над реченням / В.І. Бадер // Початкова школа. – 2000. – №8. – С. 31-37.
2. Вашуленко М.С. Теорія і практика навчання української мови в 4-річній початковій школі / М.С. Вашуленко. – Київ : Освіта, 1992. – 216 с.
3. Гумбольдт В.И. Избранные труды по языкознанию / В.И. Гумбольдт / [под. ред. проф. Г.В. Рамишвили]. – Москва, 1984. – С. 70-329.
4. Мельничайко В.Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі / В.Я. Мельничайко // Мовознавство і школа. – 1981. – С. 43-45.
5. Сисоєва С.О. Творча педагогічна діяльність вчителя: ознаки і методи / С.О. Сисоєва // Обдарована дитина. – 2005. – № 4. – С. 6-14.
6. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Ф. Соссюр. – Москва, 1933. – С. 32.
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Санкт-Петербург : Наука, 1974. – 428 с.

Language development is taking the status of the leading principle of studying native language in competentive school, in particular, in primary school. According to the governmental standard of primary education, the aim of school language course is to teach pupils to use Ukrainian fluently as a means of communication, mental enrichment, forming of poetic culture.

The article reveals the process of speech activity of the pupils at the classes of the Ukrainian language in primary school. It proposes the method of primary school pupils' vocabulary enrichment with stylistically differentiated vocabulary based on the text material. It determines the essence of the terms «language», «speech», «speaking activity». It proposes the system of exercises for providing the development of pupils' oral and written speech in the process of learning the language material.

It is concluded, that analytical work on text has to be connected with exercises for active using of the language material, which is the combination of sentences in the fragments, construction and reconstruction of the sayings, designing of individual compositional text elements. They are fulfilled at the classes, specially planned for work with text (the forming of understanding about text, preparation for retellings and compositions, analysis of creative work) and at the other classes for working on linguistic phenomenon, which functions reveal in text on the speech structure level.

Key words: *speech, speech activity, language, text, language material, talking, vocabulary, dictionary.*

УДК 378.147:811.161'243

Наталія Треф'як
Nataliya Trefiak

ПРОБЛЕМА ВИБОРУ МЕТОДУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

THE PROBLEM OF CHOOSING THE METHOD OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL MEDICAL INSTITUTIONS

У статті проаналізовано основні методи викладання української мови як іноземної. Увагу зацентовано на синтезі таких ключових методів, як комунікативний та компетентнісний. Без їхньої взаємодії неможливе повноцінне впровадження комплексного підходу, який є необхідним для реалізації іншомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: метод викладання, формування іншомовної комунікативної компетентності, комунікативний метод, комплексний підхід.

Останніми роками предмет вивчення української мови як іноземної зайняв окрему нішу в навчальному процесі вищих навчальних закладів, які надають освітні послуги студентам з різних держав. Така ситуація потребує вироблення окремої стратегії викладання, що відповідала б вимогам якісної сучасної освіти.

У цьому контексті традиційні методи викладання української мови як рідної не можуть забезпечити якісного оволодіння іншомовною компетенцією. Тому виникає необхідність вироблення результативного методичного категоріально-поняттєвого підходу до навчання студентів-іноземців.

Оскільки предмет є доволі новим у науково-педагогічному процесі вищих навчальних закладів, ще не існує чітко виробленої стратегії викладання. Питанню актуальності різних підходів під час вивчення української мови як іноземної присвячено чимало наукових розвідок. Зокрема, концептуальні засади вказаної проблематики започатковано у дослідженнях А. Гелецької [1], Л. Новицької [4], Г. Строганової [6], Ю. Трубнікової [7], О. Туркевич [8], Н. Ушакової [9], Г. Швець [10] й ін.

Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями до мовної освіти, інокомунікант повинен володіти як теоретичними, так і практичними компетенціями, здатними забезпечити лінгвістико-прагматичні цілі [1]. Вимоги щодо реалізації Загальноєвропейських рекомендацій знайшли своє втілення в Загальноосвітньому стандарті з української мови як іноземної. У документі чітко сформульовано базові принципи оволодіння мовою на кожному етапі її вивчення відповідно до європейських рівнів A1, A2, B1, B2, C1. Водночас окреслено дві змістові лінії – комунікативно-мовленнєву та мовну [2].

Відтак завданням кафедр, які займаються мовною підготовкою чужоземних громадян-нефілологів, є розробка комплексу навчальних і робочих програм, посібників, методичних вказівок тощо з урахуванням найефективніших і новаторських методів та підходів до викладання української мови як іноземної, які дозволяють в подальшому реалізувати свої професійні вміння й навички.

На теперішній час ще не існує окремого комплексного дослідження, присвяченого саме методиці викладання української мови іноземним громадянам – студентам вищих медичних закладів України. На нашу думку, опанування дисципліни цією категорією студентів потребує особливих підходів й методів. Цим і зумовлена актуальність представленого дослідження.

У цьому контексті маємо на меті зосередити увагу на проблемі вибору методики викладання дисципліни «Українська мова як іноземна» у вищих медичних закладах, оскільки формування іншомовної комунікативної компетенції в чужоземних студентів-медиків забезпечує можливість якісного надання освітніх послуг й здобуття професійних навиків.

Вибір техніки впровадження того чи іншого методу на різних етапах навчального процесу залежить від суб'єктивних та об'єктивних чинників.

До перших відносимо освітню позицію та фахову компетентність викладача і його спрямованість на результативну й креативну діяльність.

Другі чинники вибору конкретного методу навчання базуються на фактичному рівні знань студентів на момент вивчення дисципліни в університеті. Для прикладу, студенти першого курсу після підготовчого відділення володіють більшим обсягом уже набутих знань і здатні краще оперувати ними, ніж ті, які лише розпочали вивчення мови. Зрозуміло, що для цих категорій студентів на практичних заняттях повинні застосовуватись диференційовані методи, що залежать від спроможності студентів засвоювати матеріал.

Освітні методи й технології повинні відрізнятися й для навчання різних етнічних груп студентів, серед яких виокремлюємо дві основних:

1. Студенти-представники країн Африки, Індії й Сходу, яким вивчення української мови дається надзвичайно складно через фонетичні, граматичні, стилістичні й інші особливості.

2. Студенти слов'янських або близьких східних національностей (поляки, болгари, азербайджанці тощо). Рівень розуміння й сприйняття в них набагато вищий. Однак граматичні навикі й основні критерії дотримання норм літературної мови (правильне вживання відмінкових форм, сплутування українських і російських лексем тощо) часто ще вимагають клопіткої роботи.

Для студентів неслов'янських національностей на початковому рівні А1 варто більше часу присвятити удосконаленню фонетичних навиків, а також формуванню цілісного уявлення про українську мову за допомогою встановлення соціально-лінгвістичних зв'язків. Також акцентуємо на важливості збагачення лексичного запасу студентів.

У студентів після підготовчого факультету або слов'ян на ранньому етапі вивчення української мови більшу увагу уже можна приділити удосконаленню мовленнєвих навичок, покращенню граматики й письма.

Методи викладання української мови як іноземної для студентів медичних спеціальностей насамперед передбачають урахування таких критеріїв:

- акцент на практичному значенні вивчення мови для реалізації основної освітньої мети – здобуття професії;
- здатність орієнтуватися в чужоземному середовищі й добре адаптуватися до життя в ньому;
- змога повноцінно включатись в навчальний процес і організувати дозвілля;
- фахова реалізація комунікативної функції.

З огляду на висловлені вимоги, розглянемо провідні, з нашого погляду, методи викладання української мови як іноземної у вищих медичних закладах.

Комунікативний, зокрема системно-дійовий (за Т. Фроловою), який передбачає формування фахових навиків водночас із якісним опануванням функціонального комплексу мовно-мовленнєвих одиниць. Для студента-медика комунікативний метод дає змогу одержати достатній для ситуативно-дійового мовлення багаж лінгвістичних знань. З цією метою викладач формулює типові мовленнєві ситуації, пропонуючи студентові бути активним учасником спілкування. Зокрема, А. Гелецька виокремлює такі основні комунікативні вимоги до проведення занять, як мовленнєва спрямованість, комплексність, активність розумово-мовленнєвої діяльності, різноманітність форм роботи тощо [1].

Іноземні студенти неодноразово акцентують на бажанні подолати «мовний бар'єр» і вільно входити в комунікативний простір, розширювати культурний горизонт. Для цієї мети необхідно послуговуватись й іншими, не менш вагомими в освітньому процесі методами.

Компетентнісний підхід у сфері фахового навчання є вкрай важливим, бо ґрунтується на безпосередньому вмінні застосовувати теоретичні навички (різносторонні компетенції) в щоденному житті й професійній діяльності.

Заняття з української мови як іноземної, на нашу думку, мають спрямовуватись на формування іншомовної комунікативної компетентності студентів-медиків, необхідної для їх професійної реалізації. У зв'язку з цим, виокремимо такі базові компетенції, як:

1) розвиток й удосконалення мовної змістової лінії, лексико-семантична структуризація мови у свідомості іноземців, її функціональне застосування. На цьому етапі відбувається засвоєння ключових норм літературної мови як теоретичного підґрунтя й інструментарію для здійснення ефективної комунікативної самореалізації студента під час професійної діяльності (ведення медичної документації, спілкування з пацієнтами тощо).

Важливою складовою мовної компетенції відтак є й розрізнення лексико-семантичних та функціонально-контекстуальних відношень між групами слів англійської та української мов. Окреслену проблематику доцільно розглядати у руслі парадигматичних і синтагматичних паралелей. Наприклад, диференціювати основні відмінності в усвідомленні станів, процесів, дієслів на позначення руху тощо. При цьому лексичні одиниці не можна розглядати відокремлено від побудови простих (на початковому рівні) і складних (на більш удосконалених етапах опанування мови) синтаксичних конструкцій;

2) безпосередня мовленнева змістова лінія, що включає практичне втілення методу іншомовної комунікативної компетентності. Упровадження компетенції відбувається через такі напрямки, як усне мовлення, сприймання усного мовлення (аудіювання), розуміння писемного мовлення (читання, робота з письмовими вправами до тексту тощо), застосування мовних навичок на письмі.

Усі чотири види мовленнєвої діяльності необхідно розвивати на кожному занятті, незалежно від рівня сформованості мовної особистості. Однак підбір форм і прийомів роботи повинен базуватися на одержаних теоретичних знаннях і готовності студентів до їх реалізації в соціокультурній та професійній сферах.

З метою функціонального наповнення мовленнєвої діяльності щодо фахової самореалізації студентів доцільно використовувати завдання творчого характеру.

Пропонуємо, наприклад, такі:

- опрацювання текстів відповідної тематики (побутової, медичної, культурологічної й ін.);
- вписування або називання пропущених слів чи речень з прочитаного тексту.
- самостійна побудова висловлювань з використанням вивченої лексики;
- рольові ігри на складання діалогів чи полілогів з попереднім розподілом ролей (покупець-продавець, лікар-пацієнт, аптекар-клієнт тощо);

- ситуативне моделювання непідготовленої мовленнєвої ситуації (у магазині, книгарні, аптеці, на вулиці тощо). У цьому контексті викладач пропонує студентам побудувати висловлення з певної комунікативної позиції на задану тематику. Наприклад, студентові потрібно придбати підручники з анатомії, але їх немає на вітрині. Завдання студента – дізнатися, чи є ці книги в магазині, яка їхня вартість тощо. У той час з іншої комунікативної позиції висловлюється сам викладач, який направляє розмову в потрібне йому русло. Рівень спонтанності залежить від компетентності студентів. На старших курсах або у слов'янських групах можливе використання проблемних завдань і форма роботи в парах;

- аудіовізуальне сприйняття не повністю адаптованого мовлення. Викладач підбирає й коректує уривки з новин, фільмів, телепередач та інших текстів. Попередньо коментує й перекладає незрозумілу лексику, ставить питання, пропонує підтвердити або спростувати твердження. Для остаточної перевірки розуміння усного мовлення студентами пропонує виконати тестові завдання. Звичайно, що викладач, оцінюючи рівень мовленнєвої сформованості студентів, повинен ретельно відбирати матеріал необхідної складності та кількісного вмісту невідомих слів;

- візуальна рецепція: опис картинки на задану тематику тощо;

3) соціокультурна змістова лінія тісно зв'язана з двома попередніми і втілюється в процесі їх опанування за допомогою таких прийомів:

- підбір комунікативних тем, які відображали б інформацію про культуру, традиції, норми етикету, відомі місця, короткі історичні дані про країну, в якій студенти навчаються й живуть;
- інформативно-прикладні завдання, що відображають основні положення розмовних тем;
- граматичні вправи, що семантично зв'язані з визначеним комунікативним спрямуванням заняття;
- усне сприймання текстів відповідної тематики;
- безпосереднє знайомство з містом, середовищем і культурою на екскурсіях, подорожах, походах в театр тощо.

На нашу думку, повноцінне фахове входження студентів в іншомовний комунікативний простір передбачає систематизацію вибраних методів навчання й вибіркоче домінування того чи іншого підходу, залежно від підготовки студентів. Тому при виборі методів викладання української мови як іноземної слід враховувати комплексний підхід, завдання якого «окрім єдності цілей, завдань, змісту, означає ще певний набір ефективних методів навчання мови студента-іноземця» [6, с. 176]. Уважаємо, що такий принцип при викладанні дисципліни «Українська мова як іноземна» у вищих медичних закладах є першочерговим. Його впровадження задовольнятиме освітні й практичні потреби студентів-медиків, адже націлене на систематизацію навчання. Тільки за такої умови можливе досягнення належного рівня володіння мовою, здатного розкривати професійні навички й сприяти здобуттю фахових компетенцій під час практики.

Однак якісне впровадження компетентнісного підходу до вивчення мови неможливе без застосування усіх інших описаних методів. Вони є підґрунтям фахової практичної мовної підготовки студента-медика.

Отже, вважаємо, що на кожному щаблі опанування української мови як іноземної доцільно опиратися на різні методи моделювання іншомовної комунікативної компетенції у їх тісному взаємозв'язку з фахово-професійними навичками.

У руслі виокремлених положень вважаємо за необхідне акцентувати, що, на нашу думку, в процесі викладання дисципліни усі навчальні цілі повинні орієнтуватися на досягнення основної кінцевої мети – формування мовної особистості, що володіє достатнім або високим рівнем іншомовної комунікативної компетенції. Тому на кожному етапі (Підготовчий, А1, А2 тощо) доцільно впроваджувати різну методичну техніку та прийоми, які сприятимуть ефективній реалізації поставленої мети. Відтак для забезпечення освітньої функції в межах рівневого навчання слід застосовувати комунікативний, компетентнісний і, врешті, комплексний методи з вибіркочним використанням індивідуального, комунікативно-функціонального й системного підходів.

Доцільність вибору конкретних методів і прийомів навчання залежить від позиції викладача, а також рівня та готовності студентів удосконалювати ключові мовно-мовленнєві компетенції. Реалізація усього методичного комплексного інструментарію до викладання української мови як іноземної можливе лише за умови чіткої організації навчального процесу.

Завдання подальших досліджень полягає в розширенні та конкретизації способів втілення методів викладання у дидактичну практику з урахуванням новітніх технічних, інтерактивних, інформаційних та комунікативних технологій.

Список використаних джерел

1. Гелецька А.І. Методика викладання української мови як іноземної у вищих медичних навчальних закладах [Електронний ресурс] / А.І. Гелецька. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Philologia/1_95313.doc.htm
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання : [текст] / [наук. ред. д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєв]. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної (рівні А1, А2, В1, В2, С1) [Електронний ресурс] / [укл. Ніколаєва Н.С, Бондарева Н.О., Дем'янюк А.А., Шевченко М.В., Овдіюк В.В., Якубовська М.Ю.]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/>.
4. Новицька Л. Проблеми викладання української мови як іноземної / Л. Новицька // Українська мова в світі. – Львів. – 2012. – С. 173-178.
5. Порох Д.О. Соціокультурна адаптація як складник адаптації іноземних студентів до навчання у вищому закладі освіти / Д.О. Порох // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2010. – №3. – С. 48-53.
6. Строганова Г. Концептуальні підходи до засвоєння української мови іноземними студентами / Ганна Строганова // Теорія і методика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 173-179.
7. Трубнікова Ю.О. Застосування комунікативної методики як однієї з найефективніших методик при викладанні української мови іноземним студентам на підготовчому відділенні / Ю.О. Трубнікова // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2013. – №1(5). – С. 26-30.
8. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної : розвиток науки і становлення терміну / Оксана Туркевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. – Вип. 4. – С. 137-144.
9. Ушакова Н.І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н.І. Ушакова, В.Д. Дубічинський, О.М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : Зб. наук. статей. – Вип. 19. – Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2011. – С. 136-146.
10. Швець Г. Д. Становлення методики викладання української мови як іноземної [Електронний ресурс] / Г. Д. Швець. – Режим доступу : [file:///C:/Users/pc/Downloads/pspo_2013_39\(4\)_60.pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/pspo_2013_39(4)_60.pdf).

The article is dedicated to considering the main methods of teaching Ukrainian as a foreign language in universities and medical institutions to develop key issue of educational strategies.

In this context, the traditional methods of teaching Ukrainian language as a native can not provide high-quality mastering of foreign language competence. Therefore there is a need for a single methodological categorial-conceptual approach to teaching Ukrainian to foreign students.

The aim of the investigation is to design criterions for singling out key methods and techniques in teaching Ukrainian as a foreign language.

Choosing of the technology implementation of a method at different stages of the learning process depends on the subjective and objective factors. Educational methods and technologies should also be different for training students of different ethnic groups.

The methods of teaching Ukrainian as a foreign language for students of medical specialties include consideration criteria such as the emphasis on the practical meaning of language learning for the implementation of basic education goal – obtaining profession; the ability to navigate in the foreign environment and adapt well to living in it; the opportunity fully included in the educational process and organize leisure; the professional realization of the communicative function.

In connection with it, the teaching methods are realized through the introduction of foreign language communicative competence, which is achieved only through the communicative and competence methods. Generally they involve systematizing of selected methods and selective dominance of a different approach, depending on the level of preparation of students. The author believes that comprehensive approach in teaching discipline «Ukrainian language as a foreign language» in higher medical institutions is a priority, as satisfying educational and practical needs of medical students.

The expediency of the selection of specific methods and techniques of training depends on the position of teacher and student's level of readiness and develop key language and speech competence.

Key words: *teaching methods, the formation of foreign language communicative competence, communicative method, communicative approach, integrated approach.*

УДК ([37.016:811.111]:373.5.046-021.66):37.018.4 Ф-95

Дар'я Фурт
*Darya Furt***ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ У ПРОЦЕСІ
ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТАРШОКЛАСНИКАМ****ELECTIVE COURSES USAGE
IN TEACHING ENGLISH FOR SENIOR PUPILS**

У статті розкрито сутність профільного навчання та розглянуто особливості профілізації старшої школи; підкреслена доцільність використання елективних курсів під час навчання іноземної мови у старших класах. Окреслено мету, завдання та вимоги до елективних курсів.

Ключові слова: елективні курси, курси за вибором, профільна освіта, старша школа, факультатив, профілізація.

Уходження України в європейський простір вимагає реформування багатьох сфер життя нашої країни, насамперед освіти. Важливою ланкою якої є загальна середня школа і особливо старші класи. Нові підходи до організації освіти в старшій школі закладено в Національній доктрині розвитку освіти (2002), Законі України «Про загальну середню освіту», Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) та Концепції профільного навчання в старшій школі (2003), у якій ідея профілізації теоретично обґрунтована групою науковців Інституту педагогіки НАПН України.

Однією з найбільш складних проблем, що постає перед підлітками та вимагає кваліфікованої педагогічної допомоги, є проектування післяшкільного освітньо-професійного маршруту. Це, в свою чергу, потребує адаптації ідей і технологій педагогічної підтримки, напрацьованих у теорії та практиці, до постійно змінюваних соціокультурних і професійно-виробничих умов. У зв'язку з цим найважливішою педагогічною проблемою на сьогодні є введення в освітній процес засобів та методик, які допомагають учням «відкривати» себе в різних видах діяльності. Саме профільне навчання дозволяє забезпечити усвідомлене професійне самовизначення випускника і повернути вектор навчання із лише засвоєння учнями певної суми знань на вектор формування в учнів компетенції, необхідних для успішної трудової діяльності та для саморозкриття кожної особистості.

Використання елективних курсів у навчальному процесі загальноосвітніх шкіл обговорюється дуже широко в педагогічних колах такими науковцями: О. Бугайов, В. Кизенко, Л. Липова, В. Малишев, Н. Самойленко, Л. Семко, І. Сотніченко, С. Суматохін, С. Чернер, Г. Вороніна, Л. Гуляєва, Д. Єрмаков, Г. Рогова, А. Каспржак, Т. Полонська та ін.

Однак проблема введення елективів у профільну освіту залишається повністю не дослідженою, тому завданням статті є вивчення науково-методичної літератури з цієї теми, з'ясування поняття «елективний курс», його типів і функцій, ролі в системі профільного навчання; визначенні особливостей побудови елективних курсів.

У Наказі МОН від 11.09.09 про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі профільне навчання визначене як вид диференційованого навчання, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення; спрямоване на формування єдності життєвої, світоглядної, наукової, культурної та професійної компетентності учнів, що забезпечить їх подальше самовдосконалення та самореалізацію [6].

Мету профільного навчання окреслено як забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства.

Профіль навчання, як зазначено в Концепції профільного навчання 2003 року, – це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. Він визначається з урахуванням освітніх потреб замовників освіти; кадрових, матеріально-технічних, інформаційних ресурсів школи; соціокультурної і виробничої інфраструктури району; регіону; перспектив здобуття подальшої освіти і життєвих планів учнівської молоді [5, с. 3-15].

Навчання у старшій школі на профільному рівні здійснюється за п'ятьма основними напрямками: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, та спортивний. Їх набір відповідає соціально-диференційованим видам діяльності, які зумовлюються суспільним розподілом праці, і містить знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво. За основними напрямками профілізації визначаються різноманітні навчальні профілі.

Відповідно до Концепції профіль навчання охоплює таку сукупність предметів: базові загальноосвітні, профільні та курси за вибором, факультативи. Курси за вибором – це курси профільного характеру, які поглиблюють та розширюють межі профільних предметів, розвивають і доповнюють їх зміст (деякі з них інтегрують зміст) [5, с. 3-15].

Базові загальноосвітні предмети є обов'язковими для всіх учнів у всіх профілях навчання. Знання, вміння і навички учнів визначаються змістом підручників (програм).

Профільні загальноосвітні предмети – це курси підвищеного рівня, що поглиблюють базові загальноосвітні предмети. При вивченні профільних предметів діяльність учителя і учня спрямована на освоєння знань, умінь, які визначені державним стандартом.

Курси за вибором або елективні курси, що входять до складу профілю, що сприяють поглибленню індивідуалізації профільного навчання. Робота курсів за вибором покликана задовольнити освітній запит (інтереси, схильності) учня (його сім'ї).

Слово «елективний» походить від латинського терміну «electus», що означає «вибраний», «обраний» (англ. мовою – elective, франц. – éleatif).

Д. Єрмаков зазначає, що елективні курси реалізуються за рахунок шкільного компонента навчального плану, характеризуються мінімальною чисельністю навчальної групи (1-15 чоловік). Кожен учень упродовж двох років повинен вибрати і вивчити 5-6 елективів, при цьому кількість запропонованих курсів має бути значно більшою. Приблизне співвідношення обсягів базових загальноосвітніх, профільних загальноосвітніх предметів і курсів за вибором визначається пропорцією 50:30:20. Учений визначив основні функції елективних курсів: вивчення ключових проблем сучасності; ознайомлення з особливостями майбутньої професійної діяльності; орієнтація на вдосконалення навичок пізнавальної, організаційної діяльності; доповнення та поглиблення базового предметного освіти; компенсація недоліків навчання з профільних предметів [2, с. 38].

Мета викладання курсів за вибором полягає в орієнтації учнів на індивідуалізацію навчання та соціалізацію, на підготовку до усвідомленого та відповідального вибору сфери майбутньої професійної діяльності. Перед елективами стоїть низка завдань:

- розширити знання з досліджуваних предметів;
- забезпечити високий рівень знань, умінь і навичок;
- сприяти активному самовизначенню, в тому числі і професійного;
- формувати і розвивати пізнавальний інтерес до предметів.
- формувати і розвивати пізнавальний інтерес до предметів.

Тематика та зміст курсів за вибором, як зазначає Д. Єрмаков, повинні відповідати таким вимогам:

- мати соціальну й особистісну значимість, актуальність, як з точки зору підготовки професійних кадрів, так і особистісного розвитку учнів;
- сприяти соціалізації та адаптації, надавати можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії, усвідомленого професійного самовизначення;
- підтримувати вивчення базових і профільних загальноосвітніх предметів, а також забезпечувати умови для соціалізації навчання;
- володіти значним розвивальним потенціалом;
- вносити вклад у формування цілісної картини світу;
- сприяти розвитку загальнонавчальних, інтелектуальних і професійних умінь і навичок, ключових компетенцій [2, с. 36-41].

Елективні курси дозволяють учням розвивати інтерес до того чи того предмета й визначитися зі своїм подальшим вибором. На відмінну від факультативів та гуртків курси обов'язкові для відвідування. Розглядаючи елективні курси, А. Гаспржак, зазначає, що факультативи – це не обов'язкові, але можливі для вивчення курси, тоді як уведення елективних курсів спрямоване на те, що вибір – це обов'язковий елемент загальної освіти [4, с. 9].

Згідно з положенням про курси за вибором для допрофільної підготовки та профільного навчання учнів завдання елективних курсів полягає у тому, щоб підготувати учнів до зовнішнього незалежного оцінювання, поглиблювати знання з профільних предметів, стимулювати розвиток професійних умінь та навичок учнів тощо.

Основними функціями курсів за вибором є: 1) вивчення основних профільних предметів на належному рівні за рахунок насичення профільного курсу додатковим змістом; 2) розвиток змісту одного з базових навчальних предметів, вивчення якого здійснюється на мінімальному базовому рівні, що дозволяє підтримувати вивчення суміжних предметів на профільному рівні чи одержувати додаткову освіту для участі в зовнішньому незалежному оцінюванні з обраного предмета на профільному рівні; 3) володіння здатністю задовольнити пізнавальні інтереси в різних сферах діяльності людини [5, с. 3-15].

Методи і форми навчання визначаються рівнем розвитку і саморозвитку учнів, рівнем їх індивідуальних здібностей і вимогами профілізації навчання. Провідні методи, проблемно-пошукові та дослідницькі, що стимулюють пізнавальну активність учнів.

Як зазначає А. Каспржак, включення в базовий навчальний план курсів за вибором дозволить: політикам та урядовцям стимулювати продуктивний діалог між школою та сім'єю про те, що, навіщо і на якому рівні треба вчити сучасному школяреві; вченим напрацювати матеріал, на підставі якого буде продовжена розробка освітнього стандарту, що відповідає запитам сучасного суспільства; вчителям почати викладати нетрадиційно, шукати і впроваджувати нове; учням вчитися не для атестату [4, с. 3-9].

Д. Єршов пропонує ділити процес розробки елективних курсів на три послідовні етапи: 1) аналіз соціального замовлення і формулювання задуму, 2) складання попереднього проекту програми, 3) остаточне оформлення рукопису відповідно вимогам, обговорення та рецензування програми [3, с. 153].

Т. Чернікова стверджує, що курси за вибором профільного навчання будуть привабливими для старшокласників у тому випадку, якщо:

- фактичний матеріал буде впізнаваним і пов'язаним з реальністю;
- отримані знання носитимуть прагматичну спрямованість, їх можна буде застосувати в повсякденному житті;
- проблемний матеріал, обраний для вивчення, матиме неоднозначне трактування серед вчених і носитиме характер наукової інтриги;
- раніше недоступний для вивчення матеріал стане відкритим для обговорення;
- освітня орієнтація на вузівське навчання буде проглядатися не тільки в складності матеріалу, а й формах роботи (семінар, колоквиум, реферат, залік, проект);

- предметом вивчення на заняттях стане власне життя учнів, їх майбутні перспективи і варіанти здійснення освітньої, професійної, громадянської діяльності;

- підвищення загальної культури та навичок ділового спілкування органічно увійде в зміст курсів;

- конкретність роботи, яка виконуватиметься учнями на заняттях, буде представлена варіативними за рівнем складності завданнями;

- автор-укладач елективного курсу буде мати репутацію цікавого людини [8, с. 11-16].

М. Цветкова пропонує активно включати в навчання інформаційно-комунікаційні технології: аудіовізуальні (радіо, кіно, телебачення), комп'ютерні, мультимедіа (проектор, інтерактивна дошка), мережеві (локальна мережа, Інтернет), додаткові цифрові ресурси (фото тощо) [7, с. 31-37].

Загальноосвітні школи створюють ті чи інші профілі навчання за рахунок комбінацій базових, профільних предметів і курсів за вибором, завдяки чому забезпечується гнучка система профільного навчання, яка дає змогу обрати старшокласнику індивідуальну освітню програму.

Отже, за допомогою курсів можливо задовольнити індивідуальні освітні інтереси, потреби та нахили кожного школяра; розширити знання учнів з культури та життя країни, мова яких вивчається, забезпечити високий рівень знань, умінь і навичок, сприяти активному самовизначенню старшокласників, формувати пізнавальний інтерес до іноземної мови й до культури країни, мова якої вивчається. Елективним курсам належить також провідна роль в урізноманітненні іншомовної навчальної інформації для шкіл (класів) із профільним навчанням іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Захарова Т. Дифференциация содержания обучения в старшей школе как условие эффективной преемственности общего и профессионального образования / Т. Захарова, Л. Филатова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – №5. – С. 26-29.
2. Ермаков Д. Элективные курсы для профильного обучения / Д. Ермаков // Педагогика. – 2005. – №2. – С. 36-41.
3. Ершов Д. Элективные курсы профориентационной направленности для учащихся 10-11-х классов гуманитарного профиля обучения : учебно-методическое пособие / Д. Ершов; под ред. Т. Черниковой. – Москва : Глобус, 2007. – 153 с.
4. Каспржак А.Г. Элективные курсы – ответ на запросы ученика и учителя, семьи и государства / А.Г. Каспржак // Директор школы. – 2006. – №1. – С. 3-9.
5. Концепція профільного навчання в старшій школі: затверджена рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 25.09.03 №10/12-2 / АПН України. Інститут педагогіки; Уклад.: Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін. // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3-15.
6. Наказ МОН № 854 від 11.09.09 року «Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі».
7. Цветкова М. Элективный учебный проект как новая форма профильного обучения школьников / М. Цветкова // Профильная школа. – 2008. – №5. – С. 31-37.
8. Черникова Т.В. Методические рекомендации по разработке и оформлению программ элективных курсов / Т.В. Черникова // Профильная школа. – 2005. – №5. – С. 11-16.
9. Щербо И. Реализация профильного обучения в школе / И. Щербо // Директор школы. – 2005. – №4. – С. 47-56.

The profession-oriented education's main points are discovered in the article, the profilisation of high school major preconditions are determined and its major purpose is identified. The notions «profession-oriented education» and educational profile» are determined. The major teaching courses in high school on profession-oriented level are distinguished. Subjects' complex which educational profile includes are determined and described.

The notion «elective courses» is studied in the profession-oriented education context. The elective courses' purpose is determined; the relation of basic general subjects, profession-oriented general subjects and elective courses is presented.

The major functions, tasks, standards for elective courses' thematic and content are described. It is determined that the major courses' purpose is to orient pupils on education individualization and socialization, on preparing for informed and important choice of future professional activity.

Enrichment classes, clubs and elective courses are compared and it is accentuated that elective courses introduction is referred to be compulsory element of basic education.

Among the major elective courses' purposes, the pupils' preparing for Independent External Evaluation and deep profile subjects knowledge are distinguished.

The leading courses' educational methods are circumscribed; it is accentuated on necessity to divide the elective courses' treatment process into consecutive stages; the main incentives in elective courses choice for senior high school student are defined and it is suggested to include informational and communicative technologies in training.

It is accentuated that schools create educational profiles due to basic, profile subjects and elective courses combination and that helps to provide flexible profession-oriented education, which gives a chance for senior high school student to choose individual educational programme. Elective courses have a leading role in varying foreign language training information for schools (classes) with profession-oriented learning a foreign language.

Key words: *elective courses, profession-oriented education, high school, optional course, profilization.*

УДК 373.3 : 81.161.2

Ольга Яцук

Olha Yatsuk

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЛІНГВОАНАЛІЗУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

COMMUNICATIVE FOCUS OF USING THE ELEMENTS OF LINGUISTIC ANALYSIS IN PRIMARY SCHOOL

У статті досліджено особливості застосування елементів лінгвістичного аналізу тексту як мовознавчого розділу в співвідношенні із програмовими вимогами до змісту уроків української мови в початковій школі; охарактеризовано роботу зі застосуванням елементів лінгвоаналізу на уроках української мови.

Ключові слова: *лінгвістичний аналіз тексту, прийоми та методи лінгвоаналізу, текст, школярі молодого шкільного віку.*

Основна мета навчання української мови в початковій школі полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови, зокрема її стилями, формами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо) [20, с. 3]. Результатом мовної освіти є вміння працювати із текстом, розуміти його, інтерпретувати, переказувати, створювати. З огляду на сказане, не викликає жодного сумніву важливість такого розділу методики навчання української мови, як розвиток мовлення, який вивчає процес говоріння, діяльність мовця, продукт цієї діяльності – текст, висловлювання.

Очевидно, основою формування умінь і навичок зв'язного мовлення є сукупність понять із лінгвістики тексту і стилістики, які стали визначальними в змістовому наповненні

програми з української мови. Учитель, який прагне добре організувати роботу над розвитком мовлення учнів, повинен бути обізнаний із найновішими досягненнями в психолінгвістиці, зокрема психології усного та писемного мовлення, вікової та педагогічної психології, в інформатиці, в ораторському мистецтві, у педагогіці і, звичайно, у лінгвістиці тексту [22]. Щоб виховати мовця, здатного через словесну тканину твору сприймати втілені в ньому авторські ідеї, необхідно постійно працювати над формуванням в учнів відчуття семантичних та емоційно-експресивних відтінків слова. А також тих додаткових значень, що впливають із контексту, збагачуючи висловлювання змістовою інформацією. Шлях до цього – лінгвістичний аналіз текстів, зокрема художніх творів або їх фрагментів.

В україністиці теоретичні засади опису одиниць мови в лінгвостилістичній парадигмі, закладені О. Потебнею, поглиблювали І. Чередниченко, В. Ващенко, В. Русанівський, С. Дорошенко, а також їхні послідовники В. Чабаненко, С. Єрмоленко, Л. Мацько, О. Пономарів, С. Бибик, І. Завальнюк, П. Дудик, А. Загнітко, Н. Гуйванюк, І. Кочан, М. Зарицький та ін.

У зарубіжному мовознавстві лінгвостилістичні питання розглянуто в працях Ш. Баллі, В. Виноградова, Н. Арутюнової, О. Мухіна, В. Цоллера, Б. Нормана, В. Болотова та ін.

У методичній парадигмі текст та питання розвитку мовлення вивчали такі науковці, як М. Рибникова, Г. Ладиженська, І. Синиця, С. Чавдаров, О. Біляєв, М. Пентилюк, П. Кордун та ін. Учителі донині використовують посібники Д. Кравчука „Творча робота з української мови в IV–VIII класах», М. Стельмаховича „Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4–8 класах», В. Мельничайка „Творчі роботи на уроках української мови», М. Пентилюк „Культура мови і стилістика» та інші навчально-методичні праці.

Мета статті – окреслити особливості застосування елементів лінгвоаналізу на уроках української мови як складника формування комунікативної компетентності особистості.

Визначальною одиницею лінгвістики є текст як сукупність речень, поєднаних граматично та семантично; як контекст для дослідження граматичних елементів; як процес і результат мовленнєвого акту; як поєднання одиниць різних рівнів мовної системи.

Мовознавці почали активно досліджуватися текст в II половині XX століття, коли його було визнано найвищим ярусом мовної системи і центр уваги вчених сконцентрувався на мовленнєвій діяльності, продуктом якої є текст. Зокрема, з'явилося чимало досліджень, присвячених поняттю „текст», з-поміж яких доцільно виокремити роботи І. Гальперіна, Н. Зарубіної, О. Каменської, І. Ковалика, Л. Лосєвої, Л. Мацько, О. Москальської, Т. Ніколаєвої, В. Одинцова, О. Селіванової, З. Тураєвої, З. Харрриса та ін. Аналіз текстових категорій здійснювали методисти, зокрема Т. Донченко, В. Капінос, Т. Ладиженська, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Плющ, М. Пльонкін, Г. Шелехова та ін.

Однак єдиного тлумачення поняття „текст» не існує. Причинами цього, на думку О. Селіванової, є такі: 1) пошук ключового слова, одиниці мовного рівня, яке б стало відправним моментом дефініції (визначення); 2) формально-структурна, жанрова, стилістична різноманітність текстів (писемні, усні, друковані тексти); 3) різноманітність підходів до вивчення тексту навіть у межах лінгвістики; 4) ототожнення тексту й дискурсу (текст наділяють категорією комунікативності й розглядають як предметно-знаковий стан системи комунікації); 5) абсолютизація певної або кількох категорій (зв'язність, завершеність, цілісність тощо) [25].

Поряд із цим доцільно наголосити на тому, що лінгвістика тексту тісно взаємопов'язана із мовознавчими та немовознавчими дисциплінами. Позаяк текст потребує комплексного міждисциплінарного аналізу, урахуваючи відомості з літературознавства, філософії, психології, соціології, етнології тощо та лінгвістики загалом.

У сучасній лінгвістиці панівними є два напрями теорії тексту. Зокрема, перший зорієнтований на вивчення комунікативних, лінгвістичних, психологічних ознак тексту як мовленнєвої ситуації; другий апелює до пізнавальних смислових глибин тексту, імплікативних процесів, інтерпретаційних підходів, застосовуючи методику герменевтики, зосередженої на інтерпретації діалогічного співвідношення суб'єкта, що пізнає, та тексту як об'єкта пізнання [14, с. 10].

В останні десятиліття в межах лінгвістики тексту виокремились три самостійні наукові дисципліни: загальна теорія тексту (І. Гальперін); граматики тексту (О. Москальська); стилістика тексту (І. Арнольд, В. Одинцов).

Водночас варто зауважити, що в розвитку лінгвістики тексту виокремлюють такі етапи:

- структурно-граматичний;
- комунікативно-прагматичний напрям (текст трактують як засіб соціально-психологічного, емоційного, естетичного впливу);
- семіотичний напрям (дослідження знакових моделей тексту, в основі яких взаємодія комунікантів за посередництвом тексту);
- когнітивний напрям (дослідження смислу на основі моделювання ментальних конструктів, які стоять за текстом).

Різновекторність у дослідженні тексту зумовлює неоднозначність у трактуванні цього поняття. Зокрема в науковій літературі текст розглядають:

- 1) з погляду інформації, що містить текст (текст – це інформаційна єдність);
- 2) з погляду психології його створення, як творчий акт автора, викликаний певною метою (текст – це продукт мовленнєвої й розумової діяльності суб'єкта);
- 3) з прагматичних позицій (текст – це матеріал для сприйняття, інтерпретації);
- 4) з погляду його структури, мовленнєвої організації, стилістики (роботи зі стилістики, синтаксису, граматики тексту, ширше – лінгвістики тексту) [15, с. 19].

У шкільній практиці, як зазначає В. Мельничайко, термін „текст» може бути застосований не тільки для позначення цілісного висловлювання, але й відносно закінченого за змістом уривка. Слово „текст» також уживають і в нетермінологічних значеннях, зокрема „текст словникового диктанту», „текст вправи» (навіть якщо мовним матеріалом вправи є слова, словосполучення, речення, а не тексти) [23].

У процесі навчання української мови в початковій школі постійно проводиться робота над формуванням уміння вчитися, зокрема організовувати свою навчальну діяльність; самостійно працювати з новим, доступним за складністю навчальним матеріалом; мати власну думку щодо обговорюваних питань, обґрунтовувати її.

Матеріал для проведення лінгвістичного аналізу тексту – художня дитяча література, є водночас і засобом для формування соціокультурної компетентності; методи та прийоми лінгвоаналізу – засобом формування комунікативної компетентності.

У початкових класах предметом спостережень і лінгвістичного аналізу є невеликі тексти, які мають чітку структуру, прозору тему. Це здебільшого розповіді з елементами опису чи роздуму (міркування), нескладні описи і міркування [13, с. 335].

У процесі практичних спостережень та аналізу текстів у молодших школярів формуються такі уявлення про текст:

- текст – це зв'язне висловлювання;
- текст має певну тему, яка виражається в його змісті;
- текст має певне призначення – мету;
- текст може мати назву – заголовок;
- тексту властива певна будова: зачин, основна частина, кінцівка;
- текст може складатися з одного чи кількох абзаців.

Під час роботи над текстом шляхом виконання практичних вправ у школярів формуються вміння відрізнити текст від групи речень, не пов'язаних між собою за змістом; визначити тему тексту і його мету; добирати заголовок; ділити текст на логічно завершені частини; складати план тексту і відтворювати текст за планом; знаходити в тексті його структурні частини (зачин, основну частину і кінцівку); розрізняти стилі текстів (розмовний, художній, науковий і діловий); самостійно складати тексти відповідно до мети і ситуації спілкування.

Визначити тему висловлювання (про що розповідається в тексті?) і з'ясувати його мету (для чого написаний?), учні вчать аналізуючи текст. Найчастіше з цією метою використовують розповідні тексти з елементами опису чи роздуму. Для закріплення пропонують вправи на розташування речень у логічній послідовності, складання кількох речень, пов'язаних між собою за змістом, побудову розповіді про подію з власного життя тощо.

Формуючи вміння добирати до тексту заголовки, слід орієнтувати учнів на те, що заголовок має відповідати темі чи меті тексту, бути стисло і чітко сформульованим, складатися з одного чи кількох слів. Добирати заголовки доцільно колективно, визначаючи найвдаліший.

Важливо навчити учнів ділити тексти на абзаци – логічно завершені частини. З цією метою застосовуються такі види вправ: а) поділ тексту на частини; б) визначення теми кожної частини; в) складання плану тексту; г) відновлення деформованого тексту з переставленими абзацами; г) доповнення тексту пропущеним абзацом.

Під час цієї роботи доцільно постійно звертати увагу дітей на те, як кожен абзац виділяється на письмі.

Робота над абзацами тісно пов'язана зі складанням плану. Назва кожного абзацу чи поставлене до нього запитання утворюють план тексту. План сприяє послідовному викладу думки. Розкриття змісту кожного пункту розпочинається з нового абзацу.

У початкових класах учні осмислюють і вчать виділяти структурні частини тексту: зачин, основну частину, кінцівку. Зачин – це початок тексту, в якому стисло визначається його мета. Основна частина – найбільша частина тексту, в якій розкривається весь зміст висловлювання. Кінцівка – своєрідний висновок з усього сказаного.

Молодші школярі ознайомлюються також із засобами зв'язності тексту. До них належать повторення тих самих слів із метою підсилення думки; слова-синоніми й особові займенники, які допомагають уникати невинуватих повторів; слова, що вказують на послідовність подій (*вранці, вдень, увечері; спершу, потім, вчора, сьогодні, завтра*); слова, які вказують на розташування предметів (*попереду, ліворуч, недалеко*).

Сучасна методика розвитку мовлення передбачає ознайомлення молодших школярів із типами текстів: розповіддю, описом, міркуванням. Кожен із названих типів має свої особливості в доборі та використанні матеріалу, побудові тексту, відборі засобів мови [13, с. 336].

У початковій школі учні вчать розрізняти розмовний, художній, діловий і науковий стилі, оформляти деякі доступні для них зразки текстів ділового мовлення – лист, запрошення, оголошення, привітання, інструкцію (до гри, нескладного трудового процесу) [13].

У ході побудови діалогу важливого значення набуває мовленнєва активність співрозмовників: вміння розпочати діалог, тобто поставити запитання, швидко зорієнтуватися в ситуації, знайти правильну, влучну, а якщо потрібно – дотепну відповідь.

Важливе місце в роботі з розвитку монологічного мовлення належить умінню редагувати текст, у результаті якого здійснюється заміна неточних слів і синтаксичних конструкцій більш влучними для вираження конкретної думки. З цією метою вже в початкових класах слід виробляти в учнів звичку свідомого контролю за якістю мовлення, формувати вміння редагувати власні висловлювання [13, с. 340].

Ефективність розвитку зв'язного мовлення молодших школярів може забезпечити тільки чітка система роботи над формуванням комунікативних умінь (інформаційно-змістових; структурно-композиційних; граматико-стилістичних; редагування). Система побудована на основі методичних принципів: єдності розвитку мовлення і мислення, взаємозв'язку усного і писемного мовлення, зв'язку роботи з розвитку мовлення з вивченням граматичного, лексичного й орфографічного матеріалу.

Названі напрями роботи над формуванням мовно-мовленнєвих умінь та навичок зв'язного текстотворення будуть ефективними із залученням елементів лінгвоаналізу, зокрема цілісного і часткового.

Цілісний лінгвістичний аналіз тексту передбачає розгляд усіх текстоутворювальних чинників і текстових категорій – інформативності (якими засобами виражені в тексті, її різновидами), цілісності, членування (об'ємно-прагматичні – на абзаци, складне синтаксичне ціле (ССЦ)); контекстно-варіативні – способи передавання чужого мовлення в тексті, смисловий і прагматичний наміри автора в тексті), засобів зв'язності в тексті, у т. ч. часових і просторових, образу автора і способів його вираження в тексті, категорій інтеграції і завершеності з характеристикою усіх засобів, які беруть участь у їх реалізації, з виокремлення ідеї (концепту) тексту тощо [16, с. 13].

Частковий лінгвістичний аналіз тексту передбачає розгляд одного аспекту тексту чи його частини, а саме лінгвістичний аналіз певного різновиду тексту або засобів зв'язку в

тексті, категорій часу і простору, способів їхньої реалізації в тексті, своєрідності фонетичного, лексичного, синтаксичного, ритмо-мелодійного, графічного, образного рівнів інтегрування тексту, способів його членування, тональності та оцінності у тексті, або способів передавання підтекстової інформації, засобів вираження авторського задуму й образу автора в тексті тощо, або різноаспектний аналіз одного ССЦ. Частковий лінгвістичний аналіз тексту – це не механічне його розчленування на частини, а цілісний системний підхід до його вивчення, тобто дослідження кожного елемента в єдності з іншими, у сукупності мовних засобів, що передають смислову цілісність тексту, під певним кутом зору.

Залежно від аналітичних процедур розрізняють різновиди часткового мовного аналізу тексту. Проаналізуємо ті рівні аналізу тексту, які використовують у початковій школі.

Частковий лінгвістичний аналіз-коментування тексту спрямований на пояснення тих незрозумілих місць тексту, які перешкоджають його правильному сприйманню як певної інформації та образної системи. Мовне коментування незрозумілих слів і висловів є супровідним до цілісного аналізу тексту, оскільки ці лінгвооддиниці сприяють створенню образів у тексті, зокрема образу автора загалом [16, с. 14].

Частковий структурно-граматичний аналіз тексту. У його процесі увага дослідників зосереджена на формальних засобах і типах зв'язності тексту, принципах побудови його структури, зокрема питання членування тексту на абзаци, надфразові єдності, складні синтаксичні цілі, міжфразові логічні зв'язки тощо [16, с. 15].

Частковий графічний аналіз тексту здійснюють із погляду використання системи графічних знаків, їх смислового навантаження, додаткового емоційно-експресивного значення та імпліцитного змісту. Графічні засоби в тексті можуть бути двох різновидів – пунктуаційні (крапка, знак питання, знак оклику, дужки, кома, дві крапки, лапки, тире) і друкарські (екстра-лінгвістичні елементи) [16, с. 19].

Так, зокрема, у вірші Анатолія Костецького питальні речення та тире створюють інтонацію звертання, допомагають акцентувати увагу на важливих мовних одиницях (питаннях): *Про що виспіває струмок? // Про літо золоте // Про що співає колосок? // Про те, як він росте // Про що виспіває земля? // Про неба синь і шир // Про що співає ти і я? // Про щастя і про мир!*

Знак оклику звертає увагу читача на головну думку вірша.

Частковий фонетичний аналіз тексту здійснюють крізь призму використання одиниць фонетичної системи мови, їх смислового навантаження, додаткового емоційно-експресивного значення. Під час часткового фонетичного аналізу текст характеризують за допомогою таких фонетичних засобів: а) смислова закінченість фрази, ритму; б) інтонування (ритмічність, емоційність); в) мовленнєвий такт (смислова закінченість чи незакінченість); г) милозвучність і римування; ґ) наголошування (нормативність, ненормативність, причина цього); д) засоби милозвучності – чергування голосних і приголосних (музикальність, вимовна легкість, співучість, асонанс, алітерація, анафора, епіфора, рондо, зевґма, ономотопея тощо) [16, с. 24]. Наприклад, пропонуємо учням для фонетичного аналізу такі рядки: *У нічному небі яскраво світять зорі. // У нічному небі яскраво світить місяць. Можемо зробити висновок про алітерацію звуків /н/, /ч/, /с/, асонанс – /у/, /і/, /я/, епіфора – у нічному небі яскраво світять.*

Частковий лексичний аналіз тексту передбачає його інтегрування одиницями лексичного рівня, виявлення у тексті: а) споконвічної української лексики (спільноіндоєвропейської, спільнослов'янської, спільносхідно-слов'янської і власне української) і запозичень; б) лексики щодо її емоційності, нормативності (наявності діалектизмів, розмовно-просторічних елементів, професіоналізмів і жаргонізмів); в) багатозначних слів (для створення образності чи комічного ефекту, каламбурів); г) синонімів (для точного відбору слова, як засобу амплікації, для усунення тавтології); ґ) антонімів (як засіб контрасту, оксиморону тощо); д) омонімів і паронімів; е) активної і пасивної лексики (архаїзми та історизми), неологізмів (загальномовних та індивідуально-авторських); є) образних засобів (метафор, порівнянь) [16, с. 26].

За оповіданням Василя Сухомлинського «Головне в житті» можна простежити особливості вживання синонімів. *Один говорить – найголовніше вугілля ...// ... Інший твердить: найголовніше – метал... // А третій каже: найголовніше – хліб...* [25, с. 26]. Синоніми допомагають уникнути тавтології.

Частковий граматичний аналіз тексту допомагає встановити функції іменників (номінативну, описову, оцінну, емоційну, символічну, конкретизувальну), прикметників (виражальну, конкретизувальну, образну), дієслів (виражальну, динамічну, емоційно-оцінну), службових слів, простих і складних речень (смыслову і стилістичну), речень за метою висловлювання, однорідних членів речення (номінативну (для перерахування), виражально-характеризувальну (для створення гумористичного ефекту)), односкладних речень (описову, узагальнювально-смыслову, виражальну), вставлених слів і речень, відокремлювальних членів речення, речень з прямою мовою, синтаксичних одиниць, які переважають у тексті. Аналіз дає змогу відповісти на питання, чим зумовлений відбір автором тих чи інших граматичних категорій (авторською настановою, жанром, стилем чи типом мовлення) [25, с. 27].

Пропонуємо текст „Незвичайна осінь». *Тиша в осінньому лісі. // Червоним полум'ям палають клени. // Пожовкли берези. // Багряними стали дуби. // І тихо-тихо. // Лише зрідка подасть свій голос синичка і застукотить дрібненько по стовбуру дерева працюватий дятел. // Незвичайна осінь. // Сонячна. // Замріяна. // Золота осінь! // Небо голубе-голубе. // Повітря прозоре, як джерельна вода. // Високо в небі пропливають білі навутички* [25, с. 26–27]. Аналізуючи оповідання, школярі говорять про те, що іменники виконують номінативну функцію, прикметники – виражальну та образну, підкреслюють красу осіннього лісу, дієслова – надають динамічності.

Здійснення лінгвістичного аналізу тексту залежить від обраного аспекту його вивчення (комплексного, фрагментарного).

Отже, лінгвістичний аналіз тексту є явищем багатограним. На уроках української мови та зв'язного мовлення доцільно використовувати елементи лінгвоаналізу для формування в учнів умінь і навичок самостійного текстотворення, комунікативної вправності, конструювання висловлювання, розуміння функції мовних одиниць у мовленні.

Подальші дослідження щодо ефективності різних видів лінгвоаналізу відповідно до теми уроку української мови, літературного читання у початковій школі допоможуть укомплектувати систему завдань, які сприятимуть навчальній, розвивальній та виховній меті заняття, формуванню комунікативної грамотності школярів.

Список використаних джерел

1. Авдеєнко Т.Є. Комунікативно-функціональні та композиційні особливості дискурсу в умовах ретранслятивного спілкування / Т.Є. Авдеєнко // Науковий вісник Волинського державного університету ім. Лесі Українки / Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2006. – № 6. – С. 5-10.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва, 1990. – С. 136-137.
3. Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови : [навч. посібник] / Бабич Н.Д. – Львів : Світ, 2003. – 432 с.
4. Бадер В. Класифікація помилок у мовленні молодших школярів / В. Бадер // Рідна школа. – 1999. – №9. – С. 53-55.
5. Бакум З. Лінгвістичний аналіз художнього тексту в навчанні української мови: фонетико-стилістичний аспект / З. Бакум, Л. Бойко // Українська мова й література в сучасній школі. – 2012. – № 7/8. – С. 25-27.
6. Бахтін М. Проблема тексту в лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках / М. Бахтін // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. – Львів : ЛітОпис, 1996. – С. 318-323.
7. Бацевич Ф.С. Нариси з лінгвістичної прагматики : [монографія] / Бацевич Ф. С. – Львів : ПАІС, 2010. – 336 с.
8. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф.С. Бацевич – Київ : Академія, 2004. – С. 87-91.
9. Белянин В.П. Введение в психолінгвистику / В.П. Белянин; [2-е изд., испр. и доп.]. – Москва : ЧеРо, 2000. – 128 с.
10. Бігунова С.А. Текст як продукт мовленнєво-творчого процесу / С.А. Бігунова, М.І. Зубілевич // Держава та регіони. Серія: Гуманітарні науки. – 2010. – № 3. – С. 53-56.

11. Біляев О. Зміст уроку мови / О. Біляев // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 4. – С. 2-6.
12. Бунь О.А. Семантична супутність тестових внесень як основа інформаційного розведення художнього тексту / О.А. Бунь // Мова і культура / [голов. ред. Д.С. Бураго]. – Київ, 2001. – Вип. 3 : Мова і художня творчість, Т. 4. – С. 47-50.
13. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі : [навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів] / М.С. Вашуленко ; [за наук. ред. М.С. Вашуленка]. – Київ : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
14. Должикова Т.І. Практикум з лінгвістики тексту : [навч.-метод. посіб.] / Т.І. Должикова, І.В. Мілева, А.В. Нікітіна. – Київ, 2011. – 142 с.
15. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки усного мовлення / С.І. Дорошенко. – Харків : ОВС, 2002. – 144 с.
16. Єщенко Т.А. Лінгвістичний аналіз тексту : [навч. посіб.] / Т.А. Єщенко – Київ : Академія, 2009. – 264 с.
17. Загнітко А.П. Лінгвістика тексту: теорія і практика / А.П. Загнітко; [вид. 2-ге, доп. і перероб.]. – Донецьк : Юго-Восток, ЛТД, 2007. – 219 с.
18. Зубковська М.О. Сучасні підходи до лінгвістичної типології текстів / М.О. Зубковська // Держава та регіони. Сер.: Гуманітарні науки. – 2011. – № 1. – С. 67-70.
19. Канищенко А.П. Система роботи над розумінням тексту у початковій школі / А.П. Канищенко – Київ, 2003. – 95 с.
20. Каранська М.У. Синтаксис сучасної української літературної мови : [навч. посіб.] / М.У. Каранська – Київ : Либідь, 1995. – 311 с.
21. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: [навч. посіб.] / І.М. Кочан. – Київ : Знання, 2008. – 423 с.
22. Мельничайко В.Я. Дидактичні можливості переказів-мініатюр / В.Я. Мельничайко // Дивослово. – 1995. – №9. – С. 31-33.
23. Мельничайко В.Я. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: завдання і методи / В.Я. Мельничайко // Теорія і практика літературного аналізу художнього тексту. – Тернопіль : Лілея, 1997. – С. 26-60.
24. Рідна мова 4 клас. Частина 1 : [підручник] / М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик, О.І. Мельничайко, Л.В. Скуратівський. – Київ : Освіта, 2004. – 128 с.
25. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля. – Київ, 2008. – 712 с.
26. Українська мова. Енциклопедія / [редкол. : В.М. Русанівський, О.О. Тараненко (співголови), М.П. Зяблюк та ін.]. – Київ : Українська енциклопедія, 2000. – 752 с.

The article deals with the peculiarities of the elements of linguistic analysis application during the Ukrainian language lessons as a part of the formation of a person's communicative competence. The main attention is focused on the explanation of such a notion as 'the text' in the modern linguistics in different paradigms as well as on the stages of text examination.

The main demands of the programme concerning the study of the categories (the text as connected utterance, text structure, text features, the ways of connectivity in the text, styles and types of the text) in primary school are analyzed. The methodological focus areas connected with the acquisition of these terms by the primary school pupils are described.

The article concentrates on those elements of the text linguistic analysis which are appropriate for the application during the lessons of the Ukrainian language and dramatic reading in the primary school. Mainly they are the following: the general linguistic analysis of the text (dealing with all text categories); the partial linguistic analysis-commentary (the explanation of the unknown words and phrases); the partial phonetic analysis of the text (the analysis of the phonetic means of expression in the text); the partial lexical analysis (the analysis of the lexical level of the text); the partial grammatical analysis of the text (the analysis of the functions of the parts of speech and types of sentences).

The perspective of further research is outlined.

Key words: *linguistic text analysis, the means and methods of linguistic analysis, text, primary school pupils.*

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 373.5.016:53

Микола Головка
Mykola Golovko

СИСТЕМА ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ІСТОРІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В УКРАЇНІ

THE SYSTEM OF SOURCES OF HISTORY OF PHYSICS TEACHING METHODS IN UKRAINE

У статті висвітлюється проблема формування джерельної бази історії методики фізики. Аналізуються наукові підходи щодо класифікації джерел та застосування історіографічного методу в організації досліджень з історії дидактики фізики в Україні. Обґрунтовано доцільність системного вивчення елементів джерельної бази через призму складних взаємозв'язків окремих їх видів, різної інформаційної та культурологічної значущості на відповідних історичних етапах розвитку методичної науки. Запропоновано авторську класифікацію елементів джерельної бази історії вітчизняної дидактики фізики. Акцентується увага на такій особливості сучасного наукового джерелознавства, як варіативність репрезентаційних підходів, вибір яких визначається концепцією, метою та завданнями конкретного дослідження.

Ключові слова: історія методики навчання фізики в Україні, джерельна база, системний підхід, класифікація.

Однією з найактуальніших проблем історії методики фізики в сучасних умовах є застосування методології джерелознавства, відповідної меті та завданням історико-педагогічного дослідження. Відомий український учений, дослідник історії методичної науки О. В. Сергеев, зауважував, що встановлення джерельної бази та вивчення всієї сукупності фактів, що її складають, є необхідною умовою, яка забезпечує науковий характер дослідження процесу становлення та розвитку дидактики фізики як педагогічної науки [8, с. 22-23].

Таким чином, першочерговим завданням історико-методичного дослідження є вибудовування дослідником джерельної бази, яка забезпечує повнофункціональну історіографію проблеми, дає можливість на основі систематизації та аналізу не просто сформулювати фактологічний опис, а й визначає його наукову новизну. Особливо актуальною ця проблема є для досліджень з історії становлення та розвитку теорії і методики навчання фізики в Україні як галузі педагогічної науки, соціокультурний феномен якої потребує ґрунтовного вивчення та сучасних інтерпретацій.

Загально-наукові підходи щодо класифікації джерельної бази, які й до сьогодні є методологічною основою історико-педагогічних досліджень, сформувалися в середині 1980-х рр. у працях радянських дослідників Д. І. Раскіна та Е. Д. Днепрова, які розробляли історіографічні та методологічні проблеми вивчення історії педагогіки та школи. Так, Д. І. Раскін виокремив історико-педагогічні джерела як окремих об'єкт наукового джерелознавства, вперше ввівши дидактичні джерела як самостійний компонент джерельної бази [7].

Е. Д. Дніпров підняв проблему методологічної ізоляції історико-педагогічної науки, зокрема, в питаннях джерелознавства, як чинника, що стримує її розвиток [6].

Уперше проблему методології джерелознавства в історіографії історії дидактики фізики актуалізував і розробив О. В. Сергєєв. У докторському дослідженні (1991 р.) він обґрунтував критеріальну базу джерел історико-методичного дослідження, особливості їх виявлення, методи, прийоми та засоби критичного аналізу. На основі генетичного підходу дослідник запропонував визначення джерела як історичного факту, результату конкретних історичних умов, увів та схарактеризував поняття «джерело», «першоджерело», «факт-джерело», «історико-методичне джерело», а також виокремив основні джерелознавчі завдання, які вирішуються під час використання джерел історико-методичного дослідження, зокрема, встановлення походження джерела (його оригінальність, мету створення, призначення), виконання джерелознавчого аналізу (встановлення достовірності та повноти відомостей джерела, його ідеологічну спрямованість), здійснення синтезу (вивчення всього комплексу типів, видів та різновидів джерел з того чи іншого питання, їх закономірно-генетичний зв'язок та обумовленість) [8, с. 22-23].

Методологічні підходи щодо виявлення, класифікації та аналізу джерел, запропоновані О. В. Сергєєвим були розвинуті у кандидатській дисертації А. К. Волошиної, присвяченій історико-методичному аналізу становлення технології розв'язування фізичних задач в середній загальноосвітній школі [3, с. 4].

Аналіз праць з історії вітчизняної дидактики фізики, в першу чергу, монографічних та дисертаційних, показує, що питання вибору та обґрунтування джерельної бази цієї проблеми не набули належного розвитку. Елементи джерелознавства використовуються дослідниками як складові загальної методології дослідження, а історіографічний метод розглядається скоріше як формально-традиційний елемент дослідження та залишається недостатньо «проникаючим» в історико-методичні дослідження. Питання формування джерельної бази в історії дидактики фізики не набували нових напрямів розвитку з початку 1990-х років. Поза увагою більшості дослідників залишаються досягнення сучасного історико-педагогічного джерелознавства.

Тому в статті ставиться мета на основі системного підходу обґрунтувати особливості формування джерельної бази історії вітчизняної дидактики фізики та проаналізувати взаємозв'язки її елементів.

Як зазначає О. В. Сухомлинська, саме джерелознавчий чинник визначає трансформаційну кризу в історії педагогічної науки. Зумовлено це, зокрема, залученням до наукового обігу значної кількості невідомого та недоступного в попередні періоди джерельного матеріалу, або оціненого однозначно негативно офіційною наукою, в першу чергу, джерел XVI–XIX ст. З одного боку, це сприяє розширенню предметного дослідницького поля, але з іншого, зумовлює суттєве зростання масиву першоджерел, опис яких здебільшого носить фактологічний характер за відсутності чіткого їх диференціювання та структурування [10, с. 27].

Саме тому проблема критеріальної бази сучасних історико-педагогічних досліджень у цілому, та досліджень історії вітчизняної методики навчання фізики, зокрема, залишається надзвичайно актуальною. Єдиною ґрунтовною працею, присвяченою безпосередньо її вирішенню, залишається дисертаційне дослідження О. В. Сергєєва, в якому обґрунтовано класифікацію джерел з історії методики фізики на групи за зовнішніми ознаками: речові, писемні, фотокіно, усні, а також на види та підвиди (наприклад, група «письмові», підгрупа «друковані», вид «науково-методична література», підвид «методичні журнали») [8, с. 24].

З іншого боку, в історії педагогіки джерелознавчий напрям активно розвивається. Заслугують на увагу у контексті нашого дослідження наукові підходи до систематизації джерельної бази, розроблені Н. М. Гупаном. Учений розглядає доцільність виокремлення таких груп джерел, як документальні, оповідні, масові, немасові, історіографічні, наочні, електронні, джерела особового походження та підручникотворення. Системотвірним чинником цієї класифікації обрано вид джерела [4].

Л. Д. Березівська наголошує щодо доцільності розподілу складників джерельної бази на джерельні та історіографічні. До джерельних дослідниць відносить оприлюднені праці науковців, керівників та працівників освітньої галузі, в яких аналізується чинний стан освітньої галузі. Як історіографічні розглядаються джерела, в яких здійснюється оцінка попередніх у часі педагогічні явища та процесів. Акцентується увага на тому, що окремі джерела можуть розглядатися одночасно як історіографічні, так і як безпосередньо джерела з досліджуваної проблеми [1, с. 48].

Н. П. Дічек розглядає сутність історичного джерела з позицій культурологічного підходу як продукт спрямованої людської освітньої діяльності та пропонує класифікацію джерельної бази саме за цією ознакою: документальні, науково-педагогічні, історіографічні, філософсько-соціологічні, релігійні, періодичні художньо-публіцистичні, джерела-результати педагогічної діяльності, джерела особового походження, специфічні види джерел. Однією із найважливіших для історико-педагогічного дослідження сукупностей джерел дослідниць визначає джерела-результати педагогічної діяльності, розвиваючи на основі сучасних підходів категорію дидактичних джерел, введено Д. І. Раскіним [5].

Більшість дослідників історії педагогіки погоджуються з тим, що особливістю її сучасного наукового джерелознавства стає варіативність репрезентаційних підходів, вибір яких визначається концепцією, метою та завданнями конкретного дослідження. При цьому основна увага приділяється не стільки, власне, обраним критеріям (з огляду на певну умовність будь-якої класифікації), скільки їх системному застосуванню.

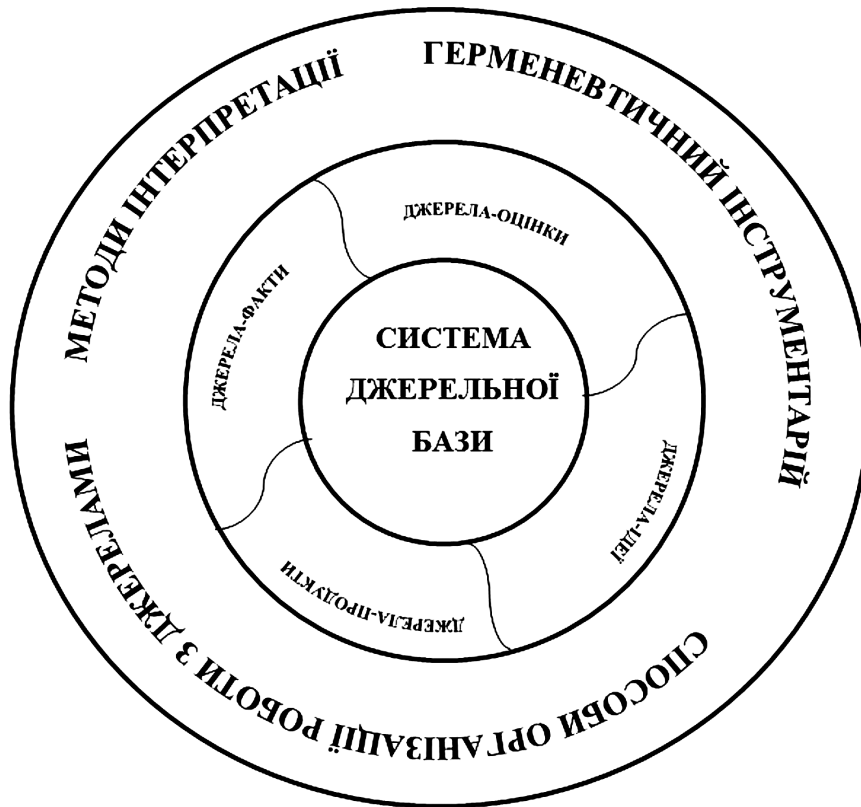
Наші дослідження проблеми джерельної бази історії вітчизняної дидактики фізики показують, що переважна більшість авторських репрезентацій її систематизації базуються на спробах виділення статичних відношень між окремими об'єктами. Намагання чітко визначити критеріальні ознаки для класифікації джерел (як правило, це зовнішні ознаки: походження, спосіб зберігання, видові ознаки) призводять до досить умовного розподілу джерел на групи. Саме тому більшість класифікацій містять надлишкові елементи. При цьому постійно виникають питання їх самостійної функціональності та доцільності виділення із більш широких груп (наприклад, категорія дидактичних джерел).

Ми поділяємо думку Н. М. Гупана, який зауважує на відносну умовність віднесення джерел до тієї чи іншої групи та обґрунтовує важливість окреслення системи джерельної бази конкретної історико-педагогічної проблеми. Це, як зазначає дослідник, забезпечить конкретизацію сукупності джерел як цілісного явища зі специфічними властивостями, яких не мають їх окремі групи [4].

На нашу думку, саме системний підхід до вибудовування джерельної бази забезпечує вивчення історії вітчизняної дидактики фізики як цілісного соціокультурного та педагогічного явища, науково обґрунтованого висвітлення проблем історико-методичного дослідження. Адже тільки в межах системи джерельну базу можна структурувати таким чином, щоб максимально врахувати відношення між її складниками у статичних (просторове розташування, ієрархія, відмінність певних якостей) та динамічних (зміна в часі) відношеннях [2, с. 227].

Формуючи джерельну базу історії методики навчання фізики в Україні ми спиралися на результати досліджень науковців, які розробляли питання класифікації джерел історико-методичного дослідження (Сергеев О. В., Волошина А. К.), критеріальної бази історико-педагогічних досліджень (Сухомлинська О. В.), впливу своєрідності тематичної території історико-педагогічного дослідження на формування його джерельної бази (Дічек Н. П.), доцільності застосування тієї чи іншої класифікації відповідно до предмету конкретного дослідження (Стражнікова І. В.), системного підходу (Биков В. Ю.) та його реалізації у побудові системи джерельної бази історії педагогіки (Гупан Н. М.).

Виходячи з того, що система є цілісною множиною об'єктів (елементів) та відношень (зв'язків) між ними, які виділяються із середовища за ознаками їх приналежності до реалізації цілей системи [2, с. 225-226], будемо розглядати систему джерельної бази історії методики навчання фізики в Україні як цілісне явище, що має культурологічне наповнення (мал. 1).



Мал. 1. Система джерельної бази історії методики навчання фізики в Україні

Особливістю пропонованої системи є те, що визначальною є саме цілісність множини елементів та особливості функціональних зв'язків між ними, що забезпечує максимальне досягнення цілей системи. За основу класифікації джерельної бази історії методики навчання фізики в пропонованій системі обрано культурологічну наповненість джерела.

Зокрема, ми виокремлюємо такі групи джерел: джерела-факти (нормативно-правові акти, статистичні матеріали, документи, які фіксують факт певного педагогічного явища, зокрема, такого, що відбувається вперше); джерела-ідеї (педагогічні ідеї, які з часом були покладені в основу проектів освітніх реформ або розроблення нових методів і технологій навчання); джерела-оцінки (історіографічні праці, рецензії, спогади); джерела-продукти науково-освітньої діяльності (концепції фізичної освіти, стандарти, навчальні програми, підручники, методики, обладнання, електронні засоби навчального призначення, учнівські роботи).

У свою чергу, означені елементи джерельної бази можуть репрезентуватися підгрупами джерел, які традиційно виділяють історики педагогіки. Наприклад, документальні, оповідні, особового походження, масові, немасові, історіографічні, підручникотворення, наочні, електронні (за Н. М. Гупаном). Виходячи із завдань конкретного дослідження, які полягають у вивченні процесу становлення та розвитку теорії і методики навчання фізики в Україні, системотвірним чинником пропонованої джерельної бази виступають не стільки видові ознаки, а, в першу чергу, культурологічний зміст джерела.

На наш погляд, елементи джерельної бази історії вітчизняної дидактики фізики мають розглядатися системно, через призму складних взаємозв'язків джерел різних видів, їх соціокультурної значущості на різних історичних етапах розвитку методичної науки. Так, дослідження документальних джерел (акти, розпорядження, статистика) потребує вивчення науково-методичних та філософсько-соціологічних джерел, оскільки офіційні документи не завжди відбивають актуальні запити педагогічної науки та освітньої практики. Не завжди

закони, що регламентують діяльність освітньої галузі, базуються на перспективному, концептуальному баченні прогресивних напрямів розвитку, які, в свою чергу, мали б визначатися науковим обґрунтуванням.

Досліджуючи проблему формування джерельної бази історії вітчизняної методи фізики, ми з'ясували, що сьогодні з'явився новий вид джерел, безпосередньо пов'язаних із запровадженням інформаційно-комунікаційних технологій. Їх особливості визначаються не тільки цифровими носіями інформації, а й інструментарієм опрацювання, що, у свою чергу, відкриває нові орієнтири методології історико-педагогічного дослідження.

Зокрема, суттєво зростає вага так званих електронних джерел (хоча, на нашу думку, введення такої групи в систему джерельної бази потребує конкретизації, оскільки джерела можуть бути «електронними», наприклад, лише за носієм інформації (електронний каталог, електронна база сканованих паперових документів, прототипи електронних підручників, що являли собою скановані паперові підручники тощо). Упродовж останніх десяти років методика навчання фізики збагатилася повноцінними продуктами науково-освітньої діяльності – електронними засобами навчального призначення (бібліотеки електронних наочностей, віртуальні фізичні лабораторії, навчальні тренажери), а також електронними мережними освітніми ресурсами, які теж можуть стати для дослідника історії дидактики фізики важливими джерелами. За таким же принципом можна було б вводити джерела реальні та віртуальні, як, наприклад, вводяться традиційно речові та словесні джерела.

Проте, ми вважаємо доцільним особливу увагу у цьому контексті звернути не стільки на особливості електронних джерел як нового складника джерельної бази, а на те, що їх введення принципово змінює методологію та інструментарій історико-методичного дослідження. Саме тому доцільно включати до системи джерельної бази й способи організації роботи з джерелами, які використовує дослідник.

З одного боку, опрацьовуючи електронні джерела (наприклад, pdf-документи), дослідник може здійснювати їх класифікацію та систематизацію за методологією роботи з паперовими документами. При цьому електронний формат забезпечує удосконалення процедур пошуку, копіювання, зберігання та можливості багаторазового використання, що не завжди було доступно досліднику в умовах «паперової» інформаційної технології. З іншого боку, важливу роль відіграє використання електронних каталогів вітчизняних та зарубіжних бібліотек, а також віртуальних довідок, що якісно змінює організацію роботи дослідника із джерелами. Наявність, наприклад, технологій автоматичного перекладу та пошукових систем мережі Інтернет дає можливість в режимі реального часу опрацювати та оцінити джерело, співставити отримані факти з іншими джерелами. Сьогодні дослідникам історії педагогіки доступні електронні версії провідних фахових видань завдяки їх сайтам або спеціальним електронним сторінкам, на яких зберігаються архіви випусків за декілька останніх років. За сучасними вимогами на сайтах спеціалізованих учених рад розміщуються електронні версії дисертацій, поданих до захисту.

Перспективним напрямом розвитку джерельної бази є формування бібліотеки електронних версій архівних матеріалів, книжкових та періодичних видань. На сьогодні вони представлені, як правило, скан-копіями (pdf-формат), але за способом структурування та організації роботи реалізують ідею електронних бібліотек та забезпечують високий рівень інтерактивного режиму використання їх дослідником.

Щоправда, джерела з історії методики фізики представлені лише електронними бібліотеками окремих періодичних видань, особливий інтерес серед яких становить електронна повнофункціональна версія першого вітчизняного науково-методичного журналу «Вісник дослідної фізики та елементарної математики». Важливість такого виду джерел для дослідника визначається декількома чинниками. Зокрема, багаторівневою структуризацією матеріалів, систематизацією за всіма основними рубриками та категоріями, швидким доступом в режимі реального часу, можливості збереження та відтворення відповідних матеріалів, паралельним

доступом, що відображено в функціоналі інтерфейсу користувача. Це джерело є повноцінним електронним ресурсом, який дає можливість досліднику опрацювати великі обсяги матеріалів. Наприклад, електронна версія містить 674 випуски журналу за період із 1886 по 1917 рік. Представлено у вигляді активних гіперпосилань 42 рубрики, в яких систематизовано статті за відповідною проблематикою, передбачено також можливість пошуку електронних версій статей та інших матеріалів за покажчиком авторів та алфавітним покажчиком статей. Якщо стаття публікувалася у кількох випусках, передбачено можливість перегляду її в повному обсязі, починаючи з будь-якої частини.

Унікальність таких джерел-електронних ресурсів для дослідника полягає в тому, що високий рівень класифікації та систематизації забезпечує можливість комплексного багатаспектного аналізу з мінімальними витратами часу. Такі системи дають можливість паралельної роботи з каталогом та основним джерелом, а також декількома джерелами одночасно, забезпечує формування в дослідника цілісної картини джерельного поля та смислових орієнтирів відповідної проблематики.

Завдяки можливостям інформаційно-комунікаційних технологій відшукування конкретно-історичних фактів у групах джерел різних видів перестає бути першочерговим та найбільш традиційно актуальним і важливим завданням, зокрема, на початкових етапах дослідження. Розширення доступу до джерельної бази в просторі та часі дає можливість акцентувати увагу дослідника на герменевтичному інструментарії, методах інтерпретації історико-методичних смислів, що, в свою чергу, забезпечує якнайповніше висвітлення культурологічного змісту джерела, можливість пізнання широкого спектру функціональних взаємозв'язків, що виходять за контури викладених фактів [5].

Тому систематизація джерельної бази історії методики фізики з використанням герменевтичного інструментарію, широкого кола методів інтерпретації та використання способів організації роботи з джерелами, що відповідають їх особливостям, сприятиме максимальному врахуванню відношень між окремими видами та групами джерел не тільки у статичній ієрархії, а й динамічній зміні у часі, що, в свою чергу, забезпечить їх структурування в цілісну систему.

Список використаних джерел

1. Березівська Л.Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті [Текст] : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Лариса Дмитрівна Березівська ; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2009. – 505 с.
2. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В.Ю. Биков. – Київ : Атіка, 2008. – 684 с.
3. Волошина А.К. Історико-методичний аналіз розвитку технології розв'язування фізичних задач у середній загальноосвітній школі : автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.К. Волошина ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2001. – 18 с.
4. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації / Н. Гупан // Рідна школа. – 2013. – № 8-9. – С. 67-70.
5. Дічек Н.П. Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень / Н.П. Дічек // Педагогіка та психологія. – 2014. – № 2. – С. 67-75.
6. Днепров Э.Д. О разработке методологических, историографических и источниковедческих проблем истории педагогики / Э.Д. Днепров // Школа России накануне и в период революции 1905-1907 гг. : сб. науч. трудов / под. ред. Э.Д. Днепрова и Б.К. Табиева. – Москва : Мзд-во АПН СССР, 1985. – С. 5-24.
7. Раскин Д.И. Классификация историко-педагогических источников / Д.И. Раскин // Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики. – Москва : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 85-99.

8. Сергеев А.В. Становление и развитие истории методики преподавания физики в средней школе как научной дисциплины : автореф. дис.... док. пед. н.: 13.00.02 / А.В. Сергеев ; Гос. пед. университет им. А.И. Герцена. – Ленинград, 1991. – 34 с.
9. Стражнікова І.В. Історіографія розвитку педагогічної науки у дослідженнях Західного регіону України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) [Текст] : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інна Василівна Стражнікова ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2015. – 601 с.
10. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – Київ : А.П.Н., 2003. – 68 с.

In the article highlights the problem of formation of sources of physics teaching methods history. The scientific approaches to classification of the sources and use of historiographical method of research on the history of physics didactics in Ukraine are analyzed. Attention is focused on such features of modern scientific source as representative variation approaches; the choice is determined by the concept, purpose and objectives of a particular investigation.

Source features are grounded methodology in accordance with the objectives and main tasks of historical and pedagogical research. It is proved that a systematic approach to building a domestic source base history didactics of physics makes it possible to consider it as an integral socio-cultural and pedagogical phenomenon. Systemically factor in this act not only specific features and, above all, cultural content source that if the use of hermeneutic tool provides the possibility of knowing a wide range of relationships beyond the outlines set out the facts.

Expediency systems research element of sources, in the light of their complex relationships of different species, different information and cultural significance of the historical stages in the development methodology of science were grounded.

An author's classification of the sources elements of national history didactics of physics is proposed, defined feasibility supplement its traditional groups of material, written sources and a group of electronic educational resources. Given the increasing role of ICT in research management, in particular, with historical and educational, offered to pay attention to the classification of sources by means of researcher.

Key words: history of physics teaching methods in Ukraine, source base, systematic approach, classification.

CONTENTS

SECTION 1. METHODS OF TEACHING ART

<i>Aliksiichuk Olena</i> METHODICAL APPROACHES TO SENIOR PUPILS' SPIRITUAL EDUCATION AT THE LESSONS OF ART CULTURE.....	10
<i>Borysova Tetiana</i> PUTTING ON CHILDREN'S SPECTACULAR DISPLAY AS AN ARTISTIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	15
<i>Vasylieva Nataliya</i> PRINCIPLES OF FOSTERING MUSIC-ACADEMIC CREATIVITY OF GIFTED STUDENTS STUDYING AT TEACHER TRAINING UNIVERSITIES.....	21
<i>Wei Limin</i> BASIC TRADITIONS OF TRAINING SINGERS IN CHINA.....	26
<i>Voyevydko Liudmyla</i> REQUIREMENTS TO STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN METHODS OF MUSIC EDUCATION.....	30
<i>Zaitseva Alla</i> FUNCTIONS OF ARTISTIC AND COMMUNICATIVE CULTURE OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC.....	37
<i>Karpenko Tetiana</i> CHARACTERISTICS OF THE TEACHER- MUSICIAN'S PROFESSIONAL COMPETENCE.....	46
<i>Kartashova Zhanna</i> PROFESSIONAL MODEL OF FUTURE MUSIC TEACHER'S PREPARATION IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL PERFORMANCE DISCIPLINES INTEGRATION.....	53
<i>Labintseva Larysa</i> THE FORMATION OF THE PERFORMING EXPERIENCE OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	59
<i>Labunets Viktor</i> CONCEPTUAL MODEL OF INNOVATIVE INSTRUMENTAL AND PERFORMING TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....	64
<i>Likhitska Larysa</i> COGNITIVE AND PROCEDURAL DIRECTION OF ARTISTIC TRAINING OF THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES.....	71
<i>Lukyanchykov Maksym</i> THEORETICAL BASIS FOR IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL DESIGNING IN TRAINING OF A FUTURE MUSIC TEACHER.....	75
<i>Liashko Mykola</i> THEORETICAL BASIS OF INVESTIGATING THE PROBLEM OF MUSICAL ABILITIES DEVELOPMENT.....	80
<i>Maiba Olha</i> THE CONTENT, FORMS AND METHODS OF TEACHING CHURCH SINGING TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF SUNDAY SCHOOL.....	86
<i>Marynin Ivan</i> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF RESEARCH OF THE PROCESS OF ACADEMIZATION FOLK-INSTRUMENTAL PERFORMANCE IN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XX TH – THE BEGINNING OF THE XXI ST CENTURY (SOURCE-ASPECT).....	91
<i>Martyniuk Anatolii</i> THE SCIENTIFIC PARADIGM OF CHOIR SCHOOL OF PROFESSOR INESSA HULESKO.....	97

<i>Martyniuk Liubov</i>	
THE PECULARITIES OF CONDUCTOR'S INTERPRETATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF WORK WITH STUDENTS' CHOIR.....	102
<i>Martyniuk Olha</i>	
BASIC METHODS OF FORMING METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC IN THE PROCESS OF STUDY OF MUSICAL-THEORETICAL DISCIPLINES.....	106
<i>Martyniuk Tetiana</i>	
ART AESTHETICS AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF MYKOLA LYSENKO IN THE CONTEXT OF FORMATION OF A NATIONAL MODEL OF MUSIC EDUCATION.....	111
<i>Martsyniv Vasyl</i>	
PUPILS' CREATIVE ACTIVITY DURING THE PROCESS OF STUDY USING DIGITAL MUSICAL INSTRUMENTS AT ART SCHOOLS.....	116
<i>Oliinyk Vasyl</i>	
CURRENT ISSUES OF TEACHING THE SUBJECT «COMPUTER MODELLING AND ARRANGEMENT».....	124
<i>Pukhalskyi Taras</i>	
COMPONENT STRUCTURE OF MUSIC TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE.....	131
<i>Sytnyk Tamara</i>	
CHORAL PERFORMANCE IN FORMING TEENAGERS' MUSIC INTEREST.....	138
<i>Sovik Tetiana</i>	
THE FORMED LEVELS OF MUSICAL PRACTICE-ACTIVITY COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS	143
<i>Sun' Linian</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SELF-IMPROVEMENT OF THE STUDENTS OF ART FACULTY IN THE PROCESS OF VOCAL AND CHORAL TRAINING.....	148
<i>Ursu Nataliya</i>	
PICTORIAL PORTRAIT – THE SOURCE OF RESEARCH OF CULTURAL- ARTISTIC LIFE OF THE REGION IN THE 18 TH -19 TH CENTURIES.....	152
<i>Khomych Iryna</i>	
NEW APPROACHES TO EDUCATION OF A PERSONALITY IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF HIGHER ART EDUCATION.....	159
<i>Cherniak Yevheniya</i>	
METHODOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL-PERFORMING COMPETENCES OF MUSICIANS WITH DIFFERENT INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS.....	163
SECTION 2. METHODS OF TEACHING IN PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION	
<i>Babiuk Serhii</i>	
THE USE OF UNTRADITIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING OF JUNIOR PUPILS' INTEREST TOWARDS PHYSICAL EDUCATION.....	168
<i>Babiuk Tetiana</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE.....	173
<i>Baditsa Maryna</i>	
THEORETICAL BASIS OF MODELLING THE PROCESS OF FORMATION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS' FUTURE EDUCATORS' ART AND CREATIVE SKILLS.....	178
<i>Vatamaniuk Halyna</i>	
PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMING PRE-SCHOOLS' SOCIAL AND COMMUNICATIVE READINESS FOR STUDY AT SCHOOL USING GAMES.....	183

<i>Vashak Oksana</i> PECULIARITIES OF THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING TOWARDS PRESCHOOLER'S CREATIVE PERSONALITY FORMING.....	188
<i>Gordiichuk Maryiana</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE EDUCATIONAL AND INDEPENDENT WORK OF JUNIOR PUPILS.....	194
<i>Hritchenko Tetiana</i> CONTINUITY IN FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF PRIMARY SCHOOL AND PRESCHOOL CHILDREN: REALITIES AND PERSPECTIVES.....	201
<i>Kaliuzhka Nataliya</i> COMMUNICATIVE SKILLS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS THE FOUNDATION OF THEIR VOCATIONAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES.....	206
<i>Kaniosa Natalia</i> CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF CHILDREN'S COMMUNICATIVE SKILLS.....	210
<i>Koltok Lesia</i> THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PREPARATION OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER.....	215
<i>Lemeschuk Maryna</i> SOCIAL AND COMMUNICATIVE CRITERION OF SOCIALIZATION OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPED SPEECH.....	220
<i>Lutsenko Iryna</i> THE CONTINUITY OF THE PROCESS OF FORMATION OF ACTIVE PATRIOTIC POSITION OF CHILDREN IN EDUCATIONAL SPACE OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION	225
<i>Maksymova Olena</i> THE FORMATION OF PRESCHOOLER'S SOCIAL COMPETENCE AS A KEY TO ITS SUCCESSFUL ADAPTATION TO STUDY AT SCHOOL.....	229
<i>Machynska Nataliia</i> THE CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF FUTURE PROFESSIONALS TRAINING IN TERMS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	234
<i>Motsyk Rostyslav, Motsyk Liudmyla</i> THE PECULIARITIES OF USAGE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT THE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL.....	239
<i>Oliinyk Olena</i> THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMING CHILD'S CREATIVE ACTIVITY IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATIONAL LINKS.....	244
<i>Puhlii Volodymyr</i> USING THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PREPARATION OF A FUTURE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL.....	250
<i>Savchenko Inna</i> IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF FORMING TRUSTING ATTITUDE OF 5-6-YEAR-OLD CHILDREN TO ADULTS UNDER THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	255
<i>Sadova Iryna</i> REASONS FOR ARISING DIFFICULTIES IN JUNIOR PUPILS' LEARNING.....	261
<i>Tkachuk Halyna</i> ROLE OF A PEDAGOGUE AND CHILDREN'S BOOK IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY.....	266

<i>Trofayila Nataliya</i>	
FUTURE EDUCATORS TRAINING FOR EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENTIFIC THOUGHT.....	273
<i>Fedii Olha</i>	
AGOGIC FUNCTION OF AESTHETICAL THERAPY IN THE PROCESS OF CHILDREN'S MASTERING THE FUNDAMENTALS OF THE «ART OF LIFE».....	278
SECTION 3. METHODS OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE	
<i>Voronka Halyna</i>	
REALIZATION OF TRANS-EUROPEAN LINGUISTIC-LITERARY POST GRADUATE PROGRAMMES (CANTERBURY/ PARIS OPTIONS), APPLICATION OF SPECIFIC-DIFFERENTIATIVE, INSTRUCTIVE-DIVERSIFICATIVE PEDAGOGIC TECHNOLOGIES.....	286
<i>Hodunko Liudmyla</i>	
REFORMING OF THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TRAINING FOR PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN THE SLOVAK REPUBLIC.....	291
<i>Holub Nina</i>	
TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE IN MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL: THE EMOTIONAL ASPECT.....	295
<i>Holubieva Iryna</i>	
THE STRUCTURE OF LINGUISTIC GIFTEDNESS OF PERSONALITY IN THE WORKS OF AMERICAN SCIENTISTS.....	303
<i>Hordiyenko Yuliya</i>	
PEDAGOGICAL TOLERANCE OF A TEACHER OF THE FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF INTERACTION WITH PRIMARY SCHOOL PUPILS.....	308
<i>Hudyma Nataliya</i>	
COMMUNICATIVE CHARACTER OF RHETORIC IN PRIMARY SCHOOL.....	314
<i>Kovalchuk Olha</i>	
THE HISTORY OF STUDIES OF DEVELOPING ENGLISH RECEPTIVE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN FOOD TECHNOLOGY.....	318
<i>Kovtun Oksana</i>	
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE QUALITY MONITORING OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES OF PRIMARY SCHOOL.....	326
<i>Kompanii Olena</i>	
CONTINUITY IN THE FORMATION OF TEXT-MAKING SKILLS OF JUNIOR PUPILS IN CONDITIONS OF LINGUISTIC EDUCATION.....	331
<i>Kupchyk Larysa</i>	
ENGLISH AS A MEANS OF BILINGUAL EDUCATION REALIZATION IN GERMAN-SPEAKING COUNTRIES OF EUROPE.....	336
<i>Kutsa Larysa</i>	
DOUBLE SUBJECT AS A STRUCTURAL PRINCIPLE OF FICTIONAL «AUTHOR» OF I. FRANKO'S POEM «FROM ALL THE SWEET AND LOVELY WORDS...».....	342
<i>Mayer Nataliya</i>	
MODEL OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK ON FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FRENCH.....	348
<i>Martina Olesia</i>	
BASIC STAGES OF TEACHING DIALOGICAL SPEECH TO JUNIOR PUPILS.....	354
<i>Melekestseva Nataliya</i>	
INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING JUNIOR PUPILS' CONNECTED SPEECH.....	359

<i>Novikova Kateryna</i>	
THE METHODOLOGY OF TRAINING AS AN EFFECTIVE WAY OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	366
<i>Ostapenko Svitlana</i>	
READING SKILLS DEVELOPMENT LESSON PLANNING IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES TUITION.....	372
<i>Pavlovich Judita</i>	
REFORMATION CHANGES IN THE SPHERE OF EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN CZECH REPUBLIC (THE END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY).....	377
<i>Pasichnyk Olena</i>	
INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN ORGANIZING SELF-EDUCATION OF NON-LINGUISTIC STUDENTS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES.....	382
<i>Pokulevska Anna</i>	
METHODS OF TEACHING GERMAN WITH SKYPE COMMUNICATION SYSTEM.....	386
<i>Polonska Tamara</i>	
CONCEPTUAL BASIS FOR CREATING THE ELECTIVE COURSE TEXTBOOK «CULTURE AND ART OF GREAT BRITAIN» FOR STUDENTS OF PROFILE SCHOOL.....	393
<i>Popovych Anzhelika</i>	
LABORATORY CLASSES IN METHODS OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE, THEIR SPECIFICITY AND CONDUCTING PECULIARITIES	399
<i>Rokitska Nataliya</i>	
MODERN MODEL OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN GERMANY: REALITY AND PERSPECTIVE.....	405
<i>Rudych Oksana, Styrykina Yuliya</i>	
AN INTEGRATIVE APPROACH TO TEACHING LITERATURE IN THE PROCESS OF FUTURE PEDAGOGUES' PROFESSIONAL TRAINING.....	411
<i>Saienko Nataliia</i>	
CORPUS-RELATED TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGH TECHNICAL SCHOOL.....	416
<i>Silivanova Ilona</i>	
THE FRENCH NATIONAL AGENCIES, CENTRES AND DEPARTMENTS PROMOTING HIGHER EDUCATION AND ACADEMIC MOBILITY.....	422
<i>Tkachenko Larysa</i>	
THE USE OF AESTHETIC WORD GAME IN LEARNING AND ENTERTAINMENT (ON THE EXAMPLE OF POETIC WORKS OF MARIKA PIDHIRYANKA).....	428
<i>Tretiak Nataliya</i>	
FORMING OF JUNIOR PUPILS' SPEECH SKILLS BASED ON THE TEXT MATERIAL.....	433
<i>Trefiak Nataliya</i>	
THE PROBLEM OF CHOOSING THE METHOD OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL MEDICAL INSTITUTIONS.....	439
<i>Furt Darya</i>	
ELECTIVE COURSES USAGE IN TEACHING ENGLISH FOR SENIOR PUPILS.....	444
<i>Yatsuk Olha</i>	
COMMUNICATIVE FOCUS OF USING THE ELEMENTS OF LINGUISTIC ANALYSIS IN PRIMARY SCHOOL.....	448
 SECTION 4. METHODS OF TEACHING NATURAL SCIENCES	
<i>Golovko Mykola</i>	
THE SYSTEM OF SOURCES OF HISTORY OF PHYSICS TEACHING METHODS IN UKRAINE.....	455

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аліксічук Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бабюк Сергій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бабюк Тетяна Йосипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бадіца Марина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет».

Борисова Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Васильєва Наталія Валеріївна – аспірант, викладач, Полтавський національний технічний університет імені Ю. Кондратюка.

Ватаманюк Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Вашак Оксана Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Вей Лімін – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Воєвідко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Воронка Галина Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ПВНЗ «Тернопільський комерційний інститут».

Годунко Людмила Володимирівна – викладач, Сарненський педагогічний коледж Рівненського державного гуманітарного університету.

Головко Микола Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Голуб Ніна Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України.

Голубєва Ірина Володимирівна – старший викладач, Національний університет водного господарства та природокористування.

Гордієнко Юлія Анатоліївна – аспірант, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки.

Гордійчук Мар'яна Сидорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Грітченко Тетяна Яківна – кандидат педагогічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Гудима Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Зайцева Алла Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут мистецтв Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Калюжка Наталя Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Каньоса Наталя Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Карпенко Тетяна Пилипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Карташова Жанна Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ковальчук Ольга Сергіївна – аспірант, Київський національний лінгвістичний університет.

Ковтун Оксана Анатоліївна – викладач, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Колток Леся Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Компаній Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської ради.

Купчик Лариса Євгенівна – старший викладач, Національний університет водного господарства та природокористування.

Куца Лариса Петрівна – кандидат філологічних наук, викладач, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Лабінцева Лариса Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

Лабунець Віктор Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Лемешук Марина Анатоліївна – аспірант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Ліхницька Лариса Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Лук'янчиков Максим Ігорович – аспірант, Бердянський державний педагогічний університет.

Луценко Ірина Олексіївна – доктор педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Ляшко Микола Павлович – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Майба Ольга Констянтинівна – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Майер Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет.

Максимова Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Маринін Іван Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мартинюк Анатолій Кирилович – кандидат мистецтвознавства, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Мартинюк Любов Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мартинюк Ольга Володимирівна – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мартинюк Тетяна Володимирівна – доктор мистецтвознавства, професор, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Мартіна Олеся Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Марцінів Василь Васильович – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мачинська Наталія Ігорівна – доктор педагогічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка.

Мелекесцева Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Моцик Людмила Володимирівна – здобувач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Моцик Ростислав Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Новікова Катерина Олександрівна – асистент, Донецький національний університет економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського.

Олійник Василь Федорович – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Олійник Олена Михайлівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Остапенко Світлана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Донецький національний університет економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського.

Павлович Юдіта Павлівна – аспірант, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Раковці II.

Пасічник Олена Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет.

Покулевська Анна Ігорівна – кандидат філологічних наук, доцент, Донецький національний університет економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського.

Полонська Тамара Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Попович Анжеліка Станіславівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Пуглій Володимир Вікторович – аспірант, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Пухальський Тарас Дмитрович – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Рокіцька Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Рудич Оксана Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Савченко Інна Дмитрівна – старший викладач, Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка.

Саєнко Наталія Семенівна – кандидат педагогічних наук, професор, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут».

Садова Ірина Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Ситник Тамара Миколаївна – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Сіліванова Ілона Миколаївна – аспірант, Національний університет «Острозька академія».

Совік Тетяна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Стиркіна Юлія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Сунь Лінян – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Ткаченко Лариса Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Ткачук Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Третяк Наталія Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Трефяк Наталія Ігорівна – кандидат філологічних наук, в. о. доцента, ДВНЗ «Івано-Франківський медичний університет».

Трофаїла Наталія Дмитрівна – аспірант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Урсу Наталія Олексіївна – доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Федій Ольга Андріївна – доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Фурт Дар'я Володимирівна – старший викладач, Донецький національний університет економіки та торгівлі імені Михайла Туган-Барановського.

Хомич Ірина Миколаївна – старший викладач, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Черняк Євгенія Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького.

Яцук Ольга Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України
Педагогічний факультет

Інформаційний лист про підготовку матеріалів до збірника наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика” Випуск № 21 (2-2016)

Шановні науковці!

Здійснюється видання фахового наукового збірника “Педагогічна освіта: теорія і практика”. Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. №1328); до міжнародної науково-метричної бази INDEX COPERNICUS.

Вимоги до оформлення статей

1. Відповідно до постанови президії ВАК України від 15.01. 2003 р. № 7-05/1 “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1), наукова стаття має містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор;
- виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

(* У статті не виділяти жирним шрифтом перелічені вище елементи, лише враховувати їх наявність і послідовність у тексті).

2. На першому рядку перед прізвищем автора в лівому кутку подається шифр УДК (звичайним шрифтом). Наступний абзац – прізвище та ім'я автора (авторів); наступний абзац – назва статті великими літерами, далі анотація (250-300 знаків) та ключові слова (5-7) українською мовою, наступний абзац – текст. В електронному варіанті таблиці, схеми та малюнки виконувати в тексті у відповідному масштабі. Після тексту – Список використаних джерел. Після “Списку використаних джерел” подаються анотація (1800-2000 знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.

3. Обсяг статті – 10-12 формату А4. Текст набирається шрифтом “Times New Roman”, розмір – 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ абзацу – 1 см. Параметри сторінки: зверху, знизу, праворуч, ліворуч – 2 см. Файл зберігати у форматі DOC та RTF. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko(-Kovalchuk).

4. У тексті не допускається вирівнювання пропусками.

5. У тексті використовується дефіс “-”, який не відділяється пропусками, і тире “-” (Alt+0151).

6. Ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл).

7. Посилання на використані джерела в тексті робити за зразком [2, с. 364; 5, с. 127; 7-9], де перша цифра – номер джерела в списку використаних джерел, номер сторінки через кому, декілька джерел через крапку з комою або через дефіс.

8. За необхідності подання приміток (коментарів) до тексту вони оформлюються так: у тексті за допомогою функції “Верхний индекс” ставиться порядковий номер примітки (напр.:...1 ...2), а після тексту статті (до “Списку використаних джерел”) із заголовком “Примітки” (у центрі) наскрізною нумерацією подається текст примітки.

9. Після тексту статті (приміток) у центрі подається заголовок “Список використаних джерел і в алфавітному порядку наводяться використані джерела (спочатку “кирилицею”, потім “латиницею”). Список використаних джерел оформлюється за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 3).

Друкування наукових статей у фаховому збірнику здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб.

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог Постанови ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, не відредаговані, **розглядатися і повертатися авторам не будуть**. Статті аспірантів і магістрантів слід подавати з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, завіреною печаткою навчального закладу чи установи.

Статті докторів наук друкуються у збірнику безкоштовно

Зразок оформлення матеріалів:

УДК...

*Олена Петренко**Olena Petrenko***ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ.....
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ (АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ)***Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)**Ключові слова:(5-7)*

Текст статті.....

Список використаних джерел*Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)**Ключові слова:(5-7)***Список використаних джерел (взірець)**

- Безхутрий Ю.М. Художній світ Миколи Хвильового [Електронний ресурс] / Ю.М. Безхутрий. – Режим доступу : http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/Bezkhoutry.pdf.
- Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Елена Андреевна Земская. - [3-е изд., испр.] – М. : Флинта, 2006. – 328 с.
- Каракуця О.М. Фразеологізми української мови з компонентом душа (структурно-семантичний, ідеографічний, лінгвокультурологічний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.: 10.02.01. “Українська мова” / О.М. Каракуця. – Харків, 2002. – 19 с.
- Слинко І.І. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання: [навч. посібник] / І.І. Слинко, Н.В. Гуйванюк, М.Ф. Кобилянська. – Київ : Вища шк., 1994. – 670 с.
- Ужченко В.Д. Нові лінгвістичні парадигми “концепт – фразеологізм – мовна картина світу” / В.Д. Ужченко // Східнословянські мови в їх історичному розвитку: збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2006. – С. 146–151.
- Шукин В. Заметки о мифопоэтике “Грозы” [Электронный ресурс] / В. Шукин // Вопросы литературы. – 2006. – № 3 (май-июнь). – Режим доступу : <http://magazines.russ.ru/voplit/2006/3/shu6-pr.html>.
- Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.

Прізвище та ім'я, назва статті, анотація, ключові слова англійською мовою (переклад з української).

Увага! Статті з використанням комп'ютерного перекладу англійського тексту анотацій і ключових слів до друку не приймаються.Науково-методичні статті надсилати до **15 жовтня 2016 року в електронному варіанті** (формат DOC та DOCX).

Телефон: 8 (03849) 3-34-91; 3-34-92

e-mail: pedosv@kpnpu.edu.ua

Контактні телефони:

– Гудима Наталія Василівна – 097-14-35-461

– Гой Павлина Василівна – 098-64-21-800

Відомості про автора (авторів)

ПІ (повністю),

ступінь, вчене звання,

місце роботи, місто,

контактний телефон

Адреса (куди надсилати збірник; найближче відділення “Нової пошти”).

Кошти за статтю надсилати Укрпоштою тільки після повідомлення про прийняття матеріалів до друку Моцик Людмилі Володимирівні, вул. Уральська 1-6, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300.

Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.

ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРІВ!!!

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 20 (1-2016)

Part 2

Editor V. Zhurlyak
Computer version I. Hranchuk

Printed in the PE Zvoleiko D.H.
Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300
Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 20 (1-2016)

Частина 2

Редактор В.В. Журляк
Комп'ютерне верстання І.О. Гранчук

Здано в набір 04.05.2016 р.
Підписано до друку 02.06.2016 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1605-03. Ум. друк. арк. 53.48. Обл. – вид. арк. 43,13. Тираж 300.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Кориатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл., тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.