

ZBIÓR
ARTYKUŁÓW NAUKOWYCH

СБОРНИК
НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

PEDAGOGIKA. PRIORYTETOWE OBSZARY NAUKI ПЕДАГОГИКА. ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУКИ

Zakopane

Закопане

29.11.2015 - 30.11.2015

29.11.2015 - 30.11.2015

#2

#2

U.D.C. 37+082

B.B.C. 94

Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103

e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zł.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej " Pedagogika. Priorytetowe obszary nauki" (29.11.2015 - 30.11.2015) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. - 132 str.
ISBN: 978-83-65207-50-0 (t.1)

U.D.C. 37+082

B.B.C. 94

Komitet Organizacyjny Konferencji:

1. Komitet Organizacyjny Konferencji:
2. W. Okulicz-Kozaryn (Przewodniczący), dr. hab, MBA, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;
3. A. Murza, (Zastępca Przewodniczącego), MBA, Ukraina;
4. А. Горохов, к.т.н., доцент, Юго-Западный государственный университет, Россия.
5. Р. Латыпов, д.т.н., профессор, Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ), Россия;
6. L. Nechaeva, dr, Ukraina;
7. М. Ордынская, профессор, Южный федеральный университет, Россия.
8. В. Подобед, dr, Belarus;
9. A. Prokopiuk, dr, Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Białymstoku, Polska;
10. M. Stych, dr, adiunkt, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;
11. A. Tsimayeu, dr, associate Professor, Belarusian State Agricultural Academy, Belarus;
12. Е. Чекунова, д.п.н., профессор, Южно-Российский институт-филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы , Россия.

Wszelkie prawa zastrzeżone. Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane. Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów. Pisownia oryginalna jest zachowana. Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour». Obowiązkiem jest odniesienie do zbioru.

ISBN: 978-83-65207-50-0 (t.1)

"Diamond trading tour" ©

Warszawa 2015

СЕКЦЈА 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Гурова Л.И., Байдина Л.П. 6
ВОЗМОЖНОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»
2. Дудка І.Г. 8
НАВЧАЛЬНИЙ ГЕОЛОГІЧНИЙ МАТЕРІАЛ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ «ЗАГАЛЬНА ГЕОГРАФІЯ» ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.
3. Гамза А. В. 13
МЕТОДИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
4. Перинец Е. Ю. 21
РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: МЕТОДИКА ЗАПОМИНАНИЯ РОДА ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ, ОКАНЧИВАЮЩИХСЯ НА МЯГКИЙ ЗНАК
5. Пилипенко О.П., Деркач А. 24
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД: ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В НІМЕЧЧИНІ
6. Пилипенко О.П., Червонних В. 27
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В ДУАЛЬНІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНІ
7. Попова Г. Ф. 30
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ТА ЕФЕКТИВНІ УМОВИ ЇХ УПРОВАДЖЕННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ
8. Сагірова Л.В. 34
МОВНИЙ БАР'ЄР ЯК КЛЮЧОВА ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ
9. Сіранчук Н. М. 37
ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ СЛОВА В РІЗНИХ КОНТЕКСТАХ
10. Швецова М.Ж., Коцарева А.А., Швецов Ж.Э. 45
ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ГРУППОВОЙ РАССКАЗ» В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ЦИКЛЕ ДИСЦИПЛИН

11. Выдрин В.М.....	47
ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	
12. Чікіріс Л. В., Мамонова Л.В.....	50
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ	
13. Стецька С.....	56
ЛІТНЯ ГЕОГРАФІЧНА ПРАКТИКА, ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРИКЛАДНИХ НАВИЧОК УЧНЯ ТА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ	
14. Скляр С.В.....	64
КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
15. Давидченко І. Д.	67
ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
16. Онищенко С. В.	69
ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ	
17. Вем'ян В.Г., Солтисюк Ю.Г.....	71
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ДИСТАНЦІЙНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	
18. Грицанюк Д.Г.....	77
АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
19. Ефимова А.Н.	81
СООТНОШЕНИЕ СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ С ТРЕБОВАНИЯМИ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ	
20. Колесник М.Ю.....	85
НАСЛІДКИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ	
21. Лимарева Ю.М., Белошапка А.Я., Войнов О.Л.	90
ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧИХ ДІСЦИПЛІН	

22. Перегудова В.І.....	96
РОЗВ'ЯЗАННЯ ЗАДАЧ З ТЕХНІЧНОЇ МЕХАНІКИ НА ЗАСАДАХ ПРОГРАМОВАНОГО НАВЧАННЯ	
23. Собко В.О.	98
ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У РОБОТІ НАД СЛОВОМ	
24. Якубова О. М.....	104
МНЕМОНІЧНІ МЕТОДИ І ТЕХНІКИ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ЛЕКСИКИ	
25. Шелихова С.В.	110
ПЕСНИ И РИФМОВКИ КАК ЭЛЕМЕНТ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
26. Тюльпа О. І.	113
РОЛЬ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ РУХІВ У МУЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
27. Базурін В.М.	117
ЗМІСТ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «ОСНОВИ ТЕОРІЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА КОДУВАННЯ» ДЛЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	
28. Чемоніна Л. В.	121
ІНТЕГРОВАНІЙ УРОК ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
29. Коробов О. В.	123
РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ВИВЧЕННІ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	
30. Ушакова Ю. В.	126
МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ ТА ЇЇ ФОРМУВАННЯ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ	
31. Висоцька О. Л.....	129
ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВНЗ	



**ВОЗМОЖНОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»**

Ключевые слова: этнокультурное воспитание, младший школьный возраст, языковая компетенция, обычаи, традиции русского народа.

Обычаи, традиции, обрядовые праздники, сказки, былины, предметы утвари, способы ведения домашнего хозяйства составляют суть этнической культуры любого народа. Немаловажное значение в формировании этнической принадлежности отведено языку. Русский язык является одной из основных ценностей народа. Являясь духовным фундаментом национальной культуры, он позволяет уже на начальных этапах обретения лингвистических знаний приобщать детей к изучению русской этнической культуры, способствовать формированию национального самосознания.

Этнокультурное образование как педагогическая система базируется на современных концепциях дидактики и лично-ностно-развивающего образования, представленных в работах Л.С. Выготского, Б.С. Гершунского В.И. Андреева, Д.В. Вилькеева, М.М. Поташника, В.А. Караковского, В.В. Серикова, И.Я. Лернера, М.М. Поташника, М.Н. Скаткина. Исследование роли народных традиций, обычаев в воспитательной и образовательной деятельности школы, начатое К.Д.Ушинским, продолжено в работах В.Ф. Афанасьева, Г.Н. Волкова, А.Э. Измайлова. Нравственный, эстетический и др. аспекты этнокультурного воспитания средствами культуры рассматриваются в работах Ш.А. Амонашвили, Б.Т. Лихачева [2].

Рассмотрим возможности этнокультурного воспитания на примере текстов учебника. Приведенные ниже тексты с грамматическими заданиями направлены на формирование языковой компетенции школьников.

Ученикам первого класса учащимся предлагаются тексты для бесед, содержащие информацию о природе родного края и традициях предков [1, 3].

Текст 1. «Северский Донец»

Река Северский Донец протекает по всей территории Белгородчины. Она пересекает всю область и выходит за её пределы. Правые берега реки высокие, крутые, с глубокими оврагами. Левые берега низменные, пологие. Русло – глубокое и извилистое. Наиболее крупные притоки – это Саженский Донец и Липовый Донец. По рассказам старожил, Северский Донец был большой полноводной рекой, по которой ходили суда. Ещё в начале прошлого столетия по нему перевозили различные грузы.

Задания к тексту:

1. Дайте описание реки Северский Донец.
2. Кто такие предки и старожилы?

3. Что такое полноводная река?

Во втором классе этнокультурный материал адаптирован с учётом возрастных особенностей учащихся и в соответствии с изучаемым лингвистической темой.

Тема «Имя существительное». Текст 2. «Лес на Ворскле»

Заповедник “Лес на Ворскле” – самый большой в Белгородской области. Он населён куницами, белками, косулями. Большую часть территории занимают дуб, липа, клён, ясень. Этот заповедник находится на территории Борисовского района.

Задания к тексту. Ответить на вопросы:

1. Кто населяет заповедник, что в нём растёт?
2. Как называются слова, которые называют предметы, явления природы, людей, животных и отвечают на вопросы кто и что?

В третьем и четвёртом классах учащимся предлагаются тексты этнокультурного содержания, которые представляют собой как материал к отдельным урокам, так и итоговые диктанты при изучении лингвистической темы. В 3 классе этнокультурные тексты посвящены русской национальной одежде. Этнокультурную направленность имеют диктант «Тулуп» (тема «Глагол»), «Треух» (тема «Имя существительное»). Рассмотрим итоговый диктант и задания к нему на примере темы «Имя прилагательное».

Текст 2. «Кафтан»

Кафтан был праздничной одеждой мужчин на Руси и Белгородчине. Он представлял собой приталенную одежду до колен с рукавами, с запахом на правую сторону. Подкладка могла отсутствовать или делалась до талии. С боков прорезались вертикальные карманы.

Задания к тексту:

1. Какую одежду надевали белгородские мужчины в праздничные дни?
2. Известно ли вам значение слова «запах»?
3. Выпишите имена существительные с зависимыми именами прилагательными. Отметьте главное слово в словосочетаниях, поставьте вопросы к прилагательным. Отметьте род, число, падеж, окончания имен прилагательных. Устно назовите начальную форму имен прилагательных.

В итоге, этнокультурное воспитание является основой формирования общеэтнической культуры и менталитета народа, выступающих национально-культурным фундаментом российской государственности.

Литература

1. Туралина Н. А. Формирование этнокультуроведческой компетентности в процессе изучения орфографии и пунктуации русского языка. – М., 2005.–69с
2. Ченкураева Е. Н. Педагогические условия обеспечения этнокультурной направленности образования в инновационном образовательном учреждении: диссертация... кандидата пед. наук: 13.00.01 Волгоград, 2007 – 234 с.
3. <http://festival.1september.ru>

**НАВЧАЛЬНИЙ ГЕОЛОГІЧНИЙ МАТЕРІАЛ
У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ «ЗАГАЛЬНА ГЕОГРАФІЯ»
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.**

Ключові слова: учитель географії, дослідницькі уміння, геологія, Земля, курс «Загальна географія».

Keywords: geography teacher, research skills, geology, Earth, the General geography course.

Зміст навчальної програми для 6 класу є основою подальшого вивчення систематичних курсів географії, забезпечуючи формування знань щодо процесів, які відбуваються в оболонках земної кулі, взаємозв'язків і закономірностей географічної оболонки та розвитку загальної географічної культури. Слід відмітити, що саме знання про літосферу підводять учнів до розуміння сутності географічної оболонки як найбільшого природного комплексу Землі.

Постановка проблеми. Геологія є однією з основних фундаментальних наук про Землю. Завдяки їй виявлені основні закономірності розвитку земної кори та органічного світу протягом останніх 4,5 млрд. років існування планети. Геологія дає уявлення про утворення материків і океанів; еволюцію клімату; розвиток умов, сприятливих для нагромадження різних корисних копалин; про варіації біогеографічної зональності; розвиток фізико-географічної оболонки в цілому. У зв'язку з цим геологічний навчальний матеріал посідає одне з важливих місць у системі географічних знань учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Над питанням роботи з підручником працювали такі науковці: А. Сиротенко, О. Топузов, М. Баранський, І. Душина, І. Матрусов, М. Ковалевська, Л. Панчешникова, В. Максаковський, Т. Герасимова. Але усі вони розкривали загально дидактичні і методичні основи роботи з підручником, Т. Герасимова та І. Матрусов приділяли певну увагу роботі учнів з геологічним матеріалом. Спеціальних досліджень не проводилось.

Мета статті полягає в теоретико-методичному обґрунтуванні вмісту геологічного матеріалу у шкільному курсі «Загальна географія» другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний курс геології передбачає вивчення власне поняття «геологія», будову і походження Землі, найголовніші положення кристалографії, мінералогію, петрографію, ендегенні процеси, екзогенні процеси та історичну геологію.

У розділі «Будова і походження Землі» розглядаються такі поняття як фізика Землі, що включають: форму, розміри, внутрішній стан, густину, теплові особливості

Землі; хімія Землі, що містять наступне: хімічний склад поверхневих частин Землі та хімічний склад надр Землі; поділ Землі на геосфери, де вивчається: земна кора, мантія, ядро, гідросфера, атмосфера, біосфера; походження Землі, де відображається Земля у складі Сонячної системи, зародження науки про походження Землі.

Розділ «Найголовніші положення кристалографії» дає уявлення про основні властивості кристалічної речовини, внутрішню будову кристалів, просторові решітки та їх види, закон сталості кутів, елементи симетрії, кристалографічні осі, види граней, оптичні властивості кристалів.

Розкриття фізичних та фізико-хімічних властивостей мінералів; походження мінералів, зокрема ендегенний, екзогенний та метаморфічний процеси мінералоутворення передбачено у розділі «Мінералогія». Підпункт «Класифікація і характеристика мінералів» вміщує такі поняття як: самородні елементи, сірчисті сполуки, галогідні сполуки, карбонати, силікати, фосфати, нітрати.

«Петрографія», як окремий розділ, відображає теоретичний матеріал щодо таких понять як магматичні, осадові, метаморфічні гірські породи та мінерали ґрунту і підґрунтя, що розкривають наступне: структура і текстура магматичних порід, їх хімічний склад, класифікація, основні представники та рудні родовища; структура та текстура осадових порід, їх мінералогічний, хімічний склад, класифікація осадових порід (уламкові, глинисті, хімічні та біохімічні, органічні); структура, текстура та класифікація метаморфічних порід; та первинні і вторинні мінерали.

Відповідно, у розділі «Ендегенні процеси» відображено поняття про: наслідки вікових коливань земної кори, з'ясування вікових коливань земної кори, форми залягання верств, плікативні та диз'юнктивні дислокації, ознаки скидової тектоніки, давні складчасті області, великі і геологічні структури земної кори, морфологію вулканів, продукти вулканічної діяльності, форми накопичення ефузивних тіл, географічне поширення вулканів, географію та силу землетрусів, геологічні наслідки землетрусів, моретруси, землетруси нетектонічного походження, сейсмічне районування та антисейсмічне будівництво, гіпотези горотворення.

У розділі «Екзогенні процеси» звертається увага на вивітрювання (фізичне вивітрювання, хімічне вивітрювання, органічне вивітрювання) та його геологічні наслідки; геологічну діяльність вітру (розвіювання та його наслідки, навіювання, вітрова ерозія ґрунтів); геологічну діяльність атмосферних вод (площинна ерозія та боротьба з ерозією); геологічну діяльність текучих вод (виникнення річки, вплив текучих вод на рельєф, генетичні типи і форми річкових долин, річкові тераси, річкові відклади, озера, властивості води озер, географічне поширення озер, зникнення озер, болота, типи боліт, географічне поширення боліт, підземні води, походження підземних вод, геологічна діяльність підземних вод, карстові явища, методи дослідження підземних вод); геологічну діяльність моря (особливості морського середовища, руйнівна діяльність моря, будівнича діяльність моря, морські відклади); геологічну діяльність льоду і багаторічної мерзлоти (утворення льодовиків, типи льодовиків, рух льодовиків, геологічна діяльність льодовиків, льодовикові відклади, флювіогляціальні відклади, давні зледеніння, багаторічна мерзлота).

Такі поняття як документи історії Землі, визначення віку гірських порід, стратиграфічна шкала, абсолютна геохронологія та геологічні ери розглядаються у розділі «Історична геологія».[1;3]

Із цілісної системи геологічних матеріалів у шкільному курсі «Загальної географії» у темі «Літосфера» за діючою програмою вивчають наступні поняття: внутрішня будова Землі; будова літосфери, її властивості; літосферні плити, наслідки їх переміщення; внутрішні процеси, що зумовлюють зміни в земній корі та на поверхні земної кулі: рухи земної кори, землетруси, вулканізм і вулкани, гейзери, сейсмічні пояси Землі; зовнішні процеси, що зумовлюють зміну земної кори: вивітрювання, робота вітру, текучих і підземних вод, льодовиків; абсолютна і відносна висота місцевості, способи їх визначення за картами і планами; горизонталі та шкала висот; основні форми рельєфу суходолу – гори і рівнини: різноманітність та утворення рівнин на суходолі, найбільші за площею рівнини світу; різноманітність та утворення гір на суходолі; найвищі і найдовші гори світу; рельєф дна океану: серединно-океанічні хребти – найвищі і найдовші гори Світового океану; унікальні форми рельєфу земної кулі, їх охорона.

Обов'язковими є практичні роботи «Позначення на контурній карті рівнин, гір, вулканів суходолу та серединно-океанічних хребтів» та «Визначення за картами абсолютної і відносної висоти місцевості» [2, 12].

Порівняно із шкільними програмами другої половини ХХ ст. зміст навчального геологічного матеріалу зазнав змін. Зокрема «Вступ» програм 1988 [7], 1993 рр. [6] передбачав виконання практичної роботи «Вивчення форм поверхні, характеру залягання гірських порід», починаючи з 2001 р. [5] цей матеріал вилучено.

Враховуючи, що шкільний курс географії є складовою освітньої галузі «Природознавство», доцільно використовувати системний підхід у процесі дослідження. Так у 5-му класі у курсі «Природознавство» вже було дано поняття про гіпотези та сучасні уявлення про виникнення, форму і розміри Землі, її внутрішню будову, але відсутнє поняття щодо основних форм рельєфу своєї місцевості, яке згадувалося за програмою 12-річної школи 2005 р. [4].

У навчальній програмі 1988 року [7] відсутній розділ «Земля у космічному просторі». Загальне уявлення про положення Землі у космічному просторі, будову Сонячної системи учні, за рахунок міжпредметних зв'язків, отримували із курсу фізики. Починаючи з 1993 [6] по 2004 роки тему «Земля у космічному просторі» введено у курс «Загальна географія», а з 2005 року – у курс «Природознавство» [4].

До 2005 року у шкільних програмах інформація про географічне пізнання Землі частково розглядалася у «Вступі», починаючи з 2005 року [4] ця інформація переміщена в окремий розділ, на сьогодні уявлення про Землю у давнину, відкриття нових земель та навколосвітні подорожі, сучасні дослідження подано у розділі «Розвиток географічних знань про Землю». Доцільно було б доповнити тему «Сучасні дослідження» інформацією про способи вивчення земної кори та визначних геологів.

У програмах 1988 [7], 1993 [6], 2001 [5], 2005 р. [4] висвітлюються питання зображення нерівностей земної поверхні на плані та карті горизонталлями, відмітками висот, пошаровим зафарбуванням відносної та абсолютної висоти точок місцевості, висоти над рівнем моря своєї місцевості, шкали висот і глибин. За діючою програмою вивчення абсолютної і відносної висоти місцевості, способів їх визначення за картами і планами, горизонталей та шкали висот із теми «План місцевості» (1988 р., 1993 р.) та «Способи зображення Землі» (2001 р., 2005 р.) переміщено у тему «Літосфера».

Аналіз програмного змісту теми «Літосфера» свідчить, що в межах досліджуваних хронологічних рамок терміни і поняття, які повинні були вивчати

учні, змінювалися. Наприклад, у програмі 1998-го р. передбачено вивчення лише «рухи земної кори»; у 1993-му р. дане поняття сформульовано як «рухи літосфери»; у 2001-му р. введено: «будова літосфери і земної кори», «типи земної кори», «внутрішні процеси, що зумовлюють зміни земної кори», «літосферні плити, їхній рух і коливання», «гіпотези походження материків і океанів»; у 2005-му р. додано інформацію про «стійкі і рухомі ділянки земної кори, сейсмічні пояси, геологічний час» [5].

Відбувалося уточнення навчального геологічного матеріалу. Так, у програмі 2001-го р. термін «вулканізм» замінено терміном «магматизм» у порівнянні з програмами 1998, 1993 років, а з 2005-го р. «магматизм» замінено на «вулканізм і вулкани».

У програмі 1988-го р. зовнішні процеси, які зумовлюють зміну земної кори описано наступним чином: «Зміна гір і рівнин у результаті руху земної кори і зовнішніх процесів»; у 1993-му р. – «Зміна гір і рівнин у результаті рухів літосфери та зовнішніх процесів»; з 2001-го р. і до сьогодні. – «Зовнішні процеси, що зумовлюють зміну земної кори».

У програмах 1988, 1993 рр. інформація про рельєф дна Світового океану була представлена терміном «океанічні западини», на сьогодні програмний матеріал розширено наступним чином: «рельєф дна океану. Серединно-океанічні хребти – найвищі і найдовші гори Світового океану».

За програмою 1988 р. та 1993 р. учні вивчали особливості рельєфу і гірські породи своєї місцевості; починаючи з 2001р. цей краєзнавчий матеріал виключений із змісту теми «Літосфера», що може ускладнити усвідомлення учнями особливостей природних умов своєї місцевості [5].

За програмою 2001 р., у порівнянні з 1988, 1993, додано поняття «надра та їх охорона», у 2005 – «охорона унікальних форм рельєфу та надр Землі», на сьогодні – «унікальні форми рельєфу земної кулі, їх охорона».

Зміст практичних робіт теж має свої особливості: за програмами 1988, 1993, 2001 рр. практичні роботи №9 і №8 частково співпадають із сучасним формулюванням практичної роботи №3: «Позначення на контурній карті рівнин, гір, вулканів сучасного та серединно-океанічних хребтів.», але за програмою 2005 р. відповідна практична робота передбачає позначення ще й літосферних плит та сейсмічних поясів.

Слід відмітити, що за програмою лише 2001р. теми «Літосфера» є практична робота №5 для ознайомлення учнів із зразками мінералів та гірських порід магматичного, осадового та метаморфічного походження за шкільною геологічною колекцією та колекцією своєї місцевості. За програмою 2005 р. введена нова практична робота №6 «Встановлення взаємозв'язків між будовою земної кори та формами рельєфу».

Після теми «Літосфера» у програмах 2005, 2013 рр. подано тему «Атмосфера», на відміну від програм інших років, де ця тема вивчається після «Гідросфери» – це зумовлено тим, що за геологічним часом атмосфера сформувалася раніше від гідросфери, а вивчення оболонок Землі здійснюється відповідно послідовності їх виникнення. Пропонуємо доповнити програмний зміст теми наступними питаннями:

- вплив геологічних процесів на виникнення атмосфери;
- вплив рельєфу на зміну температури та рух повітряних мас;
- клімат своєї місцевості та вплив рельєфу на нього як одного з кліматотвірних чинників;
- вулканічний попіл, життєдіяльність живих організмів, космічний пил –чинники природного забруднення повітряної оболонки Землі.

У темі «Гідросфера» розглядаються поняття, що пов'язані з динамічною геологією: морфологічні і фізико-хімічні особливості океану, діяльність моря, підземних і поверхневих вод, льодовиків.

Пропонуємо конкретизувати питання «Багатства вод Світового океану», доповнити пунктом про види ресурсів світового океану, зокрема мінеральні. Доповнити питання «Рельєф дна морів» навчальним матеріалом про котловини моря приурочені до рухомих ділянок земної кори і за походженням пов'язані з молодим Альпійським горотворенням; «Суходіл в океані» доповнити інформацією про походження материкових, вулканічних, коралових островів.

Висновки. У результаті аналізу діючої програми з географії встановлено, що є необхідність посилення геологічного спрямування курсу «Загальна географія», оскільки геологія – це фундамент усіх наук природничого циклу. Цінність геологічних знань учнів полягає у тому, що вони найповніше сприяють формуванню світоглядного розуміння природи Землі, географічної картини світу. Знання про загальні географічні закономірності, взаємозв'язки компонентів природи і геологічний навчальний матеріал учні повинні засвоювати на основі особистих спостережень на місцевості, практичних робіт, самостійно робити відповідні висновки у результаті дослідницької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біленко Д.К. Основи геології і мінералогії. К.: Вища школа, 1973. – 256 с.
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Географія. 6–9 класи. — К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 64 с. С. 12
3. Особливості створення підручників з географії як методичної системи в умовах проблемного підходу О. Топузов // Географія та основи економіки в шк. – 2006. – № 6. – С. 11 – 13.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Географія. Економіка. 6-11 класи. – К.: Перун, 2005. – 89 с.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Географія. 5-10 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 220 с.
6. Програми загальноосвітньої школи. Географія 5-10 класи. – К.: Освіта, 1993. – 158 с.
7. Програми загальноосвітньої школи. Географія 5-9 класи. – К.: Радянська школа. 1988. – 85 с.

МЕТОДИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті зроблено акцент на проблему реалізації формування текстотворчої компетентності у молодших школярів на уроках української мови; розглянуто теоретичні аспекти текстотворення як важливого елементу розвитку мовно-мовленнєвих умінь та навичок учнів; науково-обгрунтовано доцільність використання методики аналізу текстів та створення власних зв'язних висловлювань молодшими школярами у процесі формування текстотворчої компетентності; з'ясовано суть змісту понять «компетентність», «компетенція», «текст», «текстотворення»; експериментально доведено важливість системи вправ, пов'язаних з навчальними текстами, що сприяють розвитку текстотворчої компетентності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, текст, текстотворення, мовно-мовленнєві уміння та навички.

В статье сделано акцент на проблему реализации формирования текстотворческой компетентности у младших школьников на уроках украинского языка; рассмотрено теоретические аспекты текстотворения как важного элемента развития языково-речевых умений и навыков учащихся; научно-обоснована целесообразность использования методики анализа текстов и создания собственных связанных высказываний младшими школьниками в процессе формирования текстотворческой компетентности; выяснено суть содержания понятий «компетентность», «компетенция», «текст», «текстотворение»; экспериментально доказано важность системы упражнений, связанных с учебными текстами, которые способствуют развитию текстотворческой компетентности.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, текст, текстотворення, языково-речевые умения и навыки.

The article focuses on the problem of realization of forming competence of the text in primary school children at the Ukrainian lessons; the theoretical aspects of process of the text as an important element of language and speech abilities and skills of students; evidence-based methods of analysis of the feasibility of using texts and create their own coherent statements younger students in the process competence of the text; revealed the essence of the concepts of «competence», «competence», «text», «the process for counsist the text»; experimentally proved the importance of a system of exercises related to educational texts that promote competence of the text.

Keywords: competence, competence, text, the process for counsist the text, language and speech abilities and skills.

Відповідно до освітньої галузі «Мова і мовлення» Державного стандарту змісту, обсягу й рівня освіти в початкових класах, а також діючих програм з української

мови, метою вивчення української мови є вироблення у молодших школярів знань про мову, розвиток умінь і навичок мовленнєвої діяльності, формування текстотворчої компетентності та творчих здібностей.

Необхідність формування текстотворчих умінь і навичок в учнів початкових класів зумовлена зростанням вагомості проблеми формування духовної особистості школяра в умовах розбудови Української демократичної держави. Основним завданням початкової школи в галузі мовної освіти є навчання школярів змістовно, граматично-правильно та стилістично правильно висловлювати свої думки.

Щоб досягти високого результату щодо формування особистості дитини необхідне цілісне забезпечення навчально-виховного процесу серед усіх ланок освітньої системи. Одним із основних принципів реалізації Державної національної програми «Освіта» є «безперервність початкової освіти, що дає можливість для постійного набуття та поглиблення знань молодших школярів, досягнення цілісності і наступності в навчанні та вихованні» [4, 56].

Аналіз останніх досліджень та публікацій вчених, науковців та практиків свідчить, що проблема текстотворення, а також робота, пов'язана з текстами, їх аналізом та створенням власних текстів є однією з провідних у наукових дослідженнях психологів (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, М. І. Жинкін, О. М. Леонт'єв, О. О. Леонт'єв, О. Р. Лурія, А. К. Маркова та ін.), дослідників мовлення дітей дошкільного (А. М. Богуш, Л. І. Божович, О. М. Гвоздев, С. М. Карпова), молодшого шкільного віку (Л. Л. Варзацька, М. С. Вашуленко, І. П. Гудзик, Т. О. Ладигенська, Н. Ф. Скрипченко, О. Н. Хорошковська та ін).

Проте, до цього часу проблема формування текстотворчої компетентності у молодших школярів не є вирішеною та логічного пояснення. Перші теоретико-методичні засади та опис окремих аспектів формування текстотворчої компетентності, як провідної технології у навчально-виховному процесі початкової школи на уроках української мови здійснили К. Ушинський, А. Богуш, Н. Алексеєва, К. Пономарьова, М. Стельмахович, В. Мельничайко, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Г. Шелехова, Л. Скуратівський, Н. Остапенко, М. Пентиліук, Л. Паламар; психологічний аспект: Л. Виготський, О. Леонт'єв, Н. Жинкін; процес мовленнєвого розвитку К. Ушинський, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Л. Кулибчук, М. Наумчук, Г. Передрій, В. Шляхова; власне мовному О. Біляєв, М. Пентиліук, К. Плиско, М. Рамзаєва, О. Хорошковська.

Мета статті – здійснити детальний аналіз теоретико-методичних аспектів формування текстотворчої компетентності у молодших школярів на уроках української мови, з'ясувати методичну основу означеного питання, оскільки воно є порівняно новим у сучасній методиці навчання та практиці навчання мов, підтвердити результативність даного дослідження у процесі розвитку якого формується культура усного та писемного мовлення, як засобу вільного спілкування та самовираження думки молодшого школяра.

Текстотворча компетентність посідає особливе місце серед творчих проявів молодших школярів. Сутність компетентнісного підходу полягає у спрямуванні навчального процесу на здобуття учнями важливих компетентностей, тобто надання дитині здатності виконувати певний вид діяльності. Даний підхід включає чітке коло компетенцій, тобто необхідне коло знань, навичок, ставлень та досвіду, що дає змогу якісно виконувати діяльність або окрему функцію.

Компетентність у своєму смисловому значенні охоплює три аспекти: знання, уміння і навички. Термін «компетенція» широко використовується в освіті тоді, коли мова йде про навчання та виховання.

За Ю. Ємельяновим, «текстотворча компетентність – процес формування у молодших школярів текстотворчих умінь, тобто аналіз навчальних текстів, а також створення власних зв'язних висловлювань» [8, 129].

Текстотворча компетентність, як і інші компоненти, що становлять основу методики навчання української мови підпорядковує три складові: мовну, мовленнєву й соціокультурну. Їх зміст розкрито у Державному стандарті початкової загальної освіти й в навчальній програмі з української мови для 1-4 класів.

Текстотворча компетентність – це комплексне використання мовних і немовних засобів з метою формування в учнів початкових класів умінь текстотворення. Провідний педагог К. Д. Ушинський вважає: «Розвивати мовлення дитини, тобто формувати у неї навичку говоріння, це майже те, що розвивати її мислення, тому що процес розвитку мовлення тісно пов'язаний з думкою дитини [7, 54].

Головною метою мовного навчання у початковій школі є формування в учнів текстотворчої компетентності, базою якої є текстотворчі уміння, сформовані на основі мовленнєвих знань.

Сформувати й розвинути основи текстотворчої компетентності у молодших школярів допомагає система вправ, творчих завдань спрямованих на формування умінь слухати й говорити.

Розвиток цих умінь відбувається на протязі усього навчально-виховного процесу, коли молодші школярі вчать аналізувати навчальні тексти та створювати власні зв'язні висловлювання і підпорядковується таким етапам:

Усний опис картини у підручнику.

Методика такої роботи відіграє особливу роль з розвитку мовлення молодших школярів. Ілюстративні малюнки, з якими працюють діти впливають на почуття дитини, формують її сприйняття та мислення, допомагають краще усвідомити явища дійсності, з якими можливо вже зіштовхувалась дитина у своєму житті. В початкових класах вчитель-класовод повинен використовувати навчальні картини, що є доступними для сприймання молодшими школярами, зручні для використання на уроці, а також якісні з точки зору дидактичного матеріалу. Така робота сприятиме розвитку уваги, спостережливості, уяви на уроках української мови.

Зробивши аналіз методики формування текстотворчої компетентності на основі опису картин, можемо стверджувати, що означений навчальний матеріал поділяється на два основних види: картини розповідного характеру за сюжетним планом; картини, спрямовані на розвиток сприйняття та уяви лише окремого сюжету.

Роботу над аналізом таких навчальних картин варто проводити в 1-2 класах, адже учні початкових класів ще не достатньо володіють методикою аналізу текстів та складанням власних зв'язних висловлювань, тому така робота значно полегшить процес формування умінь складати план, композицію та і власне сюжет твору.

Перші аналізи творів на основі однієї навчальної картини повинні бути усними і, перш за все, супроводжуватись методом бесіди, адже опис, навіть, найлегшої картини для дитини – тяжка форма мовлення.

Покажемо специфіку роботи над описом картини на конкретному прикладі. Наприклад:

Вправа 1. На дошці виставлено ілюстративну репродукцію картини «Вовчик-братик».

- *Діти, скажіть хто це? (Відповіді дітей).*
- *А де живе вовчик? (Відповіді дітей).*
- *Вовк – це свійська чи дика тварина? (Відповіді дітей).*
- *Чи має він свою домівку? (Відповіді дітей).*
- *Як виглядає ця тваринка? (Відповіді дітей).*

Означена робота сприятиме розвитку умінь сприймати та осмислити ситуацію, яка склалася на уроці. Враховуючи ту особливість, що працюємо ми з учнями початкових класів, то відповіді дітей можуть бути доволі різними, дехто можливо не знає такої тварини, деякі із школярів уявляли вовка зовсім по-іншому, тому важливо проводити дану роботу на уроках української мови.

Проведення нестандартних уроків, сюжетно-рольових ігор.

Окрім роботи над аналізом картин за одним сюжетом чи серією сюжетних малюнків, у початкових класах доцільно проводити роботу над сюжетно-рольовими іграми. Важливе місце при цьому потрібно приділяти підготовчій роботі, яка включає спочатку з'ясування характеристик кожного із персонажів (доброзичливі, сердиті, розгублені, здивовані, привітні тощо). Лише після проведеної підготовчої роботи пропонуємо молодшим школярам інсценізувати ситуацію, що розглядається.

Варто зазначити, що робота над формуванням умінь та навичок текстотворення за допомогою нестандартних уроків та сюжетно-рольових ігор побудована розвитку діалогічного мовлення школярів. Наприклад:

Вправа 2. Сюжетно-рольова гра «У продуктовому магазині».

Перед проведенням вправи-гри слід використовувати підготовчі вправи щодо розвитку мовленнєвих умінь учнів початкових класів.

- Вам треба потрапити до магазину, запитайте у перехожих де він знаходиться?
- Ви прийшли до магазину купити хліб. Як будете звертатись до продавця?
- Запитайте у продавця, скільки коштує булка білого хліба?

Завдання учні виконують парами, користуючись індивідуальними картками.

Завдання учням I варіанта: «Ви – продавці продуктового магазину. У ваших картках є перелік продуктів і ціни на них».

Завдання учням II варіанта: «Ви – покупці продуктового магазину. У ваших картках вказані продукти, які ви маєте купити та їх кількість».

Зразки висловлювань «*продавців*» і «*покупців*» слід записати на дошці. Їх необхідно прочитати вголос і повторити кілька разів разом з учнями. Сильні учні класу мають виступити біля дошки, показавши приклад.

Розширення словникового запасу молодших школярів через роботу із словниками.

Найпростіший спосіб роботи із словниками – це показ предмета чи дії, що позначається певним словом. Щоб достеменно пояснити молодшим школярам значення того чи іншого слова вчитель може використати малюнки та ілюстративні картини. Слід зауважити, що для пояснення іменників чи прикметників краще використовувати предметні малюнки, а для пояснення дієслів – сюжетні малюнки, де

зображено дію. Значення багатьох слів можна пояснити розгорнутим описом. Наприклад, «джерело – це потік води, що утворюється внаслідок виходу підземних вод на поверхню землі» (4 кл.).

Словникова робота в початкових класах має бути систематичною. Адже саме в початковій школі формується основний словник школяра, і тому учень повинен правильно зрозуміти значення слова, засвоїти його, тобто слово має ввійти у словник молодшого школяра і активно використовуватись у його власних зв'язних висловлюваннях. Кінцевою метою словникової роботи є активізація максимальної кількості засвоєних слів, уміння учнів використовувати їх правильно, доречно, вибираючи найбільш необхідні слова для висловлення думок.

- Складання словосполучень, речень, відновлення деформованого тексту.

Під час вивчення граматичного матеріалу ставляться завдання формувати уміння будувати зв'язне висловлювання (текст) на письмі. Таку роботу треба розпочинати із зразка: молодші школярі читають готовий текст, аналізують його структуру, визначають тему, основну думку, стиль висловлювання, а також його оформлення на письмі, що є першочерговим завданням побудови власних висловлювань.

Після того як учні дістануть уявлення про елементарну структуру мінімального тексту, необхідне використання вправ, що спрямовані на формування основних умінь та навичок текстотворчої компетентності – комплексний аналіз тексту та відновлення його цілісної структури. Наприклад:

Вправа 3. Відредагуйте деформований текст.

Щодня ходила лисичка курочок красти. Лисичка вирвалася. Побачили її собаки. А хвостик у собак зостався. Кинулися до лисички й схопили її за хвіст.

Написання творів.

У процесі формування усних висловлювань монологічного характеру пропонуємо завдання на складання коротких переказів текстів (дослівний, стислий чи вибірковий) розповідного й описового типів, епізодів прослуханих чи прочитаних казок, оповідань за поданим планом.

Щодо роботи у процесі якої відбувається формування в учнів зв'язного писемного мовлення, то починати її треба шляхом формування умінь правильно будувати і записувати окремі речення. З цією метою доцільно скерувати роботу учнів на виконання наступних вправ:

Вправа 4. Закінчте речення.

На високому стеблі росте прекрасна ...

На небі з'явилась ранкова ...

Вправа 5. Перетворіть деформовані речення.

Яблунька, у, росла, саду, висока.

Йдуть, часто, дощі, восени, холодні.

Вправа 6. «Де сховалась нісенітниця»

Діти слухають речення і визначають, чи може відбуватись подібне явище у реальному житті.

Улітку Миколко катався на ковзанах. Хлопчик поїхав до лісу на лижах, щоб зібрати суниць. Жабенятко розкрило парасольку, бо пішов дощ.

Уміння здійснювати такі види текстотворчої діяльності як пояснення, розповідь, міркування, опис відображає готовність молодших школярів до інтелектуальної

діяльності, до процесу мислення, який у найвищій стадії являє собою монологічне або діалогічне висловлювання на рівні внутрішнього мовлення.

Для створення тексту необхідно володіти певними вміннями та навичками, які входять до змісту текстотворчої компетентності: розкривати тему, виділяти основну думку, добирати і систематизувати матеріал, який є підґрунтям для створення тексту.

Беручи до уваги проаналізовані теоретико-методичні аспекти формування текстотворчої компетентності нами було проведено експериментальне дослідження серед других класів шкіл міст України, зокрема Львова та Одеси, де використано завдання щодо формування умінь та навичок означеної компетентності у молодших школярів.

Проведена робота показала, що вчителі розуміють важливість формування в учнів умінь та навичок, які перевірялися, ведуть роботу над їх коректуванням. Однак можливості тексту на різних уроках використовуються неповністю. Ті уроки, на яких безпосередньо вивчаються ознаки тексту, проводяться на належному рівні і дають вагомий результати у формуванні умінь будувати власні тексти. А на інших уроках, де вивчається граматики, правопис, пунктуація, робота над зв'язним мовленням ведеться фрагментарно, не має систематичного, цілісного характеру. Велика увага звертається на грамотність школярів, і незначне місце займає робота з розвитку усного мовлення, спрямована на формування в учнів вміння вільно, доречно, грамотно висловлювати свої думки.

Рівень формування основ текстотворчої компетентності в учнів других класів наводимо в таблиці результатів експериментального дослідження.

У проведеному експериментальному дослідженні першочерговим завданням було проаналізувати всі умови способи та засоби, що сприяють формуванню текстотворчої компетентності у молодших школярів. Пошукова діяльність під час виконання вправ здійснювалася на різних рівнях, однак і найлегші вимагали від учнів других класів самостійного міркування, розвивати вміння порівнювати, доводити, виділяти головне, узагальнювати. Учні контрольних других класів засвоювали матеріал за чинними підручниками, без використання додаткових завдань, вправ, текстів.

Враховуючи вище описане нами, можна стверджувати, що в результаті застосування спеціальної системи вправ, постійної уваги до формування мовних та мовленнєвих умінь молодші школярі оволодівають відповідними вміннями, які сприяють формуванню текстотворчої компетентності у процесі навчання на уроках української мови.

Експеримент проведений в 2-х класах дає підставу для таких висновків та пропозицій:

- 1.Роботу над текстом необхідно проводити систематично.
- 2.Викладена методична система тренувальних вправ забезпечує ефективне формування відповідних мовленнєвих умінь та навичок.
- 3.Включення запропонованих вправ не порушує усталеного навчального процесу, а навпаки робить його змістовним, цікавим та доступним.
- 4.Використання означеної системи вправ стимулює інтерес учнів до багатства, краси рідної мови.
- 5.Варто текстовий матеріал вправ доповнювати відповідною дидактичною наочністю.

Отже, достатньо новою у методиці викладання української мови є методи-

Таблиця

Рівень формування основ текстотворчої компетентності другокласників

Уміння	К-сть	Класи		Середні показники
		2-гі класи м. Львів	2-гі класи м. Одеса	
	300	150	150	
Усний опис картинки у підручнику		146 86, 2 %	147 88, 8 %	88 %
Проведення нестандартних уроків, сюжетно-рольових ігор		141 74, 9 %	139 68, 6 %	70, 1 %
Розширення словникового запасу молодших школярів через роботу із словниками		136 67, 7 %	134 62, 1 %	63, 4%
Складання словосполучень, речень, відновлення деформованого тексту		131 65, 8 %	120 69 %	63, 7 %
Написання творів		58 52, 6 %	72 59, 2 %	44, 5 %

ка формування текстотворчої компетентності у молодших школярів, об'єктом якої є аналіз готових текстів та формування навички створення власних текстів та основи почутого чи побаченого.

При роботі з текстами на уроках української мови, учитель проводить спостереження за синтаксичною будовою та інтонаційним оформленням речень, змістом та структурою текстів. Саме така цілеспрямована робота удосконалює мовленнєву культуру учнів, вони оволодівають засобами творення речень, зв'язних висловлювань, адже формування текстотворчої компетентності включає в себе усі напрями роботи над словом, словосполученням, реченням, цілим текстом, що є багатоаспектним і актуальним методичним явищем у навчанні української мови молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бобчук О. Знання про текст як система орієнтирів у побудові висловлювань різних типів // Початкова школа.. 2002.-, №4. С. 45-53.
2. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ.: Літера ЛТД, 2011..– 364 с.
3. Коваль Г. П. Методика викладання української мови: навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів. Тернопіль.: Астон, 2008..– 287 с.
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти».
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класів. Київ.: Початкова школа, 2006..– 432 с.
6. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років.
7. Ушинський К. Д. Собранные сочинения. Москва., 1949.. – 646 с.
8. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград.: Изд-во ЛГУ, 1985..– 168 с.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: МЕТОДИКА ЗАПОМИНАНИЯ РОДА ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ, ОКАНЧИВАЮЩИХСЯ НА МЯГКИЙ ЗНАК

Ключевые слова / Keywords: методика преподавания / methods of teaching, имя существительное / noun, категория рода / category of gender, лексико-семантическое поле / lexical-semantic field

В настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного преобладает коммуникативный подход, который позволяет учащимся, в первую очередь, адаптироваться к языковой среде. Но без знания грамматических правил овладение всеми видами речевой деятельности оказывается невозможным. Имея флективный характер, русский язык, обладает огромными слово-образовательными возможностями, что во многом осложняет его изучение иностранцами.

Одной из важных тем на начальном этапе обучения является введение категории рода имён существительных, которая является классифицирующей в русском языке. По роду имена существительные делятся на три группы. Первую группу составляют слова мужского рода, оканчивающиеся на **согласный** (*студент, шкаф*), на **-й** (*попугай, музей*) и на **мягкий знак** (*преподаватель, словарь*). Исключением являются слова *папа, мужчина, дедушка, юноша, дядя* (обозначающие лиц мужского пола) и *кофе*.

Ко второй группе относятся слова женского рода, которые оканчиваются на **-а** (*девушка, карта*), на **-я** (*Мария, песня*) и на **мягкий знак** (*мать, тетрадь*).

В третьей группе выделяются существительные среднего рода, имеющие окончания **-о** (*письмо, окно*) и **-е** (*море, поле*). К среднему роду относятся также некоторые слова на **-мя** (*имя, время, знамя, племя, стремя*). На начальном этапе обучения иностранцам обычно предлагаются только слова *имя* и *время* как наиболее употребительные.

Данный материал представляет собой определенную грамматическую матрицу, без усвоения которой невозможно дальнейшее изучение основ русской грамматики. Практика показывает, что запоминание и отнесение существительных, оканчивающихся на мягкий знак, к мужскому или женскому роду, является одной из самых трудных тем в курсе русского языка как иностранного. Учащимся следует лишь запоминать слова этих групп. Хотя существуют определенные закономерности, представленные в учебном пособии Н. С. Новиковой и Л. К. Серовой «Русский язык и культура речи». К словам мужского рода относятся: 1. Название месяцев (*октябрь, июнь*); 2. Слова, оканчивающиеся на **-АРЬ** (*словарь, календарь*); 3. Слова, оканчивающиеся на **-ТЕЛЬ** (*учитель, выключатель*). К существительным женского рода относятся: 1.

Слова, оканчивающиеся на **-ОСТЬ** (*возможность, радость*); 2. Слова, оканчивающиеся на **-БЬ, -ВЬ, -ТЬ, -ЗЬ, -СЬ, -ЧЬ, -ШЬ, -ЩЬ, -ДЬ** (*любовь, тетрадь*). **Исключения:** голубь (м/р), лебедь (м/р), дождь (м/р), гвоздь (м/р). Слова, оканчивающиеся на **-НЬ, -РЬ и -ЛЬ** могут относиться и к мужскому, и к женскому роду: *день, портфель, уровень, уголь, корабль, олень, картофель, шампунь, гель, пароль, камень, рубль (м/р); постель, степень, ступень, грань, жизнь, дверь, соль, ель, лень, сталь, модель, пыль, тень, бандероль, медаль, осень, мысль, вермишель (ж/р)* [2].

Как видим, исследователями выработана некая система, облегчающая иностранцу запоминание этой темы. Но остаётся множество исключений, которые следует заучивать. Отметим, что в данной грамматической формуле не указаны как исключения существительные мужского рода типа *гость, путь, ноготь, медведь*, часто встречающиеся в текстах или в повседневном общении. На наш взгляд, эффективной стратегией может стать введение этих существительных не изолированно, а с «привлечением» лексико-семантических полей. Ю. Н. Караулов определяет лексико-семантические поля как группу слов одного языка, достаточно тесно связанных друг с другом по смыслу [1, с. 57].

Так, иностранцам легче будет запомнить антонимические или синонимические пары: *день* (м.р.) и *ночь* (ж.р.); (по признаку величины) *медведь* (м.р.) и *мышь* (ж.р.); *сахар* (м.р., изменяется по правилу) и *соль* (ж.р.); *конь* (м.р.) и *лошадь* (ж.р.); *жизнь* (ж.р.) и *смерть* (ж.р.); *радость* (ж.р.) и *грусть* (ж.р.); *кровать* (ж.р.) и *постель* (ж.р.); *пыль* (ж.р.) и *грязь* (ж.р.). Другую парадигму могут составить существительные, представленные синонимами, гипонимами или гиперонимами. Важно, что вторая пара слов изменяется по правилу:

М.р. (слова, оканчивающиеся на -ЛЬ)	Ж.р. (изменяются по правилу)
<i>картофель</i>	<i>картошка (разг.)</i>
<i>автомобиль</i>	<i>машина</i>
<i>фестиваль</i>	<i>вечеринка</i>
<i>спектакль</i>	<i>пьеса</i>
<i>портфель</i>	<i>сумка</i>
<i>корабль</i>	<i>лодка, яхта</i>
<i>госпиталь</i>	<i>больница</i>

Со словом *больница* (иностранцы легко запоминают, что это слово женского рода), семантически связаны и другие существительные женского рода, оканчивающиеся на мягкий знак, – *боль, болезнь, мазь, кровь, кость, печень, голень, грудь, ладонь*. Исключениями являются слова *кашель* и *ноготь*, которые относятся к мужскому роду. Данная матрица будет особенно актуальной для студентов медицинского профиля, которые уже на начальном уровне должны овладеть подобной лексикой.

Схожую парадигму можно выстроить и на примере слова *квартира*, с которым по семантике согласуются существительные женского рода, оканчивающиеся на мягкий знак, – *вещь, дверь, обувь, мебель, кровать, постель, скатерть, соль, вермишель*. Но следует запомнить такие слова мужского рода как *шампунь* и *гель*.

Подобные семантические поля слов, поданные системно, облегчат сложный и кропотливый процесс работы иностранца над категориями рода существительных, оканчивающихся на мягкий знак. Данные блоки слов можно сопровождать различными наглядными материалами или карточками, а также интересными заданиями

или играми. К примеру, студенту предлагается нарисовать в тетради все существительные парадигмы *квартира* и подписать каждое слово.

Не менее важным видом работы на начальном этапе изучения языка является чтение небольших текстов или диалогов, в которых встречаются все изученные слова. Предлагаем примеры таких текстов и диалогов.

Тексты: *Это словáрь. Тут словá: автомобиль, день, дождь, гость, картофель, конь, медведь, портфель, спектакль, фестиваль, фонарь и календарь. Это календарь. Тут мёсяцы: январь, февраль, апрель, июнь, сентябрь, октябрь, ноябрь.* (Все слова мужского рода). *Это тетрадь. Я пишу словá: мать и дочь, кровать и постель, дверь и мебель, вещь и обувь, морковь и соль, лошадь и мышь, осень и площадь.* (Все слова женского рода).

Диалоги:

1. – *Это словáрь?* 2. – *Это картофель?*
 – *Да, это словáрь.* – *Да, это картофель.*
 – *Это он?* – *Это он?*
 – *Да, это он.* – *Да, это он.*
 – *Он тут?* – *Он вкусный?*
 – *Да, словáрь тут.* – *Да, картофель вкусный.*
 3. – *Это тетрадь?* 4. – *Это морковь?*
 – *Да, это она.* – *Да, это она.*
 – *Она тут?* – *Она вкусная?*
 – *Да, тетрадь тут.* – *Да, морковь вкусная.*
 5. – *Кто это?* 6. – *Что это?*
 – *Это медведь.* – *Это дождь.*
 – *Он большóй?* – *Это осённый дождь?*
 – *Да, он большóй.* – *Да, это осённый дождь.*
 – *А это кто?* – *Сейчас осень?*
 – *Это мышь.* – *Да, сейчас осень.*
 – *Она маленькая?* – *Это пóздняя осень?*
 – *Да, она маленькая.* – *Да, это пóздняя осень.*

Подобные задания, а также представленная методика, способствуют не только запоминанию и отработке категории рода имён существительных, но и расширению лексического запаса иностранцев. Ведь учащимся важно овладеть основами коммуникативно-речевой компетенции, что станет залогом их успешной адаптации к языковой среде и преодоления языкового барьера.

Литература

1. Караулов Ю. Н. Структура лексико-семантического поля / Ю. Н. Караулов // Филологические науки. – 1972. – № 1. – С. 57–68.
2. Новикова Н. С., Серова Л. К. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для студентов-иностранцев [Электронный ресурс]. / Н. С. Новикова, Л. К. Серова. – М.: РУДН, 2009 (январь). – 174 с. – Режим доступа: <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/gj/index.php?id=1391&p=22042> (Дата обращения: 7. 10. 2015).

Пилипенко О.П.

старший викладач кафедри іноземної філології
і перекладу,

Національного університету біоресурсів
і природокористування України

Держач А.

студентка 3-го курсу

Національного університету біоресурсів
і природокористування України

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД: ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В НІМЕЧЧИНІ

У статті розглядається компетентнісний підхід до підготовки фахівців у вищому навчальному закладі в теорії та методології Німеччини

Ключові слова: компетенція, компетентність, освіта, Німеччина, навчальний рік, семестр, навчальний план.

В умовах трансформації вітчизняної освіти згідно умов Болонської конвенції особливої актуальності набуває компетентнісний підхід до підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. На сьогоднішній день величезна кількість досліджень присвячена компетенціям, як у вітчизняній, так і в зарубіжній теорії та методології. Розглянемо в хронологічному порядку ті роботи, які у світовій теорії та методології з вивчення проблем компетенцій та компетентностей є основними.

В педагогіці Німеччини і німецькомовних країн термін «компетенція» був запроваджений в 1971 р. вченим і педагогом Генріхом Ротом (Heinrich Roth), в працях якого була презентована перша для цих країн компетентнісна модель [2, с. 36]. Базовим науковим дослідженням, на яке при розробці цієї моделі спирався Рот (Heinrich Roth), була праця відомого американського психолога Роберта Уайта (Robert W. White) «Перегляд поняття мотивації: концепція компетентності» («Motivation reconsidered: The concept of competence») (1959). Це дослідження стало першою працею в сфері теорії компетентності, в якій в мотиваційно-психологічному контексті було представлено термін «компетенція». Компетентність визначалась Уайтом (Robert W. White) як ефективна взаємодія індивіда з довкіллям навколо нього і як первісна і найсильніша рушійна сила особистості (competence motivation).

В руслі цього підходу до визначення компетенції американський вчений Девід Кларенс Макклеланд (David Clarence McClelland) опублікував працю «Тестування компетентності, а не інтелектуальності» («Testing for Competence rather than for intelligence»), в якій було продемонстровано, що для правильного відбору персоналу тестів розумових здібностей недостатньо, так як високі інтелектуальні показники не забезпечують високих показників у практичній діяльності, а сам автор відзначив значимість компетенцій для прогнозування успіху в професійному житті [3, с. 3].

Важливий внесок у досліджувану проблему внесли британські вчені з розробленим ними функціональним підходом, котрий знайшов відображення в Націо-

нальних професійних кваліфікаціях на рівні компетентностей і американські вчені з особистісним підходом на рівні компетенцій.

Американський дослідницький напрямок компетенцій дає наступні постулати: компетенції виражаються через поведінку, розвиваються протягом всього життя і можуть розглядатись як основні риси характеру (Boyatzis, 1982; Spencer & Spencer, 1993). В нових дослідженнях американських вчених компетенція включає в собі фахову компетенцію і знання (z.B. Lucia & Lepsinger, 1999; Naquin & Wilson, 2002).

Німецький вчений і педагог Генріх Рот (Heinrich Roth), розробляючи свою компетентнісну модель, визначив вихідну точку педагогічного впливу на мотиваційну і рушійну поведінку дітей на прикладі намагання дітей зробити щось самостійно («Anstrengungen des Kindes, selber etwas tun zu wollen»). Оригінальну інтерпретацію терміну компетенція: «Всі живі істоти мотивовані від природи (компетенції), щоб ефективно керувати середовищем», Рот використав, щоб розглянути чотири послідовні періоди людської діяльності: опанування рухової діяльності («Erlernen der frei geführten Bewegung»), розвиток ділової компетенції («Entwicklung zu Sachkompetenz»), розвиток соціальної компетенції («Entwicklung zu Sozialkompetenz») und розвиток особистої компетенції («Entwicklung zu Selbstkompetenz»).

Дискусія щодо визначення компетенції продовжилась пізніше в 80-і роки ХХ ст.. Роботи німецьких вчених Фелікса Фрая (Felix Frei), Крістофа Байтча (Christof Baitsch) «Кваліфікація у трудовій діяльності» («Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit») (1980) і «Робота і розвиток компетенцій» («Arbeit und Kompetenzentwicklung») (1984) Фелікса Фрая (Felix Frei), Вернер Дуеля (Werner Duell) і Крістофа Байтча (Christof Baitsch) спирались при розгляді компетенції на наукові лінгвістичні концепції.

Американський лінгвіст, філософ та професор мовознавства Аврам Ноам Хомський (Avram Noam Chomsky) розглядав компетенцію як вроджену схильність інтелекту або природжену частину генетичної програми людства. Це суперечило на той час поглядам представників класичного біхевіоризму (Джон Бродес Уотсон (John B. Watson)), які пояснювали засвоєння когнітивних структур через досвід на підставі «теорії навчання».

Німецькі вчені Ерпенбек Джон (Erpenbeck John), Хойсе Фолкер (Heuse Volker), Бергман Бербель (Bärbel Bergmann) розглядали компетенцію через призму її складових: фахову компетенцію (Fachkompetenz), методичну компетенцію (Methodenkompetenz), соціальну компетенцію (Sozialkompetenz), особисту компетенцію (Selbst- bzw. Personalkompetenz).

Фахова компетенція (Fachkompetenz) включає в себе знання, вміння та кваліфікації, які необхідні для виконання вимог конкретної професії або конкретної робочої ситуації.

Під методичною компетенцією (Methodenkompetenz) розуміють ситуаційні пізнавальні когнітивні навички в якості навчальних або контрольних стратегії, наприклад, навички вирішення проблем. В 1997 р. вчені Байц (Beiz) і Зіґріст (Siegrist) включили в методичну компетенцію когнітивні навички і знання, наприклад, передачу фахових знань через аналіз і системний підхід, продукування креативних рішень, структурування та класифікацію нової інформації.

При розгляді соціальної компетенції потрібно визначити необхідні передумови для успішної реалізації цілей і планів в непростих інтерактивних соціальних

ситуаціях В 1995 р. Шюлер (Schüler) і Бартелме (Barthelme) поділили соціальні компетенції на компоненти з сильно вираженим типом поведінки (комунікативність, здібність до координації і роботи в колективі) і компоненти, які мають експланаторний характер (емпатія, впевненість, чутливості, міжособистісна гнучкість).

Особиста компетенція (Selbst- bzw. Personalkompetenz) інтегрує такі ознаки, як відносини, цінності та мотиви. До особистої компетенції можна віднести здібності до самосприйняття особистості і самоорганізації. Якщо науковці Байц (Beiz), Зіґріст (Siegrist) в 1997 р. під особистою компетенцією розглядали самооцінку, самоменеджмент, саморефлексію, розвиток наших власних цінностей і здатність до змін, то для вчених Крайгера (Kraiger), Форда (Ford), Саласа (Salas) до поняття особистої компетенції інтегрувались толерантність, саморефлексія і самоефективність.

Піділ компетенції на фахову, соціальну і персональну прийняв Айсхольц (Eisholz) в 2002 р. Наявність інших компетенцій, таких як методична, навчальна або комунікативна розглядалися ним як складові частини вище вказаних компетенцій.

В 1974 р. в німецькій педагогіці з'явилося поняття «ключові кваліфікації» (Schlüsselqualifikationen) як інтегративна педагогічна категорія. Концепція «ключові кваліфікації» (Schlüsselqualifikationen) означала перехід від концепції кваліфікацій (Qualifikationskonzept) до концепції компетенцій (Kompetenzkonzept).

В теоретичному обґрунтуванні цього поняття приймали участь вчені Д. Мертенс (Mertens D.), Б. Оскарсон, Р. Бадер (R.Bader) та ін.. Розвиток ключових кваліфікацій (Schlüsselqualifikationen) був зумовлений причинами економічного і техніко-економічного характеру, а також впровадженням у виробництво і сферу обслуговування країни комп'ютерних технологій [4].

В 1996 р. в німецькій системі освіти був запроваджений компетентністний підхід, до поняття ключових кваліфікацій (Schlüsselqualifikationen) додалися нові освітні дефініції: компетентності і компетенції [1, с.41]. Для системи професійної освіти Німеччини професійно-технічна «компетенція дії» (Handlungskompetenz) складається з фахової (Fachkompetenz), гуманістичної (Humankompetenz) і соціальної (Sozialkompetenz).

Література

1. Dimitrowa D. Das Konzept der Metakompetenz: Theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie / D. Dimitrowa. – Springer-Verlag, 2009. – 240 s.
2. Fölsch T. Kompetenzentwicklung und Demografie: Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.) / T. Fölsch. – Kassel university press GmbH, 2010. – 146 s.
3. Lemmer J. Entwicklung eines Kompetenzmodells für bildungsbenachteiligte Arbeitnehmergruppen Forschungsarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
4. einer Diplompsychologin eingereicht am Institut für Psychologie der Humboldt Universität zu Berlin / J. Lemmer. – Berlin, 2009. – 141 s.
5. Mertens D. Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schulung für eine Moderne Gesellschaft / D. Mertens // Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. – Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer, 1974. – Jg. 7, H. 1. – S. 36 –43.

Пилипенко О.П.

старший викладач
кафедри іноземної філології і перекладу,
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

Червонних В.

студентка 3-го курсу
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В ДУАЛЬНІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

У статті розглядається професійна підготовка в дуальній системі вищої освіти Німеччини

Ключові слова: професійна підготовка, дуальна система, компетенція, компетентність, освіта, Німеччина, навчальний рік, семестр, навчальний план.

У контексті нашого дослідження головною особливістю системи професійної освіти Німеччини можна вважати поєднання в ній звичайного, загальноприйнятого в багатьох країнах навчання в професійних навчальних закладах різного виду (як початкових, так і середніх) з проходженням виробничої практики на підприємствах, установах у процесі навчання (schulische Berufsausbildung) і дуальної або виробничо-професійної системи освіти (betriebliche Berufsbildung). Дуальна система навчання характеризується тим, що безпосередню участь у підготовці майбутніх фахівців беруть не дві сторони – навчальний заклад і студент, як це відбувається зазвичай, а вже три сторони: підприємство, яке надало навчальне місце (Ausbildender), професійний навчальний заклад, де вивчаються теоретичні основи професії (Berufsschule) і учень або студент (Auszubildender).

Дуальна система професійного навчання в Німеччині – це суто німецьке «явище» в європейському освітньому просторі, аналогом якого є заклади освіти Австрії. Приблизно 50% молоді в Німеччині отримують в рамках дуальної системи одну з 350 офіційно визнаних державою професій. Під дворівневою моделлю підготовки в системі вищої освіти Німеччини розуміють послідовне поетапне отримання професійної освіти, а саме: здобуття початкової професійно-технічної підготовки з продовженням навчання в ВНЗ (Universität).

Професійно-технічна підготовка з спеціальності в Німеччині охоплює навчання на другому освітньому ступені (Sekundarstufe II) молоді віком 15 -16 років з 10 – 11 року навчання. Особи, які закінчили реальну (Realschule) або основну школи (Hauptschule) першого рівня другого освітнього ступеня (Sekundarschule I) і не є повнолітніми, згідно обов'язку кожного громадянина Німеччини, повинні отримати професійну підготовку (Berufsschulpflicht) або продовжувати навчання в інших навчальних закладах, наприклад, гімназія.

Підготовка кваліфікованих робітників або службовців і фахівців середньої ланки здійснюється на другому рівні другого освітнього ступеня навчання (Sekund-

arbereich II) в професійному навчальному закладі на базі підприємства (Berufsschule – Betrieb), професійній фаховій школі (Berufsfachschule) або загальноосвітній політехнічній школі (Fachoberschule) [3, 10].

Процес навчання в дуальній системі професійної підготовки регламентується освітнім стандартом професійної освіти (Ausbildungsordnung), навчальним планом до освітнього стандарту (Ausbildungsrahmenplan) та навчальним планом (Rahmenlehrplan) для професійної школи (Berufsschule).

Правові основи навчання в професійних школах (Berufsschulen) регулюються Законом про професійну освіту (Berufsbildungsgesetz (BBiG)), Законом про сприяння професійному навчанню (BerBiFG), Законом про охорону праці неповнолітніх (Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG)), Положеннями про професії (HWO), Законом про тривалість робочого часу (Arbeitszeitgesetz), Законом про охорону материнства (Mutterschutzgesetz (MuSchuG)), федеральним Законом про надання відпусток (Bundesurlaubsgesetz (BurlG)), Кодексом соціального права (Sozialgesetzbuch (SGB)), Положеннями про порядок навчання та атестації з радіаційної безпеки при експлуатації рентгенівського обладнання (Röntgenverordnung (RÖV)). Окремі професії регламентується Положеннями про організацію навчального процесу для професій, що вимагають спеціальної підготовки (Ausbildungsverordnungen).

Організація навчального процесу в професійних школах (Berufsschule) відбувається згідно Рамкової угоди про діяльність цих закладів рішенням Конференції міністрів культури від 15.03.1991 р. (Beschluss der Kultusministerkonferenz) [6, 4].

Підготовка в професійних школах (Berufsschule) в рамках дуального навчання триває 3 роки. Поєднання теорії та практики гарантує високу кваліфікацію робітників та службовців середньої ланки [7].

Відповідальність за отримання відповідної кваліфікації поділяється між трьома суб'єктами – учнями професійних шкіл (Berufsschule), керівництвом ветеринарних закладів (клінік тощо) і федеральним Міністерством освіти і науки Німеччини (Bundesministerium für Bildung und Forschung) [4,190].

Навчання в профшколі (Berufsschule) відбувається за повною денною (Blockform) і неповною денною або за скороченим графіком (Teilzeitform) формами [5, 67]. Перевагою навчання при повній денній формі (Blockform) є комплексна подача навчального матеріалу з можливістю опрацювання великого об'єму інформації.

Дуальне навчання Німеччини – це можливість для молоді рано придбати самостійність і безболісно адаптуватися до дорослого життя. Воно дозволяє їм не тільки навчитися виконувати конкретні трудові обов'язки, але й розвиває вміння працювати в колективі, формує соціальну компетентність і відповідальність [2].

В 2006 – 2007 рр. до загальноосвітніх предметів таких як «німецька мова» (Deutsch), «політика» (Politik) та «англійська мова» (Englisch), які викладаються в професійних школах (Berufsschulen), додалися такі дисципліни: «ветеринарна медицина» (Veterinärmedizin), «економіка та менеджмент» (Wirtschafts- und Betriebslehre), «Комп'ютерна обробка даних» (Datenverarbeitung), «лабораторні технології» (Labortechnologie).

Після успішно складеного іспиту в профшколах (Berufsschulen) видається свідоцтво про закінчення (Abschlusszeugnis) і свідоцтво про отримання таких кваліфікацій.

Незаперечним є той факт, що після закінчення підготовки за дуальною системою (duale Ausbildung) більшість випускників намагаються отримати вищу освіту [1].

Література

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: монографія / Н. В. Абашкіна. – К.: Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Брылевич А. Дуальное обучение: опыт Германии и реалии России. Дуальная система [Электронный ресурс] / А. Брылевич, С. Кранц // Управление производством. – 2008. – №1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.up-pro.ru/library/personnel_management/training/dyальноe_obychen.html
3. Донецкая О. И. Система среднего профессионального образования в Федеративной республике Германии / О. И. Донецкая, В. С. Щербаков //
4. Интеграция образования: федеральный научно методический журнал. –Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», 2002. – № 1. – С.10 – 18.
5. Мануэль Хоаким де Азеведо Западная Европа: периоды развития среднего образования / Мануэль Хоаким де Азеведо // Перспективы: сравнительные исследования в области образования. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2001. – Том XXXI. – № 3. – С. 53 – 68.
6. Петухова Т. П. Практико-ориентированная профессиональная подготовка специалистов в Германии / Т. П. Петухова, Т. И. Мясникова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 12 (161). – С. 65 – 69.
7. Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz
8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf
9. Tatsachen über Deutschland [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/gesellschaft.html>.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ТА ЕФЕКТИВНІ УМОВИ ЇХ УПРОВАДЖЕННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Ключові слова: дидактичні ігри, математика, початкова школа, молодший шкільний вік, навчальний матеріал.

Keywords: didactical game, mathematics, primary school, primary school age, educational material.

Останнім часом у дидактиці відбувається удосконалення та переосмислення практичного використання прийомів та методів навчання на різних щаблях освіти. Зокрема все більшого поширення набувають різноманітні види ігор на уроках у початкових класах. Упровадження у практику ігрових методик безпосередньо пов'язане з рядом спільних соціокультурних процесів, які підпорядковані пошуку нових досконаліх форм соціальної організованості педагогічного процесу і культури міжособистісної комунікації між учителем і учнями.

Необхідність підвищення рівня культури спілкування учнів у дидактичному процесі вмотивоване, перш за все, підвищенням пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку, стимулюванням їхнього інтересу до досліджуваних явищ. А отже, на сьогодні, важливою ланкою суспільного розвитку є система освіти в цілому, і, зокрема, початкова освіта як щабель навчання, на якому виформовуються основні вміння та навички молодших школярів.

Темпи зростання обсягів навчального матеріалу диктують свої умови щодо вибору та застосування методів навчання молодших школярів. На жаль, методи ці найчастіше скеровані на кількісну характеристику засвоюваного матеріалу, а не на якість. Такий підхід, зазвичай, не сприяє успішному опануванню програмового матеріалу і підвищенню рівня знань. Вирішення цієї проблеми вбачаємо у використанні методів навчання молодших школярів, що базуються на передових уявленнях дитячої психології, з обов'язковим урахуванням засад дидактики.

Останнім часом з'явився цілий напрям у педагогічній науці – ігрова педагогіка, яка виокремлює гру як провідний метод виховання і навчання дітей молодшого шкільного віку. І тому залучення дидактичних ігор (ігрової діяльності, ігрових форм, прийомів або їх елементів – це найважливіший шлях залучення дітей до навчальної роботи, спосіб забезпечення емоційного реагування на виховні дії і реалії сьогодення. Останнім часом питання теорії і практики впровадження у навчальний процес дидактичної гри розроблялися і розробляються багатьма дослідниками: З. Богуславською, А. Усовою, Е. Радіною, Б. Хачапурідзе, Е. Іваніцкою, А. Сорокіною, Е. Удальцовою, В. Аванесовою, А. Бондаренко, Л. Венгер. У запропонованих дослідженнях

утвердився взаємозв'язок навчання і гри, визначилася структура ігрового процесу, основні форми і методи керівництва дидактичними іграми.

Вивчення передового досвіду роботи презентує, що в реальному навчальному процесі дидактичні ігри здебільшого використовуються епізодично. Багато вчителів не достатньо володіють методикою використання дидактичних ігор на уроках у початкових класах. Причиною цього, на наш погляд, є відсутність науково обґрунтованої системи використання дидактичних ігор, чіткої їх класифікації та окреслення механізму впровадження ігор у навчальний процес.

Ця розвідка є аналізом психолого-педагогічного матеріалу з проблеми дослідження ігрових методів навчання, можливостей використання дидактичної гри на різних етапах засвоєння знань.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, зазначимо, що ігрова діяльність – це особлива сфера людської активності, в якій особистість не переслідує ніяких інших цілей, окрім отримання задоволення від прояву фізичних і духовних сил [1]. Ігри мають генетичний зв'язок з усіма видами діяльності людини і є специфічно дитячою формою і пізнання, і праці, і спілкування, і мистецтва тощо. Нагадаємо, що молодший шкільний вік – вік інтенсивного інтелектуального розвитку. Інтелект опосередковує різнобічний розвиток, відбувається інтелектуалізація всіх психічних процесів, їх усвідомлення і довільність [5].

Із вищезазначеного легко виокремити та сформулювати відповідні *напрями педагогічного керівництва ігровою діяльністю*: залучати дітей до гри, використовувати особливі прийоми, які спонукають бавитися («хочу грати!»); 2) допомагати діяти за правилами і вирішувати ігрові завдання («так треба»); 3) розвивати творчий потенціал дитини, в процесі гри сприяти появі адекватної самооцінки і почуття «можу!».

Різноманітність ігрових засобів утворює варіативні можливості для того, щоб учитель міг самостійно обрати гру, яка найбільше відповідатиме меті, ходу та темі уроку. Назвемо *педагогічні умови*, що вмотивовують та розвивають ігрову діяльність [4]: формування пізнавальних інтересів дітей молодшого шкільного віку; збагачення учнів знаннями, які опосередковано визначають зміст гри; вплив на формування процесуально-операційного компонента в сфері уявних і реальних взаємин учасників гри, обов'язкове вивчення правил колективних ігор; реалізація повноцінних контрольних-оцінних дій; нейтралізація негативного виховного впливу соціального середовища; забезпечення особистісно-орієнтованого підходу до дітей молодшого шкільного випадку; створення розвивально-виховного матеріального ігрового середовища.

Проте, як показали психолого-педагогічні дослідження останніх років, гра не забезпечує стійкого позитивного ставлення молодших учнів до навчального процесу, якщо використовується епізодично (Л. Артемова, І. Шкільна, О. Савченко). Використання дидактичних ігор у системі уроків передбачає попередній відбір ігор та ігрових ситуацій для активізації розумової діяльності та різних видів сприймання, за умови, що їх використання є своєчасним й ефективним у порівнянні з іншими методами.

Дослідження цих вчених дали можливість виокремити *оптимальні способи використання ігрової діяльності в системі навчального процесу у початкових класах* [6]: побудова уроку, як сюжетно-рольової гри; структурним елементом уроку є дидактична гра; під час уроку декілька разів створюються ігрові ситуації (за допо-

могою казкового персонажа, іграшки, незвичного способу формулювання завдання, елементів змагань тощо).

Нагадаємо, що поняття дидактичної гри складається з обов'язкових компонентів: навчальна структура, наявність та поєднання основних складових дидактичних завдань, ігрових дій, правил [2]. Особливість дидактичних ігор в тому, що «... вони створені дорослими з метою навчання і виховання дітей. Проте, навіть створені в дидактичних цілях, вони все-одно залишаються іграми» [6, 4]. Саме ця особливість дидактичних ігор обумовлює їх цінність як методу навчання: в грі діти краще засвоюють складний матеріал.

Щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно і результативно, вчителю необхідно виступати керівником та забезпечити виконання таких *вимог* [3]: 1. Готовність учнів до участі в грі (кожен учень засвоює правила гри, усвідомлює мету, прикінцевий результат, послідовність дій, має потрібний набір знань для участі у грі). 2. Забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом. 3. Чітке формулювання цілей гри, пояснення правил гри має бути зрозумілим, чітким. 4. Складну гру слід проводити поетапно, спочатку учні засвоюють окремі дії, а далі пропонується вся гра повністю і різні її варіанти. 5. Дії учнів контролюються, своєчасно виправляються і скеровуються, оцінюються. 6. Не можна допускати образливих порівнянь, давати оцінку поразки в грі, глузувати тощо.

Розробляючи систему дидактичних ігор на уроках, потрібно виходити з методичного аналізу поняття дидактична гра, враховувати мету використання ігор на уроках у початкових класах, потребу в оптимізації навчального процесу, індивідуальні можливості молодших школярів.

Наприклад, система дидактичних ігор з вивчення математики в 1 класі складається з такої підсистеми дидактичних ігор:

1. Дидактичні ігри на вивчення властивостей та закономірностей предметів;
2. Дидактичні ігри на вивчення нумерації чисел першого десятка та числа 0;
3. Дидактичні ігри на вивченням практичних дій у межах десятка;
4. Дидактичні ігри на вивченням нумерації чисел другого десятка.

У кожному підсистемі входять ігри, різноманітні за формою їх проведення, а саме: фронтальні ігри, індивідуальні ігри, ігри-змагання тощо. Загальний вигляд системи дидактичних ігор для уроків математики в 1 класі, можна зобразити структурною схемою (за П. Копосовим):

У практиці використання дидактичних ігор найпоширенішою помилкою є підміна гри навчальними вправами, в яких них немає тих елементів, які найбільше приваблюють учнів молодших класів. Ігрові елементи дають змогу «сховати» від дітей дидактичну мету і тим самим полегшити важкий для них процес засвоєння знань.

Нагадаємо структурну побудову будь-якої дидактичної гри на уроках математики у початковій школі, а саме: дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри, підбиття підсумків.

Дидактичне завдання визначається програмовими вимогами навчального предмета. Ігровий задум – обов'язковий структурний елемент дидактичної гри. Характерною ознакою якого є якийсь один фактор, що підвищує інтерес школярів (перевтілення, маніпулювання, використання наочного матеріалу). На відтворення ігрової атмосфери істотно впливає ігровий початок. Атмосфера гри виникає при сво-

ерідних способах розподілу на команди, способах вибору ведучого і визначення права першого ходу. Ігрові дії є засобом реалізації ігрового задуму, водночас, скеровані на виконання поставленого педагогом дидактичного завдання. Правила дидактичної гри діти сприймають як умови, при яких можливими є розв'язання певних завдань, прикладів тощо. Натомість, граючи, учні усвідомлюють, що, дотримуючись правил, швидше досягнеш позитивного результату. Підведення підсумків гри проводиться відразу ж після її закінчення і визначається у підрахунку балів і визначення переможців.

Література

1. Гобова Е.С. Зачем ходит в школу? – М.,1997. – С.72.
2. Квак О. Вивчення сучасного досвіду використання дидактичної гри у процесі навчальної діяльності дітей 5-6 років // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. М.Гоголя. – Ніжин, 2003. – Вип. 3. – С. 97-99.
3. Козлова О. А. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников // Начальная школа. – 2004. – №4. – С. 24-28.
4. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: [монографія] / Н.В. Кудикіна. – К.: КМПУ, 2003. – 272 с.
5. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. Учебное пособие – М.: Педагогическое общество России. – 1999 – 442 с.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генза, 2002. – 368 с.

МОВНИЙ БАР'ЄР ЯК КЛЮЧОВА ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ

Ключові слова: мовний бар'єр; іноземні студенти; адаптація; соціалізація.

Ключевые слова: языковой барьер; иностранные студенты; адаптация; социализация.

Keywords: language barrier; foreign students; adaptation; socialization.

В процесі навчання іноземних студентів в українських ВНЗ виникає ряд проблем. Вони зумовлені тим, що навчальний процес відбувається на фоні їхньої соціалізації в освітньо-культурному середовищі ВНЗ. З огляду на етнопсихологічні та національно-культурні особливості іноземних студентів, їх соціалізація в це середовище має ряд особливостей та вимагає дотримання певних вимог.

Основною проблемою є рівень володіння мовою, якою проводиться навчання їх спеціальності. Недостатнє знання та розуміння мови є причиною формування мовного бар'єру, що зумовлений рядом психологічних та соціальних причин.

З огляду на те, що студенти не володіють мовою в повному обсязі, а лише на рівні повсякденного спілкування, це не дозволяє їм повною мірою сприймати навчальну інформацію. Таким чином вони не можуть фільтрувати навчальну інформацію та вибирати ключові моменти з неї. Так як студенти не володіють опорною лексикою, їм надто важко сприймати лексику спеціальності. Процес навчання у ВНЗ є складним для студентів, так як завдання, які перед ними ставить навчальний план вимагають вирішення через певні навички роботи з інформацією.

Навчальна інформація, яка подається іноземною мовою є неповноцінною, адже студенти неповною мірою сприймають навчальний матеріал через мовний бар'єр. Тому значна частина інформації, в тому числі ключові її моменти, не доходить до розуміння студентів через відсутність належного рівня володіння мовою.

Мовний бар'єр виникає в недостатньо мотивованих або сором'язливих студентів. Деякі з них у віці 18 років поки що не усвідомлюють, навіщо їм потрібна саме ця професія, тому не докладають зусиль в навчанні. Деякі зовсім не зацікавлені в навчанні. На заняттях деякі студенти не бажають брати участь в обговоренні важливих питань. Деякі з них є надто сором'язливими і намагаються змовчати навіть тоді, коли їм необхідно відповідати на безпосередньо поставлене запитання. Вони намагаються ухилитися від можливості виступити перед іншими студентами і ввічливо надають слово іншим учасникам дискусії. Вони не використовують повною мірою комунікативні ситуації в аудиторії для практики усного мовлення і, таким чином, мають менше можливостей для засвоєння іноземної мови. Деякі студенти мають низьку самооцінку, бояться допустити помилку та говорити перед аудиторією.

Тому дуже важливою є мотивація до вивчення іноземної мови та розуміння необхідності комунікативного спілкування. Деякі студенти, вивчаючи мову, мають

досить сильну мотивацію досягти успіху, але зіткнувшись з певними труднощами, частково або повністю втрачають бажання вчитися і перестають брати участь у комунікативній діяльності на занятті.

Тут найголовніше для викладача – навчити студента говорити. Він повинен вміти висловлювати свої думки навіть з помилками – адже вони найкраще вчать. Необхідно лише коректно і ненав'язливо їх виправляти. Саме при спілкуванні студент зможе повною мірою відчувати мову, і зрозуміти, як вона функціонує. Викладачеві також необхідно довести студентам, наскільки важливим є вивчення мови, адже рівень знань по майбутній спеціальності і якість майбутньої професії напряму залежить від рівня володіння мовою, якою ведеться навчання.

Значні зусилля слід направити на заохочення сором'язливих і тихих студентів до комунікативної діяльності. Їм потрібно надавати більше можливостей відповідати на питання інших студентів під час інтерактивної діяльності, самим ставити питання, залучали до командної гри, рольових ігор, в яких їм відводити головні ролі, створити рівні умови до висловлювання думок та ідей, розробити систему методів похвали і заохочень у вигляді бонусів і додаткових балів та ін. Це посилює відчуття взаємної участі у всіх студентів, сприяє підвищенню самооцінки і стимулює їх подальшу участь у комунікації.

Повна соціалізація іноземних студентів в освітньо-культурне середовище ВНЗ також сприяє усуненню мовного бар'єру. Для її здійснення необхідна організація діяльності щодо ознайомлення іноземних студентів з соціокультурним середовищем, в якому вони перебувають:

- проведення тематичних екскурсій, ознайомлення з інфраструктурою міста;
- організація взаємодії іноземних і українських студентів при проведенні спільних заходів, спрямованих на активне спілкування – концертів, тренінгів, бесід, майстер-класів, конференцій, круглих столів, на яких іноземні студенти могли б розповісти про проблеми своїх країн та обмінятися культурним досвідом із українськими студентами;
- проведення заходів, спрямованих на ознайомлення з культурою, традиціями, мовою, літературою, системою освіти країни, в якій вони навчаються, завдяки чому розвиваються комунікативні вміння, формується атмосфера творчої взаємодії, впевненості в собі (завдяки чому підвищується інтерес і мотивація до вивчення мови зокрема і навчання в цілому), подолання комунікативних бар'єрів, чому сприяє спільне планування і приймання рішень, взаємоповага і взаєморозуміння між українськими та іноземними студентами;
- заходи щодо формування інформаційної грамотності: участь у роботі спецкурсів, семінарів, конкурсів, олімпіад;
- залучення студентів до спортивних заходів спільно з українськими студентами, під час яких відбувається і комунікативна взаємодія і є можливість виплескувати надмірну енергію, яка притаманна їх темпераменту саме там, а не в навчальних аудиторіях.

Крім того, для підвищення мотивації та вміння опрацьовувати і аналізувати інформацію необхідно застосовувати у навчанні інформаційні технології, такі як:

1. *медіасистеми* (стимулюють внутрішній діалог користувача, розкривають способи мислення, оцінювання набутих знань);

2. *асоціативні візуалізовані інтелект карти*, які дають можливість розвинути ієрархічне мислення при вивченні мови, на якій ведеться навчання (набуваючи потрібного лексичного мінімуму з застосуванням синонімічних рядів слів) та застосуванні даного методу при вивченні спеціалізованих дисциплін;

3. *телекомунікаційні системи*, основані на спілкуванні, вільному обміні ідеями та інформацією;

4. *програми дистанційного навчання* з використанням системи Moodle, курси якої орієнтовані на самостійне освоєння матеріалу та оснащені системою прямих та перехресних посилань на джерела інформації в мережі;

5. *системи підтримки міжособистісної комунікації*, які дозволяють підвищити загальний рівень володіння мовою (форуми, блоги, чати, електронне листування);

Тим самим викладачеві необхідно постійно урізноманітнювати види навчальної діяльності, своєчасно поповнювати навчальний матеріал, при дистанційній роботі використовувати тільки методично обґрунтований графічний інтерфейс, надавати можливість працювати з різними типами завдань, постійний контроль виконаної діяльності, надання інформації по принципу «від простого – до складного», захочувати сильних студентів, мотивувати слабких; здійснювати збір інформації про типові помилки при виконанні завдань з метою їх опрацювання, вести статистику помилок, аналізувати їх та пропонувати уроки для покращення засвоєння матеріалу.

Важливим фактором для успішного оволодіння професією є комплектування груп за інтернаціональною ознакою, що є основним стимулятором вивчення мови, на якій ведеться навчання; зосередження студентів на виконання заданої мети, яка, певно, є їх майбутньою професією; створення позитивного клімату при спілкуванні, що дає можливість студентам позбутися страху і зібратися з думками; навчити ставити запитання; дати можливість використовувати активний словниковий запас, завдяки виконанню певних вправ; постійно повторювати засвоєний матеріал.

Підсумовуючи, можна сказати, що подолання мовного бар'єру є одним з етапів адаптації іноземних студентів до соціокультурного та навчального середовища, що дає їм можливість краще засвоювати основні норми інтернаціонального колективу, сформувати позитивне ставлення до майбутньої професії, підвищує почуття академічної рівноправності. Найскладнішою сферою адаптації є навчальна діяльність, що обумовлено необхідністю досягнення високого рівня володіння мовою, достатнього для придбання професійно значущих знань і навичок. Активне застосування різноманітних інфокомунікаційних засобів значною мірою допомагає усунути мовний бар'єр, підвищує усвідомленість та інтерес до вивчення мови, забезпечує зворотній зв'язок між студентами та сприяє підвищенню ефективності навчального процесу.



Сіранчук Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ СЛОВА В РІЗНИХ КОНТЕКСТАХ

У статті частково висвітлено експериментальне дослідження формування лексичної компетентності молодшого школяра шляхом використання слова в різних контекстах. Виділено основні недоліки, які зустрічаються в користуванні учнями словами у різних контекстах. Визначено причини цих недоліків та шляхи їх усунення.

Ключові слова: лексична компетентність, переносне значення слова, контекст, аналогія, смислові відтінки слова.

В статье частично отражено экспериментальное исследование формирования лексической компетентности младшего школьника путем использования слова в разных контекстах. Выделены основные недостатки, которые встречаются при употреблении учениками слов в разных контекстах. Определены причины этих недостатков и пути их устранения.

Ключевые слова: лексическая компетентность, переносное значение слова, контекст, аналогия, смысловые оттенки слова.

The article describes the efficiency of junior pupils lexical formation competence by means of word in different contexts. The article describes failings which meet junior pupils in speech when they using words in different contexts. The article highlights the reasons of these failings and ways of their elimination.

Key words: lexical competence, ambiguous words, context, analogy, semantic tints of word.

Дослідження формування лексичної компетентності в учнів початкових класів розглядається в контексті проблем шкільної мовної освіти в Україні, головними

аспектами якої є забезпечення пріоритету української мови як державної, створення умов для розвитку особистості школяра з перших років навчання, оскільки саме в цей час закладається основа життєтворчості.

Складність проблеми формування лексичної компетентності в молодших школярів зумовили її багатоаспектність: збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (Н. Гавриш, Н. Голуб, Т. Коршун, В. Тихоша та ін.); психологічні засади розвитку мовлення (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонт'єв, О. Лурія, І. Синиця); комунікативний аспект вивчення мови (А. Богуш, Л. Варзацька, Н. Гавриш, В. Капінос, Т. Котик, С. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Пономарьова, Л. Попова, Т. Потоцька, М. Стельмахович та ін.). Більшість авторів цих досліджень мають спільну позицію щодо необхідності збагачення та розширення лексичного запасу молодшого школяра.

Мета статті – розкрити формування лексичної компетентності молодшого школяра засобом роботи щодо використання слова в різних контекстах.

Під *лексичною компетентністю молодшого школяра* ми розуміємо здатність учня до когнітивної, практичної, мотиваційної, рефлексивно-поведінкової лексичної діяльності з опорою на наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем (правильне вживання слова у різних контекстах), доречне вживання образних висловів, фразеологічних зворотів.

Діти навчаються користуватись словом у різних контекстах внаслідок того, що не раз сприймають і вживають слово в різних сполученнях, у відмінних одна від одної ситуаціях, їм при цьому доводиться переборювати ряд труднощів.

Щоб учні успішно з цим впорались, треба в шкільному навчанні приділяти чимало уваги опануванню різних значень слова і вмінню вживати його в різних значеннях, в тому числі і в переносних. У програмі початкової школи сказано, що вже в першому класі діти практично ознайомлюються з переносним значенням слів [3].

У наступних класах такі вимоги зростають. Проте в практиці шкільного навчання не завжди відводиться належне місце заходам, які сприяють засвоєнню учнями молодших класів різних значень відомих їм слів[1]. Нерідко вчителі, дбаючи про опанування учнями нових для них слів, лишають поза своєю увагою поширення контекстів вживання вже відомих слів. Вони не враховують важливості цього часткового, але відповідального завдання розвитку мовлення дітей.

Недостатня увага вчителів до цієї роботи значною мірою пояснюється тим, що в літературі дуже мало висвітлені особливості користування дітьми молодшого шкільного віку відомими їм словами в різних контекстах[2]. Ми спробували експериментально хоча б частково вивчити ці особливості. Насамперед ми поставили перед собою завдання виявити: 1) як учні молодших класів самостійно розуміють нові для них випадки вживання слова (в тому числі переносного), відомого їм у кількох значеннях; 2) як ці учні без допомоги вчителя користуються поясненням одного слова для розуміння іншого; 3) що заважає учням користуватись відомими їм словами в різних контекстах; 4) наскільки керівництво вчителя допомагає їм самостійно ширше користуватись словами.

Щоб розв'язати ці завдання, ми провели ряд досліджень у II класах 18-ї та 13-ї шкіл м. Рівне.

У кожному класі дослідження будувались по-різному. Так, у II класі 18-ї школи провадили усні вправи на складання речень спочатку з дієсловом «біжить», а

потім – «повертається». Вживання першого з них у різних контекстах могло бути взірцем для введення в різні сполучення другого. На закінчення роботи учням пропонували письмово навести різні речення з дієсловом «повернутись». Аналіз складених учнями речень дав можливість судити про те, наскільки правильно і як саме вони користуються зразком.

З учнями II класу 13-ї школи проводилась ґрунтовніша робота. В цьому класі застосовувались вправи на вживання в різних контекстах більшої кількості слів. Спочатку учням пропонували скласти речення зі словами, які наводив експериментатор. Кожне наступне слово експериментатор називав після того, як учні закінчили складання речень із попереднім. Були названі такі слова: *веселий, золотий, широка, біжить, блискає, відстає, іде*. Експериментатор допомагав учням складати речення, зокрема вводив слова у менш звичні для них сполучення, а іноді й у цілком нові.

Подальшим дослідженням треба було перевірити, наскільки робота, проведена з учнями, допомогла їм ширше користуватись словами, схожими на ті, які використовували під час перших вправ. Для цього подібні описаним вище завдання ставились учням через тиждень. Учні, як і першого разу, мали навести приклади вживання названих експериментатором слів. Частину слів брали повторно (*золотий, широка, біжить*), а інші, хоч їх вводили вперше, були схожі за змістом на ті, які називались під час попередніх вправ (*цікавий, повертається*). Такий добір слів дозволив повніше виявити ті зрушення в користуванні словами, які стались завдяки проведеній з учнями роботі.

Застосовані вправи не тільки допомогли виявити, в яких контекстах учні вживають слова, а й зробити висновки про ті засоби, які мають сприяти дітям ширше користуватись словами у мовленнєвій практиці. Сама постановка завдання — ввести знайомі слова в різні контексти — спрямовувала діяльність учнів, їм треба було пригадати відомі вислови і конструювати за аналогією з ними нові сполучення. Крім того, слухаючи відповіді своїх товаришів, вони дізнавались про нові випадки вживання слів, краще їх запам'ятовували. В результаті виконання цих вправ систематизувались, уточнювались і розширювались знання учнів про вживані слова, закріплювалось уміння користуватись ними. Відмінність у вправах, застосованих у кожному класі, допомогала докладніше вивчити ті засоби, з допомогою яких учні опановують різні значення слова. Ми мали можливість аналізувати відповіді різної якості і завдяки цьому точніше оцінити заходи, з допомогою яких учні ці відповіді одержували.

Учні кожного класу, під час проведених з ними занять, наводили чимало речень з названими експериментатором словами. Здебільшого вони вводили ці слова в сполучення, поширені в щоденній мовленнєвій практиці. Проте учні 18-ї школи, з якими проводили менше вправ на вживання слів у різних контекстах, ніж з учнями 13-ї школи, наводили майже виключно приклади вживання слів у прямому значенні. Учні 13-ї школи, виконавши більше вправ, наприкінці занять наводили різноманітніші приклади вживання названих їм слів. Вони, зокрема, згадували випадки переносного вживання слів, особливо тих, якими вони частіше користуються. Наприклад, вони самостійно ввели в різноманітні контексти дієслово *іде*, в тому числі з словами *весна, канікули, золота осінь* тощо. Прикметник *золота* вводили в різні сполучення, серед яких були і сполучення з словами *осінь, голова, луг*.

Залежно від ступеня самостійності й активності, виявленої учнями при складанні речень, відповіді їх ми поділили на три групи. До першої були включені

ті речення, які учні дослівно відтворювали, запозичаючи з прочитаних творів. Тут виявилась найменша активність учнів. Проте, хоч вони й не самі конструювали речення з названим словом, а тільки відтворювали вже відомі їм — ця розумова робота вимагала певної активності. Застосування відомих дітям сполучень з певним словом у новій ситуації, шляхом своєрідного вправління, сприяло розширенню їх досвіду користування даним словом. Частину відомих сполучень учні відтворювали самотійно, без сторонньої допомоги, а частину називали лише після навідних запитань учителя. Так, наприклад, коли учні 13-ї школи склали речення з дієсловом *блукаати*, вони вжили це слово лише в сполученнях, найбільш поширених у мовленні. Коли ж вони вичерпали запас відомих їм випадків, учитель запитала: «Про що я іноді запитую декого з вас, вживаючи слово *блукають*?» Діти відразу пригадали: «*Де блукають твої думки?*» Учні не раз чули це слово в такому контексті від учителя, але самотійно не згадали, бо самі ніколи цього вислову не вживали.

Цей випадок показує, що часте сприймання певного сполучення само по собі ще не веде до засвоєння учнями цього сполучення, якщо у них немає потреби в ньому. Звичайно, адекватне відтворення учнями відомих їм висловів з певним словом є позитивним фактом, бо сприяє закріпленню слова в їхньому мовленні. Проте, як видно з наведених прикладів, для того щоб учні правильно користувались словом у різних контекстах, ще недостатньо простого відтворення відомих їм сполучень слів, речень.

Досконалішими були відповіді, віднесені до другої групи. Це були речення, які виникли в учнів за асоціацією із змістом відомого їм уривка прочитаного твору. Учні пригадували і розповідали епізод з прочитаного твору, включаючи в нього потрібне слово, хоч у тексті твору його й не було. Наприклад, складаючи речення з дієсловом *блукаати*, дехто з учнів вжив його в такому контексті: «В оповіданні «Протоптали стежку» розповідається, як діти після хурделиці проклали доріжки на подвір'ї бабусі Марії, щоб вона не заблукала». Діти пригадали слово у зв'язку з відомим їм оповіданням Василя Сухомлинського «Протоптали стежку». Автором це слово не вжите, але при передачі даного епізоду його можна вжити. Учні не помилились, включивши його в контекст, хоч в оповіданні його й не було. Таке використання слова більш активне і творче, ніж у першому випадку. Учні тут не обмежувались відтворенням знайомих сполучень із словом, а самі вводили це слово в певні сполучення.

Ще більше активності і самостійності виявили учні, відповіді яких віднесені до третьої групи. Це були речення, складені самотійно, здебільшого за аналогією з відомими вже сполученнями з даним словом або із схожим на нього за змістом.

Позитивна роль аналогії у вживанні учнями слів у різних контекстах у нашому дослідженні проявлялась по-різному. В одних випадках, з допомогою аналогії, учні самотійно, не називаючи відомих їм сполучень з певним словом, наводили їх після того, як експериментатор називав схожі на нього за змістом.

Подібні факти спостерігались під час експерименту в обох класах. Так, учні II класу 18-ї школи, складаючи речення з словом *повернувся*, спочатку вживали це слово виключно у значенні *прийшов назад*. Коли ж їм назвали речення *Літак повернувся до Львова*, вони не тільки його правильно пояснили, але й за аналогією навели кілька схожих на нього речень з цим словом (повернувся голуб до вікна, шпак у шпаківню, машина на завод, трамвай у парк тощо). Учні II класу 13-ї школи під час повторного заняття на цю тему наводили порівняно більше різноманітних прикладів вживання

даних слів, вільніше вживали слова *широка*, *біжить*, *золотий*, краще користувались їх переносним значенням. Вони відзначали, що *широкою* може бути дорога; що *біжить* можна сказати про струмок, час, дитинство, канікули тощо, а *золотими* можна назвати осінь, пшеницю, промінь, яблуко і т. ін. Такі приклади не були тотожні випадкам вживання цих слів на попередніх заняттях, хоч і нагадували їх.

В інших випадках позитивна роль аналогії у розширенні користування словом виявлялась ще більше. Учні вживали слова в різних контекстах не лише за аналогією з відомими їм випадками вживання даного слова, а й за аналогією з тими випадками вживання схожого за змістом слова, які вони опанували під час експерименту. Так, учні 18-ї школи ширше використовували слово *повернувся* завдяки тому, що перед тим з ними провадилися вправи на складання речень з дієсловом *біжить*. Подібні факти виступали дуже рельєфно при порівнянні відповідей учнів 13-ї школи під час першої та другої бесід. У другій бесіді учні використовували далеко різноманітніші сполучення з даними словами, ніж у першій. Так, крім звичайних, поширених у щоденній мові випадків вживання слова *повернувся*, вони вживали абстрактніші сполучення, складені за аналогією з тими, які почули під час експерименту, зі словами *іде*, *блукає*, *біжить*. Прикладом цього можуть бути такі вжиті учнями речення: *До нас повернулось літо*, *Повернувся новий навчальний рік* тощо. Ці речення учні правильно пояснювали (*минуло*, а потім знову *прийшло*) і використовували за аналогією із схожими випадками переносного вживання близьких за змістом дієслів (*іде*, *блукає*, *біжить*). Частина наведених дітьми речень з прикметником *цікавий* нагадувала ті, які ми їм називали з прикметником *веселий* під час попередньої бесіди (*весела гра*, *веселі канікули* тощо).

Аналіз складених учнями речень показує, що найчастіше вони досягали успіху у вживанні слова в нових контекстах тоді, коли вдавались до аналогії. Найбільший ефект від застосування аналогії виявлявся тоді, коли учні зіставляли різні випадки вживання не тільки того самого слова, але й іншого слова, схожого за змістом. Учнім легше було вжити слово в новому для них значенні за аналогією з уже відомими його значеннями, коли вони частіше користувались цим словом в різних ситуаціях, а також і тоді, коли мали більшу практику вживання інших слів у різних контекстах.

Учні 13-ї школи, які під час експерименту виконали більше вправ у складанні речень і мали завдяки цьому більшу практику використання слів у різних значеннях, легше, частіше вводили й інші слова в різноманітні контексти.

Введення слова в нові контексти за аналогією з вживанням у різних значеннях відомих слів є складнішою розумовою діяльністю, ніж просте відтворення відомих сполучень з даним словом або конструювання з ним сполучень, схожих на вже відомі дітям. Учні нерідко застосовують не лише безпосередні вказівки вчителя про особливості вживання даного слова, а й більш віддалені пояснення (зокрема про те, в які контексти треба вводити слово, схоже на дане за змістом), тобто користуються досконалішим і ефективнішим засобом розширення діапазону вживання знайомих їм слів.

Користування словом у новому для дітей значенні за аналогією з відомими їм випадками введення в різні контексти схожого за змістом слова має велике значення для формування їх лексичної компетентності. Спираючись на аналогію, учні застосовують сказане вчителем відносно одних слів до інших, схожих на них за змістом, і завдяки цьому можуть краще самостійно користуватись цими словами, не чекаючи спеціального пояснення.

Відмічені особливості вживання слів у різних контекстах виразно виявились при виконанні останнього завдання — письмового складання речення з дієсловом *повернутись*. В інструкції учням пропонувалось придумати якнайбільше речень з цим дієсловом, не уникаючи й тих речень, які наводились під час бесіди. Учні писали самостійно. Їх попередили, що можна запитувати лише про написання того чи іншого слова, а не про зміст складеного речення. Такі запитання, якщо вони й виникали, ми залишали без відповіді.

Всього було одержано 72 роботи учнів II класів (42 роботи з 13-ї школи та 30 — із 18-ї школи). Учні 13-ї школи навели 465 речень (в середньому по 11 речень на учня), учні 18-ї школи — 211 речень (в середньому по 7 речень на учня). Різниця в кількості наведених речень пояснюється переважно тим, що з учнями 13-ї школи провадилось більше вправ, ніж з учнями 18-ї школи. Здебільшого речення були правильні (в учнів 13-ї школи вони становили 96,5%, в учнів 18-ї школи—95,5%). Правильні відповіді ми поділили на 6 груп залежно від того, в якому значенні вживалося дієслово.

До першої групи зараховували ті речення, в яких дане дієслово вживалось у значенні *прийти назад*; до другої— речення, в яких воно вживалось у розумінні *приїхати назад* (про живі істоти); до третьої — *прилетіти*; до четвертої — *приїхати, прилетіти, приплисти* (про неживі предмети); до п'ятої — *поновити* (перервані заняття тощо); до шостої — *знову з'явитись*. Найчисленнішою була перша група, трохи меншою — четверта і п'ята, а інші були ще меншими. Приклади вживання дієслова *повернутись* у розумінні *прийти* або *приїхати, прилетіти, приплисти* (про живі істоти), *поновитись* були не тільки найчисленнішими, а й найрізноманітнішими.

Так, *повернутись* у розумінні *прийти назад* вживалось дуже різноманітно: з кіно, з крамниці, з лісу, з парку, з фабрики, із школи, з екскурсії, з палацу дітей та молоді тощо. Це саме дієслово в значенні *поновитись* вживалось у таких контекстах: повернулись різні пори року (*жарке літо, довгоочікувана весна, чарівниця-зима*), певні відрізки часу (*канікули, свята*), рум'янець на щоки і т. ін. Більша різноманітність прикладів вживання цього дієслова саме в цих значеннях, ніж в інших, пояснюється тим, що в таких значеннях воно частіше траплялось учням і тому міцніше було пов'язане з їх життєвим і мовленнєвим досвідом, швидше збуджувало нові асоціації, а завдяки цьому ширше і в різноманітніших сполученнях використовувалось.

Аналіз речень показує, що діти частіше вживали слово в тих значеннях, які частіше зустрічались у досвіді, і рідше наводили менш звичні, хоч навіть і конкретніші, зрозуміліші їм.

Як показали дані описаних досліджень і матеріали спостережень за навчанням мови в молодших класах, оволодіння дітьми різних значень слова залежить від ряду обставин: від його семантичних особливостей (складності змісту, кількості значень, особливостей зв'язку між різними смисловими значеннями тощо), від знань учнів про це слово і від досвіду використання слів, схожих за змістом. Учні краще розуміють і вживають слово в нових контекстах, якщо зустрічали його в різних ситуаціях, тобто підготовлені до вживання його в нових значеннях. Їм легше ввести слово в нові контексти тоді, коли знають не одне, а декілька його значень. Полегшується користування словом у нових контекстах і тоді, коли учні вміють вживати в різних контекстах слово, схоже на дане за змістом і за особливостями сполучення з іншими словами.

Засвоєння різних значень слова в значній мірі залежить від того, як учитель розкриває зміст слова і організує вправи на закріплення. Воно прискорюється, коли

вчитель допомагає учням зрозуміти різні випадки вживання слова, встановити між ними семантичні зв'язки і створює умови для збагачення практики учнів щодо користування цим словом у різних контекстах і застосування досконаліших засобів збільшення контекстів вживання відомих їм слів.

Зібрані дані та аналіз їх дають можливість певною мірою зробити висновок про те, що заважає дітям користуватися словом у різних контекстах.

Вони показують, що невдачі учнів молодших класів виникають насамперед тоді, коли вони знають тільки одне значення слова і не мають достатнього досвіду користування ним в різних ситуаціях. Одноманітна практика, коли діти хоч і часто користуються словом, але виключно в тих самих контекстах, спричиняється до одностороннього знання цього слова і тому до обмеженого його вживання. В таких випадках поверхове знання слова, закріплюючись у практиці дітей, перешкоджає опануванню нових його значень. Через це діти нерідко дивують дорослих несподіваним, іноді незвичайним тлумаченням або вживанням поширених і, начебто, добре відомих їм слів. Проілюструвати сказане можна такими фактами. Учні І класу записуючи під диктовку речення, зустріли знайоме їм слово *видавець* в незвичному контексті: «*Видавець підготував книгу до друку*». Коли вчитель попросила їх пояснити це слово, вона почула такі відповіді: «Це значить: той хто видає книжки людям». Жоден учень не пояснив слово правильно. Виявилось, що діти зустрічали це слово лише в одній конкретній неправильній ситуації, від якої не могли абстрагуватись.

В інших випадках недоліки користування словом у різних контекстах виникають тому, що учні, знаючи декілька значень слова, не усвідомлюють смислової спорідненості між ними. Зустрівши слово в новому сполученні, учні можуть не зрозуміти його, якщо не встановлять потрібних зв'язків між даним і знайомим їм контекстами. Це заважає розширенню самостійного вживання дітьми відомого їм слова.

Отже, засвоєння учнями молодших класів різних значень слова спирається на вироблення у них уміння враховувати своєрідність окремих значень і разом з тим помічати семантичну їх спорідненість. А тому вчитель мусить звернути увагу на те, щоб учні, диференціюючи різні значення слова, встановлювали між цими значеннями мі смислові зв'язки.

Основні недоліки, які зустрічаються в користуванні учнями молодших класів словами у різних контекстах, такі: *надто обмежене використання; змішування особливостей вживання в різних значеннях схожих за змістом слів і тому введення кожного з них у такі сполучення, в яких їх не можна вводити; вживання слова в таких контекстах, в яких воно звичайно не використовується, за аналогією з відомими значеннями даного слова; при тлумаченні слова в переносному значенні виділення не тієї ознаки, яку треба мати на увазі в даній конкретній ситуації.*

Ці недоліки виникають переважно тому, що молодші школярі: знають тільки одне значення слова і не мають достатнього досвіду користування ним в різних значеннях; знаючи декілька значень слова, не усвідомлюють їх смислової спорідненості; не можуть встановити, яке саме з відомих їм значень реалізується в даному контексті; недостатньо знають норми вживання слова в різних значеннях; невдало користуються аналогією.

Недоліки в розумінні тих нюансів змісту слова, яких воно набуває в окремих контекстах, у дітей молодшого шкільного віку переважно бувають з таких причин: їм не вдається встановити правильних відношень між даним словом і тими словами,

які, не перебуваючи з ним у безпосередній близькості, пов'язані з ним смисловими зв'язками; вони не вміють диференційовано вибірково використати дані свого досвіду для розуміння того чи іншого уривка твору, зокрема певних слів, які вжиті в цьому уривку; в них виникають труднощі при потребі змінити звичне тлумачення слова.

Вчителеві треба враховувати, якою з названих причин породжуються недоліки у користуванні словом в різних контекстах, які він спостерігає у своїх учнів, і відповідно до цього вживати заходи щодо усунення їх, диференційовано підходячи до кожного учня.

Учнів молодших класів потрібно навчити встановлювати гнучкі зв'язки між відомими їм випадками вживання слова, допомогти їм усвідомлювати ці зв'язки і використовувати слова в різних ситуаціях, в різних сполученнях. Корисно під час аналізу прочитаних творів вправляти дітей у зіставленні різних випадків вживання відомих їм слів, у виявленні додаткового відтінку, якого набуло слово в певному контексті, тощо.

Описана робота щодо використання слова в різних контекстах сприяє формуванню лексичної компетентності молодшого школяра, розвитку загальної культури мовлення дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ.: Літера ЛТД, 2011..– 364 с.
2. Коваль Г. П. Методика викладання української мови: навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів. Тернопіль.: Астон, 2008..– 287 с.
3. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класів. Київ.: Початкова школа, 2006..– 432 с.

М.Ж. Швецовакандидат сельскохозяйственных наук,
БУКЭП**А.А. Коцарева**

МБОУ СОШ №41

Ж.Э. Швецов

БУКЭП

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ГРУППОВОЙ РАССКАЗ» В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ЦИКЛЕ ДИСЦИПЛИН

Ключевые слова: педагогическая технология, интерактивное обучение, естественные науки, компьютерные технологии.

В нашем многополярном мире трудно переоценить значимость образования, равно как и ценность новых технологий, используемых в обучении. В последнее время все более популярной в педагогике становится интерактивная модель обучения. Она предполагает организацию совместных активных действий всех участников образовательного процесса. В интерактивном общении учащихся и учитель выступают равноправными субъектами обучения. Отсутствие доминирования является сутью интерактивного обучения. Образовательный процесс на занятии предполагает вовлечение всех обучающихся в когнитивный процесс. Обязательным условием такого интерактивного общения является атмосфера открытости, доброжелательности, сотрудничества и взаимопомощи.

В ходе диалогового общения (а именно это и предполагает интерактивное обучение) обучающиеся учатся рассуждать логически, вносить критические замечания, совокупно мыслить и решать общую проблему на основе дополнений, анализа фактов, знаний и индивидуального личностного опыта. Участники группы должны научиться в процессе интерактивной игры навыкам ведения дискуссии, уважительному общению, принятию альтернативных мнений, обобщению, умению учитывать и объединять отдельные знания в одно целое, принимать продуманные решения. Интерактивное обучение предполагает переключение внимания и частую смену форм деятельности. Это сочетание успешно решает такую существенную задачу снятия нервной нагрузки, перенапряжения. Нельзя не согласиться с Е. Соповой в том, что «в таком понимании интерактивное обучение как форма образовательного процесса действительно способно оптимизировать сущность, содержание и структуру педагогических взаимодействий» [2]. М.И. Махмут под педагогической технологией понимал более или менее жестко запрограммированный процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели» [1]. Перед применением интерактивной технологии нужно структурировать процесс обучения. Для этого его целесообразно разбить на несколько этапов.

Первый этап, ориентационный, предполагает определение целей, задач, режима работы, игровых правил. Второй этап, подготовительный, включает изучение

проблемы, установочных инструкций и справочных материалов, сбор дополнительной информации, проведение консультации с преподавателем, обсуждение между собой содержание поставленной проблемы. Третий этап, игровой, включает реализацию технологии «Групповой рассказ». Если необходимо вернуть участников в «русло проблемы» учитель вносит коррективы, но без необходимости не принимает участие в игре. Он оказывает помощь, разъясняет, подводит к необходимым выводам. Четвертый этап, обсуждение, включает анализ, обсуждение, обмен мнениями, защиту позиций участниками и оценку результатов игры.

Практически все технологии интерактивного обучения не имеют возрастных или предметных ограничений. Рассмотрим применение технологии интерактивного обучения «Групповой рассказ», которая достаточно редко применяется в процессе обучения естественным наукам.

Технология «Групповой рассказ» подходит для отработки темы и подготовки обобщающей презентации по теме «Вода. Растворы. Задачи на смеси». Основная задача обучающихся состоит в получении системных представлений о воде. Работая в малых группах, они получают задания, в которых необходимо рассказать о воде с точки зрения различных наук, отраслей промышленности, верований, общественных представлений. Группы собирают информацию и готовят отдельные тематические слайды. В итоге получается презентация, позволяющая создать комплексное мировоззренческое представление об изучаемом объекте.

Возможные стороны обсуждаемой проблемы могут быть положены в основу названий слайдов: вода в природе; особенные физические свойства воды, агрегатные состояния воды; особенности строения молекул воды; химические свойства воды; поверхностное натяжение и жизнь животных; жесткость воды; вода – часть минералов; вода как информационная система; вода в религиозных верованиях людей; водные ресурсы мира, круговорот воды в природе; вода как место поселения древних людей; вода – источник жизни на Земле и кислорода в биосфере; вода в Космосе; вода и закон Архимеда; промышленное применение воды; решение математических задач на растворы; загрязнение воды. На завершающем этапе все ученики обсуждают презентацию, обмениваются мнениями, готовят мини-рассказы.

Следовательно, интерактивные технологии сегодня предполагают не только использование технических средств обучения или компьютеров, они позволяют определить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса, повышающие образовательную эффективность. Они позволяют поставить личность ученика, его возможности и способности, склонности и потребности в центр образовательного процесса.

Литература

1. Черных В. Л. Современные педагогические технологии в преподавании английского языка. 29 – 30 сентября 2015 года, г. Санкт- Петербург. – СПб.: Изд-во «КультИнформПресс», 2015. – С. 45 – 47
2. <http://iyazyki.prosv.ru/>

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

MAIN TRENDS OF DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL EDUCATION IN MODERN SCHOOL

Аннотация: В статье рассматриваются основные тенденции развития поликультурного образования в современном педагогическом процессе, как инструмент воспитания в подростке поликультурности, толерантности в условиях многонационального российского общества, и в частности, пути формирования поликультурной личности на уроках технологии.

Annotation: This article tells about main trends of multicultural education development in modern pedagogical process, as tool of education in teen multiculturalism, tolerance in multi-ethnic Russian society conditions, and in particular, ways of formation of multicultural personality in handicrafts lessons

Ключевые слова: образовательный процесс в школе, полиэтничность, межнациональное взаимодействие, межэтнический диалог, поликультурность, коммуникации, национальное самосознание, поликультурная компетентность.

Key words: the educational process at school, multi-ethnicity, international cooperation, inter-ethnic dialogue, multiculturalism, communications, national identity, multicultural competence.

Современному этапу развития общества присущи высокая миграционная и демографическая активность, расширение межэтнического взаимодействия, и как следствие повышение многонациональности рабочих и классных коллективов. Эти особенности развития общества в целом определяют необходимость преобразования школьной социальной среды, характерной особенностью которой становится полиэтничность.

В. М. Ерёмин утверждает, что вопросы поликультурного образования нередко становятся предметом обсуждений российских преподавателей. Развитие этого направления обосновано, а именно, процессом глобализации, характеризующейся усилением взаимозависимости государств и народов, становлением одного экономического, информационного, культурного и образовательного места [3].

Поликультурное образование призвано стать действенным механизмом сотворения человеческого и демократического общества [1].

Особенность существования полиэтнической среды заключается, с одной стороны, в организации межэтнических коммуникаций на основе русского языка, а с другой стороны, в сохранении приверженности к родной культуре.

Известное высказывание Д. Нэбита и П. Эбурдена, говорит о том, что «по мере того, как наши образы жизни становятся все больше схожими, присутствуют черты сильной противодействующей тенденции: против единообразия, желание утвердить уникальность своей культуры и языка, борьба с иностранным влиянием» [2]. Полиэтничность, как социальное явление, влечет за собой культурные изменения, приводя в результате к универсализации, но не к унификации.

На современном этапе функционирования школы обозначилась необходимость подготовки обучающихся к существованию в поликультурном мире. Она состоит в том, чтобы уже в процессе школьного общения научить людей разных этнических групп жить вместе.

Образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы он мог не только предусмотреть явление полиэтничности, но, прежде всего, способствовал тому, чтобы, ребенок любой национальности осознал свои корни и традиции и культуру, понял какое место его народ занимает в современном мире, и в тоже время научился испытывать уважение к другим народам и их культурным ценностям.

С учетом многонациональности современного российского общества, в котором сегодня происходит социализация подрастающего поколения, становится очевидной необходимость разработки новых образовательных стратегий и подходов при формировании у школьников этнокультурной компетентности.

Образовательный процесс не должен исключать сравнений «у нас так – у вас по-иному». Однако в итоге он должен вести детей к позитивному различению и восприятию разных культурных ценностей, особенностей быта и семейного уклада.

Сегодня выпускник школы – это человек, обладающий этнокультурной компетентностью, признающий принцип плюрализма мнений, обладающий знаниями о других народах и их культурах, понимающий и уважительно принимающий их своеобразие и ценность.

Такие представления и знания могут быть успешно реализованы в системе школьного урока и внеурочной деятельности путем формирования умений и навыков поведения, способствующих эффективному межнациональному взаимопониманию и взаимодействию.

Например, урок технологии – это деятельность школьника, предусматривающая практическую направленность. Организация совместного труда, выполнение общего задания, работа в малых группах, работа в парах являются наилучшими способами скрепления отношений в межнациональном классном коллективе. Группа школьников, выполняющая одно общее задание, должна быть сформирована учителем с учетом принципа поликультурности. Она должна включать обучающихся разных этнических групп. Выполнение одного дела формирует у детей способность ведения межнационального диалога, поиска путей взаимопонимания и обретения общего позитивного результата деятельности и общения.

Иными словами, поликультурная компетентность предоставляет школьнику прекрасную возможность найти адекватные модели поведения, способствующие обретению согласия и взаимного доверия, высокой результативности в совместной деятельности, толерантного отношения к людям другой культуры и вероисповедания, а в итоге к пониманию и диалогу.

Литература и примечания:

1. Супрунова Л. Л. Ценности региональных сравнительных исследовательских работ в контексте модернизации русского образования // Вестник ВЭГУ. – 2008. – №1 (33). – С. 44-54
2. Черкесова П. С. Этнокультурная среда как условие воспитания социальной компетентности подростков Вестник Социально-педагогического института. – №1(6). – 2013
3. http://refereed.ru/ref_59c41325fe1072b392af18cf58610989.html

© Выдрин В.М., 2015

ПОД- СЕКЦИЯ 6. Теория, практика и методы обучения.

Чікіріс Людмила Викторівна

викладач кафедри теорії музики і вокалу

Інститута мистецтва

Мамонова Л.В.

студентка III курсу

Інститута мистецтва

Південноукраїнського національного

педагогічного університету імені

К.Д.Ушинського

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У докладі розглядаються сучасні тенденції дослідження змісту, завдань та методів вокальної підготовки студентів-музикантів у системі фахової мистецької освіти.

Ключові слова: фахова мистецька освіта, вокальна підготовка студентів-музикантів, методика вокальної підготовки.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВА

В докладе рассматриваются современные тенденции исследования содержания, заданий и методов вокальной подготовки студентов-музыкантов в системе профессионального образования в области искусства.

Ключевые слова: профессиональное образования в области искусства, вокальная подготовка студентов-музыкантов, методика вокальной подготовки.

MODERN TRENDS IN VOCAL TRAINING MUSIC STUDENTS IN VOCATIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF ART

The report examines current trends in the research of the content, assignments and methods of vocal training music students in vocational education in the field of art.

Key words: professional education in the areas of art, vocal preparation of music students, vocal technique training.

Проблема фахової підготовки майбутніх вчителів-музикантів у системі вищої мистецької освіти в сучасних соціокультурних умовах набуває останнім часом особливої значущості. Динамізм соціального життя потребує проявлення активності людини як суб'єкта життєтворчості, а також самовизначення, саморегулювання, самовдосконалення та інших якостей творчої особистості. За таких обставин орієнтація

на професійно-творче формування особистості студентів стає пріоритетною в навчальному процесі. Усвідомлення нагальної потреби оновлення системи підготовки майбутніх фахівців у мистецьких вищих навчальних закладах шляхом запровадження особистісно орієнтованого навчання надає перспективи створення необхідних передумов для формування їхнього музичного мислення як одного з основних факторів творчого характеру навчальної діяльності, розвитку музичних, артистичних здібностей, опанування інструментальних, диригентських, вокальних навичок та активізації музично-виконавської діяльності в цілому. Тому фахова підготовка має будуватися як комплексна цільова програма, орієнтована на певний результат – формування цілісної особистості сучасного фахівця, здатного творчо мислити і самостійно орієнтуватися в найрізноманітніших проблемних ситуаціях сучасності.

Важливість проблеми вокальної підготовки майбутніх вчителів-музикантів полягає у тому, що вона є важливим компонентом фахової підготовки студентів у вищих навчальних закладах мистецького спрямування. Майбутні фахівці повинні активно застосовувати теоретичні знання для вирішення власних практичних завдань, гнучко перетворювати теоретичні знання у практичні, вільно оперувати мистецькими знаннями, музично-виконавськими вміннями, вокально-виконавськими якостями на рівні оволодіння методикою викладання. Основні положення цієї проблеми знайшли широке висвітлення у світоглядно-культурологічній, психолого-педагогічній, науково-методичній літературі.

У працях сучасних науковців досліджуються різноаспектні явища та тенденції професійної освіти. Так, педагогічні основи професійної освіти майбутніх вокалістів висвітлюються у наукових дослідженнях *О.Абдуліної, С.Архангельського, А.Алексюка, С.Гончаренка, М.Гриценка, І.Зязюна, В.Кременя, Д.Ніколаєнка, І.Підласого, В.Сластьоніна, М.Фицули, М.Ярмаченка*.

Психологічним і науково-методичним питанням вокального процесу присвячено роботи процесу *В.Багадурова, К.Витвицького, Ф.Вітта, П.Голубєва, Л.Дмитрієва, В.Ємельянова, Ф.Заседателева, К.Злобіна, Д.Люша, В.Морозова, І.Назаренка, І.Прянішнікова, Р.Юссона, В.Юшманова* та інших.

Вимоги до вокальної підготовки та голосу відображено в працях *Л.Гавриленко, Н.Гребенюк, А.Датського, Л.Василенко, О.Матвєєва, О.Маруфенко, А.Менабені, О.Прядко, Г.Стасько, Ю.Юцевича*.

Педагогічний доробок теоретиків і практиків мистецької освіти і культури показав, що проблема вокальної підготовки студентів-музикантів протягом останніх десятиліть досліджувалася у багатьох напрямках, але комплексному підходу до розв'язання проблеми розвитку вокальних умінь, навичок, розробці відповідної методики, прицільно орієнтованої на вокально-педагогічну діяльність, не приділено належної уваги.

Вокальна педагогіка з усіма своїми усталеними критеріями, а саме: інструментально-технічна досконалість, вокально-слухова компетентність та виконавська майстерність співака, визначає зміст вокальної підготовки майбутніх фахівців, яка в нашому дослідженні розглядається як процес, спрямований на максимальний розвиток здатності студентів до глибокого усвідомлення змісту музичних образів та втілення їх у досконалій співацько-виконавській формі. Проте таке розуміння змісту вокальної підготовки є необхідним і достатнім для вокального навчання студентів мистецького напрямку із їхньою мотиваційно-цільовою установкою щодо

майбутньої професійної діяльності, пов'язаною із вокально-виконавським процесом; із мірою фізіологічних задатків, співацької обдарованості та акторських здібностей – тобто всього того, на що у більшості випадків можна не розраховувати у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Науковці у галузі вокальної методики спрямовують свої зусилля на пошуки шляхів досягнення ефективності вокальної підготовки студентів педагогічних університетів. Провідними ідеями в цьому плані стають формування у студентів комплексу вокально-технічних умінь та навичок, знань з питань вокальної педагогіки, методики викладання співу в школі, історії вокального мистецтва та вокальної педагогіки (*Ю.Юцевич*); ґрунтовне освоєння співацького мистецтва через складну інтегративну функцію мислення студента, виконання якої сприяє раціональному підходу до співу при рефлекторній узгодженості роботи голосотвірних органів виконавця як свідомо керованого процесу нагромадження спеціальних знань і умінь (*Г.Стасько*); формування системи знань, умінь і навичок, пов'язаних і з сучасними тенденціями розвитку української вокальної педагогіки та реалізацією триєдиної структури навчання: освітньої, виховної та розвиваючої – на базі науково-теоретичних засад співацького мистецтва (*О.Прядко*); розвиток вокально-виконавської надійності засобами опосередкованої регуляції емоційного стану студентів (*О.Матвєєва*); формування психологічної готовності організму співака до творчої роботи, що вимагає самоусвідомлення студентом себе як унікальної особистості, настроювання і самонавіювання, відчуття внутрішньої свободи та зняття психічних зажимів і бар'єрів (*М.Гонтаренко*); формування сучасної проєкції звукосмислового співацького мислення й реалізації відповідних знань і навичок у майбутній вокально-педагогічній діяльності студентів шляхом застосування у процесі вокальної підготовки історико-стильового і жанрового підходів та технології звукоутворення на принципах резонансної теорії мистецтва співу (*Л.Тоцька*); формування вокально-звукової (*Т.Ткаченко*) та вокально-мовленнєвої (*Л.Дере́в'яно*) культури майбутніх учителів музики.

Аналіз наукових підходів у сфері вокальної педагогіки дозволив констатувати той факт, що вокальне навчання має охоплювати не лише пізнавальну сферу студентів, а й сферу їхніх емоційних проявів. Педагогічними важелями, які, на нашу думку, сприяють ефективності вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, мають стати ті, що пов'язані з досягненням студентами гедоністичного пізнання не лише мистецтва, зокрема вокального, а й своєї особистості, власних суб'єктивних можливостей і задатків, а також засобів досягнення своїх цілей, задоволення своїх бажань та інтересів, прагнень та потягів. Такий шлях дозволить пережити студенту ще у процесі фахової підготовки глибину почуттів та гаму емоцій і зробити його якщо не щасливим, то принаймні радісним, задоволеним на ниві професійного удосконалення й самоствердження. З огляду на це вокальну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно розглядати як процес удосконалення навичок співацького голосоутворення та здатності до художньо-виконавської інтерпретації музики, ефективність якої забезпечується наявністю особистісних переживань студентів і відображається у їхній задоволеності навчальною діяльністю.

Зміст вокальної підготовки студентів-музикантів в Інститутах мистецтва спрямований на формування професійних якостей співака-виконавця, педагога-музиканта, його художньо-естетичних смаків, здатності до творчої діяльності в педагогіці та мистецтві.

цтві. *Н.Гребенюк* [1] вважає, що навчання вокаліста неможливе без засвоєння низки понять, у яких відображаються й закріплюються об'єктивні відношення взаємопов'язаних і взаємозалежних елементів вокальної та загальної педагогіки, основ вокальної методики і вокального виконавства, а також їх зумовленість усією системою навчання.

Завданнями вокальної підготовки в умовах фахової мистецької освіти є:

- здійснювати естетичне виховання студентів;
- формувати відчуття любові, вміння розуміти й цінувати красу вокального мистецтва та співацької майстерності;
- розвивати виконавські, художньо-творчі здібності;
- формувати розуміння психологічних та біофізичних механізмів співацького процесу;
- встановити стійкі критерії якості співу і співацької майстерності;
- розвивати активний вокальний слух, виховувати уявлення про акустично та художньо повноцінне звучання співацького голосу;
- удосконалювати вокально-технічні та артистичні навички;
- формувати знання з основ методики формування розвитку та охорони дитячого та дорослого співацького голосу;
- готувати студентів до самостійного підвищення співацької та вокально-педагогічної кваліфікації в умовах практичної діяльності.

Ефективність вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів залежить від методів, за допомогою яких викладач постановки голосу здійснює процес передачі вокально-педагогічного досвіду. У педагогічному словнику поняття «метод» з грецької – шлях дослідження чи пізнання – спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями об'єкта, що розглядається» [2]. За визначенням *М.Фіцули*, «метод навчання – це спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання» [5]. Методом вокальної підготовки можна вважати спосіб організації упорядкованої взаємопов'язаної діяльності педагога та студента, спрямованої на практичне засвоєння та теоретичне осягнення засад вокального навчання, тобто – спосіб, за допомогою якого викладач передає, а студент засвоює теоретичні знання та вокально-практичні вміння та навички. Так, наприклад, у сучасній вокальній педагогіці використовуються різні методи розвитку співацького голосу. Існують класичні методи розвитку співацького голосу вокалістів (концентричний, інструментальний, фонетичний), у вокальній педагогіці виникають новаторські методи постановки голосу, такі, як: фонопедичний (В. Ємельянов) та алгоритмічний (Д. Огороднов). Досліджуючи основні фізіологічні та акустичні явища співацького голосу, *Р.Юссон* вирізняє основні методи виховання співацького голосу: 1) методи прямого впливу на установки та рухи м'язів; 2) методи прямого впливу на тембр; 3) методи, які використовують внутрішні відчуття співака; 4) методи, які використовують емоційне налаштування співака; 5) методи використання зворотних зв'язків слухового походження [6]. Дана класифікація методів схожа на систему методів за *Л.Дмитрієвим*, а саме: 1) методи прямого впливу на м'язові установки; 2) методи впливу на тембр голосу шляхом зміни забарвлення голосних; 3) методи фіксації внутрішніх відчуттів; 4) методи вольових наказів та емоційних станів; 5) методи слухових впливів [3]. З опорою на класифікування методів у за-

гальній педагогіці провела класифікацію методів науковець *А.Менабені*, виділяючи пояснювально-ілюстративний та репродуктивний методи постановки голосу [4]. Зміст та форми організації сучасної вокальної підготовки майбутнього вчителя-музиканта потребує застосування як відомих методів формування вокальних компетентностей, так і пошуку нових методологій у вирішенні даної проблеми.

Здійснення аналізу стану вокальної підготовки студентів-музикантів Інститутів мистецтва дозволило нам виявити її деяку недосконалість, що дало підставу для пошуку, наукового обґрунтування специфіки вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів в умовах фахової мистецької освіти та розроблення відповідної методики розвитку співацького голосу.

В основу методики розвитку співацького голосу майбутніх педагогів-музикантів покладено здійснення розвитку співацького голосу за окресленими напрямками вокальної підготовки студентів: мотиваційно-стимулювальним, вокально-технічним, оцінювально-аналітичним, вокально-теоретичним, художньо-виконавським. Виокремлення напрямів розвитку співацького голосу майбутніх педагогів-музикантів розкриває логіку їх взаємозв'язку та взаємопроникнення один в одного, що відображає зміст вокальної підготовки студентів, яка ґрунтується на глибокому усвідомленні наукових засад вокальної діяльності, провідної діяльності вчителя музичного мистецтва у школі.

Мотиваційно-стимулювальний напрям передбачав використання методів, спрямованих на формування стійкої мотивації вокального розвитку: бесіди з питань вокально-педагогічної діяльності у школі, ознайомлення зі зразками вокального мистецтва через прослуховування аудіо-записів еталонного звучання співацьких голосів педагогів-вокалістів, співаків-професіоналів, перегляду відео-записів концертних виступів виконавців, відвідування концертів вокальної музики, оперних та музично-драматичних вистав; ознайомлення з історією вокального мистецтва та вокальної педагогіки, вивчення науково-методичного досвіду вітчизняних педагогів-вокалістів минулого і сучасності; залучення студентів до сольних виступів у концертах, співу в вокальному ансамблі та хоровому колективі.

Вокально-технічний напрям спрямований на формування необхідної технічної бази вокального виконавства як основи здійснення вокального навчання, що полягає у виробленні вокально-рухових стереотипів, які виникають унаслідок багаторазового та осмисленого виконання певних вокальних дій; передбачав застосування методів впливу на м'язові рухи голосового апарату (фонетичний, впливу на артикуляційні органи голосового апарату, екскурсію гортані, співацьке дихання, форму ротового отвору); методу візуального контролю; методу впливу на процес фонації за допомогою тактильних відчуттів; використання методів вокального розвитку, які передбачають активізацію роботи аналізаторів організму в процесі фонації.

Оцінювально-аналітичний напрям включав методи впливу на слухові уявлення (показу педагога, прослуховування зразків еталонного звучання співацького голосу співаків-професіоналів, активного спостереження на заняттях з вокалу, прослуховування звучання власного голосу в записі); метод саморегуляції та самоконтролю внутрішніх відчуттів під час співу. Основними прийомами формування оцінювально-аналізуювальних умінь студентів стало усвідомлення та аналіз вокальних явищ власного співацького процесу, оволодіння слуховими уявленнями еталонного

звучання співацьких голосів, формування навичок фіксування та аналізу помилок голосоутворення, проектування роботи голосового апарату учня на власний голосовий апарат, прогнозування методів усунення наявних недоліків.

Вокально-теоретичний напрям передбачав проведення роз'яснювальних бесід з питань вокальної педагогіки у формі мікрвикладання, обговорення теоретичного матеріалу, опрацьованого студентами самостійно, ведення конспектів, словників вокально-педагогічної термінології, впровадження у навчальний процес такої форми навчання як «заняття – «майстер-клас».

Художньо-виконавський напрям передбачав оволодіння студентами емоційно-виразними засобами передачі художнього змісту вокального твору, накопичення виконавського досвіду, володіння сценічною культурою; включав методи емоційного смислового навантаження виконання вокально-технічних вправ та вокалізів, методи співпереживання та порівняння, накопичення активного слухацького досвіду, пошуку бажаного звучання співацького голосу, використання впливу фізичних дій на характер голосоутворення, впливу на емоційну забарвленість співацького звуку через співацьку міміку та жести. Узагальненню вокальних умінь та навичок, накопиченню художньо-виконавського досвіду сприяло залучення студентів до активної виконавської діяльності, виконання самостійно-творчих завдань («вокальних дуетів», «вокальних ансамблів», «заняття-ілюстрування»). У ході підготовки студентів до публічних виступів формували позитивні психологічні установки на вокальне виконавство, використовували прийом «перенесення», емоційного налаштування на виконавську діяльність.

На нашу думку, використання означених прийомів і методів дозволить підвищити рівень вокальної підготовки студентів-музикантів Інститутів мистецтва за рахунок поєднання вокально-технічного, художньо-виконавського, мотиваційно-стимульовального, вокально-теоретичного, оцінювально-аналітичного напрямів вокального розвитку; акцентування уваги на глибокому усвідомленні основних закономірностей співацьких процесів, розвитку вмінь координування вокальних рухів голосового апарату; формування активного вокально-педагогічного слуху; розвитку потреби до активної виконавської діяльності; гармонійного поєднання всіх аспектів вокального розвитку внаслідок одночасності та взаємозв'язку розвитку співацьких якостей; здійснення вокальної підготовки з орієнтацією на майбутню педагогічну діяльність.

Література

1. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти: [монографія] // Н. Є. Гребенюк. – К.: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1999. – 269 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дмитриев Л. Основы вокальной методики: [учеб. пособ. для муз. вузов] / Леонид Борисович Дмитриев. – М.: Музыка, 1968. – 675 с.
4. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению / Анджелина Георгиевна Менабени. – М.: Просвещение, 1987. – 93 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник / Михайло Миколайович Фіцула. – Вид. 2-ге, випр., доп. – К.: Академвидав, 2006. – 560 с.
6. Юссон Р. Певческий голос: Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Рауль Юссон. – М.: Музыка, 1974. – 262 с.

ЛІТНЯ ГЕОГРАФІЧНА ПРАКТИКА, ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРИКЛАДНИХ НАВИЧОК УЧНЯ ТА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Анотація

У статті проаналізовано значення туристсько-краєзнавчої діяльності під час літньої географічної практики, формування здорового способу життя учнів та висвітлено досвід роботи географічного товариства «Горизонт» Шполянського НВК «ЗОШ I-III ступенів №2-лицей»

Ключові слова: туристсько-краєзнавча діяльність, літня географічна практика, формування здорового способу життя.

Актуальність. Зміни соціальних та екологічних умов існування людини, які простежуються упродовж останніх десятиліть, спричиняють різке погіршення здоров'я населення України.

Здоров'я дітей відноситься до найважливіших показників, що характеризують демографічне, економічне, фізичне, психічне, духовне благополуччя суспільства. Як свідчить наше дослідження і підтверджує світовий досвід, головним чинником, який зумовлює стан здоров'я, є спосіб життя, що веде підростаюча молодь. Відомо, що стан здоров'я лише на 10% залежить від системи охорони здоров'я, решта припадає на: екологію (майже 20%), спадковість (20%) і найбільше – на умови та спосіб життя 50%.

Спосіб життя є загальною категорією, яка визначає поняття «здоровий спосіб життя» як сприятливі умови життєдіяльності людини, рівень її культури, гігієнічних навичок, які дозволяють зберегти і укріпити здоров'я, підтримати оптимальні якості життя і попередити розвиток його порушень.

Стрижневим елементом формування здорового способу життя і гармонійного розвитку учня є туристсько-краєзнавча діяльність, яка з одного боку є могутнім засобом оздоровлення, а з іншого – дає можливість широкого, емоційного, активного пізнання навколишнього світу і спрямована на задоволення пізнавальних потреб учнів (екскурсантів, подорожуючих).

Мета. Розкрити роль туристсько-краєзнавчої діяльності по формуванні здорового способу життя та гармонійного всестороннього розвитку учнів загальноосвітньої школи під час навчального процесу та під час літньої географічної практики.

Результати дослідження. Сучасна тенденція до погіршення стану здоров'я підростаючого покоління стимулює до пошуку нових шляхів його збереження та зміцнення.

Прийняті державні документи: Указ Президента України «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя» (від 27.04.1999 №456/99), Державна Програма розвитку туризму на 2002-2014 роки (Постанова КМУ від 29.04.2002 №583), Програма розвитку краєзнавства на період до 2014 року (Постанова КМУ від 10.06.2002 №789), Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань про становище молоді в Україні «Фор-

мування здорового способу життя української молоді: стан і перспективи» (від 03.02.2004 №145-IV)» та інші свідчать, що вирішення проблеми формування здорового способу життя та всестороннього розвитку підрастаючого покоління можливе за рахунок практичного відпрацювання ефективних засобів діяльності туристського краєзнавства як під час навчального процесу так і за рахунок літньої географічної практики.

Туризм є масовим оздоровчим засобом, що підвищує функціональні можливості організму й фізичну працездатність. Проте проблема впливу занять туризмом на дитячий організм у природних умовах не досить вивчена. Тому однією з актуальних проблем використання туризму з метою оздоровлення й підвищення працездатності дітей є розробка теоретичних і практичних основ, що дають змогу науково обґрунтовано використовувати різні види туризму у фізичному, інтелектуальному й естетичному вдосконаленні молодого покоління.

Саме рухова активність є одним із найефективніших засобів зміцнення здоров'я та підвищення стійкості організму до несприятливих чинників. Потрібно визнати той факт, що наукова література з питань дитячого туризму стосується лише початкової організації гуртків туризму в школі, що не повною мірою вирішує проблеми сучасних соціальних умов.

Вивчення особливостей впливу туристських походів різної категорії складності на організм школярів удосконалить педагогічні технології та забезпечить науково обґрунтовану підготовку туристів в умовах сучасної школи, дасть змогу оптимізувати виховний процес, підвищити інтерес школярів до цього виду діяльності, сформувати мотивацію до здорового способу життя, відмовитися від шкідливих звичок і значно поглибити знання з історії, географії країни, рідного краю та знання про вплив активних видів туризму на фізичне здоров'я школярів, сформувати вміння й навички проходження туристських маршрутів. Визначивши рівень впливу різних туристських навантажень, можна науково обґрунтовано використовувати резервні можливості організму, не спричиняючи його перевантаження, і тим самим підвищити інтерес школяра до зміцнення здоров'я.

Туристсько-краєзнавча робота, що проводиться в багатьох школах, базується на програмі, яка має односторонню спрямованість організаційних форм, що помітно знижує інтерес і активність школярів до занять туризмом. У чинних програмах недостатньо повно висвітлені питання організації туристсько-краєзнавчого клубу в школі, що вимагає вивчення та визначення його роду у формуванні інтересу школярів до туризму.

Аналіз літератури показує, що автори здебільшого рекомендують початкові форми розвитку туристсько-краєзнавчої роботи в школі, такі як проведення походів, змагань і створення гуртків з активних видів туризму. Як показує досвід, цього недостатньо для залучення великої кількості школярів і прищеплення інтересу до туристської діяльності. Вивчаючи наукову й методичну літературу та узагальнюючи досвід роботи, ми дійшли висновку, що вирішення проблеми має ґрунтуватись на врахуванні інтересів дітей. Необхідно створити більш адекватні умови для реалізації інтересу школярів до туристсько-краєзнавчої діяльності.

Одним із найважливіших завдань дослідження є пошук оптимальних форм організації туристсько-краєзнавчої роботи в школі, що задовольняє інтереси школярів і розвиває фізіологічні резерви організму. Назріла потреба розвитку туристсько-

краєзнавчої роботи через створення клубів як однієї з форм, що підвищує інтерес школярів до туризму й формує навички здорового способу життя.

Школа має великі можливості у формуванні дбайливого ставлення до власного здоров'я, потреби морального, психічного, та фізичного самовдосконалення. Шкільний вік характеризується формуванням і диференціацією емоційних реакцій, формуванням характеру, поглибленням знань про оточуючий світ та пізнання сутності навколишнього середовища.

У формуванні творчої особистості, її гармонійному, всебічному розвитку велику роль відіграють позаурочна краєзнавча робота та позакласні виховні заходи, що продовжуються і під час літньої географічної практики. В позаурочний час набуті знання доповнюються і закріплюються на практиці, а інтерес до предмету зростає. Саме тоді вчитель має змогу різносторонньо впливати на дитину, формувати атмосферу взаєморозуміння, взаємоповаги і повної довіри.

Реалізацію свого бачення ми здійснюємо за допомогою роботи географічного Товариства «Горизонт», яке було створено разом з учнями в 1999 році.

Засновником географічного товариства є Стецька Світлана Михайлівна вчитель географії Шполянського НВК «ЗОШ I-III ст. №-2 – лицей», спеціаліст вищої категорії, «Старший вчитель».

Головна мета товариства – поглибити знання учнів з географії та з історії рідного краю. Розширити світогляд, навчити учнів самостійно здобувати знання, вести спостереження і робити висновки.

Вчити учнів працювати з енциклопедіями, довідниками, статичним матеріалом, періодичною пресою, пошуковою системою Інтернет.

Сприяти поглибленню знань з екології, вивчення законів природи і взаємозв'язків ПТК, вчити економічної грамотності і виховувати в школярів любов до природи рідного краю.

Прищеплювати любов до праці, виявляти і всебічно вивчати індивідуальні особливості характеру учнів та їхні нахили, допомагати їм у свідомому виборі майбутньої професії.

Виховувати міцний і дружній колектив.

Оздоровлювати дітей, зміцнювати їх фізично і морально.

Поповнювати зібраними у походах і екскурсіях матеріали для обладнання географічного кабінету.

Свою роботу ми розпочали з того, що підібрали девіз, пісню, емблему „Горизонту» та посвідчення членів товариства, почесними членами товариства є: Коливай Валентина Панасівна – Заслужений вчитель України, Коливай Ілля Іванович — Відмінник народної освіти України, Ложкова Зоя Олександрівна – методист РМК, Кара каш Іван Григорович — директор НВК, Єлінецький Іван Олексійович – відомий історик нашого краю та інші.

Щороку в числі горизонтівців працює не менше 250 осіб, які охоплені різними видами роботи.

Керує роботою Вчена Рада, на чолі якої стоїть президент, що обирається демократичним шляхом на засіданні географічного товариства.

Ми розробили статут, за яким членами географічного товариства можуть бути діти, які люблять предмет географії, мають добрі знання і хочуть їх поглибити.

Серед гуртківців є і ті, хто намагається поліпшити свої знання. За статутом учні повинні мати добру дисципліну як під час уроків, так і під час занять гуртка.

Кожен гуртківець має право:

- обирати і бути обраним до Вченої Ради або на посаду президента товариства;
- подавати свої пропозиції та брати участь у плануванні роботи на наступний рік;
- розраховувати на розуміння та підтримку гуртківців;
- брати участь в тематичних вечорах, святах, конкурсах, вікторинах, іграх, змаганнях;
- брати участь в туристичних походах та екскурсіях по рідному краю;
- брати участь в туристичних зльотах НВК, району та обласних змаганнях.

В свою чергу гуртківці зобов'язані:

- регулярно відвідувати засідання товариства;
- бути дисциплінованим під час занять;
- бути активними членами і вірними товаришами, готовими прийти на допомогу;
- надавати допомогу Вченій Ралі товариства в підготовці свят, вечорів та інших масових заходів.

Під час роботи в товаристві кожен має доручення. Літописець веде журнал добрих і цікавих справ діяльності товариства. Редколегія випускає шкільну географічну газету «Мередіан», фотокореспонденти оформляють стенди та фотовиставки.

Вся діяльність товариства представлена роботою окремих секцій:

- туристсько-краєзнавча;
- цікавої географії;
- секція наукової географії
- спортивного туризму;
- екскурсійного туризму;
- листування з ровесниками з-за кордону.

За секціями закріпленні керівники з числа Вченої Ради товариства, а коригують роботу вчителі-предметники.

Робота з гуртківцями проводиться в різних формах:

На засіданнях географічного товариства здійснюються захоплюючі уявні подорожі в найцікавіші, найзагадковіші куточки планети. Для цього, зрозуміло, необхідно опрацювати велику кількість матеріалу: додаткову літературу, інформацію з Інтернету, розповіді тих, хто подорожував. Все це потрібно, щоб створити у присутніх реальну картину подорожі:

вікторини, географічні змагання, ігри та зустрічі з цікавими людьми доповнюють та поглиблюють вивчене на уроках;

листування з ровесникам з-за кордону розширює кругозір, доповнює прочитане в книжках.

Ми листувалися з ровесницями з Лондонської гімназії для дівчаток, школярем з Чехії, американкою Ребеккою Рейген та однолітками з Росії.

Проведення свят, вечорів, тижнів географії, наукових конференцій дає змогу краще організувати роботу, зробити її більш цілеспрямованою, підвести підсумки, відзначити найактивніших. А доступність цих заходів для всіх бажаючих дає змо-

гу охопити даними видами діяльності велику кількість учнів. Участь в туристичних змаганнях НВК, районних і обласних зльотах туристів поживляє роботу гуртка, а перемоги надихають на подальшу діяльність.

Усі учні нашого НВК люблять свято туристичної каші, яке організують і проводять гуртківці для всіх класів в день Всесвітнього дня туризму. Цікаві заходи спортивного і туристичного характеру, а також смачна каша, приготовлена на вогнищі, згуртовує класні колективи, і весь ПВК стає великою родиною.

Кожен навчальний рік розпочинається підбиттям підсумків проведеної роботи гуртківцями за рік, що минув, та плануванням роботи на рік наступний. Саме в ці вересневі дні ми традиційно проводимо тиждень географії, що розпочинається святкуванням Дня народження географічного товариства та завершується туристичним святом. На протязі тижня проводяться цікаві географічні заходи, ігри, змагання, вікторини, що дуже подобаються учням і сприяють всебічному розвитку і творчому пошуку. Під час літньої щорічної практики ми маємо змогу подорожувати, ходити в походи, відвідувати цікаві куточки рідного краю та всієї України.

У щоденній роботі допомагають нам знання та досвід, набуті під час багатоденних поїздок, подорожей, екскурсій, походів. Зібрані матеріали аналізуються на засіданнях товариства, лягають в основу написання наукових робіт, допомагають у проведенні уроків з різних тем. Унаочненням служать кіно- та фотоматеріали, різні буклети, сувеніри, гербарії, колекції мінералів та гірських порід, зібрані під час подорожей. В походах, поїздках, екскурсіях діти дуже здружуються, стають самостійними і відкритими, відпочинок також сприяє їх оздоровленню.

Поняття «краєзнавство» в різні часи мало різне значення. Видатний український педагог К.Д.Ушинський уперше дав визначення краєзнавства як педагогічного поняття, виділив в ньому суспільно-економічний, освітньо-виховний і методичний аспект. Основні етапи становлення й розвитку наукового краєзнавства в Україні нерозривно пов'язані з розвитком географії.

Краєзнавство у поєднанні з гуртковою роботою сприяє дотриманню важливого принципу педагогіки: «від близького до далекого, від відомого до невідомого». Як зазначав видатний географ М.Баранський, «Краєзнавство дає дитині змогу побачити світ в краплині води». Краєзнавча гурткова робота під час літньої географічної практики дає змогу продовжити:

- 1) міцно засвоювати основи географії, геології, топографії, екології, біології та інших тісно пов'язаних з нею наук;
- 2) розширювати і значно поглиблювати прагнення знати і вміти ще більше з улюбленого предмета;
- 3) сприяти розвитку творчих здібностей, допитливості.

Побачене очима, здобуте на власному досвіді, безумовно, краще сприймається і запам'ятовується.

Ми вважаємо, що вивчати географію можна не тільки по підручниках, а й подорожуючи по рідній країні. Наприклад, природу куестів ми вивчали, підіймаючись пологими схилами Кримських гір, а потім із захопленням розповідали ровесникам на засіданнях чи уроках.

Піднімаючись в гори, ми не раз спостерігали зміну погоди, коли після спеки в перед гір'ї раптом стає прохолодніше і починається злива. Це закріплює знання про

зміну клімату з висотою. Купання в гірській річці, де температура завжди не більше +9, спостереження за численними водоспадами гірського Криму, подорож по ущелині каньйону – це моменти, альтернативи яким не складуть ніякі підручники.

Що таке субтропічний клімат середземноморського типу діти спостерігали на Південному узбережжі Кримського півострова, де побували у відомих курортних містах Ялті, Алушці, Алушті. Не раз, сидючи на березі моря, діти на власні очі спостерігали дію бризу. Морські прогулянки допомогли глибше пізнати природу Чорного моря, а пірнання з аквалангом поглибили знання про рослинний і тваринний світ моря. Мінливість клімату на узбережжі, захоплюючи і грізну природу шторму – все це діти бачили на власні очі. Під час подорожі до Карпат учні мали змогу побачити неймовірну красу карпатського лісу.

Нааявність в Карпатських горах такої рослинності як бук, свідчить про вищий коефіцієнт зволоження цієї території і взагалі відмінність кліматичних умов від помірних широт центральних і східних районів України. Про захоплюючі куточки Карпатського краю ми дізналися, піднявшись до скелі Довбуша.

Неймовірне захоплення від християнських традицій, культури та побуту жителів Карпат учні отримали, провівши зимові канікули та Різдво в Івано-Франківській області. Про традиції іншої світової релігії – мусульманства ми довідалися, побувавши в Бахчисараї та відвідавши його знаменитий палац – музей Хана Герая.

Красу Карпатський гір взимку найкраще спостерігати з підйомника міста Ворохти. Діти були враженні навіть природою снігу, бо він дуже відрізнявся від снігу на рівнинних територіях. Чистота сніжного покриву, його безмежність, недоторканість сніжинок довго обговорювались гуртківцями.

Поняття карстових процесів діти закріпили, відвідавши гіпсову печеру „Кришталева», що в селі Кривче на Тернопільщині, та численні карстові печери Кримського півострова.

Поряд з цим діти бачили, як по – безгосподарськи природа знищується людьми. В дитячих серцях визрівало обурення на таку поведінку старших і бажання, коли виростуть, щось змінити.

Подорожуючи по Україні, діти часто виявляли бажання вступати до вузів саме тих міст України, які їм найбільш запам'яталися, наприклад: Тернополя, Севастополя, Києва, Переяслава чи Черкас.

Роботу метеомайданчика, його облаштування ми мали змогу спостерігати під час відвідин Канівського заповідника. Там же ми дізналися про природу Канівських гляціодислокацій, відвідали музей заповідника. В Каневі ми також ознайомились з роботою гідроелектростанції.

Роботу нафтової скважини ми побачили у Долинському родовищі. Історію древніх поселень на Україні ми вивчали на прикладі поселень каламітів в інкермані. Побували також у Балаклаві, на горі Чуфут-Кале з її наскельним діючим монастирем.

Відвідавши Володимирський собор та інші християнські храми, ми дізналися про прихід християнства на Русь.

Дуже люблять гуртківці бувати в Херсонесі, фантазувати, крокуючи його древніми вулицями.

Кримський півострів за вісім років подорожей по ньому ми, здається, вивчили по всіх меридіанах і паралелях. В місті Севастополі, з його численними пам'ятками історії і культури, мабуть, не залишилося жодного куточка, де б ми не побували.

Дуже запам'яталися гостини на бойовому кораблі та захоплююча екскурсія, проведена капітаном корабля.

За ці роки ми бували також і у Львові, і у Яремчі, Про свої подорожі ми не раз писали на сторінках місцевої газети та повідомляли по районному радіо та телебаченню, робили фотовиставки.

Кожен рік нашої роботи в товаристві проходить під певним гаслом:

- 1999-2000 н.р. – рік заснування і початку діяльності географічного товариства (похід до с.Лебедин – козацького осередку нашого краю, поїздка до Черкас, зимові канікули на Тернопільщині. Поїздка до м.Умань)
- 2000-2001 н.р. – святкування першої річниці «Горизонту» (с. Лебедин та багатоденна поїздка до Канева, Корсунь-Шевченківського)
- 2001-2002 н. р. – рік екологічного десанту «Ми на одному кораблі» (побували в м. Севастополі та продовжили вивчати с. Лебедин)
- 2002-2003 н. р. – пройшов під девізом «Останній герой» (Кримський півострів та похід до с. Лебедина)
- 2003-2004 н. р. – рік нових маршрутів (зимові канікули в Карпатах, влітку – поїздка в Крим)
- 2005-2006 н. р. – «Вперед, тільки вперед – дорогу здолає ідучий» (Подорож до засніжених Карпат, літо в Криму, Лебединським маршрутом)
- 2006-2007 н. р. – «Невичерпне джерело пошуку» (Різдвяні свята в Карпатах, новими стежками Криму, і знову с. Лебедин)
- 2007-2008 н. р. -> «Золота підкова Черкащини» (Поїздка до м. Чигирин, с. Суботова, урочища Холодний Яр, Мотронинського монастиря, екскурсія до Переяслава)
- 2008-2009 н. р. – «Весь світ хотіли б охопити». Рух по маршруту «Золота підкова Черкащини» (м. Кам'янка, м. Умань)
- 2009-2010 н. р. – «Горизонту» – 10років.
- Святкування річниці з дня створення географічного товариства. Подорож до м. Львова, похід до с. Лебедина. Дослідницько-пошукова робота по темі: «Краєзнавці-новатори рідного краю» (Грицієнко Марина, 10-А клас, III місце на обласному турі МАН та «Перлина» на Міжнародному конкурсі в номінації «Україна на новому шляху»)
- 2010-2011 н. р. – рік історико-культурної спадщини рідного краю. Дослідницько-пошукова робота по темі: «Дослідження ролі громадських музеїв Шполянщини у патріотичному вихованні молоді (Грицієнко М. 11-А. «І знову Львів...»)
- 2011-2012 н.р. – рік «Країна мрій» вивчення рідного краю. Похід до с.Лебедин
- 2012-2013н.р. – рік «Люди ідуть по світу». Екскурсія до м.Львів
- 2013-2014н.р. – рік «Люби і знай свій рідний край». (с.Лебедин)
- 2014-2015н.р. – рік «Горизонту – 15 років».
- 2015-2016н.р. – рік вивчення ролі географічного товариства в патріотичному вихованні молоді, всесторонньому розвитку особистості та формуванні здорового способу життя.

Висновки. Таким чином туристсько-краєзнавча робота в школі є одним із ефективних засобів виховання учнівської молоді, що формує активну життєву позицію у ставленні до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, сприяє всесторонньому розвитку особистості. Діяльність географічного товариства «Горизонт» на протязі навчального року та в літній період сприяє формуванню здорового способу життя, позитивно впливає на гармонійний розвиток школярів та якість навчально-виховного процесу.

Література:

1. Гармаш Л. Дитячий туризм: медико-педагогічні аспекти // Людмила Гармаш, Надія Коцур // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г.Сковороди: Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький 2003, – С 34-38.
2. Федорченко Т.Є. Кроки до здоров'я (профілактика вживання неповнолітніми наркотичних речовин) / Т.Є.Федорченко / навчально-методичний посібник. – К.: ТОВ «ХІК, 2003. – 152с.
3. С.Стецька, Л.Яценко Формування здорового способу життя учнів у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г.Сковороди: Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький 2010, – С 107.
4. М.Швець Краєзнавство й туризм у системі навчально-виховної роботи. / Краєзнавство. Географія. Туризм №28 (609), липень, 2009
5. В.Серебрій Формування інтересу школярів до занять туризмом / Краєзнавство. Географія. Туризм №28 (609), липень, 2009

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ключові слова: комплексний підхід, заїкання, метод, мовлення, дошкільники.
Keywords: complex approach, stammer, method, broadcasting, preschool children.

Незважаючи на багатотисячлітню історію вивчення і лікування порушень мовлення, заїкання – одне із захворювань, механізми якого і на сьогоднішній час не до кінця досліджені і пояснені. Становленню сучасного комплексного підходу до подолання заїкання передувала розробка ряду різних методів та шляхів подолання цього захворювання. Численність, а іноді і недостатня ефективність цих методів пояснюються складністю і різноманітністю проявів самого заїкання і рівнем знань про його природу.

При аналізі існуючих методів подолання заїкання представляється доцільним розглядати їх в залежності від характеру рекомендованих засобів впливу на дитину, що заїкається – медичного або педагогічного. В одному випадку це лікувальні заходи (терапевтичні, хірургічні, ортопедичні, психотерапевтичні), в іншому – заходи виховання і навчання (дидактичні прийоми) і, нарешті, у третьому – різні поєднання лікувального та педагогічного впливу [1].

У зв'язку з тим, що заїкання є досить складним мовним дефектом з різноманітними проявами, в усі часи розглядали вплив на медичне і педагогічне, і різні поєднання лікувального та педагогічного впливу [4].

Вказівки на необхідність комплексного впливу і серйозні спроби його застосування при заїканні вперше зустрічаються в працях вітчизняних авторів – Сікорського І.А. (1889) та І.К. Хмелевського (1897). І.А. Сікорський у лікуванні заїкання включав гімнастику мови (система вправ дихання, голосу, артикуляції, різних форм мовлення), психотерапевтичне лікування (створення умов, послідовне ускладнення мовних занять), фармацевтичне і динамічне лікування (медикаменти, фізіотерапія, рухові вправи). Багатоплановість лікувального впливу по І.М. Сікорському вперше стала комплексною системою подолання заїкання.

Комплексний підхід до реабілітації заїкуватих визначається вітчизняними фахівцями найефективнішим. У ньому виділяються три основні напрямки: логопедичний, психотерапевтичний і клінічний. Під комплексним методом реабілітації заїкуватих передбачається проведення загального оздоровлення організму (режим, фізичні вправи, медикаментозна і фізіотерапевтичне лікування), цілеспрямованого розвитку моторики (координація і ритмізація рухів, розвиток тонкої артикуляційної моторики), мовленнєвого дихання, навичок саморегуляції м'язового тону та емоційного стану (психотерапія, аутогенне тренування). Велике значення надається вихованню особистості та розвитку соціальних взаємостосунків.

У рамках комплексного підходу існують різні системи корекційної роботи. У кожній з таких систем один з напрямків комплексного підходу (логопедичний, психотерапевтичний або клінічний) є домінуючим. Більшість дослідників вважають, що заїкання потрібно усувати в дошкільному віці, саме в цей період логопедична дія сприяє появі високих результатів. Таку думку відстоюють Н.О. Власова (1959), Г.А. Волкова (1983), Р.Є. Левіна (1975), С.О. Миронова (1975), О.Ф. Рау (1965), Н.О. Чевельова (1965), Г.С. Шукурова (1975) та інші. З цією метою вчені пропонують різноманітні прийоми, методи подолання мовленнєвої патології. Однією з перших комплексних систем корекційної роботи з дошкільниками із визначеною патологією є система, запропонована Н.О. Власовою та О.Ф. Рау (1933, 1959, 1983), яка актуальна і сьогодні.

Останніми роками успішно застосовується методика С.О. Миронової (1975), яка спрямована на виправлення заїкання в дошкільників у процесі проходження програми дитячого садка. Корекція мовлення здійснюється на заняттях, присвячених ознайомленню з навколишнім середовищем, розвитку мовлення, формуванню елементарних математичних уявлень, малюванню, ліпленню, аплікації, конструюванню, під час ігор у вільний від занять час. На кожному занятті розв'язуються не тільки програмні завдання щодо ознайомлення дітей з предметами, явищами оточуючої діяльності, збагачення й активізація словника, але й проблеми, спрямовані на оволодіння навичками самостійного зв'язного мовлення, вільного від заїкання.

Н.О. Чевельова (1975) запропонувала систему подолання заїкання у дошкільників на основі використання ручної діяльності. У пропедевтичному періоді дітям прищеплюються навички організованої поведінки, запроваджується режим обмеження їхнього мовлення. У період супровідного мовлення допускається власне мовлення дітей тільки при здійсненні ними дій з ліплення, аплікації, конструювання та інше. У завершальному періоді діти використовують мовлення стосовно виконаної дії без спирання на наочність. У наступному періоді передуючого мовлення у дитини розвивається вміння вголос планувати майбутню роботу. На завершальному етапі розвитку мовлення закріплюються набуті раніше навички самостійного розгорненого конкретного мовлення.

Систему логопедичної роботи з дошкільниками запропонувала Л.М. Крапивіна (1992). Вона стверджувала, що реабілітаційна дія є комплексною і повинна включати логопедичні заняття, логоритмічні, музичні, фізкультурні і навчання елементам м'язового розслаблення. Основними завданнями корекційної дії є розвиток загальної, дрібної і артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання, інтонаційного мовлення, розвиток і уточнення словника, граматичних конструкцій, розвиток діалогічного мовлення.

Г.А. Волкова вважає, що працюючи з дітьми дошкільного віку, які відвідують логопедичний дитячий садок, заїкання необхідно усувати в ігровій діяльності. Автор відмічає, що саме ігрова діяльність дозволяє створити різноманітні ситуації, які відображають реальні події у взаєминах між людьми. Участь в різноманітних ігрових ситуаціях, виконання ролей від другорядних до головних виховує у заїкуватих необхідні якості особистості. В процесі диференційованого використання ігрової діяльності відбувається корекція особистісних відхилень дітей із заїканням і на цій основі проходить виховання їхнього мовлення.

Усі вищезазначені методики, незважаючи на їхню кількість та різноманітність, є далеко не повним переліком наявної логопедичної бази з корекції заїкання. Ці методики є базовими, тією основою, фундаментом, на якому будується вся система логопедичної роботи з дошкільниками, що страждають на заїкання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Селіверстов В. І. Заїкання у дітей: Психокорекційні та дидактичні основи логопедичного впливу: Навч. посібник для студ. вищ. і середн. пед. навч. закладів., – М., 2000. – 208с. – (Корекційна педагогіка).
2. Миронова С.А. Исправление заикания у дошкольников в процессе обучения // Преодоление заикания у детей / Ред. Р.Е. Левина. — М.: Педагогика, 1975. — С.23-135.
3. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников. – М., 1989.
4. Морозова Н.Ю. Як подолати заїкання, Москва, Ексмо-прес, 2002.

ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Ключові слова: лінгвокультурологічна компетентність, професійна підготовка, майбутній вихователь, художній текст.

Keywords: linguistic and cultural competence, training, future teacher, speech, artistic text.

У кінці ХХ – початку ХХІ століття відбуваються зміни в освіті, які відображаються у спрямованості, цілях, змісті, орієнтують на «вільний розвиток людини», на творчу ініціативу, самостійність студентів, конкурентоспроможність, мобільність майбутніх фахівців.

У сучасній методичній науці існує цілий ряд напрямів, які займаються проблемами навчання спілкування у контексті вивчення мови і культури, діалогу культур, міжкультурної комунікації. Сьогодні існують різні визначення «культурного» компонента у структурі лінгвокультурологічної компетентності.

Розглядаючи поняття «лінгвокультурологічна компетентність» дослідники відзначають спрямованість на знання мовної і немовної поведінки. Оволодіння даним видом компетентності забезпечує: 1) якісне оволодіння українською мовою; 2) насиченість світоглядних і загальнокультурних знань; 3) розвиток допитливості студентів, їх кругозору, толерантності, навичок співіснування з представниками іншомовної культури, їх власної культурної самосвідомості; 4) розвиток у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів правильно і грамотно викладати свої думки, оволодіння культурою усного та писемного спілкування [2].

Формування лінгвокультурологічної компетентності відбувається при роботі з різними національно-культурними одиницями.

Художній текст у навчанні мови – це унікальний автентичний матеріал, призначений насамперед для розуміння (за допомогою читання) і здатний, як вважає Ю.М. Лотман, навчати зацікавленого читача мови [1]. Для ефективного використання даного матеріалу в мовному навчальному процесі повинні враховуватися його основні характеристики: комунікативна природа, інформаційна насиченість, образність мови, національно-культурна специфіка. Художній текст є матеріальним втіленням творів художньої літератури, мовним вираженням літературного твору.

Художній текст – це, безперечно, дане, що має свої, притаманні тільки йому, параметри й категорії, це комунікативно-психологічне явище, що існує в усному й писемному мовленні, має свою структуру й семантику, одиниці тексту, комунікативно-інформаційну сутність. У світлі комунікативного підходу до художнього тексту

О.А. Чувакин дає його визначення як комунікативно-направленого та прагматично-значущого знаку лінгвістичного характеру, що репрезентує учасників комунікативного акту та має ознаки евокативності та ситуативності, механізм існування якого базується на можливостях його комунікативного трансформування [3].

Художній текст, як і твір мистецтва, є складним багатоаспектним явищем, глибокий зміст якого неможливо передати лише за допомогою логічних зв'язків.

Розглядаючи ознаки художнього тексту і принципи його побудови, різні способи вираження авторської позиції у творі, розкриваючи смисловий діапазон художнього слова, виявляючи своєрідність добору і використання мовленнєвих засобів, майбутні фахівці поглиблюють навички лінгвістичного «бачення» художнього тексту, навчаються здійснювати лінгвістичне коментування, логічно обґрунтовують оцінку ідейно-художнього змісту тексту, розвивають навички асоціативного мислення, опановують закони вживання лексичних, фонетичних, словотворчих, граматичних засобів мови у художньому тексті і, власне, сприймають твір як цілісне явище мистецтва слова.

Цінність художнього твору полягає в тому, що він дає нам можливість усвідомити за автором, так би мовити, «влізти в шкіру» персонажа, нехай в уяві, але прожити його життям, відчутти на собі, що означає бути Жюльєном Сорелем, Еммою Боварі, Квазімодо. Ми неначе галюцинуємо літературними образами, то повторюючи їхні слова, то свідомо чи напівсвідомо копіюючи їх вчинки, радісно чи зі смутком помічаючи їхню присутність в нашому оточенні, мріючи про їхню появу, про їхнє реальне втілення.

Отже, у якості елементів змісту художнього тексту використовуються ті компоненти культури, які несуть в собі як загальнолюдську, так і національно-специфічне забарвлення: 1) традиції, звичаї, обряди (виконують функцію неусвідомленого прилучення до пануючої в даному суспільстві нормативних вимог); 2) повсякденну поведінку (звички представників тієї чи іншої культури, прийняті суспільством як норми спілкування), а також мімічний і пантомімічний коди, використовувані носіями лінгвокультурологічного соціуму; 3) побутову культуру; 4) художню культуру (культурні традиції етносу); 5) національні картини світу. Лінгвокраїнознавчим об'єктом у художньому тексті можуть бути культурні компоненти такі як антропоніми, топоніми, назви історичних подій, засоби мовного етикету, безеквівалентна лексика, реалії. Включення художніх текстів у зміст навчання забезпечує ефективне формування полікультурної мовної особистості та формування лінгвокультурологічної компетентності. Сформованість лінгвокультурологічної компетенції, в свою чергу, перевіряється текстами, які дозволяють виявити знання лексичних одиниць з національно-культурної семантикою, перевірити рівень розуміння культури.

Література

1. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М., 1970.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов вузов / В.А. Маслова. – 4-е изд. – М.: Академия, 2010. – 204 с.
3. Чувакин А.А. Теория текста: объект и предмет исследования // Критика и семиотика / А. А. Чувакин. – Барнаул: Алтайский государственный университет. – 2004. – Вып. 7. – С. 88-97.

Вем'ян В.Г.

Асистент

кафедри іноземних мов

Української інженерно-педагогічної академії

terovanesov@mail.ru

Україна, Харків

Солтисюк Ю.Г.

Асистент кафедри іноземних мов

Української інженерно-педагогічної академії

matrylina@mail.ru

Україна, Харків

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ДИСТАНЦІЙНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядається організація самостійної роботи студентів на уроках англійської мови при дистанційній формі навчання в вищих навчальних закладах. Проаналізовано підходи до організації діяльності студентів для покращення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: самостійна робота студентів, мовленнєва діяльність, засоби контролю, організація самостійної навчальної роботи, індивідуальний підхід.

The article describes the students independent work in distant leaning foreign languages in higher schools. The approaches for organization of students independent educational work for improvement of efficiency in professional training of graduates have been analyzed.

Key words: students independent work, speech activity, control methods, organization of independent educational work of students, individualized approach.

Постановка проблеми та її зв'язки з науковими чи практичними завданнями. Питання зміни підходу до викладання іноземних мов потрібно підготувати фахівця, який добре володіє іноземною мовою. Це можливо через формування у студента необхідної комунікативної спроможності у сферах професійного спілкування в усній і писемній формах, тобто розвитку комунікативних умінь і навичок. Під такими здібностями необхідно розуміти спроможність студента сприймати та розуміти під час занять необхідну інформацію згідно з поставленою метою та задачею. Це розуміння означає, що студент може одержати максимум інформації за допомогою тих мовних засобів, якими він володіє. До цього потрібно віднести також використання усіляких стратегій для роботи студентів. Щоб виконати такі завдання, потрібно поєднати традиційні і новітні інформаційні технології (використання Інтернету, компакт-дискових систем, комп'ютерних програм), які допомагають студентам самостійно працювати над вивченням матеріалу, розвиваючи навички самостійної роботи, завдяки чому в майбутньому вони зможуть самостійно поповнювати свої знання для використання в професійних інтересах, тобто формулювати навички та вміння

критично мислити, уточнювати, аналізувати і самостійно працювати над вивченням іноземної мови за допомогою формування навчальної компетенції. Головна мета навчання іноземних мов, це розвиток та удосконалення вмінь та навичок практичного оволодіння іноземною мовою для одержання та передачі іншомовної наукової інформації за фахом, здатність вирішувати проблеми і задачі наукової діяльності, використовувати інформаційні технології та іншомовну інформацію на електронних носіях, таких як CD та DVD диски, та мережу Інтернет, застосовувати усне мовлення для наукового та професійного спілкування, читати і розуміти професійно орієнтовану та наукову іншомовну літературу, використовувати її в соціальній та професійній сферах. [2] Правильне сприйняття інформації означає, що студент повинен знаходитися на такому освітньому рівні, тобто мати такий рівень фахових знань та вмінь, щоб чітко та точно диференціювати окремі поняття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка вчених і педагогів, як вітчизняних, так і закордонних, досліджували різні аспекти самостійної роботи під час навчання. У наукових працях М.Асаналієва, О.Євдокимова, Є.Полат, В.Андрущенко, К.Бабенко, Р.Гуревича, Н.Заячковські, В.Кременя, А.Івасишина, І.Лернера, П.Подкасістога, С.Самігіна, М.Сметанського показано, що самостійна робота дозволяє успішно зміцнювати знання, ефективно підвищувати освітній рівень суб'єкта навчання, розвивати пізнавальні здібності, а також досліджувалися нові форми оптимізації самостійної роботи, розроблялися методики її планування, організації і контролю. Самостійна робота студентів є обов'язковим і переважаючим видом навчальної роботи при використанні технологій дистанційного навчання. Необхідність її наявності на дистанційному етапі підвищення кваліфікації впливає із самого визначення поняття «дистанційне навчання» [5, с. 54-55]. Самостійна робота студента – це особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності вмінь, знань та навичок, що здійснюється за умови впровадження відповідної системи організації на уроках з англійської мови. Самостійна робота повинна бути спланована, пізнавальна, організаційна та методична для особистої діяльності без допомоги викладача. Тому метою статті є організації самостійної роботи студентів на уроках англійської мови на дистанційному етапі при дистанційній формі навчання в вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота студентів в навчальному процесі має два основних напрями. Перший – це збільшення ролі самостійної роботи в процесі аудиторних занять. Реалізація цього шляху потребує від викладачів розробки методик та форм організації аудиторних занять, здатних забезпечити високий рівень самостійності студентів та поліпшення якості підготовки.

Другий – підвищення активності студентів за всіма напрямками самостійної роботи в позааудиторний час шляхом дистанційного навчання.. Підвищення активності студентів при роботі самостійно в позааудиторний час пов'язане з рядом труднощів. У першу чергу, більшість студентів не зовсім готова до цього як в професійному так і в психологічному аспектах. Крім того, існує інформаційне забезпечення в навчальному процесі є недостатнім для ефективно організації самостійної роботи. Основне завдання організації самостійної роботи студентів полягає у створенні психолого-дидактичних умов розвитку інтелектуальної ініціативи і мислення на заняттях будь-якої форми.

Основний принцип організації самостійної роботи повинен стати переведенням всіх студентів на індивідуальну роботу з переходом від формального виконання певних завдань при пасивній ролі студента до пізнавальної активності з формуванням власної думки при вирішенні поставлених проблемних питань і завдань. Вирішальна роль в організації самостійної роботи належить викладачу, який повинен працювати не із студентом «взагалі» а з конкретною особистістю, з її сильними і слабкими сторонами, індивідуальними здібностями і нахилами. Завдання викладача – побачити і розвинути найкращі якості студента як майбутнього фахівця високої кваліфікації.

Мова реалізується в процесі мовлення, тобто мовленнєвої діяльності. Мовленнєва діяльність — це сукупність психофізичних дій організму людини, що спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення, а також на породження його в усній і письмовій формі. Оволодіння мовою відбувається на функціонально-комунікативній основі, тобто в процесі мовленнєвої діяльності. Розглянемо чотири види мовленнєвої діяльності в процесі самостійної роботи студентів: аудіювання (прослуховування-розуміння), читання, говоріння та письмо.

Аудіювання є основою спілкування. Для людей багатьох професій вміння сприймати-розуміти усне мовлення необхідне в процесі виконання службових обов'язків. В процесі сприймання і розуміння усного мовлення існує активізація попередніх знань, висування гіпотези у випадку, коли тема відома; ознайомлення з інформацією завдання до прослуховування; складання нотаток при слуханні, фіксація ключових слів.

При самостійної роботі студентів після прослуховування тексту викладачем можуть бути використані такі прийоми, як: навчання сприйняття окремих звуків, складів, слів, словосполучень, навчання сприйняття окремих речень, невеликих текстів (4-5 фраз); навчання сприйняття текстів частинами; навчання сприйняття всього тексту; навчання сприйняття тексту на основі різноманітних допоміжних засобів (діафільм, відеофільм, кінофрагмент). Вправи по навчанню аудіюванню можуть бути двох видів: неспеціальні та спеціальні. Спеціальні вправи, в свою чергу, можуть бути: умовно-мовленнєві, мовленнєві та контролюючі. Контроль аудіювання може проводитися вербальними та невербальними засобами, традиційними та нетрадиційними.

Традиційні засоби контролю – це: а) відповіді на запитання по змісту тексту; б) переказ прослуханого тексту (рідною чи іноземною мовою, повний чи скорочений); в) визначення головних думок тексту; г) складання плану тексту; д) докази тезисів.

Нетрадиційні засоби контролю аудіювання – це: а) цифрове кодування; б) використання сигнальних карт; в) тестові завдання. [6, с. 111]

Читання є одним з найважливіших видів комунікативно-пізнавальної діяльності студентів, яка спрямована на вилучення інформації з письмового тексту. Оскільки читання здійснюється на письмово-фіксованому тексті, який викладач відправляє студенту, це дає можливість повернутися до нього при незрозумінні і дозволяє більше уваги приділити розкриттю змісту. Робота з текстом – завдання, яке може проходити дистанційно і бути зроблене як самостійна робота. Рецептний характер цього виду мовленнєвої діяльності зумовлює велику доступність і більшу легкість у порівнянні, наприклад, з говорінням. Читання – мотивований, рецептний-

ний, опосередкований вид мовленнєвої діяльності, що протікає у внутрішньому плані, націлений на отримання інформації з письмово фіксованого тексту, що протікає на основі процесів зорового сприйняття довільній короткочасної пам'яті і перекодування інформації. В зарубіжній методиці В. Грейб та Ф. Столлер виділяють шість видів читання, які в нашій термінології представлені як:

- пошукове (reading to search for simple information), ознайомлювальне (reading for skim quickly),
- вивчаюче (reading to learn from text),
- інтегруюче (reading to integrate information),
- критичне (reading to critique texts and reading to write)
- читання для загального розуміння (reading for general comprehension [7, с. 6].

Студент у процесі дистанційного навчання опановує активну форму діяльності, отримує нові засоби доступу до інформації. В таких умовах набуває розвитку самостійність студента щодо керування процесом навчання і контролю за його результативністю. В умовах ослаблення керуючого впливу на діяльність студента викладач перетворюється на консультанта, організатора ефективного навчального середовища та здобуває більше можливостей для організації творчих проєктів, стимулюючи самостійність мислення студентів.

Важливий етап в вивченні англійської мови є говоріння. Телекомунікаційні проєкти дозволяють вирішити певні методичні завдання для дистанційного навчання – створення мовного середовища і потреби у використанні англійської мови на практиці. Викладач може запропонувати студентам інформацію з проблеми, яка підлягає активному обговоренню і поставити завдання – відібрати в мережі відповідну для обговорюваної проблеми інформацію, погодитися з нею або заперечити, спростувати аргументовано. Використання мовленнєвих кліше, симуляція через рольові ігри при діалогічному мовленні; при описах та доповідях використання ряду коректорів; використання нотаток у вигляді тез або ключових слів; використання технологій візуалізації; тематичні презентації за чіткими принципами: вільне говоріння; повідомляти голосно, повільно, зрозуміло, з паузами; правильна статура, зоровий контакт з слухачами. Для виконання цих завдань задіяні різноманітні можливості і ресурси Інтернету. Пошук потрібної інформації приводить у віртуальні бібліотеки та бази даних. Необхідність живого спілкування з реальними партнерами звертає його учасників до можливостей чат-технологій, електронної пошти, відео-конференцій. За допомогою Інтернет ресурсів студенти добре розвивають писемне мовлення. Вони можуть спілкуватися між собою та викладачем через листи. Це добра практика удосконалення мови завдяки процесу формулювання думки на задану тему та грамотного викладу її в письмовій формі. Обмін листами можна здійснювати на будь-якому рівні володіння мовою завдяки дистанційному простору.

Спілкуючись англійською мовою on-line, студенти тренують вимову, удосконалюють навички говоріння і правильної побудови речення. Обмін повідомленнями сприяє кращому запам'ятовуванню лексики, оскільки працює ще й зорова пам'ять. [4].

Основою письма є мовленнєве вміння вираження думки за допомогою мовного коду. Для цього потрібно використання типових мовленнєвих кліше; складання плану письмового повідомлення. Розширення вокабуляру. Систематизування слів за категоріями, опрацювання лексики за принципами гнізд слів, синонімії, антонімії;

ідентифікація значення на підставі ілюстрації, символу, дефініції, прикладу; написання нових слів на картках; запам'ятовування слів у коротких контекстах, асоціативно, в іграх; створення лексичних мереж. Засвоювання граматики: формулювання правил через власні висновки на підставі аналізу граматичного явища; переформулювання готових правил своїми словами; заучування дієслів відразу з прийменниками; підкреслення граматичних явищ. Пошук інформації: оволодіння технікою запитань, знання й використання довідників, словників, розмовників, ресурсів Інтернет. Організація навчання: планування виконання завдань, використання кольорових маркерів, застосування піктограм та інш. У процесі навчання студентів навчальних стратегій слід звернути увагу на таке:

- з самого початку навчати стратегій послідовно й інтегративно;
- надавати студентам опорні матеріали для використання стратегій навчання (системні таблиці, довідкові нотатки тощо);
- демонструвати на власному прикладі застосування технологій і стратегій навчання;
- сприяти обміну досвідом між студентами щодо їх власних стратегій навчання [3, с. 15].

Стратегії навчання дозволяють студентові не тільки впоратись із конкретним навчальним завданням, але й в подальшому користуватися ними як алгоритмами самостійної роботи, коли студент сам ставить собі відповідні завдання й намагається їх вирішити.

Здійснення індивідуального підходу за виконання самостійної роботи. Індивідуальні завдання можуть виконувати за бажанням усі студенти або окремі з них (які творчо обдаровані, вимогливі, мають великий досвід практичної діяльності, навчання та роботи за кордоном тощо). Індивідуалізація самостійної роботи сприяє самореалізації студента, розкриваючи в нього такі грані особистості, які допомагають професійному розвитку. Нормування завдань для самостійної роботи, яке базується на визначенні витрат часу та трудомісткості різних їхніх типів. Це забезпечує оптимальний порядок навчально-пізнавальної діяльності студентів — від простих до складних форм роботи.

Можливість ведення обліку та оцінювання виконаних завдань і їхньої якості, що потребує стандартизації вимог до вмінь майбутніх спеціалістів та розроблення комплексу професійно-орієнтованих завдань. Під час їхнього виконання формуються також особистісні риси студента. Підтримання постійного зворотного зв'язку зі студентами в процесі здійснення самостійної роботи, що є фактором ефективності навчального середовища.

Отже, самостійна робота студентів потребує чіткої організації, планування, системи й певного керування (обсяг завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо їхнього виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості навчального процесу. [1, с. 60-65]. Успіх цієї роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів. Велике значення під час самостійної роботи студента мають його спрямованість, психологічна готовність, а також певний рівень бази знань, на який будуть застосовані нові знання.

Список використаної літератури

1. Иванников Б.Д. Повышение качества самостоятельной работы студентов в условиях перехода // Непрерывное педагогическое образование. – Вып. IV. – Ставрополь: СГУ, 1994. – С.60-65.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. / [Наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва]. — К.: Ленвіт, 2003. — 273 с.
3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М: АРКТИ, 2002. – 176 с.
4. Куратівська М.О. Викладання іноземних мов та мережа Інтернет. [Електрон. ресурс]/М.О. Куратівська.- Режим доступу: <http://intkonf.org>.- Загол.з екрану.
5. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник. 3-є вид. /За ред. В.М.Кухаренка. – Харків: НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. – 320 с.
6. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших пед. учеб. заведений/ Н. Д. Гальскова, Н. Н. Гез – М.: Издательский центр «Академия», 2006 – 336 с;
7. Grabe W. Teaching and Researching Reading/ W. Grabe, F. Stoller. –London: Pearson Education Longman, 2011, - 291p.

Грицанюк Д.Г.

вчитель інформатики
Мелітопольської загальноосвітньої
школи І-ІІІ ступенів №24

Запорізької області,
студентка

Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

(Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент Ізбаш С.С.)

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ключові слова: інтерактивні технології навчання, пізнавальна активність учнів, розвиток особистості дитини.

Keywords: interactive learning technologies, cognitive activity of students, development of the child's personality.

На сучасному етапі розвитку науки проблема активізації пізнавальної діяльності учнів основної школи набуває особливого значення. Це пов'язано з поширенням можливостей використання комп'ютерної техніки на уроках в загальноосвітній школі та використанням інтерактивних технологій навчання. Коли мова йде про викладання інформатики, слід спочатку вивчити нормативну документацію, а саме стандарти освіти та навчальні програми.

Завданнями навчання інформатики в основній школі є формування в учнів здатностей, знань, умінь, навичок створювати і опрацьовувати інформаційні моделі об'єктів в різних програмних середовищах; здійснювати пошук необхідних інформаційних матеріалів (відомостей) з використанням пошукових систем, зокрема в Інтернеті; алгоритмічно, логічно та критично мислити; висувати нескладні гіпотези навчально-пізнавального характеру і перевіряти їх при розв'язуванні практичних задач з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ); використовувати засоби ІКТ для обміну повідомленнями та організації співпраці при розв'язуванні навчальних, в тому числі які виникають при навчанні інших предметів, дослідницьких і практичних життєвих завдань; планувати, організувати та здійснювати індивідуальну і колективну діяльність в інформаційному середовищі; безпечно працювати з інформаційними системами [6, с. 2].

Тому дуже важливо у сучасній практиці навчання спиратися на засоби інформаційно-комунікаційні технологій (ІКТ). Інформаційно-комунікаційні технології розглядаються в курсі як об'єкт, так і як засіб навчання. Лише 45 хвилин триває урок в школі, а вчителю за цей період потрібно встигнути зробити опитування учнів, перевірити домашнє завдання, пояснити та розібрати новий матеріал, закріпити його, побачити досягнення кожного учня, створити ситуацію успіху.

Тому перед кожним вчителем постає запитання: «Як зробити ефективним процес навчання?»

Особливості застосування інтерактивних технологій, форм і методів у педагогічному процесі розкрили науковці та педагоги: Л.К. Асімова, Н.Н. Богомолова, Ю.Н. Ємельянов, В.П. Захаров, Е.А. Михайлова, В.Я. Платанов, А.П. Панфілова, Л.А. Петровська, А.М. Смолкін, Н.Ю. Хрящева та ін. [1, с. 88]

Більшість дослідників інтерактивну освіту розглядають як сукупність інтерактивних технологій, яка складається з інтерактивних форм і методів навчання та виховання. [1, с. 90] У сучасній педагогічній літературі достатньо різноманітно описані інтерактивні технології, форми і методи. Найбільш відома класифікація інтерактивних технологій включає:

- інтерактивні технології кооперативного навчання – до даного виду інтерактивних технологій відносять роботу в парах і роботу в малих групах;
- інтерактивні технології колективно-групового навчання, що передбачають спільну фронтальну роботу всіх учнів – до даного виду відносять методи обговорення проблеми, мозковий штурм, «відкритий мікрофон», дерево рішень, методику «навчаючи-учусь» тощо;
- технології ситуативного моделювання – це рольові та ділові ігри, організаційно-діяльнісні ігри, ігрове моделювання явищ, розігрування ситуацій;
- технології опрацювання дискусійних питань – широке і публічне обговорення якогось суперечливого питання з використанням методів: метод «Прес», дебати, дискусії, круглі столи, форуми, симпозіуми тощо.

Тому ми вважаємо, що проблема вивчення та впровадження інтерактивних технологій навчання на уроках в сучасній школі потребує подальшого вивчення. Використання цих технологій на уроках позитивно впливатиме на пізнавальну активність учнів, підвищуватиме мотивацію до вивчення інформатики. Задача вчителя інформатики, навчити дітей за допомогою спілкування з комп'ютером набути нові знань, сприяти розвитку їх творчих здібностей, формувати уміння і навички вільно орієнтуватися у світі інформаційних технологій.

Мета статті – проаналізувати поняття інтерактивних технологій навчання та способів активізації пізнавальної діяльності учнів основної школи на уроках інформатики за допомогою інтерактивних технологій.

У відповідності до цієї мети, ставимо наступні завдання: по-перше, проаналізувати сучасний стан розвитку інтерактивних технологій у навчальному процесі; по-друге, активізувати діяльність учнів через використання інтерактивних технологій у процесі навчання інформатики учнів основної школи.

В першу чергу потрібно зробити акцент на підвищення навчальної мотивації. Основною педагогічною ідеєю є застосування у навчально-виховному процесі таких методів і прийомів, які зацікавлять учнів, залучать їх до активної участі на уроці, сприятимуть ефективному засвоєнню нових знань і способів їх отримання. Якщо учневі не цікаво на уроці, то урок для нього не принесе користі. Дещо змінивши слова великого китайського педагога, можна сформулювати кредо інтерактивного навчання:

Те, що я чую забуваю.

Те, що я бачу й чую, я трохи пам'ятаю.

Те, що я бачу, чую й обговорюю, я починаю розуміти.

Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваюсь знань і навичок.

Коли я передаю знання іншим, я стаю лиш майстром [3, с. 11].

Набагато важливіше навчити, ніж просто розповісти. В процесі життя та навчання людина вчиться мислити.

Абсолютно очевидно, що найбільша ефективність освітнього процесу досягається в умовах активізації навчальної діяльності учнів. Саме тому наш досвід зосереджений на використанні методів активного навчання з акцентом на інтерактивну взаємодію учнів з комп'ютером.

В наш час інтерактивні технології відкривають унікальні можливості в різних галузях професійної діяльності, пропонують прості та зручні засоби для вирішення широкого кола завдань, у тому числі і в сфері освіти. Основним завданням освіти стає створення умов для розвитку учнів, які забезпечать у майбутньому його готовність жити й успішно діяти в суспільстві. Сьогодні майже всі методичні інновації пов'язані із застосуванням інтерактивних методів навчання [4, с. 272].

Пометун О.І. визначає, що термін «інтерактивні методи» пов'язаний, як правило, з двома групами методів: безкомп'ютерна спеціально організована навчальна взаємодія, яка здійснюється, безпосередньо між людьми і друга група – навчання, побудоване на спілкуванні з комп'ютером і за допомогою комп'ютера. Отже, інтерактивні технології навчання передбачають таку організацію навчального процесу, за якої неможлива неучасть школяра в колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання: або кожен учень має конкретне завдання про виконання якого він повинен прозвітувати, або від його діяльності залежить виконання поставленого перед групою та перед усім класом завдання [2, с. 24]. Ми погоджуємось с думкою Пометун О.І., що на відміну від методик, інтерактивні навчальні технології не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а самою своєю структурою визначають кінцевий результат [3, с. 19].

У житті і творчому розвитку дитини комп'ютер відіграє величезну роль. Під час виконання запропонованих учителем завдань, учні мають можливість відчути себе дослідниками, самостійно відкривати для себе щось нове. Тобто дитина вчиться робити висновки, вчиться узагальнювати, самостійно відкривати щось нове для себе.

Суть інтерактивного навчання, на думку Ягоднікової В.В., полягає в діалогових формах процесу пізнання, орієнтації на мобілізацію пізнавальних сил та прагнень учнів, на посилення мотивації до навчання, на пробудження самостійного інтересу до пізнання, становлення власних засобів діяльності [1, 89]. Кожен учень в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки має змогу не тільки отримувати нові знання, але й розвивати саму пізнавальну діяльність, внести свій особистий внесок, обмінятися знаннями та ідеями. В процесі уроку розвивається діалогове спілкування. В наш час в будь-якому освітньому процесі стає актуальним застосування інтерактивних методів, в тому числі і у процесі викладання інформатики.

Все це може призвести до небажаних наслідків. Діти помилково думають, вони добре розбираються в інформатиці, а з комп'ютером взагалі на «ти». Але в реальності рівень знань учнів залишається бажати кращого. Учні стають залежними від комп'ютера, замінюючи реальний світ віртуальним

Вчитель, який використовує інтерактивні методи навчання, повинен не лише вміти користуватися комп'ютером та працювати в інтернеті, а й володіти методикою

конструювання уроку із застосуванням інтерактивного обладнання та мультимедійних ресурсів. Інтерактивні засоби навчання допомагають вчителю та учням вивчати будь-які теми, надаючи широкий навчальний або методичний матеріал.

Спостерігаючи за процесом уроку можна зробити **висновки**, що всі, без винятку, учні активно приймають участь на уроці, бажають відповідати і з захопленням виконують запропоновані завдання. Також стає легше утримувати увагу й активність учнів на уроці, а значить досягти головної мети навчання XXI століття: розвиток особистості дитини.

Таким чином, активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках інформатики засобами інтерактивних технологій навчання сприяє:

- активізації пізнавальної активності учнів;
- розвитку здатності до самостійного навчання;
- вироблення навичок роботи з комп'ютером;
- коригування самооцінки учнів;
- формування та розвитку комунікативних навичок (навичок спілкування з однолітками та вчителем).

Література:

1. Кучерова Г.М. Інтерактивні вправи та ігри./ Г.М. Кучерова, В.В. Ягоднікова– Харків: Вид. група «Основа», 2011. – 144 с.- (Серія «Адміністратору школи»)
2. Інноваційні технології в початковій школі./ [упоряд. О. Кондратюк]. – К.: Шк. світ, 2008. -112 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
3. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн./ О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
4. Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). Ч. III / гол. редактор Г.Д. Ахметова – Казань: Бук, 2014. –iv, 88 с.
5. Пашковская Т.А. Формы и методы обучения информатике. – Режим доступа: http://pedsovet.org/components/com_mtree/attachment.php?link_id=74472&cf_id=24 (Дата обращения: 14.11.2015).
6. Програма курсу «Інформатика» 5-9 класи загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/Програма%20Інформатика%205-9%20\(травень%202015\)\(1\).doc](http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/Програма%20Інформатика%205-9%20(травень%202015)(1).doc) (Дата звернення: 14.11.2015)

СООТНОШЕНИЕ СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ С ТРЕБОВАНИЯМИ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Ключевые слова: образование; технические специальности; иностранный язык; уровень; цель; навыки

Key words: education; technical specialties; foreign language; level; aim; skill

Научно-технический прогресс стал причиной коренного изменения структуры, уровня знаний, навыков и опыта рабочей силы в различных областях науки и производства. В условиях расширения потока научно-технической информации, многое из которого предназначается для освоения работником любого современного предприятия и учреждения, в корне изменилась роль образования в развитии производства и науки, в том числе и прикладных её аспектов. В наши дни подготовка кадров в самом процессе производства практически невозможна. Наука из деятельности обособленного контингента ученых превратилась в реальный и совершенно необходимый фактор развития производства, и имеет с ним очень тесную связь. В таких условиях образование (даже в тех сферах, которые традиционно относятся к общекультурным) становится максимально приближенным к реальным потребностям науки и производства, т. к. уровень молодых специалистов должен соответствовать скорости развития современной научно-технической сферы деятельности общества.

Оценки состояния российского образования, с которым оно идет в Болонский процесс, весьма различаются. В условиях, когда экономические показатели страны уменьшаются, а инвестиции в экономику растут слабо, число студентов в вузах России выросло более чем в два раза. А ведь необходимо поставлять на рынок труда высококвалифицированных и всесторонне подготовленных профессионалов, что отражается в наметившемся в последние годы выравнивании процентного отношения людей с высшим образованием к общему числу трудоспособных в России (т. е. приведение его в соответствие с общемировыми показателями). Поскольку учебный процесс следует организовывать в соответствии с государственными стандартами по каждой отдельной специальности и с требованиями конкретных потребителей на рынке труда, то кроме решения проблем уточнения перечня необходимых специальностей и расчета плана по количеству выпускаемых специалистов, приходится ещё и пересматривать учебные планы профессиональных образовательных учреждений. Сейчас эти процессы особенно интенсивно протекают внутри системы высшего профессионального образования, т.к. именно здесь формируются будущие инженерные и управленческие кадры, основной профессиональный потенциал на несколько ближайших десятилетий.

В наши дни, ссылаясь на положения Болонской конвенции, принято ратовать за сокращение количества аудиторных занятий по всем предметам с увеличением времени самостоятельной работы студентов. Действительно, вузы призваны обеспечивать не столько обучение кого-то чему-то, сколько создание оптимальных условий для учебного труда, приобретения профессиональных знаний и навыков в контексте общественных потребностей. Но по мнению автора статьи, в рамках ускоренных реформ такого рода есть риск потерять то ценное, что выработала, к примеру, старая советская и, позже, российская система образования.

Понятно, что ни один учебный предмет не должен зависеть по качеству преподавания и учения только от личности и уровня подготовки преподавателя – вокруг огромное количество источников информации и возможностей для самоподготовки. Но до сих пор хороший лектор способен заменить собой и «Интернет», и запасы книг хорошей библиотеки. Почему так происходит? На взгляд автора статьи, по причине недостаточного стремления среднего студента пользоваться доступными ему информационными источниками в полной мере. При существующем уровне оснащенности и пополняемости библиотек литературой, при условии, что информатику он изучал в обычной школе, студент часто не стремится сам отбирать и осваивать всю необходимую информацию по различным и многочисленным учебным дисциплинам. Если на данном этапе развития системы профессионального образования начать необдуманно сокращать аудиторные занятия, это незамедлительно понизит качество подготовки специалистов.

Рассматривая преподавание иностранных языков в технических вузах, нельзя отрицать, что повышение в последние годы качества знаний части студентов произошло именно благодаря созданию информационной среды, из которой можно бесконечно получать нужные для собственного обучения знания. Но сохраняется необходимость организовать формирование опыта учащихся в освоении иностранного языка как средства получения необходимой информации и средства обеспечения полноценного общения. Иностранный язык – это инструмент, который, если его дать в руки студенту, в несколько раз увеличивает его возможности правильного поиска и отбора информации, необходимой для профессионального формирования. Нет ни одного студента, знающего иностранный язык хотя бы на среднем уровне владения, и даже чуть ниже, который бы не ценил свои знания и навыки в этой области и не пользовался ими прежде всего для решения задач своего профессионального образования. Но несмотря на в целом положительное стремление соответствовать европейским стандартам образования, опыт вузов, где курс обучения иностранному языку по техническим направлениям подготовки за последнее десятилетие сократился по количеству аудиторных часов в полтора-два раза, показывает, что обучение предмету стало приносить результаты, не вполне соответствующие потребностям тех же студентов.

Очевидно, что современный специалист в любой сфере должен владеть иностранным языком как можно лучше, иметь навыки аудирования, говорения, чтения, письма. Мало лишь запомнить лексические единицы, надо также сочетать их друг с другом для выражения мысли и опознать их при восприятии чужой речи на слух или зрительно. Кроме того, без формирования стойких навыков пользования усвоенным материалом никакой речевой деятельности быть не может. При этом иностранный

язык как учебный предмет таков, что на самостоятельное изучение можно оставить лишь запоминание лексем и чтение текстов со словарем, частично – письмо. Для всего остального в процессе обучения необходимо присутствие студента в аудитории, наличие преподавателя, и хотя бы таких простых технических средств обучения, как аудиозаписи иностранной речи. Преподаватели иностранного языка в технических вузах находят возможность реализовать мотивационный компонент обучения не только в отношении своего предмета, но и ряда других, о которых имеют только общее представление. Они, пожалуй, единственные, кто серьезно занимается такой важной составляющей современной коммуникации, как чтение – и на родном, и на иностранном языке. При обучении чтению на иностранном языке преодолевается целый ряд смысловых, языковых и психологических трудностей. Замечено, что в ответах на вопросы, о чем или о ком говорится в прочитанном тексте и что именно об этом говорится, первоначально студенты дают очень пространные и слабо структурированные ответы, но постепенно учатся излагать смысл прочитанного более сжато и концентрированно, а содержательность ответа, тем не менее, возрастает. В учебных заведениях практически любого типа текст – звучащий или письменный – является в процессе преподавания иностранного языка основным видом учебных материалов. Текст для студента является и эталоном речевого произведения, и целостным объектом для понимания и усвоения фактической информации, и источником расширения и совершенствования языковых знаний, и основой для тренировки в иноязычной речи. Чтобы широкие возможности, которые предоставляет иноязычный текст, реализовывались, тоже необходимо довольно значительное учебное время для занятий непосредственно с преподавателем.

Цели курса обучения студента иностранному языку в техническом вузе поставлены правильно – научить пользоваться иноязычной речью при повседневном бытовом общении и в сфере профессиональной коммуникации. Этого будущему специалисту было бы вполне достаточно. Но не секрет, что на нефилологические специальности в высшие учебные заведения поступают в основном выпускники школ, не освоившие нормативов школьной программы по иностранному языку даже наполовину. При этом никто не делает скидку на данное обстоятельство – требуется, чтобы все знания по программе были усвоены, умения – привиты, навыки – сформированы. Хотелось бы обратить внимание на то, что преподаватели иностранных языков вузов стремятся внедрять в учебный процесс все новое в методике преподавания и технологиях обучения. Тематически-ситуативный способ организации материала на базе текста вполне себя оправдывает. Усвоив устно поданный или прочитанный материал, необходимо перейти к реально-информативной коммуникации в ходе практических занятий. Особенно хорошо необходимость этого видна на примере изучения тем бытового и общекультурного плана, которым и уделяется основное внимание на первом этапе языковой подготовки. Охват темы должен быть первоначально обеспечен лексически и грамматически, но потом необходимо всё изученное (пусть и самостоятельно) вывести в приближенную к реальной речевой коммуникацию, иначе активизации языкового материала не достичь. Поэтому при отборе лексики для обязательного изучения наряду с принципом частотности обязательно соблюдается принцип функциональности. Даже изучение тем, которые на первый взгляд не в состоянии стимулировать обмен мнениями (внешность, профессии, квартира), направлены на усвоение такой ча-

сти лексики и грамматики, которые неизбежно понадобятся в ходе любого общения.

Теперь вернемся к реальной ситуации преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, особенно студентам технических специальностей, где учебные часы, выделенные на предмет, предельно сокращены. Преподаватель должен сформировать базовые умения и навыки речевой деятельности. Преподаватель должен, используя современные методические подходы, помочь студенту преодолеть психологический речевой барьер, научить легко вступать в иноязычное общение, используя максимально весь свой запас знаний, умений и навыков. При этом сложность обсуждаемых тем с бытовых и повседневных должна постепенно дойти до общенаучных и абстрактных. Большое внимание должно уделяться аудированию и чтению с разными познавательными задачами. Правильная работа над чтением, с обязательным обучением аннотированию и реферированию текстов, тоже требует изрядного количества учебного времени. Если учесть, что в программу включено изучение профессиональной терминологии, не удивительно, что поставленные цели обучения достигаются лишь частично – обеспечить всё это в полном объеме за предоставляемое количество учебного времени невозможно. Совершенно необходимо расширить курс обучения иностранному языку до восьми семестров вместо четырех или трех. В этом случае будет возможно на первом этапе ликвидировать недостатки школьной подготовки, подтягивая отстающих до среднего уровня знаний. На этом же этапе станет возможным сообщать учащимся средствами иностранного языка больше культурологической, страноведческой информации. Тогда выработка непосредственно речевых умений в правильно построенной системе речевых упражнений с моделированием ситуаций, приближенных к реальным ситуациям общения, будет происходить более полноценно и качественно. На втором этапе можно будет говорить о совершенствовании речевых умений и навыков на другом, уже более сложном лексическом материале, усвоение которого позволит читать тексты, вести беседу и составлять монологические высказывания общенаучной и научно-популярной тематики. Завершающий, специализированный этап, правильнее всего оставить для магистратуры, и тогда можно организовать его по-разному. При наличии достаточно современного базового учебного пособия по конкретной специальности возможен вариант сдачи по окончании курса расширенного экзамена. Возможен и факультативный вариант изучения специализированного курса (при этом заинтересованные студенты могли бы изучать терминологический аспект иностранного языка по нескольким смежным специальностям). Появится также возможность для привлечения к чтению лекций специалистов, владеющих иностранным языком, для организации тематических конференций на иностранном языке, и других языковых мероприятий.

Требования, предъявляемые к современной вузовской подготовке специалистов, ни в коем случае не смогут исключить иностранный язык как совершенно необходимый для каждого студента учебный предмет. Высококвалифицированный специалист обязан уметь постоянно пополнять свои знания и самостоятельно повышать свою квалификацию. Следовательно, необходим избирательный и творческий подход высших учебных заведений к планированию курсов обучения и применению новых технологий в преподавании, что позволило бы использовать весь накопленный опыт в обучении разным предметам, в том числе и иностранным языкам, в комплексе, с гарантированным повышением качества получаемых студентами знаний и уровня успешности их учебной и дальнейшей производственной деятельности.

НАСЛІДКИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Ключові слова: реформування освіти, конкурентоспроможність, модернізація, професійна підготовка, фахівці.

Key words: education reformation, competitiveness, modernization, professional training, specialists.

Постановка проблеми. Болонські реформи – найбільші реформи у сфері освіти в європейських країнах за всю їх історію. Реалізація реформ по різному проходить в різних країнах Європи. Переконана, ми повинні детальніше вивчати європейський досвід. Навчання на помилках – корисне, і їх аналіз дозволить нам глобально подивитися на процес впровадження Болонської реформи в Україні.

Особливий інтерес викликає досвід розвитку системи вищої освіти Німеччини, історія якої бере свій початок із середньовіччя й на сьогодні відіграє важливу роль у розвитку загальноєвропейського освітнього простору. Наприкінці 90-х років у розвитку вищої освіти Німеччини починається новий етап. Величезні перспективи відкриває процес європейської інтеграції, який супроводжується формуванням єдиного загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання реформування вищої освіти Німеччини є актуальним для німецьких (П. Векс, О. Маасен, І. Мюскенс, Х. Л. Фрідріх, А. Ханфт) та вітчизняних дослідників (А. Афанасьєв, В. Байденко, В. Калашников, Б. Клименко, Г. Лукичів, В. Миронов, В. Пусвацет, та ін.). Реформування професійної освіти стало об'єктом уваги таких українських (Н.Абашкіна, Л.Кнодель, М. Степко) та німецьких (А. Буш, У. Мюллер, А. Плегер, Л. Цибель) науковців [3].

Метою статті є проаналізувати основні етапи та реформи вищої освіти Німеччини, і визначити проблеми, з якими зіткнулась країна, у світлі завдань Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Болонський процес має свою передісторію, що полягає в розробленні та підписанні представниками Європи Великої Хартії Університетів (1988 р.), у якій проголошується прихильність університетів до європейської гуманістичної традиції, Лісабонської конвенції (1997 р.) про визнання кваліфікацій для системи вищої освіти європейського регіону та Сорбонської декларації (1998 р.) щодо узгодження структури системи вищої освіти в Європі. Сам Болонський процес на рівні держав було започатковано 19 червня 1999 року в Болоньї (Італія) підписанням 29 міністрами освіти від імені своїх урядів документа, який назвали «Болонська декларація». Цим актом країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти й домовились про створення єдиного ев-

ропейського освітнього та наукового простору до 2010 року, а також започаткували регулярні – через кожні два роки – зустрічі (конференції) міністрів освіти.

Основними ідеями Болонського процесу є:

1) прийняття та визнання спільної системи порівнюваних освітніх кваліфікацій та наукових ступенів, упровадження уніфікованого Додатка до диплому про вищу освіту;

2) введення двох етапів навчання – доступеневого, або навчання до отримання першого ступеня (не менше 3 років), та післяступеневого, або навчання після отримання першого ступеня (1-2 роки магістерської програми);

3) упровадження системи трансферних кредитів – European Credit Transfer System (ECTS), що забезпечує перезалікову та накопичувальну функцію. За системою ECTS кожна навчальна дисципліна оцінюється в кредитах, які визначають співвідношення кількості витрат на курс відносно до витрат на навчальний рік (лекції, практичні заняття, семінари, курсові та дипломні проекти, інші письмові роботи, самостійна робота студентів);

4) прийняття європейського стандарту оцінки знань та якості навчання (запровадження уніфікованих критеріїв, методів оцінки);

5) подолання перешкод, що заважають вільному руху студентів, стажерів, дослідників, викладачів у галузі освіти;

6) забезпечення працевлаштування випускників. Знання випускників європейських вузів повинні бути застосовані й практично використані на користь усієї Європи. Усі академічні ступені й інші кваліфікації повинні бути затребувані європейським ринком праці, а професійне визнання кваліфікацій – спрощене та полегшене.

7) забезпечення привабливості європейської системи освіти та залучення до неї більшої кількості студентів із інших регіонів світу [3].

Будучи одним із ініціаторів й активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти, Німеччина досить обережно реформувала систему вищої освіти в умовах Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції. Уся робота щодо створення загальноєвропейської освітньої зони в Німеччині була скоординованою й підкріпленою діяльністю різних організаційних структур. На державному рівні відповідальність було покладено на Робочу групу щодо реалізації Болонського процесу, яка готувала пропозиції, рекомендації та резолюції, надавала консультації, послуги, забезпечувала проведення заходів щодо підтримки вищих навчальних закладів. До її складу входять представники Федерального міністерства освіти і науки, Постійної конференції міністрів освіти і культури земель, Конференції німецьких ректорів, Німецької служби академічних обмінів, Німецької акредитаційної ради, Національної асоціації студентських рад [9, с.89].

Німеччина ставила за мету разом із іншими європейськими країнами провести структурне реформування вищої освіти і консолідувати зусилля наукової та освітянської громадськості й уряду для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти та науки у світі. Болонська декларація передбачала введення двох рівнів вищої освіти, які відображалися в ступенях «бакалавр» і «магістр». Доступ до другого циклу навчання потребував успішного завершення першого, який мав тривати щонайменше три роки. Учений ступінь, що присвоюється

після завершення першого циклу, на європейському ринку праці сприйматиметься як відповідний рівень кваліфікації. Кінцевим результатом другого навчального циклу має бути вчений ступінь магістра та/або кандидата наук, як у багатьох європейських країнах.

21 січня 2000 року Наукова Рада Німеччини опублікувала рекомендації щодо впровадження нової структури отримання та присвоєння ступенів (бакалавр/магістр) у вищих навчальних закладах країни [6]. У січні 2002 року були розроблені рекомендації щодо введення двоступеневої системи у вищих професійних навчальних закладах Німеччини [7]. Уже через рік Постійна конференція міністрів освіти та культури прийняла рішення щодо академічної класифікації нових ступенів [14] та випустила «10 тез про введення ступенів бакалавра та магістра в Німеччині», у яких говорилось про двоступеневу систему навчання, самостійність, професійність та профільні типи бакалаврських та магістерських курсів, послідовну та непослідовну систему навчання, середній період отримання освіти, якість та акредитацію нових курсів [13].

Та впровадження нової двоступеневої системи освіти мало і багато недоліків. Основними є:

- практика переназивати курси, а не робити докорінну реконструкцію;
- створення нових програм, які перенавантажують студентів та відповідно знижу, ефективність навчання;
- низький рівень залучення студентів та неврахування думки студента щодо процесу реконструкції старих програм;
- необізнаність ринку праці щодо нової системи освіти (бакалавр – магістр), відповідно велике безробіття серед випускників.

Група провідних технічних університетів виступила із заявою, що для інженерних наук саме магістр, а не бакалавр повинен бути правилом. Аналогічна ситуація виникла також і з учителями. Була пропозиція брати на роботу вчителями молодших класів спеціалістів зі ступенем бакалавра, але міністерство наголосило на тому, що лише магістр буде мати можливість викладати в школі. Федеральний уряд та землі зазначили, що впровадження нової двоступеневої системи повинно супроводжуватись заходами, які сприяють прийняттю цих ступенів суспільством, економікою та відкривають випускникам нові можливості на ринку праці [12, с.185-189]. Роботодавці та суспільство ще не досить чітко уявляють, у чому саме полягає специфіка освіти на рівнях бакалавра та магістра. У свою чергу Міністерство економіки та праці не провело роботу зі встановлення чіткого переліку посад, для заняття яких достатньою є кваліфікація «бакалавр».

Болонська реформа також передбачала мобільність у міжнародних обмінах, уніфіковані дипломи та більш доступну вищу освіту. Однак результати свідчать про інше.

Студент, який прагне отримати освітній досвід за кордоном, досі стикається з багатьма перешкодами. Лише кожен п'ятий студент-бакалавр проводить навчальний семестр за кордоном. А ця квота мала б становити 50 відсотків. Поки ж такі показники залишаються мрією. Хоча Болонську конвенцію підписали 47 країн, «Європи університетів» ще не існує. Попри те, що ступінь бакалавра та магістра можна здобути всюди, навчальні умови в кожному університеті дуже відрізняються [15].

Так само і відрізняється впровадження ECTS. Немає змоги довіряти, що в

країні 1 ECTS дорівнює 1 ECTS в іншій. Тобто ECTS для накопичення оцінок під час мобільності не може використовуватися, бо не всі країни мають ECTS, або схожу кредитну систему та і кредити не розподіляються вірно також не всі види навчання враховуються у виставленні кредитів, «Система навчання» не змінилася на «систему самонавчання». Є практика, що керівництво університетів об'єднувало декілька програм в одну без детального аналізу особливості кожного курсу.

Також досі не зрозумілий один з унікальних елементів Болонського процесу – **відношення до студентства**. Студент – споживач чи партнер? Наприклад, згідно Парижського комюніке, студентство – повноправний партнер в управлінні вищою освітою. І на зустрічі міністрів освіти в Празі було зазначено: «...що залучення ... студентів як компетентних, активних і конструктивних партнерів у створенні і формуванні Європейського простору вищої освіти потрібне і бажане. ...що студенти повинні брати участь і впливати на організацію і зміст освіти в університетах та інших вищих навчальних закладах» [10]. Наразі все більше студентів констатують, що вищезазначені заяви так і залишилися заявами на папері.

Висновки. Отже, досвід Німеччини може бути корисним при розробці стратегій реструктуризації державних систем вищої освіти та вищих навчальних закладів для інших європейських країн-учасниць Болонської ініціативи, а також для України, яка стала на шлях системної трансформації вищої освіти [3]. Результати аналізу цього досвіду можуть сприяти розвитку й збагаченню вітчизняної системи освіти, дозволять уникнути повторення помилок та дадуть можливість розкрити нові підходи до вирішення ряду проблем у цій галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бражник Е.И. Перспективы развития высшего образования в европейских странах и России в контексте Болонского процесса. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ideashistory.org.ru/pdfs/16brazhnik.pdf> (Дата звернення 05.11.2015).
2. Степко М.Ф., Клименко Б.В., ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Болонський процес і навчання продовж життя. – Харків: НТУ «ХПІ», 2004.
3. Бадах Ганна. Перехід на двоступеневу систему навчання в Німеччині в умовах реалізації цілей Болонського процесу. – Донецьк: Український культурологічний центр, журнал „Схід”, 2008.
4. Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfstellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007 von Hochschulrektorenkonferenz.
5. Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus und Master-/Magistersstudiengänge. Kultusministerkonferenz, 3. Dezember 1998.
6. Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und Abschlüsse. Wissenschaftsrat, Drs. 4418/00. Berlin, 21. Januar 2000.
7. Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Wissenschaftsrat, Drs. 5102/02. Berlin, 18. Januar 2002.
8. Kölner-Erklärung zur Entwicklung der Bachelor- und Master-Studiengänge. Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände, Oktober 1999.
9. Maassen T. Oliver. Die Bologna-Revolution. Auswirkungen der Hochschulreform in

Deutschland. Frankfurt am Main, 2004.

10. Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF. Bonn, 2004.
11. Statistischen Daten zur Einführung von Bachelor- und Nasterstudiengängen (Wintersemester 2007/2008). Statistiken zur Hochschulpolitik 3/2007.
12. Wex, Peter. Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Berlin 2005.
13. Zehn Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 12. Juni 2003.
14. Zugang zur Promotion für Master-/Magister und Bachelor-/Bakkalaureusabsolventen. Kultusministerkonferenz, 14. April 2000.
15. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.magna-charta.org/мс_pdf/мс_ukranian.pdf



Лимарева Ю.М.
доцент кафедри фізики ДДПУ, канд. пед. наук



Белешапка А.Я.
старший викладач кафедри фізики ДДПУ



Войнов О.Л.
вчитель фізики
Миколаївської ЗОШ І-ІІІ ступенів №3
Слов'янської міської ради

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧИХ ДІСЦИПЛІН

Стаття присвячена актуальним питанням навчання учнів 5 класу загальноосвітніх шкіл на уроках природознавства.

Ключові слова: природниче виховання, природознавство, фізика, астрономія, навколишнє середовище, хімія, біологія, спостереження, вимірювання.

Оновлення змісту освіти у XXI столітті вимагає розв'язання складної проблеми, як перетворити гігантський масив знань в індивідуальне надбання та знаряддя кожної особистості. Тому головним завданням освіти є підготовка учнів до сучасного життя, тобто формування у них необхідних компетентностей, а одним із засобів їх формування є *інтеграція навчальних дисциплін*.

Підґрунтям для успішної організації вивчення інтегрованого курсу виступає принцип свідомості й активності у навчанні. Він є провідним, бо визначає головне спрямування пізнавальної діяльності і керування нею. Він впливає з мети і завдань національної освіти, а також з особливостей процесу навчання, які передбачають осмислений і творчий підхід до опанування знань. Свідомому засвоєнню знань сприяють: роз'яснення мети і завдань навчального предмета, значення його для вирішення життєвих проблем, для перспектив самої особистості; використання у процесі навчання розумових операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедукції); позитивні емоції; позитивні мотиви навчання; раціональні прийоми роботи на занятті; критичний підхід у процесі викладання матеріалу та його засвоєння; належний контроль і самоконтроль. Свідомість у навчанні забезпечується високим рівнем активності особистості. Активізації пізнавальної діяльності сприяють: позитивне ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу; позитивні емоції, викликані навчальною діяльністю; тісний зв'язок навчання з життям, що актуалізує значення наукових знань; єдність інтелектуальної та мовленнєвої діяльності; взаєморозуміння між суб'єктами навчального процесу; використання на практиці засвоєного матеріалу, умінь і навичок; систематичне повторення засвоєних знань; варіантність та диференціація вправ; робота щодо засвоєння важкого матеріалу доступними методами; використання знань для узагальнення інтелектуальних умінь при розв'язанні конкретних завдань; проблемне навчання; диференціювання матеріалу відповідно до навчальних можливостей особистості; використання сучасних технічних засобів навчання; уміння викладача враховувати психічний стан учнів і стадії їх психічного розвитку.

Введений у шкільну програму інтегрований курс «Природознавство» своїм змістом та структурою дозволяє організовувати навчальну активність школярів на високому рівні. До того ж, ця активність цілком виправдана з методичної точки зору.

Мета, задачі та зміст курсу «Природознавство» зокрема в 5 класі визначені програмою з природознавства. (Програма Природознавство 5 клас для загальноосвітніх навчальних закладів. Затверджено Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 06.06.2012 р. № 664 «Про затвердження навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня»). Програму підготували: Гільберг Т. Г., Крячко І. П., Сак Т. В., Бескова Н. В., Фіцайло С. С.).

Предмет «Природознавство» в 5 класі продовжує курс природознавства початкової школи. Передбачається, що здобуття нових знань, а також узагальнення, розширення і поглиблення природничих знань, умінь і навичок, набутих у початковій школі, забезпечать достатню основу для вивчення біології, хімії, географії, фізики як самостійних предметів у 6 - 9 класах.

Основна мета навчального предмета «Природознавство» в 5 класі – формування природознавчої компетентності учнів через засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину, основ екологічних знань, удосконалення способів навчально-пізнавальної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій у ставленні до природи.

Досягнення зазначеної мети передбачає вирішення таких основних завдань:

- формування ключових і предметних компетентностей;
- формування цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, уявлень про закономірності у природі та місце людини в ній;
- засвоєння і поглиблення знань про різноманіття об'єктів і явищ природи, зв'язок між явищами живої і неживої природи, зміни природного середовища під впливом людини;
- оволодіння й удосконалення уміннями проводити спостереження, досліди, вимірювання та описувати їх результати;
- виховання позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природи, прагнення діяти в навколишньому середовищі відповідно до екологічних норм поведінки;
- застосування знань про природу в повсякденному житті для збереження навколишнього середовища та соціально-відповідальної поведінки в ній, адаптації до умов проживання на певній території, самостійного оцінювання рівня безпеки навколишнього середовища як сфери життєдіяльності.

«Природознавство» являє собою інтегрований курс, задаючи, тим самим, певні труднощі у його викладанні та вимагаючи активізації сумісної діяльності спеціалістів різного профілю. Доречно зазначити, що такий курс виступає складним як для фахівців початкових класів так і для спеціалістів-предметників: перші мають значно розширити свої знання з різних природничих дисциплін та методики їх викладання, а другі – винайти методики викладання основ своїх предметів, які були б методично виправдані для застосування на межі молодшої та середньої ланки шкільної освіти. Додатково проблемою стає «Природознавство» у 5 класі, де вже існує предметна система. Ключовим постає запитання: Хто із фахівців має викладати цей предмет? Якщо «довірити» таку роботу спеціалісту з одного (будь-якого) природничого предмету, то підсвідомо розуміємо, що викладання являтиме собою у переважній більшості викладання одного (обраного) предмету. Якщо ж довірити кожену частину матеріалу викладати різним фахівцям, то цілком очевидна відсутність єдності вимог, що значно ускладнить навчання і без того непростий період навчання школярів, які щойно змінили звичний ритм шкільного життя із одним вчителем, на, поки ще не зовсім зрозуміле, – із багатьма, зовсім різними. Отже, окрім того, що викладачів стало багато, та ще й один предмет викладають кілька – це вже, здається, занадто.

Аналізуючи програму курсу «Природознавство – 5» приходимо висновку, що більш як 25% часу відводиться на вивчення матеріалу з астрономії. Враховуючи, що в освітній програмі ЗОШ на цей предмет відводиться дуже мало часу та, на жаль, лише у 11 класі, то для багатьох школярів «Природознавство» є єдиною можливістю знайомства із азами астрономії і це має братися до уваги викладачами курсу.

Зауважимо, що незважаючи на те, що «Природознавство» є інтегрованим курсом, воно не передбачає обов'язковим проведення інтегрованих уроків. Навпаки

вважаємо такий підхід складним для сприйняття інформації школярами, які вчора навчалися у початковій школі.

Першим варіантом виходу із становища вважаємо – зв'язок із початковою освітою. На нашу думку доцільним було б викладання цього предмету вчителем початкових класів, який періодично залучав би інших фахівців до участі у навчальному процесі. Саме цей фахівець має отримати основне навантаження з предмету та кінцеве оцінювання має здійснювати теж він. Більшість інформації подає саме він, та на окремі теми, або завершення вивчення розділу має запрошувати вузько спеціалізованих викладачів.

Таким чином, суто психологічно є можливість частково подовжити життя школярів із першим учителем, пом'якшити перехід до предметної системи, а разом із тим поступово знайомити учнів із різними фахівцями, методами викладання, які вони застосовують та вимогами, які висувають.

Вчитель початкових класів не може знати певні особливості викладання тих або інших тем курсу (окремого предмету), а предметник не завжди може пристосуватися до маленьких особистостей, і в цьому проблема!

Другий варіант, що вважаємо можливим для застосування в організації навчального процесу з предмету, це: надання курсу «Природознавство» статусу оглядового. За таких умов цілком можливий такий підхід коли різні частини курсу викладають вчителі-предметники (відповідно до свого профілю), а заступник директора з навчальної роботи або класний керівник організовує послідовність вивчення тем курсу та проводить мотиваційну роботу щодо заохочення та зацікавлення школярів до його вивчення. За таких умов школярі можуть отримати окремі оцінки за кожний блок-предмет. Не можна не зазначити, що вагомішим буде непідробна зацікавленість учнів до вивчення матеріалу та відсутність бального оцінювання з оглядового курсу. Однак, тоді вважаємо за доцільне застерегти від формалізації такого курсу педагогами. Зазначимо, що такий курс може бути концентрично побудований, а отже, із кожним викладачем учні зустрічатимуться кілька разів впродовж року. Такий підхід має свої значні переваги, бо послідовна зміна вчителів та їх предметів відображатиме єдність наук про природу, цілісність та єдність природи і людини.

Процес навчання – це висхідний шлях по спіралі й замкненим, коло виглядає лише у вигляді зверху, лише в одній проекції. Між двома нібито однаковими точками навчання відбуваються процеси, які пов'язані між собою та сприяють засвоєнню “старого” на “новому” рівні. При цьому доцільно зауважити, що логічний ланцюжок між “старим” та “новим” має бути зрозумілим, а процес переходу усвідомленим. Окрім того, не можна, побудувавши кам'яну споруду на піску, казати, що вона надійна. Отже, систематичність і послідовність у вивченні такого інтегрованого курсу, як «Природознавство» – головні вимоги щодо технологій навчання. Вони забезпечують правильну організацію навчально-педагогічної діяльності та виступають фундаментом отримання свідомих знань. Фундамент, на якому зводяться нові свідомі знання, має бути системою свідомих знань. Лише за такої умови можна говорити про доцільність проведення процесу навчання.

Наступний варіант, який може бути застосований, це надання можливості викладати вище зазначений предмет фахівцю з фізики та астрономії. Аргументувати таку позицію можемо наступним: понад 45% програмою «Природознавство» охоплено матеріалу з цих предметів. Якщо до них додати, 11% до яких належать загальні відомості та резервний час, то виходить понад 56%. Тому вважаємо зазначену позицію

такою, що заслуговує на увагу, і має право на реалізацію.

Окремою проблемою, що напругу стосується викладання інтегрованого курсу «Природознавство» є покращення та вдосконалення підручників з курсу, що пропонуються школярам. На нашу думку для проведення науково-методичної експертизи навчального посібника, а тим більше підручника, доцільним було б залучити спеціалістів з фізики та астрономії, аби не допустити в подальшому чисельних неточностей у викладенні матеріалу. Так, на основі аналізу змісту підручника (О.Г.Ярошенко, В.М.Бойко. Природознавство: підруч. Для 5 кл. – К.: Видавництво «Світоч», 2013. – 240 с.: іл.) вважаємо за доцільне акцентувати увагу на таких методичних аспектах, як:

У розділі де учні вивчають вимірювання і знайомляться з кількісними характеристиками, разом з кілограмом, метром, секундою подається еталон – кубічний метр, який не тільки немає еталону, а й не являється основною фізичною одиницею в системі СІ. Відомо, що у 1971 році затверджена Міжнародна система одиниць фізичних величин СІ на основі 7 основних одиниць величин: довжини, маси, часу, сили електричного струму, термодинамічної температури, сили світла, кількості речовини.

Обладнання для вивчення природи автори існуючого підручника поділяють на збільшувальне, вимірювальне та лабораторне. Такого поділу обладнання не існує в жодній науці, тому не зрозуміло, що саме (який принцип) було покладено у створення такої класифікації. До того ж чіткої межі між лабораторним та вимірювальним обладнанням не існує. Це наводить на думку, що запропонована класифікація не є доцільною.

Непослідовне та неточне викладення матеріалу з вивчення теорії будови речовини. А саме: спочатку вивчаються молекули, як найдрібніші частинки речовини, а потім (через певний час) повертаються до складових частинок молекул – атомів, які «теж найдрібніші».

Кількісні характеристики об'єктів та зв'язки між ними, що вивчаються в курсі «Природознавство» недостатньо використовуються. Таким чином, причинно-наслідкові зв'язки втрачають своє цілісне сприйняття школярами.

З огляду на диференційований підхід до організації навчання школярів, вважаємо за доцільне додати курсу «математичного підґрунтя». Часто буває, що саме числа, кількісні характеристики стають приводом для зацікавлення, вмотивованості та свідомого підходу до самостійної діяльності особистості.

Формуванню навичок і вмінь учнів, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, активної взаємодії учнів сприяють застосування в навчальному процесі інтегрованих технологій та інтерактивних форм і методів навчання. При такій організації навчання учні з інтересом беруть участь у колективному та індивідуальному процесі пізнання світу.

Література.

1. Програма Природознавство 5 клас для загальноосвітніх навчальних закладів. Затверджено Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 06.06.2012 р. № 664 «Про затвердження навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня»). Програму підготували: Гільберг Т. Г., Крячко І. П., Сак Т. В., Бескова Н. В., Фіцайло С. С.
2. Ярошенко О.Г., Бойко В.М.. Природознавство: підруч. Для 5 кл. – К.: Видавництво «Світоч», 2013. – 240 с.: іл.

3. Божинова Ф.Я., Кирюхин Н.М., Кирюхина Е.А. Физика 7 класс. Учебник. Х.: Издательство «Ранок», 2007. – 192 с.: илл.
4. Бар'яхтар В. Г., Довгий С. О., Божинова Ф. Я. та ін. Фізика: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів за ред. В. Г. Бар'яхтара, С. О. Довгого. – Х.: Вид-во «Ранок», 2015. – 268 с.: іл., фот.
5. Ильченко В.Р. Перекрестки физики, химии и биологии. Книга для учащихся. – М. Издательство «Просвещение», 1986. – 175 с.: илл.
6. Каленик М. В. Формування поняття фізичної величини в учнів основної школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / М. В. Каленик; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 20 с. – укр.
7. Исаченкова, Л. А. Физика: учеб. пособие для 6 кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения / Л. А. Исаченкова, И. Э. Слесарь. — Минск: Нар. асвета, 2010.
8. Пришляк Н.П. Астрономия 11 класс. Учебник для общеобразовательных учебных заведений: уровень стандарта, академический уровень./ Пришляк Н.П. под общ. ред. Яцкива Я.С. Х.: Издательство «Ранок», 2011. – 160 с.: илл.
9. Бурдун Г. Д., Базакуца В. А. Единицы физических величин. – Харьков: Вища школа, 1984.
10. Власов А.Д., Мурин Б.П. Единицы физических величин в науке и технике. – М., Энергоатомиздат, 1990. – 176 с.
11. Мокров Ю. Метрология, стандартизация, сертификация. Глава 2. Системы единиц физических величин. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Science/mokr/02.php (Дата обращения: 20.11.2015).
12. Вишневецька Н.Д. Хімія та математика: міжпредметний зв'язок / Н.Д. Вишневецька // Хімія. – 2004. – № 19-24. – С.2-19.
13. Степанюк А.В., Гадюк Т.В. Інтеграція природничих дисциплін у школі // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С.18-24.
14. Тевлін Б. Математика на уроках фізики // Фізика та астрономія в школі. – 1999. – №4. – С.18-23.
15. Нікуліна Ф. Інтегральна технологія: основні ідеї та структура // Завуч (Перше вересня). – 2000. – № 23-24. – С.10.

РОЗВ'ЯЗАННЯ ЗАДАЧ З ТЕХНІЧНОЇ МЕХАНІКИ НА ЗАСАДАХ ПРОГРАМОВАНОГО НАВЧАННЯ

Ключові слова: програмоване навчання, алгоритм, навчальний програмований засіб.

У сучасній теорії і практиці системи вищої освіти накопичено чималий досвід удосконалення освітнього процесу, у тому числі – його інструментально-технологічного забезпечення. У цьому зв'язку є науково значущими пошуки зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки в області програмованого навчання.

Ідея програмованого навчання розглядалася у працях з проблем змісту освіти, програмно-методичної роботи, методів і організаційних форм навчання у ВНЗ (В. Бондаренко, А. Дорошкевич, С. Зінов'єв, Т. Льїна, С. Косенкова, Г. Коронат, О. Кузьменков, А. Матюшкін, Є. Машбиц, А. Нікольський, В. Ожогин, Д. Пеннер, І. Підласий, А. Прокоф'єв, Ш. Сихарулідзе, Г. Таукач, І. Тетельбаум, З. Харківський, В. Чепелев, С. Шаповаленко, В. Шило, П. Шпильч та ін.).

Незважаючи на певні недоліки, серед яких – надмірна алгоритмізація процесу, суттєві затрати часу, програмоване навчання має широкі можливості під час вивчення дисциплін, зміст яких укладається в однозначні, чіткі формули і передбачає для його засвоєння чіткі алгоритми дій студентів і педагогів.

Проте варто зазначити, що програмоване навчання у сучасній вищій освіті представлено невеликою кількістю програм взагалі і зокрема тих, що відтворюють фізичні процеси, виходячи з положень теоретичної механіки. Окрім того, існує недостатня кількість напрацювань, присвячених методиці проведення практичних занять з використанням комп'ютерних програм у процесі розв'язання задач.

Теорія програмованого навчання почала розвиватися у 40-50 рр. ХХ ст. у США, далі отримала розвиток в Європі. Головна його ідея – це управління процесом навчання, навчальними діями за допомогою навчальної програми.

Програмоване навчання – це навчання за заздалегідь розробленою програмою, в якій передбачені дії як учнів, так і педагога [1, 2, 6].

З метою оптимізації процесу розв'язання задач з технічної механіки студентами технологічного напрямку підготовки факультету фізико-математичної і технологічної освіти нами була розроблена методика, яка базується на принципах програмованого навчання з використанням навчальних програмних засобів (НПЗ), розроблених у середовищі Macromedia Flash Professional 8, що являє собою мультимедійну платформу, яка використовується для створення векторної анімації. Розроблений програмний засіб завдяки міжплатформеності (можливість використання на будь-якій апаратно-програмній платформі), легкості керування (усі кнопки, необхідні для керування, мають вигляд окремих елементів та однакові по всій програмі), детальному обґрунтуванню кожної дії, пункту та підпункту плану можна використо-

увати як під час аудиторної роботи студентів, тобто на практичних заняттях, так і під час їх самостійного навчання.

Після опрацювання певної порції навчальної інформації студентові пропонується або відповісти на певні питання, або виконати певні дії, правильність яких перевіряє НПЗ. Після отримання правильних результатів програма дозволяє переходити до наступного етапу навчальної роботи; якщо ж відповіді невірні, вона спрямовує до частини, де міститься більш детальне пояснення, після чого знову пропонується відповісти на питання.

Використання розроблених навчальних програмних засобів і втілення їх у процес розв'язання задач з технічної механіки дозволяє оптимізувати навчальний процес у цілому. По-перше, викладач має змогу індивідуально консультувати студентів; по-друге, є можливість повертатися до будь-якого етапу побудови схематичного зображення; по-третє, дотриматися індивідуального темпу навчальної діяльності тощо. Програмний засіб після розв'язання певного етапу дає можливість повертатися до загального плану вирішення задачі, що сприяє систематизації знань та виробленню певної моделі вирішення задач зазначеного типу.

Варто зазначити, що паралельне використання опорного плану конспекту дозволяє ще більш упорядкувати й організувати навчальну діяльність студентів. Окрім цього, після завершення роботи у студентів залишається детальний алгоритм вирішення задач зазначеного типу.

Висновки. Використання програмованого навчання у процесі викладання технічної механіки, зокрема, під час розв'язання задач статички надало можливість позитивних змін якісних показників успішності студентів; сприяло підвищенню ефективності наочності за рахунок використання анімаційного моделювання; урізноманітненню навчальної діяльності шляхом використання на занятті технічних засобів навчання; оптимізації навчального процесу у цілому.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження полягають у розробці моделюючих програм з окремих тем теоретичної механіки, а також елементів методики їх використання у процесі підготовки вчителів технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы / В. П. Беспалько. – М.: Изд-во «Высшая школа», 1970. – 128 с.
2. Гальперин П. Я. К теории программированного обучения / П. Я. Гальперин. – М., 1967. – 47 с.
3. Хом'як І. М. Програмоване навчання / І. М. Хом'як // Вісник. – 2010. – № 50. – С. 135–149.

Собко В.О.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики початкової освіти
(Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка),
Україна

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У РОБОТІ НАД СЛОВОМ

Ключові слова: соціокультурна компетентність, українська мова, Батьківщина, соціокультурний розвиток, народні символи, національно-патріотичне виховання, робота над словом, молодші школярі.

Key words: social and cultural competence, the Ukrainian language, Motherland, social and cultural development, folk symbols, national and patriotic education, work at a word, primary school pupils.

В умовах радикальної зміни соціальних уявлень, ідеалів і буття людей у цілому саме освіта сприяє адаптації людини до життєвих умов. Культура й освіта залишаються в центрі уваги світового співтовариства, виступають як фактори суспільного прогресу і розвитку цивілізації.

Найважливішим пріоритетом у вихованні молодого покоління на сучасному етапі, як зазначено у Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, затвердженій наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641, є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації; передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, що має стати основою формування особистісних рис громадянина України, які охоплюють національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну культуру [3]. Тому проблема формування ключової соціокультурної компетентності школяра набуває загальнодержавного значення, оскільки йдеться про збереження й примноження соціально-духовних багатств суспільства.

Аналітичний огляд праць учених в контексті соціокультурного розвитку особистості дав можливість зробити висновок, що означена проблема у різних її аспектах розглядалася у роботах психологів (І.Бех, Л.Божович, О.Киричук) і педагогів (Г.Кіт, Г.Кловак, О.Кобрій, О.Савченко, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська, Д.Тхоржевський, К.Ушинський та ін.). Значну увагу дослідниками (В.Бадер, Л.Бірюк, М.Вашуленко, Л.Мацько, К.Пономарьова, О.Шрамко та ін.) приділено формуванню соціокультурної компетентності у мовно-мовленнєвій освіті школяра.

Важлива роль у формуванні соціальної активності особистості, здатної орієнтуватися в сучасному світі, у підвищенні її загальної культури, вихованні морально-етичних якостей відводиться вивченню української мови, бо лише завдяки їй можна глибше пізнати традиції, звичаї, психологію, національний дух українців. Мова – основа національної гідності, великий народний педагог. Це важливий складник

загального змісту початкової освіти, оскільки українська мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним засобом опанування всіх інших навчальних дисциплін та виховання.

Видатний педагог К.Д.Ушинський, високо оцінюючи роль рідної мови у навчанні та вихованні дітей, зазначав, що у центрі уваги вчителя має бути розвиток мовлення молодших школярів, «дару слова», зокрема уточнення і поповнення словникового запасу дітей відповідно до норм рідної мови, формування в них умінь і навичок викладати свої думки як в усній, так і в письмовій формі. К.Д. Ушинський наголошував, що вивчення кожного предмета передається дитині, засвоюється нею і виражається завжди у формі слова. Дитина, яка не звикла вдумуватися у смисл слова, погано розуміє або зовсім не розуміє його справжнього значення і не набула навички розпоряджатися ним вільно в усному і писемному мовленні, завжди страждатиме від цього, вивчаючи будь-який інший предмет [7, 287].

Рідна мова, за словами українського науковця, педагога І.І.Огієнка, –це найважливіша основа, на якій зростає духовно й культурно кожний народ. Учений підкреслював, що народ, який не розуміє сили й значення рідної мови і не працює для збільшення культури її, не скоро стане свідомою нацією [6, 10].

До питань про формування мовної культури школярів неодноразово звертався відомий педагог В.О.Сухомлинський. У своїх статтях він називає рідну мову неоціненним багатством, завдяки якому народ передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції, історичний, культурний, естетичний, побутовий досвід. Рідне слово є тим невичерпним джерелом, з якого дитина черпає уявлення про науковий світ, про свою родину, про своє місто, село, про весь свій край. Любов до Батьківщини, –пише видатний педагог, – неможлива без любові до рідного слова. Людина, яка не любить мови рідної матері, якій нічого не промовляє рідне слово, –це людина без роду і племені [6, 18].

В.О.Сухомлинський наголошував, що, виховуючи молоде покоління, маємо прищепити учням любов до рідної мови, домогтися, щоб слово рідної мови говорило учням про віковічні багатства народу, про красу рідної землі, про народні ідеали й прагнення [6, 27].

Дослідник проблем теорії і методики навчання української мови в початковій школі М.С.Вашуленко зазначає, що саме за допомогою засобів мови, початкових знань про діалектичні закономірності її побудови у молодших школярів закладаються зачатки світогляду, формується ставлення до рідної мови, історії, культури і літератури свого народу, започатковуються риси громадянина, патріота [1].

У Державному стандарті початкової загальної освіти визначено загальний зміст освіти у 1–4 класах, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах полікультурності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави [2].

Навчання української мови, як зазначено у програмі, має бути спрямовано на формування *соціокультурної компетентності*, яка охоплює загальнокультурний розвиток учнів, адаптацію їх до життя в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання [4]. Тому робота вчителя має бути зорієнтована на формування в учнів національної самосвідомості, патріо-

тизму, соціальної активності, загальної культури особистості, що базується на надбаннях української та світової культури.

У своєму дослідженні ми беремо до уваги два складники *соціокультурної компетентності*, визначені К. Пономарьовою: **соціальний і загальнокультурний** [5].

Соціальний складник – це готовність особистості до адаптації в українському соціумі, який умовно можна структурувати таким чином: *держава, рідний край, сім'я, школа, громадські місця*.

Загальнокультурний складник соціокультурної компетентності передбачає володіння знаннями про особливості української національної культури, звичаї, традиції, свята і використання цих знань у мовленнєвій практиці; вживання у власному мовленні найбільш відомих малих українських фольклорних форм; сформованість морально-етичних якостей.

Важливою умовою соціокультурного розвитку особистості молодшого школяра у процесі реалізації змісту навчального матеріалу з української мови є організація освітньої діяльності відповідно до визначених у програмі напрямів: тематичні групи слів, що називають державу, її столицю, державну символіку, реалії життя народу; фольклорні твори великої і малої форм; особливості національного мовленнєвого етикету, правила мовленнєвої поведінки під час спілкування; соціальні ролі.

Одним із засобів розширення уявлень учнів про культуру українського народу, її особливості в різних районах України, реалізації завдань національно-патріотичного виховання на сучасному етапі, як підтверджує наше дослідження, є *робота над словом* у процесі навчання української мови, оскільки слово як елемент мовної структури одночасно постає засобом номінації і важливим компонентом формально-граматичної та семантичної структури одиниць спілкування.

Розкриємо окремі аспекти реалізації змісту соціокультурної змістової лінії у мовній освіті дітей молодшого шкільного віку з урахуванням визначених у методиці (М.Р. Львов) напрямів лексичної роботи: збагачення словника (засвоєння нових слів), уточнення словника (поглиблення розуміння вже відомих слів, з'ясування їхніх відтінків, засвоєння емоційно забарвлених слів), активізація словника (використання учнями якомога більшої кількості слів у мовленні).

Для формування в учнів основних уявлень про Україну, її символи, виховання любові до рідних місць, міста, села, мови, розвитку інтересу до вивчення історії краю практикували різні прийоми: повідомлення (пояснення) вчителя, бесіда, спостереження й аналіз мовних явищ, робота з підручником, лексичні вправи тощо.

Подаємо фрагменти уроків навчання грамоти (1 клас), на яких учні засвоюють назву держави та її столиці, навчаються записувати ці слова, дотримуватися правил мовленнєвої поведінки під час спілкування.

На уроці читання на тему «Буква ї. Позначення буквою ї звукосполучення [йі]» з метою формування соціокультурної компетентності першокласників необхідно розширювати їхні уявлення про свою державу Україну, розвивати інтерес до історії країни, виховувати почуття патріотизму. Збагаченню та активізації словникового запасу учнів сприяє проведення бесіди з використанням ілюстративного матеріалу (слайдів):

- У якій країні ми живемо?
- Які міста країни ви знаєте?

– Хто знає, яке місто найголовніше?

– Розгляньте ілюстрації. Це столиця України. Київ – старовинне місто. Йому вже понад півтори тисячі років. Розташований Київ на берегах Дніпра. Це найбільша річка в Україні.

– Хто був у Києві? Чим вам запам'яталося місто?

Вивчення букви *ї* дає можливість учням читати групи слів (*Україна, українка, україночка, українська, по-українському; Київ, киянин, киянка, кияночка*), з'ясувати їхнє значення, вводити в контекст.

На розширення знань першокласників про Україну, народні символи варто спрямувати аналіз вірша А. Камінчука:

В зелені діброва, в китицях калина.

Глянь, яка чудова наша Україна!

– Зачитайте друге речення. Про що в ньому розповідається?

– Що ви можете сказати про Україну – країну, в якій живете?

– Де ви побували? Що цікаве бачили?

– Якою Україну показав автор у віршику? (Чудовою, красивою.)

– Про які народні символи йдеться у вірші? Які ще символи України ви знаєте?

Такий підхід, як переконує досвід, пробуджує в учнів інтерес до вивчення нової лексики, забезпечує її засвоєння і використання у мовленні.

У процесі вивчення букви *Щ* «ща» доцільно провести бесіду про Батьківщину:

– Як ви розумієте значення слова *Батьківщина*?

– Що є маленькою батьківщиною для кожного з нас?

– Як називається країна, у якій ми живемо?

Після ознайомлення з текстом «Наша Батьківщина» учні розглядають карту України, учитель показує столицю України – місто Київ, обласний, районний центр, місто (село), в якому вони живуть, річку Дніпро, що перетинає всю Україну, інші річки, Чорне море, гори Карпати тощо.

Засвоєнню назви держави сприяють завдання для вибіркового читання: Яку землю називають Батьківщиною? Що ще сказано про Батьківщину? Як описано Україну? Зачитайте.

Діти переконуються, що кожна людина має ще й свою маленьку батьківщину, де вона народилася, де минуло її дитинство, де живуть її батьки. Це може бути велике місто, містечко, село. Для кожної людини її Батьківщина є найкращою. Про це йдеться і в прислів'ях, до розкриття змісту яких залучаються учні: *Людина без Батьківщини – що соловей без пісні. Усюди добре, а вдома – найкраще.*

Важливим складником формування соціокультурної компетентності у 1 – 4 класах є робота над ознайомленням з українською національною й народною символікою, її значенням. З метою підвищення якості знань учнів учителю необхідно добирати ефективні способи і прийоми пояснення значень тематичних груп слів відповідно до віку і загального рівня розвитку дітей. Така робота повинна стати невід'ємною частиною уроків рідної мови: слово вчителя; повідомлення учнів про Гімн України, його історію, авторів; слухання Гімну України; демонстрація Герба й Прапора України та розповідь про їх значення; ознайомлення з народними символами українців (верба, калина, вишитий рушник, вишиванка, писанка та ін.); розповіді легенд, віршів, виконання пісень про народні символи; творча робота “Малюємо на-

родні символи”; узагальнювальне слово вчителя про ставлення до українських національних і народних символів.

У результаті виконання робіт такого типу у учнів розширюються знання про державні і народні символи, збагачується та активізується словниковий запас, удосконалюється культура мовлення, розвивається допитливість, виховується повага до надбань українського народу.

Ознайомлення дітей з рослинами, якими українці традиційно прикрашали садибу (калина, бузок, чорнобривці, мальви, барвінок), пройде цікаво під час проведення позанавчального заходу – дозвілля «У нашому дворку, як у вінку». Пропонуємо орієнтовний зміст заняття: вступне слово вчителя; відгадування загадок про кущі та квіти, якими традиційно прикрашали українці свої подвір'я, бесіда про них; розгляд ілюстрацій, на яких зображене українське подвір'я; слухання віршів і пісень про рослини-символи; спільна творча робота дітей “Прикрасимо подвір'я нашої школи”; проведення народних дитячих ігор (“Мак”, “Грушка” тощо); заключне слово.

Заохочення учнів до такої діяльності створює святковий настрій, розвиває естетичні почуття, виховує любов до рідного краю.

Значне місце у реалізації завдань соціокультурної змістової лінії відводимо роботі з синонімами, які доступні дітям для сприймання і можуть бути використані в навчальній мовленнєвій діяльності та побутовому мовленні. З цією метою практикували різноманітні вправи, зокрема: аналіз мовного матеріалу та виявлення синонімів; зіставлення слів, близьких за значенням, розкриття їхніх відмінних значеннєвих відтінків; групування синонімів у ряди; самостійний добір синонімів, розкриття їхніх значень; уживання синонімів у зв'язних висловлюваннях. Використання синонімічних рядів (наприклад: *Батьківщина, Вітчизна, рідний край; держава, країна; родина, сім'я, рідня, родичі; батько, тато, отець, татко, татусь; мати, мама, няня, матінка, матуся, ненька; лелека, бусол, чорногуз, бузько* тощо) у процесі вивчення лексикограматичного матеріалу сприяє розширенню знань школярів про тематичні групи слів, що називають державу, народні символи, вихованню поваги до членів родини, увиразненню мовлення.

Активізують мовленнєву діяльність учнів завдання на добір художніх, образних слів, що підкреслюють характерну ознаку, визначальну якість особи, явища, предмета, наприклад:

Батьківщина – рідна, дорога, квітуча, могутня, незалежна, славетна, сонячна, вільна;

державна – незалежна, велика, вільна, багата, могутня, українська, багатонаціональна, рідна, сильна, сусідня;

батьки – рідні, дбайливі, добрі, мудрі, працелюбні, люблячі, молоді, старі, справедливі, вимогливі;

бабуся – рідна, добра, мила, весела, лагідна, ласкава, привітна, турботлива, усміхнена, добродушна, жвава, втомлена, моторна, сива;

вишивка – українська, красива, майстерна, барвиста, материна, бабусина, народна, неповторна, оригінальна, різноколірна, ручна, святкова, чудова, скромна;

калина – зелена, квітуча, гілляста, пишна, розквітла, уквітчана, червона, достигла, гіркувата.

Пропонована робота, орієнтована на збагачення, уточнення та активізацію словника, є важливим аспектом загальнокультурного і пізнавального розвитку учнів початкових класів, а також їхньої життєдіяльності в українському соціумі.

Такий підхід до формування соціокультурної компетентності молодшого школяра у процесі навчання української мови є важливою умовою соціалізації особистості, набуття громадянських якостей, дотримання соціальних норм і правил.

Література

1. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. / М.С. Вашуленко. – К.: Освіта, 2006. – 268 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7.
3. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641). Електронний ресурс. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novini/novini/2015/06/16/nacjonalno-patriotichne-vihovannya/>
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1 – 4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.
5. Пономарьова К.І. Соціокультурна складова у змісті початкового курсу української мови / К.І.Пономарьова // Початкова школа. – 2011. – № 5.
6. Сторінки національної методики викладання української мови. Конспект лекцій для студентів, викладачів, учителів / Укл. Н.М.Захлюпана, І.М.Кочан. – Львів: ЛДУ, 1993. – 36 с.
7. Ушинский К.Д. Родное слово. Кн. для учащихся. Год 1. Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово», (1864)// Избр. пед. соч. – М., 1974. – Т. II. –С. 287.

МНЕМОНІЧНІ МЕТОДИ І ТЕХНІКИ ЗАПАМ'Я ТОВУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ЛЕКСИКИ

Ключові слова: мнемотехніка, мнемоніка, асоціації, музична лексика, іноземні студенти

Keywords: mnemonics, mnemotechnics, associations, lexicon of music, international students

Необхідність запам'ятати велику кількість нових слів – це серйозне випробування для студентів, які вивчають іноземну мову. До того ж, слова необхідно засвоїти так, щоб більше ніколи не шукати їх в словнику. Але й цього мало. Як стверджують Марат Зіганов і Володимир Козаренко, «...слова потрібно запам'ятовувати так, щоб вони при сприйнятті викликали у вас уяві відповідні зорові образи. В такому разі поняття «переклад» втрачає свій сенс. Адже якщо іноземне мовлення автоматично «вмикає» уяві відповідні образи, ви будете його розуміти без будь-якого перекладу, як розумієте слова рідної мови» [1].

Психологи визначили, що людям дуже подобається «дивовижно» легке здобуття знань (наприклад, мимовільне запам'ятовування), тоді як «...основною умовою ефективного управління пам'яттю людини є раціональна організація мнемічних процесів у конкретних умовах навчання і практичної діяльності» [2].

Ще понад дві тисячі років тому давньогрецький поет і філософ Симонід Кеоський винайшов для запам'ятовування особливу образну систему, яку пізніше назвали мнемотехнікою. Інтерес до мнемотехніки в даний час не згас. Більше того, «види мнемонічної техніки запам'ятовування постійно удосконалюються на основі нових уявлень про механізми пам'яті людини. Зараз феноменальна пам'ять з розряду чудес переходить в розряд звичайних, доступних кожному навичок запам'ятовування, які можна сформувати, як і будь-які інші навички» [5].

Термін «мнемотехніка» означає «сукупність способів або прийомів, що полегшують запам'ятовування необхідної кількості інформації, і ґрунтуються на законах асоціації» [3].

Для уникнення зубріння лексики Наталія Саенко рекомендує використати такі мнемонічні методи і прийоми: метод ключових слів; метод взаємодії; встановлення зв'язків за схожістю, суміжністю, протилежністю; виділення опорних «зачіпок» [2].

Американські психотерапевти Отто Еренберг і Міріам Еренберг у книзі «Розвиток можливостей інтелекту» розглядають такі мнемонічні методи і техніки: римування і ритм, абрєвіатура, метод розташування предметів, слова для запам'ятовування, пошук зв'язку між цифрами та літерами, використання картинок, використання ланцюжків та ін. [8]

Ці і деякі інші з мнемонічних технік, можна використати для вивчення іноземцями української музичної лексики.

I. Метод фонетичних асоціацій («Поліглот», Метод навідних асоціацій (МНА), Метод асоціативного запам'ятовування)

За допомогою цього методу можна навчитись запам'ятовувати 100-200 нових іноземних слів у день.

Послідовність використання методу:

Слово *туш* (коротка музична побудова фанфарного складу, що виконується, як правило, духовим оркестром на знак шанування, привітання на урочистих церемоніях):

1. Уявляємо переклад слова (звучить туш).
2. До вимови додаємо співзвучне слово з рідної мови ($\pm \pm$ (ту ше – земний воїн)).
3. З'єднуємо образ перекладу з образом співзвучного слова (Звучить *туш*, коли в похід виходять багато *земних воїнів*).
4. «Фотографуємо» іноземне слово (даємо собі вказівку запам'ятати графічне зображення слова (запам'ятати написання) і читаємо слово вголос 2-3 рази) (туш).
5. Пишемо іноземне слово (туш).

Цей метод може бути небезпечним тим, що студент може не запам'ятати переклад слова, а лише асоціацію з рідної мови. Тому потрібно постаратися вчити так, щоб при звучанні іноземного слова в голові виникав образ реалії, яку воно позначає, а не образ-пов'язувач. Наприклад, слово «бєнд» – *узагальнена назва оркестру, схоже за звучанням з китайським словом «бєнн», що означає «корінь»*. Асоціацією може бути *оркестрова яма з Оркестром, з якої виростає дерево. На всю оркестрову яму розрісся великий Корінь. Це допоможе пов'язати вимову і значення слова, але при згадуванні слова «бєнд» в голові повинне виникати значення «оркєстр», а не «корінь»*.

Запам'ятовувати іноземні слова також можна за допомогою співзвучних вже відомих слів чи словосполучень мови, що вивчається.

Для вільного спілкування іноземною мовою, слова повинні виникати у пам'яті автоматично. Тому потрібно запам'ятовувати іноземне слово не як переклад на рідну мову, а відразу асоціювати його безпосередньо з відповідним поняттям.

Асоціація дозволяє перетворювати в зоровий образ або асоціацію практично будь-яке слово. Головне в створенні асоціацій – це яскравість образу, незвичність, нестандартність, абсурдність, несподіванка, новизна. Ірраціональні, нелогічні асоціації також сприяють кращому запам'ятовуванню.

Якщо слово не має в своїй основі конкретного образу (*імпровізація, симультанність, контратенор*) тоді асоціації на основі перифразу будуть дуже дієвими. Наприклад, *симультанність* (здатність мислення синтезувати багатопредметні ситуації, що виникають одночасно, здійснювати кілька логічних операцій) *легко уявити у вигляді великого мозку з багатьма активними зонами*.

Краще застосовувати ті асоціації, які виникають в мозку відразу. Довго вивчувати найбільш відповідний образ – погана і помилкова стратегія.

При постійному використанні цього методу, ви помітите, що запам'ятовувати незнайомі слова стане значно легше.

II. Римування і ритм

Римування – один із найдієвіших способів запам'ятати матеріал. Адже не даремно рекламні римовані ролики так «засідають» в пам'яті, що їх зовсім непросто

позбутися. Тому важливу і важко засвоювану інформацію варто спробувати заримувати. Отримані вірші не потрібно наповнювати глибинним змістом, достатньо, щоб вони допомогли запам'ятати незв'язану між собою інформацію. Наприклад: **Види музичних інструментів, залежно від джерела звуку**

*Труби і тромбони – це АЕРОФОНИ;
Видавайте мікрофон – зазвучить ЕЛЕКТРОФОН!
Дзвін, трикутник, ксилофон – їх назвем ІДІОФОН,
А МЕМБРАНОФОНИ – барабани і том-томи;
ХОРДОФОНИ гарні бувають: ударні,
Як арфа – щипкові, і, як альт, смичкові*
або

Види чоловічих голосів у опері

*Вчить чоловічий тренер
бас, баритон і тенор.*

Що стосується ритму, то американський психолог Ентоні Брандт говорить, що «іноземну мову і мовлення потрібно сприймати так, як це роблять діти, не тільки в емоційному та інформаційному сенсі, але й зважаючи на ритм, фонетичні патерни і складові мови. Значення слів почнете розуміти значно пізніше» [5].

Цікавий спосіб вивчення іноземних слів за допомогою музики розробили представники відомої видавничої організації Berlitz International і назвали його «earworms» (вухні черв'яки). Диктор під ритмічну музику читає різні слова і вирази іноземною мовою, які можна повторювати за ним. Ці слова і вирази розподілені за темами, так що можна прослухати різні мовленнєві ситуації і легко вивчити лексику іноземної мови.

III. Метод перших букв

Відповідно до цього методу з перших букв слів, які потрібно запам'ятати, складають абрєвіатуру (можна використовувати перші склади слів, а не лише літери), або речення з простіших слів на ті ж самі літери.

Абрєвіатури не тільки скорочують довгі назви, а й сприяють їх запам'ятовуванню. Він дозволяє точно запам'ятовувати абсолютно безглузді буквосполучення. Наприклад, щоб легше запам'ятати знаки алітерації, їх можна скоротити до складів *БеДіБе (бекар, дієз, бемоль)*.

Назви штрихів можна закодувати в просте словосполучення *Стакан легкого портвейну (стакато, легато, портаменто)*.

Запам'ятовуванню сприяє те, що всі слова починаються з перших літер (складів) слів, які потрібно запам'ятати, і просте за будовою та змістом словосполучення. Це дає своєрідний подвійний ефект.

IV. Метод Цицерона («Римська кімната», розташування предметів)

Цей метод використовується для формування у пам'яті послідовної системи опорних (стимулюючих) образів і ґрунтується на зорових асоціаціях, які становлять певну послідовність предметів або місць. Треба чітко уявляти предмет, який слід запам'ятати, і об'єднати його образ із образом місця або числа, яке легко «добувається» з пам'яті. Насамперед необхідно обрати постійний «маршрут», наприклад, назви інтервалів (*прима, секунда... квінтдецима*) чи дорогу з гуртожитка до навчально закладу. Далі за обраним «маршрутом» розмістити предмети, які необхідно запам'ятати,

і зафіксувати у пам'яті їх зорові образи. Таким чином досягається запам'ятовування необхідної інформації у певній послідовності.

Загальна схема запам'ятовування виглядає так:

1. Спочатку студент повинен сформулювати опорні образи зі слів, які вже знає. Їх повинно бути достатньо.

2. Потім потрібно відібрати нові слова, які потрібно вивчити.

3. Сформулювати образи-значення цих нових слів (для віолончелі образом-значенням буде зображення цього інструмента).

4. Послідовно з'єднати опорні образи з образами-значеннями.

5. Переконатися, що ці образи пригадуєте без пропусків.

6. Тоді вибрати з рідної мови слово, схоже за звучанням до нового іноземного, яке потрібно запам'ятати і так утвердити у мозку вимову нової лексеми.

7. Пригадати всю запам'ятовану інформацію.

8. Закріпити ці зв'язки і можна повторювати слова будь-коли і в будь-якому місці, адже для їх пригадування не потрібно заглядати у записник.

Образи, які використовують для цього методу, повинні бути великими, об'ємними, кольоровими і обов'язково детальними.

Описаний метод сприяє запам'ятовуванню тому, що він дозволяє об'єднати не пов'язані між собою слова в логічну послідовність. Надійність цього методу можна пояснити тим, що важко забути послідовності предметів, які ви дуже добре знаєте.

Схожий до попереднього **метод ключових слів**, який полягає у тому, що перелік слів, вивчених заздалегідь, або певні рими слугують як своєрідні «гачки для вилюлювання» інформації, яку необхідно запам'ятати.

Наприклад, ключові слова можуть бути подані у вигляді нотної гами, яку всі вже знають:

До – доля, Ре – регістр, Мі – мінор, Фа – фагот, Соль – сольфеджіо, Ля – лянди, Сі – сістр.

Для прикладу наведемо перелік слів, які потрібно запам'ятати (деякі музичні жанри): *арія, баркарола, ноктюрн, увертюра, симфонія, романс, соната*. Для цього необхідно пов'язати їх зі словами поданого вище запису. Наприклад, *перше слово — арія. Можна уявити арію, яку поділили на частини (доли) і співають послідовно цілим хором*. Так потрібно об'єднати всі слова, повільно читаючи їх, щоб було достатньо часу для створення образу.

Застосування слів, які сприяють запам'ятовуванню є різновидом методу Цицерона. Перший метод краще використовувати тоді, коли послідовність предметів не має значення. Другий метод частіше використовують для запам'ятовування короткого списку слів.

V. Метод зв'язків (метод складання розповіді) — всі опорні слова тексту об'єднуються в єдину цілісну структуру, єдине оповідання. Слід взяти 10 слів і скласти з ними розповідь іноземною мовою. Краще брати слова об'єднані тематично. Усі слова повинні бути присутніми у розповіді. Це допомагає не лише запам'ятовувати нові, але й згадувати знайомі слова та конструкції. Добре те, що за допомогою цього методу, можна використовувати нове слово у контексті. Недоліком є те, що розповідь виходить доволі громіздкою, інколи легше вивчити слова, аніж придумувати розповідь. Щоб спростити завдання, можна використовувати ланцюжки, які не обов'язково мають

зміст, головне, щоб кожне наступне слово було пов'язане з попереднім за допомогою асоціацій. Наприклад, щоб запам'ятати процес виникнення різних видів оркестру можна скласти розповідь:

У 18 столітті музиканти грають у церковних, оперних та концертних оркестрах. З кінця 18 — поч. 19 століття формується симфонічний оркестр. У 20-21 ст. стають відомими нові оркестри: народних інструментів та естрадно-симфонічні.

VI. Вивчення текстів напам'ять, «абзац»

Слід зауважити, що використання мнемотехніки не замінює найвідоміший і популярний метод у розвитку та зміцненні пам'яті – заучування текстів напам'ять.

Для використання цього методу потрібно вибрати абзац із професійного тексту і вивчити його напам'ять. Що більший абзац, то важче його вивчити, але й більший результат від вправи. Після вивчення потрібно цей абзац переписати на папір чи в комп'ютер. Готовий текст скоротіть так, щоб лишилася тільки та інформація, яку ви вважаєте необхідною і запишіть її «своїми» словами. Потім знову пригадайте абзац №1 і ваш абзац №2.

Метод може видатись нудним, але допомагає добре розвинути вербальну пам'ять.

Спочатку спробуйте вивчати мову звичним для вас методом, частково використовуючи мнемотехніку для запам'ятовування особливо важких слів. Такий плавний перехід допоможе краще зрозуміти переваги методів та адаптувати мнемотехніку до потреб і особливостей власної пам'яті. І, звісно, головна умова ефективного вивчення мови – це регулярні щоденні заняття. Неможливо не погодитись із твердженням Марата Зіганова і Володимира Козаренка, що «...мнемотехніка дозволяє практично реалізувати принцип інтенсивного навчання – безперервного протягом дня, оскільки інформацію, що знаходиться в пам'яті, можна повторювати незалежно від часу і місця перебування». [1]

Як бачимо, процес вивчення іноземної мови (і музичної термінології зокрема) не полегшується при використанні мнемотехнічних прийомів, але стає більш контрольованим та якісним. І час, витрачений на вивчення мови, істотно зменшується.

Список використаної літератури:

1. Козаренко В. А., Зіганов М. А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления. – М.: Школа рационального чтения, 2000. – 304с.
2. Саенко Н. Вдосконалення механізмів пам'яті в процесі вивчення іноземних мов // Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. – № 8 (Ч. 2). С. 97-103
3. Словник іншомовних слів / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. К.: Наук. думка, 2000. – 680 с.
4. Кузьміна І. П. Методи запам'ятовування іноземної лексики [Електронний ресурс] // Філологічні науки / 1. Методика викладання мови та літератури: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта та наука 21 ст. – 2013», Болгарія. – 17. 10. 2015. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/30_OINXXI_2013/Philologia/1_147054.doc.htm
5. Brandt A., Gerbian M., Slevc R. Music and early language acquisition [Electronic resource] / Anthony Brandt, Molly Gebrian and L. Robert Slevc // *Frontiers in Psychology*. Vol.3. Art.327. (2012). DOI: 10.3389/fpsyg.2012.00327

6. Бойко З. В. Використання мнемотехнічних прийомів при запам'ятовуванні географічних об'єктів, їх назв та образів [Електронний ресурс] // Науковий вісник Донбасу., 2011. № 4. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2011_4_11.pdf
7. Рибінська Ю. А. Метод асоціацій у викладанні іноземних мов / Ю. А. Рибінська // Викладання мов у вищ. навч. закл. освіти на сучас. етапі. Міжпредмет. зв'язки. 2011. Вип. 19. – С. 105-112.
8. Эренберг, М. Развитие возможностей интеллекта / М. Эренберг, О. Эренберг. – Минск: ООО «Попурри», 1996. – 336 с.

ПЕСНИ И РИФМОВКИ КАК ЭЛЕМЕНТ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

Коммуникативный подход в обучении иностранному языку получил широкое распространение. В связи с этим разрабатываются и внедряются новые методики. С точки зрения коммуникативно-когнитивного подхода песенный материал выступает в качестве одного из элементов национально-культурного компонента содержания обучения иностранному языку и является средством удовлетворения познавательных-коммуникативных потребностей и интересов учащихся.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение, песни, рифмовки, лингвострановедческий материал.

Key words: foreign language, teaching, rhymes, songs, linguistic and cultural material.

В настоящее время теория коммуникативного подхода в обучении английскому языку получила широкое распространение. Его доминирующая роль потребовала изменений в методах, средствах и приемах обучения. В условиях научно-технической революции, огромного потока информации предъявляются и более высокие требования к преподавателям английского языка и изучающим этот язык. В связи с этим разрабатываются и внедряются новые методики обучения английскому языку.

Аудио материал представляет собой постоянно обновляющийся источник песенной наглядности, который может быть использован для различных целей, в зависимости от поставленной методической задачи, этапа обучения и потребностей учащихся.

Использование песен при обучении иностранному языку весьма актуально. Во-первых, учащиеся приобщаются к культуре страны изучаемого языка, во-вторых, при работе с этим своеобразным лингвострановедческим материалом создается хорошая предпосылка для всестороннего развития личности.

Песенный жанр как один из важных жанров музыкального творчества благодаря наличию вербального текста способен точно и образно отразить различные стороны социальной жизни народа страны изучаемого языка. Песне, как и любому другому произведению искусства, присуща коммуникативная функция, т.е. передача заложенного ее автором содержания адресату. При этом в отличие от учебных текстов общего страноведческого характера, которые прежде всего информируют читателя или слушателя, т.е. воздействуют на его интеллект и память, песня в качестве страноведческого материала оказывает воздействие на эмоции человека и его образно-художественную память.

Таким образом, с точки зрения методики песня на английском языке может рассматриваться с одной стороны как образец звучащей иноязычной речи, адекватно отражающий особенности жизни, культуры и быта народа страны изучаемого языка,

с другой стороны, будучи носителем культурологической информации, песня может формировать и духовную культуру учащегося.

В песню можно превратить все, даже обычное приветствие, вопрос о самочувствии и комплимент. Это убедительно доказала своим «Jazz Chant» американский методист Кэрол Грэхэм, которая разработала целую систему рифмовок как для взрослых, так и для детей, изучающих английский язык.[2] Jazz Chants состоят из фраз определенной продолжительности, с определенным ударением. Они достаточно легки в написании (даже для детей). Они позволяют учить выражения очень быстро, так как с помощью Jazz Chants их очень легко запомнить.

Одним из условий успешного использования песенного материала является его отбор и типологизация. Предпочтение следует отдать аутентичному языковому песенному материалу. При восприятии песни, благодаря наличию вербального текста, сочиненного носителем языка, информация извлекается из естественных форм языка и не приносится извне искусственным, по отношению к языку, путем. Песенный материал, как один из элементов национально-культурного компонента, должен отражать страноведческую специфику и обладать культурологической ценностью.

Основные принципы отбора песенного материала выделили Никитенко З.Н. и Осеянова О.М.

Принцип аутентичности, связанный с критерием культурологической ценности и обеспечивающей расширение лингво-страноведческого кругозора учащихся.

Принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу личности с учетом возрастных особенностей и интересов учащихся.

Принцип методической ценности для формирования и совершенствования речевых навыков и умений учащихся, который обеспечивается соответствием песенного материала тематике устной речи и чтения и другим программным требованиям обучения на данном этапе. [1, 6]

Принцип аутентичности реализуется также в отборе лексического материала используемых песен, который не был адаптирован. Это отражается в том, что в текстах используемых песен сохраняются такие языковые явления:

Наличие слов и сокращений, характерных для разговорного стиля.

Пропуск (или добавление) букв в целях сохранения рифмы и ритма и отражение этого явления в орфографии.

Грамматические отклонения, инвертированный порядок слов и т.д.

Подобные лингвистические особенности характерны и для разговорной речи. Тем самым при использовании данного песенного материала в качестве учебного создается база для понимания живой разговорной речи на слух.

При разучивании песен студенты развивают свои фонетические навыки, улучшают произношение отдельных звуков, разрабатывают более точную интонацию иностранной речи. Очень важно правильно выбрать песню, так чтобы материал был доступен для определенной ступени развития учащихся. Другое важное требование – это разнообразие. Песни могут быть старинные, народные и современные. Таким образом, учащиеся будут ознакомлены с различным произношением, акцентами, увидят устаревшие конструкции языка в сравнении с новыми.

Песни и рифмовки можно использовать в обучении целого комплекса тех или иных разделов английского языка. Они могут оказать неоценимую помощь в

решении практических образовательных и развивающих задач. Во-первых, песни и рифмовки легко запоминаются. Во-вторых, они обладают высокой мотивацией. Например, популярная музыка в своих разнообразных проявлениях и формах представляет собой сильнодействующую субкультуру.

Целью обучения иностранному языку является коммуникация. Разучивание стихов и песен – один из приемов, позволяющих включить в работу всех учащихся. Материал, представленный в стихотворной форме, усваивается значительно легче, поэтому песни и рифмовки являются эффективным средством для закрепления языкового материала.

В зависимости от поставленной методической задачи отдельного этапа обучения иностранному языку предлагаемый песенный материал может быть использован: Для фонетической зарядки на начальном этапе занятия.

На этапах введения и закрепления лексического и грамматического материала.

На любом этапе занятия как стимул для развития речевых навыков и умений.

Как своего рода релаксация в середине или в конце занятия, когда учащимся необходима разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность.

Методика использования каждой песни предусматривает предварительное введение, активизацию и закрепление лексико-грамматического материала используемых песен.

Лексико-грамматический материал песен целесообразно вводить с некоторым опережением программы с той целью, чтобы при введении нового материала учащиеся легко узнавали его. Это существенно облегчит введение, закрепление и использование лексико-грамматического материала песен в соответствующих речевых ситуациях.

Грамматика английского языка является одним из сложнейших аспектов изучения. Как правило, у учащихся возникает много проблем с усваиванием и правильным употреблением таких времен как Past Simple и Present Perfect, Past Simple и Past Continuous, конструкциями I wish..., I would..., формами Infinitive, Gerund и т.д. Использование песен и рифмовок может оказать значительную помощь при изучении грамматики, особенно, если они презентуются с некоторым опережением программы. Таким образом, при введении нового материала учащиеся легко узнают грамматические структуры, что существенно облегчает закрепление нового материала и использование его в соответствующих речевых ситуациях.

Песни и рифмовки могут быть использованы как методический прием при фонетической отработке звуков, специфичных для данного языка в целях улучшения произношения и отработки более точной интонации иностранной речи.

Песни являются средством межкультурной коммуникации, так как несут в себе культурное и духовное наследие страны изучаемого языка. Будучи образцом музыкальной культуры, выступают в качестве одного из элементов национально-культурного компонента содержания обучения иностранному языку. Что касается рифмовок, то обычно они очень любимы учащимися, так как заучивание небольших стихов не требует больших усилий и происходит практически произвольно, но в то же время служит эффективным средством усвоения языкового материала.

Список литературы:

1. Никитенко З.Н., Осиянова О.М.. О Содержании национально-культурного компонента в обучении английскому языку младших школьников // НЯШ.-1994. №5. С. 4-10.
2. Carolyn Graham. Jazz Chants Old and New. USA: Oxford University Press. 2000.



Тюльпа О. І.

учитель музики

Загальноосвітня школа

I-III ступенів №6, м. Глухів

РОЛЬ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ РУХІВ У МУЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ключові слова: ритміка, музично-ритмічні рухи, музичне виховання, молодші школярі.

Keywords: rhythmic, musical and rhythmic movements, musical education, primary school age pupils.

Формування почуття ритму у учнів – одне з найбільш важливих і водночас найбільш складних завдань музичної педагогіки. Функції музичного ритму не вичерпуються моментами, пов'язаними з вимірюванням і організацією тривалості в часі; функції ці незмірно більш істотні. Ритм безпосередньо виходить на передній план там, де справа стосується динаміки, напруги емоцій, де йдеться про категорії активності – пасивності, напруження – спокою, енергійної спрямованості – розслаблення тощо. Отже, ритм в музиці – категорія, що не тільки вимірює час, а й емоційно-виразна, в більш широкому сенсі – образно-поетична, художньо-смілова.

Ритміка – один з видів музичної діяльності, в якому зміст музики, її характер, образи передаються в рухах. Основою є музика, а різноманітні фізичні вправи, танці, сюжетно-образні рухи використовуються як засоби глибшого її сприйняття і розуміння. Рухи під музику здавна застосовувалися в сприйнятті дітей (Давня Індія, Китай, Греція). Також, прикладом можуть бути гра на елементарних музичних ударних інструментах, використання пісень у трудових процесах. Найбагатшим і найрізноманітнішим за своїм змістом видом злиття рухів і музики є хороводи, де рухи учасників ілюструють слова виконуваної під час танцю пісні.

Проблемі музичного ритму присвячено безліч робіт відомих вітчизняних та зарубіжних музикознавців. Використання моторної діяльності у тій чи іншій формі ми

зустрічаємо майже в усіх прогресивних системах музичного виховання нашого століття. Але вперше розглянув ритміку та обґрунтував її в якості методу музичного виховання швейцарський педагог і композитор Еміль Жак-Далькрос (1865 – 1950). Перед ритмікою він насамперед ставив завдання розвитку музичних здібностей, а також пластичності і виразності рухів. Особлива цінність і життєздатність його системи музично-ритмічного виховання – в її гуманному характері. Е. Жак-Далькрос був переконаний, що навчати ритміці необхідно всіх дітей. Він розвивав в них глибоке «відчуття» насичення музику, творчу уяву, формував вміння самовираження в рухах. Відповідні дослідження проводять і у вітчизняній педагогіці (Н. Ветлугіна, С. Конорова, М. Румер, К. Самолдіна, В. Верховинець та ін.). Творча робота В. Верховинця з учнями спонукала його до створення дитячого репертуару й оригінальної методики музично-ритмічного виховання. Він написав чудову книгу для дітей «Весняночка», де основою художньо-естетичного виховання дитини є гра, пісня і танець українського народу [1]. У книжці митець пропонує струнку, глибоко продуману систему подачі музично-ритмічного матеріалу.

У науковій літературі постає питання про необхідність удосконалення і посилення організованого музичного впливу на особистість школяра. Спектр можливих напрямів аналізу процесів музично-естетичного виховання особистості не вичерпаний і надає широкі можливості для досліджень. Ми намагаємося висвітлити особливості використання музично-ритмічних рухів у музичному вихованні молодших школярів на уроках музики в загальноосвітній школі.

Як відомо, людина осягає, усвідомлює зміст музики в різних видах музичної діяльності, починаючи зі слухання її. Але особливо інтенсивно, поглиблено він проникає в сенс музичної промови (зрозуміло, і її ритмічної сторони) в процесі власного виконання, стимулюючи найактивніші, загострені форми музичного переживання. Почуття музичного ритму – комплексна здатність, що охоплює сприйняття розуміння, виконання. Сприйняття музичного ритму – активний процес, в якому бере участь вся особистість людини, у тому числі і всі три органи чуття: слух, зір і нерви рухового апарату. Будь-яка емоція, пережита людиною, сприймається нами як мускульний рух (міміка обличчя, жести). Тільки за цими рухам ми можемо оцінювати переживання. В. Ковалів підкреслює, що «дитяча здібність реагувати на висоту звуків розвивається з віком; шести-семирічні діти в більшості випадків погано орієнтуються у висоті звуків, а багато з них не можуть правильно заспівати навіть найпростішу пісеньку; вони набагато краще орієнтуються в ритмічних рухах, добре відрізняють біг від ходіння, швидкий темп від повільного, довгі звуки від коротких. Перші ритмічні вправи засвоюються ними дуже швидко і дають можливість вчителю за короткий час досягти високих ритмічних показників і, зокрема, ритмічного унісону, як передумови унісону звукового» [2, с.57].

Музично-ритмічні рухи – вид музичної діяльності, побудований на взаємозв'язку музики і рухів, де основою слугує ритм. Їх мета полягає в поглибленні та диференціації сприйняття музики (виділення засобів виразності, форми), її образів та формуванні на цій основі навичок виразного руху. Для того, щоб рухи під музику були природними, логічно випливали із самої музики, ми повинні під час проведення цього роду занять передати дітям лише дієвий образ самої музики, не нав'язуючи їм своїх жестів.

Учні молодших класів мають хорошу координацію рухів при ходьбі, бігу, стрибках. За власною ініціативою вони із задоволенням імпровізують під музику,

використовуючи плескання, притупування, виразні дії з предметами (м'ячами, паличками, стрічками) найпростіші музичні інструменти. Їм властиво відчуття єдності музики і руху. Ця якість є основою музичного розвитку дитини в процесі музично-ритмічної діяльності.

Поряд з іншими видами діяльності учнів початкових класів музично-ритмічні рухи забезпечують різнобічний музичний розвиток: у них розвивається музикальність, творчі здібності, формуються навички колективних дій. Виховне значення рухів під музику виявляється і в тому, що вони активізують почуття ритму, сприяють поглибленому освоєнню музичного матеріалу уроку. За допомогою рухів школярі передають характерні особливості твору. Однак через обмеженість часу і, як правило, відсутність спеціального приміщення рухам на уроках музики відводиться незначне місце, використовуються лише їх окремі елементи.

Однією з головних особливостей використання музично-ритмічних рухів в музичному вихованні молодших школярів – застосування дитячого народного фольклору (ігри, лічилки, хороводи) і фольклору дорослих, пристосованого до дитячого побуту. Застосування різних хороводів, ігор під спів пов'язане з прагненням дорослих порадувати й розважити дитину, показати їй життя в різних рухах і побудовах, особливо відобразити трудові процеси, побутові традиції, казковий світ. Побудова ігор, елементи танців такі, що потребують від виконавців спритності й краси рухів, їхнього злиття з мелодією і текстом хороводних пісень.

Рухи під музику слід включати в усі види діяльності на уроці: під час знайомства з музичною грамотою, для кращого запам'ятовування музичного матеріалу, під час слухання музики, для вироблення чистоти інтонації під час гри на дитячих ударних інструментах. Наприклад, під час ознайомлення дітей із сильними і слабкими долями ми використовуємо тактування, простукування, оплески. Пояснюючи тривалості, їх співвідношення, учитель вводить марш і легкий біг відповідно чвертям і восьмим, оплески та простукування паличками. Говорячи про розміри, ми вводимо танцювальні рухи польки, вальсу, маршу. Пояснюючи учням побудову музичних творів, темп, динаміку, вчитель пропонує їм різноманітні танцювальні кроки, зміну їх при зміні музичних частин, темпу, динаміки.

Варто зазначити, що музично-ритмічна діяльність дітей має три взаємопов'язаних напрями.

Перший забезпечує музичний розвиток і охоплює розвиток музичного слуху, формування умінь підпорядковувати руху музиці, засвоєння музичних знань.

Другий дає правильні рухові навички: ходьби (маршова, бадьора, спортивна, урочиста, спокійна, плавна, пружня); кроку (високий, на носках, м'який, широкий, гострий, пружинистий, змінний, дробовий, хороводу); поскок (легкі, енергійні); кружляння (на носках, поєднання поскоку із пружним кроком); рухи рук (м'які, енергійні); хлопків (у долоні – тихо, голосно, з розмаху, тримаючи руки близько одна від одної, ковзаючи «тарілками»); побудова та перестроювання; руху з предметами (з м'ячем, стрічками, прапорцями); елементів танцю (російської – хороводу, дробовий, змінний крок, крок з притупуванням, полуприсядка, припадання, «ковирялочка»; українського «голубець» припадання бічне, кружляння; білоруського – основний хід в танцях «Бульба» і «Янка»; бального – бічний галоп, крок польки, вальсові рухи, елементи характерного сучасного дитячого бального танцю). Музичні ігри й танці

допомагають розвивати емоційність і образність сприйняття музики, почуття ритму, мелодійний і гармонійний слух, відчуття музичної форми, музичну пам'ять тощо. Сюжети, образи музичних ігор та танців конкретизують для дітей зміст музичного твору, допомагають більш глибоко її переживати. Рухи, органічно пов'язані з музикою, її характером сприяють цілісному її сприйняттю. Відповідаючи своїми рухами на особливості мелодії, ритму, динаміки, структури музичного твору, діти починають відчувати виразне значення елементів музичної мови.

Третій напрям забезпечує формування вміння управляти рухами тіла: швидко і точно зупинятися, міняти рух тощо [3].

У музично-ритмічних рухах музиці відводиться провідна роль, руху – другорядна. Разом із тим фахівці зробили важливий висновок: тільки органічний зв'язок музики і руху забезпечує повноцінне музично-ритмічне виховання дітей.

Починаючи сприймання музично-ритмічних рухів у дитячому віці, можна запобігти виникненню негативних установок, змінити образ думок, поліпшити ставлення до тих, хто оточує. Таким чином, зазначений вид діяльності є чимось більшим, ніж просто рухи під музику. Це спосіб роботи над собою, що допомагає досягати успіхів у будь-якій сфері діяльності. Він виховує ті здібності, які управляють взаємодією духу і тіла і допомагають проявляти назовні те, що знаходиться всередині нас, дарують дитині радість руху, спілкування, збагачують його внутрішній світ і допомагають пізнати себе.

Література

1. Верховинець В. Н. Весняночка / В. Н. Верховинець. – К.: Музична Україна, 1989. – 343 с.
2. Ковалів В. Методика музичного виховання на релятивній основі. [Текст]: методический материал / В. Ковалів. – К.: Музична Україна, 1973. – 149 с.
3. Миропольська Н. Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання: Навчальний посібник / Н. Миропольська, С. Ничкало, В. Рагнозіна. – Тернопіль: Богдан, 2006. – 240 с.

Базурін В.М.

Доцент кафедри професійної освіти
та комп'ютерних технологій,
кандидат педагогічних наук
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
Україна

**ЗМІСТ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ
«ОСНОВИ ТЕОРІЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА КОДУВАННЯ»
ДЛЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

Ключевые слова: Теория информации и кодирования, элективный курс, информатика

Ключові слова: Теорія інформації та кодування, курс за вибором, інформатика

Keywords: Theory of information and coding, elective course, informatics

Вступ. На сучасному етапі розвитку суспільства зростає потреба у фахівцях з інформаційних технологій. Таких фахівців навчають у закладах вищої та професійної освіти. Але логічне та алгоритмічне мислення, основи інформатичних знань, фундаментальні поняття інформатики у фахівців з ІТ-галузі формуються саме під час їх навчання у школі, у процесі вивчення інформатики. У подальшому ці знання слугують фундаментом у процесі вивчення мов програмування, систем обробки інформації тощо.

Різні аспекти фундаменталізації освіти досліджуються в працях В.П.Андрущенка, С.У.Гончаренка, В.В.Стешенка та інших.

У дослідженнях М.П.Шишкіної, У.П.Когут [5] висвітлено роль фундаментальних знань у підготовці фахівця. Саме тому формування фундаментальних знань з інформатики у майбутніх фахівців ІТ-галузі доцільно розпочинати під час їх навчання у школі.

Саме тому, на нашу думку, є доцільним впровадження у навчальний процес курсу за вибором «Основи теорії інформації та кодування» для учнів старшої школи. Даний курс вивчає фундаментальні основи інформатики.

Проведений аналіз засвідчив, що проблему розробки курсів за вибором з інформатики досліджували Ю.О.Дорошенко [1], В.В.Лапінський, В.Д.Руденко [1;3;4] та інші науковці.

Виклад основного матеріалу статті. Фундаментальні знання відіграють важливе місце у формуванні майбутнього фахівця з інформаційних технологій. На думку Т.П.Кобильник [2], фундаменталізація є сучасною парадигмою вищої освіти. Однак інформатика як навчальний предмет вивчається з 2 класу, охоплюючи при цьому широке коло знань – як фундаментальні питання, так і прикладні аспекти інформатики. При цьому різні елементи теорії інформації вивчаються, починаючи з 5 класу. Однак ці відомості викладаються концентрично, ускладнюючись і повторюючись майже в кожному класі.

У той же час за межами чинних програм з інформатики залишається низка питань, пов'язаних з не тільки з теоретичними основами інформатики, а й з практичними аспектами теорії інформації та кодування. На нашу думку, доцільним є вивчення таких практичних питань, як кодування графічної та аудіо інформації та інших. Ці аспекти можуть бути впроваджені в основний курс інформатики, що вимагає внесення відповідних змін у відповідні навчальні програми і підручники. Це вимагає докорінної перебудови курсу інформатики.

Альтернативним шляхом до цих змін є введення курсу за вибором «Основи теорії інформації і кодування». Зміст курсу зумовлений змістом відповідної навчальної дисципліни, яка вивчається у вищих навчальних закладах. Однак, у зміст курсу за вибором «Основи теорії інформації і кодування» нами було внесено питання, пов'язані з практичними аспектами кодування даних різного типу: числових, текстових, графічних, звукових та відеоданих.

У процесі побудови програми нами було дотримано таких принципів: науковості, посильності, систематичності та послідовності. Курс побудований за лінійною схемою. Спочатку вивчають теоретичні питання, після чого учні виконують практичну або лабораторно-практичну роботу.

Курс розраховано на 35 год (1 година на тиждень) (табл.1).

У процесі вивчення курсу за вибором «Основи теорії інформації та кодування» в учнів повинні бути сформовані основні поняття цієї науки: інформація, дані, повідомлення, інформаційні процеси, канал зв'язку та ін.

Завдання курсу:

- формування в учнів інформатичної компетентності;
- формування в учнів поняття про інформацію, інформаційні процеси, ентропію,
- формування в учнів умінь визначати кількість інформації відповідно до діяльнісного та ймовірнісного підходів, обчислювати ентропію,

Курс складається з трьох змістових ліній: «Основи теорії інформації», «Кодування» та «Інформаційно-комунікаційні технології». Викладання курсу відбувається послідовно: спочатку за змістовою лінією «Основи теорії інформації», а потім – паралельно «Кодування» та «Інформаційно-комунікаційні технології».

Після вивчення курсу учні повинні знати:

- поняття інформація, джерело інформації, інформаційні процеси, ентропія, кодування, шифрування, повідомлення, сигнал, канал зв'язку, ;
- теорему Шеннона;
- теорему Хартлі;
- відмінності між умовною та безумовною ентропією;
- особливості кодування текстової, графічної та мультимедійної інформації.

Після вивчення курсу учні повинні уміти:

- обчислювати кількість інформації згідно з ймовірнісним підходом;
- обчислювати безумовну ентропію повідомлень;
- обчислювати умовну загальну та умовну часткову ентропію;
- визначати ентропію об'єднання двох джерел;
- визначати продуктивність дискретного джерела інформації;
- обчислювати інформаційні втрати при передачі інформації по дискретному каналу;

Таблиця 1

Тематичний план курсу

№ розділу	Розділ навчальної програми	Кількість годин	Кількість практичних робіт
1	Теорія інформації та кодування як галузь інформатики	3	-
2	Інформація та інформаційні процеси	6	1
3	Кількісні характеристики інформації	4	3
4	Характеристики дискретних джерел інформації	4	3
5	Кодування інформації	3	1
6	Кодування числової інформації	3	2
7	Кодування текстової інформації	4	1
8	Кодування графічної інформації	4	1
9	Кодування аудіоінформації	2	1
10	Кодування відеоінформації	2	1

- визначати пропускну здатність дискретного каналу;
- перетворювати числа з однієї позиційної системи числення в іншу;
- виконувати основні арифметичні операції з числами у позиційних системах числення;
- визначати числовий код символу;
- визначати символ за його числовим кодом;
- визначати кількість інформації, яка міститься у графічному або мультимедійному файлі.

Міжпредметні зв'язки: алгебра (двійковий та натуральний логарифм,), теорія ймовірності (ймовірність події), фізика (ентропія), інформатика (табличний процесор).

Практичні роботи:

1. Кількість інформації.
2. Безумовна ентропія. Обчислення безумовної ентропії джерела за допомогою MS Excel.
3. Умовна загальна та умовна часткова ентропія. Обчислення умовної часткової та умовної загальної ентропії джерела за допомогою MS Excel.
4. Ентропія об'єднання двох джерел. Обчислення ентропії об'єднання двох джерел за допомогою MS Excel.
5. Продуктивність дискретного джерела.
6. Інформаційні втрати при передачі інформації через дискретний канал.
7. Пропускна здатність дискретного джерела.
8. Числовий код символу.
9. Перетворення чисел з однієї системи числення в іншу.
10. Арифметичні дії у різних системах числення.
11. Кодування текстової інформації (дослідницька).
12. Кодування графічної інформації (дослідницька).
13. Кодування аудіоінформації (дослідницька).
14. Кодування відеоінформації (дослідницька).

Висновки. Розроблений курс за вибором «Основи теорії інформації та кодування»

Література

1. Дорошенко Ю.О. Програма курсу за вибором «Сучасні офісні інформаційні технології» / Дорошенко Ю.О., Лапінський В.В., Карташова Л.А. // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – №4–5. – С. 91–102.
2. Кобильник Т.П. Фундаментальність інформативної освіти / Т.П. Кобильник / Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наукових праць / Редрада. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. №5 (12). – С. 78-81
3. Руденко В.Д. Програма курсу за вибором «Бази даних в інформаційних системах» (для організації профільного навчання у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів) / Руденко В. Д., Лапінський В.В., Киричков Я.В. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2013. – №4. – С.38-43.
4. Руденко В.Д. Програма курсу за вибором «Операційні системи: теорія й практика» (для організації профільного навчання у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів) / Руденко В. Д., Лапінський В.В. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. – №1. – С.48-52.
5. Шишкіна М.П. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у сучасному високотехнологічному середовищі / М. П. Шишкіна, У. П. Когут // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – Вип. 15. – С. 309-317. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/itvo_2013_15_39.pdf

**Чемоніна Л. В.**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
(Бердянський державний педагогічний університет),
Україна

ИНТЕГРОВАННЫЙ УРОК ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Ключові слова / Keywords: інтегрований урок / integrated lesson, інтеграція / integration, початкова школа / primary school.

Загальновідомо, що основною організаційною формою здійснення сучасного процесу навчання є урок. Ми згодні з вітчизняними науковцями (О. Білев, М. Вашуленко, С. Караман, М. Пентиліук, О. Савченко та ін.), які стверджують, що якість уроку залежить від майстерності педагога, його теоретико-методичної підготовки, розуміння ідей навчальної програми, осмислення проблем типології, структури і методики уроку [1, 17].

Реформування системи шкільної освіти зумовило відродження такого дидактичного явища як інтеграція навчання. Педагогічні пошуки фахівців у галузі інтегрованого навчання знайшли відбиток у появі так званого інтегрованого уроку. Інтегрований урок – це урок, який проводиться з метою розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах [1; 2; 3]. Його проведення забезпечує формування в учнів цілісної системи уявлень про навколишній світ; сприяє поглибленню та розширенню знань учнів; розкриває багатогранність можливостей застосування набутих знань учнів у різних галузях науки та сферах діяльності; синтезу фактів, явищ, процесів із метою висунення нових ідей, гіпотез тощо.

Слушною в цьому плані є думка М. Вашуленка і М. Пентиліук, які стверджують, що уроки мови і літературного читання в сучасних умовах мають носити творчий характер. Інтегровані уроки в початковій школі дають можливість підводити учнів до усвідомленої й емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки на

запропоновану тему. Ми згодні з лінгводидактами, що введення в педагогічну практику інтегрованих уроків здійснює перебудову процесу навчання. У такий спосіб частково вирішується суперечність між розрізненими предметними знаннями учнів і необхідністю їх комплексного застосування на практиці [1; 2].

Нам імпонує думка М. Пентилюк, яка стверджує, що відмінність інтегрованого уроку від традиційного полягає саме в тому, що предметом вивчення (аналізу) на такому уроці виступають багатопланові об'єкти, інформація про сутність яких міститься в різних навчальних дисциплінах; широка палітра використання міжпредметних зв'язків при різнобічному розгляді однопланових об'єктів, своєрідна структура, методи і прийоми, які сприяють його організації і реалізації поставлених цілей.

Інтегрований урок може будуватися в межах одного навчального предмета (внутрішньо-предметна інтеграція) внаслідок інтегрованого змісту кількох навчальних дисциплін (міжпредметна інтеграція) або на змістовій основі інтегрованого курсу. Особливість інтегрованих уроків також і в тому, що учні за такої форми навчання не гублять з поля зору вихідну проблему, а розширюють і поглиблюють коло пов'язаних з нею знань.

Інтегровані уроки можна класифікувати за такими ознаками: 1) за дидактичною метою (інтегровані уроки засвоєння нових знань; інтегровані уроки формування практичних умінь і навичок; інтегровані уроки узагальнення і систематизації знань; інтегровані контрольні уроки); 2) за етапами навчальної діяльності (вступні інтегровані уроки; інтегровані уроки первинного ознайомлення з матеріалом; інтегровані уроки формування понять, вивчення законів і правил; інтегровані уроки застосування знань на практиці; інтегровані уроки формування практичних умінь і навичок; інтегровані уроки повторення і узагальнення матеріалу). Саме друга класифікація – за етапами навчальної діяльності, – на думку М. Вашуленка, М. Пентилюк, О. Савченко, є більш вдалою [1; 2; 3].

Майже в усіх типах інтегрованих уроків наявні такі структурні елементи: повідомлення теми, цілей та завдань уроку; мотивація навчальної діяльності учнів; актуалізація та корекція опорних знань; повторення й аналіз основних фактів, подій, явищ; творче перенесення знань, умінь і навичок учнів у нові ситуації; узагальнення та систематизація навчальних досягнень учнів, основних ідей та наукових теорій, предметів, що є складовими інтегрованого уроку; повідомлення домашнього завдання. Структуру інтегрованих уроків первинного ознайомлення з матеріалом і формування понять, вивчення законів і правил доповнює етап вивчення нового матеріалу.

Вивчаючи технологію (структуру) кожного типу уроку вчитель має враховувати тему і зміст предметів, які інтегруються на одному уроці, найдоцільніші методичні засоби і прийоми, конкретні умови, в яких проводитиметься урок, рівень підготовки учнів. Структура інтегрованого уроку зумовлюється поставленими цілями та завданнями; детермінується змістом навчання, особливостями діяльності вчителів та учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання української мови в початковій школі: навч. посіб. / [кол. авторів за наук. ред. М. С. Васьуленка]. – К.: Літера, 2010. – 364 с.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк]. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручн. / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.

Коробов О. В.

учитель англійської мови вищої категорії,

учитель-методист

(Бердянська спеціалізована школа I-III ст. № 16
із поглибленим вивченням іноземних мов), Україна

РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ВИВЧЕННІ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ключові слова / Keywords: критичне мислення /critical thinking, лексичний матеріал / lexical material, технологія навчання / educational technology.

Нове соціальне замовлення суспільства в галузі освіти, зокрема щодо навчання іноземних мов в Україні, потреби у спілкуванні та співпраці між країнами і людьми з різними мовами та культурними традиціями, що постійно зростають, вимагають суттєвих змін у підході до викладання, оновлення змісту і методів навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах.

Успішність і ефективність формування компетентностей школярів залежать від форм та методів організації навчально-виховного процесу. Пріоритетними в цьому відношенні стають сучасні педагогічні технології, які забезпечують активні форми діяльності учнів, залучають їх до творчого процесу пізнання, дослідження проблем, формування власної думки та самореалізації.

Ми згодні з думкою вчених (Т. Воропай, Д. Десятов, В. Дороз, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло та ін.), що однією з таких є технологія розвитку критичного мислення. Мета названої вище технології – розвиток мислительних навичок учнів, необхідних не тільки в навчанні, але й у повсякденному житті (вміння приймати виважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати різні боки явищ тощо).

Другу половину ХХ століття характеризують дослідження, теоретичні та практичні розробки (питання зони найближчого розвитку Л. Виготського, ідеї розвивального навчання В. Давидова, Д. Ельконіна, проблема розумового виховання в працях В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, розвиток пізнавального інтересу та активності в роботах Г. Люблінської та ін.), які стали фундаментом для подальших пошуків шляхів формування критичного мислення дітей і молоді та дозволили сучасним науковцям (Т. Воропай, Д. Десятов, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло та ін.) переконатись, що сенситивним періодом для розвитку критичного мислення є молодший шкільний і підлітковий вік [1; 2].

Ученими наголошено також, що для ефективного досягнення завдання розвитку критичного мислення сучасної молоді педагогам необхідне ґрунтовне розуміння його сутності, тобто потрібно знати його визначальні особливості, характерні результати й оптимальні умови, які його уможливають [3].

Проте, науковці різних країн світу не мають єдиної точки зору щодо визначення поняття «критичне мислення». Усі варіанти визначення цієї дефініції

об'єднані спільною рисою – наявністю ознак (аналітичність, асоціативність, логічність, самостійність, системність), які сприяють формуванню компетентностей, що допомагають людині зорієнтуватись у навколишньому світі, як-от: інформаційної, мовленнєвої, логічної, соціальної [1; 2; 3].

Загальновідомо, що велике загальноосвітнє і практичне значення у становленні особистості школяра становить робота над вивченням лексичного матеріалу. Працюючи з ним, учні мають знати слово або концепт із трьох різних боків: по-перше, будову слова, по-друге, його значення і, врешті-решт, – як його вживати. Критичне мислення передбачає здійснення цієї роботи на глибшому рівні. Школярі повинні знати, як це слово або концепт співвідноситься з іншою лексикою. Наприклад: уявіть, що ви вивчаєте з дітьми слова, що відносяться до тематичної групи «Транспорт»: bicycle, airplane, rocket, cruise ship, automobile, sailboat, hot air balloon, subway train, bus, skateboard. Отже, коли школярі вже добре запам'ятали всі вищезазначені слова, доцільно використовувати наступні види діяльності, як-от:

Розташуйте вищезазначені види транспорту за кількома чинниками: від найповільнішого до найшвидшого, від найнебезпечнішого до найбезпечнішого, від найбільш екологічно доцільного у використанні до найбільш небезпечного для навколишнього середовища тощо.

Обговоріть свій список з іншою групою, доведіть правильність своєї думки.

Цей вид діяльності не такий простий, як здається на перший погляд, оскільки потребує використання логіки та критичного мислення. Так, учні мають дійти висновку, що скейт, можливо, є найповільнішим транспортним засобом у списку. Проте далі побудувати логічний ланцюжок буде вже важче. Діти мають з'ясувати, чи є велосипед швидшим за вітрильник і дійти висновку, що це залежить від швидкості повітря. Відповідь школярів зумовлює появу низки наступних взаємопов'язаних питань (Чи пересувається вітрильник із тією ж швидкістю, що і повітряна куля, оскільки вони обидва рухаються за допомогою повітря? Чи рухається автомобіль швидше за підземку? Можливо інколи так, але не слід забувати, що автомобіль має зупинятися на перехрестях. А як щодо круїзного лайнеру? Можливо ми зможемо знайти його середню швидкість в Інтернеті. Чи ракета – найшвидший вид транспорту? Так, усі погодяться з цим твердженням!).

Звичайно, мета такого підходу – не отримати правильну відповідь, а змусити учнів більш глибоко замислитися про значення слів, які вони вивчають; зрозуміти, що кожне окреме слово є частиною більшої системи; з'ясувати, як лексичні одиниці співіснують у рамках цієї системи тощо.

Виконуючи завдання, у процесі обговорення діти мають застосовувати всі сформовані в них мовно-мовленнєві вміння й навички. Урок, на якому передбачається введення лексичного матеріалу, забезпечує не тільки просте запам'ятовування, а й усвідомлення значення слів, формування певного досвіду у сфері транспортування. Після застосування вищезазначеного виду діяльності, школярі, більш імовірно, краще запам'ятають нові лексичні одиниці й уживатимуть їх активніше у власному словнику.

Звичайно, будь-який лексичний матеріал можливо вводити й опрацьовувати за допомогою різноманітних видів діяльності з розвитку критичного мислення. Наприклад:

Лексичний матеріал з теми «Прикметники»

Перше завдання: розташуйте лексичні одиниці за семантичними ознаками: позитивні, негативні або нейтральні.

Друге завдання: створіть Кола Вена, поділивши всі прикметники на ті, що вживаються для опису людей, речей, того й іншого разом.

Третє завдання: розташуйте слова відповідно до способу творення.

Такий вид діяльності є особливо важливим для подальшого створення учнями власних висловлювань із введенням вивченого лексичного матеріалу. Отже, школярі матимуть шанс дослідити доцільність слововживання й поповнити власний словник у плідній співпраці з однокласниками й учителем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П. Критичне мислення: як цього навчати / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська. – Харків: Основа, 2007. – 108 с.
2. Кроуфорд А. та ін. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; наук. ред., передм. О. І. Пометун. – К.: Плеяда, 2006. – 220 с.
3. Формування критичного мислення на уроках мови : монографія / Колектив авторів за заг. ред. В. Ф. Дороз; В. Ф. Дороз, Л. Я. Романова, О. Б. Ярова, В. А. Нищета, Г. А. Удовиченко; передмова К. О. Баханова. – К. : Освіта України, 2008. – 336 с.

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ ТА ЇЇ ФОРМУВАННЯ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ

***Анотація.** Актуальність даної проблеми обумовлена тим, що діяльність курсанта визначає мотиваційну сферу. Для того щоб діяльність стала компонентом розвитку та саморозвитку, важливо не тільки глибоко розуміти характер діяльності та її змісту, а й постійно вдосконалювати її мотиваційну сторону на всіх етапах навчання, що забезпечить успіх і направить активність курсантів в потрібне русло розвитку. Розвиток мотивації повинен здійснюватися на кожному етапі навчання, щоб звести до мінімуму процент виключення з вищого навчального закладу та зниження інтересу до майбутньої професійної діяльності та задоволення від неї.*

Ключові слова: мотивація, курсант, професійно-орієнтовані дисципліни, вищий навчальний заклад, авіація.

Аналіз наукових досліджень у контексті професійної підготовки фахівців говорить про те, що мотивація є головним чинником успішного навчання. Особливість та дія даного чинника різняться на різних етапах навчання у вищому навчальному закладі. Навчально-професійна діяльність і мотивація змінюється від курсу до курсу. Для курсантів-першокурсників специфічним процесом є їх адаптації до нового життя в цілому і до навчання зокрема.

Курсанти першого курсу в більшості своїй не володіють мотивацією, достатньої для навчання. Для появи мотивації в першу чергу повинні бути відомі цілі та шлях їх досягнення. Але, що першокурсники мають дуже слабе уявлення про авіацію як сферу їх майбутньої професійної діяльності, про вимоги до них як до майбутніх працівників цієї галузі та про процес отримання знань, що необхідні для виконання професійних обов'язків. Відповідно, первинним завданням викладача в контексті формування у першокурсників мотивації до навчання стане постановка цілей. Викладач повинен пояснити курсантам, в чому полягає їх майбутня професійна діяльність, які знання, вміння та навички необхідні та описати весь процес навчання у вищому навчальному закладі. Такий підхід забезпечить майбутньому авіаційному фахівцю усвідомлення мети, до якої він буде прагнути протягом навчання у навчальному закладі та відповідно, забезпечить потрібний рівень мотивації для її досягнення. Курсанти першого курсу спираються на абстрактне, загальне поняття про свою майбутню професію, яке на старших курсах змінюється, коли вони стикаються з реальними своєї професійної діяльності.

Саме на першому курсі відбувається глибока психологічна перебудова особистості, адаптація колишнього абітурієнта до студентського життя. Цей процес пов'язаний з руйнуванням попередніх стереотипів, що може привести до нервових зривів, стресових реакцій, порівняно низької успішності, труднощів у спілкуванні

[1]. Для забезпечення оптимального рівня адаптації курсантів-першокурсників, викладачам необхідно виробити методи та стратегії, що орієнтовані на індивідуальні особливості курсанта, урахування його мотивів, здатність до самостійної роботи тощо. Дані знання дають викладачеві можливість скоротити час адаптації курсантів-першокурсників до навчання у вищому льотному навчальному закладі та запобігти психологічному дискомфорту.

Діяльність, що має у своїй основі глибокий інтерес не лише до результату, а й до її процесуальних компонентів, найпродуктивніша, адже саме від неї людина має найбільше задоволення. Курсанти, які отримують задоволення, проявляють інтерес не лише до результату. А й до процесу навчання, самі знаходять час для глибокого вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Сформувавши інтерес до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, їх змісту, забезпечити комфортне середовище під час навчання повинен викладач. Як зазначає Н. В. Нікітіна, проведення індивідуальних та групових консультацій, на відміну від читання додаткових лекцій та організації самостійної роботи, надає можливість більш чіткої та структурованої допомоги першокурсникам. На таких консультаціях забезпечується можливість індивідуального підходу до курсантів. Для курсантів-першокурсників необхідним на першому етапі є не лише додаткова інформація з боку викладача, але й регулярний контроль [2]. Навчання у вищому навчальному закладі неможливе без супроводу викладача. Далі поступово, курсантів слід адаптувати на засвоєння методами самоосвіти, формувати відповідальність за результат в професійній підготовці. Розвиток мотивації на першому та другому курсі проходить майже на одному рівні, плавно перетікає з одного на другий етап.

Важливим курсом для формування позитивного відношення до майбутньої професійної діяльності є третій курс, так як на даному курсі розпочинається вивчення спеціальних дисциплін, звужується коло інтересів, змінюється їх направлення, поняття про майбутню професію стають більш реальними, ніж вони були на першому курсі. На цьому етапі важливим завданням викладача підтримувати позитивну мотивацію курсантів, слідкувати за тим щоб курсанти, зіткнувшись з реаліями своєї професії не втратили інтересу до неї та до процесу навчання.

На останніх курсах навчання курсанти – більше заглиблюються у освоєння з майбутньою професією, а саме у період практики в аеропорту. Здійснюється переоцінка цінностей. У курсантів підвищуються вимоги до методів, змісту та форм професійної підготовки, проводиться моніторинг подальшого працевлаштування чи продовження навчання.

Процес мотивування курсантів останніх курсів теж пов'язаний з певними проблемами. Вони часто абсолютно впевнені в тому, що досягли своїх цілей і готові стати відмінними фахівцями вже зараз. Часто зустрічається й інша проблема – курсант, пізнавши практичну сторону сфери діяльності, втрачає до неї інтерес. У нього може виникнути страх перед відповідальністю, яка ляже на нього як на фахівця або просто виникне відчуття, що сфера діяльності була обрана ним помилково. Ще одна із проблем, яка часто зустрічається – це втома. Тривале прагнення до мети неминуче гасить мотивацію з часом. Завдання викладача в процесі навчання курсантів останніх курсів – показати курсантам їх сферу діяльності в першу чергу як цікаве заняття. Впровадження у процес навчання якомога більшої кількості практичних занять може

зацікавити курсантів, знизити страх перед відповідальністю, дати курсанту отримати свій перший професійний досвід.

Мотивація навчальної діяльності курсантів належить до професійних значущих особистісних характеристик. Вона є як показником, так і критерієм успішності і якісного професійного становлення майбутнього фахівця. Організуючи роботу з курсантами, потрібно зважати на індивідуальний підхід до кожного курсанта на різних етапах навчання.

Список літератури

1. Динаміка професійної мотивації та адаптація студентів у вищій школі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://westudents.com.ua/glavy/50537-dinamka-profesyno-motivats-ta-adaptats-studentv-do-navchannya-u-vischy-shkol.html>
2. Нікітіна Н.В. Динаміка розвитку професійної мотивації: гендерний аспект. / Н.В.Нікітіна // Вісник державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький Державний педагогічний університет ім. Г.Сковороди» Збірник наукових праць. / Випуск 29 / Додаток. – том IV. – 2013 р



Висоцька О. Л.
асистент кафедри іноземних мов
для гуманітарних факультетів
Львівського національного Університету
імені Івана Франка

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВНЗ

Ключові слова: інформаційно-комп'ютерні технології, навчальний процес, вивчення мов.

Key words: informational-computer technologies, learning process, mastering languages.

Проблема оволодіння іноземними мовами студентами практично всіх спеціальностей, котрі опановуються у ВНЗ, у наш час набирає дедалі більшої актуальності. Але, не зважаючи на це, труднощі з їхнім вивченням з часом не зменшуються; їхній аналіз показує, що вони мають саме психологічний характер, причому до головних проблем, що виникають при цьому, слід віднести відсутність необхідного мовного середовища. Створити реальне мовне середовище в умовах ВНЗ – надто складно, проте, його достатньо повноцінно можна замінити віртуальним, яке може бути створене за допомогою сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій [1].

Мета праці: представити розроблену авторську методику вивчення іноземних мов шляхом адаптації до віртуального мовного середовища, а також про особливості досвіду її застосування при навчанні студентів ВНЗ.

Для початку роботи за нашою методикою важливо досягнути відповідної настроєності та психологічної готовності, як до опанування мовою, так і до продуктивної праці саме за цією методикою. Для організації навчального процесу за даною методикою використовувалися англomовні фільми на DVD-носіях, які відтворювалися на комп'ютері і проектувалися на екран за допомогою мультимедійного проектора.

Вони мають ту особливість, що містять звуковий супровід, здійснений автентичними носіями мови, і переклад мовою, яка є зрозумілою для тих, хто навчається; а також субтитри мовою оригіналу та декількома іншими мовами.

Роботу над кожним фільмом організуємо наступним чином. Спочатку підбираємо фільм, котрий є близьким за фахом, цікавим та відповідним до рівня знань для тих, хто навчається. Практично всі художні фільми – це середній, або побутовий розмовний рівень. Для прикладу: для навчання психологів підбираємо суто психологічні фільми: «Дев'ять місяців», «Політ над гніздом зозулі», «Опанування гніву», «Завжди кажи так», тощо. Для ознайомлення з невідомим фільмом спочатку доцільно переглянути його рідною мовою. Призначення попереднього перегляду: ознайомитися з сюжетом; той, хто навчається, повинен запам'ятати, що відбувається і про що говорять герої фільму. Часто для цього достатньо одного перегляду, проте не рідко студенти бажають переглянути фільм декілька разів.

Після запам'ятовування сюжету фільму, студенти можуть приступати до вивчення іноземної мови: їхня зацікавленість зміщується у площину лексичних та граматичних одиниць. Для цього вмикаємо звук іноземною мовою та субтитри рідною, хоча, на цій стадії, субтитри використовуємо за бажаннями тих, хто навчається. Потім навпаки. Надаємо студентам скрипти (іноді сценарії) обидвома мовами. Студенти при підготовці до занять читають їх, виписують та вивчають незнайомі вирази, потім знову повертаються до перегляду фільму чи окремих сюжетів. Опанувавши методичку, вони можуть працювати за нею вдома, оскільки навчальні програми не надають достатнього часу для опрацювання за нею в аудиторії.

Працювати з кожним фільмом потрібно доти, доки весь текст іноземною мовою не стане зрозумілим без перекладу. Для когось це один тиждень щоденної праці, а для когось і більше. Робимо це так: при перегляді фільму іноземною мовою вмикаємо рідномовні субтитри і іноземний звук (для пришвидшення розуміння змісту), потім навпаки (для кращого сприйняття лексичних та граматичних артефактів). Для кого це виявляється складним завданням, практикуємо ще й інший варіант: подаємо для опрацювання субтитри до фільму обома мовами. Студенти працюють таким чином доти, доки вважають за потрібне, потім знову переглядають фільм.

При повному опануванні цілого тексту фільму іноземною мовою, вмикаємо і супровід і субтитри іноземною, оскільки важливо не тільки сприймати мову на слух, але й знати, як ці слова чи вирази пишуться. У кінцевому результаті той, хто навчається, має розуміти не тільки озвучений, але й написаний текст. При роботі за даною методикою не забуваємо і про граматику: якщо комусь не зрозуміло, чому це сказано чи написано саме так, відкриваємо певний розділ і пояснюємо.

Після того, як фільм опрацьовано, необхідно взяти інший, перед тим написавши тести зі знання DVD-скриптів. За декілька місяців студенти набирають достатнього запасу слів, необхідного для загального розмовного рівня, і можуть сприймати мову на слух. При цьому – граMATика, лексика, семантика, та ідіоматика закладаються автоматично. А ми продовжуємо працювати далі з метою оволодіння студентами різновидом робіт, як-от: респонсивне мовлення, діалогоукладання, і т. і.

Висновок. Працю за даною методикою не складно організувати в умовах навчального процесу у ВНЗ, при цьому можливо узгодити її з діючими навчальними

програмами. Організована таким чином праця підвищує інтерес до занять у студентів, сприяє формуванню стійкої мотивації до вивчення мови, що загалом підвищує рівень і якість знань.

Література

1. Висоцька О. Л. Адаптація до віртуального мовного середовища як інноваційний метод вивчення іноземних мов / О. Л. Висоцька // Вісник Львівського національного університету. Серія іноземні мови. – 2010. – Вип. 17. – С. 81-87.

