
УДК 37+ 082

ББК 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: Warszawa, ul. Wyszogrodzka, 16
e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zł.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Nauka i utworzenie XXI stulecia : Teoria, Praktyka, Innowacje„. (29.11.2013 - 30.11.2013) - Opole: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. - 112 str.

ISBN: 978-83-63620-19-6 (t.3/2)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 29.11.2013 - 30.11.2013 roku. Opole.

Część 3/2.

УДК 37+ 082

ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora zakazany.

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».

Obowiązkowa odniesienia do zbioru.

ISBN: 978-83-63620-19-6 (t.3/2)

"Diamond trading tour" ©

1. Бочарникова Н. С., Чистоклетова А. И.	5
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ	
2. Барановська І.Г.	10
ПЕДАГОГІКА ЗАСОБАМИ ТЕАТРУ	
3. Бикчураева Н.Е.	13
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	
4. Брояковський О.В.	18
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ Й МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ БІОГРАФІСТИКИ	
5. Чернявський С.	24
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЕЛОСИПЕДИСТІВ, ЯКІ СПЕЦІАЛІЗУЮТЬСЯ НА ГОНКАХ ПЕРЕСЛІДУВАННЯ НА 4 КМ	
6. Дробчак А. Л.	30
СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ГОВОРІННІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
7. Гінкевич О.В.	33
СТРУКТУРА АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ	
8. Ахмед Гулала-Нурй	39
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ	
9. Кривонос И.А.	43
THE ROLE OF MOTIVATION IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITY	
10. Кузнецова Н.В.	46
THE DIFFICULTIES OF TEACHING GIFTED SENIOR PUPILS	
11. Кучер Р., Мусійчук С.М.	49
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ	
12. Підварко Т.О.	52
ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	
13. Popel O.V.	56
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTIC OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF PRESENTATION TEXTS	
14. Romaniuk A.S.	58
THE ROLE OF THE EMOTIOGENIC SITUATIONS IN THE TEACHING PROCESS OF THE ENGLISH COLLOQUIAL SPEECH	

15. Шмелева Ж.Н.	61
PROSPECTS OF TEACHING THE FOREIGN LANGUAGE IN FSBEI HPE «KSAU» WITHIN THE BOLOGNA PROCESS FRAMEWORK	
16. Каченко В.М., Сьомкін В. С., Прун А.Ф.	64
ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ ТІЛЕСНОГО КУТА ПРИ ВИВЧЕННІ ФОТОМЕТРІЇ	
17. Pani Irena Tiszyk	69
KONCEPTUALIZACJA POJĘCIA „MIĘDZYETNICZNA TOLERANCJA” W PROCESIE PRZYGOTOWANIA PRZYSZŁYCH WYKŁADOWCÓW HISTORII	
18. Ванівська О.М.	75
ДО ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОВНИХ СТРАТЕГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
19. Федорова Е.Н.	78
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	
20. Олейник Р.В., Войнов О.Л. , Белошапка А.Я.	83
РЕКОМЕНДАЦИИ К РАБОТЕ С КАРТОЙ ПОДВИЖНОГО НЕБА	
21. Белошапка О.Я., Ігнатенко О. Ю.	93
ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АСТРОНОМІЇ	
22. Белошапка А. Я., Попов О. К.	97
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАРАЛЛАКТИЧЕСКОГО ТРЕУГОЛЬНИКА ДЛЯ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ КООРДИНАТ	
23. Белошапка А. Я., Попов О. К., Прун А.Ф.	103
ЕЛЕМЕНТЫ ПРОБЛЕМНОГО ВИХОВАННЯ, ЯК ЗАСІБ ПОКРАЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО НАВЧАННЯ	
24. Белошапка А.Я. , Войнов О.Л.	107
ПРО ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ПРИРОДНИ- ЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН	



Бочарникова Н. С.

Студент,

Новосибирский государственный педагогический университет,

Институт детства

Чистоклетова А. И.

Студент,

Новосибирский государственный педагогический университет,

Институт детства

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время особое отношение в школах на уроках литературы уделяется проблеме детского чтения, т.к. дети стали все меньше и меньше времени проводить за чтением книг, снизилась заинтересованность школьников к детской художественной литературе. Для того чтобы повысить интерес учащихся к урокам литературы в программе стали разрабатывать специальные, новые технологии обучения. Одним из таких нововведений стала проектная деятельность.

Проектная деятельность – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата. Проектная деятельность на уроках литературы направлена на повышение заинтересованности в чтении учеников и формирование у них читательской самостоятельности.

Светловская Н.Н. пишет, что читательская самостоятельность – это личностное свойство учащихся, которое характеризуется наличием у него мотивов, побуждающих его обращаться к книгам, а также системы знаний, умений, навыков, дающих ему возможность с наименьшей затратой сил и времени реализовать свои побуждения в соответствии с общественной и личной необходимостью [1]. Несмотря на развитие технологий, в начальной школе одним из основных источников познания является книга. Но из года в год снижается интерес детей к чтению классической детской литературы, к чтению поэзии. Это говорит о том, что данная проблема на сегодняшний день достаточно актуальна, поскольку снижение чтения детьми приводит к тому, что дети становятся менее грамотными, снижается их способность правильно формулировать свои мысли, снижается уровень развития их воображения.

Одним из способов решения возникшей проблемы является активное внедрение в педагогическую практику деятельностных технологий обучения, в частности, проектной деятельности. Однако, как показывает практика, создание проектов на уроках учителями используется редко, т. к. для их осуществления необходимы знания о том, как их использовать.

Проектная деятельность помимо повышения интереса учащихся к чтению, также нацелена на формирование самостоятельности и дает возможность научиться интегрировать полученные знания в различные предметные области.

Для достижения поставленной цели – формирование читательской самостоятельности младших школьников посредством организации проектной деятельности – необходимо создать определенные педагогические условия. Особенно важно будет использование на уроках литературного чтения творческих заданий, систематическое использование проектной деятельности в урочной и внеурочной работе, постоянное сотрудничество учащихся, учителя, родителей, библиографов.

Для того чтобы создать необходимые условия следует:

1. Провести подготовительную работу.

У детей необходимо сформировать умения и навыки проектирования, нужные ему для самостоятельной работы (выдвижение идей, формулирование задач, выдвижение гипотезы, планирование своей деятельности, построение доклада поиск информации и др.)

2. Учитывать возрастные и индивидуальные особенности учеников.

Проблема и вопросы, поставленные учителем должны соответствовать возрасту детей и их жизненному опыту.

3. Обеспечить заинтересованность детей в работе над проектом – мотивацию.

Перед погружением в проект необходимо заинтересовать ребенка проблемой, показать ее важность для ребенка и общества в целом.

4. Организовать группу из нескольких человек.

Каждая группа будет работать над своим вопросом.

5. Относиться внимательно к выбору вопроса проекта.

Выбирать вопрос следует такой, который будет интересен учащимся. Если учащиеся будут заинтересованы, то и проект будет успешным.

6. Учитывать возможность учебных предметов для реализации проектной деятельности [3].

В работе над проектом следует учитывать другие школьные предметы. Наиболее важно включать метод проекта в деятельность учащихся, изучая такие дисциплины, как окружающий мир (природоведение), информатика, изобразительное искусство, технология.

В настоящее время в начальной школе выделяется два типа уроков чтения – это урок литературного чтения и урок читательской самостоятельности, или урок внеклассного чтения. Обязательной частью является внеклассное чтение, на котором идет подготовка детей к самостоятельному чтению. Главной целью внеклассного чтения является ознакомление учащихся с книгой, формирование умений и навыков работы с ней.

На каждом занятии ученик должен получать какие-либо новые знания и умения, например, найти сведения об авторе или суметь сориентироваться по оглавлению книги.

С целью подготовки учеников к проектной деятельности, разрабатываются различные системы из нескольких уроков, на разных этапах которых используются задания исследовательского и творческого характера. Главное в применении этих заданий – это их последовательное усложнение, систематичность и осознание самими детьми цели таких заданий. Также важно пояснить детям, для чего выполняется то или иное упражнение. В проектной деятельности важно, чтобы учитель помогал ученику в реализации его проекта, направлял его, но, ни в коем случае не делал все за

него. Это способствует тому, что ученик осознает себя как субъект обучения и повышает уровень самостоятельности, в том числе и читательской.

Задания на уроках литературы могут быть самые разнообразные. Учитель может предложить детям составить рассказ или продолжить его на основе данного начала, найти информацию об авторе или поэте, нарисовать рисунок и т.д. Проектная работа проводится в группах, поэтому следует выделить каждому ученику в группе определенную роль, что позволит каждому участвовать в работе и быть заинтересованным в ней. В каждой проектной работе выделяется ее проблема, цель, задачи, способы и методы планирования работы по данной теме, ее результат. Дети должны уметь задавать вопросы, высказывать свое мнение, выдвигать гипотезы, без этого они не смогут прийти к тому результату, который был выдвинут на уроке, а следовательно, проектная деятельность самостоятельной не будет.

Объективным показателем того, что читательская самостоятельность сформирована, следует считать устойчивую потребность и способность читать книги по осознанному выбору, применяя в процессе чтения все знания, умения и навыки, которыми читатель располагает к моменту деятельности с книгой. Читательская самостоятельность надежная основа непрерывного самообразования, самовоспитания и саморазвития.

Стоит отметить, что организация проектной деятельности позволяет детям ближе познакомиться с работой школьной библиотеки, приобрести умения, необходимые для становления читательской самостоятельности.

При осуществлении проекта выделяется несколько этапов:

1. Погружение в проект.
2. Организация деятельности.
3. Осуществление деятельности.
4. Презентация результатов.
5. Организация деятельности.

На первом этапе учитель формирует учащимся проблему проекта, его сюжетную ситуацию, цели и задачи. Ученик должен понять проблему, вжиться в ситуацию, принять, уточнить и конкретизировать цели и задачи.

На втором этапе учителю предстоит организовать группы, распределить в группах роли для каждого учащегося, спланировать деятельность для решения задач проекта и форму презентации результатов. Ученики делятся на группы, распределяют роли, планируют всю работу, выбирают формы и способы презентации предполагаемых результатов.

В третьем этапе учитель не участвует, он консультирует учащихся по необходимости, контролирует работу, дает новые знания, репетирует с учениками предстоящую презентацию. Ученики в это время работают в соответствии с данной ролью индивидуально и сообща, «добывают» нужные им знания, подготавливают презентацию результатов.

На четвертом этапе учитель подводит итоги обучения. Ученики демонстрируют понимание проблемы и способ ее решения, понимание цели и задач, рефлексию деятельности и результата [2].

По ведущему виду деятельности на уроках литературы выделяется несколько видов проектов:

1. Исследовательский проект. В этом виде проекта ученики аргументируют актуальность темы, обозначают задачи, определяют методы, выдвигают гипотезы и обсуждают результаты.

2. Творческий проект. В данном проекте ученики предлагают оформление результатов своих работ. Каждый высказывает свою идею, выбирают наиболее подходящую и оригинальную.

3. Информационный проект. Данный тип проекта направлен на сбор информации, анализ этой информации. В структуру этого проекта входят цель, предмет информационного поиска, источники информации, способы обработки информации (анализ, обобщение, сопоставление с уже известными фактами, аргументированные выводы), результаты информационного поиска, презентация.

4. Практико-ориентированные. В данном типе проекта четко обозначается сам результат проектной деятельности учеников. Полученный результат должен ориентироваться на интересы самих учащихся.

5. Игровой проект. В данном проекте ученики принимают на себя роли, обусловленные содержанием проекта. Сама структура только намечается и остается открытой до окончания проекта.

Проектная работа подходит для контроля знаний учащихся, поскольку:

а) самостоятельный творческий поиск показывает, насколько глубоко ребенок усвоил знания;

б) знания проявляются в новой ситуации с использованием умений из разных областей;

в) выявляется личностный уровень отношения ученика к труду и учебе;

г) проявляются умения работать в коллективе, и способность брать на себя ответственность за качество выполненной работы;

д) у детей проявляется их учебная инициатива, происходит их становление как личностей.

Проектная деятельность способствует тому, что у учащихся развиваются такие личностные качества как самостоятельность, ответственность, целеустремленность, настойчивость, толерантность, инициативность. В процессе работы над проектом дети приобретают социальную практику за пределами школы и адаптируются к современным условиям жизни.

Заботясь о качестве обучения младших школьников-читателей, необходимо помнить о среде, которая существенно влияет на весь процесс формирования личности обучающихся. В первую очередь – это семья, в которой растет ребенок, а также библиотека, которой он пользуется. Контакт с родителями учащегося и детским библиотекарем позволяет обрести в их лице надежных помощников, прививающих детям любовь к книгам и самостоятельному чтению.

Таким образом, проектная деятельность – это еще новый и не до конца освоенный способ проведения уроков, с помощью которого школьники не только могут получать новые знания, учиться работать в группах и развивать свои коммуникативные навыки, учиться высказывать своё мнение и презентовать результаты своей деятельности. Это способ через собственную деятельность ученика повысить его интерес к чтению, не только произведений, проходимых в рамках школьной программы, но и лично интересующих его, способ повышения его читательской самостоятельности.

Список литературы:

1. 1. Светловская Н.Н. Основы науки о читателе. - М.: Магистр. - 1993. — 180 с.
2. 2. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. - М.: АРКТИ, 2008. - 112 с.
3. 3. Еркина С. Л. Проектная деятельность в начальной школе. Режим доступа по: <http://www.aucu.ru/files/documents/44-redaktor/kursy/>

ПЕДАГОГІКА ЗАСОБАМИ ТЕАТРУ

Ключові слова / Keywords: театральне мистецтво / theater culture, форми та методи театральної діяльності / forms and methods of theatrical activity, ляльковий театр / puppet show, види театральних ляльок / types of puppet theater, театралізована діяльність / theatrical activities.

Підготовка майбутнього вчителя початкових класів неможлива без знайомства з таким унікальним видом мистецтва як театр, з його поліфункціональними можливостями впливу на особистість завдяки жанрово-стильовій багатогранності, розмаїттю тематики та змісту драматичного матеріалу, широким діапазоном емоційно-інтонаційних барв, творчих ідей та задумів. Театральне мистецтво як синтетичний вид мистецтва об'єднує в собі різні види мистецтв – музичне, хореографічне, образотворче, декоративно-прикладне та інші. Синтез мистецтв в одному виді розширює асоціативну діяльність свідомості, активізує уяву, прискорює осягнення образу. В той же час варто пам'ятати, що театральне мистецтво виникло як синкретичний вид мистецтва. Становлення первісних театральних традицій простежується від стародавніх календарно-обрядових дійств та ритуальних ігор на честь тих чи інших богів, в яких танець, музика та дія існують як єдине нероздільне ціле.

У період психологічної адаптації дитини до школи в одних першокласників виникають страхи, зриви, загальмованість, а в інших – розв'язність і метушливість. У дітей нерідко відсутні навички довірливої поведінки, недостатньо розвинені пам'ять, увага. Найкоротший шлях до емоційної розкритості дитини, позбавлення її затисків, стимулювання художньої уяви, здатності до образного й вільного сприймання навколишнього світу – через гру, фантазування, творчість, театральну діяльність.

Педагогіка засобами театру – це не звичайні шкільні уроки, а заняття з пізнання себе та навколишнього світу за допомогою творчості. Театралізовані вправи, етюди, інсценізації розраховані на активну участь дитини. Сценки із вистав розігруються у вигляді проблемних ситуацій, які вимагають від учнів і дорослих спільних активних пошуків. Ця емоційно насичена робота спрямована на досягнення результату через колективні творчість.

Театральна діяльність реалізується через індивідуальний підхід, повагу до особистості дитини, віру в її здібності та можливості. Чим менше запрограмована діяльність дітей, тим більше задоволення вони отримують від спільної творчості, тим яскравішим стає їхній емоційний світ. Щоб діти справді раділи кожному шкільному дню, виховувались та навчались...вчителю потрібно стати неповторним педагогом-актором, повчав Ш.Амонашвілі.

У своїй професійній діяльності педагогові доводиться не тільки відчувати на собі різні емоційні впливи, але й самому створювати їх. Він повинен уміти порушити

творче самопочуття дітей, створити особливу, сприяючу цьому, атмосферу в класі. Його робота близька роботі режисера з акторами в процесі репетицій. Використання методу зміни рольових позицій (я – глядач; я – дійова особа; я – я; я – інший) сприяє розвитку гнучкості дитини і педагога, мобільному самовизначенню в новій ситуації. Рольовий моделюючий підхід дозволяє зняти скутість та страх дитини перед помилкою, а педагог навчається «входити» в ситуацію учня, тим самим уточнювати уявлення про його стан і коректувати свій вплив. Застосування методу дієвого аналізу (переклад головної ідеї на мову дії, тобто її розкриття шляхом вирішення ланцюжка проблемних ситуацій) в організації подій уроку дозволить вибудувати логіку, іншими словами, драматургію, режисерський план уроку: головна подія (та подія, яка визначає мотиви, характер дії та взаємодії його учасників), завдання (вольові цілі: Що роблю? Навіщо роблю? Як роблю?) і надзавдання (кінцева мета на досягнення якої спрямовані всі дії і яку вчитель намагається досягти). Педагог зможе керувати емоційним планом уроку, вчасно змінювати план дії, враховуючи стомлюваність дітей, режисувати інтригу уроку.

Театральне мистецтво близьке і зрозуміле дітям перш за все тому, що в основі його лежить гра. Найбільш цікавим видом театрального мистецтва для молодших школярів є ляльковий театр, головним принципом якого є принцип рівноваги естетичного і педагогічного. Театр ляльок, більш ніж будь-який інший вид мистецтва сприяє розвитку оригінальної дитячої творчості.

Найдоступнішою формою театрального видовища залишається лялькова вистава.

Лялька – перший дотик дитини до мистецтва, вона вносить “нове” у життя: новий образ, новий звук, нову пластику. Ляльки пальчикового театру діти разом із дорослими можуть створювати з будь-якого матеріалу: паперу та картону, ниток та тканини тощо.

Лялька потребує гри, “оживлення” за допомогою рук актора, фантазії, діалогічного мовлення. Герої, що ожили, збуджують уяву, породжують нові образи. Перед оживленням ляльки розглядається зовнішній образ, складається характеристика, добирається співвідносна інтонація та стиль мови. Кожна лялька індивідуальна, унікальна, гарна, неповторна, бо вона містить частинку душі свого творця.

Лялька-петрушка (рукавичка) – виразна, яскрава, проста в управлінні та може легко імітувати різноманітні рухи, що дуже важливо для вистави (наприклад, тримати речі обома руками, присідати, ходити, підмітати підлогу тощо). Лялька, за допомогою фантазії та рук актора ляльководи, оживає та здатна творити диво. Але виконавець повинен відчути ляльку. Лялька розмовляє рухами. Кожен рух має бути пластичний. Часто незначний рух голови чи корпусу виразніший, ніж широкий жест руки. Лялька на ширмі повинна жити навіть тоді, коли слухає партнера. Велика майстерність – змусити глядача забути про існування артистів ляльководів.

Лялька на тростинах або тростинна лялька дістала свою назву від тростин, якими актор приводить в дію її руки. Цей вид театральних ляльок називають «явайські», тому що острів Ява вважається історичним місцем їх виникнення. Техніка водіння тростинною лялькою набагато складніша, від «петрушки». Рухи цієї ляльки подібні до рухів людини, вона може робити широкі жести, виразно повертати та нахилити голову, передавати найрізноманітніші емоції та почуття набагато виразніше

ніж рукавична лялька.

Учні створюють ляльки спільно з дорослими. «Оживлення» ляльки знайомить дітей з її анатомією, рухами, їх координацією, вчить взаємодії з предметами, з партнером тощо. Особливе місце займають казки-експромти, в яких можна показати різні повороти сюжету, спонтанно, невимушено будувати діалоги. Акцент робиться на діалогічному мовленні, оскільки діалогічне спілкування не тільки природний дар – це театральна-педагогічна технологія, що включає в себе:

- вміння бачити, відчувати, сприймати, розуміти співрозмовника;
- знання законів соціальної та емоційної взаємодії людей;
- знання психології та прийомів встановлення емоційного особистісного контакту;
- володіння творчою органікою, технікою вербального і невербального спілкування.

Отже, використання елементів театральної діяльності на основі принципу добровільного залучення дитини до гри (театральної гри) на заняттях в початковій школі дозволить вчителю навчати поступово, непомітно, практично не втручаючись у складні процеси взаємодії світу реального і світу фантазій, у якому живуть діти під час гри, спрямовуючи роботу їхньої уяви на розуміння людських, духовних цінностей та культурних досягнень людства.

Література

1. Ворожейкіна О.М. Театральна вітальня. – Х. : Вид. група «Основа», 2010, 207, [1] с. – (серія «Шкільний театр»)
2. Ліпницька Марія Шкільний ляльковий театр. – Тернопіль-Харків: Видавництво «Ранок», 2009. – 112 с. (Серія «Шкільний гурток»)
3. Медведь Н.М. Розвиток діалогічного мовлення засобами інсценізації. Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 112 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются основные условия успешной коррекционной работы с детьми раннего возраста с ОВЗ, а также основные направления по стимуляции психомоторного развития детей в процессе психолого-педагогической коррекции.

Ключевые слова / Keywords: ранний возраст / early age, дети с ограниченными возможностями здоровья / children with disabilities психолого-педагогическая коррекция / psychological and pedagogical correction, реабилитация / rehabilitation, стимуляция психомоторного развития / stimulation of psychomotor development.

В настоящее время в нашей стране улучшилось качество выхаживания недоношенных детей, а также младенцев группы высокого риска, что привело к уменьшению младенческой смертности. Однако, этот, несомненно, благоприятный факт имеет и обратную, негативную, сторону – повысился уровень первичной инвалидности детей. Грамотно организованная коррекция (в том числе и психолого-педагогическая) в ранний период развития детей поможет избежать появления или ослабить выраженность вторичных отклонений в развитии (как физических, так и психологических). Ранняя коррекция дает возможность сгладить существующие недостатки в развитии, а некоторые даже устранить, следовательно, достичь наилучшего уровня общего развития для каждого ребенка, повысить возможность его социальной адаптации в плане образования и интеграции в обществе.

Таким образом, коррекционная работа с детьми раннего возраста, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), является необходимой, актуальной, помогает раскрыть наибольший реабилитационный потенциал каждого ребенка, а значит, максимально приблизить его развитие к полноценному.

Опыт работы учителем-дефектологом в ГБУСО «Ставропольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» позволил сформулировать основные условия успешной коррекционной работы с детьми раннего возраста:

1. **Родители – главные партнеры.** Наилучшие результаты в развитии ребенка с ОВЗ достигаются лишь при активном участии родителей в коррекционном процессе. Ведь именно они, а не специалисты, постоянно находятся с ребенком, следовательно, родителям необходимо помочь оптимально организовать психолого-педагогическую коррекцию дома:

- в соответствии с нозологией и уровнем развития возможностей ребенка подобрать игрушки и игры, в которые можно играть дома;
- дать рекомендации по методике их проведения, т.е. как играть, чему хотим научить, сколько по времени можно продолжать игру;
- в какое время дня лучше играть и в каком настроении (как у ребенка, так

и у родителей);

- как реагировать на успехи и неудачи ребенка в игре;
- при двигательных нарушениях у ребенка посоветовать наилучшие положения тела (и специальные приспособления для этого – клин, угловая доска, ортопедический стул, вертикализатор и т.д.), в которых может находиться ребенок во время игр.

2. Комплексный подход в коррекционной работе. Активное сотрудничество между педагогами, медиками и другими специалистами эффективнее, чем работа специалистов только одной области. Комплексная реабилитация с применением как лечебно – оздоровительных мероприятий: массаж, ЛФК, физиолечение, зоотерапия (а также регулярное медикаментозное пролечение в стационаре и дома по назначению врачей), так и социально-психолого-педагогических позволяют специалистам выйти на более высокий уровень помощи ребенку.

3. Максимальная активность и заинтересованность самого ребенка. Повысить его мотивацию к предлагаемой деятельности помогают:

- игровые приемы проведения коррекционных мероприятий;
- связь новой информации с имеющимся личным опытом ребенка;
- положительная оценка педагогом, родителями умений ребенка;
- эмоциональность педагога;
- смена видов детской деятельности;
- привлечение партнеров к общению и играм (других детей, специалистов, животных и т.п.).

Ведь только желание самого ребенка, его активное участие в игре и многократные повторения помогут сформировать необходимое умение, а затем и навык (как моторный, так и сенсорный).

4. Определение реабилитационного потенциала. Очень важно не стремиться «дотянуть» ребенка до некоего единого стандарта, а помочь раскрыть имеющийся у него потенциал. Необходимо ставить реалистичные цели и выполнимые задачи, которые будут для каждого ребенка индивидуальными. Игра, общение с родителями и детьми, возможность что-то делать самостоятельно – вот «учеба» для маленького ребенка. Сложно определить, чему способен научиться ребенок с ОВЗ в будущем. Некоторые дети, в силу тяжести имеющихся нарушений, очень трудно осваивают новое. В течение многих лет уровень их развития может оставаться достаточно низким. Однако это не значит, что с таким ребенком не нужно работать.

Наиболее доступными в использовании в условиях реабилитационного центра являются методики диагностики психомоторного развития детей раннего возраста Г. В. Пантюхиной, Л. Г. Печоры, Э.Л. Фрухт, а также шкала Гриффитс (перевод Кешишян, 2000 г.). Из анализа результатов диагностики определяются показатели развития, формирующиеся со значительным отставанием (от условно нормативных показателей). Это позволяет наметить план коррекционных мероприятий, контролировать динамику и определять эффективность коррекционной работы.

Основными направлениями по стимуляции психомоторного развития детей раннего возраста с ОВЗ в процессе психолого-педагогической коррекции являются:

Стимуляция эмоционального общения. «Комплекс оживления» у самых маленьких детей формируется в ответ на ласковый разговор взрослого, появление его

лица в поле зрения ребенка, нежные поглаживания с включением голосового компонента. Возникновение улыбки говорит о развитии потребности у ребенка в общении со взрослым. Одновременно с этим формируем положительное отношение к игрушке, показывая ее после того, как взгляд ребенка был сосредоточен на лице взрослого, и появилась ответная улыбка. Постепенно при виде игрушки или лица взрослого у ребенка появляются звуки гуления, оживление, смех, движение рук и ног.

Стимуляция голосовой активности. Давая возможность прислушиваться к ласковому голосу, пению, приучаем ребенка (на основе врожденного подражания) вслед за взрослым произносить звуки гуления. При тяжелых двигательных нарушениях вырабатываем у ребенка подражание пассивно с помощью элементов ручного логопедического массажа. Более старшим детям (после 2-х лет), привыкшим к невербальному общению со взрослыми и не стремящимся к речевому общению, помогаем активизировать речь совместной деятельностью с другим ребенком, владеющим речевым общением. Значительные результаты по активизации речи наблюдаются на интегрированных занятиях с животными (специально обученных), которые выполняют задание только после голосовой команды. В ГБУСО «Ставропольский РЦ» активно и эффективно проводятся занятия иппотерапией (с участием лошади), канистерапией (с участием собаки). Для постоянной стимуляции голосовой активности проводим музыкально-двигательные игры, к которым ни один ребенок не бывает равнодушен. В дальнейшем проводим занятия по стимуляции лепета, повторению звуков и звукокомплексов.

Развитие зрительного восприятия. При формировании зрительной фиксации учитываем, что, как и при норме, зрительное сосредоточение лучше всего вызывается при появлении движущегося в медленном темпе предмета на расстоянии 0,5 – 1 метра от глаз, но наилучшая фиксация первоначально возникает на лице взрослого, а затем уже на игрушке. Для дополнительной стимуляции развития прослеживания за движущимся во всех направлениях объектом и для укрепления зрительно-слуховых связей используем яркую озвученную игрушку. В последующем приобретают значение игрушки специально подобранные по величине, цвету, форме, движущиеся, озвученные.

Развитие слухового восприятия. Работу начинаем с выработки слухового сосредоточения. Привлекаем внимание ребенка сначала к нерезким звукам (звучание погремушки, легкое постукивание одной игрушки о другую), а затем и к громким (пищащая игрушка). Далее формируем умение прислушиваться к звучанию игрушки и отыскивать ее глазами. Аналогично учим прислушиваться к говорящему взрослому, находящемуся вне поля зрения ребенка, стимулируем тем самым поворот головы ребенка в сторону голоса. Затем учим детей различать разные по звучанию игрушки (колокольчик и барабан – разные по высоте и силе звучания). Для формирования понимания обращенной речи развиваем у ребенка восприятие различных интонаций. В ходе всей этой деятельности постепенно учим ребенка реагировать на свое имя, показывая на себя рукой.

Развитие зрительно-моторной координации. Данную работу начинаем с легких прикосновений и поглаживаний пальцами или ворсовой щеткой с наружной поверхности сжатой в кулак кисти в направлении от кончиков пальцев к лучезапястному суставу, вызывая раскрытие кисти и веерообразное разведение пальцев. В даль-

нейшем развиваем хватательную функцию рук – вкладываем в руку ребенка игрушку и помогаем удержать ее; учим тянуться к висящей перед ребенком игрушке, захватывать ее, ощупывать. Одновременно привлекаем внимание ребенка к собственным рукам, вырабатывая кинестетические ощущения в кистях. При тяжелых двигательных нарушениях проводим работу по методике Фелпса. В последующем, при формировании манипулятивной функции рук и дифференцированных движений пальцев рук отрабатываем следующие действия:

- произвольно опустить игрушку из руки (по инструкции «Дай»);
- произвольно опустить игрушку при помещении ее в коробку; вынуть – вложить игрушку самостоятельно или с помощью взрослого; катать мяч, машину;
- открыть – закрыть коробку, крышку;
- снять – надеть колечки пирамидки;
- положить один на другой 2 – 3 кубика – снять;
- покачать куклу;
- выполнить подражательные действия – ладушки, до свидания и т.д.;
- собрать мелкие предметы двумя пальцами, варьируя вес, форму и величину предметов;
- собрать крупные предметы, различные по весу, материалу, форме всей кистью;
- брать предметы сразу двумя руками (меняя фактуру, объем, вес этих предметов).

Развитие импрессивной речи. Необходимым условием для развития понимания речи является правильное функционирование зрительного и слухового анализаторов, а также развитие кожно-кинестетического анализатора. Недостаток в развитии этих анализаторов тормозит становление правильного восприятия окружающих предметов. Ребенок лучше запоминает название тех предметов, которыми он активно манипулирует. Для развития понимания речи используем приемы, предложенные Н. М. Аксариной:

- запоминание названий простых действий (ладушки, до свидания, дай руку, нельзя, дай, на) и выполнение этих движений по слову;
- игры-развлечения: прятки, коза-коза, ку-ку, сорока;
- умение по слову найти предмет, игрушку;
- нахождение данной игрушки среди двух – трех, узнавание себя и других детей по имени;
- запоминание некоторых окружающих предметов;
- формирование обобщающих понятий, когда одним словом «кошка» обозначаются предметы различной фактуры, цвета, величины, но одинаковые по своим существенным признакам;
- выбор игрушки по просьбе взрослого «дай»;
- выполнение действий с предметами, названия которых известны ребенку – в случае необходимости можно помочь ему выполнить задание.

Таким образом, психолого-педагогическую коррекцию проводим в соответствии с уровнем развития ребенка и предполагаем постепенное усложнение приемов, направленных на формирование всех психических функций ребенка. При этом особое внимание уделяем интенсивности развития сохранных функций ребенка. Основным видом занятий с ребенком является эмоционально окрашенная игра, в которой на начальных этапах он занимает пассивную позицию, а на последующих – более

активную. Система психолого-педагогической коррекции предусматривает активное участие в ней родителей ребенка. Родители обучаются на занятиях, получают рекомендации по дальнейшему развитию и воспитанию ребенка в домашних условиях.

Список литературы:

1. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие / Е. Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007.
2. Приходько О. Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией. С.- Пб.: Издательство «Каро», 2006.
3. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: метод. пособие для педагогов / Е. А. Стребелева, Ю. Ю. Белякова, М. В. Браткова и др.; под ред. Е. А. Стребелевой; Ин-т коррекц. педагогики РАО. – М.: Экзамен, 2004.
4. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии: пособие для педагогов и родителей / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина. – М.: Парадигма, 2010.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ Й МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ БІОГРАФІСТИКИ

Здійснено аналіз теоретико-методологічних напрацювань в системі вивчення педагогічної персоналістики, що практикуються сучасними українськими науковцями. Вказано можливі варіанти верифікації теоретичних знань з історії педагогічних вчень на засадах сцієнтизації дослідницького процесу.

Ключові слова: педагогічна біографістика, історія педагогіки, педагогічний сцієнтизм, педагогічна герменевтика, методологія наукових досліджень.

Упродовж останніх років педагогічна біографія стає майже провідним напрямом досліджень, що об'єктивно привело до створення усталеної методології, яка містить у своїй основі як певні переваги, так і досить серйозні негаразди, пов'язані з можливістю схематизації й догматизації такого підходу. Проблема полягає в тому, що розвиток педагогічної думки, шкільної практики більшість дослідників виключно пояснюють на основі спадщини й доробку певного педагога. Між тим, як вірно акцентує увагу О. Сухомлинська, “це різновекторний процес, що залежить від багатьох чинників, зокрема від часу, в якому жив педагог (за умов більш ліберального чи авторитарного режиму), його професійних занять, зв'язку із системою освіти, фаховою підготовкою, науковими інтересами” [1, с. 4]. Додамо, що поряд із зазначеними напрямками, варто також враховувати контекст етнічної й соціальної ментальності, фактор оточуючого середовища та ідейну мотивацію суб'єкта педагогічного процесу, що безумовно ще більш ускладнює вибір методології принципів наукового дослідження.

З точки зору методологічної педагогічної біографістики важливим чинником виступає розробка особливих компонентів творчості видатного освітянина. Одним із головних у даному процесі видається виділення стилю педагогічного мислення, який, на думку більшості теоретиків проблеми, є домінантною рушійною силою педагогічної практики. Як справедливо вважає сучасний дослідник проблеми Н. Гупан “протягом ХХ століття в історії педагогіки України поступово змішалось декілька парадигм наукового мислення, котрі характеризувались не тільки змінами в теоретичних підходах і технології наукових досліджень, а й тим як, ким і в яких історичних умовах було витримано наступність у загальному процесі розвитку науки, що було визначальним у досягненнях або прорахунках розвитку національної історії педагогіки” [2, с. 16]. Розбіжність полягає лише у конструкції самої категорії “педагогічне мислення”, яка дає різну змістовну інтерпретацію. За визначенням Л. Ваховського, стиль педагогічного мислення – “це тривала сукупність соціально-психологічних настанов, теоретико-методологічних принципів та аксиологічних орієнтирів, який має різні прояви в проміжок кожної певної епохи” [3, с. 9].

Дещо іншу версію зустрічаємо у С. Гончаренка, який в методологічних порадах молодим науковцям стверджує, що лише форми педагогічного мислення, які

виражають сутність педагогічної теорії, “можуть виступати як постійна умова й постійна ознака прогресу педагогічної думки” [4, с. 172]. Такої ж думки доходить і О. Сухомлинська яка зазначає, що “історик педагогіки без теорії обмірковує лише конкретний факт, а отже розповідає про минуле освіти без належного осмислення” [5, с. 14].

Незважаючи на певні розбіжності в теоретичному осмисленні проблеми, дослідники історії педагогічної думки одностайні у твердженні, що саме стиль мислення, репрезентований певною епохою, системою освіти, напрямом чи формою мислення кожного конкретного видатного педагога, врешті і зумовлює розвиток педагогічної науки. Відповідно, стає зрозуміло, чому важливою рисою сучасної парадигми історії педагогіки є антропологізація історико-педагогічних досліджень, коли на чолі дослідницьких інтересів все частіше постає видатний теоретик педагогічної думки – суб’єкт пізнавальної діяльності. Постає корифей педагогіки, на думку укладачів збірки “Українська педагогіка в персоналіях”, є головним предметом і метою сучасного історико-педагогічного дослідження, оскільки “педагогічна думка завжди персоналізована – у ній віддзеркалюється думка її носія, з його смаками, поглядами, віруваннями та вподобаннями. Відповідно, послідовне вивчення творчості педагогічної персоналії в умовах розумової атмосфери його часу залишається найбільш раціональним шляхом поглиблення існуючих уявлень на історичну динаміку педагогічної науки. “Педагогічна персоналія, – стверджує О. Сухомлинська, – репрезентує доробок того чи іншого педагога як індивідуального творця, але передусім як виразника думки і практика своєї епохи. Вона допомагає представити формалізований загальнопедагогічний процес як діалогічний, полідіалогічний, персоналізований і конкретизований” [6, с. 4].

Потяг до антропологізації педагогічного знання має кілька варіативних методологічних підходів: партійний, культурологічний і сцієнтистський. Кожний з них обумовлював право на існування в силу специфіки самої педагогічної думки, вираженої у формі концепції педагогічно-виховних доктрин, виховних теорій. У різні часи, за умови розмаїття політичного життя і характеру виховних та освітніх завдань, які постали перед суспільством, методологічні підходи трансформувались, набираючи іноді догматичний характер. У структурі радянської педагогіки найбільш важливим і досить часто головним принципом педагогічного пізнання являвся принцип партійності, що визначав за головну потребу з’ясування, насамперед, класової позиції того чи іншого педагога. Під цим кутом потрібно було розглядати та оцінювати всю його концепцію. Лише марксистсько-ленінська партійність ототожнювалась з науковістю. На думку авторів колегіального посібника “Новое педагогическое мышление”, “лише під класовим кутом зору можливо встановити залежність педагогічної теорії від соціальних позицій її творців” [7, с. 84]. Вищесказане цілком підтверджує думку про те, що “генезис педагогічних цінностей, теоретичних засад і освітніх орієнтирів радянської доби став здійснюватися не у вигляді безперервного процесу приросту педагогічного знання і визначався не науково-педагогічними засобами його накопичення, а партійними настановами і постановами, ідеологічними принципами, курсом на уніфікацію освіти. Як наслідок, різноманітні починання – концепції, системи, методи – змінилися на одноманітний “передовий досвід” у вирішенні визначених “зверху” проблем...” [7, с. 17].

У силу живучості традиції, політико-класовий принцип, з несуттєвими трансформаціями, був прилаштований до практичних потреб сучасної історії педагогічної науки в Україні. Свідченням цьому є збереження, наприклад, системи періодизації розвитку української педагогіки, де етапи в системі суспільно-політичних і національних процесів ототожнюються з певними періодами еволюції українського шкільництва. Відповідно, домінуючим критерієм історії педагогічного процесу виступає переважна орієнтація на зміну ідеологічних настанов українства [8, с. 45–48].

Не заперечуючи фактор впливу суспільно-політичної позиції на погляди видатних педагогів, ми водночас далекі від того, щоб зводити всю багатоплинність явищ у педагогічній думці до тих чи інших класових, національних чи громадських переконань її представників, прагнення пояснити їх погляди на основі соціального походження та прив'язати зміст творчості й педагогічної діяльності до певного сегменту класифікаційних процедур суб'єктивного характеру, які склалися в сучасній історії педагогіки в Україні.

Іншим напрямом дослідження історії педагогічних вчень, який можна кваліфікувати як альтернативу класово-партійному і національному, є культурологічний. Саме він отримав певну популярність в наукових працях сучасних дослідників проблеми. В якості прикладу можна послатися на історико-культурологічний синтез черкаського науковця О. Кравченка про педагогічну діяльність П.О. Куліша, яка демонструє взаємодію освітньо-педагогічних завдань певної епохи й характеру розвитку культури й української духовності [9, с. 45–52].

У сучасній педагогічній науці, яка концентрує увагу переважно на проблемі особистості суб'єкта пізнавальної діяльності, культурологічний підхід переважно пов'язується з розглядом мікросоціуму педагога, психології творчості, “довколонукавого” середовища. У більшості досліджень, написаних з таких позицій (В. Харченко, О. Кравченко, А. Чуткий та ін.) мова йде насамперед про походження, родину, освіту майбутнього вченого-педагога, його взаємини із суспільством, приватне життя, заняття, риси вдачі, стиль мислення (раціональний, емпіричний, інтуїтивний), психологічні настанови (оптиміст, стоїк), природу педагогічної праці і т. п. Відповідно сучасному рівню теоретико-наукового пізнання, пошуки ведуться також навколо таких проблем, як ментальність педагога, належність до певної системи етнічного виховання й освіти.

До питань культурологічної історії педагогіки належить і проблема педагогічної герменевтики, коли метою та засобом дослідження виступає не лише розуміння тексту, але й інтерпретація його змісту як форми діалогу дослідника та автора педагогічної теорії чи педагогічного твору. “Будь-яке історико-педагогічне дослідження, – констатує О. Сухомлинська, – не може обійтися без герменевтики – “мистецтва розуміння”, коментування, пояснення текстів... Найціннішим для нас у герменевтиці стало пояснення “життєвості” й “науковості” біографії й творчості як одного цілого крізь призму історико-культурної традиції. Ми пізнаємо явища й факти творчої діяльності педагогів у контексті розвитку культури, зокрема національної, у певних формах її прояву” [10, с. 5].

З позицій внутрішньої логіки історико-педагогічного дослідження, найбільш доцільним підходом для синтезу видається сцієнтистський (науковий)

принцип вивчення минулого певної епохи, спрямований на з'ясування механізмів виникнення і зміни педагогічних ідей та концепцій. Згідно сцієнтизму, всі види педагогічних досліджень досконалі лише в тій мірі, в якій вони копіюють науку і знаходяться в прямій залежності від рівня сучасних знань, педагогічної теорії та методики досліджень. Окрім того, сцієнтизм надає безпосередній зв'язок із загальними проблемами педагогіки як науки. Простежуючи шлях розвитку педагогічної теорії і практики, він дозволяє їй з'ясувати рушійні сили процесу педагогічної думки, закономірності появи і зміни різних напрямів виховання, шкіл, творчості особистих педагогів, генераторів ідей, міру достовірності і практичну цінність створених ними концепцій, значення останніх для суспільного процесу певного часу. педагогічний дослідницький сцієнтизм вимагає також критичної перевірки раніше використаних засобів і методів інтерпретації педагогічного знання та теорії. Останнє стає об'єктивно необхідним у результаті появи в ході розвитку педагогіки нових значень і змістових методологічних новацій в інтерпретації раніше маловідомих систем національного виховання, що являється компонентом взаємозв'язку педагогічного дослідницького процесу.

Історико-педагогічний сцієнтизм тісно взаємодіє із синергетичним дослідницьким підходом до інтерпретації проблеми. На думку О. Сухомлинської, це "дає змогу пояснити наукові ідеї, поняття не лише педагогічними фактами, а й різноманітними нелінійними зв'язками між теоріями. У цьому контексті самореалізація педагога розглядається як виникнення в процесі його життєдіяльності нових структур, складніших за наявні. Вони багатоваріантні, спрямовані як на внутрішні зміни, так і на довколишнє середовище. Емпіричний підхід сприяв виявленню нерозкритих чи недостатньо розкритих процесів, що виступили прихованим пластом історико-педагогічних феноменів" [10, с. 5].

Система педагогічного дослідницького сцієнтизму також базується на парадигмальному підході, який широко використовується в пошуковій роботі, оскільки дає можливість розглянути логіку розвитку ідей певного педагога з позицій самої науки, її внутрішньої динаміки, з точки зору виникнення і трансформації різних ідей, положень, постулатів, вироблених особистим педагогом-новатором або членами окремої науково-педагогічної спільноти, що діяла в певний час і в певному просторі.

Незважаючи на сталу теорію в методології педагогічних досліджень, згідно якої абсолютизація того чи іншого підходу (класово-національного, культурологічного чи сцієнтистського), не сприяє об'єктивності наукового пізнання, ми, все-таки, дотримуємося думки, що при сучасному рівні розвитку дослідницької теорії, саме принцип сцієнтизму має ряд незаперечних переваг у порівнянні з іншими методологічними підходами як до аналізу, так і до синтезу з історії педагогічної думки. Саме він може виступати у формі домінанти, тоді як інші методологічні новації мають грати підпорядковану, допоміжну функцію.

На наш погляд, відповідно із сцієнтистським методологічним принципом дослідження, антропологізація педагогічного знання має базуватися на наступних положеннях:

- з'ясувати етнічно-ментальні, громадсько-політичні й національні основи творчості видатного діяча педагогічної науки, міри їх впливу на його теоретичні постулати та життєву практику. Цей аспект дослідження до-

зволить встановити взаємозв'язок педагогічної науки й соціальних національних практик певної епохи;

- дослідити теоретико-методологічні принципи, що були притаманні видатному педагогу. Для цього має бути розкритий зв'язок між здобутками педагогічної науки відповідного часу, з одного боку, і філософією, теоріями науковознавства – з іншого. При цьому розгляд теоретико-методологічних постулатів не може бути зведеним лише до аналізу сукупності відповідних загальнотеоретичних дефініцій педагога та його школи, але має включати аналіз впровадження теоретико-методологічних компонентів у практиці педагогічних досліджень;
- аналіз джерелознавчої бази педагогічних, або цілком дотичних до системи педагогічної науки, праць, з'ясування характеру використання конкретних методик дослідження. Вивчення текстів, що вийшли з-під пера педагога. Об'єкта дослідження, дозволить продемонструвати своєрідність методів роботи й педагогічних систем, властивих різним напрямам і стилям в історії педагогіки;
- здійснити огляд проблематики педагогічних досліджень, їх динаміки як найважливішого прогресу в системі розбудови педагогічної теорії та практики, з одного боку, і проявів соціально-політичних вимог і національних завдань конкретної історичної епохи – з іншого;
- дослідження змісту самої педагогічної концепції, створеної видатним вченим і пов'язаної з його ім'ям системою освіти в педагогіці. Аналіз педагогічної концепції дозволяє не лише простежити процес зламу педагогічних парадигм, відживання не виправданих обставинами практик і часу педагогічних уявлень і стереотипів, але дає можливість з'ясувати процес спадкоємності в розвитку педагогічної науки, що об'єктивно налаштовує сучасних вчених на більш творче використання здобутків попередніх періодів розвитку національно-педагогічної думки;
- нарешті, показати саме процес зародження й трансформації форм дослідницької праці в галузі освіти, використання і пропаганду педагогічної теорії, її роль в еволюції національної педагогічної науки.

Звичайно, зазначені аспекти методології дослідницької роботи в царині історії педагогіки з акцентом на антропологізацію процесу, тісно взаємопов'язані між собою, і, відповідно, лише їх комплексне використання створює належну теоретичну прелюдію для об'єктивного історико-педагогічного синтезу.

Література

1. Українська педагогіка в персоналіях: навчальний посібник / [О.В. Сухомлинська, Н.Б. Антоненко, Л.Д. Березівська, Л.С. Бондар та ін.] / за ред. О.В. Сухомлинської]. – У 2-х кн. – К.: Либідь, 2005. – Кн. 1.: X – XIX ст. – 2005. – 622 с.; Кн. 2.: XX ст. – 2005. – 550 с.
2. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки / Нестор Миколайович Гупан. – К.: "А.П.Н.", 2002. – 224 с.
3. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми / Леонід Ваховський // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 7–11.

4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.
5. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 10–15.
6. Українська педагогіка в персоналіях: навчальний посібник / [О.В. Сухомлинська, Н.Б. Антонєць, Л.Д. Березівська, Л.С. Бондар та ін.] / за ред. О.В. Сухомлинської]. – У 2-х кн. – К.: Либідь, 2005. – Кн. 1.: X – XIX ст. – 2005. – 622 с.; Кн. 2.: XX ст. – 2005. – 550 с.
7. Равкин З.И. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований / З.И. Равкин. – М.: Российская академия образования, 1993. – 93 с.
8. Гупан Н. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні / Нестор Гупан // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 45–48.
9. Кравченко О. Педагогічна робота Пантелеймона Куліша / О. Кравченко // Вісник Черкаського університету. Сер. Пед. науки. – 2008. Вип. 129. – С. 45–52.
10. Українська педагогіка в персоналіях: навчальний посібник / [О.В. Сухомлинська, Н.Б. Антонєць, Л.Д. Березівська, Л.С. Бондар та ін.] / за ред. О.В. Сухомлинської]. – У 2-х кн. – К.: Либідь, 2005. – Кн. 1.: X – XIX ст. – 2005. – 622 с.; Кн. 2.: XX ст. – 2005. – 550 с.



Сергій Чернявський

аспірант державного педагогічного
університету ім. Михайла Коцюбинського
м. Вінниця

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЕЛОСИПЕДИСТІВ, ЯКІ СПЕЦІАЛІЗУЮТЬСЯ НА ГОНКАХ ПЕРЕСЛІДУВАННЯ НА 4 КМ

Ключові слова / Keywords: командна гонка переслідування /Team Pursuit, функціональна підготовленість / functional training, велосипедний спорт трек / bicycling track.

Українські спортсмени традиційно займають чільні позиції у світовій еліті в гонках переслідування. Ці традиції були успадковані ще від славетних виступів збірної команди СРСР [*сайт федерації, інші*]. Отож методичні розробки наших тренерів та науковців мають зберігатися, аналізуватися та на їх основі необхідно синтезувати нові науково-обґрунтовані підходи до підготовки висококваліфікованих велогонщиків.

Традиційно річний цикл підготовки велосипедистів-трековиків планувався як одноцикловий або двоцикловий.

В.А. Бахвалов розробив структуру та розпланував тренувальні та змагальні навантаження для гонщиків-переслідувачів в кожному річному циклі та в багаторічному плані підготовки за схемою одноциклової річної підготовки. Щоб забезпечити найкраще індивідуальне пристосування організму спортсмена до їзди на велосипеді, домогтися високої ефективності педалювання, закріпити необхідні технічні та тактичні навички і уміння, підвищити економізацію енергозабезпечення спеціальної роботи на новому, більш високому рівні, виховати у гонщиків бійцівські якості рекомендовано загальний обсяг спеціальних навантажень підвести до рівня 22000-25000 км на рік, з них інтенсивний (змагальний) кілометраж – до 6000-7000 км, а кількість стартів довести до 120 на рік. Автор зазначає, що поступове освоєння такого обсягу роботи сприяє підвищенню спеціальної працездатності велосипедистів,

підвищенню рівня стабільності спортивних результатів у індивідуальних та командних гонках переслідування на 4 км.

Зимовий етап підготовчого періоду В.А. Бахвалов рекомендує починати в умовах середньогір'я (1650-2150 м над рівнем моря). У цей період надається перевага спеціалізованій фізичній підготовці у вигляді ходьби по горах, комплексам спеціальних вправ, спортивним іграм, тренуванням на гірських лижах. Окрема увага приділяється ходьбі по горах на висоті 3500 м над рівнем моря. Таким чином сумарний перепад висоти досягає 25000 м а обсяг тренувань на тиждень – 30-35 годин. Після тижневої адаптації до умов середньогір'я інтенсивність навантажень повинна відповідати ЧСС – 130-150 уд.хв⁻¹, при чому, більше половини вищезгаданої роботи виконується з такою інтенсивністю, а інша частина – у більш спокійному режимі. Ходьба по горах у глибокому снігу заступенем зусиль сприяє підготовці м'язів до подолання опору педалей при їзді на велосипеді. Автор запевняє, що після такої попередньої підготовки «вкатування» спортсменів здійснюється більш успішно, а силова підготовка м'язів не лімітує запропоновані спортсменам навантаження. Після проведеного етапу спеціалізованої фізичної підготовки у середньогір'ї у спортсменів були встановлені суттєві зрушення у розвитку витривалості та енергозабезпеченні м'язової роботи. Максимальне споживання кисню (МСК) практично в усіх спортсменів зросло на 10-15 % і досягло 75-80 мл.хв.кг⁻¹, при цьому випадків зниження рівня МСК на рівнині не спостерігалось.

Після підготовки в умовах середньогір'я починається етап спеціальної (шосейної) підготовки – «вкатування», з періодичним використанням занять загально-розвиваючого характеру. «Вкатування» автор рекомендує проводити індивідуально з кожним гонщиком, оскільки з початком спеціальної роботи на шосе значно зростає навантаження на серце. Це пояснюється підвищеним опором руху крові за рахунок звуження кров'яного руслу, оскільки при їзді на велосипеді м'язи рук і верхнього плечового поясу виконують статичну роботу. Тому протягом перших двох тижнів необхідний постійний кардіоконтроль. Саме з метою нейтралізації наслідків додаткового навантаження на серце автор впровадив проведення (по мірі необхідності) у період «вкатування» тренувальних занять із загальної фізичної підготовки. По мірі зростання адаптації серцево-судинної системи до спеціальних навантажень тривалість тренувальних занять збільшується від 1,5 до 5 годин. Таким чином організм спортсменів стає підготовленим до тренувань спрямованих на набір кілометражу. Автор запевняє, що значні обсяги навантажень створюють позитивні функціональні та морфологічні зміни в організмі спортсмена, найкращим чином пристосовуючи його до їзди на велосипеді. На початку спеціальної підготовки інтенсивність навантажень у об'ємних тренуваннях обмежувалась 130 уд.хв⁻¹. Такий режим навантажень забезпечує швидке зростання спеціальної працездатності велосипедистів і запобігає їх перевтомі. Це пояснюється тим, що за умов такої інтенсивності систолічний об'єм наближається до максимальних величин при найбільш тривалій фазі розслаблення серцевого м'яза.

У перших два тижні «вкатування» тренування краще проводити за тижневими циклами, з двома заняттями по спеціальній фізичній підготовці. У подальшому рекомендується переходити на триденний цикл, який передбачає хвилеподібне навантаження.

За структурою триденного циклу навантаження розподіляється таким чином:
–перший день – 70-80 % (середнє навантаження);

- другий день – до 95 % (велике навантаження);
- третій день – 40-60 % (регулююче навантаження).

Одночасно зі зростанням фізичних кондицій відбувається постійне удосконалення техніки їзди і педалювання, закріплюються раціональні і економічні рухові навички, відпрацьовується посадка, яка дозволяє виключити зайву напругу м'язів що виконують статичну роботу.

Після подолання спортсменами 1800-2000 км, доцільно проводити контрольні змагання у вигляді індивідуальних чи групових гонок на шосе.

Дана схема тренувань у зимовому етапі підготовчого періоду є основою для послідовного зростання обсягу спеціальної підготовки гонщиків-переслідувачів весною та у змагальному періоді. В.А. Бахвалов стверджує, що спортсмени, які пройшли таку підготовку ставали переможцями міжнародних змагань та, що не менш важливо, продовжували зберігати високі темпи зростання спеціальної спортивної працездатності [<http://www.velorider.ru/velosport/trenirovki/>].

Тренерсько-науковий альянс у складі С.М Мінакова, В.М. Максимової, В.Л. Нікульчева у своїх публікаціях діляться досвідом планування підготовки велосипедистів, які спеціалізуються у гонках на треку. Ними була впроваджена схема двоциклової річної підготовки. На завершальному етапі першого річного циклу підготовки велогонщиків-переслідувачів для швидкісно-силової, технічної, тактичної та психічної підготовки у свої тренувальні плани у січні включають тренування та змагальні серії на треку. На початку першого етапу річного циклу основна увага приділяється розвитку загальної та спеціальної фізичної підготовки. Велогонщиків-переслідувачів виконують вправи такого спрямування з середніми та малими обтяженнями. Паралельно з загальною і спеціальною фізичною підготовкою приділяється увага розвитку спеціальної витривалості на велотренажерах або у природних умовах, перебуваючи на зборах у південних регіонах. Особлива увага приділяється розвитку спеціальної силової витривалості за рахунок їзди під гору з поступовим збільшенням відношень передач. Розвиток спеціальної силової витривалості у відповідному етапі до швидкісно-силової роботи на треку є фундаментом, необхідним для удосконалення швидкості. По мірі зростання силової витривалості автори рекомендують при подоланні підйомів використовувати техніку, яка вимагає значної м'язової напруги. Цього можна досягти збільшуючи відношення передач. Таким чином у цей період вирішуються наступні завдання:

1. Визначається відповідність техніки індивідуальним особливостям спортсмена.
2. Удосконалення економічності та ефективності дистанційної швидкості.
3. Удосконалення тактичної майстерності, спрямоване на уміння керувати зміною дистанційної швидкості у залежності від тактичних завдань.

Одним із важливих етапів двоциклової річної підготовки для переслідувачів є участь у шосейних гонках в умовах тропічного та субтропічного клімату.

Другий річний цикл підготовки починається у лютому знову із «вкатування», але з більш високого рівня, ніж у попередньому циклі, паралельно удосконалюючи загальну і, перш за все, спеціальну фізичну підготовку. У наступні місяці на базі спеціальної витривалості, як і у попередньому циклі підготовки, планується робота спрямована на розвиток спеціальної силової та дистанційної витривалості за тими ж методичними принципами. У цей період автори рекомендують триразове на добу тренування. У першій половині дня виконується основна за обсягом робота; у

другій половині дня – менша робота відновлювального характеру; і третє, вечірнє тренування – спрямоване на удосконалення загальної та спеціальної фізичної підготовленості. З середини травня та у квітні до ранкових тренувань на велосипеді включаються тренування, спрямовані на розвиток спеціальної силової витривалості. У вечірніх тренуваннях на велосипеді по шосе, як і у змагальному періоді на треку, на фоні суперкомпенсації, проводяться спеціалізовані тренування швидкісно-силового спрямування у які включаються вправи, спрямовані на удосконалення спеціально-технічної підготовки та лідирування за автомобілем. Підготовка до літнього циклу змагальних серій здійснюється за тією ж методикою, як і при одноцикловому річному плануванні [<http://www.velorider.ru/velosport/trenirovki/>].

Про ефективність двоциклової річної підготовки велосипедистів на треку зазначає і В.М. Платонов. Зокрема він вказує, що у першому нетривалому макроциклі ставиться завдання формування функціонального фундаменту для тренувань протягом року та участі у серії змагань зимового періоду. Другий макроцикл, тривалістю 7-8 місяців, включає 3-3,5 місячний підготовчий період та 4-4,5 місячний змагальний період [3, с.655].

Результатами власних експериментальних досліджень, стосовно розподілу навантажень у підготовчому та дозмагальному періоді, ділиться В. Осадчий. На його думку методика підготовки до індивідуальної гонки переслідування повинна складатися із таких основних напрямків: розвиток спеціальної витривалості, резервної швидкості, дистанційної витривалості та техніко-тактичної підготовки. У результаті проведеного дослідження автор прийшов до висновку, що на першому етапі підготовчого періоду загальний обсяг навантажень є фактором, який позитивно впливає на рівень спеціальної витривалості. Зростання обсягу інтенсивних вправ на другому етапі підготовчого періоду до 65 %, від загального обсягу навантажень, позитивно впливає на рівень спеціальної витривалості велосипедистів. Іншим фактором, який впливає на рівень спеціальної витривалості є співвідношення навантажень силового та швидкісного характеру у загальному обсязі інтенсивних навантажень. Рівномірне співвідношення обсягів тренувальних навантажень швидкісного та силового характеру більшою мірою сприяє удосконаленню спеціальної витривалості, ніж переважному удосконаленню одного з них.

Стосовно дозмагального періоду автор робить висновок, що покращення спортивного результату у командних гонках переслідування досягається завдяки застосуванню перемінного режиму роботи, у той час як для індивідуальних гонок переслідування покращення спортивного результату можна досягати завдяки використанню рівномірного режиму роботи.

За останні роки у велосипедному спорті спостерігається тенденція до збільшення змагальних навантажень. Провідні велосипедисти мають більше 120 стартів на рік [п-ції за останні роки]. У зв'язку з цим змагальні навантаження стали однією із форм спортивного тренування, оскільки займають у загальному обсязі навантажень значний відсоток [2, 45-50].

Загальновідомо, що вплив значного обсягу змагальних навантажень на організм спортсмена має виснажливий характер. У зв'язку з цим у циклічних видах спорту (плавання, біг на середні та довгі дистанції та інших) обсяг змагальних навантажень займає 4-7 % від загального. В.Г. Карпенко, В.В. Михайлов вважають, що такий режим тренувань у велосипедному спорті тривалий час гальмував темпи підвищення спортивних досягнень [7, с.101]. Аналізуючи власні експериментальні дослідження

В Осадчий приходиться до висновку, що для висококласного гонщика-переслідувача важливо мати результат на шосе на рівні майстра спорту, виконувати значний обсяг змагального навантаження (5000-7000 км), а система підготовки на треку повинна відображати індивідуальні особливості спортсмена.

В. Осадчий вважає важливим у процесі підготовки гонщиків-переслідувачів найвищої кваліфікації враховувати етап підготовки, на якому знаходиться спортсмен. Для етапу максимальної реалізації індивідуальних можливостей головна мета – досягнення найвищих результатів – обумовлює необхідність максимального використання найбільш потужних тренувальних впливів, які викликають інтенсивне протікання адаптаційних процесів. Сумарні величини обсягу інтенсивної тренувальної роботи зростають до максимальних значень, часто використовуються заняття з великими навантаженнями, збільшується кількість тренувань у тижневих мікроциклах. В цей період суттєво зростає відсоток засобів спеціальної підготовки в загальному обсязі тренувальної роботи. Така думка перекликається з положеннями висвітленими у роботах В.М. Платонова, Д.А. Поліщука. Разом з цим автор вважає, що застосування вищезгаданих підходів автоматично не забезпечить вирішення основних завдань. Ефективність роботи залежить від того, наскільки тренер зуміє поєднати період застосування максимальних тренувальних впливів із періодом максимальної схильності організму спортсмена до досягнення найвищих результатів.

На етапі збереження досягнень у роботі з гонщиками-переслідувачами підходи до тренувального процесу незначною мірою відрізняються від роботи на попередньому етапі. Важливими новими факторами, які необхідно враховувати на даному етапі підготовки, є виснаження функціональних ресурсів організму, зниження його адаптаційних можливостей, пов'язаних з віковими перебудовами організму. Автор рекомендує спрямувати тренерський досвід на виявлення найбільш раціональних, для окремо взятого спортсмена, методів і засобів тренувальних впливів, тобто, відкрити індивідуальні особливості спортсмена. На даному етапі не завжди виправданим є подальше зростання навантажень. Для збереження досягнутого рівня спортивної майстерності велогонщиків рекомендовано скоротити відсоток загальної фізичної та допоміжної підготовки, а частка спеціальної роботи може досягати 80 %.

Різні думки у фахівців з підготовки висококваліфікованих велосипедистів щодо дозування тренувальних навантажень. Ряд вчених вважають, що протягом тривалого періоду (поряд із удосконаленням інших параметрів підготовки) головний акцент робився на збільшення загального обсягу навантажень, що і було головною рушійною силою покращення спортивних досягнень. Вони вважають, що на даному етапі обсяги навантажень досягли своєї пікової величини, і в подальшому їх збільшувати недоцільно, а вектор тренувальних впливів необхідно направити на удосконалення інших параметрів підготовленості [4, с.380].

Іншої думки дотримуються спеціалісти, які частково погоджуючись з вищезгаданими положеннями, вважають, що незначний резерв для збільшення загального обсягу тренувальної роботи залишається, але перевагу слід надавати пошуку інших підходів до тренувального процесу [1, с.314].

У своїх наукових роботах американські дослідники Альберт С. Гросс, Честер Р. Кайл зі співавт. (1984) піднімають проблему аеродинаміки у велосипедному спорті. Автори вважають, що 80 % від усієї гальмуючої сили велосипедиста, який рухається

по рівному шосе зі швидкістю 30 км за годину за відсутності вітру припадає на фронтальний опір. Із цих 80 % гальмуючої сили – 80-90 % енергії витрачається на подолання опору, який припадає на велосипедиста, а 20-10 % – на велосипед. Розрізняють дві сили опору, які діють на велосипедиста: опір обумовлений площею і формою системи велосипедист – велосипед; та опір пов'язаний з тертям об повітря. Автори не погоджуються з думкою, що велосипедист повинен підбирати для себе зручну посадку. Вони вважають, що при відпрацюванні аеродинамічної посадки гонщику не завжди буде комфортно педалювати, особливо на початковому етапі. Посадку необхідно формувати протягом усієї спортивної кар'єри.

Дані положення успішно реалізуються на практиці. Так тренерський штаб збірної Чехії, співпрацюючи з австралійським фахівцем з біомеханіки Брайаном Макліном, пояснюють успішні виступи своїх спортсменів на Чемпіонаті світу 2013 р. у Мінську саме завдяки відпрацюванню оптимальної посадки велосипедистів.

Висновки. У науковій літературі є достатньо переконлива інформація, щодо особливостей підготовки велосипедистів – трековиків, які забезпечують підвищення результатів при різних методиках підготовки та описані засоби їх удосконалення в змаганнях. Специфіка командної гонки переслідування на 4 км проявляється у почерговому домінуванні усіх режимів енергозабезпечення. Дані про особливості підготовки у формуванні спеціальної підготовки велосипедистів, які спеціалізуються у гонках переслідування на треку – неоднозначні, а іноді суперечливі.

Список використаних літературних джерел:

1. Волков Н.И. Биохимия мышечной деятельности. / Н.И. Волков, Э.Н. Несен, А.А. Осипенко, С.Н. Корсун – Киев: Олимпийская литература, 2000. – 314 с.
2. Осадчий В.П. Управление развитием физических качеств при подготовке велосипедистов высокого класса / Осадчий В.П. – М., ФиС., 1983 г. – С. 45-50.
3. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. // В.Н. Платонов – К.: Олимпийская литература, 2004. – 655 с.
4. Полищук Д.А. Велосипедный спорт. / Д.А. Полищук – К.: Олимпийская литература, 1997. – 380 с.
5. Ричард Д.Х. Бекус. Физиологические тестирования спортсмена высокого класса. / Ричард Д.Х. Бекус, Ерик У. Банистер и др. – Киев: Олимпийская литература, 1998. – 223 с.
6. Романенко В.А. Диагностика двигательных способностей. Учебное пособие. / В.А. Романенко / Донецк: Изд-во ДонНУ, 2005. – 180с.
7. Савенков В.А. Планирование занятий с большими нагрузками в процессе тренировки велосипедистов-трековиков высокой квалификации: Автор. дис. канд. пед. наук. / В.А. Савенков; Киев, 1982. – 101 с.
8. Knuttgen H.G. Physical conditioning through interval training with young male adults // H.G. Knuttgen, L.-O. Nordesjo, B. Ollander, B. Saltin / Med. Sci. Sports. – 1973. – Vol. 5. – P.150-156.
9. Spriet L.L., Muscle glycogenolysis and H⁺ concentration during maximal intermittent cycling. // L.L. Spriet, M.I. Lindinger, R.S. McKelvie et al. / J. Appl. Physiol. – 1989. – P. 57-60.

Дробчак А. Л.

Криворізький факультет
Національного університету
«Одеська юридична академія»
Старший викладач

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ГОВОРІННІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті аналізуються сучасні інтерактивні технології, розглядаються форми таких технологій, подаються рекомендації щодо їх застосування у процесі формування англomовної компетенції в говорінні студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: сучасні технології навчання, компетенція в говорінні, вищий навчальний заклад.

В статті проводиться аналіз сучасних інтерактивних технологій, розглядаються форми таких технологій, подаються рекомендації по їх використанню в процесі формування англomовної компетенції в говорінні у студентів вищих навчальних закладів.

Ключевые слова: современные технологии обучения, компетенция в говорении, высшее учебное заведение.

This article describes modern interactive technologies and their forms, gives recommendations as to their usage in the process of English-speaking competence formation.

Key words: modern technologies, English-speaking competence, institution of higher education.

Як відомо, знання іноземних мов мало велике значення в соціально-економічному розвитку світу. Стрімкий розвиток суміжних з методикою викладання іноземних мов наук (педагогіка, психологія, соціолінгвістика) зумовлює появу великої кількості нових методів, прийомів і технологій навчання, використання яких у процесі **формування** іноземної комунікативної компетенції у студентів вищих навчальних закладів.

Метою нашої статті є демонстрація застосування сучасних освітніх технологій у процесі формування англomовної комунікативної компетенції в говорінні у студентів вищих навчальних закладів. Термін «освітні технології» в Україні використовується не так давно, проте вже не викликає асоціації з надмірним технократизмом. Освітні технології – система спеціально сконструйованих і заданих методичних, дидактичних, психологічних, професійних (практичних) дій, прийомів і способів учасників **навчального** процесу (вчитель – учень, викладач – студент), які гарантують досягнення поставлених цілей у процесі навчання.² Освітні технології набувають широкого застосування у процесі навчання і розглядаються дослідниками як четверта революція в освіті (після появи шкіл, використання у навчанні письма та винаходу друкованих книг).³ Зумовлене таке ставлення до освітніх технологій! необхідністю активного навчання, де студент стає суб'єктом навчальної діяльності,

вступає в діалог з викладачем, бере участь у процесі пізнання у ході виконання творчих, пошукових, проблемних завдань. У процесі застосування активного навчання здійснюється взаємодія учнів при виконанні завдань у парах, групах. Одним із напрямів активного навчання є інтерактивне навчання – спосіб пізнання, що здійснюється у формах спільної діяльності учнів: усі учасники навчального процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, разом вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і власну поведінку, занурюються у реальну атмосферу ділового співробітництва.¹ При застосуванні технологій **інтерактивного** навчання здійснюється **постійна** зміна режимів діяльності, обмін досвідом учасників навчального процесу.

До інтерактивних технологій можуть бути віднесені: евристична бесіда, презентація, дискусія, «мозковий штурм», «круглий стіл», ділова гра, конкурси **практичних** робіт з їх обговоренням, рольові ігри, тренінги, колективне розв'язання творчих задач, кейс-метод, виконання вправ у групі та індивідуально, моделювання ситуацій, проєктна методика, групова робота з довідковою літературою, обговорення аудіо- і відеозаписів, зустрічі із запрошеними та інше. Технології інтерактивного навчання можуть бути поділені на форми.

Розглянемо, як різноманітні дискусійні форми і види інтерактивних технологій можуть бути застосовані у процесі формування англомовної комунікативної компетенції в говорінні у студентів вищих навчальних закладів. Оскільки тренінгові методи, описані в літературі, стосуються переважно психологічних аспектів, ми не плануємо їх розгляд у межах цієї статті.

Для **дискусійних форм** інтерактивних технологій характерним є наявність діалогу, обговорення-спору; зіткнення різних думок, позицій, суджень, ідей; обмін досвідом, думками з приводу спірного питання, проблеми. Будь-яка дискусійна форма є ефективною у разі наявності в учасників базових знань з проблеми, що обговорюється, та за умови попереднього планування основних етапів і ключових моментів дискусії. *На етапі планування* дискусії викладач обирає і формулює тему (таким чином, щоб тема містила розбіжні точки зору, протиріччя), планує способи контролю і способи стимулювання активності учасників. Крім того, викладач обирає, яким чином фіксуватимуться запропоновані ідеї, та необхідне для цього обладнання. У *ході проведення* дискусії роль викладача є важливою і близькою до ролі посередника. Він повинен бачити існуючі різні точки зору на проблему, мати власну аргументовану думку, вміти зробити висновки й оцінити досягнення проведеної дискусії. На заняттях іноземної мови можна використувати різні прийоми введення у дискусію: 1) пред'явлення проблемної ситуації; 2) постановка проблемних питань; 3) перегляд відеосюжету; 4) рольова презентація ситуації; 5) вибір учасниками однієї з кількох представлених точок зору.

Для успішного проведення будь-якої дискусії учні мають оволодіти такими вміннями, які підвищують ефективність групового обговорення:

- 1) вміння ставити запитання, що стимулюють чіткіше формулювання й аргументування думки; 2) вміння здійснювати парафраз – повторення висловлювання виступаючого з метою стимулювання переосмислення та уточнення змісту; 3) вміння демонструвати нерозуміння з метою уточнення і деталізації висловлювання; 4) вміння висловити сумнів, щоб позбавлятися слабо аргументованих і непродуманих висловлювань .

Оскільки характерним для дискусії є зіткнення різних точок зору, позицій, дискусія повинна сприяти виникненню альтернативних думок, шляхів вирішення проблеми. Тому викладач має оволодіти «провокаційними» прийомами ведення дискусій, що стимулюють активність студентів. Так, у ході обговорення проблеми викладач може наводити альтернативну точку зору, акцентувати інший підхід. Іншим ефективним прийомом є «доведення до абсурду», коли викладач погоджується з висловленими твердженнями, а потім робить нелогічний, абсурдний висновок. Прийом «твердження-провокація» – висловлення думки, яке викличе бурхливу реакцію і незгоду учасників дискусії, що приведе до бажання спростувати висловлювання і викласти іншу точку зору.

Розглянемо докладніше сучасну дискусійну форми, яка найбільше відповідає меті формування іншомовної компетенції у говорінні – мозковий штурм.

«Мозковий штурм»/метод «колективного мозку» – вільна форма дискусії, ефективний спосіб швидкого включення усіх членів колективу в обговорення. Викладач повідомляє тему, мету, правила та критерії оцінювання висловлювань. Далі обираються або призначаються експерти і секретар (секретарі), які фіксуватимуть думки студентів. Викладач повідомляє ситуацію, яку слід обговорити. Умовою проведення «мозкового штурму» є доброзичливість викладача, відсутність критики ідей студентів. Кожен студент виступає з короткою діловою пропозицією у довільній формі, будь-які пропозиції фіксуються секретарями (експерти допомагають секретарям стисло сформулювати думку). Учитель підтримує «мозковий штурм» підбадьорюючими й констатуючими репліками. Пропозиції студентів не обговорюються, не критикуються, не оцінюються, лише стисло фіксуються. Схвалюються навіть найоригінальніші ідеї. Студенти можуть комбінувати ідеї інших, змінювати їх, покращувати. Можна відмовитись від власної ідеї, зайняти позицію іншого студента та вдосконалити його ідею. Кожен студент висловлюється багато разів, але час одного виступу – не більше однієї хвилини. На заключному етапі проведення «мозкового штурму» складається відредагований список ідей, всі ідеї оцінюються, аргументуються, обираються найоптимальніші ідеї, оцінюється діяльність «експертів», «секретарів» і «доповідачів».

Проведення «мозкового штурму» може завершитись групуванням пропозицій, визначенням критеріїв для оцінки кожної групи ідей та укладанням таблиці.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в аналізі сучасних інтерактивних технологій навчання іноземних мов та в укладанні рекомендацій щодо їх застосування у процесі формування англомовної компетенції у письмі студентів вищих навчальних закладів.

Література:

1. Е. Е. Израилевич, Деловая корреспонденция на английском языке. – М. – ЮНВЕС, 2003 г.
2. Освоени перекладу: граматичні та лексичні аспекти: Навч. о посібник/ за ред.. В.К. Шпака. – К.: Знання, 2005. – 310с. (Вища освіта 21 століття).
3. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. – 4-е издание – М.: Вита-Пресс, 2002. – 88 с.

Гінкевич О.В.

викладач кафедри слов'янської філології
факультету філології та журналістики
МНУ імені В.О.Сухомлинського м.Миколаїв

СТРУКТУРА АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Ключові слова: аналіз, синтез, аналітико-синтетичні вміння, формування аналітико-синтетичних умінь.

Keywords: analysis, synthesis, analytical-synthetic abilities, forming of analytical-synthetic abilities.

Актуальність проблеми. Шляхи розвитку читацьких умінь і навичок є предметом ряду досліджень, в яких розкрито важливі аспекти зазначеної проблеми на різних ділянках шкільної літературної освіти: навчання на уроках літератури (Т.Бугайко, Ф.Бугайко); виховання читацьких інтересів (О.Ісаєва); пізнавальні задачі на уроках літератури (В.Паламарчук); виховання читацьких навичок (А.Сафонова); формування умінь літературного аналізу (А.Ситченко); розвиток читацьких умінь старшокласників (А.Усатий).

Оскільки якість літературної освіти, як і будь-якого навчання, залежить від розвитку інтелектуальної сфери учнів, вироблення у них основних форм мислення: порівняння, узагальнення, класифікації, систематизації і т.д, то актуалізується проблема формування в читачів-учнів аналітико-синтетичних дій. Важливо розвивати в школярів емоційно-чуттєве сприйняття художнього твору і, водночас, навчати їх помічати образне значення художнього виразу, розуміти функцію конкретного образу, проникати в системні відношення між ключовими елементами твору, розрізняти художню структуру тексту і систематизувати схожі образні явища, словом, виконувати основні аналітико-синтетичні дії, актуальні під час роботи над художнім твором. Однак досі не маємо спеціальних досліджень на цю тему.

Метою статті є висвітлення проблеми структури аналітико-синтетичних умінь, актуальних під час роботи над літературним твором.

Робота над текстом художнього твору передбачає виконання учнями певних аналітичних дій. У 5-6 класах це такі вправи:

- виділити в тексті та відтворити в уяві художні картини (образи);
- пояснити домінуючі властивості художніх образів, розкриваючи прийоми їх творення.

Особливістю літературного аналізу є його невіддільність від синтетичних розумових дій:

- послідовно розташувати художні картини відповідно до тексту, визначивши причинно-наслідкові зв'язки між ними;
- переказувати зміст прочитаного твору (або уривку з нього) з елементами усного (чи письмового) малювання авторських картин;
- наводити зв'язки між образними компонентами тексту, з'ясовувати їхнє

сміслові навантаження;

- інтерпретувати зміст твору, характеризувати його художньо-естетичне значення.

Отже, вивчення літературного твору передбачає не лише виділення у тексті значущих компонентів (аналіз), а й пояснення відношень між ними (синтез).

Синтетичні дії над текстом художнього твору пояснюємо як спеціально організовані й керовані вчителем розумові дії учнів, спрямовані на встановлення взаємозв'язків між образними компонентами тексту вивчуваного твору (а також інших творів та явищ об'єктивної дійсності) для якнайповнішого визначення на цій основі думок і почуттів, виражених автором. Синтетичні операції над текстом художнього твору проводяться як процедури розумової діяльності учнів, спрямовані на утворення якнайширших образних узагальнень [17, с. 90-91]. Під час вивчення художнього твору синтетичними є дії на розкриття відношень між його образними компонентами, пояснення загальних настроїв та почуттів, які він викликає, характеристики його ідеї й жанру, значення та зв'язків з іншими художніми творами. Синтез пов'язаний з аналізом, оскільки дає змогу поєднати частини предмета, розчленованого у процесі аналізу, встановити їх зв'язок і пізнати предмет як єдине ціле [18].

Розрізняється первинний синтез, як враження від щойно прочитаного, і синтетичні образні та поняттєві узагальнення, що виникають на основі проведеного аналізу. *Г.Ващенко* пояснює це так: «У перший момент пізнання ми охоплюємо річ у цілому, це первісний недосконалий синтез, що має в собі такий же елементарний аналіз, оскільки ми виділяємо річ із потоку. Другий момент – поділ явища на окремі елементи, себто аналіз його, що теж має в собі елементи синтезу, оскільки визначення ознак речей є установа зв'язків з іншими речами. Третій момент – синтез – групування явищ на підставі спільних ознак. Третій момент вищий за перший, бо ми синтезуємо спільні ознаки речей на підставі детального всіх ознак речей, як спільних, так і відмінних.» [2, с. 139]. Отже, аналіз є неминуча передумова для наукового синтезу. Чим досконалішим буде аналіз, тим повнішим буде і синтез.

Головним завданням літературного аналізу, який настає за первинним синтезом, *А.Ситченко* вважає «розкриття авторського задуму завдяки визначенню в тексті його образних одиниць, усвідомленню їх контекстного змісту і значення, утворенню в свідомості читачів-учнів багатопланових зв'язків між елементами твору й відповідними образними й поняттєвими узагальненнями та розумовими діями, що їх забезпечують» [16, с. 99].

Пропонуємо таку структуру аналітико-синтетичних умінь під час вивчення художнього твору в загальноосвітній школі (за *О.Никифоровою*):

Перший тип умінь – емоційно-відтворювальний – близько до тексту відтворювати в уяві художні картини, зображені письменником; переказувати прочитане, передаючи як авторське, так і власне ставлення до зображеного.

Другий тип умінь – пізнавальний – визначати у творі його основні частини, бачити їх межі та встановлювати часові зв'язки між ними; висвітлювати в тексті окремі образні елементи, розкриваючи в них авторські прийоми творення; характеризувати й оцінювати зміст і значення основних образних компонентів твору, пояснювати зображувально-виражальні засоби мови в них та авторське ставлення до зображеного; встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між образними компо-

нентами тексту, здійснюючи внутріконтекстні образні та поняттєві узагальнення; висловлювати своє ставлення до прочитаного.

Третій тип умінь – рефлексивний – самостійно інтерпретувати зміст і значення художнього твору в цілому; встановлювати типологічні зв'язки між образами й творами різних письменників та інших видів мистецтва, помічати пізнавальні факти в нових проявах дійсності; складати власні твори за мотивами прочитаного. Цей тип умінь означає вихід читачів за рамки виучуваного твору й передбачає наслідок впливу його потенціалу на характер сприймача.

Формування аналітико-синтетичних умінь у навчальному процесі є одним із найраціональніших способів підвищення ефективності навчання, наявність аналітико-синтетичних умінь і навичок дає змогу виконувати розумову роботу ефективно й у коротший термін.

У педагогіці терміном «формування» визначається процес розвитку особистості, спрямований на те, щоб досягти її певного цілісного вигляду. Відповідно до цього, **формування аналітико-синтетичних умінь учнів у процесі вивчення літератури** означає створення в школярів розумових комплексів – умінь, які передбачають свідоме володіння особистістю раціональними прийомами мисленнєвої діяльності – системою певних дій, операцій, необхідних для правильного розв'язання за будь-яких умов поставленого навчально-пізнавального завдання.

Для ефективності формування в учнів аналітико-синтетичних умінь під час вивчення літератури *А.Ситченко* виділяє три умови. Перша передбачає детальне і послідовне ознайомлення учнів з рекомендаціями щодо проведення основних типів літературного аналізу. Друга умова характеризується освоєнням учнями правил-орієнтирів, як зразків проведення основних мислительних операцій, пов'язаних із аналізом і синтезом художнього твору. Йдеться про засвоєння учнями змісту і правил розумових дій на порівняння, узагальнення і конкретизацію, систематизацію та класифікацію літературних знань і читацьких умінь. Третя умова ефективного формування в учнів аналітико-синтетичних умінь означає накопичення значного фонду різноманітних мислительних операцій, що зумовлює в подальшому якісні зрушення в їх інтелектуальному розвитку [16, с. 212-217]. Спираючись на ці три умови, ми можемо структурувати кожний тип читацьких умінь відповідно до вимог, які висуваються навчальними програмами до знань і умінь учнів певного класу з урахуванням їх вікових психо-розумових особливостей.

У структурі того чи іншого типу аналітико-синтетичних умінь домінуючим може бути як аналіз, так і синтез. Наприклад, у 5 класі, структура *емоційно-відтворювального типу* аналітико-синтетичних умінь така:

- відтворювати в уяві художні картини твору, що вивчається;
- визначати авторське ставлення до зображеного;
- переказувати усно й письмово (вибірково, детально, стисло) невеликий епічний твір або уривки з великого за обсягом епічного чи драматичного твору;
- висловлювати власне враження від прочитаного.

Структура *пізнавального типу* аналітико-синтетичних умінь:

- виділяти епізоди, пейзажі, діалоги, монологи у творі;
- визначати межі основних частин тексту;

- складати план невеликого епічного твору або уривка з великого за обсягом епічного чи драматичного твору;
- розрізняти в тексті художнього твору образи-персонажі, літературні портрети і пейзажі, мову автора і дійових осіб, опис і розповідь;
- знаходити в художньому тексті тропи різного характеру: епітети, порівняння і пояснювати їхню образотворчу роль;
- виділяти характерні вчинки, прояви поведінки літературних героїв, їхні висловлювання, настрої ті переживання, стосунки з іншими людьми, ставлення до навколишнього світу;
- помічати авторське ставлення до персонажів;
- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями у творі;
- визначати авторське ставлення до персонажа, помітне з деталей опису його зовнішності, інших картин твору;
- розповідати (усно чи письмово) про літературного героя твору;
- показувати, як мова автора допомагає розуміти зображене в художньому творі;
- пояснювати свою оцінку образу літературного героя.

Структура *рефлексивного типу* аналітико-синтетичних умінь:

- самостійно формулювати головну думку в прочитаному;
- розкривати значення вивченого твору;
- пояснювати спільне в думках і вдачі героїв з прочитаних творів;
- давати усний відгук на самостійно прочитаний твір, твори різних видів мистецтва (з висловленням свого ставлення до змальованих там героїв і подій);
- самостійно складати твори, близькі за жанром до вивчених.

Структура кожного типу вмій аналізувати художній твір у наступному класі ускладнюється. У 6 класі актуальними залишаються вміння, що виробляються в п'ятикласників, крім того, мають формуватися ще й такі:

Емоційно-відтворювальний тип умінь:

- переказувати (усно і письмово) твір або основні уривки з нього, доказово висловлюючи своє ставлення до прочитаного.

Пізнавальний тип умінь:

- здійснювати поділ тексту на емоційно-сміслові частини;
- проникати у внутрішній стан літературного героя;
- характеризувати окремих героїв твору на основі їх думок, вчинків та поведінки;
- виявляти авторське ставлення до персонажа;
- розкривати у творі засвоєні зображувально-виражальні засоби (поетичні звертання, алегорію, уособлення, гіперболу, діалектизми, гумор) і пояснювати їхню роль у контексті;
- розрізняти віршовану і прозову мову, реальне і фантастичне у творі;
- характеризувати персонажів на основі їхніх вчинків та взаємин;
- знаходити в тексті засвоєні компоненти твору і пояснювати їхню роль у контексті;
- висловлювати своє ставлення до стосунків літературних героїв між собою.

Рефлексивний тип умінь:

- пояснювати підтекст автора твору;
- складати усний і письмовий твір-роздум за вивченим твором.

Нами запропоновано структуру аналітико-синтетичних умінь аналізувати літературно-художній твір у загальноосвітній школі: 1) емоційно-відтворювальний тип; 2) пізнавальний тип; 3) рефлексивний.

Перспектива вирішення проблеми формування аналітико-синтетичних умінь учнів 5-6 класів засобами методичної науки полягає в плідному використанні вчителем у роботі багатого методичного спадщини, врахуванні всіх здобутків сучасних технологій навчання, застосуванні арсеналу відомих методів, прийомів і форм вивчення літератури, видозмінюючи їх відповідно до індивідуальних вікових особливостей кожного школяра. Це вимагає більш глибокого дослідження теоретичних напрацювань учених минулого та сучасності, узагальнення практичного досвіду вчителів та відповідної розробки методичної моделі формування аналітико-синтетичних умінь учнів 5-6 класів під час вивчення літератури.

Література

1. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Українська література в середній школі. Курс методички. – К.: Рад. школа, 1962. – 392 с.
2. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів. / Г.Ващенко. – К.: Українська видавнича спілка, 1997. – 410 с.
3. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. – М.: Учпедгиз, 1962. – 496 с.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. – К.: КНТ, 2004. – 88 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. За творческое изучение литературы в школе / Под ред. Н.И.Кудряшова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 320 с.
7. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі (Проект). Основна і старша школа / Підг. Волошина Н.Й., Симакова Л.А., Фсоля А.М., Шевченко З.О. // Українська мова та література. – 2002. – Березень. – Число 11 (267). – С.1-11.
8. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підр. Для студ.-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.
9. Неділько В.Я. Концептуальні питання викладання літератури в середній школі // Українська мова та література в школі. — 1990. — № 2. — С 26 — 32.
10. Паламарчук В.Ф. Глобус інтелектус (методологія, програма, методика формування глобального інтелекту). – К., 1999.
11. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала: Посіб. для вчителів і керівників шкіл / В.Ф.Паламарчук., Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Навч. книга. – Богдан, 2000. – 151 с.
12. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навч. посіб. Для студентів вищих закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
13. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М.: Просвещение, 1985. – 288 с.

14. Сафонова А.М. Воспитание читательских навыков: Пособ. для учителя. – К.: Рад. школа, 1983. – 167 с.
15. Ситченко А.Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах [Текст]: навч. посіб. для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2011 р. – 291 с.
16. Ситченко А.Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: Моногр. – К.: Ленвіт, 2004. – 304 с.
17. Ситченко А.Л., Шуляр В.І., Гладішев В.В. Методика викладання літератури: Термінологічний словник / За ред. проф. А.Л. Ситченка. – К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. – 132 с.
18. Тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – Ірпінь.: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
19. Усатий А.В. Розвиток читацьких умінь старшокласників у процесі вивчення української літератури дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.В.Усатий. – К., 2008. – 297 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость формирования англоязычной лингвистической компетенции речи журналистов. Она состоит в таком уровне владения лексико-грамматическим материалом, изучаемого языка, который позволяет бегло и непринужденно решать профессиональные задачи, а именно: интервьюировать собеседника, описывать происходящие или предстоящие события, анализировать их и убеждать реципиента в обоснованности излагаемых фактов.

Ключевые слова: лингвистический компонент, лексико-грамматические знания, навыки и умения, иноязычная коммуникация, языковая компетенция, жанры журналистской речи.

Проблема обучения иноязычной речи будущих журналистов находится сегодня в центре внимания многих украинских методистов, так как они понимают насколько важно сообщать зарубежным гражданам реальную, правдивую информацию о событиях, происходящих в их стране на одном, доступном для всех международном английском языке.

Вместе с тем, условия изучения английского языка в неязыковой среде и в ограниченные сроки обучения создают студентам трудности овладения умениями реально-речевой иноязычной коммуникации, тем более усложненной в тематическом и презентационном виде.

Сложность тематического вида иноязычного речетворчества для журналистов состоит в необходимости освещения ими событий политического, экономического, социологического, культуроведческого, образовательного характера. Сложность презентационного вида иноязычной коммуникации для журналистов обуславливается необходимостью не только информирования людей о чем-либо, но их убеждения в принятии определенной точки зрения или в создании для них возможностей обоснованного выбора своей позиции по излагаемой проблеме.

Развитие таких иноязычных речевых умений окажется возможным при условии владения обучаемыми достаточно объемным лексическим запасом, разнообразным арсеналом грамматических средств, а самое главное – умением оперировать этим материалом для достижения коммуникативного воздействия на тех, к кому обращена речь.

Те исследователи, которые занимаются проблемой обучения студентов англоязычному языковому материалу, соотносят ее с формированием лингвистической компетенции.

По мнению С. Козак лингвистическая компетенция предполагает блок знаний, умений и навыков, которые обеспечивают овладения языковыми средствами, позволяющими выразить коммуникативное содержание [2]. В представлении В. Саф-

роновой лингвистическая компетенция соотносится с комплексом языковых знаний, умений и навыков, а также способностей, позволяющих обучаемому понимать и выражать иноязычную речь грамматически правильно и лексически корректно [6]. В. Зыкова трактует рассматриваемое понятие, как владение лексическими, грамматическими, фонетическими навыками и умениями на уровне нормы иностранного языка и как способности использовать языковые явления в процессе восприятия и проявления иноязычной речи в устной и письменной формах [1].

Более детально это понятие лингвистической компетенции рассматривает В. Плахотник. Он соотносит лингвистический уровень владения иностранным языком с языковыми знаниями и языковыми навыками их применения в процессе предречевой практики; причем такой, которая обеспечит безошибочное и беглое употребление изученного материала на уровне всех изученных лексико-грамматических операций [5].

Наиболее обоснованное развитие лингво-речевого уровня владения иностранным языком представлено в исследованиях Р. Ю. Мартыновой. Так, автор говорит, что реально-речевые иноязычные коммуникативные умения могут быть достигнуты у большинства обучаемых, если: 1) ими будут приобретаться рецептивные и репродуктивные языковые знания, которые включают: а) языковые понятия, отсутствующие в родном языке учащихся и которые усваиваются на основе изучения правил, если грамматический материал не имеет аналогий с родной речью учащихся и без изучения правил путем структурного дублирования, если материал имеет аналогию с их родной речью; б) лингво-страноведческие знания, состоящие во владении специфическими особенностями иноязычной речи, типичными для конкретного региона страны; 2) у них будут формироваться рецептивные и репродуктивные навыки употребления изучаемого языкового материала путем многократного выполнения однотипных операций в условиях доречевой коммуникации с полной концентрацией внимания на их выполнении; 3) у них будут развиваться рецептивные и продуктивные лингвистические умения, которые состоят в способности применения изучаемого языкового материала в различных видах учебно-речевой деятельности с одинаковой концентрацией внимания как на языковых, так и на речевых аспектах говорения; 4) у них будут развиваться репродуктивные и продуктивные предречевые умения говорения, чтения, аудирования и письма на основе прочитанной, прослушанной или увиденной информации с перемещением основного внимания с формы выполнения языковых действий на их содержание; 5) у них будут развиваться речевые умения во всех видах речевой деятельности на основе возникаемых ситуаций речевого общения с полной концентрацией внимания на содержание речи; 6) у них будут развиваться интегрированные умения, которые предполагают способность решения профессиональных, социальных, культурологических задач средствами иностранного языка [4].

Особенно важной составляющей высокого лингворечевого уровня владения иностранным языком будущих журналистов, мы считаем, последнее из названных Р. Ю. Мартыновой умений, так как для журналистов важно не только нормативное владение иноязычной речью, но и ее применение в различных формах соответствующих жанрам журналистики, а также в связи с различной тематикой, обусловленной возникающими жизненными обстоятельствами. Последнее про-

является в необходимости изложения разноаспектных, то есть разнопредметных сведений. Например, при подготовке репортажа с места дорожного происшествия журналисту недостаточно владеть лексикой связанной с описанием транспорта, объектов находящихся на улице или внешности и одежды людей. Он должен уметь решать средствами иностранного языка сложные психологические проблемы, при общении со свидетелями и пострадавшими, знать правила дорожного движения, а также ряд юридических законов для того, чтобы предупредить участников об их ответственности за происшедшее. Проявление таких совокупных знаний, излагаемых на иностранном языке, свидетельствует об их интегрированности, это в свою очередь указывает на необходимость их приобретения в интегрированном процессе обучения, в котором сама интеграция осуществляется по процессуальному принципу [3]. Это значит, что профессиональные и иноязычные знания и умения должны приобретаться журналистами в одном и том же процессе обучения. Так, например, готовясь к интервьюированию с известным педагогом-новатором, журналист должен продумать не только вопросы к нему и последовательность их предъявления, но и усовершенствовать свой словарный запас, а также свои грамматические навыки, чтобы беседа оказалась лингвистически и содержательно полноценной. Другими словами, чтобы не произошло так, что при необходимости задать спонтанный вопрос журналист отказался от этого речевого действия только из-за незнания формы его изложения на иностранном языке. Или наоборот, если журналист интервьюирует носителя языка, чтобы не оказалось так, что из-за непонимания его ответа, возникает лингвистическая трудность в комментировании услышанного.

Из сказанного вполне очевидно, что речь журналистов, прежде всего, должна быть лингвистически разнообразной, корректной и нормативной. Журналисты должны обладать широким арсеналом лексико-грамматических средств для возможности чтения иноязычных аутентичных статей, очерков, репортажей на разнообразные темы, а также излагать разнотематическую информацию в стиле изучаемых жанров.

Вполне понятно, что в процессе вузовского обучения, ограниченного сеткой часов, не возможно усвоить весь необходимый объем лексико-грамматических единиц. Компенсировать этот недостаток планового обучения студенты могут путем самостоятельного расширения словарного запаса и усовершенствования приобретенных грамматических умений. Одним из таких путей является умение словообразования и фразообразования. Другой путь состоит в подборе синонимов и антонимов к изученным лексемам и грамматическим оборотам. Третий путь сводится к самостоятельному выбору из переводных словарей, фразеологических единств, отражающих смысл излагаемой информации и эмоциональное состояние журналистов. И наконец, четвертым путем самостоятельного совершенствования лексико-грамматического аспекта речи журналиста является чтение аутентичных первоисточников и выбор из них наиболее типичных слов и выражений для отражения смысла излагаемой информации.

Полагаем, что, если названные методические действия, будут представлены в соответствующей им системе упражнений, лингвистический аспект иноязычной речи журналистов достигнет уровня лингвистической компетенции.

Литература:

1. Зыкова А. В. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в вузе (на примере французского языка) // В кн.: Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований. Материалы II международной научно-практической конференции 25–26 марта 2012 года / Сост.: А. К. Голандам, Л. К. Салиева. М., Пенза, Решт : Научно-издательский центр «Социосфера», 2010. С. 312-318.
2. Козак С. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Козак Светлана Васильевна. – Одеса, 2001. – 224 с.
3. Мартынова Р. Ю. Виды интегрированных процессов обучения профессиональной деятельности студентов неязыковых вузов / Р. Ю. Мартынова // Науковий вісник. ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – № 9-10. – 2010. – С. 80-89.
4. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: [Монографія]. – К.: Вища шк., 2004. – 454 с.
5. Плахотник В. М. Обучение языковому материалу / В. М. Плахотник // Обучение английскому языку на начальном этапе в средней школе: Методическое руководство к эксперим. учебным пособиям для 5 и 6 кл. – К., 1990. – С. 31-47.
6. Сафронова В. М. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе: Учеб. пособие / В. М. Сафронова. – К.: Академия ИЦ, 2011. – 240 с.

THE ROLE OF MOTIVATION IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Ключевые слова: мотив, внешняя и внутренняя мотивация.

Keywords: motive, external and internal motivation.

In the period of globalization in all spheres of public life the problem of motivation in learning foreign languages is becoming extremely important. It is not surprising that in recent years in our country has grown significantly interest in foreign languages, mostly – to the English. Now the knowledge of two or more languages – is undeniable attribute of any modern well-educated person. Foreign language has become a real necessity, without it is impossible to get a paying job and build a successful career. New political and socio-economic changes in Ukraine in the last decade, its intention to active and fruitful cooperation with the Western countries has significantly affected by the expansion of the functions of a foreign language as a subject and has led to a rethinking of goals, objectives and content of the teaching of foreign languages. The new political climate, the expansion of international cooperation and international contacts now require a deeper knowledge of a foreign language [1].

All of the above significantly increases the prestige of the subject “foreign language” as an educational discipline of a university even of our non-linguistic university. Here, the concept of motivation comes to the forefront. Of course, the issue of motivation in learning occurs in every subject, but it appears particularly acute in the study of a foreign language. It’s all about the singular specificity of the subject; it requires the presence of a particular student base and his communication skills. Often, students have some difficulties and motivation disappears. Therefore, the motivation is the main driving force in the study of a foreign language, we can note that the reasons relate to the subjective world of the person and it is determined by its internal motives. Hence, all the difficulties of the call of motivation are on the part of. A person can learn a foreign language, unless he’ll feel the need for it that is he’ll be motivated. Try to understand what exactly it is the motivational sphere of human and what it is characterized by learning activities. The concept of “motive” scholars interpreted in different ways. The most of them agree the opinion that the motive – it’s either the motivation or intent or purpose. Therefore, this concept must be approached in a comprehensive manner, taking into account all possible aspects [3].

Now we would like to characterize the types of motivation that take place in training, in particular, foreign language. Together they make up the so-called learning motivation. Learning motivation is determined by a number of specific factors:

- features of trainees (sex, self-concept, level of intellectual development);
- features of trainers and their relationship to the teaching;
- organization of the educational process;
- specificity of a subject (in this case of a foreign language).

Based on these factors, learning motivation can be divided into external and internal. External motivation is not directly connected with the content of the subject, but is due to external circumstances. Examples are:

– the motive of achievement – if a student wants to achieve success and high results in any activity, including the study of a foreign language. For example, for the excellent marks, for getting a diploma, etc.;

– the motive of self-affirmation – the desire to assert himself, to get the approval of other people. A person learns a foreign language to get a certain status in a society or wants to be like the other person, to be closer to their idols and heroes or wants to communicate with other people. Foreign language serves as a means for spiritual enrichment and total human development. People learn a foreign language, because they realize of the social importance of teaching [2; 62].

Internal motivation is not related to external circumstances, but directly with the object itself. We found that it is often called as a procedural motivation. People like direct foreign language, like show their intellectual activity. The effect of external reasons (prestige, self-affirmation, etc.) may enhance internal motivation, but they are not directly related to the content and to the process of activities. In addition, the learning motivation we can divide into positive and negative. For example, the construction of such sentence as “If I ‘m going to teach English, then I’ll get an excellent mark on an exam” – this is a positive motivation. The construction of such sentence as “If I ‘m going to teach English, then pass the exam and I am not be deducted” – this is negative one.

Now let us turn to the results of a survey conducted at our non-linguistic university among the first and second year students, future agronomists and ecologists to determine what motives are driven them to learn a foreign language. A total 50 students were surveyed using the method of elemental samples. The respondents’ answers were distributed as follows:

- “I learn because I wonder” – 2 %
- “To travel abroad, to communicate with foreigners” – 3 %
- “I want to get a good job, build a successful career” – 15 %
- “I do not want to be deducted” – 15 %
- “I learn, because it is necessary for the training program” – 65 %

We know, that the method of oral questioning does not show the real situation, but definitely some conclusions can be drawn: the vast majority of students in the study of a foreign language at the non-linguistic university is driven by pro-social motivation (“it is necessary for the training program”, “do not want to be deducted”). The learning process for them – it’s either the usual functioning or involuntary conduct. A small portion of students indicated the motive of self-affirmation (“a successful career”, “to travel”, “to communicate with foreigners”). And with only 2 % of students have an internal motivation – learn a foreign language because they like it.

The main conclusion is that the students are mainly driven by external motives, thus there is a large proportion of negative motivation (“do not want to be deducted”, “do not get a bad mark”). This is a contradiction, because the prestige of owning a foreign language and its importance in public life have grown and, it would seem to be more positive motivation. It is absolutely clear that there must be active actions to challenge the internal motivation

in students. That is necessary to create an environment in which students have a personal interest and the need to learn a foreign language. However, it should be remembered that if the motivation is too strong, the level of activity and stress increase and the efficiency deteriorates. In this case, a high level of motivation causes unwanted emotional reactions. It should be found the optimum to obtain the joy of learning a foreign language.

Literature

1. Готлиб Р. А. Социальная востребованность знания иностранного языка / Р.А.Готлиб / Социологические исследования, № 2, 2009. С. 122–127.
2. Gardner, R. C. An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? / R. C.Gardner, P. D. MacIntyre. – Studies in Second Language Acquisition, № 13 (1), 1991, PP. 57–72.
3. Ushioda, E. The role of motivational thinking in autonomous language Learning. In Little, D. and Voss, B. (Eds.). Language centres: Planning for the new millennium. Plymouth: University of Plymouth, CERCLES, Centre for Modern Languages, 1997. PP. 39-50.

THE DIFFICULTIES OF TEACHING GIFTED SENIOR PUPILS

The article analyzes the concept of “gifts”, describes the difficulties of teaching gifted children, changing of the form of conducting lessons, taking into account the phenomenon of gift and pupils’ outstanding nature.

Keywords: gifted senior pupils, the phenomenon of gift, positive and negative features of gifted pupils, methods of teaching, authoring programs.

One of important directions of teacher’s activity at school is his work with pupils with special abilities. Starting from school all children are divided into three categories: gifted, ordinary, with low intellectual abilities. In this connection the process of teaching is built on the principle of differentiation and individualization, according to it pupils are divided into groups on the basis of their obvious intellectual abilities. On such principle educational establishments were opened for the gifted children (lyceums, colleges etc). Pupils who show abilities in the study of separate school objects study in profile forms. Thus organization of teaching the talented children, in comparing to their classmates, takes place also on principles of individual and differential approaches.

The purpose of this article is to study the difficulties of teaching the gifted children. The actuality of the article does not cause a doubt, as the problem of diagnostics of gift, its development and realization, is the major and necessary task of the modern countries.

In modern psychology the problem of gift is developed intensively in researches of both foreign and Ukrainian scientists (O. Kovalev, V. Kruteckiy, N. Leytes, O. Matyushkin, V. Molyako, G. Renzulli, R.Sternberg, P.Torrens, B. Teplov, V. Chudnovskiy, V. Yurkevich and others).

A gift (according to V.Molyako) is the system, the components of which are: biophysiological, anatomic-physiological inclinations; sensory-perceptual blocks; intellectual and mental possibilities; emotional structure; high level of producing new images, fantasy, imagination etc [2].

According to the theory of G. Renzulli, a gift is the combination of three basic features: intellectual abilities (over middle level), creative work and persistence (motivation, oriented to the task). Moreover, he took into account knowledge (erudition) and favourable environment in his theoretical model [6].

The development of these abilities and skills of a gifted pupil is closely related to creative application in practice. Cognitive abilities are the foundation on the basis of which it is possible to realize the creative potential. This is the way the educational process of teaching a foreign language must be directed to.

Our own experience proves that the considerable difficulties, related to the absence of the proper facilities which would represent modern maintenance of the subject the „Foreign language”, connected with the teaching gifted children, exposed their potential

and abilities. It is necessary to teach pupils using only modern manuals; authentic materials (textbooks, audio – and video materials), media sources; the creation of computer and authoring programs.

The authoring programs founded by practical teachers, by methodologists, provide the interactive mode of teaching English on the stage of secondary school: multimedia complexes develop linguistic and communicative competence; the programs create the best conditions for realization of the individual method of teaching (the exposure of weak points in knowledges of every student creates favourable conditions for their removal).

Gifted children have many positive features, but according to E. Scheblanova there are many difficulties for them at school [5]:

They have brilliant memory, natural for the majority of the gifted children, which allows them to understand difficult information, plenty of new vocabulary from a theme can be combined with the weakness of brief memory, due to which it is difficult for them to repeat a grammatical rule or a dialogue. To cope with the problem of brief and operative memory teachers must give the gifted pupils enough time to comprehend, to methodize, connect something new for them with their experience.

The remarkable understanding of the English text can be combined for the gifted senior pupils with the difficulties in decoding of some letters and words. They often catch the sense of a difficult text easily, but they cannot manage with a phonetic analysis. The developed language and rich vocabulary can appear only orally, while a written form of language can be wretched and fall behind not only from verbal, but even and from the written form of language of less capable classmates. Try to show a pupil, that you value his achievement in reading and listening. It is necessary to add new interesting information with the various types of searching, developing and creative activity.

Many gifted children are far better cope with difficult and tense work which challenges their abilities. Conservative activity, simple text- learning, exercises on a revision are executed by them unwillingly. Monotonous lessons and expectations of other children are boring for them. They are extremely curious, easily find various interesting information, make projects, however they cannot learn by heart the text, which is not interesting for them. In order to avoid misunderstanding, it is necessary to use interesting tasks, modify them, find out creativity in preparation of the tasks, to respect curiosity of child, but not to repress it. The solution of these problems depends on the efforts of parents, teachers and psychologists [3].

Gifted children are often considerable, but due to the desire to express the ideas during the debates, they can lose the filament of reasoning or necessary words, and their language seems confused and hasty. It is often hard for them to formulate the interesting and creative ideas. Treat the pupils as the intellectual personalities; respect their point of view, like adults. Teach them to make the plan of the speech mentally.

Smart gifted pupils can be hopelessly unorganized. They are often very energetic, active, apt at the protracted and intensive activity (making of a project, debates, competitions etc), but not apt at implementation of tasks, limited at times (tests, examinations from a foreign language) [5]. Teach them to distribute time, executing tests.

In our opinion the basic criterion of work with the gifted children is adequacy in the selection of teaching programs, the development of methods of teaching the gifted children a foreign intercourse. They must differ from the programs for children with average

abilities. But this difference must not be carried out due to the increase of the educational material, rates of teaching, use of more difficult tasks.

As for the quality of teaching the gifted children foreign intercourse, teachers must:

1. to go beyond the verges of the generally accepted program;
2. to take into account the specific of interests of pupils;
3. to know their style of mastering knowledge;
4. not to limit their desire to deepen the knowledge of the problem [1].

The teaching of the gifted pupils must be according to the special programs which pay attention to the certain strong sides of personality (strengthening model), or on weak (correcting model), strengthen strong sides, to compensate weak (compensating model) [4].

In our opinion, the basis of creation of such program for the gifted children must be the followings principles: communicative orientation of teaching (reach the level of communicative competence, sufficient for intercourse in any communicative spheres in four kinds: listening, reading, speaking, writing); autonomy of a pupil and his professional growth by forming the educational abilities.

Among the methods of teaching the gifted students foreign intercourse must predominate independent work, searching and researching approach in mastered knowledge, abilities and skills. The control of their studies must stimulate a deep study, systematization, classification of educational material, transference of knowledge into new situations, the development of creative elements in their studies. The home tasks must have creative character.

Thus the teaching of the gifted children should be conducted beyond the verges of the generally accepted program, taking into account the specific interests of pupils and the style of mastering of knowledge, it is necessary not to limit the desire of children to deepen the knowledge, create favourable conditions for the teaching the gifted pupils; to provide the newest technologies, special author programs in an educational process and various types of research, searching, developing creative activity.

LITERATURE

1. A. Matyushin, E. Yakovlev Teacher for gifted. – M., 1991.
2. V. Molyako Problem of psychology of creativity and the development of the approach of the gifts study // Voprosi psikhologii. – 1994. – № 5. – P.86-95.
3. N. Leytes Is it easy to be gifted? // Semia i shkola – 1990. – № 6. – P.34-36.
4. N. Leytes The psychology of gifted children and teenagers – M.: Academia, 1996. – 258 p.
5. E. Scheblanova The difficulties of teaching gifted pupils // Voprosi psikhologii. – 2003. – №3. P.31-34.
6. Rensulli J.S. The Three-ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity // Sternberg R.L., Cambr.Univ. Press, 1986.

Кучер Р.
студент;

Мусійчук С.М.

к. п. н., ст. викладач

Національний університет біоресурсів і природокористування України

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Ключові слова / Keywords: інформаційні технології / information technology, дистанційне навчання / distance learning, технології / technology, мультимедійні програми / multimedia programs, іноземні мови / foreign languages

Освіта – це галузь, яка ніколи не залишається сталою, яка постійно змінюється, вдосконалюється, модернізується. Створюються нові форми, методи та технології навчання. Однією з сучасних форм навчання є дистанційне навчання, яке складається з педагогічних та інформаційних технологій. Технології дистанційного навчання можуть використовуватись не тільки в дистанційній освіті, а й в інших формах навчання: очній, заочній, екстернатній; крім того – в окремих дисциплінах або блоках дисциплін, що призначені для підвищення освітнього рівня чи кваліфікації окремих осіб та (або) груп слухачів.

Основними характеристиками дистанційного навчання є:

- **гнучкість** (студенти, що здобувають освіту дистанційно, не відвідують регулярних занять, а навчаються у зручний для себе час та у зручному місці);
- **індивідуалізований підхід до процесу навчання**, тобто можливість вивчати на відповідному рівні складності той предмет (ті предмети), знання з якого (яких) студент бажає опанувати;
- **модульність** (кожен окремий курс організують за модульним принципом, з набору таких незалежних курсів-модулів формують навчальну програму);
- **паралельність** (можливість здобувати знання одночасно із професійною діяльністю чи з навчанням за іншою спеціальністю);
- **інтернаціональність** (дистанційно можна одержувати освіту в навчальних закладах будь-якої країни світу і надавати освітні послуги громадянам, що проживають за кордоном. Така організація навчального процесу дозволяє підтримувати зв'язки з представниками різних культур, а також з осередками вивчення української мови в інших державах);
- **технологічність** (забезпечення навчального процесу новими досягненнями інформаційних технологій, а на їхній базі – доступом студентів до світових інформаційних джерел);
- **економність** (можливість зниження витрат на підготовку фахівців за умови ефективного використання навчальних площ та технічних засобів);
- **велика аудиторія** (звернення до мультимедійних джерел навчальної інформації представників різних соціальних груп населення, зокрема учнів, що бажають одержати додаткові знання, осіб, які готуються до вступу у вищі навчальні

заклади, студентів, що хочуть паралельно одержати другу освіту чи не мають змоги навчатися стаціонарно, людей, що змушені поєднувати навчання з роботою, прагнуть підвищити свою кваліфікацію чи змінити професію, осіб, які мають проблеми зі здоров'ям, а також громадян інших країн);

- **нова роль викладачів** зумовлена насамперед звільненням їх від читання лекцій (матеріали розміщують за відповідними електронними адресами) та розширенням індивідуальної роботи зі студентами;

- **якість** (забезпеченню цієї риси дистанційної освіти сприяє використання найсучасніших навчально-методичних матеріалів та їхня яскрава мультимедійна презентація, а також можливість здійснення об'єктивного контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів завдяки відповідному комп'ютерному програмуванню та залученню найкращого професорсько-викладацького складу) [3].

Розглядаючи питання дистанційного навчання іноземним мовам, слід сказати, що на сьогоднішній день створена безліч дистанційних мовних програм. Це унікальна можливість отримати додаткову освіту або відновити свої знання іноземної мови, не виходячи з дому.

Основна мета дистанційної освіти у вивченні іноземних мов полягає в наступному: надання можливості усім бажаючим удосконалювати, поповнювати свої знання з іноземної мови; отримання атестату про освіту, той або інший кваліфікаційний ступінь на основі результатів відповідних іспитів (екстернат); надання якісної освіти з іноземних мов по різних напрямках вузівських програм. Тому важливу роль при дистанційному навчанні відіграє мотивація слухачів, їх здатність до самоорганізації.

Маючи на «озброєнні» комп'ютер і Інтернет можна дуже швидко виконати будь-який запит до системи, а також у найкоротший термін отримати відповідь, нове завдання або отримати детальний розбір своїх помилок. Треба відзначити, що й самому викладачеві ця методика дозволяє заощаджувати свій час, зосередитися на самій методиці навчання і більше приділяти уваги своїм учням [1]. Цей метод на даний час став широко використовуватися і в школах, де він виступає додатковим засобом навчання учнів. Це може бути ілюстрований урок, наповнений мультимедійними доповненнями, що, як відомо, дуже поліпшує якість сприйняття інформаційного потоку мозком людини.

Дистанційне навчання вдома також є достатньо ефективним методом, тому що не кожна людина може змусити себе системно самостійно вивчати іноземну мову. У даному ж конкретному випадку є вчитель і, незважаючи на те, що він віртуальний, відбувається жорсткий контроль. Учитель активізує навчання, має можливість організувати якісний процес навчання. Уроки можуть проходити, як в реальному часі, так і в неактивному режимі. Звичайно ж, дистанційне навчання в реальному часі приносить набагато більші результати, оскільки пряме спілкування вчитель - учень миттєво дозволяє створити обстановку мовного середовища, і у випадку виникнення проблем, пов'язаних з нерозумінням учнем заданої теми, є можливість відразу звернутися за допомогою вчителя. Крім цього, учень може відразу ж отримати зауваження про помилки, якщо такі виникнуть. Загалом, усе базове навчання, накопичене роками, в поєднанні з сучасними технологіями може дати чудові результати, в процесі навчання іноземних мов [4]. Тісна інформаційна взаємодія дозволяє ефек-

тивно вивчати іноземну мову, оскільки в даному випадку розвиваються і граматичні навички, і з кожним заняттям поповнюється словниковий запас іноземних слів. По праву можна вважати, що дистанційне навчання може реально замінити репетитора. Дистанційне навчання з кожним роком стає все більш популярним, як в якості додаткового вивчення базового предмету, так і в якості самостійного, цілком якісного навчання іноземних мов. Не дивно, що останнім часом з'явилася велика кількість курсів іноземних мов з дистанційною формою навчання. У багатьох вищих навчальних закладах України, зокрема в Національному університеті біоресурсів і природокористування України широко впроваджена у навчальний процес електронна система Moodle (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище), яку можна використовувати для реалізації традиційних підходів до навчання іноземних мов, коли студентам спочатку пропонуються матеріали для опрацювання та засвоєння, потім різні вправи для закріплення вивченого, а у кінці – тести для оцінювання рівня набутих ними знань. Навчальне середовище Moodle має засоби управління, самонавчання, комунікації та оцінювання навчальних досягнень тих, хто навчається [2].

Основними засобами, що дозволяють суб'єктам навчання спілкуватися між собою, є такі: форум (спільний для всіх тих, хто навчається, на головній сторінці платформи, а також різні приватні форуми); електронна пошта; обмін вкладеними файлами з викладачем (у середині кожного ДК); чат (chat); обмін особистими повідомленнями. Навчальне середовище Moodle дозволяє реалізувати всі основні механізми спілкування: перцептивний (відповідальний за сприйняття); інтерактивний (відповідальний за організацію взаємодії); комунікативний (відповідальний за обмін інформацією).

Таким чином, можна зробити висновок, що дистанційна освіта сьогодні набуває все більшої популярності в світі. Вона динамічно розвивається та завойовує чільне місце поряд із стаціонарною й заочною формами навчання. Для дистанційного навчання з використанням комп'ютерних технологій існує декілька систем, і принцип їхнього функціонування – стандартний: розподіл навчальної програми на курси.

Список літератури

1. Коваль Т.І., Щербина О.А. Реалізація технологій дистанційного навчання іноземних мов з використанням навчального середовища MOODLE / Т.І. Коваль, О.А. Щербина // Зб. наук. праць. – К.: КНЛУ, 2011. – С. 97-104.
2. Офіційний сайт Moodle : [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
3. <http://moodle.org/>
4. Положення про дистанційне навчання (Наказ Міністерства освіти і науки України № 466 від 25.04.2013р., зареєстрований в Міністерстві юстиції України за № 703/23235): [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>
5. Nipper S. Third generation distance learning and computer conferencing / In R. Mason & A. Kaye (Eds.), Mindweave: Communication, computers and distance education. – Oxford, UK: Pergamon, 1989.

Підварко Т.О.

викладач кафедри оркестрових інструментів
і музичного мистецтва естради
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

В статті розкривається роль розвитку імпровізаційних навичок у студентів-інструменталістів в процесі музично-виконавської підготовки.

Ключові слова / Keywords: імпровізація/ improvisation, навички/ skills, вчитель музики/ music teacher, самостійні заняття/ independent study.

Найважливішою складовою професійного становлення майбутнього вчителя музики є досконала музично-виконавська підготовка, яка включає оволодіння навичками виконавської та концертмейстерської діяльності. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів, а саме інструментально-виконавської підготовки, висвітлюються в наукових дослідженнях О. Горбенко, Л. Гусейнової, Н.Мозгальової, Н. Згурської, В. Крицького, М. Михаськової, Т. Пляченко, Г. Саїк, О. Щербініної, Т. Юник. Актуальною та важливою тенденцією розвитку сучасної вищої музично-педагогічної освіти є творчий розвиток особистості у різних видах музичної діяльності. Теоретико-методичні аспекти вивчення проблеми творчості розкрито в працях, присвячених професійній підготовці майбутніх учителів музики в системі вищої музично-педагогічної освіти Л. Арчажникова, Л. Баренбойм, Е. Брилін, А. Ковальов, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Прушковська, О. Щолокова та ін.

Володіння професійними навичками читання з листа, підбору по слуху, транспонування та імпровізація при виконанні дозволяють вчителю значно швидше освоїти досить широкий обсяг програмного репертуару в роботі з учнями, тому імпровізація в практиці вчителя – явище досить часте. На думку О. Олексюк, творча імпровізація вчителя музики є «проявом вільної суб'єктивності виконавця через об'єктивну сутність авторського тексту» і виступає як «форма реалізації духовного потенціалу особистості музиканта-педагога» [5, с. 85]. Адже, сучасна педагогічна практика вимагає від учителя музики окрім традиційних форм музикування (виконання напам'ять або по нотах вже заздалегідь вивченого тексту), музичний супровід шкільних заходів, які вимагають від вчителя умінь миттєво зорієнтуватись в ситуації, підбирати потрібний музичний матеріал, імпровізувати. Розвиток умінь підбору по слуху є важливою частиною у навчанні в класі основного музичного інструменту.

Імпровізація, як засіб розвитку творчих навичок у майбутніх учителів музики була предметом спеціальної уваги в працях вітчизняних дослідників С. Бірюкова, А. Маклігіна, С. Мальцева, І. Розанова, В. Смирєнського, В. Чепеленко. Музично-

виконавська діяльність вчителя музики, як відомо, різноманітна за своїми проявами. Тому з видів музичного виконання, який викликає найбільший інтерес дослідників і є імпровізація.

Імпровізація (фр. improvisation, італ. improvvisazione, від лат. improvisus – непередбачений) це – створення художнього твору в момент його виконання без попередньої підготовки. Головна мета імпровізації – вивільнення прихованої творчої енергії виконавця. Якість музичної імпровізації, її художня цінність залежать від смаку виконавця, його творчої уяви, теоретичних і практичних знань, запасу гармонічних, мелодичних та ритмічних зворотів [3].

В музичній імпровізації немає поділу функцій написання та інтерпретації музики; ці функції утворюють органічну єдність і здійснюються музикантом-імпровізатором одночасно. Вміння імпровізувати – це не тільки внутрішня воля й безмежна фантазія, це складна робота, що вимагає від студента музично-теоретичних знань. Своєрідна мелодико-гармонійна мова імпровізатора утворюється в результаті кропіткої й тривалої праці та прямо залежить від особистості музиканта, рівня його музичного розвитку й засобів музичної виразності, що є в його арсеналі.

Природа імпровізаційних навичок, на думку науковців, базується на пам'яті. Імпровізуючи, виконавець комбінує накопичені досвідом прийоми, утворюючи їх нові поєднання. Тому не дивно, що народжуючись часто підсвідомо (на рівні автоматизму), утворені комбінації стають несподіваними і для самого імпровізатора. Так і виникають нові зразки спонтанного творення [4].

Досвід імпровізації студенти, як правило, набувають на таких індивідуальних заняттях, як основний і додатковий музичний інструмент, концертмейстерський клас тощо. Але, зважаючи на те, що реальний стан готовності студентів до музично-творчої роботи в школі потребує якісного поліпшення, науковці розробляють власні шляхи вирішення цієї проблеми. Так, М. Букач пропонує включити до системи спеціальних практик концертмейстерську, яка забезпечить формування й розвиток навичок підбору по слуху, акомпанування, транспонування, читки з листа, накопичення творів шкільного репертуару [2].

Е.Б Шпаковська говорить проте, що «музична імпровізація ґрунтується на слуховій орієнтації та оволодінні гармонічними фактурно-фігураційними компонентами в практичному музикуванні, хоча ці навички є далеко не єдиними в музично-імпровізаційному мистецтві» [8].

Для того щоб процес формування імпровізаційних умінь та навичок у студентів проходив більш ефективно, педагог повинен враховувати певні етапи навчання: накопичення вражень, створення власних композицій студентом, власна музична творчість (написання пісень, п'єс). Регулярні самостійні заняття студентів – це один з кращих способів розвитку імпровізаційних навичок на музичному інструменті. На початковому етапі можна застосовувати такі вправи: гра найпростіших вправ на музичному інструменті; підбір інтервалу без усвідомлення, по слуху (від заданої педагогом ноти); побудова інтервалу по слуху, зіграного педагогом; підбір по слуху невеликих фраз, періоду; вправа-гра «продовж музичну тему», «видозміни музичну тему»; підбір найпростішої мелодії за заданим ритмічним малюнком; транспонування одноголосних мелодій; зміна мелодії шляхом «трансформації» жанру в залежності від ритму, характеру акомпанементу, лада, регістрів і ін.

Приклад завдань, що допоможуть студентам опанувати мистецтво елементарної імпровізації, це гра таких ладових моделей, наприклад, від II ступеня зіграти та проспівати дорійський лад, від III – фригійський, від IV – лідійський, від V – міксолідійський, а також мажорну гаму з пониженими III – VII ступенями, септакорди в різних тональностях, різноманітні секвенції, каданси, модуляції [1].

Однією з цікавих форм роботи на думку С.В. Олійник є імпровізація в ансамблі. Обговоривши гармонічну послідовність акордів у межах періоду, студенти імпровізують в чотири руки таким чином, що виконавець другої партії закладає гармонічно-фактурну основу для виконавця першої партії, який створює мелодію. Слухачі-однокурсники аналізують почутий результат творення, оцінюючи цілісність форми, збалансованість дій виконавців, розвиненість (чи нерозвиненість) і виразність мелодичної лінії [6, с. 45 – 48].

Імпровізаційні уміння є вагомою, необхідною складовою музичної культури музикантів-виконавців, яка впливає на розвиток їхнього художнього смаку. Основоположними факторами створення імпровізації на думку Попової Н. є: а) використання стилістично відповідних музичних і виконавських засобів виразності; б) структурування за їхньою допомогою синтаксичних одиниць музичного тексту, поєднання яких утворює граматично й семантично правильні структурні побудови на різних рівнях імпровізаційного цілого. Також Н. Попова вважає, що «саме в процесі імпровізації найповніше розкриваються приховані можливості творчого потенціалу музиканта-виконавця, адже рівень імпровізації, що створюється, залежить від розвиненості художнього смаку виконавця, його творчої уяви й фантазії, художнього відчуття міри, розуміння музичної форми тощо» [7].

Таким чином, музично-імпровізаційні уміння формують у студентів творче мислення, уяву, музично-слухове уявлення та сприяють покращенню музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.

Література

1. Бирюков С.Н. Импровизационность в музыке и ее стилевые типы: автореф. дис. на присвоен. научн. степени канд. искусствovedения / С.Н. Бирюков. – М., 1981. – 24 с.
2. Букач М.М. Спеціальні практики на музично-педагогічному факультеті: Навч. посібник / М.М. Букач. – Одеса: Логос, 1993. – 116 с.
3. Дубінець І.В. Робота над музичними творами та імпровізацією як ефективний засіб розвитку творчої активності студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – (<http://vuzlib.com/content/view/189/84/>)
4. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации / С.М. Мальцев. – М.: Музыка, 1991. – 86 с.
5. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навчальний посібник / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – С. 89
6. Олійник С.В. До проблеми розвитку імпровізаційних умінь у майбутніх учителів музики // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 3. (8). – К.: НПУ, 2006. – С. 45 – 48

7. Попович Н. Методика розвитку художнього смаку студентів класу акордеона за-собами естрадного мистецтва [Електронний ресурс]. – Режим доступу.– http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vpu/Myst/2008_12_13/statti/Popovych.pdf
8. Шпаковская Е.Б. Джазовая импровизация как способ воспитание творческой индивидуальности исполнителя и слушателя / Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 : СПб., 2002. – 191 с.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTIC OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF PRESENTATION TEXTS

***Annotation.** This article analyzes the process of preparation and reproduction of foreign language presentational speech. The basic ten actions are presented to train the presentation of foreign-language texts. The necessary adjustments are made with these actions, both in the indicative and in the executive parts of the whole structure of learning*

Key words: presentational speech, learning process, speech activity, components of learning content.

In training technique of foreign languages there appeared in recent years a large number of studies devoted to the problem of professional foreign language teaching. The increasing interest of scientists to the said problem is due to the problems of modern society of the experts of different disciplines, who speak foreign language as a means of professional communication.

The components of presentational foreign language content are very polytypic by its linguistic characteristic, and therefore they can not develop equally throughout the learning process.

N.L.Drab pointed out to the different teaching systems of presentational speech depending on its intention, verbal and oral preparation. She proposed to organize the whole learning process into three phases: motivational, executive and controlling [1].

We have to note that we will not consider the learning process as the distribution of educational material according to the topics and the counting of academic hours for studying each of them, depending on the curriculum, program volume, and the types of class work and self-studying, and the teaching process with all its links : learning objectives of professional foreign language activity, of their objective elements, content components, methods, means, and the control of the achieved results. Our position is based on the fact that the development of effective methods of learning of any foreign language component comes not only to linguistic, thematic planning learning activities, but to research of its structural components in the form of knowledge, skills, and developing a system of exercises to achieve them.

So based on the fact that “the logic of the learning process is a sequence of stages of teaching activity, ie sequence of steps organized by the teacher mastering the purport of the educational subject” [2, p. 260]. as well as the fact that any teaching process begins with an estimated base of action, continues by the execution of the action and finishes by the control of its effectiveness [3 , p. 34], the main actions for the preparation of presentational foreign texts and their statement may be the following :

- 1) the programming of the project of presentational language;
- 2) the verification of the content of the contemplated text with available foreign lingual possibilities of its expression;

3) the preparation and fulfillment of the presentational text in written form based on previously mastered foreign lingual-speech material;

4) the improving of the written one by expanding its meaning and lexical – grammatical content;

5) the transformation of the text from its written form into verbal one by means of its memorizing;

6) the improving of the presentational text by insertion rhetoric – emotional vocabulary in it;

7) the training by verbally – linguistic form by text presentation to its level of its free and rhetoric – emotional expression;

8) the improvement of the oral presentational speech by programming of question- relevant contacts with the listeners through the use of more professional – detailed vocabulary;

9) the selection of audio – visual means to the text for the most affordable disclose of its contents;

10) the conversation about the content with the listeners and the agitation to the taking desired decisions by the person who presents.

We believe that the first two actions are regarded to the notional basis of the action, which, by definition of P.Ya. Halperin, involves the usage of the totality of those objective conditions by human, which are necessary for the successful execution of the given actions [3, c. 30].

The fifth, the sixth, the seventh, and the eighth steps proposed by us, is the executive part of the program, they provide a set of transformation (ideal and material).

The ninth and the tenth steps put up the controlling part of the preparation and carrying out the presentational foreign speech. They aim to observe the course of the training process and to compare the results with specified samples. With these actions the necessary correction is being carried out, as well as in the tentative and also in the executive part of the whole structure of education.

1. Drab N.L. Training of future economists to foreign language professionally directed monologic speech: dis. Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / Drab N.L. – Kyiv, 2005. – 316 p.
2. Goncharenko S.U. Ukrainian Pedagogical Dictionary /S.U. Goncharenko. – Kyiv, 2011. – 376 p.
3. Galperin P.Ya. Psychology of thinking and teaching about the gradual formation of mental actions / Galperin P.Ya. – Moscow, 1966. – 320 p.

THE ROLE OF THE EMOTIOGENIC SITUATIONS IN THE TEACHING PROCESS OF THE ENGLISH COLLOQUIAL SPEECH

The article describes one of the essential structural components of teaching of the spoken English, whose organization is based on the abundant English-language speech practice by involving students in specially-created emotiogenic situations.

Keywords: emotiogenic situation, emotional state, language tools, English colloquial speech.

It is known that the spoken language is not always topical; it may occur suddenly as a manifestation of certain emotional states due to unforeseen life circumstances. For example, a phone call, an incident in the transport, provision of assistance to passer, hot news, etc. In such cases, the conversation occurs spontaneously, often with strangers, and requires verbal expression of emotions that are adequate to the situation. A.Ya. Chebykin calls such situations as “emotiogenic” [2, p.32]. Further, the scientist says that emotiogenic situation occurs as a result of the collision of the real needs of students and emerging opportunities at the present moment [2, p.32, 33]. Other researchers P. Fress and Jean Piaget believe that the emotiogenic situation occurs in case of excessive motivation in relation to the real possibilities of an individual, and that there is no emotiogenic situation as such, but there is a common effect of the situation. In addition, each person reacts according to his/her emotional development needs [3].

Showing a role of situatedness in human life, H. Hekhauzen concludes that situational determinants actualize behavior only, and then it is managed by motivational disposition. He emphasizes that “... due to situation, behavior depends on the information of the current situation” [4]. Therefore, emotions are most clearly reflected in the situational behavior. “Feelings, – pointed S.L. Rubinstein – are mainly associated with the course of activity” [9, p.552].

In the pedagogical process, emotiogenic situations are the most clearly considered at the level of analysis of so-called problematic learning situations. A.M.Matyushkin considers the problematic situation as an opportunity of the subject to see and discover new, unknown value or mode of action [8, p.23-25]. I. Linhart considers the problematic situation as indicative information enabling individual with incoming data, M.P.Makhmutov – as something strange, unknown, disturbing and surprising [6, 7].

These characteristics of the problematic situations are most clearly shown during the foreign language classes when the teacher talks about a forthcoming work and deliberately holds back the most important details for the students, causing the natural response of their clarification and discussion among themselves. For example, the teacher talks about the upcoming meeting of students of the Faculty of Foreign Languages with the teachers of American Technical College and at the same time inform them only time and place of meeting. Such lack of information causes the students’ desire to know “Who are these people?“,

“What kind of the scientific knowledge they represent?” “What form of communication they will have with these guests?”, “Will there be direct contact with them or it will be listening to lectures and possible questions to it?” The students can express in a conversation between themselves: the interest to the upcoming events; the joy of a possible communication with native speakers; surprise that this meeting is scheduled for the weekend, etc. In all these cases, the students will communicate in a conversational style, which means the use of the linguistic phenomena that have been studied in the process of reading of works of art, as they can be a source of authentic samples of the English spoken language.

However, the situation described is more problematic than the emotiogenic which requires much larger display of emotions as by extra-linguistic and linguistic means. Emotiogenic situation is different from the problematic as it is caused by not fictional circumstances, even if real, but with a strong educational purpose, but by the course of the educational process, the deployment of which in actions should be unknown to students, but well planned by the teacher. The suddenness of the situations that are meaningful in the sense for students, gives them an emotional outburst, accompanied by a seemingly disorganized speech acts. But this speech disorganization is the reality of verbal behavior shown in its conversational style.

Based on emotiogenic situations, A.Ya. Chebykin defines the following types of emotions: indifference, fear, excitement, guess, interest, curiosity, confusion, resentment, joy, frustration, boredom, doubt, shame, passion, surprise, pleasure and gives a detailed description of their extra-linguistic expression [2, p. 144-146, 2, p.155-156]. Verbal expression of emotions is not provided by the author of work in question for justifiable reasons, such as: there are sufficient linguistic resources in human speech in the native language to express their every state and any their relation to current events. Students will be able to express their emotions by the means of the target language only if they learn how to use the units of the language studied selected from works of art to express their feelings.

We will take examples of the English-speaking conversational style of speech for expressing emotions from the works “Can you keep a secret?” by Sophie Kinsella and “If you could see me now” by Cecelia Ahern: Indifference: ‘Well I don’t care who it was.’ [5, p.137]; ‘Cancel it. Whatever she has to say, I don’t care.’ [1, p.170]; Shame: ‘Oh! I say, feeling a pang of guilt. ‘Er, yes. That was ... such a shame.’ [5, p.106]; Interest: ‘I suppose it is quite an interesting story.’ [5, p.88]; Fault: ‘You’re right,’ I admit, shamefacedly. ‘Oh God, I’m really, really sorry about everything that happened.’ [5, p.397]; Panic: ‘OK. Just think rationally. There’s no need to panic. Nothing’s going to happen tonight.’ [5, p.391]; ‘My heart stopped beating; I swear I felt it stop. I took deep breaths and tried not to panic.’ [1, p.369]; Offence: ‘Sorry. Sorry. You must be feeling very hurt.’ ‘Yes. I am. I’m feeling hurt. And angry. And embarrassed.’ [5, p.306]; Dream: ‘No! I just had a dream. Just one, stupid dream.’ [5, p.312]; ‘And by the way, wishing and dreaming doesn’t mean concentrating on what you don’t have, it’s positive thinking that encourages hoping and believing, not whinging and moaning.’ [1, p.58]; Hope: ‘I hope so.’ [5, p.230]; ‘I hope he won’t stay. For a boy of only six years of age, he snores awfully loud.’ [1, p.151]; Mood: ‘Maybe something awful has happened but he doesn’t want to ruin the mood. Just try talking to him. Share his worries!’ [5, p.201]; Humor: ‘Oh, ha ha-di-ha. So, so funny.’ [5, p.367]; ‘You should put an end to this cruel and bizarre joke.’ [1, p.396]; Insight: ‘Look, here’s an idea.’ [5, p.63]; ‘Hold on a minute, Opal, maybe there is a way you can. I have an idea.’ [1, p.347]; Joy: ‘It’s ... amazing, I manage at last.

Absolutely fantastic!’ ‘That’s great. You’re so clever.’ ‘Oh, I just enjoy it.’ [5, p.64]; Surprise: ‘Well, surprise, surprise, let me just faint with shock!’ [5, p. 316]; ‘Wow, that’s fabulous, sounds like a blast. You know I really do love the banter we have in this office.’ [1, p.91]; Pleasure: ‘It’s great! Really! I’m very glad to hear it. [5, p.76]; Disappointment: ‘I feel like crying with disappointment. I just don’t understand it. It was going so well. We were getting on so fantastically. What went wrong?’ [5, p.200]; ‘Exactly! But it’s not what I want, it’s what they want.’ [1, p.176]; Doubt: ‘I’m not sure. I just ... don’t think it’s something I could do.’ [5, p. 335]; ‘Emma, I get the feeling that you weren’t always totally honest with me in our relationship.’ [5, p.396]; ‘Oh! All these new rules. They were making me doubt my abilities as a best friend. They were beyond me, laws that I wasn’t comfortable with at all. [1, p.314].

The examples of speech expressions of emotion are not compulsory and the only way to verbalize feelings manifested in conversation, but is the demonstration of the most common phrases that characterize their corresponding emotions.

The achievement of English-language skills of expression of the emotional state is possible with abundant oral and speech practice, the emergence of spontaneous speech acts in connection with the events that have a specific meaning for those who know about them. The organization of such speech practice is possible through the involvement of students in specially-created emotigenic situations. Their frequent participation in them will lead to the transformation of the quantitative characteristics of the English-speaking speech acts in their new quality that will meet the English language skills of speaking.

From the aforesaid it follows that the abundant English-language speech practice due to unforeseen circumstances for the students and presenting them with a variety of emotional states is a mandatory structural component of the content of learning of spoken English.

1. Ahern, Cecelia. If you could see me now / Cecelia Ahern. – Harper Collins Publishers PTY Limited, 2006. – 416 p. – ISBN 978-0-00-726081-2.
2. Chebykin A.J. Theory and methods of emotional regulation training activities / A.J. Chebykin. – Odessa, 1999. – 158 p.
3. Fress P. The development of experimental psychology / / Experimental Psychology / Ed. P. Fress and Jean Piaget. MY. 1-2. Moscow, 1966. – p. 27.
4. Hekhauzen H. Motivation and action / H. Hekhauzen . 2nd ed. St. Petersburg.: Peter, M.: Meaning, 2003. – p. 860 (Series “Masters of Psychology”)
5. Kinsella, Sophie. Can you keep a secret? / Sophie Kinsella. – Dell, 2005. – 416 p. – ISBN 0440241901.
6. Linhart I. The process and structure of human learning / I. Linhart. Moscow: Progress Publishers, 1970. – p.687
7. Makhmutov M.I. The organization of problem-based learning in school: Book. for teachers / M.I. Makhmutov . Moscow, 1977. – p. 240.
8. Matyushkin A.M. The classification of problematic situations // Questions of psychology / A.M. Matyushkin. 1970 – № 5 – p. 23-25.
9. Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology / S.L. Rubinstein. St. Petersburg, 1999. – 720 p.

**PROSPECTS OF TEACHING THE FOREIGN LANGUAGE IN FSBEI HPE «KSAU»
WITHIN THE BOLOGNA PROCESS FRAMEWORK**

Key words: Bologna process, foreign language, teaching, international market, students, innovative.

FSBEI HPE “Krasnoyarsk State Agrarian University”, Krasnoyarsk, Russia, is among the top agricultural universities in the country. Currently KSAU is implementing the innovative educational and research programs in the field of international activities with the aim to raise the university competitiveness in the international market, to facilitate the scientific and educational services, to enhance the university status and importance.

Implementation of this innovative program in the process of international activities conducted in KSAU includes the following partners: the Krasnoyarsk Territory, the Irkutsk region and the Republic of Tyva, the Ministry of Agriculture of the Russian Federation, the Savings Bank of the Russian Federation, the Agency of Agriculture, the Agency for Rosselkhoznadzor.

The implementation of the innovative educational programs for international activities will have a systemic effect on the development of KSAU in the following areas:

- Integration of KSAU in the international educational space;
- Development of new competencies of the teaching staff and students through work and internships abroad and in Russia;
- Development of the educational service export through the opening of representative offices in the Asia-Pacific region;
- Development of electronic teaching materials and the introduction of distance learning technologies to train university students living in Europe, the USA, Asia and Africa.
- The development of research capacity through joint research with foreign partners and the introduction of the achievements of world science.

The immediate effect of the innovative educational program implementation is associated with the qualitative transformation of teaching methods and research processes in KSAU as they are an integral part of the international educational process and allow the use of the latest international educational technology and research and development.

The main problem in the implementation of this concept is the foreign language mastery of both students and teaching staff. Krasnoyarsk has long been a closed city for foreigners, which prevented the promotion of the foreign language in the vital activity of the city and the region. In addition, even after the cancellation of the “Iron Curtain”, the city remains in the geographic distance from the borders (distance from Moscow to Krasnoyarsk is about 4,000 km) that sufficiently inhibits the development of interest in foreign languages.

However, on the basis of KSAU the innovative training program for students

learning foreign languages was introduced. In 1993 the International Faculty was established, later renamed as the Institute for International Management and Education. Students are trained in the following areas:

080200.62 “Management” profiles:

- “International Management”
- “Management of technological innovation”
- “Logistics”

080400.62 “Personnel Management” profile:

- “Organization Human Resource Management”

051000.62 “Vocational training by industry” profiles:

- “Agriculture”
- “Energy”
- “Economics and Management”

080500.68 “Industrial Management and Logistics” (Master degree course).

The students of this institute study the English language for eight (8) hours per week (which is not typical for non-language institutes), four years studying for Bachelors and two years studying for Masters. This innovation not only prepares students to participate in competitions, student research conferences, but also for the defending diplomas in English. The procedure of defending diplomas has been approved for more than 15 years. [1]

Special attention in the integrated communicative approach based on a systematic theoretical studies and practical experience of teaching foreign languages in Europe, is given the communicative orientation. Language competence (possession of linguistic material for use in the form of verbal statements) is super-important, because in the world of increasing global integration and international relation development the ability to establish contacts without intermediaries (interpreters) leads to the strengthening position of the company and its profit increase. Therefore, to prepare specialists in the field of management, marketing and economics, universities should pay special attention to the training of future managers in the field of foreign languages and the formation of their linguistic competence.

That's why the educational program of the institute includes not only General English but Business English, Foreign International Activity (in English), Country-study (in English), Management and Marketing (in English).

Introduced at the Institute for International management and education technique allows students to be competitive not only in Russia but also in the international labor market, and the university – in the international market of educational services.

If we talk about the economic impact of student mobility in future, it can be assumed that during the stay abroad that part of the Russian students, which is prone to practical training in business, establish horizontal relationships with their peers, in order to use them for the implementation of economic cooperation in various forms, for example, to create the joint venture for the expansion of international trade relations.

Being trained in European universities in the field of economic and business majors, the Russian students will gain the advanced knowledge of economics, as well as scientific knowledge of the modern business features. It is particularly important in the context of Russia accession to the WTO. There will be a significant number of European-trained economists and business managers in the country.

Students from Europe and other countries of the world, who came to Russia, even

if the training program in strict accordance with the recommendations of the Bologna Declaration will be free of charge will bring Russia funds (similar to tourism) which are used to pay for accommodation, to food, to health services, leisure.

Increase the general cultural level of the country will be observed. Academic mobility greatly increases the chances of Russian students, teachers and administrators in higher education institutions to familiarize with the cultural values of European countries. During the stay abroad, the Russian students will be introduced to the national cultural characteristics, cultural monuments. A growing number of citizens of Russia will be fluent in one or more foreign languages.

References:

1. Shmeleva Zh. "Defending diplomas in English: tips for making a successful presentation". The Role of Languages for Specific Purposes in Intercultural Communication:http://fl.uni-mb.si/protected/Monography_The_Role_of_Languages_2013.pdf

Ткаченко В.М.

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики Донбаського державного педагогічного університету

Сьомкін В. С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри геометрії та методики викладання математики Донбаського державного педагогічного університету

Прун А.Ф.

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики Донбаського державного педагогічного університету

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ ТІЛЕСНОГО КУТА ПРИ ВИВЧЕННІ ФОТОМЕТРІЇ

Розглянуто аналогію між методикою введення плоского та просторового (тілесного) кутів. Наведено приклади визначення тілесного кута для розрахунку деяких фотометричних величин.

Ключові слова / Keywords: *тілесний кут / solid angle, стерадіан / steradian, фотометрія / photometry, точкове джерело світла / point light source, світловий потік / luminous flux, математична модель / mathematical model.*

Вступ Фізика, як наука, в своїх дослідженнях, як інструмент, використовує математичний апарат. Одними із таких понять є кути та кутові міри.

Розглянемо спочатку плоский кут. В планіметрії — це частина площини, обмежена двома півпрямими, що виходять з однієї точки — вершини. Для того щоб перейти від геометричного їх опису до числового необхідно обрати числову міру. Кути виражаються в градусних та радіанних мірах.

В градусній мірі одиницею вимірювання є градус (1°), тобто $1/90$ частина прямого кута. Таким чином, величина кута — це число, яке показує, скільки разів кут, обраний за одиницю виміру, укладається в даній фігурі. Відповідно до цього прямий кут становить 90° , розгорнутий кут — 180° , а повний кут — 360° .

У міжнародній системі одиниць СІ, яка є основою у фізичних вимірюваннях, використовується інший спосіб вираження величини кута, де вона не має розмірності. Цей спосіб вимірювання базується на означенні радіана. Радіанна міра кута є відношення довжини дуги, описаної довільним радіусом і розташованої між сторонами кута, до радіуса цієї дуги. Кут величиною в 1 радіан визначається як такий центральний кут, при якому відношення довжини дуги до радіуса дорівнює одиниці, тобто довжина дуги дорівнює радіусу. Позначають радіан скорочено — *рад*. Тобто, вимірювання кута в радіанах показує у скільки разів довжина дуги кола, що спирається на цей кут, відрізняється від його радіуса.

Поняття кута використовується також у стереометрії, тобто в геометрії тривимірного простору, в якій вводиться поняття просторового (тілесного) кута.

Просторовий або тілесний кут – це частина простору, обмежена кінечною поверхнею.

Мірою тілесного кута з вершиною в деякій точці є відношення площі, що вирізається тілесним кутом на поверхні кулі довільного радіуса, центр якої міститься в цій точці, до квадрата радіуса кулі. У міжнародній системі одиниць СІ за одиницю міри тілесного кута — стерадіан — прийнятий центральний тілесний кут, який вирізає ділянку сфери, площа якої дорівнює квадрату її радіуса

Позначають стерадіан скорочено — *ср*. Тобто, вимірювання кута в стерадіанах показує у скільки разів площа сегмента сфери, що спирається на цей кут, відрізняється від квадрата її радіуса.

Тілесний кут, як і плоский кут між двома півпрямими, поширюється безмежно.

Поняття тілесного кута — одне із основних математичних понять при визначенні фотометричних величин та одиниць. Проте при застосуванні цього поняття в процесі розв'язування практичних задач виникають певні труднощі. Це пов'язано як зі складністю самого поняття, так і з некоректністю використання найбільшених методів розрахунку величини тілесного кута.

Основна частина Теоретична фізика для аналізу досліджуваного процесу або об'єкта використовує його формалізований математичний опис, тобто — будує математичну модель. При її побудові присутній деякий компроміс між складністю самого досліджуваного процесу і бажаною простотою його опису. Досягнення даного компромісу нерідко призводить до отримання похибок обчислень у порівнянні з реальними результатами самого фізичного процесу. У цьому випадку модель вимагає уточнень, пов'язаних з урахуванням істотних характеристик досліджуваного процесу.

Звернемося до конкретної задачі з фотометрії визначення тілесного кута у процесі розповсюдження світлової енергії.

Фотометрія — розділ оптики, в якому вивчаються методи і прийоми вимірювання світлової енергії.

Оцінювати енергію світлового випромінювання можна візуально або за допомогою якогось спеціального приладу. Зрозуміло, що суб'єктивна і об'єктивна оцінка енергії випромінювання не збігаються, хоча б тому, що людське око близько як у 100 разів чутливіше до зеленого випромінювання ніж до червоного. Тому в світлових вимірах застосовують дві системи позначень і одиниць: одна з них заснована на енергетичній оцінці світла безвідносно до його дії на приймачі випромінювання, інша — на оцінці світла по зоровому відчуттю, вона характеризує фізіологічні дії світла.

Однією з енергетичних величин є сила випромінювання — фізична величина, що дорівнює відношенню потоку випромінювання до тілесного кута, в межах якого це випромінювання поширюється.

При вивченні фотометрії, у більшості випадків, розглядають світловий потік, що поширюється в обмеженій частині простору. Наприклад, якщо точкове джерело випромінювання O (лінійні розміри якого малі порівняно з відстанню до джерела r), посилає випромінювання на площадку σ , перпендикулярну до напрямку поширення, то на неї попадає тільки те випромінювання, яке обмежене кінечною поверхнею (рис. 1а).

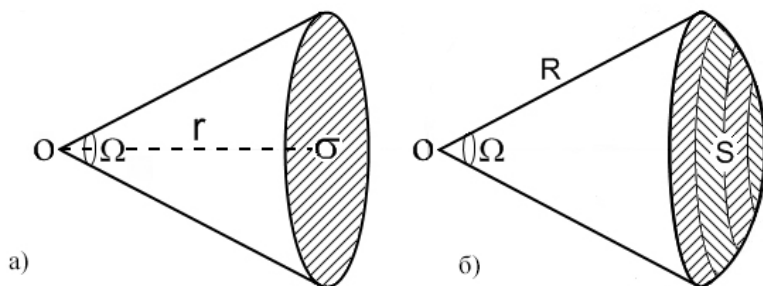


Рисунок 1 – Поширення світла в межах тілесного кута Ω .

(а) σ — площа плоскої фігури (круга); r — відстань до джерела випромінювання O .

(б) S — площа сегмента сфери радіуса R , на який спирається даний тілесний кут Ω .

При великих r , порівняно з площею σ , з достатньою точністю, величину тілесного кута можна визначити за формулою (**рис.1а**):

$$\Omega \approx \frac{\sigma}{r^2} \quad \text{формула (1)}$$

де σ , в даному випадку (σ), мало відрізняється від S (**рис.1**).

$$\sigma \approx S \quad \text{формула (2)}$$

При зменшенні r рівність (**ф.2**) порушиться і перетвориться в нерівність:

$$\sigma < S \quad \text{формула (3)}$$

Тому, за формулою (**ф.1**), отримуємо значення тілесного кута менше від фактичного (**рис.1б**):

$$\Omega = \frac{S}{R^2} \quad \text{формула (4)}$$

Таким чином, згідно з означенням, в обох випадках ми говоримо про той самий тілесний кут, а отримуємо різні його значення. Тому, для знаходження тілесного кута, в якості моделі зручніше використовувати формулу (**ф.4**), в основі якої лежить геометрична конструкція, що представлена на (**рис.1б**).

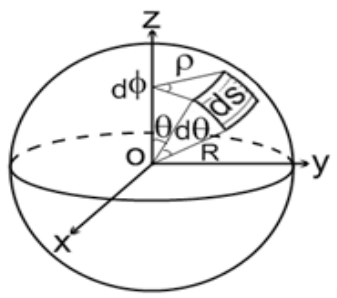


Рисунок 2 – Сферична система координат.

Розмістимо точкове ізотропне джерело світла — тобто джерело світла, розмірами якого в порівнянні з відстанями до місця спостереження можна знехтувати і яке рівномірно випромінює світло в усіх напрямках у центрі (т. О) сфери радіуса R (рис.2). Величина елементарного тілесного кута дорівнює відношенню площі ділянки поверхні сфери, що вирізається тілесним кутом, до квадрата радіуса сфери:

$$d\Omega = \frac{dS}{R^2} = \frac{R^2 \sin\theta \, d\theta \, d\varphi}{R^2} = \sin\theta \, d\theta \, d\varphi \quad \text{формула (5)}$$

А сам тілесний кут визначимо через подвійний інтеграл:

$$\Omega = \iint_{\varphi, \theta} \sin\theta \, d\theta \, d\varphi = \int_0^{2\pi} d\varphi \int_0^{\theta} \sin\theta \, d\theta = 2\pi \int_0^{\theta} \sin\theta \, d\theta \quad \text{формула (1)}$$

де R , θ і φ -сферичні координати елемента поверхні dS .

Наприклад, для того щоб визначити повний тілесний кут, необхідно “покрити” всю сферу. Тому межі зміни кута θ обираємо від 0° до 180° . Із (ф.6) отримуємо величину повного тілесного кута Ω , тобто того, що спирається на всю поверхню сфери площею $S = 4\pi R^2$. Як бачимо, формули (ф.4) та (ф.6) еквівалентні. Вони впливають із означення тілесного кута. А формула (ф.1) – їх наближення.

Різницю в використанні математичних моделей представлених на (рис.1а) і (рис.1б) не завжди враховують не тільки ті, хто розв’язує задачі але і автори самих задач. Особливо хибна така підміна моделей щодо фотометрії, де заміна сферичного сегмента плоскою фігурою дає значну похибку у розрахунках.

Розглянемо застосування цих моделей для знаходження тілесного кута на прикладі розв’язання задачі 1.2 [2].

Задача. Над півсферою на висоті h , що дорівнює діаметру півсфери, знаходиться точкове джерело світла (т. О) силою $I = 50$ кд (рис.3). Визначте світловий потік, що потрапляє в півсферу.

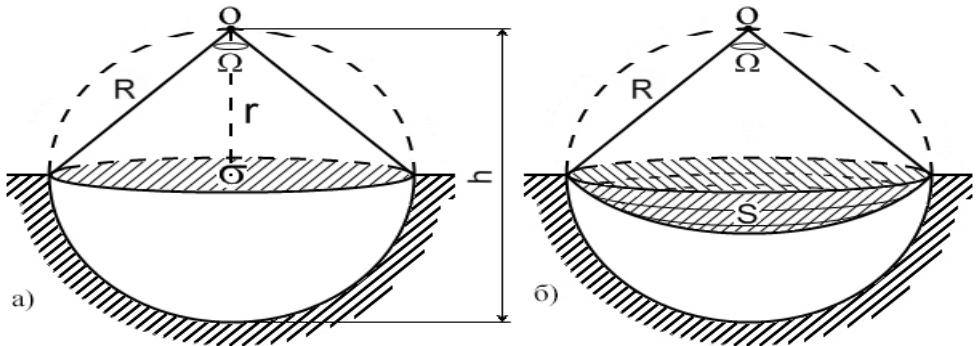


Рисунок 3.

Дано: h $I = 50 \text{кд}$	Розв'язання: Світловий потік, що поширюється у межах тілесного кута Ω , дорівнює добутку величини цього кута і сили світла I : $\Phi = I \cdot \Omega$ формула (7)
$\Phi - ?$	Для знаходження тілесного кута скористаємось формулою (ф.6). Межі зміни кута θ обираємо від 0° до 45° ,

тому що величина плоского кута при вершині т. О (рис. 3б) становить 90° , як такого, що спирається на діаметр кола:

$$\Omega = \iint_{\varphi, \theta} \sin \theta \cdot d\theta \cdot d\varphi = \int_0^{2\pi} d\varphi \int_0^{\pi/4} \sin \theta \cdot d\theta = 2\pi \int_0^{\pi/4} \sin \theta \cdot d\theta = \pi \cdot (2 - \sqrt{2}) \approx 0.6\pi \text{ ср.}$$

При розрахунках тілесного кута за наближеною формулою (ф.1) (рис.3а),

маємо:

$$\Omega \approx \frac{\sigma}{r^2} = \frac{\pi \cdot r^2}{r^2} = \pi \text{ ср.}$$

Як бачимо, похибка у визначенні величини тілесного кута складає близько 67%. Тому відповідь до цієї задачі, наведена в [2]:

$$\Phi = I \cdot \Omega = \pi \cdot I = 157 \text{ лм,}$$

містить таку похибку.

Більш точною буде відповідь:

$$\Phi = I \cdot \Omega \approx 0.6\pi \cdot I = 94,2 \text{ лм}$$

Висновки

Спрощена (наближена) математична модель (ф.1), для визначення величини тілесного кута, дає більш точні результати за умови коли квадрат відстані від вершини тілесного кута до площадки, на яку він спирається, набагато більший її площі (рис.1а). Тобто, вона справедлива для малих тілесних кутів. Помилковою думкою щодо застосування цієї моделі у фотометрії є виконання умови точковості джерела світла. Адже умова точковості джерела не є умовою застосування математичної моделі (ф.1) для розрахунку величини тілесного кута.

Література

1. Кучерук І.М., Дущенко В.П. Загальна фізика. Оптика. Квантова фізика. – Київ: «Вища школа», 1991. – 463 с.
2. Горбунова О.И., Зайцева А.М., Красников С.Н. Задачник-практикум по общей физике. – Москва: «Просвещение». 1977. – 112 с.



Pani Irena Tiszyk
Student Studiów Doktoranckich
Uniwersytetu Pedagogicznego im. W. Wynnyczenko w Kirowohradzie

KONCEPTUALIZACJA POJĘCIA „MIĘDZYETNICZNA TOLERANCJA” W PROCESIE PRZYGOTOWANIA PRZYSZŁYCH WYKŁADOWCÓW HISTORII

Problem budowania międzyetnicznych relacji występuje jako cecha procesów globalizacyjnych i społeczno-kulturowej rzeczywistości. Pomimo tego, że pojęcia „tolerancja” i „międzyetniczna tolerancja” są ogólnie używane na gruncie nauk społecznych, do dzisiaj zostają treściowo „zatarłe”. Włączenie wyższych uczelni Ukrainy do Procesu Bolońskiego nieuchronnie spowoduje aktywację międzyetnicznych kontaktów, a więc tworzenie tolerancyjnego stosunku do przedstawicieli różnych grup etnicznych jest ważnym zadaniem dla współczesnego szkolnictwa wyższego.

Według 56 Art. ukraińskiej Ustawy „O edukacji” pracownicy pedagogiczni i naukowo-pedagogiczni są zobowiązani do „wychowywania dzieci w postawie szacunku do rodziców, kobiet, osób starszych, zwyczajów ludowych, narodowych i historycznych wartości Ukrainy, jej państwowego i społecznego układu..., przygotowania uczniów i studentów do świadomego życia na zasadzie wzajemnego porozumiewania się, pokoju, zgody między wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi...”[8].

Zmiany, które nastąpiły w ciągu ostatnich dziesięciu lat spowodowały wzrost zainteresowania ze strony naukowców problemem przygotowania wykładowców. Ten problem badają W. Hryniowa, W. Kremeń, W. Olijnyk. Procesy i warunki kształtowania tolerancji u studentów szkół wyższych zbadała E. Rybak. Stwierdzenia naukowe, które dotyczyły problemu wychowania międzyetnicznej tolerancji, są opracowane przez następujących rosyjskich uczonych: N. Lebedewa, O. Luniowa, T. Stefanenko, G. Soldatowa.

Jednak dzisiaj większość badań naukowych, związanych z kształtowaniem międzyetnicznej tolerancji, jest poświęcone przeważnie pracy z dziećmi w wieku szkolnym. Problem wychowania w duchu międzyetnicznej tolerancji przez przyszłych wykładowców był rozpatrywany tylko w kontekście ogólnych wymagań w odniesieniu do współczesnego wykładowcy.

Celem artykułu jest teoretyczna analiza podejścia badaczy do interpretacji pojęcia „tolerancja” i „międzyetniczna tolerancja” oraz określenia miejsca kształtowania międzyetnicznej tolerancji u przyszłych wykładowców historii.

Pojęcie tolerancji było kształtowane przez wiele wieków a proces ten trwa do tej pory. Dzisiaj tolerancja jest przedmiotem badań nauk społeczno-humanistycznych. Jednak definicja samego terminu jest różnie traktowana w zależności od specyfiki przedmiotu badań osobnej nauki. Nie zważając na różnicę treści, wszystkie definiują tolerancję jako zdolność jednostki do cierpliwego traktowania ludzi, procesów i zjawisk, które różnią się od jej własnego światopoglądu, oraz do zrozumienia tego, że świat jest różnorodny i nie ogranicza się do indywidualnego odbioru świata przez każdego człowieka [7, c.60]. W definicjach tolerancji istnieją pewne kulturowe i historyczne różnice. Europejscy naukowcy, tacy jak M. Bajram, M. Bennet, D. Horn definiują tolerancję jako „wsparcie” [4, c.59]. Natomiast definicja ukraińskich badaczy ogranicza się do „cierpliwej wytrwałości” (tolerowania)[4, c.60]. Trzeba zaznaczyć, że pojęcie tolerancji jest stosunkowo nowe dla ukraińskich naukowców. Wynika to z faktu, że Ukraina w ciągu prawie całego XX wieku była częścią Związku Radzieckiego. Biorąc pod uwagę państwową ideologię tamtych czasów, naukowcy nie mieli możliwości wszechstronnego badania tego pojęcia.

Naukowcy nie doszli do porozumienia w sprawie pochodzenia pojęcia tolerancji. Wiąże jego powstanie z podpisaniem edyktu nantejskiego (1598 r.), który wprowadzał wolność wyznania i równouprawnienie protestantów i katolików.

Ważnym rozdziałem w historii pojęcia tolerancji uważa się także okres w Anglii za czasów Cromwella (XVI w.). Wówczas wśród różnych purytańskich sekt, które wchodziły w skład armii Cromwella, były dwie – niezależni i lewelerzy, którzy chcieli wprowadzić zasady wolności i tolerancyjności. Według ich poglądów, żadne ze stwierdzeń nie może być na tyle bezbłędny, żeby można było odstąpić od nich na korzyść innych (złożyć mu w ofierze inne przekonania), które istnieją w społeczeństwie. W warunkach pluralizmu religijnego i tolerancji religijnej w Anglii został osiągnięty pokój i ogólna atmosfera miłosierdzia.

Oświecenie (XVIII w.), któremu często zostaje przyznany duch tolerancyjności, wygenerowało bardzo niebezpieczny fanatyzm jakobiński typu racjonalistycznego. Najwybitniejszym przedstawicielem tolerancji tych czasów był Wolter. Jemu przypisuje się słynne słowa: „*Nie zgadzam się z tym co mówisz, ale oddam życie, abyś miał prawo to powiedzieć*” [6, c.13-25]. Jednym z gatunków tolerancji jest tolerancja międzyetniczna, więc naszą badawczą uwagę przyciąga konceptualizacja tego pojęcia. Jest ono wykorzystywane przede wszystkim w etnopedagogice, etnologii i etnopsychologii. Aktywne wykorzystywanie tego pojęcia przez naukowców rozpoczęło się dopiero pod koniec lat 80-tych XX wieku.

W niektórych przypadkach termin „pochodzenie etniczne” jest synonimem „narodowości”. Tym pojęciem podkreśla się identyczność ludzi oparta na wspólnym pochodzeniu [14, c.321]. Autorzy, którzy analizują zjawisko międzyetnicznej tolerancji (N. Rotar, W. Troszczyński) nie podają jej konkretnej definicji i zwykle pojęcia „tolerancja” i „międzyetniczna tolerancja” uważane są za tożsame. Naszym zdaniem termin „międzyetniczna tolerancja” jest bardziej konkretny, ponieważ jakakolwiek tolerancja zachodzi w procesie współdziałania co najmniej dwóch jednostek, w tym przypadku przedstawicieli dwóch grup etnicznych.

Ukraiński badacz M. Jewtuch podaje następującą definicję międzyetnicznej tolerancji: „Międzyetniczna tolerancja jest cierpliwym stosunkiem przedstawicieli jednej grupy

etnicznej do przedstawicieli innej, do innych tradycji kulturowych, chęć do pozytywnego współdziałania z jednostkami różnego pochodzenia etnicznego” [9, s.10]. Międzyetniczna tolerancja manifestuje się w czynach i kształtuje się w sferze świadomości. Zdaniem W. Gurora specyfika pojęcia „międzyetniczna tolerancja” polega na tym, że jest ona rozumiana jako gatunek tolerancji, który opiera się na akceptowaniu „odrębności”, uwarunkowanej przynależnością do innej grupy etnicznej. Jeżeli tolerancja jest postrzegana jako cecha osobowości, to międzyetniczna tolerancja jest rozumiana jako ogół postaw w stosunku do innej grupy etnicznej. Na tej podstawie badacz wnioskuje, że tolerancja jako cecha osobowości posiada bardziej stałe właściwości, a międzyetniczna tolerancja /nietolerancja jest uwarunkowana czynnikami wewnętrznymi oraz zewnętrznymi, dlatego też łatwiej ulega zmianom [15, c.159-170].

„Deklaracja Zasad Tolerancji” przyjęta przez UNESCO w 1995 roku definiuje regulację zasad międzyetnicznej tolerancji: „szacunek, akceptacja i uznanie bogactwa różnorodności kultur na świecie”, „odpowiedzialność, która stoi na straży praw człowieka, pluralizmu (w tym pluralizmu kulturowego), demokracji i rządów prawa” [5]

S. Baranow w swoim artykule „Etniczna tolerancja” [1]. wyodrębnia następujące typy międzyetnicznej tolerancji:

- tolerancja czynna (otwarta gotowość do kontaktu międzyetnicznego)
- tolerancja bierna (nieregularne międzyetniczne kontakty, skłonność do komunikowania się z przedstawicielami swojej narodowości przy zachowaniu pozytywnego stosunku do przedstawicieli innych grup etnicznych)
- tolerancja selektywna (kontakt międzyetniczny pod względem pewnej cechy – język, religia, osobliwości kulturowe)
- tolerancja wymuszona (kontakt międzyetniczny jest wynikiem presji i ma wyłącznie praktyczne cele)
- nietolerancja (kategoryczna niechęć do współdziałania z ludźmi innej kultury).

Tak więc w naszym badaniu pojęcie tolerancji będziemy rozpatrywać przede wszystkim jako szacunek, akceptację i docenienie różnorodności naszych światowych kultur, naszych form wyrazu i sposobów bycia człowiekiem. A międzyetniczną tolerancję określimy jako uznanie tego, że istoty ludzkie, różne z natury co do wyglądu, sytuacji życiowej, mowy, zachowania i wyznawanych wartości, mają prawo żyć w pokoju i być takie, jakie są. Oznacza to również, że nie powinno się narzucać innym swoich poglądów.

Współczesne warunki rozwoju społeczeństw narzucają nowe wymagania odnośnie przygotowania wykładowców. Naukowcy, badając problem zawodowej postawy współczesnego wykładowcy, podkreślają, że tolerancja jest jednym z najważniejszych czynników profesjonalnego stosunku współczesnego wykładowcy. W trakcie procesu edukacyjnego wykładowca powinien komunikować się z przedstawicielami różnych grup społecznych, które różnią się swoim językiem, kulturą, wyznaniem, biorąc pod uwagę ich własne wartości. Dlatego światowa pedagogika w odpowiedzi na przejaw nowych społeczno-kulturowych trendów (pragnienie etnicznego samostanowienia w warunkach globalizacji) opracowuje nowe strategie edukacji, oparte na teorii tolerancji: wielokulturowa edukacja, międzykulturowa edukacja oraz pedagogika kultury świata.

Student, który wstępuje na uniwersytet, kontynuuje rozwój swojej osobowości. Znaczącą rolę w tym procesie odgrywa nauczyciel akademicki, który bezpośrednio wpływa na rozwój osobowości przyszłego pracownika. W związku z tym powstaje relatywnie

naśląca potrzeba rozwoju kultury, tolerancyjnego stosunku, gdyż ciężko nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że nauczyciel akademicki, który nie jest nosicielem zasad międzyetnicznej tolerancji w osobistym aspekcie, nie będzie mógł wychować tolerancyjnego człowieka, na którego społeczne zamówienie zostało podyktowane współczesnymi procesami integracji na świecie.

Nauczycieli akademicy razem ze studentami są podstawowymi jednostkami wyższego wykształcenia zawodowego. Przyjęte przez Konferencję Generalną UNESCO w 1997 roku Rekomendacje w sprawie statusu nauczycieli akademickich stanowią, że placówki szkolnictwa wyższego, wszystkie osoby pracujące w placówkach lub programach szkolnictwa wyższego oraz studenci mają aktywnie rozpowszechniać ogólnie uznane wartości, takie jak pokój, sprawiedliwość, równość praw, wykorzystując przy tym własny potencjał intelektualny i autorytet moralny [3].

Najważniejsze znaczenie dla formowania międzyetnicznej tolerancji mają dyscypliny humanistyczne, pod warunkiem, że specyfika humanistycznego poznawania jest związana z wartościowym i pojęciowym rozwojem człowieka. Uważa się, że największy potencjał w badanej kwestii ma osobowość oraz zawodowe ukierunkowanie właśnie wykładowcy historii. Zaczynać takie przygotowanie warto na studiach magisterskich. Potrzeba przygotowania wykładowcy historii do wychowania międzyetnicznej tolerancji istnieje, ponieważ kształtowanie edukacyjnej podstawy samoświadomości narodowej oraz międzyetnicznej tolerancji staje się możliwe poprzez nauczenie się historii, kultury różnych narodów i krajów, poprzez zapoznanie się z podstawowymi filozoficznymi, prawnymi, politycznymi problemami rozwoju człowieka i społeczeństw. Tak na poziomie znajomości informacji i nabycia kompetencji zawodowych u studentów studiów magisterskich składa się holistyczne pojęcie o etnicznym obrazie świata, kształtują się umiejętności międzyetnicznej komunikacji, zakładają się podstawy pojmowania praw człowieka, system samoświadomości narodowej.

Pedagogiczna tolerancja, a zatem międzyetniczna tolerancja, obejmuje poznawcze, emocjonalne oraz behawioralne składniki.

Sens poznawczego składnika kształtowania międzyetnicznej tolerancji polega na udzielaniu informacji o tolerancji, międzyetnicznych relacjach, różności kultur na świecie. Ten składnik kształtuje się dzięki wniesieniu odpowiednich treści do szkolnictwa. Naszym zdaniem, biorąc pod uwagę wieloetniczność Ukrainy powstaje potrzeba wprowadzenia kursu „Etnologii” nie tylko na historycznym, lecz na wszystkich wydziałach pedagogicznych. Zadaniem tej dyscypliny naukowej jest przekazanie studentom wiedzy systemowej o procesie etnogenezy i antropogenezy, o historycznej różnorodności kultur, o istocie etnicznego samouświadomienia, o formach i sposobach komunikowania międzyetnicznego oraz o przyczynach konfliktów międzyetnicznych i sposobach na ich rozwiązanie. Zadaniem materiału informacyjnego dla studenta jest połączenie emocjonalnej wrażliwości z odkryciem piękna tradycji i kultur różnych narodów, poszukiwaniem kulturowych porównań. W tym wypadku stosownym jest wykorzystywanie wykładów multimedialnych, adaptacji scenicznej obrzędów etnograficznych, gier fabularnych, organizowanie szkoleń dodatkowych itd.

Składnik behawioralny kształtuje się bezpośrednio w trakcie komunikacji z przedstawicielami innych etnosów. Problemu kształtowania międzyetnicznej tolerancji niewątpliwie nie da się rozwiązać przez samo wprowadzenie etnologii do programu nauczania wszystkich instytutów wydziałów pedagogicznych. Jednak takie rozwiązanie

może bardzo polepszyć kształtowanie międzyetnicznej kultury u przyszłych wykładowców na wszystkich kierunkach.

Fenomen międzyetnicznej tolerancji jest ściśle związany z wewnętrznym poczuciem wolności przez człowieka, co pozwala mu osobiście określać swoją pozycję w obszarze międzykulturowych relacji. Jednak proces kształcenia międzyetnicznej tolerancji nie jest dowolnym i potrzebuje stworzenia sprzyjających warunków edukacyjnych.

Proces kształtowania międzyetnicznej tolerancji będzie efektywnym, jeżeli: rozpatrywać proces kształtowania międzyetnicznej tolerancji jako zadanie priorytetowe, budować proces wychowawczo-edukacyjny na zasadach wielokulturowości, wieloetniczności i praktycznego skierowania oraz wykorzystywać nowoczesne technologie przygotowania przyszłych wykładowców historii.

Analizując powyższe informacje, można wyciągnąć następujące wnioski:

- w psychologiczno-pedagogicznej i filozoficznej literaturze nie istnieje wyraźna definicja pojęcia „tolerancja” oraz „międzyetniczna tolerancja”, lecz ogólnie są one rozumiane na dwa sposoby jako „wsparcie” i „cierpliwa wytrwałość” odnośnie przedstawicieli różnych etnosów.
- kształtowanie międzyetnicznej tolerancji jest jednym z najważniejszych aspektów przygotowania przyszłych wykładowców. Ze słów Konstantego Uszynskiego, który mówił, że wychowanie osobowości jest możliwe tylko przez autorytet, można wywnioskować, że kształtowanie międzyetnicznej tolerancji przyszłego wykładowcy historii jest warunkiem wstępnym do kształtowania międzyetnicznej tolerancji całego społeczeństwa, co jest konieczne przy wielokulturowości Ukrainy.

Trzeba jednak zaznaczyć, że na wydziałach pedagogicznych nie jest prowadzone celowe nauczanie w tym kierunku, a formowanie umiejętności międzyetnicznego współdziałania z różnymi uczestnikami procesu kształcenia odbywa się samoczynnie. Właśnie dlatego problem gotowości przyszłego wykładowcy historii do określonego fenomenu oraz poszukiwanie sposobów kształtowania u niego międzyetnicznej tolerancji wymaga intensyfikacji.

Bibliografia

1. Baranow S., Etniczna tolerancja , dostęp elektroniczny: <http://www.nestu.ru>
2. Bondyrewa S., Tolerancja (wprowadzenie), Woroneż 2003, s. 240
3. Wykształcenie wyższe w XXI wieku (z materiałów UNESCO) [w:] Wykształcenie w dokumentach. Biuletyn informacyjny nr. 5(92), 1999
4. Grywa O., Tolerancja jako składnik życiowej kompetencji osobistości [w:] Czasopismo naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. M. Drahomanowa. Seria 7: religioznawstwo, kulturoznawstwo, filozofia, wyd. 6(19)
5. Deklaracja zasad tolerancji, dostęp elektroniczny: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_503
6. Katalog zasad tolerancji, red. Krugłaszow A., Czerniowce 2011, s. 232
7. Etnosocjologia: terminy i pojęcia. Podręcznik naukowy, Kijów 2003
8. Ukraińska Ustawa „O edukacji”, dostęp elektroniczny: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/part_3.html
9. Jewtuch E., Troszczynskij W., Aza L., Międzyetniczna integracja: sformułowanie problemu w kontekście ukraińskim, Kijów 2003, s. 58

10. Koźuchar H., Problem tolerancji w międzyosobniczej komunikacji [w:] Koźuchar H., Pytania psychologii, czasopismo naukowe, nr 2, 2006
11. Krótki słownik psychologiczny, pod red. Piotrowskiego A., Jaroszewskiego M., Moskwa 1985, s. 431
12. Tolerancja w międzykulturowym dialogu, Moskwa 2005, s. 365
13. Lebedewa N., Dialog międzykulturowy: problemy etnokulturowej kompetencji, Orenburg 2007, s. 6-29
14. Słownik wyrazów obcych, red. Melnyczuk O. – wydanie 2-gie, Kijów 1985, s. 966
15. Kształtowanie tolerancyjnej osobowości w wieloetnicznym wykształconym środowisku: podręcznik naukowy, Moskwa 2004, s. 240

Ванівська О.М.

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов
Національного лісотехнічного університету України

ДО ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОВНИХ СТРАТЕГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ключові слова/Keywords: мовні стратегії/linguistic strategies, навчальний процес/learning process, іноземні мови/foreign languages, знання/knowledge, професійна підготовка/professional training, іншомовне спілкування/foreign language communication.

Глобалізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед освітою, адже в умовах розвитку загальноєвропейської і глобальної взаємодії знання іноземних мов і їх викладання визначається як один з основних напрямів освітньої діяльності держав світу. У центрі сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя має перебувати формування у нього теоретичних і практичних засад для успішного навчання в умовах шкільної освіти і підготовки учнів до здійснення в реальних життєвих умовах міжкультурного іншомовного спілкування. З огляду на це мовні стратегії виявляються сьогодні однією із складових такого спілкування.

Двадцяте століття характеризується значним піднесенням рівня вивчення не тільки різних мов, але й мовних стратегій в їх різнопланових аспектах. Зокрема, значний внесок у їх дослідження зробили В. фон Гумбольдт, Ф. Де Соссюр, О.О. Потєбня, Н. Хомський, І.В. Щербатаїн.

В Україні функціонує система неперервної мовної освіти, спрямована на досконале володіння рідною мовою кожним її носієм, на знання іноземних мов, виховання мовної толерантності. Мова є всезагальним явищем, і відіграє провідну роль у саморозвитку будь-якого мовного співтовариства. Водночас змінюється світ – змінюються й мовні пріоритети. Щоб бути спроможною вільно спілкуватися з іншими, людина завжди прагнула мати загальну для всіх мову міжнародного спілкування. «...Мови розрізняються між собою, але люди можуть, крім своєї рідної, вивчати й чужі мови. Цей простий факт послужив приводом до безлічі роздумувань, які в підсумку зводяться до наступної похмурої альтернативи. Одні вважають, що різні мови зовсім різнорідні й переклад з однієї мови на іншу априорі абсолютно неможливий. Інші думають, що переклад повсякчас теоретично можливий завдяки якійсь загальній для всіх мов першооснові. Друге припущення своєю чергою веде до нової дилеми: або першооснову треба заново знайти, і це означає більш заглиблений пошук прамови; або цю першооснову варто вибудувати логічним шляхом, а це фактично ставить перед лінгвістами завдання створення нової, універсальної мови. Але яка би мова не була першоосновою – прамова чи нова універсальна мова, – вона повинна бути представлена в усій повноті своєї фонетики, лексики, синтаксису, риторики» [2]. Наприклад, майже дві тисячі років універсальною мовою порозуміння у Європі була латина. У 1887 році лікар із Білостока Людвіг Заменгоф запропонував есперанто,

яке складалося на 60% із романських і на 30% із германських лінгвістичних елементів. Нині ця мова вже має словниковий запас в обсязі 15 тисяч слів і на всіх континентах мешкають понад 4 мільйони осіб, котрі нею володіють.

Роль середньовічної латини в сучасному світі виконує англійська мова, потребу вивчення якої активно стимулює розвиток новітніх інформаційних технологій, використання всесвітньої мережі Інтернет та ін. Нині вона є рідною для майже 400 мільйонів осіб. Ще більше людей володіє цією мовою як другою, а в 60 країнах англійська є державною або офіційною мовою.

Оволодіння мовою – важлива складова соціокультурної діяльності, тому мовна освіта повинна ставити за мету формування вміння спілкуватися на засадах діалогу культур. Одна з основних функцій мови – комунікативна. З огляду на це визначальним чинником для вивчення другої, нерідної мови, є передусім необхідність спілкуватися в іншомовному середовищі.

За даними найбільшого в світі електронного каталогу OCLC, в галузі друкованої продукції домінує зараз англійська, далі йдуть французька, німецька, іспанська, російська, італійська, китайська. Українська посідає поки що 27-ме місце [4, с. 6-7]. Утім, хоч англійська і є однією з найпоширеніших мов світу, але не самою найуживанішою. Зокрема, китайська, іспанська і хінді за останнім показником її значно випереджають. Але в Європі їй поки що немає рівних, хоч, за твердженням професійних лінгвістів, французька, німецька та іспанська наздоганяють англійську за популярністю. Це є свідченням того, що в сучасному світі вже не можна обмежитися знанням тільки однієї іноземної мови.

Будь-який інститут освіти, який бажає розвивати міжнародне співробітництво з метою одержання яких-небудь відчутних результатів, зіштовхується з багатьма практичними проблемами. Звісно, можна виокремити недостатнє фінансування, недосконалість інформатизації, розходження в організації і навчальних планах тощо. Але головною перешкодою на шляху інтернаціоналізації і глобалізації вищої освіти був і залишається мовний бар'єр. Цей бар'єр не є проблемою тільки у випадку співробітництва, заснованого на ексколоніальних зв'язках, а також співпраці між країнами, які використовують однакову мову.

Водночас заохочується і підтримується вивчення мов, які менш широко використовуються. Інтернаціоналізація у вищій освіті не розвилася б настільки добре, якби не існувала лінгва франка міжнародних обмінів – англійська мова. Дотепер англійська мова слугувала багатьом народам для підтримки і розвитку їхніх контактів із закордонними країнами. Освітня практика європейських країн свідчить про перехід до інтернаціоналізації освіти. Адже в багатьох країнах запроваджуються курси з вивчення англійської мови для того, щоб залучити до праці й навчання в закладах освіти іноземний професорсько-викладацький склад чи закордонних студентів. Всі добре розуміють, що перша передумова міжнародного співробітництва – забезпечення взаєморозуміння за допомогою вивчення загальної мови і надання іноземним студентам освітніх програм тією мовою, яку вони можуть розуміти.

Становище рішуче змінилося наприкінці 1980-х років, коли відкрилися кордони й українці почали подорожувати і організовувати бізнес з іноземними партнерами. Винятково зріс інтерес до іноземних мов, в царині вивчення і викладання яких за роки незалежності України відбулися значні зміни. Водночас рівень мовної

компетенції, який удосконалені університетські програми пропонують студентам нелінгвістичних спеціальностей, найчастіше орієнтований на пасивне уміння читати і перекладати. Студентів переважно навчають граматиці і використовують головним чином спеціальні тексти. Це, звісно, допомагає їм знайти свій шлях у спеціальності, але спілкування і компетентне висловлювання власних думок у письмовій формі залишаються проблемою. З огляду на це необхідно переглянути стратегії вивчення студентами іноземних мов, а також розширити діапазон методичних засобів лінгвістичного навчання.

Інша важлива проблема реалізації **мовних** стратегій у вищій школі пов'язана з розвитком сучасних інформаційних технологій. «Глобалізація є не лише економічною, а й культурною інтеграцією. Тут не йдеться про сам лиш **Інтернет**, але й про факси, телефони, телебачення. Ці процеси переважно незворотні. Можна відмежувати свою країну від торгівлі, міжнародного обміну; значно важче побудувати загати від інформації. Це зручно не для всіх. Є чимало людей, котрі люблять, коли хтось стоїть на чолі і каже, що можна робити, а чого – ні. Сьогодні ж ми зазнаємо інформаційного бомбардування з різних джерел по всьому світі, і ніхто цього не контролює. Це одна з причин побоювань частини людства перед глобалізацією» [3].

Тому, активне впровадження в усі сфери діяльності людини нових інформаційно-комунікаційних технологій потребує розв'язання проблеми підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах інформаційного суспільства. З огляду на це неодмінною ознакою високого професіоналізму майбутнього вчителя виявляється знання іноземних мов. У сучасній складній ситуації реалізація мовних стратегій у вищій школі має поєднувати цілеспрямованість і рішучість з розсудливістю, тактовністю і навіть обережністю у засобах. Цей підхід полягає у поступовому створенні об'єктивних обставин, які робитимуть вивчення іноземних мов потрібним, престижним і привабливим для всіх.

Сучасний ринок праці висуває свої вимоги до якості знань і рівня підготовки фахівців для роботи в умовах ринкової економіки. Навчальним закладам доводиться враховувати ці вимоги в навчальному процесі, адже для сучасних підприємств важливо, щоб випускники не тільки добре володіли комп'ютерною технікою, але й знали іноземні мови, економіку, фінанси. Володіння іноземною мовою – один з визначальних факторів у формуванні сучасного висококваліфікованого фахівця. Для спеціалістів з вищою освітою знання іноземної мови дедалі більше виявляється засобом отримання інформації з оригінальних джерел та способом професійної комунікації. Ось чому не тільки середня школа, але й вищі навчальні заклади є тими освітніми установами, де формуються базові механізми іншомовного спілкування, котрі випускники у майбутньому зможуть розвивати і удосконалювати відповідно до власних потреб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – №1.
2. Рикер П. Парадигма перекладу / П. Рикер // Русский Журнал. – 1999. – № 6. – С. 1.
3. Фукуяма Ф. Глобалізація безконечна / Ф. Фукуяма // «І». – Львів, 2000. – № 19. – С. 62.
4. Широков В. Інформаційна теорія лексико-графічних систем / В. Широков. – К.: Довіра, 1998. – 331 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье затронуты вопросы информатизации отечественного образования, рассмотрены дидактические и психолого-педагогические возможности учебной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий, раскрыты дидактические принципы применения технологий в учебном процессе, обоснована роль новых технологий в практике обучения иностранному языку.

Ключевые слова: информатизация/informatization; информационно-коммуникационные технологии/information technologies; образовательная политика/educational politics; дидактические и психолого-педагогические возможности/didactic and psycho-pedagogical possibilities; дидактические принципы/didactic principles.

Стремительное развитие процесса информатизации общества, все возрастающие возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и широкое внедрение их в социальную практику привели к формированию совершенно новой информационной среды общества, называемую учеными инфосферой, в которой будущему поколению предстоит выстраивать профессиональные отношения, позиционировать свои интересы и представлять себя. Именно поэтому в настоящее время большое значение придается информатизации системы образования.

В этой связи можно отметить, что конечной целью информатизации системы образования является новая модель подготовки специалистов, ориентированная не столько на получение конкретного знания, сколько на способность самостоятельно пополнять его, уметь ставить и решать профессиональные задачи, изменять трудовые функции в зависимости от требований предъявляемых современным обществом, владеть ИКТ, обладать творческим мышлением.

Проблема использования ИКТ в процессе обучения является одной из актуальных в современной педагогике, которая нашла отражение в трудах отечественных ученых И.Г.Захаровой, Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркиной, И.В.Роберт, Р.Ф.Абдеева, А.П.Ершова, А.И.Ракитова, В.П.Беспалько, Б.С.Гершунского и др. В работах региональных авторов Е.А.Барахановой, А.В.Жожикова, В.Г.Сыромятникова, А.Э.Бурнашев, О.Г.Готовцевой, А.А.Слободчиковой представлены методологические, технологические подходы, концептуальные положения, мониторинг использования ИКТ в Республике Саха (Якутия).

Можно утверждать, что современная система высшего профессионального образования вступила в очередной этап своего развития. Его индикатором являются переход в 2011 г. на новые федеральные государственные образовательные стандарты, внедрение принципов Болонской декларации, достижение цели вхождения в общеевропейское и мировое образовательные пространства, освоение и внедрение инновационных методов, способов и технологий обучения студентов [1, с.7].

В своем докладе на социально-экономическом форуме по вопросам внедрения ИКТ в образовании и науке Заместитель Министра образования и науки Российской Федерации В.Миклушевский отмечает, что основные направления развития и внедрения ИКТ в сфере образования и науки до 2015 года должны быть направлены на информационно-ресурсное и методическое обеспечение достижения системного эффекта в области управления и развития образования и науки, экономических механизмов в указанных сферах, а также повышения качества и доступности всех уровней образования на основе и с использованием ИКТ [5].

Данные направления были подготовлены на основе анализа различных нормативно-правовых и регламентирующих документов в части реализации мероприятий ИКТ в указанных сферах за период 2005-2009 года и результатов, полученных в течение этого периода в рамках проекта «Образование», Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы, ФЦП «Электронная Россия» и «Информатизация системы образования». Параллельно был проведен анализ основных мировых тенденций развития образования.

В России разработан и с 1 июля 2008 года постепенно внедряется государственный стандарт «Информационно-коммуникационные технологии в образовании». В нем установлены основные термины и понятия в области применения ИКТ, применяемые в отечественном образовании и рекомендованные для использования во всех видах документации и литературы [1, с. 8].

Итак, можно констатировать, что текущая образовательная политика России учитывает общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе отечественного образования и направлена на внедрение новых информационных технологий в образовании на любом уровне.

Научное и педагогическое сообщество признает, что массовое внедрение ИКТ в сфере образования и науки, использование нового образовательного контента, Интернет и новых технологий образования невольно влечет изменение самой парадигмы образования, изменение стандартов и требований, методик преподавания, и как следствие, требует изменения самой стратегии развития образования.

В этом плане предполагается несколько направлений, реализация и значимость которых меняются по мере развития процесса информатизации общества.

Первое направление (возникло на самой ранней стадии процесса информатизации общества и уже отражено в современных образовательных стандартах) связано со становлением учебных дисциплин, обеспечивающих подготовку учащихся в области информатики: овладение компьютерной грамотностью как основы информационной культуры личности.

Второе направление обусловлено расширяющимся использованием все новых информационных технологий, применение которых становится нормой во всех областях человеческой деятельности, философским переосмыслением роли информации в развитии природы и общества, ростом понимания общенаучного значения системно информационного подхода как фундаментального метода научного познания.

Третье направление связано с осознанием глубокого влияния на образование процессов информатизации общества. Необходимо выработать качественно новую модель подготовки членов будущего информационного общества, для которых способность к человеческим коммуникациям, активное овладение научной картиной

мира, быстрое и гибкое изменение своих функций в труде, толерантность, ответственная гражданская позиция и развитое планетарное сознание станут очевидной жизненной необходимостью. Эти качества предполагают формирование целостной информационной культуры личности как неотъемлемой части общей культуры человека [7].

Рассматривая дидактические возможности педагогической деятельности на основе ИКТ, можно с уверенностью утверждать, что повышается эффективность обучения за счет нового качества наглядности, интерактивности учебного процесса, оптимизируется темп работы студента, происходит эффективная реализация межпредметных связей, а также оптимизация профессиональной деятельности педагога на основе информатизации некоторых из его функций.

Более того, улучшаются психолого-педагогические условия учебной деятельности, благодаря созданию устойчивого интереса и положительной мотивации учения за счет естественного интереса к новому инструменту познания, создание благоприятных условий для формирования общей культуры мышления, коммуникативной культуры, развития информационной культуры обучаемого, включение механизма развития исследовательских, творческих качеств.

Однако к оценке той или иной технологии нельзя подходить односторонне, поскольку последствия применения ИКТ могут быть как позитивными, так и негативными. В связи с этим, проектируя использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе, педагог должен проанализировать те возможные прямые и косвенные воздействия на личность обучаемого, которые и будут определять его развитие. В этом случае появляется возможность выявить и принять меры как для нейтрализации негативного воздействия ИКТ на личность обучаемого, так и для создания условий, в которых в наибольшей степени смогут проявить себя преимущества, обеспечивающие применение этих технологий [4, с. 58].

Говоря о дидактических принципах применения ИКТ в учебном процессе речь должна идти не о замене традиционных дидактических принципов на новые, а о пересмотре и наполнении их таким содержанием, которое позволило бы в изменившихся условиях использовать их конструктивно.

К ним следует отнести следующие: соответствия дидактического процесса и дидактической системы закономерностям учения; ведущей роли теоретических знаний; единства образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения; стимулирования и мотивации положительного отношения обучающихся к учению; проблемности; соединения коллективной учебной работы с индивидуальным подходом в обучении; сочетания абстрактности мышления с наглядностью; ориентированности обучения на активность личности; соответствия учебно-информационной базы содержанию обучения и дидактической системе. Все вышеперечисленные принципы определяют систему требований к технологии как традиционного, так и компьютерного обучения [6, с. 23]

Внедрение ИКТ в процесс обучения иностранным языкам обусловлено комплексом факторов: усиливающимся обменом информацией на всех уровнях и расширяющимся межкультурным общением, развитием дидактических возможностей ИКТ, повышением общественных требований к качеству отечественного образования. Кроме того, сама природа языка, коммуникативная феномено-

логия овладения иностранными языками делают исключительно плодотворным использование компьютерных, сетевых и телекоммуникационных технологий в языковом образовании.

Традиционные педагогические технологии обучения иностранным языкам, хотя и стремятся к модернизации, ограничены в главном — в невозможности имитировать или смоделировать иноязычную среду, создать условия для аутентичного общения на изучаемом языке, учесть индивидуальные различия студентов при работе с большими по наполняемости группами и низкой пока ещё мотивации у студентов на большинстве специальностей.

Преподавание иностранного языка как вузовской дисциплины, способствующей развитию гуманистического аспекта профессиональной подготовки специалиста и межкультурной коммуникации, с появлением информационных технологий опирается на комплексное применение указанных технологий, что позволяет сформировать образовательную информационно-коммуникационную среду.

Роли ИКТ в практике обучения иностранным языкам в научно-методической литературе написано достаточно много. Уже сложилось целое направление, в рамках которого рассматриваются теоретические и практические аспекты применения ИКТ в обучении языку, представленное работами таких исследователей как Э.Г.Азимов, Р.И.Бабаева, А.Н.Богомолов, М.Ю.Бухаркина, Е.С.Полат, М.А.Бовтенко и др. Авторы едины в том, что ИКТ существенно расширяют диапазон возможностей, в том числе использование средств гипертекста и мультимедиа, делают возможной эффективную презентацию и семантизацию материала. Интерактивные учебные задания и обучающие программы с применением средств мультимедиа и сетевых технологий позволяют работать над развитием навыков во всех видах речевой деятельности. Доступ к огромному количеству электронных аутентичных ресурсов и национальным корпусам текстов предоставляет возможность для интеграции в учебный процесс текстовых, аудио- и видеоматериалов, созданных для носителей языка, и формирования социокультурной и лингвострановедческой компетенции учащихся [2].

Используемые в настоящее время для интенсификации процесса обучения информационные технологии имеют богатые дидактические возможности для совершенствования подготовки выпускников вузов. Тем не менее, конкретные методические подходы по применению образовательной информационно-коммуникационной среды в интересах совершенствования подготовки специалистов отсутствуют.

Практика применения ИКТ при обучении иностранным языкам показала, что эффективность в этом процессе может быть достигнута при научно-обоснованной организации этих технологий, опирающейся на определенную модель. Такая модель должна учитывать общепедагогические принципы, отражать современные концепции обучения, прежде всего, иностранным языкам. [3, с. 9]

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что активное и эффективное использование ИКТ в образовании способствует повышению его качества, улучшает процессы восприятия инноваций, активизирует студентов и преподавателей и является процессом реформирования традиционной системы образования в свете требований современного информационного общества. Главным и определяющим преимуществом ИКТ перед всеми другими средствами обучения является возможность создания учебной языковой среды, приближающейся по аутентичности и ин-

тенсивности языкового общения к реальной коммуникации. Вторым по важности моментом в пользу применения ИКТ при изучении этой дисциплины в высшей школе можно считать конструктивно обусловленный индивидуализированный характер обучения.

Список литературы:

1. Албегова И.Ф. Информатизация как актуальная проблема развития системы высшего профессионального образования в современной России / И.Ф.Албегова, Г.Л.Шаматонова // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2010, №8. – С.4-13
2. Бовтенко, М.А. Информационно-коммуникационная компетенция преподавателя РКИ [Электронный ресурс] / URL: www.forteacher07.ru/content/view/135/49/
3. Гречихин, И.В. Методические подходы к комплексному использованию средств информационных и коммуникационных технологий в процессе подготовки студентов неязыковых специальностей университета (на примере образовательной информационно-коммуникационной среды обучения иностранным языкам). Автореф. дис. канд. пед. наук: – М., 2004.
4. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
5. Миклушевский, В.В. Основные направления развития и внедрения информационно-коммуникационных технологий в сфере образования и науки до 2015 [Сайт министерства образования и науки РФ] / URL: <http://mon.gov.ru/press/news/5501/>
6. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И. Образцов. Орловский государственный технический университет. – Орел, 2000. – 145 с.



Олейник Р.В.

доцент кафедры физики Донбасского государственного педагогического университета г.Славянск, Донецкая область.

Войнов О.Л.

учитель физики, информатики и астрономии Николаевской ОШ I-III ступеней № 3 Славянского городского совета.

Белошапка А.Я.

старший преподаватель кафедры физики Донбасского государственного педагогического университета г.Славянск.

РЕКОМЕНДАЦИИ К РАБОТЕ С КАРТОЙ ПОДВИЖНОГО НЕБА

Целью лабораторных (практических) работ, как и всего курса астрономии в средних общеобразовательных учебных заведениях является формирование общекультурной компетенции, научного мировоззрения и основ системы знаний о методах и результатах изучения законов движения, физической природы и эволюции небесных тел и Вселенной в целом.

В состав лабораторных работ по методике преподавания астрономии включены работы школьного курса астрономии академического и стандартного уровней, а также углубленного изучения астрономии.

При выполнении лабораторных работ студенты не только повторяют школьный курс астрономии, но и осваивают методику проведения этих работ. Ведь знания и умения, приобретенные учениками при выполнении работ позволят им:

- сопоставлять результаты практической деятельности с теорией;
- освоить и применять на практике разные астрономические методы;
- использовать на практике знания математики, физики и другие межпредметные связи;
- осваивать элементы проведения научно-исследовательской работы.

Лабораторный практикум должен отвечать современному уровню развития

технологии, соответствовать принципу доступности с одной стороны и современному уровню астрономических знаний с другой, использовать современные технические средства: компьютеры, интернет-ресурсы, GPS навигацию и др., включать проблемные ситуации, творческие задания, научный поиск, самостоятельность и элементы коллективного труда. Работы должны иметь задания, формирующие научный кругозор.

Следуя этим требованиям мы создали лабораторный практикум по методике преподавания астрономии. Используя эти работы, учитель может выбрать вариант лабораторных работ, в соответствующий профилю своего класса.

В частности, «Подвижная карта звездного неба» - является обязательной работой школьного курса астрономии любого уровня. Ее выполнение связано с определенными трудностями:

- недостаточное количество пособий Подвижная карта звездного неба;
- погрешности карты;
- сложности с нанесением на карту планет солнечной системы и дальнейшей работы с ними;
- отсутствие астрономических календарей школьника.

Предложение пользоваться справочными данными переменной части календаря школьника, взятыми из сети интернет, и рекомендации по изготовлению подвижной карты самостоятельно позволяет использовать ее всем желающим.

Предложенный вариант этой лабораторной работы с использованием доступной карты звездного неба и компьютерной программы, моделирующей изменения звездного неба, позволит выполнять эту работу на уровне современных требований.

Лабораторная работа Подвижная карта неба

Цель. Научиться пользоваться подвижной картой звездного неба.

Оборудование. Подвижная карта звездного неба, каталог звезд, учебный звездный атлас, астрономический календарь текущего года.

Теоретические сведения

Подвижная карта звездного неба – это учебное пособие, пользуясь которым, можно изучать многие вопросы, связанные с суточной сменой положений светил относительно небесного меридиана и горизонта и с постепенной годовой сменой вида звездного неба.

Использование ее значительно облегчает ориентацию наблюдателя при изучении звездного неба, дает возможность установить положение Солнца на эклиптике в заданную календарную дату, определить начало, конец и продолжительность дневной части суток на географической широте наблюдения и выяснить, какие небесные тела будут находиться над горизонтом в тот или иной день года.

С помощью подвижной карты звездного неба и эфемерид планет и Луны астрономического ежегодника можно для какой-либо календарной даты определить моменты времени восхода, кульминации и захода планет, выяснить их фазы и условия видимости.

На практике такая возможность увидеть на звездной карте то, что можно

будет наблюдать на ночном небе в будущем, часто используется при составлении расписания и графика проведения занятий по визуальному изучению небесных объектов, включенных в Программу наблюдений.

Описание карты и работы с ней

Подвижная карта звездного неба – это простое устройство, которое нетрудно сделать (рис. 1).

При его изготовлении, звездную карту и накладной круг, наклеивают на картон, просушивают, и аккуратно обрезают вдоль наружных контуров. В накладном круге делают внутренний вырез овальной формы, который соответствует линии видимого горизонта на широте места наблюдения.

После этого карту насаживают ее центром на штифт, закрепленный в центре плотной подложки, а накладной круг прикрепляют внешним краем этой подложки так, чтобы он и помещенная под ним звездная карта свободно вращались.

Вдоль края накладного круга нанесена часовая шкала, по какой можно делать отсчет местного среднего времени с точностью до 5 минут. Кроме того на круге обозначены основные точки горизонта: «восток», «север», «запад», «юг». Прямая, которая проходит через точки севера и юга, показывает направление на небесный меридиан (главный или нулевой), а точка его пересечения с первым меридианом – прямой, которая соединяет точки «восток» и «запад», определяет положение северного полюса мира на карте (рис.2).

Высота полюса мира равна широте местности наблюдателя φ , а полярное удаление (расстояние) p точки зенита на небесном меридиане равно $p = 90^\circ - \varphi$.

На звездной карте заметно выделяется сетка экваториальных координат с оцифровкой прямых восхождений и склонений, показаны положения небесного экватора и эклиптики. Вдоль края карты нанесена шкала календарных дат.

Установим звездную карту так, чтобы выбранный показатель времени на часовой шкале, для которого надо выполнить наблюдения, совместился с обозначенным на шкале календарных дат числом месяца. Тогда изображение созвездий на карте, которые разместятся во внутреннем вырезе накладного круга, будут соответствовать их расположению на небосводе в заданное время. При этом светила, которые находятся возле восточного края выреза накладного круга – линии горизонта, являются восходящими. Светила, которые находятся на главном меридиане между полюсом мира и точкой юга, будут в этот момент в верхней кульминации, а те, которые проходят меридиан севернее полюса мира – в нижней кульминации.

Проведем от полюса мира прямую в точку, на тот или иной день шкалы календарных дат. Тогда точка пересечения этой прямой с эклипстикой покажет положение Солнца на небесной сфере в заданный день. Вращая звездную карту, приведем ее в такое положение, чтобы точка весеннего равноденствия была в верхней кульминации (пересекала главный меридиан). В этот момент звездное время, как известно, будет равно $0^h 00^m$. Не изменяя положения карты, можно проследить за годовой сменой промежутка времени между началом звездных и средних суток, беря соответствующие отсчеты среднего времени на накладном круге напротив заданных календарных дат на звездной карте.

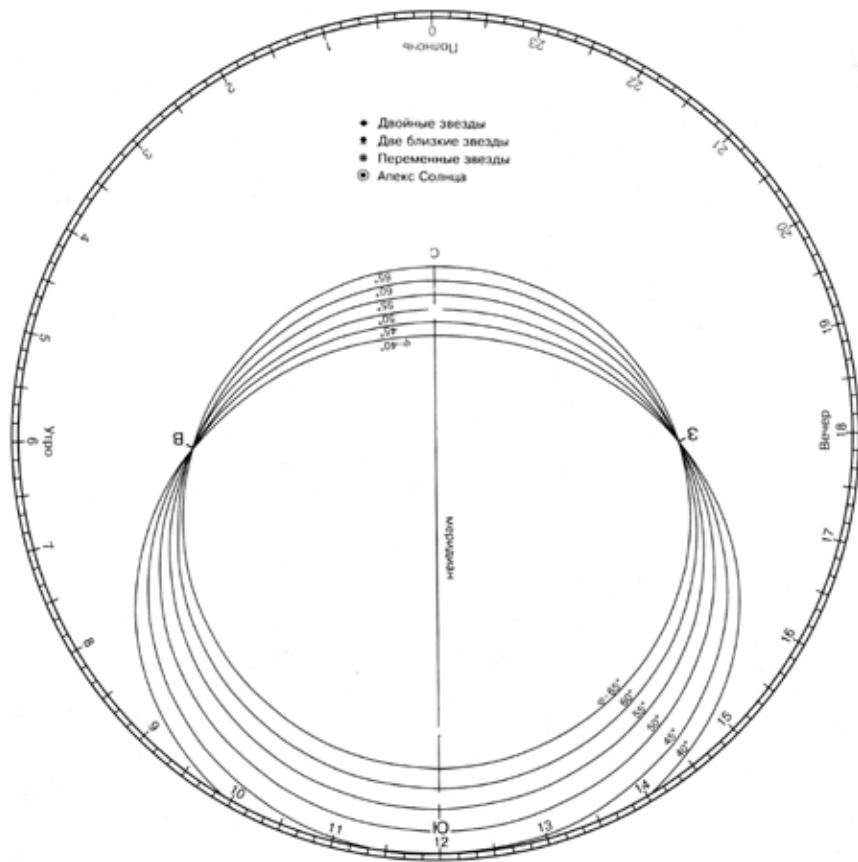


Рисунок.2. Накладной круг подвижной карты

Вопросы допуска

1. Для определения положения небесных тел на подвижной карте автором Михайловским был предложен способ проектирования светил на плоскость

- 1) перпендикулярное проектирование
- 2) ортогональное проектирование
- 3) **стереоградческое проектирование**
- 4) полярное проектирование
- 5) параллельное проектирование

2. Сферное небо на звездной карте изображено

- 1) вне круга, ограниченного небесным экватором
- 2) **на круге, ограниченном небесным экватором**
- 3) в верхней части карты
- 4) в нижней части карты
- 5) вне карты

3. Часть светил южного неба, восходящих для северного на-

блюдателя на карте изображены

1) внутри круга, ограниченным экватором

в кольце между небесным экватором и небесной параллелью

$$d = -30^{\circ} (d = -45^{\circ})$$

внутри круга, ограниченной параллелью $\delta = +45^{\circ}$

между экватором и небесной параллелью $\delta = +30^{\circ}$

вне карты

4. Небесные меридианы на карте звездного неба изображены

в виде

1) в виде окружностей

2) радиусов, сходящихся в северном полюсе мира

3) в виде линии границы карты

4) не изображены на карте

5) в виде линий на экваторе

5. Небесных широты и экватор изображены

1) в виде линий горизонта

2) в виде радиусов

3) концентрическими окружностями, с общим центром в точке северный полюс мира

4) в виде эклиптики

5) в виде границ созвездий

Координаты склонения δ светила откладываются на карте

1) от линии горизонта к светилу

2) от линии эклиптики

3) от главного меридиана

4) вдоль меридиана от линии экватора до светила

5) от зенита

6. Прямое восхождение светила отсчитывается

1) вдоль небесного экватора до круга склонений светила с запада на восток от точки весеннего равноденствия

2) от главного меридиана

3) от небесного экватора

4) от небесного горизонта

5) от северного полюса мира

7. Высоту h светила К откладывают

1) от линии экватора до светила в направлении северного полюса

мира

2) от линии горизонта до светила в направлении к зениту

3) от линии эклиптики к зениту

4) от точки весеннего равноденствия вдоль горизонта к востоку

5) от главного меридиана вдоль горизонта к западу

8. Кульминацию светил на карте наблюдают как

1) прохождение светилом главного меридиана

2) прохождение светилом полуденной линии (меридиан наблюдателя)

- 3) прохождение светилом линии горизонта на западе
- 4) прохождение светилом линии горизонта на востоке
- 5) прохождение светилом линии экватора

9. Линия горизонта на карте звездного неба изображена

1) линией, разделяющей видимые и невидимые на момент наблюдения небесные тела

- 2) линии эклиптики
- 3) линии экватора
- 4) в виде концентрированных окружностей
- 5) в виде границ созвездий

10. Восходом (заходом) светила является прохождением его через

- 1) линии небесного экватора
- 2) линию эклиптики к западу (востоку) от полуденной линии
- 3) полуденную линию к северу (югу) от зенита
- 4) линию горизонта на востоке (на западе)
- 5) небесный меридиан к северу (югу) от северного полюса мира.

11. Центр небесной сферы как и наблюдатель на карте звездного неба отображается

- 1) в точку зенита
- 2) в центр накладного круга
- 3) в точку северного полюса мира
- 4) в точку севера
- 5) в точку юга

12. Видимый путь Солнца на подвижной карте звездного неба предоставлен в виде

- 1) линией математического горизонта
- 2) эклиптики
- 3) экватора
- 4) границей созвездия
- 5) полярного круга

Задания.

1. Установите звездную карту так, чтобы отметка времени выполнения работы, совместились на шкале накладного круга с соответствующей датой на календарной шкале карты. Рассмотрите созвездия, расположенные в пределах выреза накладного круга. Запишите в тетрадь созвездия и яркие звезды, которые в это время всходят, заходят, находятся в верхней и в нижней кульминациях, а также две – три звезды, расположенные вблизи точки зенита. Сравните изображение звездного неба на подвижной карте на время занятий с видимым небосводом в 22^h (предварительно выставив карту на 22^h этих же суток).

2. Вращая звездную карту в направлении, которое соответствует точному вращению небесной сферы, проследите за сменой положений созвездий

относительно главного меридиана, точки зенита и линии горизонта. Отметьте в тетради, какие звезды и созвездия всходят, заходят, находятся в нижней и верхней кульминациях в моменты: 6^h00^m 12^h00^m 18^h00^m 24^h00^m 21 мая и 17 ноября, а также в момент наступления нового года.

3. Нанесите на карту положение Солнца 5 марта, 10 июня и 22 декабря, определите моменты его восхода и захода. Найдите продолжительность дня 10 июня и результат сравните с данными отрывного календаря. Полного совпадения, очевидно, не будет, объясните причину этого.

4. Пользуясь эфемеридами планет и Луны астрономического календаря (ежегодника), нанесите на карту положения Венеры, Марса, Юпитера, Сатурна, и Луны в день выполнения работы. Вращая карту, найдите моменты их восхода, кульминации и захода. Выясните условия видимости планет. В какой фазе наблюдается Луна сегодня и в какой фазе она будет наблюдаться через неделю? Время наблюдения – от момента захода Солнца до 22^h .

Примечание. Полная Луна восходит около 18^h , кульминирует в 24^h и заходит в 6^h утра. Луна во второй четверти проходит через меридиан в 18^h и заходит в 24^h среднего времени и т.д.

5. Выберите на подвижной карте одну звезду, которая сегодня кульминирует через 2 часа после захода Солнца. Определите момент среднего времени, в который она прокульминирует через 10-15 дней. Результат проверьте непосредственным наблюдением.

6. Определите периоды времени в году, в которые можно наблюдать от 24^h до захода

- спиральную галактику M31 ($\alpha = 0^h40^m$; $\delta = -40^{\circ}00'$)
- шаровое звездное скопление M22 ($\alpha = 18^h33^m$; $\delta = -22^{\circ}58'$) в вашей местности.

Выясните также, начиная с какой и по какую календарную дату невозможно наблюдать второй объект.

Вариант выполнения работы с использованием ПК

Данную работу можно выполнить, пользуясь компьютерной программой SarCalc (звездный калькулятор) v. 5.6 рус. авт. Завалишин А.Е., моделирующей вид звездного неба.

1. Запустить программу
2. Проверить установки параметров программы
параметры > установка параметров:
 - 1) Координаты проекция неба коническая, отсчет азимута от юга, строка сост. – прямое восхождение.
 - 2) Точка наблюдения долгота восток $37,66^{\circ}$; широта север $49,30^{\circ}$
список городов Украины Харьков;
 - 3) объекты.
3. Убедиться в том, что установлена правильная дата наблюдения (строка состояния внизу слева).
4. Выбрать инструмент Автовращение изображения (значок велосипед), включить и пронаблюдать суточное вращение звездного неба в

течение 3-4 суток по данным в строке состояния.

Вернуть состояние карты на текущую дату наблюдения (инструмент текущее время).

5. Рассмотреть созвездия, находящиеся над горизонтом (на модели отклонение горизонта красная окружность, созвездия над горизонтом находятся внутри окружности). Записать несколько ярких звезд, которые уже взошли; заходящих; расположенных в южной части неба; в северной части неба; над наблюдателем (вблизи зенита).

6. Вращая карту в направлении, соответствующем суточному вращению небесной сферы (инструмент вращение вперед (+)) проследите за сменой положения созвездий относительно главного меридиана (который проходит через точки севера и юга и совпадает с полуденной линией NS, т.е. имеет высоту 0;180); относительно зенита Z (в центре); относительно линии горизонта. Отметьте при этом: какие звезды и созвездия а) восходят; б) заходят; в) находятся в нижней кульминации; г) в верхней кульминации в момент 6^h00^m; 12^h00^m; 18^h00^m; 24^h00^m по местному времени 21 мая, 17 ноября, в момент наступления нового года.

Чтобы выставить момент даты и времени нужно открыть настройки программы: параметры – дата и время. Время в пределах выбранных суток можно установить вращением карты (по шагам (+) или (-)).

7. Найдите на карте положение Солнца и определите моменты времени его восхода, кульминации и захода на следующие даты: (табл.1)

Таблица 1. Моменты восхода, захода и кульминации Солнца

дата	восход	кульминация	заход	длительность дня
Текущая дата				
5 марта				
10 июня				
22 июня				
22 декабря				

Найдите длительность дня на даты (разность между моментами захода и восхода Солнца) и проанализировать результаты.

8. Вращая карту звездного неба, найдите положение Луны. Наведите курсор и определите фазу Луны. Определите моменты времени захода, кульминации, восхода Луны. Выяснить в какой фазе будет находиться Луна через неделю, через две недели, и неделю назад (7 дней назад от даты наблюдения).

9. Восстановить текущую дату (инструмент текущее время (h)). Найдите планеты солнечной системы (большие), запишите созвездия в которых они находятся. Определите моменты времени их восхода, кульминации и захода. (табл.2)

Таблица 2. Моменты восхода, кульминации и захода планет

созвездие	планета	восход	кульминация	заход
	Меркурий			
	Венера			
	Марс			
	Сатурн			
	Юпитер			
	Уран			

10. **Дополнительное задание.**

Выберите на подвижной карте звезду, которая находится в верхней кульминации, в нижней кульминации через 2 часа после захода Солнца.

Выяснить моменты времени, в которые выбранные звезды кульминируют через две недели.

Установить в настройках параметров объекты галактики и звездные скопления. Найти галактику М104 и шаровое скопление М13. Проследите моменты времени их восхода, кульминации и захода. Найти на карте Галактику М33 шаровое скопление М15 (Пегас) и сделайте вывод об условиях их наблюдений.

Контрольные вопросы

1. Расскажите, как изготавливают подвижную карту звездного неба?
2. Почему горизонт на накладном круге имеет овальную форму?
3. Плоскости каких больших кругов небесной сферы, пересекаясь, создают прямые «север» - «юг» и «восток» - «запад» на подвижной звездной карте?
4. Определите, пользуясь подвижной картой звездного неба, в какой день года и во сколько времени звезда Спика (α Девы) всходит вместе с Солнцем?

Аннотация

Цель данной работы – помочь изучающим астрономию ориентироваться в звездном небе с использованием подвижной карты звездного неба. Даны рекомендации по изготовлению этого устройства или использованию компьютерной программы, оформленные в виде лабораторной работы.

Литература.

1. Программа по астрономии для общеобразовательных учебных заведений
2. Школьный астрономический календарь (на текущий учебный год)
3. Климишин О.С., Крячко О.П. Астрономия - 11 Киев, 2000 г.



Белашапка Олександр Яковлевич

Старший викладач фізико-математичного факультету ДДПУ

Ігнатенко Олександр Юрійович

Магістр фізико-математичного факультету ДДПУ

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АСТРОНОМІЇ

Розглянуті питання підвищення мотивації навчання, активізації розумової діяльності, творчого мислення учнів шляхом впровадження комп'ютерних технологій у процес викладання астрономії. Наведено ряд методичних рекомендацій, які допоможуть спростити процес вивчення астрономії.

Ключові слова: астрономія, НІТ./ **Keywords:** astronomiya, NIT.

УДК 52-17

Вступ

Сучасний період розвитку суспільства характеризується зростаючою значимістю інформатизації освіти. Одним із пріоритетних напрямів інформатизації освіти є застосування нових комп'ютерних технологій до конкретного навчального предмету. Це визначає необхідність використання інформаційних технологій у навчанні астрономії учнів.

Астрономія займає важливе місце в системі природничих наук. Викладання астрономії невіддільне від процесу формування в учня розуміння місця і ролі Людини у Всесвіті. Астрономічні знання лежать в основі наукового світогляду, формують наукову картину світу, знайомлять з сучасними уявленнями про структуру Всесвіту і фізичними процесами, що відбуваються в ній.

В умовах інтенсивної комп'ютеризації сучасної освіти вже розроблені нові інформаційні технології для підтримки природничих дисциплін - електронні підручники, мультимедіа, анімації, моделі та ін., їх застосування стає можливим і необхідним, це відкриває доступ до нових джерел наукового знання. Питання нестачі вітчизняних програмних засобів для вивчення астрономії можна частково вирішувати за допомогою інтернету. У зв'язку з цим, актуальною стає завдання застосування інтерактивних комп'ютерних моделей і розробки теоретичних і практичних основ методики їх використання з метою оснащення курсу астрономії новими навчальними засобами.

Основна частина

Сучасний підручник недостатньо висвітлює інформацію, яку учні повинні отримати в науковому поясненні. Проаналізувавши підручник, виявляється, що в ньому не достатньо пояснень фізичних зв'язків, а також підручник мало ілюстрований. Існуючий підручник більш підходить для гуманітарного класу. Також негативно впливає недостатня комплектація кабінету астрономії астрономічними інструментами і посібниками, або відсутність самого кабінету. Учні у класах мають різну базову підготовку. Це недоліки, які можна компенсувати застосовуючи інтернет.

Інтернет дозволяє застосовувати такі компоненти:

- Комп'ютерне моделювання;
- Проведення модельних лабораторних робіт;
- Використання гіпертекстових (контекстно-зв'язаних) навчальних посібників;
- Контроль знань, тестування;

Цей поділ досить умовно. Більшість програмних засобів об'єднує в собі ці технології.

Застосування цих технологій дозволяє вчителю допомогти уявити учням деякі явища мікросвіту і світу з астрономічними розмірами, та явища, які взагалі неможливо спостерігати. [1, с.23]

Важливе місце серед наукових методів займає числове моделювання.

Числове моделювання - порівняно новий науковий метод, який отримав розвиток завдяки появі ЕОМ. Суть методу полягає в наступному: на основі відомих законів уже вивчених явищ створюється математична модель - абстрактний об'єкт, що підкоряється тим же законам. Математична модель, описана мовою ЕОМ, отримує можливість «ожити». Змінюючи деякі вхідні параметри, експериментатор може простежити за змінами, що відбуваються з моделлю. Змінюючи час, можна поспостерігати явище в динаміці, причому масштаб

часу моделі може бути значно менше реального, що дозволяє протягом декількох хвилин спостерігати явище, на спостереження якого в реальності довелося б витратити роки. Основна перевага методу полягає в тому, що він дозволяє не тільки спостерігати, а й передбачити результат експерименту при якихось особливих умовах.

Метод числового моделювання має переваги перед іншими традиційними методами:

- Дає можливість змоделювати ефекти, вивчення яких в реальних умовах неможливо, або дуже важко з технологічних причин, дозволяє моделювати і вивчати явища, які передбачаються будь-якими теоріями;
- Є екологічно чистим і не представляє небезпеки для природи і людини;
- Забезпечує наочність;
- Доступний у використанні.[2, с.21]

Висновки

Основні напрями використання інформаційних технологій у навчанні астрономії: використання комп'ютера та засобів інформаційних технологій для візуалізації різних космічних явищ, процесів і об'єктів (при виконанні лабораторних і дослідних робіт, викладі нового навчального матеріалу тощо); застосування програмно-педагогічних засобів навчання (електронні презентації, електронні курси, електронні енциклопедії, комп'ютерні програми, анімації, інтерактивні моделі тощо); застосування комп'ютерних телекомунікацій в формуванні астрономічного світогляду.

Результати педагогічного експерименту виявили, що при використанні різних засобів інформаційних технологій у навчанні астрономії найбільш ефективні інтерактивні моделі, що дозволяють зробити навчальний матеріал більш наочним і цікавим. Саме завдяки використанню інтерактивного експерименту учні мають унікальну можливість спостерігати астрономічні явища і процеси, які не можна реально продемонструвати.[3, с.74-108]

Розроблені додатки до кожного уроку – відеофільми, картинки та питання. (табл.1) Питання складені так, щоб учні працювали і над текстом підручника і над матеріалом додатків.

Зразок календарного плану

Таблиця 1

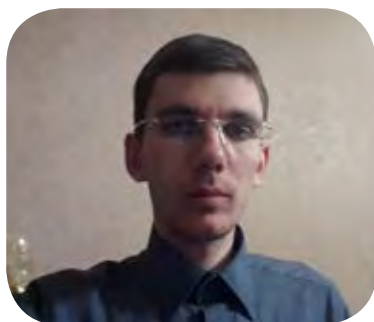
Урок	Тема	Дидактичний матеріал	Домашнє завдання
Введення в астрономію: 6 годин			
1	Предмет і методи астрономії	Відео до уроку: http://www.youtube.com/watch?v=ozTSHzmjUZY	§1
2	Зірки. Відстань до зірок	Відео до уроку: http://www.youtube.com/watch?v=TqM4p1d2138&feature=fvst	§3
3	Зміна вигляду зоряного неба протягом доби	Відео до уроку: http://www.youtube.com/watch?v=TqM4p1d2138&feature=fvst	§4
4	Зміна вигляду зоряного неба протягом року	Відео до уроку: http://www.youtube.com/watch?v=TqM4p1d2138&feature=fvst	§7
5	Способи визначення географічної широти	Відео до уроку: http://www.youtube.com/watch?v=TqM4p1d2138&feature=fvst	§5
6	Основи відліку часу	Відео до уроку: http://www.youtube.com/watch?v=8IyCrzW0GPI	§10

Література

[1] Латыпов Н. Виртуальная сфера или все зависит от точки отсчета / Нурахмет Латыпов//Компьютер в школе.-- 1998.-N1.—с.23.

[2] Черемхина Н. Над краем бездны возможностей/Ирина Черемхина// Компьютер в школе- 1998.—N 3.—с.21.

[3] Набоков М.Е.-- Методика преподавания астрономии/ М.Е. Набоков.-- М.: Учпедгиз, 1955.-535с.;ил..с.74-108.



Белшапка А. Я., Попов О. К.

старший преподаватель кафедры физики, Донбасский Государственный педагогический университет г. Славянск;
учитель физики и астрономии ООШ I-III ступеней № 15 г. Славянск.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАРАЛЛАКТИЧЕСКОГО ТРЕУГОЛЬНИКА ДЛЯ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ КООРДИНАТ

Показана возможность использования сферической геометрии на сфере в астрономии. Речь пойдёт о преобразовании горизонтальной системы координат в экваториальную с помощью параллактического треугольника и целесообразности его применения в школе. Дана программа в среде Delphi, позволяющая проводить эти преобразования автоматически.

Ключевые слова/Keywords: параллактический треугольник/ navigational triangle, геометрия на сфере/ geometry on the sphere, система координат/ coordinate.

Переход от горизонтальных координат к экваториальным, задача важная как с точки зрения астрономии, так и методики преподавания астрономии. В работе рассмотрен переход от горизонтальных координат к экваториальным. Эта задача очень важна как с точки зрения астрономии, так и с точки зрения методики обучения астрономии. Во-первых метод перехода основан на использовании сферической геометрии (параллактический треугольник), т.е. возникает возможность использовать данный материал в школе на факультативах или в классах с углубленным изучением математики, во-вторых можно показать связь астрономии, математики и информатики, на основе составления простейших программ для облегчения математических расчетов. Данная статья поможет в дальнейшем поставить астрономию, как науку на более высокий уровень, так же показать важность выше изложенного материала с практической точки зрения (преподавание астрономии в школе, использование программы для расчета координат светил).

Описание некоторых систем небесных координат содержится в трудах древнегреческого мыслителя Эвклида (около 300 до н. э.). Опубликован в «Альмагесте» Птолемея звездный каталог содержит положения 1022 звезд в эклиптической системе небесных координат. Наблюдения изменений небесных координат привели

к величайшим открытиям в астрономии, которые имеют огромное значение для познания Вселенной. К ним относятся явления прецессии, нутации, аберрации, параллакса и другие[1]. Изучение небесных координат помогает решать задачи измерения времени, определять географические координаты земной поверхности, исследовать неравномерности вращения нашей планеты. Широкое применение находят небесные координаты при составлении различных звездных каталогов, при изучении истинных движений небесных тел - как природных, так и искусственных - в небесной механике и астродинамике и при изучении пространственного распределения звезд в звездной астрономии. Для определения положения любого объекта в просторных нужно задать систему координат, в которой положение объекта можно было бы однозначно описать определенным набором числовых значений. В общем случае система координат в которой определяется положение объекта, задается центром, направлением координатных осей и ортами на осях [1]. Системе небесных координат выбирают в зависимости от задачи. Чаще всего используют горизонтальную и экваториальную системы координат.

Горизонтальная система координат — это система небесных координат, в которой основной плоскостью является плоскость математического горизонта, а полюсами — зенит и надир. Она применяется при наблюдениях звёзд и движения небесных тел Солнечной системы на местности невооружённым глазом, в бинокль или телескоп с азимутальной установкой[2]. Горизонтальные координаты не только планет и Солнца, но и звёзд непрерывно изменяются в течение суток ввиду суточного вращения небесной сферы.

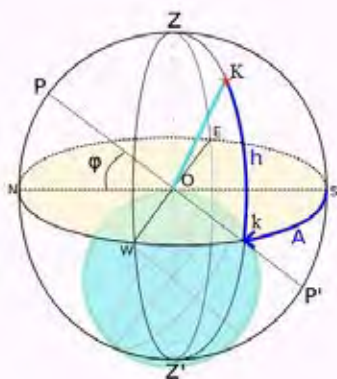


Рис.1. Горизонтальная система координат

Экваториальная система координат — одна из систем небесных координат. В этой системе основной плоскостью является плоскость небесного экватора. Одной из координат при этом является склонение δ (реже — полярное расстояние p)[3].

Другой координатой может быть:

- часовой угол t (в первой экваториальной системе координат)
- прямое восхождение α (во второй экваториальной системе координат)

При решении многих задач практической астрономии приходится

осуществлять переход от одной системы координат к другой и обратно. Это выполняется при помощи сферической тригонометрии: решением сферических треугольников[4].

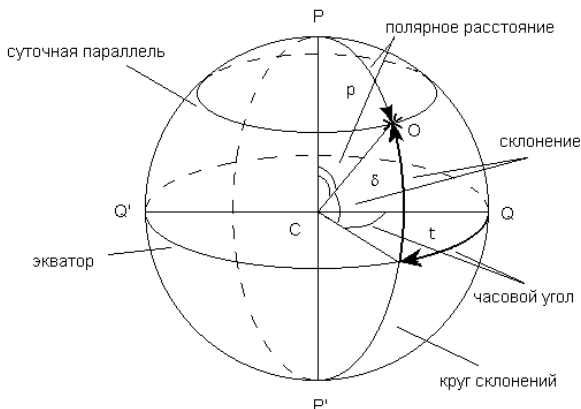


Рис.2. Экваториальная система координат

Сферическим треугольником - фигура на поверхности сферы, образованная пересечением трёх дуг больших кругов этой сферы (рис. 3). Вершины сферического треугольника принято обозначать большими буквами латинского алфавита, а противолежащие им стороны - соответственно малыми буквами[5].

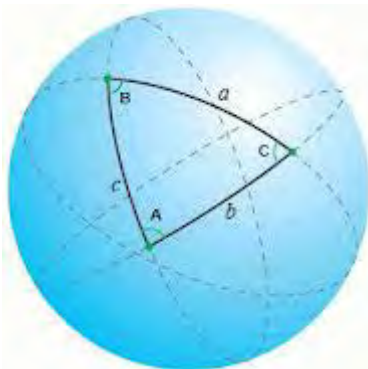


Рис.3. Сферический треугольник

Косинус одной стороны сферического треугольника равен сумме произведения косинусов двух других его сторон и произведения синусов тех же сторон на косину угла между ними:

$$\begin{cases} \cos(a) = \cos(b) \cos(c) + \sin(b) \sin(c) \cos(A) \\ \cos(b) = \cos(a) \cos(c) + \sin(a) \sin(c) \cos(B) \\ \cos(c) = \cos(a) \cos(b) + \sin(a) \sin(b) \cos(C) \end{cases}$$

Синусы сторон сферического треугольника пропорциональны синусам противолежащих им углов:

$$\frac{\sin(a)}{\sin(A)} = \frac{\sin(b)}{\sin(B)} = \frac{\sin(c)}{\sin(C)} = \text{const}$$

Синус стороны сферического треугольника, умноженный на косинус прилежащего угла, равен произведению синуса другой стороны, ограничивающей прилежащий угол, на косинус третьей стороны минус косинус стороны, ограничивающей угол, умноженный на произведение синуса третьей стороны на косинус угла, противолежащего первой стороне:

$$\begin{cases} \sin(a) \cos(C) = \sin(b) \cos(c) - \cos(b) \sin(c) \cos(A) \\ \sin(b) \cos(A) = \sin(c) \cos(a) - \cos(c) \sin(a) \cos(B) \\ \sin(c) \cos(B) = \sin(a) \cos(b) - \cos(a) \sin(b) \cos(C) \\ \sin(a) \cos(B) = \sin(c) \cos(b) - \cos(c) \sin(b) \cos(A) \\ \sin(b) \cos(C) = \sin(a) \cos(c) - \cos(a) \sin(c) \cos(B) \\ \sin(c) \cos(A) = \sin(b) \cos(a) - \cos(b) \sin(a) \cos(C) \end{cases}$$

В основе преобразований экваториальных координат в горизонтальные и наоборот лежит сферический треугольник PZM, который называется параллактическим. Вершинами его являются зенит Z, полюс мира P и светило M[1]. Сторона ZP представляет собой дугу небесного меридиана, сторона ZM - дугу вертикального круга, а сторона PM - дугу часового круга. Угол ϱ треугольника называется параллактическим углом.

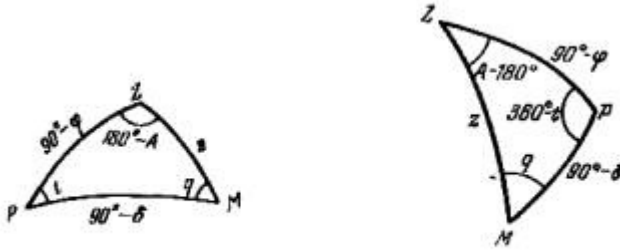


Рис.4. Параллактический треугольник: слева – южное небо, справа – северное небо

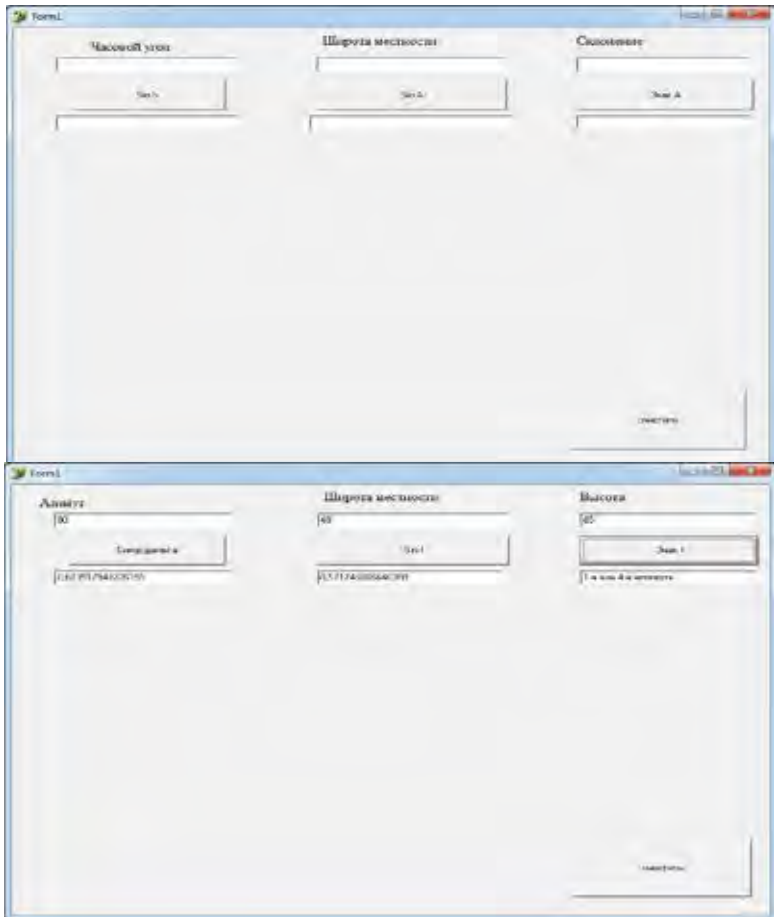
Если светило находится в западном полушарии небесной сферы, то сторона $ZP = 90^\circ - \delta$, а сторона $ZM = z = 90^\circ - h$, где z – зенитное расстояние, h – высота светила. Сторона $PM = p = 90^\circ - \delta$, где p – полярное расстояние, δ – склонение светила. Угол $PZM = 180^\circ - A$, где A – азимут. Угол $ZPM = t$, где t – часовой круг светила, а угол $PMZ = q$, где q – параллактический угол. Применяя основные формулы сферической тригонометрии к параллактическому треугольнику, беря за основу сторону PM и угол t , получим:

$$\begin{cases} \sin(\delta) = \sin(\phi) \cos(z) - \cos(\phi) \sin(z) \cos(A) \\ \cos(\delta) \sin(t) = \sin(z) \sin(A) \\ \cos(\delta) \cos(t) = \cos(\phi) \cos(z) + \sin(\phi) \sin(z) \cos(A) \end{cases}$$

Эти формулы применяются для перехода от горизонтальных координат к экваториальным. Рассчитываются δ и t , а потом $\alpha = s - t$, по известному зенитному расстоянию и азимуту в момент звездного времени s . Если нужно рассчитать зенитное расстояние и азимут по известным s , ϕ , α , δ , то эти формулы имеют вид:

$$\begin{cases} \cos(z) = \sin(\phi) \sin(\delta) - \cos(\phi) \cos(\delta) \cos(t) \\ \sin(t) \sin(A) = \cos(\delta) \sin(t) \\ \sin(z) \cos(A) = -\cos(\phi) \sin(\delta) + \sin(\phi) \cos(\delta) \cos(t) \end{cases}$$

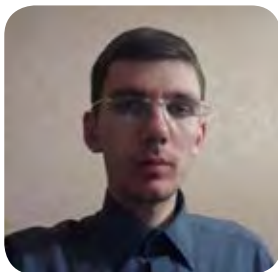
Создана программа для упрощения расчета при переходе от горизонтальной системы координат к экваториальным и наоборот. Выполнена в среде Delphi и имеет простой интерфейс:



в пустые поля вносим известные нам координаты светила, затем нажимая на кнопки: $\sin(A)$, $\sin(t)$, $\sin(h)$ получаем координаты светила в другой системе.

Литература

1. Андрієвський С. М., Климишин І. А. Курс загальної астрономії: Навчальний посібник/ Андрієвський С. М.- Одеса: Астропринт, 2007.-480с.
2. Климишин И. А. Элементарная астрономия/ Климишин И. А.- М.:Наука, 1991.- 464с.
3. Климишин И. А. Астрономия наших дней/ Климишин И. А.- М.:Наука, 1986.- 560с.
4. Климишин І. А., Крячко І. П. Астрономія: Підручник 11 клас/ Климишин І. А., Крячко І. П.- К.:Знання України, 2002.- 192с.
5. Пришляк М. П. Астрономія:11кл./ Пришляк М. П.- Х.: Вид-во «Ранок», 2011.- 160с.



Белошапка А. Я., Попов О. К., Прун А.Ф.
старший преподаватель кафедры физики, Донбасский Государственный педагогический университет г. Славянск;
учитель физики и астрономии ООШ I-III ступеней № 15 г. Славянск;
доцент кафедры физики, Донбасский Государственный педагогический университет г. Славянск.

ЭЛЕМЕНТЫ ПРОБЛЕМНОГО ВИХОВАННЯ, ЯК ЗАСІБ ПОКРАЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО НАВЧАННЯ

Розглянуті питання підвищення пізнавального інтересу шляхом використання проблемного навчання на уроках фізики. Показана можливість використання на практиці (надані результати педагогічного експеримента).

Ключові слова: проблемне навчання, пізнавальний інтерес, педагогічний експеримент.

Метою навчання і виховання є формування особистості здатної активно діяти, приймати самостійні рішення, вільно мислити.

У більшості школярів позитивна мотивація недостатня. Виникає проблема між необхідністю школи дати дитині освіту і відсутністю зацікавленості в цьому їх самих і батьків. До того ж за останні роки в учнів знизився інтерес до природно-математичних предметів та фізики, зокрема. Причинами втрати інтересу часто є нерозуміння зв'язку досліджуваних понять з реальною дійсністю, відсутністю осмислення складних абстрактних понять, зміна світогляду учнів, поглядів на традиційні методи навчання.

У багатьох педагогів існує думка що, підвищенню інтересу, розвитку творчих здібностей і мислення сприяє викладання з використанням проблемних методів. Дорно І.В. вважає, що функції проблемного навчання -- сприяння ефективному засвоєнню учнями системи знань і способів розумової і практичної діяльності; вироблення вміння творчо застосовувати отримані знання у новій ситуації, вирішувати навчальні проблеми; виховання пізнавальної самостійності, це веде до придбання досвіду творчої діяльності та розвитку творчих здібностей дітей; розвитку мислення[2].

Учні повинні виступати не в ролі пасивних слухачів, а активно брати участь у процесі пізнання. Формування активної життєвої позиції, прагнення до нового, уміння його розуміти і цінувати, схильності до досліджень та винахідництва починаються в школі. Фізика як навчальний предмет має такими особливостями, які створюють найбільш сприятливі умови для розвитку розумової діяльності учнів у цілому.

Пізнавальна діяльність --- це єдність чуттєвого сприйняття, теоретичного мислення і практичної діяльності. Вона здійснюється на кожному життєвому кроці, у всіх видах діяльності і соціальних взаємин учнів, а також шляхом виконання предметно - практичних дій у навчанні. Кажучі про пізнавальну діяльність неможна забувати пізнавальну активність. Тому, що ставлення учнів до навчання характеризується активністю, яка визначає ступінь «зіткнення» учня з предметом його діяльності[5].

У структурі активності виділяються наступні компоненти:

- готовність виконувати навчальні завдання;
- прагнення до самостійної діяльності;
- свідомість виконання завдань;
- системність навчання;
- прагнення підвищити свій особистий рівень.

Її особлива значущість полягає в тому, що вчення, будучи відбивно-перетворюючою діяльністю, спрямоване не тільки на сприйняття навчального матеріалу, але і на формування ставлення учня до самої пізнавальної діяльності. Перетворюючий характер діяльності завжди пов'язаний з активністю суб'єкта.

Пізнавальна активність - це інтерес до навчальної діяльності, до придбання знань, до науки.

Виникнення пізнавальної активності залежить в першу чергу від рівня розвитку дитини, його досвіду, знань, того ґрунту, яка живить інтерес, а з іншого боку, від способу подачі матеріалу. Тому пізнавальний інтерес учня виступатиме в учбовому процесі[1]:

- як мета навчання;
- як засіб в руках учителя і мотив діяльності учня;
- як результат навчання.

Це наводить до необхідності досліджувати «цікаве учення» як якість навчання, визначувані особливостями змісту предмета, який виявляється в комплексі методичних прийомів, сприяючих створенню позитивного емоційного настрою класного колективу на вирішення учбово-виховних завдань уроку.

Фізика займає особливе місце серед шкільних дисциплін. Як учбовий предмет вона складає головний зміст найкової картини світу. Це надає можливість підвищити пізнавальний інтерес до навчання в цілому. Цього можна досягти різними шляхами, але ми вважаємо, що найбільш раціональний це використання проблемного навчання.

Основними поняттями концепції проблемного виховання є проблемна ситуація, проблема і проблемне завдання[3].

Проблемна ситуація — психологічний стан, що виникає в результаті мисленої взаємодії суб'єкта (учня) з об'єктом (навчальним матеріалом), який

викликає пізнавальну потребу розкрити суть процесу або явища, що вивчається.

Проблема - ситуація що потребує активних дій і є побуджуючим чинником для діяльності людини (досліджень, проектування та виконання), щоб ліквідувати наслідки чи запобігти їх виникнення.

У процесі вирішення проблемних ситуацій, учні самі видобувають відсутні для рішення знання, при цьому вони проходять всі етапи наукового пізнання світу: від висунення гіпотези до її перевірки, досягають логіку відкриття[4].

Експеримент з проблемного проводили на уроках фізики з учнями 9 класу (15 чоловік).

Базою для проведення експериментального дослідження став 9 клас(15 чоловік) НВК № 2 м.Єнакієва.

Для підтвердження гіпотези була проведена діагностика до та після застосування проблемного навчання. В ході діагностики були використані наступні методики:

- Діагностики особистісної креативності;
- Діагностики спрямованості навчальної діяльності;
- Діагностика мотивації пізнавальної діяльності.

Були отримані наступні дані:

Експеримент	Рівень		
	Високий	Середній	Низький
Констатуючий	3 чол. (20,1%)	8 чол. (53,6%)	4 чол. (26,3%)
Контрольний	7 чол. (46,4%)	5 чол. (33,5%)	3 чол. (20,1%)

Мал.1. Діагностика особистісної креативності

Експеримент	Рівень		
	Високий	Середній	Низький
Констатуючий	3 чол. (20,1%)	6 чол. (39,9%)	6 чол. (39,9%)
Контрольний	7 чол. (33,5%)	6 чол. (39,9%)	4 чол. (26,3%)

Мал.2. Діагностика спрямованості навчальної діяльності

Експеримент	Рівень		
	Високий	Середній	Низький
Констатуючий	3 чол. (20,1%)	5 чол. (33,3%)	7 чол. (46,3%)
Контрольний	4 чол. (26,6%)	6 чол. (39,9%)	5 чол. (33,3%)

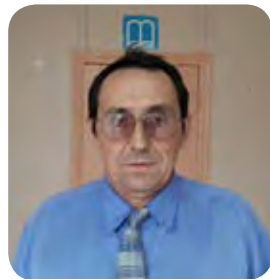
Мал.3. Діагностика мотивації пізнавальної діяльності

Таким чином, в якості ознаки розвитку школярів можна розглядати пізнавальну діяльність, яка розуміється як особлива форма активності спрямованої на оволодіння принципами побудови нових дій з досліджуванним об'єктом.

В ході дослідження було встановлено, що застосування проблемного навчання сприяє покращенню пізнавального інтересу до навчання (результати в таблицях). Була визначена можливість використання проблемного методу при вивченні фізики в школі та встановлен його вплив на характер пізнавальної діяльності учнів 9 класу. Всі визначені дані були розкриті і чітко виявлені. Використання методу проблемного навчання при вивченні фізики сприяє всебічному розвитку учня.

Література

1. Дусаицикий А. К. Формула интереса / А. К. Дусаицикий. - М.: Педагогика, 2003. - 128 с.
2. Дорно И. В. Проблемное обучение в школе /И. В. Дорно. - М.: Знание, 1984. - 300 с.
3. Малафеев Р. И. Развитие учащихся на основе проблемного обучения физике / Р. И Малафеев. - Челябинск : ЧПГИ 1975. - 155 с.
4. Оконь В. Основы проблемного навчання / В. Оконь. - М.: Просвещение, 1968. - 248 с.
5. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н. Ф. Талызина - М.: Знание, 1983. - 355 с.



Белашапка А.Я.

старший викладач кафедри фізики ДДПУ

Войнов О.Л.

вчитель фізики Миколаївської ЗОШ І-ІІІ ступенів №3
Слов'янської міської ради

ПРО ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ПРИРОДНИ- ЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН

Стаття присвячена актуальним питанням екологічного виховання учнів на уроках природничо-наукових дисциплін.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна освіта.

Тема екологічного виховання для людини буде актуальна завжди, тим більше в сучасних умовах погіршення якості екології, що пов'язано з екологічною безграмотністю.

Для запобігання можливих негативних наслідків вторгнення людини в природу необхідне рішення низки науково-технічних, соціально-політичних, економічних та інших проблем, серед яких одне з перших місць займають педагогічні, виховні, оскільки підростаючі покоління ще на шкільній лаві повинні бути підготовлені до науково обгрунтованого і бережного ставлення до навколишнього природного середовища.

Одним з дискусійних питань є проблема методичної організації екологічної освіти. Більш ефективною є «екологізація» всіх навчальних предметів, оскільки екологічні проблеми мають глобальний, міждисциплінарний характер. Тобто всі природничо-наукові предмети можуть бути використані у справі вирішення даної задачі.

Вчитель фізики може здійснювати екологічне виховання учнів через предмет, розглядаючи як питання фундаментального, так і прикладного, політехнічного характеру, підбираючи завдання з відповідним змістом, проводячи екскурсії, заплановані шкільною програмою з фізики, організовуючи позакласні заходи.

Учитель повинен розповідати не тільки про позитивні прояви тих чи інших фізичних явищ, необхідно звертати також увагу й на шкідливий вплив виробничої діяльності людини на навколишнє середовище, повинен розповідати про шляхи

зменшення негативного впливу людини на природу.

Також екологічним вихованням повинні займатися на уроках хімії, біології, анатомії, географії.

У курсі хімії необхідно приділити увагу екологічним проблемам, що виникають в результаті потужного хімічного впливу людства на біосферу. Розглядаючи хімічні елементи, їх сполуки та характеризуючи їх роль у природі, учні дізнаються про хімічний склад води, повітря, ґрунту як про абіотичний фактор середовища. Формується поняття про природну динамічну рівновагу між хімічними показниками різних елементів екосистеми. Саме в курсі хімічних дисциплін треба розкрити проблеми забруднення природи відходами людської діяльності, зокрема, високоактивними хімічними сполуками, синтезованими людиною, до переробки яких природа виявляється абсолютно «неготовою».

Біологічні дисципліни повинні займати провідне місце в розкритті наукових основ природоохоронної діяльності, зокрема, принципу комплексної охорони природи. У курсах ботаніки, зоології та загальної біології дати уявлення про охоронювані території: історія заповідної справи, статус різних заповідних територій, їх географія, функції, біосферне значення, перспективи розвитку і т. д. У курсі анатомії згадати про вплив генно-модифікованих організмів на дезоксирибонуклеїнову кислоту.

Розробити матеріали з екологічним змістом до уроків фізики з застосуванням інформації про екологічний стан м. Слов'янськ, та області інтегровані уроки з фізики, хімії, географії та біології, позакласні заходи та апробувати ці матеріали на практиці з метою поліпшення екологічних знань учнів є важливим.

В даний час кожна людина, не залежно від її спеціальності, повинна бути екологічно освічена і екологічно культурна. Тільки в цьому випадку вона зможе реально оцінювати наслідки своєї практичної діяльності при взаємодії з природою.

Важливим моментом в організації екологічного виховання учнів під час вивчення природничо-наукових дисциплін є визначення його змісту.

Зміст екологічних знань, що складають основу природоохоронної діяльності в процесі вивчення фізики, визначається точками зіткнення предметних областей фізики і екології. Враховуючи те, що екологія вивчає закономірності і взаємовідносини між живою і неживою природою, а фізика — це наука про форми існування матерії на неживих рівнях її організації, до змісту екологічної освіти в процесі вивчення фізики повинні ввійти всі елементи неживої природи, які визначають умови існування живих істот, та фізична суть процесів обміну між живою і неживою природою. Згідно з екологічною термінологією, умови існування характеризуються середовищем перебування і екологічними факторами. У земних умовах існує чотири типи середовищ перебування живих організмів: водне, повітряне, ґрунтове та тіло іншої живої істоти. У процесі вивчення фізики можуть бути висвітлені фізичні властивості перших трьох середовищ як агрегатних станів речовини.

Під час викладання матеріалу, пов'язаного з розкриттям фізичних показників середовища існування та абіотичних факторів, першорядного значення набуває перший характер зв'язку між живою і неживою природою.

Наявність наведених зв'язків обумовлює необхідність застосування

міжпредметних зв'язків при викладанні екологічного матеріалу в процесі навчання фізики. Значною мірою це зв'язки фізики з дисциплінами біологічного циклу, але важливу роль відіграють також зв'язки фізики з хімією, географією.

На території Донецької області, що складає 4,4% площі України, зосереджена п'ята частина її промислового потенціалу. У той же час викиди забруднюючих речовин в атмосферу становлять 40% від викидів по країні, забруднені стоки у водоймища - більше 25%. Як наслідок, техногенне навантаження на одиницю території області з різних шкідливих речовин в 5-10 разів вище середньоукраїнського показника. Протягом року на 1 км² території області викидаються в атмосферу 70 т забруднюючих речовин. Сказане свідчить про специфіку регіону. У Донбасі, природно, постійне увага приділяється проблемам вугільної промисловості. У зв'язку з масовим закриттям шахт виникла необхідність подолання негативних наслідків цього процесу, названого «реструктуризацією». Реструктуризація вугільної промисловості загострила проблеми зайнятості, зажадала більш глибокого вирішення регіональних проблем формування і використання трудових ресурсів, екології регіону.

У тому, що проблеми екології кричущо, ніхто не сумнівається, як і в тому, що їх у край необхідно вирішувати. Але як? Висока концентрація промислового і сільськогосподарського виробництва, підвищена щільність населення, розвинута транспортна інфраструктура - все це сильно впливає на екологію Донеччини. Висока концентрація потенційно небезпечних виробництв із застарілим устаткуванням створює цілком реальну загрозу техногенних катастроф з важкими екологічними наслідками. У таких умовах говорити про здоров'я населення не доводиться - рівень захворювань дітей і підлітків за останні п'ять років в Донецькій області значно виріс, не «відстають» і дорослі. За даними Міністерства охорони навколишнього середовища України, щільність викидів, що забруднюють атмосферу в нашій області, удвічі вищі, ніж у Дніпропетровській, у 3,5 більше, ніж у Луганській, у сім - ніж у Запорізькій верб 121 разів більше, ніж у Харківській! Основні «забруднювачі» - підприємства вугільної промисловості, чорної металургії та теплові електростанції.

Ненабагато краще і ситуація з водопостачанням - у воді практично всіх річок Донецької області дуже висока концентрація солей. Одна з основних причин - викид високомінералізованих шахтних вод, з якими в річки попадає понад мільйон тонн різних солей. Аналогічна ситуація і з Азовським морем. Під впливом так званої господарської діяльності людини хімічний склад моря погіршився. Підвищений вміст солей і хімічне забруднення призвели до скорочення риби. На узбережжі моря розташовані понад 300 баз відпочинку, пансіонатів, дитячих оздоровчих таборів. Більшість з них необладнаних і самі становлять небезпеку для моря. Останнім часом до всіх «звичним» екологічних проблем додалася ще одна - об'єм ґрунту, пошкодженого повітряної і водною ерозією, «вивів» Донецьку область на перше місце по всій країні!

Урахування вимог до організації процесу екологічного навчання і виховання дає змогу спланувати його, пов'язавши з конкретним фізичним матеріалом.

Характерні засоби і методи навчання, застосування яких зумовлює виконання поставлених завдань, форми роботи, до яких вчитель може залучати учнів під час формування екологічних знань, умінь і мотивів, можуть бути різноманітні.

Конкретний вид діяльності може бути обраний залежно від загального сценарію уроку, обсягу часу, який відводиться на розгляд екологічного матеріалу, рівня підготовки учнів і специфіки методики викладання фізики в роботі кожного вчителя.

Наприклад, при вивченні теми: «Фізичні явища, фізика і техніка» розглядається взаємозв'язок природи і людського суспільства, кругообіг речовин у природі і промислового виробництва, проблема утилізації відходів, вплив господарської діяльності людей на навколишнє середовище (на конкретних прикладах, найближчих до школи підприємств).

При вивченні теми: «Молекули. Дифузія» – поширення шкідливих речовин, виброшених промисловими підприємствами, в повітрі, воді та ґрунті, небезпека неправильного застосування та зберігання мінеральних добрив та гербіцидів, поняття про ГДК - гранично допустимої концентрації речовини, контроль за станом навколишнього середовища, вимірювання концентрацій шкідливих речовин і порівняння з ГДК, вплив на життя водоймів нафтової плівки на його поверхні.

При вивченні теми: «Густина речовини» розглядається поділ сміття на складові при його утилізації, використання різної густини речовини в роботі очисних споруд.

При вивченні теми: «Взаємодія атомів і молекул» розглядається незмочуваність оперення водоплавних птахів водою і змочування її нафтою та інши.

При вивченні теми: «Джерела світла» розглядається шкідлива дія потужного або високочастотного світла на очі, шкідлива дія на очі хімічних речовин, ультрафіолетового випромінювання.

Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи підтверджують припущення про те, що впровадження екологічних аспектів у вивчення природничо-наукових дисциплін допоможе підвищити рівень екологічної освіченості учнів і більш того підвищить пізнавальний інтерес до предметів.

Таким чином:

1. Аналіз шкільних підручників і програм показав, що екологічні аспекти в шкільних курсах природничо-наукового циклу висвітлено недостатньо.
2. Доведено, що уроки, доповнені екологічними матеріалами, позитивно впливають на рівень осмислення учнями теоретичних питань курсу фізики і сприяють підвищенню пізнавального інтересу;
3. Виявлено, що вивчення фізики з опорою на екологічні аспекти дозволяє помітно підвищити рівень знань та екологічну освіченість учнів.

Література

1. Зверев И.Д. Экология в школьном обучении. – М.: Просвещение, 1980.
2. Большаков В.Н. Экология, Логос, 2006 г.
3. Отношение школьников к природе: (Педагогическая наука - реформе школы) / Под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной; Науч.-исслед. ун-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук.-М.: Педагогика, 1988.-128 с.
4. Барановський В.А. Екологічні проблеми природних вод. // Екологіч-

ний вісник. – 2002 – №3-4

5. Барановський В.А. Екологічні проблеми атмосферного повітря // Екологічний вісник. – 2002 – №1-2

6. Національна доповідь про стан навколишнього природного середовища України в 1998 р. - К.: Раєвського, 1999. - 157 с.

7. Постанова Кабінету Міністрів №554 від 27.07.95. «Про перелік видів діяльності та об'єктів, що становлять підвищену екологічну небезпеку».

8. Захарченко М.В., Орлов М.В., Голубев А.К. та ін. Безпека життєдіяльності у повсякденних умовах виробництва, побуту та у надзвичайних ситуаціях: Навч. посібник. – К.: ІЗМИ, 1996. – 196 с.

9. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов / Под общей ред. С.В. Белова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая шк., 1999. – 448 с.