

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО
ІНСТИТУТ МАГІСТРАТУРИ, АСПІРАНТУРИ, ДОКТОРАНТУРИ**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ
НАУКИ ТА НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Збірник наукових праць

Випуск другий

Вінниця – 2012

УДК 001(06)
ББК 72я5
А 43

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 5 від 16 листопада 2012 р.)

Редакційна колегія:

Р.С. Гуревич, доктор педагогічних наук, професор, член-кор. НАПН України (голова);
Т.С. Слободинська, доктор філологічних наук, доцент;
А.В. Войнаровський, кандидат історичних наук, доцент;
А.В. Гудзевич, кандидат географічних наук, доцент;
А.І. Драчук, кандидат біологічних наук, доцент;
Л.В. Дробаха, кандидат філологічних наук, доцент;
В.І. Імбер, кандидат педагогічних наук;
О.Б. Панасенко, кандидат фізико-математичних наук;
Л.С. Шевченко, кандидат педагогічних наук, доцент.

Рецензенти:

Джеджула Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор (Вінницький національний аграрний університет);

Іваницька Ніна Лаврентіївна – доктор філологічних наук, професор (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського);

Петрук Віра Андріївна – доктор педагогічних наук, професор (Вінницький національний технічний університет).

А 43

Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: зб. наук. пр. – Вип. 2 / редкол.: Р.С. Гуревич (голова) [та ін.]; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 358 с.

ISBN 978-966-2337-01-3

Статті збірника розкривають актуальні проблеми сучасної науки та навчального процесу в навчальних закладах різних типів і рівнів акредитації. Окреслюються шляхи розв'язування проблем науковцями та практиками. Буде корисним студентам, аспірантам, науковим і практичним працівникам, слухачам курсів після дипломної освіти.

Статті збірника подано в авторській редакції.

ISBN 978-966-2337-01-3

УДК 001(06)
ББК 72я5

©Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
© Автори статей
© ТОВ фірма «Планер»

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

Р.С. Гуревич

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку суспільства характеризується інтенсивним упровадженням інформаційних технологій у всі сфери його життєдіяльності, в тому числі й у освіту. Відповідно, це зумовлює широкий доступ до високоякісних даних, розширює можливості одержання, зберігання та розповсюдження інформації, що впливає на організацію та здійснення навчального процесу у ВНЗ. Особливого значення набуває інформаційна підготовка студентів, які навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр», коли значна частина навчання, досліджень здійснюються ними самостійно. Це зумовлене тим, що студенти магістратури вже мають певну спеціальність, базові знання й уміння з інформаційних технологій.

Звідси випливає, що формування інформаційної компетентності студентів магістратури є актуальним і значно впливає на рівень їхньої фахової та наукової підготовки.

Аналіз попередніх досліджень. Як відомо, інтегральним показником якості навчання в контексті модернізації сучасної освіти є компетентність, що визначається не просто як сума знань і вмінь, а й характеризує вміння людини мобілізувати одержані раніше знання та досвід у конкретній ситуації.

На початку XXI століття термін «професійна компетентність» майбутнього фахівця є одним із найважливіших у педагогіці понять.

Поняття компетентності освіти, освітньої компетенції, професійної компетентності прийшли до нас із зарубіжних країн, де його широко вивчають і досліджують понад півстоліття. Серед російських учених ідеї модернізації освіти на компетентнісній основі активно розробляли Б. Гершунський, Б. Ельконін, І. Зимняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Хуторський, В. Шадриков, С. Шишов та ін. В Україні проблеми компетентності та компетенцій вивчали С. Гончаренко, Н. Бібік, Г. Овчарук, Пометун і ін.

С. Гончаренко визначив компетентність як «сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію [11, с. 149].

Компетентність є інтегративною за природою; вона містить низку однорідних чи близьких знань і вмінь, що належать до широких сфер культури та діяльності (інформаційної, комунікативної тощо). Компетентнісний підхід відображає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання професійних проблем, вирішення ключових (тих, що належать до багатьох соціальних сфер) ситуацій, соціальних ролей, компетенцій.

Подальший аналіз попередніх напрацювань свідчить про те, що інформаційно-комунікаційна компетентність, яку виокремлюють розробники компетентнісного підходу – Є. Зеєр, І. Зимняя, Г. Ібрагімов, О. Смолянінова, А. Хуторський та ін., є головною базовою серед ключових компетентностей.

Важливість формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти пов'язана з інформаційно-комунікаційною природою навчального процесу. Інформаційно-комунікаційна компетентність має метапредметний, загальнонауковий, загальноінтелектуальний характер, а також набір практичних знань, вмінь

для розв'язку «життєвих задач».

У процесі формування компетентностей важливим є таке:

- наявність процедури набуття компетентності, що є головною проблемою, з якою зустрінуться майбутні педагоги в процесі формування компетентностей;
- постійна необхідність запуску й організації цього процесу в різних навчальних ситуаціях.

Нині вченими накопичено значний емпіричний і теоретичний матеріал з формування та використання інформаційно-комунікаційної компетентності в навчальному процесі (В. Биков, М. Жалдак, Н. Морзе, Є. Полат, О. Спирін, І. Трайнев та ін.). Використання комп'ютерів, інтерактивних дошок, мультимедіа, проектного методу, методу портфоліо та ін. у навчальному процесі сприяє формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності студентів.

Мета статті полягає в розгляді формування інформаційно-комунікаційної компетентності в студентів магістратури як складової професійної компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Інтегрування української педагогічної освіти в загальноєвропейський і світовий простір вимагає вдосконалення підготовки вчителів і викладачів вищої школи.

На рубежі XX і XXI століть, як відомо, у вітчизняній системі освіти відбулися суттєві зміни – з'явилася можливість переходу на рівневу освіту і тому підготовка магістрів стала інноваційним завданням для вищої школи.

Переваги магістерської підготовки очевидні. По-перше, сучасна магістратура забезпечує гнучкість і мобільність у ефективній підготовці фахівців за напрямками модернізації загальної середньої освіти. По-друге, фундаменталізація магістерської освіти, з одного боку, та практична спрямованість, з іншого боку, дозволяє забезпечити реальну інтеграцію науки і практики в освітньому процесі ВНЗ. По-третє, розроблення навчальним закладом магістерських програм є суттєвим фактором оновлення педагогічної професійної освіти.

Перехід вищої педагогічної школи до ступеневої освіти передбачає оновлення змісту базової педагогічної освіти, а також розроблення змісту, форм і методів підготовки магістрів педагогіки на компетентнісній основі.

Магістр (від лат. *magister* – наставник, учитель) – академічний ступінь, кваліфікація (у деяких країнах – науковий ступінь, що здобувається студентами після завершення навчання в магістратурі). Магістратура – ступінь вищої професійної освіти, наступний після бакалаврату, що дозволяє поглибити спеціалізацію з певного професійного напрямку. Ступінь «магістра» передбачає більш ґрунтовне освоєння теорії з обраного профілю та підготовку студента до науково-дослідницької діяльності з обраного напрямку.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, мережі Інтернет та відповідних засобів навчання зумовили їх інтенсивне впровадження в навчальний процес ВНЗ і формування інформаційно-комунікаційної компетентності педагога.

Підготовка магістрів педагогічної освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності передбачає:

- ґрунтовні знання з інформатики, сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), широке застосування засобів ІКТ у навчальному процесі;
- уміння створювати і використовувати інформаційні ресурси в навчальному процесі;
- уміння будувати індивідуальну траєкторію навчання в технологічному інформаційному просторі з використанням інноваційних спеціалізованих середовищ;
- здатність до науково-дослідної діяльності, що вимагає творчого підходу з метою одержання нових результатів в освіті, інноваційних підходів, методів і продуктів.

У цілому процес навчання майбутніх магістрів має бути спрямованим на формування в студентів загальнокультурних компетенцій і професійної компетентності.

Необхідно зазначити, що підготовка магістрів спрямована на подолання неузгодженості між моделлю підготовки магістрів педагогіки і динамікою розвитку предметної галузі з

урахуванням потреб сучасного ринку праці, в тому числі і появи нових типів освітніх установ, що пов'язані з інформатизацією суспільства.

Усе це зумовило необхідність формування в педагогів наступного:

– знань характеристик сучасних засобів, способів і методів одержання, оброблення, спостереження та передавання інформації; особливості їх використання в навчальному процесі;

– умінь застосовувати сучасні засоби ІКТ для розв'язання задач відповідно до вимог сучасного ринку праці;

– володіння методами розроблення і впровадження засобів ІКТ у різні галузі людського життя.

Виходячи з вищезазначеного, можна виокремити одну з важливих проблем підготовки магістрів педагогічної освіти – забезпечення такого рівня, який у майбутній професійній діяльності надасть їм можливість швидко адаптуватися до інновацій у галузі ІКТ, проводити заняття з використанням ІКТ.

Нині в зв'язку з інтенсивним розвитком Інтернет, доступності до інформації в мережі в студентів створюється ілюзорна уява, що дуже просто одержати знання, вміння та навички для розв'язання предметних задач, що зумовлює умотивованість до самостійної навчально-дослідницької діяльності студентів магістратури і породжує проблеми засвоєння змісту навчальної дисципліни.

У зв'язку з цим ключовою ланкою створення умов для підготовки магістрів є технологічність навчального процесу, що складається з вивчення окремих дисциплін, зокрема – інформатики (системи, алгоритми, формальні структури, моделі, мови програмування, програми, засоби ІКТ і т.ін.), що дозволяє використовувати педагогічні технології в процесі підготовки магістрів.

Як свідчать дослідження вчених – головний недолік традиційних методик навчання полягає в малій керованості навчальним процесом, суб'єктивною і епізодичною перевіркою засвоєння навчального матеріалу.

У будь-якій педагогічній технології виокремлюють такі етапи: діагностичний, проектувальний, аналітичний. У процесі проектування технології підготовки магістрів педагогіки виділяють певні блоки навчання, визначають їх послідовність, зміст і види діяльності студентів відповідно до найважливіших компетентностей.

Перший блок здійснюється переважно у формі співбесіди з магістрантами, у межах якого визначаються напрями досліджень і формується індивідуальний освітній маршрут.

Другий блок передбачає самостійну роботу студентів із засвоєння змісту, визначення ІКТ, що використовуються для розв'язання професійних завдань.

Третій блок у межах індивідуальної та групової самостійної роботи студентів реалізує проекти, що орієнтовані на розв'язання професійних педагогічних задач із використанням ІКТ.

Проектна діяльність – це шлях до створення інформаційних моделей, ресурсів, технологій. Мета проектної діяльності – сприяти розвитку професійних і спеціальних компетенцій, сприяти розвитку творчості, використання ІКТ з метою розробки інноваційних освітніх ресурсів.

Завершальним етапом підготовки є аналітичний етап, що включає зовнішню (експертну) і рефлексивну (магістрантами) оцінки готовності випускників до здійснення освітньої діяльності з широким використанням ІКТ у різноманітних освітніх закладах.

Основою такої підготовки майбутніх магістрів педагогіки є компетентнісний підхід, особистісно орієнтоване навчання, модульна побудова навчального процесу і навчальних програм. При цьому педагогічні технології мають відповідати наступним вимогам: концептуальності, системності, керованості, ефективності і відтворюваності.

За таких умов навчальний процес має будуватися наступним чином:

– на випереджувальній основі;

– під час навчання мають розв'язуватися проблемні ситуації;

– на основі врахування особистісної значимості, здібностей та інтересів студентів;

- реалізуватися в діалоговій формі;
- з використанням групових форм навчання.

Відповідно до зазначеного, у програмі підготовки магістрів педагогіки виділяється вивчення курсу «ІКТ в освіті та наукових дослідженнях», що орієнтоване на оволодіння студентами сучасними технологіями і засобами розроблення, оцінювання, впровадження ІКТ в освіту та наукові дослідження.

Цей курс включає три модулі, кожний з яких орієнтований на переважний розвиток однієї з груп компетенцій (у сфері педагогічної діяльності, науково-дослідної, методичної, управлінської та проектної діяльності), що визначає вимоги до цілей конкретних технологій навчання, котрі використовуються під час занять.

Мета навчання першому модулю «Наукові основи і методологія сучасної інформатики» - розвиток у майбутніх магістрів, насамперед, загальнонаукових компетенцій у галузі інформатики й інформаційних технологій, а також розвиток професійних педагогічних компетенцій. Цей модуль узагальнює та завершує фундаментальну підготовку в сфері інформатики як науки, розвиток у студентів, у першу чергу, загальнонаукової компетенції, робить внесок у розвиток професійної компетенції.

Другий модуль «Сучасні ІКТ в освіті» орієнтований на оволодіння студентами сучасними технологіями та засобами розроблення, оцінювання, впровадження і використання ІКТ в освіті. Концептуально технологія навчання в рамках даного модуля як провідного завдання передбачає розвиток умінь розробляти проекти, насамперед, пов'язані з використанням засобів інформаційних технологій у освіті. Розвиток компетенцій у цьому модулі передбачає у студентів сформованість концепцій у теоретичній сфері як основи, необхідної для реалізації інформаційних ресурсів на практиці.

Третій модуль підготовки – «Сучасні технології та методи навчання інформатиці й ІКТ». Він потрібний лише тим студентам, які будуть набувати освітньо-кваліфікаційний рівень магістра педагогічної освіти в галузі інформаційних технологій.

Успішність засвоєння дисциплін цього модуля передбачає усталене володіння студентами понятійним ядром, сформованим у перших двох модулях. Це необхідно для розвитку професійних компетенцій, що передбачають сформованість у студентів комплексу знань і вмінь інтеграції сучасних наукових знань у галузі інформатики в галузь методичної діяльності. У процесі освоєння цього модуля студент зможе уточнити професійний вибір, зорієнтуватися на наукову або практичну діяльність.

Вивчення цієї дисципліни передбачає розвиток умінь розробляти проекти, що, в першу чергу, пов'язані з ІКТ в освіті. У процесі вивчення цієї дисципліни в студента формується ІКТ – компетентність, уточнюється його професійна компетентність. Окрім цього, використовуються сучасні технології навчання. Усе це сприятиме розвитку загальнокультурних комунікацій і професійної компетентності, досвіду ґрунтового оволодіння науковими, міждисциплінарними поняттями.

Усе вищесказане сприятиме неперервній освіті в галузі ІКТ у межах майбутньої професійної діяльності, орієнтації на потреби сучасного ринку праці.

Специфіка змісту і технологій навчання дозволяє студентам магістратури розробляти:

- освітні програми підготовки в галузі ІКТ;
- навчальні матеріали для учнів і студентів з ІКТ;
- інформаційні освітні ресурси з метою підтримки різних предметів, дисциплін;
- інформаційні системи (розроблення, впровадження, супроводження для розвивального інноваційного освітнього простору);
- міждисциплінарні інтерактивні інформаційні освітні ресурси, що реалізують різноманітні моделі навколишнього світу.

Природно, що навчальний процес має здійснюватися в умовах розвивального інформаційно-освітнього середовища. Це дозволяє студентам бути учасниками індивідуальних освітніх маршрутів на всіх етапах навчання: у бакалавраті, спеціалітеті, магістратурі, аспірантурі.

Висновок. Результати навчання майбутніх магістрів свідчать, що обов'язковою умовою успішної підготовки магістрів педагогічної освіти в межах індивідуально-освітнього процесу, в якому значну роль відіграє самостійна робота студентів, є використання якісних спеціалізованих електронних навчальних ресурсів. Представлена в ресурсах детальна інформація з навчальних програм, модулів, навчальних курсів допоможе студентам магістратури зрозуміти статус кожної дисципліни в будь-якій програмі підготовки магістрів, вибрати необхідні модулі та користуватися ІКТ у його вивченні, одержати консультацію у викладача та ін.

Усе це, на нашу думку, сприятиме підвищенню якості підготовки магістрів, формуванню професійної компетентності педагога.

Література:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти [Монографія] / В. Ю. Биков. - К. : Атіка, 2008. - 684 с.
2. Гершунський Б. С. Філософія образования для XXI века / Б. С. Гершунський : учеб. пос. - 2-е изд. - М. : пед. о-во России, 2002. - 512 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34-42.
4. Професійна освіта : Словник : навч. посіб. / Уклад С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. - К. : Вища школа, 2000. - 149 с.
5. Матеріали з Вікіпедії – вільної енциклопедії. Режим доступу : // ru.wikipedia.org/wiki / Магістр_академічний_ступінь.

Розглянуто підготовку магістрів педагогічної освіти, формування інформаційно-комунікаційної компетентності як складової їхньої професійної компетентності в процесі вивчення відповідних дисциплін, а також у здійсненні науково-дослідної діяльності.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, магістр, неперервна освіта, педагогічні технології, професійна компетентність.

The matters of undergraduate teachers' training and formation of their informational communicational competency as a constituent part of their professional competency in the process of respective subjects study as well as R&D realization have been considered in the article.

Keywords: informational communicational competency, undergraduate student, continuous learning, pedagogical technologies, professional competency.

В.Я. Єрмакова

(науковий керівник – доктор історичних наук, проф. П.С. Григорчук)

БОРОТЬБА З ДИТЯЧОЮ БЕЗПРИТУЛЬНІСТЮ В УКРАЇНІ У 20-х РОКАХ ХХ СТ.

Проблема дитячої безпритульності та бездоглядності не нова для історії України. На початку 20-х р. ХХ ст. складна політична та соціально-економічна ситуація, обумовила утворення своєрідної «армії» контингенту безпритульних і бездоглядних дітей в Радянському Союзі. Так, у 1919 –1920 рр. в Україні з 7.600.000 дітей – 1/8 частина була безпритульною (950 тисяч) [1]. Безперечно, такий стан справ вимагав негайних заходів щодо подолання даної проблеми.

Нині в Україні жодна державна чи недержавна організація не володіє точною інформацією про кількість бездоглядних маленьких українців. Офіційно наводиться цифра від 100 до 200 тисяч, неофіційною статистикою – від мільйона до двох. Загалом в Україні на

червень 2012 р. проживало 9 мільйонів неповнолітніх дітей, із них фактично кожна дев'ята дитина із контингенту безпритульних [2]. Тож ситуація навколо явища безпритульності й бездоглядності дітей характеризується браком очевидних позитивних результатів: чисельність дітей вулиці фактично не зменшується [3]. Відповідно, сучасний стан дитячої безпритульності в Україні дає підстави стверджувати, що державі не вдається вживати ефективних заходів щодо попередження даного негативного явища [4].

Таким чином, актуальним є аналіз досягнень і помилок у подоланні безпритульності у 20-х р. ХХ ст., не лише в аспекті наукових узагальнень, а й для формування нових підходів до розв'язання даної проблеми на сучасному етапі розвитку незалежної України.

Тому **мета даної статті** – з'ясувати причини і систему боротьби радянської влади з дитячою безпритульністю в Україні в 20-х р. ХХ ст.

20-ті рр. в Україні визначались: перехідною кризою, що вплинула на культурний та соціальний стан українського суспільства. Перша світова війна (1914-1918 рр.), революція (1917 р.), громадянська війна (1917-1920 рр.), голод (1921-1923 рр.), біженство, безробіття: все це обумовило зниження рівня культури, кризи сімейних стосунків, падіння авторитету батьків, підвищення дитячої злочинності й збільшення кількості безпритульних дітей.

Щодо термінології, то перше офіційне визначення безпритульності можна знайти у Великій радянській енциклопедії (1927 р.): «Безпритульні – це неповнолітні, позбавлені педагогічного нагляду та піклування, які перебувають в умовах, що шкідливо діють на їх суспільні прояви та здоров'я. Безпритульними треба вважати не тільки тих дітей, які втратили батьків (або опікунів) та домашнє вогнище. Якщо батьки (або опікуни) позбавляють дітей їжі, грубо з ними поводяться, підбурюють їх на злочини, негативно впливають власним прикладом, – діти таких батьків теж вважаються безпритульними». Терміну «бездоглядність» Велика радянська енциклопедія не містила, проте, це поняття в сучасному його значенні входило у зміст загального поняття дитячої безпритульності. Таким чином, у 20-ті р. ХХ ст. відмінності між поняттями «безпритульність» та «бездоглядність» практично не було [5].

У перші роки діяльності радянської влади, партійно-державні органи вважали безпритульність наслідком царизму та недостатньо злагодженої роботи відповідних установ. Така оцінка причин безпритульності обумовлювала підхід до цього соціального явища – ліквідацію безпритульності, а не причин, які її породжували.

У середині 20-х років, зважаючи на якісні зміни в середовищі безпритульних, а саме збільшення до 70% дітей, які мали батьків, органи боротьби з безпритульністю приходять до розуміння необхідності боротьби вже не з самою безпритульністю, а з причинами її виникнення. Це призвело до впровадження профілактичних заходів попередження безпритульності, внаслідок чого, вулична безпритульність почала зникати і втрачати ознаки масового соціального явища. Щодо політичних причин, то вони майже повністю ігнорувалися, хоч, зрозуміло, це зовсім не знімало їх з порядку денного.

Проведений аналіз дозволяє нам до основних причин дитячої безпритульності в Україні віднести: низький матеріальний рівень життя багатьох родин; безробіття, яке було найбільш поширене серед молоді; недоліки становлення нової освітньої та виховної системи, недоступність системи освіти для певної частини дітей; соціально-психологічний клімат перехідного періоду, формування маргінальної особистості; соціально-класову політику радянського уряду й формування авторитарної політичної системи; політичні репресії та депортації населення України; суперечливий процес становлення системи охорони дитинства в радянській Україні [6, с. 94-95].

За перших років радянської влади головну турботу про безпритульних було покладено на Народний комісаріат соціального забезпечення, а з 1921 р. – на Народний комісаріат освіти; певні повноваження в цій галузі також мали народні комісаріати охорони здоров'я, праці та юстиції. Першим центральним органом, який об'єднав зусилля всіх комісаріатів, була рада захисту дітей, створена декретом РНК УРСР від 14 березня 1919 р. Рада забезпечувала узгодженість роботи установ та організацій щодо врятування дітей. Головним напрямом її діяльності було влаштування безпритульних до інтернатних закладів. Крім того, проводилася

значна робота із залучення колективів підприємств, громадських та профспілкових організацій до справи охорони дитинства. Найбільш поширеними заходами були «Тижні захисту дітей», «Дні голодних дітей», суботники допомоги безпритульним, збирання пожертвувань, одягу та взуття, ремонт приміщень дитячих закладів, відрахування із заробітків працівників підприємств на користь дитбудинків тощо. Діючи директивними методами, властивими періоду військового комунізму, рада досягла певних позитивних наслідків. До кінця 1920 року в Україні діяло 760 дитячих будинків, у яких перебувало близько 52 000 дітей.

Досвід роботи РЗД протягом 1919-1922 рр. дозволив створити новий орган боротьби з безпритульністю. Так, 28 листопада 1922 р. уряд України прийняв рішення про ліквідацію ради і створення нового органу боротьби з безпритульністю – Центральної комісії допомоги дітям (ЦКДД) при ВУЦВК на чолі з Г. Петровським. На відміну від ради, ЦКДД мала більш широку компетенцію, фінансову самостійність і була спрямована на остаточну ліквідацію безпритульності шляхом скоординованих зусиль держави й громадськості. Статистика свідчить про поступове зменшення кількості «дітей вулиці»: на зиму 1924-25 р. в УСРР нараховувалося до 40 тис. безпритульників, восени 1926 р. – 30 тис, а в 1928 р. – до 10 тис. Серед них – жертви громадянської війни, голоду 1921 -1923 рр., утікачі з інтернатів. Винятково важливу роль у вилученні дітей з вулиці відігравали комісії Допомоги дітям. Із указаної вище кількості врятованих дітей на їхню долю припадає: узимку 1924-25 р. – від 15 до 19 тис, у 1925-26 р. – близько 14 тис, у 1928 р. – до 8,5 тис.

Основними напрямками роботи ЦКДД щодо подолання дитячої безпритульності були:

- безпосередній підбір безпритульних з вулиці;
- профілактичні заходи у вигляді проведення «тижнів» і «місячників» допомоги дітям;
- влаштування жебраків в установи охорони здоров'я й освіти;
- здійснення реєвакації дітей на батьківщину;
- установа індивідуального та колективного патронату;
- працевлаштування підлітків на підприємства, установи, набуття кваліфікації в школах ФЗУ.

При сприянні ЦКДД у республіці в 1924 р. виникли осередки «Друзі дітей», які в травні 1927 р. трансформувалися в добровільне товариство «Друзі дітей», яке виконувало важливу соціальну та суспільно-інтегруючу функцію, займаючись конкретною роботою, удаючись до оперативно-профілактичних заходів. Товариство «Друзі дітей» підпорядковувалося Всеукраїнському товариству охорони дитинства та сприянню комуністичному вихованню. На нього покладали завдання ліквідації вуличної безпритульності, а саме: організація трудової колонії для розміщення неповнолітніх правопорушників; відкриття великого інтернату для безпритульних, у якому вони пройшли б певну громадську адаптацію та культурно-виховну «обробку» до моменту відрядження їх до колгоспів, радгоспів, на заводи й фабрики. Товариство провадило значну роботу з надання матеріальної допомоги дітям; його члени збирали пожертвування, влаштовували благодійні акції, кошти від яких надходили у фонд допомоги дітям, брали участь у ремонті та будівництві дитячих закладів, виявляли бездоглядних дітей на вулицях, здійснювали патронат.

Велике значення для підвищення ефективності роботи щодо порятунку дітей мало створення дитячої соціальної інспекції при відділі правового захисту дітей Наркомосу (Народного комісаріату освіти). Комісія провадила роботу в напрямках: боротьби з жебрацтвом, дитячою безпритульністю, проституцією, спекуляцією, правопорушеннями, експлуатацією дітей, жорстоким поведінням у родині. Цікавим є досвід роботи самих інспекторів – братів і сестер соціальної допомоги. Це були люди не молодші за 21 рік, вони відвідували майстерні, окремі родини, установи, затримували неповнолітніх правопорушників і направляли їх у дитячі приймачі-розподільвачі [7].

На початку 1920-х рр. експериментувалась діяльність різних типів закладів для попередження дитячої безпритульності: вогнища, денні і відкриті дитячі будинки,

майданчики, бібліотеки та клуби, які до кінця 1920-х рр. були реорганізовані в постійні дитячі будинки, садки, ясла та позашкільні заклади.

Схема боротьби з безпритульністю була простою: дитина з вулиці – дитячий приймальний пункт – дитячий будинок. Такий порядок дуже скоро призвів до переповнення дитбудинків, які держава була вже не спроможна утримувати. З переведенням дитячих закладів на місцевий бюджет у 1923 р. кількість дитячих будинків та дітей у них стало різко скорочуватися.

Основною формою боротьби з безпритульністю було влаштування дітей до дитячих установ інтернатного типу для тимчасового утримання або тривалого проживання, навчання і виховання. Завданням різних приймально-розподільних пунктів було надання громадської допомоги безпритульним, підготовка їх до вступу в організований колектив і розподіл до стаціонарних установ. У них діти перебували під постійним наглядом педагогів та лікарів. У таких закладах діти могли утримуватися до чотирьох місяців. За цей проміжок часу їх або відправляли до постійних дитячих закладів (дитячих будинків та комун), або працевлаштовували, або повертали батькам та родичам. Патронат, усиновлення, призначення опіки, організоване влаштування на роботу та в професійні школи і технікуми – все це було великою допомогою в боротьбі з безпритульністю [8].

Повністю безпритульність в УСРР як суспільне явище не була подолана, але на кінець 1920-х рр. сформувалась державна система захисту дитинства і подолання дитячої безпритульності. Вона включала в себе організаційно-правову базу, структуру центральних, місцевих органів влади та мережу дитячих закладів для безпритульних дітей. Серед головних недоліків подолання безпритульності в досліджуваній період, виділемо це відсутність єдиної системи скоординованих зусиль держави та громадськості, прогалини нормативно-правової бази і відсутність належних фінансових можливостей під практичною діяльністю державних і громадських установ боротьби з безпритульністю.

Література:

1. Виноградова-Бондаренко В. Є. Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х рр. XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / В. Є. Виноградова-Бондаренко. – К., 2001. – 21с.
2. Богуславська А. День незахищених // Україна молода. – 2012. – 1 червня.
3. Лук'яненко Н. М. Дитяча бездоглядність в Україні: специфіка з погляду сьогодення (юрідико-психологічний аналіз) // http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Jurtp/2010_2/lukane.htm;
4. Горобець І.В. Профілактика дитячої безпритульності та бездоглядності як напрям діяльності органів державної влади // <http://www.nbuv.gov.ua/NoRobets.htm>;
5. Коцан І.Д. Участь міліції в боротьбі з безпритульністю та правопорушеннями неповнолітніх в Україні в 20 –ті роки XX ст. // http://www.nbuv.gov.ua/./PB-3_5.pdf;
6. Вакуленко В. М. Досвід подолання дитячої безпритульності в Радянській Україні // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – №2. – С. 93-100;
7. Мірошніченко Т.В. Дитяча безпритульність як соціальне явище в Радянській Україні у 20-30-х рр. XX ст. // <http://vuzlib.com/content/view/1928/52/>;
8. Коцан І.Д. Участь міліції в боротьбі з безпритульністю та правопорушеннями неповнолітніх в Україні в 20 –ті роки XX ст. // http://www.nbuv.gov.ua/./PB-3_5.pdf

У статті розкрито генезис та причини дитячої безпритульності у 20-х р. XX ст. Проведено аналіз системи державних органів та громадських організацій та визначено форми боротьби, спрямовані на подолання безпритульності.

Ключові слова: дитяча безпритульність, дитяча бездоглядність, дитячий будинок.

In the article genesis and reasons of child's neglect are exposed in 20 XX of century. The analysis of the system of public organs and public organizations is conducted and the forms of fight, sent to overcoming of neglect, are certain.

Keywords: child's neglect, child's neglect, child's house.

ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. Проблема самостійного оволодіння знаннями має глибокі історичні корені. Ці питання відображені в працях Сократа, Демокріта, Ж.-Ж. Руссо. У подальшому їх розвивали дидакти Я. А. Коменський, К. Ушинський, М. Скаткін, М. Данілов та інші. Найбільш відомими сучасними дослідниками є: Л. Блонський, Р. Гуревич, Н. Ничкало, Л. Онучак, К. Островський, М. Сметанський, Т. Якимович та інші. Нині педагогічною наукою і практикою накопичено значний досвід щодо активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів. Зростаючий розрив між обсягом знань, призначених для навчання, і можливістю їх засвоєння може бути подоланий, головним чином, шляхом розвитку розумових здібностей студентів, формування в них здатності самостійно регулювати процес засвоєння нових знань і підвищення ефективності навчання. Самостійність зумовлена структурою навчальних планів вищих закладів освіти, частина навчального часу у яких виділена на самостійну роботу студентів.

Виклад основного матеріалу. Над розв'язком проблеми забезпечення систематичності самостійної роботи студентів, підвищення якості підготовки фахівців працюють не одне десятиліття. У пошуках відповіді на ці запитання наприкінці 80-х років було рекомендовано зменшити навантаження студентів обов'язковими аудиторними заняттями, «удосконалити організацію самостійної роботи, забезпечивши методичну допомогу і контроль з боку викладачів» [8, с. 12]. Пропонувалося, зокрема, на противагу масовій, валовій освіті рішуче перейти «до посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів, спираючись на їх самостійну роботу, активні форми і методи навчання» [8, с. 12]. Проте всі ці рекомендації та пропозиції виявилися декларативними і ніяк не втілювалися в життя, не впливали на підвищення якості педагогічного управління самостійною роботою студентів.

Вивчаючи передовий досвід ВНЗ у галузі залучення студентів до самостійної роботи, організації різних її форм, можна відзначити, що основною з них є систематична робота над підручниками, навчальними посібниками, першоджерелами на лекціях, семінарах і в позааудиторний час (конспектування, складання тез); над конспектами лекцій (до і після них); над документами, в лабораторіях, на практичних заняттях; розв'язування задач, виконання вправ, самостійні спостереження, підготовка доповідей, рефератів, опрацювання спеціальної літератури, виконання різного роду індивідуальних занять, курсових і дипломних робіт.

Згідно зі стандартами та головними принципами Болонського процесу кількісне співвідношення самостійної роботи студентів до загального навчального навантаження чітко не регламентується, висвітлені лише загальні принципи. Тому Міністерство освіти і науки України може лише запропонувати вищим навчальним закладам на адресу керівників такі відсоткові відношення:

1. Молодші курси, тобто 1-2, на самостійну роботу студентів разом із самостійною аудиторною роботою під керівництвом викладача виділяється до 30%.
2. 3 курс – до 50%.
3. 4 курс – до 65% згідно зі складністю курсових робіт і випускних бакалаврських робіт.
4. На 5 курсі та магістратурі обсяг самостійної роботи студентів складає 70% від загального навантаження згідно з навчальними планами для написання дипломних проектів та магістерських робіт.

Особлива увага до самостійної роботи студентів зумовлена спрямуванням вищої освіти України на реалізацію Болонської декларації. Основний її зміст полягає у необхідності приведення освітніх систем до одного стандарту. У цьому стандарті передбачається зменшення частки прямого, зовні заданого інформування, й організація навчального процесу на основі застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом

Пленарне засідання

викладача та повноцінної самостійної роботи у лабораторіях, читальних залах, об'єктах професійної діяльності [2, с. 15].

Навчальна діяльність студента, як самостійна робота, може здійснюватись під керівництвом і контролем педагога за рахунок скорочення аудиторних занять, а також і без допомоги і контролю викладача з метою самозбагачення знаннями. Успішність самостійної роботи студентів визначає, перш за все, підготовленість їх до такої навчальної діяльності. За своєю суттю самостійна робота передбачає максимальну активність студентів у різних аспектах: організації розумової праці, пошуку гармонії, прагненні зробити знання переконливими. Результативною є така самостійна робота, яка забезпечує досягнення кінцевого результату як сукупності продуктів самостійної навчальної діяльності, набутого досвіду, стану суб'єктів навчання на основі самоуправління студентів та опосередкованого управління з боку викладачів з урахуванням при цьому внутрішніх, психологічних чинників і створенням відповідно до них зовнішніх, дидактичних умов навчальної діяльності [6, с. 10].

Таблиця 1

Класифікація видів самостійної роботи студентів

| Критерії | Види самостійної роботи студентів |
|--|---|
| За характером діяльності для набуття знань | – навчально-пізнавальна; – виробнича або професійна. |
| За рівнем засвоєння елементів змісту | – репродуктивна; – алгоритмічно-дійова; – проблемно-пошукова; – дослідницька. |
| За місцем у навчальному процесі | – до аудиторна; – аудиторна; – після аудиторна. |
| За В. Козаковим ¹ | – СРС – 1; – СРС – 2; – СРС – 3. |
| За обсягом | – мікроциклічна; – макроциклічна. |
| За часом виконання | – тривала; – короткочасна. |
| За рівнем продуктивності самостійної діяльності студентів ² | – за зразком; – конструктивно-варіативна; – евристична; – дослідницька. |
| За формою організації | – індивідуальна; – групова (колективна). |
| За обов'язковістю самостійності | – обов'язкова; – добровільна; – бажана. |
| За ступенем самостійності | – під обов'язковим керівництвом викладача; – з консультаціями викладача; – з само спонуканням та самоконтролем. |
| За змістом завдань | – однотипова; – різнотипова. |
| За формою навчання | – домашні завдання; – практичні заняття; – різні види практик..... |

Примітки:

1. В.Козаков розглядає три рівні самостійної роботи. Самостійна робота студентів 1-го рівня (СРС-1) – це сукупність пізнавальних дій суб'єкта навчання щодо засвоєння знань, видів та способів діяльності в конкретній предметній галузі. СРС 1-го рівня у будь-якій формі організації навчання (лекції, семінари,

контрольні роботи тощо) не залежить від присутності чи відсутності викладача й найкраще формує розумові дії як акт мислення. СРС-1 забезпечує засвоєння предметних знань, навичок, умінь, формує певний енциклопедизм навчання, але не передбачає самостійного використання набутого.

Самостійна робота студентів 2-го рівня (СРС-2) – це сукупність самостійних дій суб'єкта навчання над предметом, задана з метою отримання певного продукту, результату. СРС-2 додатково до СРС-1, яка є складовою цього рівня, формує певні навички та вміння самостійно використовувати засвоєні знання для використання певних завдань, що забезпечує надійний «виконавський» рівень підготовки фахівців.

Самостійна робота 3-го рівня (СРС-3) – сукупність самостійних дій суб'єкта навчання в певних умовах за схемою організаційно-психологічної структури діяльності студентів, що включає: визначення власної мети та планування шляхів їх досягнення; мотивацію, визначення процесу дій з обраним предметом; самоконтроль і корекцію дій для досягнення заздалегідь визначеної цілі. З визначення СРС-3 можна зробити висновок, що саме цей рівень роботи повною мірою відповідає поняттю самостійної роботи за діяльнісним підходом. Окрім того, СРС-3 вбирає в себе два попередні рівні. СРС-3 дає змогу реалізувати цілі вищої школи щодо підготовки ініціативних, активних, творчих фахівців [1, с. 92-93].

2. На нашу думку, найбільш відповідною до завдань вищої школи є класифікація П.Підкасистого [4, с. 42], що розмежовує самостійну роботу за рівнем продуктивності самостійної діяльності студентів: за зразком, реконструктивно-варіативні, евристичні, творчі, дослідницькі.

У педагогічній науці досліджено різні підходи до класифікації самостійної роботи. Розрізняються окремі види самостійної роботи за умовами та способом її виконання. За умовами розрізняють самостійну роботу студента на занятті під керівництвом викладача; у спеціальному кабінеті або лабораторії; домашню самостійну роботу [5, с. 458-462]. Також виділяють види самостійної роботи залежно від способу нагромадження фактичних знань із предмета: ознайомлення зі спеціальною літературою; одержання наукової інформації про предмет через перегляд першоджерел, критичної і довідкової літератури; підготовка до інтерпретації наукового матеріалу шляхом його відбору, аналізу [7].

У педагогічній літературі існує багато класифікацій типів і видів самостійної роботи. Спроба систематизувати різні класифікації наведена в таблиці 1.

Самостійні роботи за зразком, які включають рішення типових завдань, виконання різноманітних вправ за зразком. На наш погляд, вони дозволяють засвоїти матеріал, але не розвивають творчої активності. Це перший тип розумової діяльності, що ґрунтується на розпізнанні об'єкта, предмета, явища, що вивчається. Самостійну роботу за зразком студенти виконують на основі чіткого інструктажу викладача. Наприклад, викладач пропонує прочитати текст з підручника чи іншого джерела, в основному про нові матеріали і зробити короткі тези, виділити формулу, визначення та інше. Перший тип самостійних завдань планується на перші заняття. Викладач дає інструктаж: прочитати весь текст, при цьому зосередитися на матеріалі, і уявити ясно те, що читаєш; виділити саму суть. Перед тим як починати читати текст, викладач має впевнитися, що студенти володіють знаннями з цієї теми, зробити фронтальне опитування, актуалізувати знання з матеріалу теми, що вивчався в аудиторії.

Конструктивно-варіативні самостійні роботи передбачають необхідність відтворення не лише функціональної характеристики знань, а й структури знань, залучення відомих знань для вирішення завдань, проблем, ситуацій. Це другий тип (рівень) розумової діяльності, на якому відбувається відтворення й розуміння явищ, що вивчаються. У процесі роботи з підручником чи іншою спеціальною літературою студенти мають самі знаходити у словниках, довідниках тлумачення незнайомих слів і термінів і законспектувати їх. Після такої самостійної діяльності під керівництвом викладача студенти виробляють уміння до написання рефератів. Такі види робіт сприяють запам'ятовуванню навчального матеріалу, здобуттю нової інформації, осмисленню понять. Така діяльність має репродуктивний характер, інтерес виникає епізодичний, але такі самостійні роботи створюють умови для переходу студентів до виконання пізнавальних задач на більш високому рівні. Студенти узагальнюють вивчений матеріал у вигляді схеми, графіка, таблиці, діаграми. Виконання цих завдань залишається на рівні перетворювального відтворення, але вже з елементами творчості, що зумовлює поглиблення пізнавальної активності та самостійності. З'являється бажання пізнати більше.

До самостійних реконструктивно-варіативних завдань можна віднести складання

узагальнюючих таблиць, складання опорних конспектів. Студент уже думає як краще і зрозуміліше викласти здобуті знання. Можна запропонувати описати той чи інший варіант, дати аналіз фрагментів діафільму чи рисунку, порівняти, скласти кросворд, розв'язати індивідуальну задачу та інше.

Евристичні самостійні роботи пов'язані з вирішенням окремих питань, проблем, поставлених на лекціях, семінарських, лабораторних, практичних заняттях. Тут формується вміння бачити проблему вивчення, самостійно її формулювати, розробляти план її вирішення. Це третій тип (рівень) розумової діяльності, на якому здійснюється більш глибоке розуміння явищ, процесів і починається творча діяльність. Евристичні види самостійних робіт містять у собі пізнавальні завдання, що змушують студента аналізувати незнайомі проблемні ситуації, діставати нову інформацію. Творчі самостійні роботи використовуються для того, щоб розвивати мислення й активізувати пошукову діяльність, тому в їх основу покладено створення і розв'язання проблемних ситуацій.

Сучасні дослідники проблем вищої школи по-різному трактують сутність самостійної роботи студентів, по-різному її визначають. П. Підкасистий вважає, що самостійна робота «це не форма організації навчальних занять і не метод навчання. Її правомірно розглядати скоріше як засіб залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності» [221, с. 42]. Він розглядає самостійну роботу як «засіб організації та виконання учнями визначеної пізнавальної діяльності» [4, с. 142].

А. Петровський вважає: «Самостійна робота перш за все завершує задачі всіх інших видів навчальної роботи. Знання, які не стали об'єктом власної діяльності, не можуть вважатися істинним надбанням людини» [7, с. 56]. У даному визначенні самостійна робота є засобом отримання знань. Однак далі вказується: «Крім практичної важливості, самостійна робота має велике виховне значення: вона формує самостійність не тільки як сукупність певних умінь і навичок, але і як рису характеру, яка грає суттєву роль у структурі особистості сучасного спеціаліста вищої кваліфікації» [7, с. 56].

Учені єдині в погляді на те, що самостійна робота базується на педагогічних і психологічних закономірностях, детермінує змістом, методами організації навчання, індивідуально-типологічними відмінностями студентів. Саме такий підхід до неї забезпечує комплексний вплив на засвоєння кожним студентом наукових понять, способів дій, на формування певних особистісних характеристик.

Висновки. Як висновок потрібно зазначити, що саморегуляція студента передбачає високий рівень свідомості, адекватність самооцінки, рефлексивність мислення, самостійність, організованість, цілеспрямованість та сформованість його вольових якостей. З цією метою у студента має бути сформована цілісна система уявлень про свої здібності та вміння їх використовувати. Він має моделювати власну діяльність, тобто створити умови, сприятливі для досягнення мети, використовувати власний досвід під час набуття знань. Саморегуляція студента вимагає вміння програмувати самостійну роботу.

Література:

1. Козаков В.А. Дидактика самостійної роботи студентів (СРС) // Запровадження сучасних технологій навчання в КНЕУ. – К.: КНЕУ, 1999. – С. 85 -102.
2. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. О.В. Долженко. – М.: Высш. шк., 1986. – 368 с.
3. Лузан П.Г. Активізація навчання студентів. – К.: Ред.-вид. від., НМЦ аграр. освіти, 1999. – 216 с.
4. Підкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.
5. Половникова Н.А. Система воспитания познавательной самостоятельности школьников. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1975. – 103 с.
6. Романова Г.М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2003. – 245 с.
7. Жулкевська В. До проблеми дистанційного навчання у вищих закладах освіти // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 30-32.
8. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. – К.:

У цій статті розглядаються проблеми організації самостійної роботи студентів у контексті професійної освіти.

Ключові слова: самостійна робота, аудиторна робота, навчальні плани, енциклопедизм навчання, інструктаж викладача, пізнавальний інтерес, саморегуляція студента.

This paper addresses the problem of independent work of students in the context of vocational education.

Д.М. Барановський

(науковий керівник – кандидат технічних наук, доц. В.П. Майданюк)

ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ ЛАЗЕРНОГО 3D СКАНУВАННЯ

Лазерне 3D сканування сьогодні широко застосовується в різних галузях промисловості. Розвиток сучасної медицини, будівництва, кінематографа, космонавтики та ін. неможливо уявити без використання результатів лазерного сканування. В час стрімкого розвитку техніки та комп'ютеризації актуальною залишається проблема обробки результатів 3D сканування.

3D сканер – це пристрій що аналізує фізичний об'єкт і на основі одержаних даних створює його 3D модель [2].

Виробничий етап із створення комп'ютерної графіки включає в себе три основних етапи: моделювання, анімацію і рендерінг [3].

У даній статті ми розглянемо технологію сканування об'єкта 3D сканером, як одну з найбільш актуальних, перспективних і часто використовуваних при створенні комп'ютерної моделі об'єкта.

Принципи 3D сканування

Перші 3D сканери, що використовують лазерну технологію, були випущені компанією Cyberware в 1991 році. В 1992 році, була створена фірма CyberScan, спеціалісти якої поєднали 3D сканер, 3D принтер та NCC (numerically controlled computer) [4].

3D сканери за методом сканування поділяються на два типи: безконтактний і контактний. В свою чергу неконтактні сканери поділяються на: активні та пасивні. Пасивні сканери не випромінюють нічого на об'єкт, замість цього обробляється відображене зображення. Активні сканери випромінюють на об'єкт деякі спрямовані хвилі і виявляють його відображення для аналізу. Можливі типи випромінювання включають: світло, ультразвук або рентгенівські промені.

Найпростіша установка для 3D сканування (рис. 1) складається з: лазера, екрану, камери, програмного та апаратного забезпечення для обробки та збереження даних. Екран потрібний для калібрування камери.

Результатом роботи лазерного сканера є великий масив даних. Основним напрямком застосування лазерного сканування є створення 3D моделей різних об'єктів.

Існує два загальноприйнятих методи представлення цифрової моделі:

- у вигляді нерегулярної сітки (TIN - поверхні);
- у вигляді регулярної сітки (GRID - поверхні).

Якщо перший варіант дозволяє точніше розпізнати будь-який елемент поверхні, то другий використовують для обробки отриманої поверхні різними методами [5].

Проблемами обробки результатів сканування є:

- наявність надлишкової інформації;
- похибки класифікації;

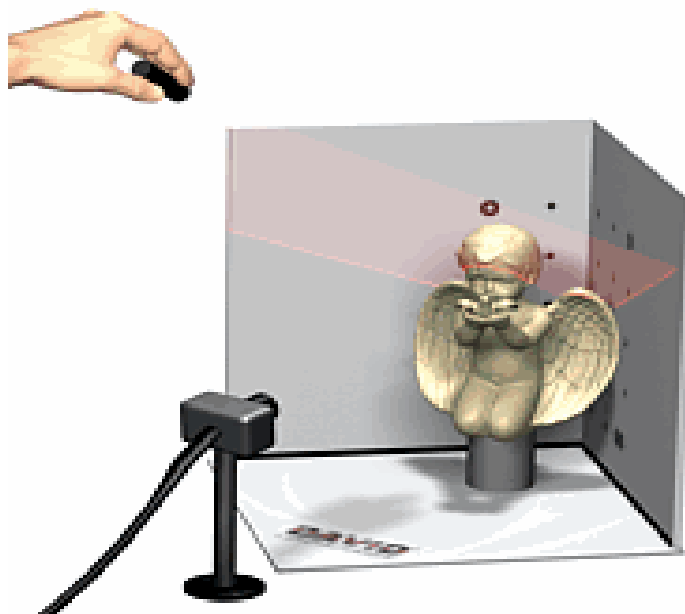


Рис. 1. Установка для 3D сканування

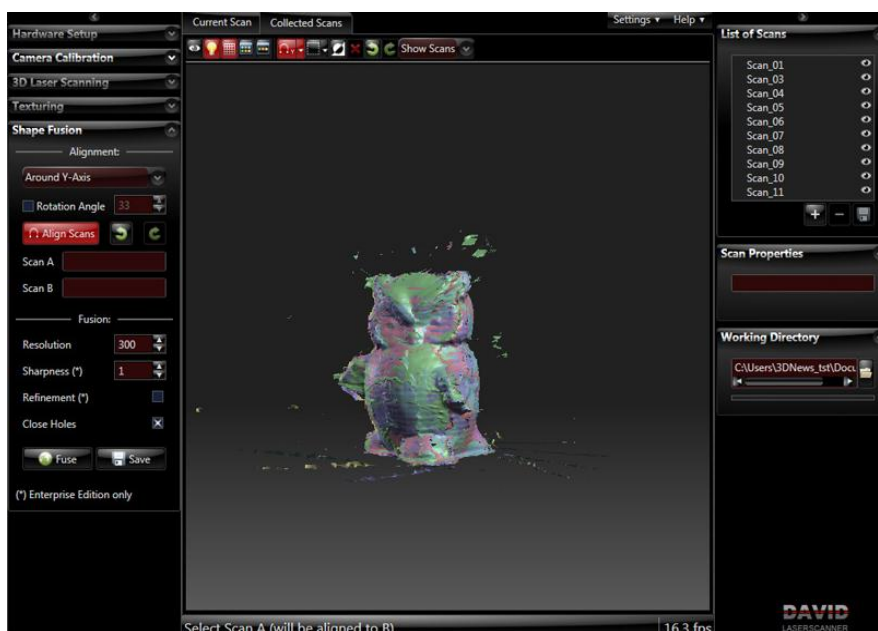


Рис. 2. Інтерфейс програми та одержаний результат сканування

Огляд програмних пакетів для 3D сканування

Програмна обробка результатів лазерного сканування полягає в наступному:

- групування і обробка хмари точок, одержаних в результаті 3D сканування;
- заповнення «сліпих об'єктів»;
- зшивання оброблених зображень;
- побудова сітки поверхні;
- визначення розмірів і верифікація даних і еталона;
- побудова моделі.

Серед безкоштовних програмних пакетів для обробки результатів сканування заслуговує на увагу пакет DAVID-LASERSCANNER, який може працювати у двох режимах сканування: використовуючи камеру і лазер, або використовуючи проектор і камеру [1]. Недоліком пакету

є необхідність у подальшій обробці результатів сканування. На рис. 2 зображено інтерфейс програми та одержаний результат сканування.

Подальшу обробку 3D моделі можна здійснити за допомогою програми Meshlab. Модель після обробки результатів 3D сканування цією програмою наведена на рис. 3.

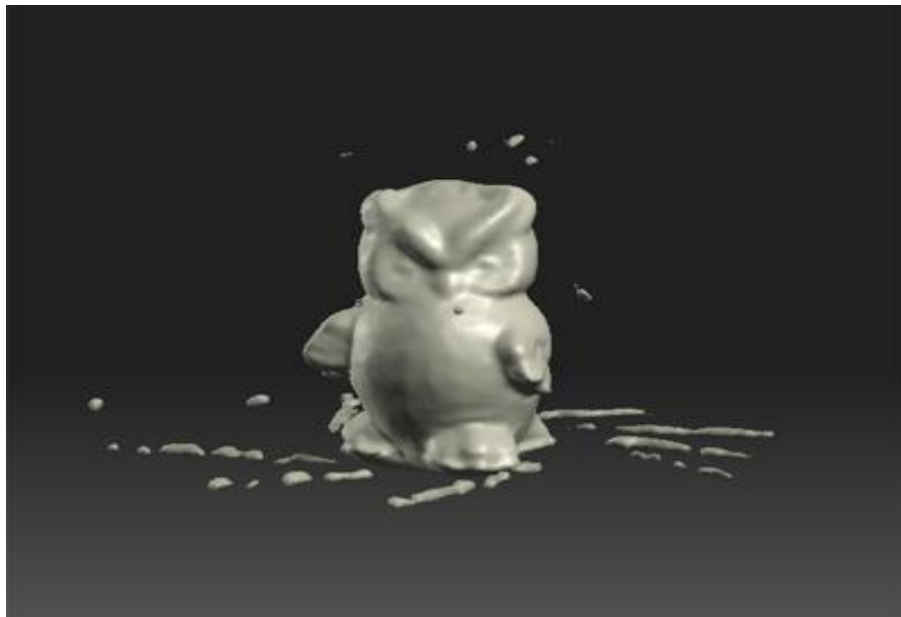


Рис. 2а. Інтерфейс програми та одержаний результат сканування

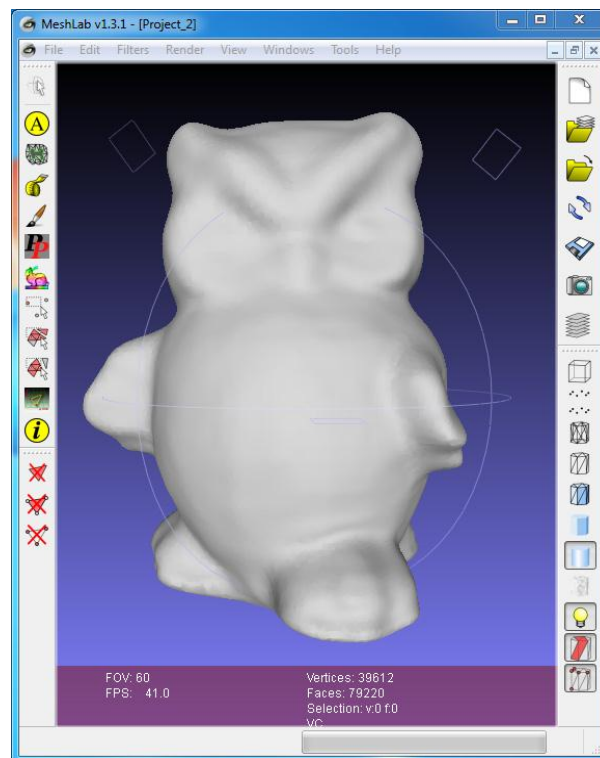


Рис. 3. Оброблена 3D модель

Можна навести також більш професійні платні пакети для обробки результатів лазерного 3D сканування, наприклад, 3DSOM Pro, ReconstructMe. Для редагування результатів сканування можна використати таке програмне забезпечення як 3d max, Blender, SketchUp, Art of Illusion, Wings 3D, POV-Ray, The Whole Body X 3D Scanner [6].

Одержані методом сканування 3D моделі можуть бути оброблені системами автоматизованого проектування, і в подальшому використані для підготовки технологічного процесу у виробництві та інженерних розрахунках [7].

Існує багато компаній, які готові запропонувати свої технологічні та інженерні рішення в галузі трьохвимірного сканування. Жодне з технологічних рішень не є досконалим, до того ж лазерні технології, що дають прийнятний результат, відрізняються великою вартістю, тому важкодоступні для невеликих студій. Ні один сканер не може відсканувати об'єкт таким чином, щоб потім не знадобилось втручання спеціаліста. На подальшу обробку результатів сканування хорошему спеціалісту знадобиться декілька годин та спеціалізоване програмне забезпечення, однак це набагато швидше ніж моделювати об'єкт з нуля.

Література:

1. Бурштинська Х. Використання даних лазерного сканування для побудови цифрових моделей рельєфу гідрографічних мереж гірських систем // Геодезія, картографія і аерофотознімання: Міжвідомчий науково-технічний збірник. – Л.: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка». – 2009. – Вип. 71., с. 146 – 151.
2. <http://ru.wikipedia.org/wiki/3D-сканер>
3. http://vektor.ru/auxpage_3d-skanery-opisanie-i-princip-raboty/
4. http://www.render.ru/books/show_book.php?book_id=243
5. <http://www.david-laserscanner.com/>
6. <http://www.3dnews.ru/workshop/621383>
7. <http://rangevision.com/content/view/19/1/>

В статті розглядається проблема опрацювання результатів лазерного сканування об'єкту, здійснюється огляд програмного забезпечення для обробки та редагування результатів сканування.

Ключові слова: 3D сканування, лазерне сканування, програмні пакети

The paper addresses the problem of processing the results of laser scanning object, active review of software for processing and editing of scan results.

Keywords: 3D scanning, laser scanning, software packages

Л.А. Ходаківська

(науковий керівник – доктор педагогічних наук, проф. – О.М. Куцевол)

МЕТОДИКА КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ ДОБИ FIN DE SIECLE (НА МАТЕРІАЛІ «ЛІСОВОЇ ПІСНІ» ЛЕСІ УКРАЇНКИ ТА «СИНЬОГО ПТАХА» МОРІСА МЕТЕРЛІНКА)

Актуальність та доцільність дослідження. Серед сучасних прийомів викладання української і світової літератури в школі важливе місце посідає компаративний аналіз, встановлення паралелей між художніми творами. Одним з магістральних напрямків літературної освіти в Україні є всебічний розвиток особистості школяра. У зв'язку із цим проблема міжпредметних зв'язків та компаративного вивчення творів світової та української літератури набула важливого значення. Однак, методика порівняльного аналізу творів української та світової драматургії залишається недостатньо вивченою.

Зокрема одними з найскладніших тем у шкільному курсі вивчення української та світової драматургії доби fin de siecle (кінця століття) є вивчення творчості Лесі Українки та Моріса Метерлінка. Їхні «Лісова пісня», «Синій птах» є зразками «нової драми», тому мають спільні теми

© Л.А. Ходаківська, 2012 р.

проблематиці, структури, жанрі поданих драматичних творів для глибшого сприйняття творчості письменників і зацікавлення учнів. Необхідно наголосити й на тому, що Леся Українка, як високоосвічена особистість і майстерна письменниця, опрацьовувала та

запозичувала найкращі здобутки світової літератури. Ці факти дадуть змогу старшокласникам зрозуміти закономірності розвитку світового художнього процесу, допоможуть поглянути на національну драматургію як на частину світової літературної спадщини.

Мета статті – визначити спільні риси п'єс Лесі Українки й Моріса Метерлінка й запропонувати методи та прийоми для ефективного компаративного аналізу «Синього птаха» М. Метерлінка та «Лісової пісні» Лесі Українки в 10 класі.

На перших уроках вивчення життєпису української мисткині в 10 класі вчителіві потрібно наголосити на тому, що письменниця була обізнана з найкращими здобутками світової літератури, майстерно використовувала їх у своїй творчості, зокрема драматургії. Її драматична спадщина за рівнем мистецької досконалості, тематикою, проблематикою, ідейним спрямуванням займає почесне місце серед найвагоміших здобутків світової драматургії [9, с. 15].

Також варто зазначити, що Леся Українка цікавилась творчістю М. Метерлінка. У її архіві збереглась історична драма митця «Монна Ванна», подарована Б. Грінченком, та п'єса «Сліпці». У 1906 р. письменниця переклала філософське есе драматурга «Оливне зілля», яке схвально оцінила та віднесла до найновіших літературних утопій. У листі до етнографа В. Гнатюка від 18 травня 1900 р. поетеса обіцяє опублікувати переклад драми Метерлінка «Неминуча» [2, с. 39]. Леся Українка пише: «Хотілось би мені дуже, щоб наша публіка русько-українська познайомилась би з сим новітнім драматургом в його найкращих творах, а до того ж в українськiм перекладі в трьох драмах сього автора я справді бачу нові елементи штуки, скомбіновані з великим талантом» [7, с. 16-17].

Важливо підкреслити те, що Леся Українка та М. Метерлінк є драматургами-новаторами доби fin de siècle кінця 19 століття. Слід пояснити учням термін «новаторство» (відкриття нових шляхів у літературі, відхід від старих традицій і створення нових; новаторство часто пов'язане із зовнішніми суспільними обставинами, коли дійсність стимулює митця до пошуків нових форм. Так звана «нова драма» («ібсенівська») ґрунтується на динаміці думок і почуттів персонажів [3, с. 21].

Наступним етапом у порівняльній характеристиці творів вищезгаданих митців буде ознайомлення з жанром зазначених драм. Учні мають опрацювати термін «драма-феєрія», визначити її особливості. «Лісова пісня» Лесі Українки і «Синій птах» М. Метерлінка мають елементи казковості, але через цей казковий сюжет автори доводять до читача серйозну ідею, порушують вічні філософські проблеми буття, щастя, питання людини та навколишнього світу. Драма-феєрія – це вистава з фантастично-казковим сюжетом, специфічними ефектами й трюками [4, с. 26]. Феєрія походить з народних казок, легенд, пісень, в її основі лежать первісні уявлення про дуалістичну будову світу. Їй також характерне виразне ліричне начало, широке використання міфічних та фольклорних образів, зіставлення природного й людського [8, с. 690].

Після ознайомлення 10-класників з особливостями драми-феєрії можна використати метод усного малювання певних сцен із «Синього птаха» М. Метерлінка та «Лісової пісні» Лесі Українки. Ефективним для ознайомлення з жанром «драма-феєрія» та для поглиблення враження про п'єси буде перегляд уривків з постановок цих творів у театрі або фотографій окремих сцен.

Попередньо учні ознайомились з творами цих драматургів, тому на даному етапі можна використати метод «Паспорт твору» або «Відповіді Лесі Українки та Моріса Метерлінка на вічні філософські питання». Ця картка буде містити такі питання: «Що таке щастя?», «У чому сенс людського буття?», «Рецепція митцями людини та навколишнього світу», «У чому унікальність дитинства та дитячого погляду на світ?» тощо. Завдання школярів полягає в тому, щоб відповісти на ці питання, використовуючи твори, і таким чином поріняти те, як подані проблеми розкривають обидва митці. Картка «Паспорт твору», яка містить такі пункти: автор; короткі відомості про автора; історія написання твору; жанр; тема; ідея; проблематика; композиція, особливості сюжету; роль позасюжетних елементів; роль ремарок; система образів; розкриття образів-символів; мовно-стильові засоби, їхня роль; місце твору в контексті

світової драматургії, що допоможе старшокласникам порівняти твори на стилістичному, тематичному, ідейному, жанровому рівнях.

На уроці компаративного аналізу драм Лесі Українки та М. Метерлінка доцільно використати проблемне запитання про роль ремарок в обох п'єсах: читачі з'ясовують, чому ремарки такі докладні, які художні засоби автори використовують у цих заувагах. Учитель повинен навести учнів на думку про те, що ремарки в новій драмі стали допоміжним засобом розкриття не лише зовнішніх подій, а внутрішнього світу героїв. Ремарки як композиційний елемент відіграють важливу роль у розкритті теми та ідеї драм [1, с. 3]. У цих творах ремарки не лише слугують вказівками для постановки драми на сцені, але й доповнюють уявлення читачів про характери дійових осіб, частково навіть виражають авторське ставлення до персонажів.

Наступним етапом поглибленого аналізу може стати пошуково-дослідницький метод у формі гри «Літературний компаративний футбол»: учням дається завдання знайти цитати для розкриття певної теми чи проблеми, школярі діляться на три команди: перша команда шукає цитати у творі М. Метерлінка «Синій птах», друга – в драмі «Лісова пісня» Лесі Українки, третя з'ясовує спільні риси розкриття цієї теми чи проблеми в обох творах, робить висновок. Таким чином, виграє та команда, яка зможе «відбити гол» цитатами із заданих творів.

Наприклад, учитель ставить завдання знайти в Метерлінка та в Лесі Українки описи в ремарках, у яких використано звукові, зорові та рухові образи.

Перша команда наводить цитату з 7 картини «Синього птаха» М. Метерлінка: «Виблизкує роса, розпускаються квіти, у гіллі шелестить вітер, гудуть бджоли, прокидаються пташки і наповнюють простір першими піднесеними гімнами сонцю і життю» [10, с. 21]. На що друга команда відповідає цитатою з «Лісової пісні»: «На голос веснянки відкликається зозуля, потім соловейко, розцвітає яркіше дика рожа, біліє цвіт калини, глід соромливо рожевіє, навіть чорна безлиста тернина появляє ніжні квіти» [6, с. 385].

Третя група робить висновки про функції описів, підкреслює їхню схожість, емоційну та естетичну сумісність. Можна навіть замінити ці уривки один одним.

Завдання: знайдіть у Метерлінка в картині 5 та дії I «Лісової пісні» описи, що містять схожі образи-символи. Доведіть, що ремарки обох авторів подібні не лише словесним описом, а й баченням образу-символу.

Перша група наводить цитату: «Стовбури найстаріших і найвеличніших дерев розкриваються й випускають душі, що були в них сховані... Одні виходять зі своїх стовбурів повільно, розминаючись, потягуючись, ніби після тривалого сну...» [10, с. 7]. Друга група знаходить схожу цитату з феєрії Лесі Українки: «З-за стовбура старої розщепленої верби, півсохлої, виходить Мавка, в яснозеленій одежі, з розпущеними чорними, з зеленим полиском косами, розправляє руки і проводить долонею по очах. Мавка. Ох, як довго я спала!» [6, с. 379].

Важливо порівняти описи героїв обох драм: Вогню в Метерлінка й Перелесника в Лесі Українки та виділити їхні спільні риси. До прикладу, Вогонь – «червоне трико, багрянний, на золотій підкладці, що переливчасто поблискує, плащ, шляпа із султаном з барвистих вогненних язиків...» [10, с. 12]. Перелесник – «...гарний хлопець у червоній одежі, з червонястим, буйно розвіяним, як вітер, волоссям, з чорними бровами, з блискучими очима» [6, с. 389].

Одним із завдань для компаративного аналізу драм Лесі Українки та М. Метерлінка може бути постановка проблемних запитань про те, чому головними персонажами «Синього птаха» є саме діти. Також словесник, звертаючись до «Лісової пісні», може запитати старшокласників про те, яку рису особистості Лукаша помітила в його очах Мавка при першій зустрічі. Інтерес старшокласників викликає запитання про те, чи можна в дорослому віці залишити в собі частинку дитинства.

Останнім етапом на уроці компаративного вивчення драм «Синій птах» та «Лісової пісні» може стати виконання творчої роботи, що полягатиме в оформленні обкладинок творів на основі паспорту обох п'єс.

Отже, використання різноманітних методів та прийомів компаративного вивчення драматичних творів Лесі Українки та М. Метерлінка дасть змогу підвищити ефективність викладання літератури, а актуалізація міжпредметних зв'язків сприятиме формуванню всебічно розвиненої особистості, полегшить сприйняття шкільною молоддю творів і дасть можливість вивчати вітчизняну літературу в контексті світового художнього процесу.

Література:

1. Волошина Н. Використання образотворчого мистецтва на уроках літератури в умовах профільного навчання на матеріалі «Лісової пісні» Лесі Українки / Ніна Волошина // Заруб. література в школах України. – 2009. – № 11. – С. 2 – 5.
2. Гнатюк Л. Виявити спорідненість письменників на філософському та образно-стильовому рівні. Урок компаративного аналізу за п'єсами М. Метерлінка «Синій птах» і Лесі Українки «Лісова пісня» / Лідія Гнатюк // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 4. – С. 38 – 40.
3. Гордієнко О. Тема людського щастя й сенсу життя та її реалізація в символічних образах української та зарубіжної драматургії (10 клас) / Олена Гордієнко // Українська література в загальноосвітніх школах. – 2003. – № 4. – С. 21 – 25.
4. Грисенко Л. Феєрія про вищі цінності буття. Урок-роздум за п'єсою М. Метерлінка «Синій птах» 10 клас / Любов Грисенко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2002. – № 5. – С. 25 – 28.
5. Куцевол О. Сучасний урок зарубіжної літератури: навч. Посібник / Ольга Куцевол, Ольга Ніколенко. – К. : Академія, 2003. – 288. с.
6. Леся Українка Поеми і драми / вступ. стаття та приміт. О. Бабишкіна. – К. : Мистецтво, 1980. – 467 с.
7. Леся Українка: Публікації. Статті. Дослідження / упоряд. О. Ф. Ставицький. – К. : Наук. думка, 1984. – 296 с.
8. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 752 с.
9. Медвідь Н. Духовні скарби художнього світу Моріса Метерлінка і Лесі Українки. На матеріалі драм «Синій птах» і «Лісова пісня»/ Наталія Медвідь// Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2008. – № 4. – С. 44 – 45.
10. Метерлінк М. Синяя птица/ перевод Н. Любимова. – М.: Худ. литература, 1972. – 82 с.

Стаття присвячена проблемі компаративного аналізу драматичних творів української і світової літератури у 10 класі на матеріалі п'єс Лесі Українки та Моріса Метерлінка, запропоновано методи та прийоми компаративного вивчення драматичних творів письменників.

Ключові слова: методика компаративного аналізу, українська література, світова література, драматичні твори, Леся Українка, Моріс Метерлінк, «Лісова пісня», «Синій птах», міжпредметні зв'язки.

The article is devoted to the problem of comparative analysis of the dramatic works of Ukrainian and world literature in the 10 form based on the material of the plays of Lesya Ukrainka and Maurice Maeterlinck, there are given methods and techniques of comparative studying of dramatic works of these writers.

Keywords: method of comparative analysis, Ukrainian literature, world literature, dramatic works, Lesya Ukrainka, Maurice Maeterlinck, «Forest Song», «Blue Bird», interdisciplinary connections.

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНО ЗНАЧУЩИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ СПІЛКУВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Спілкування у педагогічному процесі завжди детермінується системою цінностей, які є актуальними у суспільстві. нині, на жаль, употужнюється опосередкованість спілкування престижними, а не духовними цінностями, які не набули притаманної їм вартості у свідомості молодих поколінь.

Сучасні цінності – актуальна ідеологічна проблема, а також формування світогляду, що виступає інтерактивною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої великої чи малої соціальної групи, колективу, нації, зрештою, всього людства. Це також нова проблема, як і соціальна, що має проростати і використовуватись наново, причому вибір світоглядних позицій, а отже, й цінностей, покладаються на індивіда, як суб'єкта життєдіяльності [12, с. 106].

Аксіологічні проблеми розвитку сучасної освіти активно досліджуються у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях. Оновлений підхід до виховання виокремлюється з низки вагомих розробок філософсько-освітньої парадигми (Б. Гершунський, Е. Гусинський, А. Здравомислов, І. Зязюн, П. Ігнатенко, В. Краєвський, В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, В. Трухачев, А. Тягло, С. Клепко, В. Корженко, В. Лутай, М. Романенко, В. Шадриков, П. Щедровицький та ін.). Значно активізувався ціннісно-концептуальний пошук у царині виховання (І. Бех, А. Бойко, Є. Бондаревська, О. Вишневський, С. Гончаренко, В. Моляко, О. Сухомлинська, М. Таланчук, Н. Ткачова, Г. Троцько, Н. Щуркова та ін.). Аксіологічні аспекти виховання молодших школярів вивчають Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, Т. Поніманська, О. Савченко, Г. Тарасенко та ін..

Ми виходимо з того, що ціннісна орієнтація є своєрідним критерієм, доленосним фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, системи установок, відстоювання принципів і переконань. Вона передбачає позитивне чи негативне значення об'єктів навколишнього світу для індивідуума, групи людей, суспільства загалом і визначається не їхніми властивостями як такими, а їх місцем та наявністю в людській життєдіяльності інтересів і потреб, соціальних відношень, критеріями та способами оцінки цього значення, виражених у моральних принципах і нормах, і ідеалах, установках, цілях.

Поняття «орієнтація», яке входить у зміст ціннісної орієнтації, вміщує, по-перше, вказівку на «вміння розібратися в оточуючій обстановці; обізнаність в будь-чому» і, по-друге – «спрямованість діяльності, яка визначається інтересами будь-якого» [10, с. 452].

Визначення ціннісних орієнтацій як самостійного поняття, яке відображає конкретне явище у відносинах особистості і суспільства, практично вперше в нашій науці було дано в роботі А. Здравомислова і В. Ядова «Ставлення до праці й ціннісних орієнтацій особистості». «Ціннісні орієнтації, – пишуть автори, – ми розуміємо як установку особистості на ті чи інші цінності матеріальної і духовної культури суспільства. Ціннісні орієнтації є важливим компонентом, в них як би резюмується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Це той компонент структури особистості, який являє собою вісь свідомості, навколо якої обертається думки і почуття людини і з точки зору якої розв'язується багато життєвих питань» [5, с. 198].

Педагогів, звичайно ж, цікавить як весь складний, багаторівневий комплекс проблем, що стосується цінностей, відображається в педагогічній науці та шкільній практиці. Мета і завдання формування цінностей, ціннісних орієнтацій, їх зміст і форма – це педагогічна проблематика, і саме вони мають стати предметом соціального розгляду.

Ціннісні орієнтації є провідною якістю людини, що характеризують її неповторну індивідуальність. Система їх виступає як загальна спрямованість усього духовного світу особистості, її життєдіяльності. За ціннісними орієнтаціями можна робити висновки, яке

місце, позицію займає особистість у соціальній структурі суспільства, у найближчому оточенні, які соціальні ролі виконує чи прагне виконувати. Завдяки ціннісним орієнтаціям школяр вирішує багато життєво важливих для себе питань навчальної, громадської, суспільно-корисної та інших видів діяльності. У них втілюються результати його навчання і виховання в окремі вікові періоди розвитку, набуття життєвого досвіду, особливості світосприймання, засвоєння суспільних цінностей і норм поведінки.

Система ціннісних орієнтацій підростаючої особистості складається протягом тривалого часу в процесі гри, учіння, дозвілля, читання книг, під впливом засобів масової інформації, відвідування культурно-розважальних закладів, спілкування з близькими, товаришами та ін. Тому вчителю потрібно максимально естетизувати всі форми життєдіяльності вихованця, включити освоєння національних художніх надбань, творів світової культури та народного мистецтва [7, с. 47-51]. Він також ще має забезпечити трансмісію всіх цих цінностей між поколіннями, має весь час підтверджувати свої ціннісні позиції, погляди і показувати це вихованцям.

Формування ціннісних орієнтацій у дитячому колективі – процес складний і поступовий. Робота з формування у дітей елементарних уявлень про красу людських взаємовідносин, культури зовнішнього вигляду, уявлень про добробут людського життя і т.д. не може бути зведена до однієї форми. Необхідним є синтез найрізноманітніших засобів, методів, форм роботи в цій галузі, а не окремо вкраплені епізодичні «заходи».

Сучасні виховні технології мають спиратися на найвищі цінності і передбачати висококультурні способи передачі їх дітям. Розмаїття методів, засобів, форм виховної роботи має використовуватися з метою оптимізації ціннісного виховання учнів. Естетико-виховна робота містить необмежені можливості корекції ціннісних орієнтацій учнів.

Щодо завдання формувати активне, творче ставлення до дійсності, тобто прагнення втілювати свої уявлення про красу в життя, створювати для людей нове, досконаліше, то його можна розв'язати, лише залучивши учнів до безпосередньої естетичної діяльності. Корисними стануть метод доручень, постановка практичних завдань, виконання художньо-творчих вправ.

У процесі різноманітної діяльності людина впливає на природу, на інших людей, суспільні явища, надаючи їм бажаних форм і властивостей. Методом вправлення людина рано чи пізно приходиться до майстерності. Якщо це справді вдалий, оптимальний варіант, у якому органічно поєднано форму і зміст, то людина переживає радість творця від своїх умінь і сил. Завдяки цьому і виникає висока потреба створювати і споглядати не будь-що, а досконале, гарне. Тобто краса як результат діяльності сама стає стимулом до нових звершень, до нової діяльності. Але стихійний шлях формування потреби є тривалим. Тому дітей уже з раннього віку потрібно орієнтувати на красу. Методів, якими можна розвивати творчу ініціативу, бажання самим створювати красу, багато: демонстрування зразків, показ, спеціальний інструктаж, суспільна оцінка творчості, заохочення.

Для переведення механізмів свідомості у механізм поведінки особистості створюються емоційно-виховні ситуації. І.Бех відкидає таку організацію виховного процесу, коли виховний вплив будується за стимул-реактивною схемою (слово – вчинок, покарання – вчинок і т.д.). Тут ігноруються механізми свідомого сприйняття дитиною певної моральної норми, а потрібно звертатися до самосвідомості учня, тобто активізувати рефлексивно-вольові та емпатійні механізми свідомості дитини [6, с. 40-47].

Для розв'язання естетичних завдань застосовуються, окрім методів, такі форми естетико-виховної роботи, як вікторини, конкурси, свята, бесіди, трудові справи тощо. Такі форми естетико-виховної роботи з молодшими школярами активно сприяють правильному ціннісному вихованню, забезпечують належну аксіологічну та технологічну культуру виховного процесу, допомагають належним чином відкоригувати ціннісні орієнтації дітей взагалі.

Спостерігаючи за поведінкою дітей, їх вчинками і діями, переконуємося, що не рідкісними є випадки, коли дитина чинить всупереч засвоєним правилам, побаченим прикладам правильної поведінки. Причина розриву моральних уявлень про гарні і погані

вчинки з одного боку, і реальні вчинки з іншого, полягає в тому, що у дитини не сформована звичка чинити згідно з засвоєними нормами і правилами.

У молодших школярів не так важко виховати розуміння необхідності доброзичливого відношення до своїх товаришів, ровесників, старших. Але завдання вчителя – не тільки роз'яснити дітям красу правильного, чуйного ставлення до людей, але і сформувані моральні звички (коли діти чинять правильно не тому, що сіли і подумали, а тому, що інакше не можуть). Виховання цих звичок – набагато складніша справа, ніж виховання свідомості [8, с. 132].

Аналізуючи характер спілкування учнів, виховання у дітей звичок правильної поведінки, не можна не звернутися до досвіду відомого педагога Ш.Амонашвілі. Він впровадив у своєму класі «уроки людяності». «На цих уроках я хочу виховати в дітях такі особистісні якості, як ввічливість, чуйність, прагнення прийти на допомогу, вміння спілкуватися з людьми», – пише педагог [1, с. 137]. На думку вченого, дітям потрібні уроки людяності, на яких вони досягнуть, відчують важливість і привабливість людських стосунків, людської взаємності, вправлятимуться в морально-естетичних вчинках [1, с. 138].

На таких уроках діти вчать правильно спілкуватися один з одним. А розпочинається робота з організації правильного мовного спілкування учнів. На заняттях вчать мовному етикету, вмінню говорити правильно, бути чуйними і лагідними, поступливими і послужливими в кращому розумінні. Причому дітей слід вчити не лише ввічливим словам, але і правильній інтонації їх вимови.

Досвід показує, що надзвичайно необхідними є заняття, на яких діти виконували б завдання з розвитку культури поведінки. Зазвичай діти готові виконувати поради вчителя, але на практиці не у всіх і не відразу виходить так, як слід, і вони потребують неодноразових повторень після показу вчителя.

Велику роль у формуванні вміння спілкуватися відіграють рольові ігри. Можна стверджувати, що ігри – школа дитячого спілкування. Тут дитина отримує можливість з власної ініціативи вступати в різноманітні контакти з дітьми. Під час гри відбувається формування суспільних якостей дитячої особистості: доброзичливість, чуйність, взаємодопомога, вміння врахувати інтереси іншого, рахуватися з ним. Проявляється почуття обов'язку і відповідальності перед ровесниками.

Психологи (В. Петрушин, Т. Рібо, Е. Стауб) дійшли висновку, що діти, які пройшли через рольову гру, виявляють високий рівень альтруїзму. Дітей просили грати в ті ігри, в яких один з учасників потребував би допомоги, а інший би допомагав. У конкретному досліді вивчалися такі показники альтруїзму, як готовність прийти на допомогу, бажання поділитися своєю нагородою з іншими дітьми. Дослід підтвердив, що рольова гра, в якій механізм ідентифікації, а також уміння прийняти на точку зору іншого і пережити його почуття допомагає дітям набувати соціально-ціннісні навички поведінки. Після такої гри учні ставали добрими по відношенню один до одного [11, с. 59].

Жагуче, емоційне слово, сказане дитині улюбленою близькою авторитетною людиною, звісно допоможе їй усвідомити і замислитись про взаємовідносини між людьми. Однак, слово може зачепити дитину на деякий час, а потім воно забувається. Окрім того, жагуче палке слово виникає, в основному, в ту мить, коли вчинок уже здійснений, саме цей вчинок і підлягає аналізу. Щоб слово, сказане розумно, душевно, з експресією, вплинуло на формування особистості дитини, слід підкріпити його серією вправ у морально-етичній поведінці. «Слово плюс діяльність і навпаки – діяльність плюс слово можуть дати в сумі якісно інший стан – характер, спрямованість. Виходячи з цих міркувань, я підсилюю у виховному процесі роль морально-етичних вправ», – пише Ш. Амонашвілі [1, с. 147].

Розкриття естетичних моментів у спілкуванні потребує тонкої педагогічної інструментовки. Важливо вміти включати дітей у переживання ситуацій, де вони не виступають безпосередніми суб'єктами спілкування. В процесі аналізу діти вчать давати морально-естетичну оцінку тим чи іншим вчинкам, вчать помічати й оцінювати внутрішню красу людських взаємовідносин. У процесі оцінювання школярі безсумнівно наштовхують на

схожість етичних і естетичних критеріїв підходу до проблеми спілкування. Необхідно, щоб школярі зрозуміли просту і водночас складну істину: вихована людина завжди гарна в спілкуванні, тому що вона «співрозмірна» атмосфері, статусу, а не відтворює набір готових стереотипів.

Таким чином, естетика спілкування в шкільному колективі великою мірою впливає на формування ціннісних орієнтацій дітей і багато в чому залежить від взаємовідносин вихователя і вихованців. Краса педагогічних принципів обумовлює вихідні позиції спілкування дорослих і дітей. Аксіологічне наповнення кожного педагогічного акту взаємодії суб'єктів виховного процесу значною мірою гармонізує освітнє середовище та сприяє реалізації пріоритетних цінностей у формуванні дитячої особистості.

Література:

1. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? : пособие для учителей / Ш.А.Амонашвили. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
2. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / І.Д. Бех / Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб./ за заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8-11.
3. Вишневецький О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посібник / О. І. Вишневецький. – Вид. 3-тє, доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
4. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – К. – 2002. – № 7. – С. 3-12.
5. Здравомыслов А.Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов. – М., 1996. – Т.2. – 437 с.
6. Концепція виховання особистості / І.Д. Бех // Рідна школа. –1991. -№5. – С.40-47.
7. Концепція виховання творчої особистості / В.О. Моляко // Рідна школа. -1991. -№5. – С. 47-51.
8. Макаренко А.С. О моем опыте. / А.С.Макаренко / Избр. пед. сочинения в 3-х томах. – К.: Рад. школа, 1984. – Т.3.– С. 126 -144.
9. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: монографія / В.О. Огнев'юк. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.
10. Основи психології /за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця.– К.: Либідь, 2002.– 632 с.
11. Петрушин В.Б. Личность начинается с игры / В.Б.Петрушин // Детская литература. – 1980. –№ 2.– С. 59-63.
12. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді : стан розроблення проблеми / О.В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія . – № 1. – 1997. – С. 105-111.
13. Тарасенко Г.С. Природа як цінність у контексті актуальних проблем екологічного виховання / Г.С.Тарасенко / Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб./ за заг. ред. О.В. Сухомлинської . – К., 1997. – С. 205-209.

Стаття присвячена проблемі формування ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами спілкування. Здійснено дефінітивний аналіз понять «цінність» та «ціннісні орієнтації». Представлено форми та методи роботи з дітьми з формування у дітей елементарних уявлень про красу людських взаємовідносин, культури зовнішнього вигляду, уявлень про естетику людського життя.

Ключові слова: молодші школярі, цінність, ціннісні орієнтації, спілкування, естетичне виховання.

The article is devoted to the problem of forming the esthetically important orientations of the nursery school pupils by means of communication. The definitional analysis of the notions «value» and «value orientations» is accomplished. The forms and methods of work with children in forming their elementary ideas of beauty of human relations, appearance culture, wellbeing of human life.

Keywords: nursery school pupils, value, value orientations, communication, esthetic education.

ВИКОРИСТАННЯ ІДИОМ, ПРИСЛІВ'ІВ ТА ПРИКАЗОК З МЕТОЮ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА

Соціально-економічні зміни, процеси гуманізації, що активно відбуваються в суверенній Україні, значною мірою сприяють розширенню можливостей для професійного становлення, інтелектуально-культурного розвитку особистості, вихованню її творчої індивідуальності. Гостро відчувається потреба в такій взаємодії людей, яка ґрунтувалася б на принципах діалогічного спілкування, співробітництва і співтворчості.

З огляду на це, активне використання фразеологізмів, ідіом та ідіоматичних висловів, прислів'їв та приказок, як важливий метод поглиблення пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, має створювати основу для формування іншомовної комунікативної компетенції студентів.

Аналіз літературних джерел свідчить, що в сучасній науці накопичено вже чималий обсяг доробок, які присвячені дослідженню проблем процесу спілкування (Г. Андреева, О. Бодальов, В. Кан-Калік, О. Леонтьєв, А. Петровський); комунікативної компетентності (М. Ісаєнко, О. Павленко, Л. Петровська, Я. Яноушек), зокрема, іншомовної (І. Зімня, Ю. Пасов, Н. Петранговська, В. Скалкін, Н. Складенко).

Поряд з цим, питання доцільності використання ідіом та ідіоматичних висловів для формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх юристів розроблені ще недостатньо повно та однозначно, що зумовило **актуальність** даної статті. **Метою** статті є обґрунтування ефективності вивчення ідіом на заняттях з іноземної мови задля розвитку комунікативної компетентності майбутніх юристів.

У відповідності до визначеної мети нами були поставлені такі **завдання**:

1) уточнити наукові уявлення про сутність іншомовних фразеологізмів, ідіом та ідіоматичних висловів; 2) показати необхідність та доцільність використання ідіом для розширення комунікативної компетентності майбутніх юристів.

Одним із підходів до викладання англійської мови як іноземної у вищій школі України є комунікативний підхід. Головна ідея цього підходу полягає у необхідності не тільки здобуття студентами знань, але й розвитку ними навичок та вмінь використання мовних форм для реальних цілей, щоб стати ефективними користувачами мови [3, с. 7].

Комунікативний підхід при викладанні іноземних мов виходить насамперед з психолінгвістичних особливостей мовного спілкування, яке характеризується комунікативною спрямованістю, двобічністю, ситуативністю, що розглядаються як моделі при розробці системи навчання. Оскільки усне мовлення як засіб спілкування використовується в конкретних ситуаціях і невіддільне від них, основою навчання є комунікативні ситуації [5, с. 38].

Ті, хто вивчають іноземні мови, знають про необхідність вивчення іноземних слів не окремо, а у словосполученнях, оскільки запам'ятовування окремого слова, особливо полісемантичного, не робить можливим правильне його використання у мовленні. Отже, знати іноземну мову означає: мати мовленнєві навички, вміти говорити, висловлювати свої думки так, як це робить носій мови у ситуаціях повсякденного або професійного спілкування.

Вивчення англійської мови з використанням прислів'їв, приказок та ідіоматичних висловів вважається одним зі способів опанування іноземною мовою, яке максимально наближає студента до мови носія, сприяє розвитку мовленнєвих навичок і допомагає відчути місцевий колорит, тобто реалізує комунікативний підхід до навчання. У коротких образних реченнях, що містять закінчену думку, зазвичай легше запам'ятовуються нові слова. Багато прислів'їв і приказок є інтернаціональними, і до них часто можна дібрати і українські прислів'я, які мають майже той самий зміст.

Англійська мова високоідіоматична. Ідіоми є невід'ємною частиною мови і збагачують її. Їхня різноманітність зумовлена історичним розвитком англійської мови.

Ідіоми - не окрема частина мови, якою можна користуватися або нехтувати; з них складається значна частина загального словникового складу англійської мови. Освічена людина, яка використовує у своїй мові ідіоми, розмовляє живою мовою. Оскільки словниковий склад постійно зростає разом із розвитком науки, то нові ідеї повинні мати нові категорії, щоб їх було до чого відносити. Без цього передача нових ідей іншим була б неможливою. Нові ідеї можуть бути висловлені не тільки за допомогою вже існуючих слів і таким чином сприяти мовному зростанню, але й нові думки можуть бути виражені комбінацією з двох-трьох уже існуючих слів. У той самий час разом із новими словами та словосполученнями, які висловлюють новий концепт, з'являються нові ідіоматичні вислови, які відтворюють те або інше явище або концепт [8, с. 2].

Джерела виникнення прислів'їв і приказок найрізноманітніші. Щоб стати прислів'ям, висловлювання має бути сприйняте та засвоєне пересічними людьми. При цьому першоджерело висловлювання часто забувається. Перетворившись на прислів'я, воно стає частиною суспільної свідомості: тому, хто промовляє прислів'я, байдуже до її автора. Можна безпомилково припустити, що будь-яке прислів'я створене певною людиною за певних обставин, однак для дуже багатьох старих прислів'їв джерело їх походження цілком втрачене. Тому правильніше буде сказати, що прислів'я та приказки мають народне походження, що їх першоджерелом є колективний розум народу. У багатьох висловлюваннях, що підсумовують повсякденний досвід, значення слів, мабуть, переростало у форму прислів'я поступово, без якогось явного оголошення.

З іншого боку, так само очевидним є те, що багато прислів'їв були створені цілком конкретними розумними людьми. Якщо ці люди висловлювалися усно, то, звичайно, не залишалось жодних записів свідків, але якщо це траплялося з людиною, яка мала звичку записувати свої думки, то в деяких випадках можна відшукати першоджерело прислів'я. Тож справедливо буде припустити, що більшість прислів'їв абстрактного характеру почало своє життя саме так. Наприклад, «The end justifies the means» («Мета виправдовує засоби»), що походить з теологічної доктрини XVII ст., або золота думка «The wish is father to the thought» («Бажання є батьком думки»), яка вперше була висловлена Юлієм Цезарем, мають свої першоджерела [1, с. 21].

Особливістю деяких ідіом є те, що певна кількість слів у них, разом означає щось відмінне від того, що означають окремо взяті слова ідіоми. Інші ідіоми абсолютно правильні та логічні у своїй граматиці.

Заслугують на увагу ті виразні засоби, за допомогою яких досягається сталість і легкість запам'ятовування прислів'їв та приказок. Один із таких засобів – це точна, або асонансна, рима:

Little strokes fell great oaks. (Вода камінь точить).

A penny saved is a penny gained. (Збережений пенні – зароблений пенні).

A light purse is a heavy curse. (Легкій гаманець – важке прокляття).

Проста збалансована форма прислів'їв та приказок є найчастішим прийомом, що застосовується. Наприклад:

More haste, less speed. (Тихіше їдеш, далі будеш).

Easy come, easy go. (Прийшло махом, і пішло прахом).

Like father, like son. (Яблуко від яблуні недалеко падає).

Стислість є істотним аспектом висловлювань, що запам'ятовуються.

Прислів'я можна класифікувати за кількома темами:

– кохання: *All is fair in love and war. Love and cough cannot be hid. Love cannot be compelled. Love in a cottage. Love is blind.*

– грошей: *Better be born lucky than rich. Better give a shilling than lend half-crown. A light purse makes a heavy heart. Money spent on brain never spent in vain. Money begets money. Money is a good servant but a bad master.*

– *працелюбності: He works best who knows his trade. Many hands make light work. A good deed is never lost. A Jack of all trades is master of none. A lazy sheep thinks its wool heavy. A bad workman quarrels with his tools.*

– *подорожей: Travel makes a wise man better, fool worse. He that travels far knows much. He travels fastest who travels alone. To travel hopefully is a better thing than to arrive. The quieter your travel, the faster you'll get [1, с. 18].*

Функціональні можливості прислів'їв і приказок дозволяють студентам під час вивчення іноземної мови у невимушеній ігровій формі відпрацювати вимову окремих звуків, удосконалити ритміко-інтонаційні навички; сприяють автоматизації та активізації багатьох граматичних явищ; розвивають творчу ініціативу; збагачують словниковий запас студентів; допомагають засвоїти будову мови; розвивають пам'ять та емоційну виразність мови. Необхідність пошукових засобів еквівалентного перекладу ідіом рідною мовою розвиває перекладацькі навички та вміння, стимулює інтерес до роботи з словником.

Все перераховане дозволяє нам зробити висновок, що використання ідіом та ідіоматичних висловів у процесі вивчення іноземної мови, сприяє розвитку комунікативної компетенції студентів-юристів. Комунікативна компетенція, як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування, є змістом навчання англійської мови у вищій школі. Основними компонентами іншомовної комунікативної компетенції є: мовна компетенція (фонетична, граматична, лексична, орфографічна); мовленнєва компетенція (в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі); соціокультурна компетенція [4, с. 7; 6, с. 9]. Нашим завданням було формування комунікативної компетентності майбутніх юристів, тобто складної інтегративної якості особистості, що характеризує рівень володіння знаннями та вміннями у сфері спілкування, складовою якої є іншомовна комунікативна компетенція, зокрема.¹

Саме тому викладачеві потрібні детальні рекомендації, щодо значення і використання найбільш поширених ідіом. Виконати таке завдання можна за допомогою застосування техніки мовної методики, яка полягає у практичному опрацюванні матеріалу на заняттях з іноземної мови.

Дослідники виділяють такі кроки вивчення ідіом:

- студенти слухають диктора і промовляють ідіоми хором, поодиночі;
- студенти намагаються відгадати значення ідіом, пояснити їх англійською мовою та знайти еквіваленти рідною мовою;
- студенти повинні прочитати та перекласти рідною мовою текст з ідіомами;
- студенти повинні поставити запитання до тексту;
- студенти повинні розповісти діалог з партнером;
- студентам пропонують обговорення (робота у малих групах);
- студенти повинні написати власні твори, використовуючи вивчені ідіоми [8, с. 3].

Користуючись цією методикою будуємо заняття з англійської мови на юридичному відділенні Вінницького фінансово-економічного університету. Майбутні юристи мають бути широко обізнаними з англо-американськими прислів'ями та приказками на тему права, злочину та покарання, правосуддя, що сприяє кращому оволодінню фаховою термінологією; розширює знання про мову та особливості її функціонування; залучає до культури країни, мова якої вивчається; дає відчуття причетності до іншого народу:

– *Always tell your doctor and your lawyer the truth.* – *Завжди кажіть правду лікарю та адвокату.*

– *Fond of lawsuits, little wealth; fond of doctors, little health.* – *У тих, хто любить судові процеси, мало грошей; у тих, хто любить лікарів, мало здоров'я.*

– *A good lawyer, a bad neighbor.* – *Добрий юрист, поганий сусід.*

– *Ignorance of the law is no excuse for breaking it.* – *Незнання закону не знімає відповідальності за його порушення.*

¹ Ми погоджуємось з наступною диференціацією понять «компетенція» та «компетентність» в аспекті вищої освіти: *компетенція* становить потенціал випускника ВНЗ, а *компетентність* є актуальним проявом компетенції в діяльності. [7, с.240]

– *Law-makers should not be law-breakers.* – Той, хто видає закони, не повинен їх порушувати.

– *Might goes before right.* (Syn.: *The great fish eat up the small. Where force prevails, right perishes.*) – Сила закону не знає. Чия сила, того й правда. Де гроші судять, там право в кут. З багатим не судися, а з дужим не борися.

– *Confession is good for the soul.* (Syn.: *Confession is the first step to repentance. A fault confessed is half redressed.*) – Щире зізнання полегшує душу. За признання Бог прощає. Покірної голови меч не січе.

– *A guilty conscience is a self-accuser.* – Нечиста совість спати не дає [2].

– *Be in a (the) hat* – бути у складному становищі;

– *Talk through one's hat* – нести нісенітницю;

– *Throw one's hat into the ring* – прийняти виклик;

– *Hat in hand* – улесливо, принижуючись, в ноги кланяється;

– *Get the boot* – бути звільненим;

– *Die in one's boots* – померти не своєю смертю, померти на посту;

– *To put the shoe on the right foot* – справедливо звинуватити;

– *To wait for dead man's shoes* – сподіватися на спадок;

– *The shoe is on the other foot* – обставини змінилися [9; 10; 11].

Майстерність оволодіння ідіомами приходиться поступово, завдяки ретельному вивченню та спостереженню, завдяки практиці та досвіду, але досконалості у їх використанні можна домогтися завдяки наполегливим тренуванням.

Отже, визначені особливості вживання ідіом, ідіоматичних висловів на заняттях з іноземної мови дозволяють нам зробити такі **висновки**:

1) ідіоми являють собою значну частину загального словникового складу англійської мови; нехтувати цими скарбами народної мудрості не має права жодна освічена людина;

2) очевидною стає необхідність та доцільність використання ідіом для розширення комунікативної компетентності майбутніх юристів.

Використання прислів'їв, приказок, як частини душі народу, має важливе значення для представників багатьох професій, зокрема - юристів. Правознавець повинен бути обізнаний не лише у законодавстві, але і мати високий культурний рівень, а особливо культуру мовлення. Компетентність у володінні англійською мовою для юриста є обов'язковим атрибутом високого рівня професіоналізму особи як фахівця у своїй справі.

Література:

1. Антонова Г.В. Використання прислів'їв та приказок під час викладання англійської мови // Англійська мова та література. - 2006. - №15(133), травень. - с.17-23.
2. Дубенко О.Ю. Англо-американські прислів'я та приказки. Посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів. - Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. - 416 с.
3. Комунікативні методи та матеріали для викладання англ. мови: Ознайомлювальна брошура для українських вчителів англійської мови // Перекл. і адаптовано Л.В. Биркун. - Oxford University Press, 1998.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок, В.О. Іваніщева та ін. - К.: Ленвіт, 2005. - 119 с.
5. Скалкін В.Л. Відбір тематики і комунікативних ситуацій для навчання усного мовлення в гуманітарному немовному вузі // Методика викладання іноземних мов: Республіканський научно-метод. збірник. Отв. редактор М.В. Ляховицький. 11 випуск. - К.: Радянська школа, 1982. - 112 с.
6. Скларенко Н.К., Голованчук Л.П. Формування соціокультурної компетенції учнів за навчально-методичними комплексами серії English through Communication // Іноземні мови. - 2003. - №1. - С.9 - 10.
7. Тинкалюк О.В. Дефініції понять «компетентність» і «компетенції» у педагогічній науці // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. - 2007. - №9. - 291с. - С.235-242.
8. Шилінговська І.П. Техніка вивчення іноземної мови за допомогою ідіом та ідіоматичних висловів // Англійська мова та література. - 2006. - №6(124), лютий. - с.2-3.
9. Англійські ідіоматичні вирази. Час і Події / www.chasipodii.net/mp/article/278/?vsid.
10. Переклад фразеологічних одиниць / www.lnu.edu.ua/faculty/.../lecture_16.htm
11. Англійські ідіоматичні висловлювання - ELC LTD. / english.in.ua/useful_ua.php?id=12

У статті розкрита роль англійських ідіом у реалізації комунікативного підходу при викладанні іноземних мов. Доведена ефективність та необхідність використання англійських ідіом та ідіоматичних висловів, зокрема, правознавчих, для формування комунікативної компетентності майбутніх юристів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, ідіоми, прислів'я та приказки, комунікативний підхід до вивчення мови.

The role of English idioms at the realization of the communicative approach in English teaching is determined in the article. The effectiveness and necessity of using English idioms, especially judicial, for forming of the communicative competence of the future lawyers is proved.

Keywords: communicative competence, idioms, proverbs and sayings, communicative approach to the language learning.

О.В. Авраменко

(науковий керівник – доктор географічних наук, проф. Г.І. Денисик)

ЛАНДШАФТНА СТРУКТУРА САДОВ-ПАРКОВИХ КОМПЛЕКСІВ

Упродовж тисячоліть людина постійно змінювала окремі компоненти та властивості ландшафтів, надавала їхньому розвитку потрібного спрямування. Якщо спершу це були первісні поселення, різноманітні сільськогосподарські угіддя, то тепер людину оточують урбанізовані райони. Неухильні тенденції технізації та комп'ютеризації середовища, відірваність сучасної людини від природи – все це визначило актуальність проблеми гармонізації середовища, формування раціонально організованого простору. Серед значної кількості антропогенних ландшафтів особливою групою є група садово-паркових ландшафтів, що виникають при взаємодії природної та створеної людиною систем у сучасних умовах розвитку суспільства, вирішують низку вище окреслених проблем і завдань. Їх варто розглядати як своєрідний компроміс між необхідністю перетворювати, використовувати компоненти природи й, водночас, їх зберігати. Тому дослідження садово-паркових ландшафтів є актуальною науковою проблемою.

Садово-паркове мистецтво виникло в епоху рабовласницького ладу, коли особливе значення надавалося паркам при різних спорудженнях: храмах, палацах, садибах. Планування садів у Древньому Єгипті були строго регулярним, оскільки це полегшувало зрошення рослин. У Древній Греції в садах уперше з'являється скульптура й архітектурні спорудження – колони і вівтарі для різних церемоній. У давньоримських садах були використані складні гідротехнічні спорудження – штучні водойми і фонтани.

У Середні століття регулярні сади в арабських країнах склалися з двох половин – квіткової і плодової. На Піренейському півострові, завойованому арабами, склався особливий тип невеликого саду в дворіку при замку. На відміну від європейських, сади в Японії, Китаї і Кореї будувалися за принципом пейзажної композиції.

Сучасна епоха розквіту паркового будівництва пов'язана з пануванням стилів бароко й особливо класицизму. У цей же час склалися й основні принципи паркового будівництва.

На їхній основі склалися основні типи парків:

- терасові (з розташуванням ділянок на різних рівнях, зі сходами і каскадами);
- регулярні «французькі» (з боскетами, алеями, партерами і водоймами геометрично правильних форм);
- пейзажні «англійські» (мальовнича композиція на зразок природного ландшафту – з галявинами);

~~– мініатюрні сади (у давньоримських перистілядах іспано-марританських провах); японські сади -~~

© О.В. Авраменко, 2012 р.

Із середини ХІХ століття поряд із приватними набувають поширення громадські парки.

Соціальні перетворення, що відбуваються в сучасній Україні, зміни матеріально-просторового середовища міст і способу життя людей висунули нові вимоги до парків.

Однією із важливих передумов для визначення шляхів розвитку й вдосконалення діяльності садово-паркового господарства на сучасному етапі є вироблення новітніх моделей садово-паркового середовища. Моделювання діяльності парків вважається сучасним методом, який майже не застосовується у практиці вітчизняного паркобудівництва.

У вченні про ландшафтну оболонку А. Григор'єв зазначив, що земна поверхня є не лише твердою поверхнею планети Земля, але і сферою діяльності людини.

Поняття «садово-парковий ландшафт» вживається у фахових виданнях з антропогенного ландшафтознавства та ландшафтної архітектури. Його утворюють три самостійні слова – «сад», «парк» і «ландшафт».

Нині теоретичні концепції ландшафтознавства досягнули досить високого рівня, проте загальноприйнятого визначення поняття «ландшафт» немає. Г. Денисик [7] наводить три варіанти розуміння цього терміну як загального поняття, реально існуючої ділянки земної поверхні та типологічної категорії. Ландшафт – це сукупність взаємообумовлених і взаємопов'язаних предметів і явищ природи, що з'являються перед нами у вигляді тих чи інших історично сформованих, що безперервно розвиваються, географічних комплексів; конкретна територія, однорідна за походженням та історією розвитку, неподільна за зональними і азональними ознаками, з єдиним геологічним фундаментом, однотипним рельєфом, загальним кліматом, однаковими гідротехнічними умовами, ґрунтами, біоценозами, і, відповідно, однохарактерним набором простих геокомплексів (фацій, урочищ); узагальнююче поняття для визначення територіально відокремлених ділянок географічної оболонки, що мають між собою багато спільних рис.

Якщо розглядати всі види антропогенних ландшафтів, то садово-парковий ландшафт можна вважати найбільш довершеним у естетичному відношенні видом перетвореного в процесі господарської діяльності людини ландшафтом. Він формується засобами садово-паркового мистецтва.

Садово-парковий ландшафт – культурний ландшафт, створений людиною і який підтримується в процесі тривалого функціонування; взаємопов'язане в архітектурно-художньому відношенні поєднання рослинності, рельєфу, ґрунту, води, обслуговуючих споруд, елементів упорядкованості й архітектурного декору [18]. За словами І. Родічкіна досвід створення найкращих паркових ансамблів, базою для яких стали природні лісові масиви, показує, що краса цих місць, створених працею і талантом людини, досконалість композицій навіть перевершує природну мальовничість натуральних ландшафтів.

У залежності від інтенсивності впливу господарської діяльності людини на географічний ландшафт розрізняють три категорії ландшафтів: первісний, малоперетворений і культурний. Саме до категорії культурних ландшафтів Л. Рубцов відносить садово-паркові ландшафти. У садах і парках натуральний ландшафт перебудовується значним чином, завдяки чому створюються культурні ландшафти, які мають такі поєднання та взаємозв'язки, що відповідають цільовому призначенню цих об'єктів.

В. Білоус [2] зазначає, що ландшафти садів і парків – це своєрідний різновид географічного ландшафту, основні елементи якого (складки рельєфу, водойми, мости, дороги, площадки, малі архітектурні форми) разом із рослинністю формують відповідну об'ємно-просторову систему.

На думку архітекторів, садово-парковий ландшафт покликаний створювати найсприятливіше середовище для певних видів відпочинку та естетичного сприйняття довкілля.

Отже, в ландшафтній архітектурі садово-парковий ландшафт – це ландшафт, обмежена територія якого характеризується певним набором компонентів і елементів і відрізняється від інших територій парку або саду своїми функціями і художнім образом; це художньо організований простір, сукупність пейзажних картин, елемент ландшафтно-планувального району.

У антропогенному ландшафтознавстві чіткого визначення поняття «садово-парковий ландшафт» немає. Г. Денисик [7; 8] тісно пов'язує садово-паркові ландшафти з селитебними, наголошуючи, що це оригінальні зразки садово-паркової архітектури з багатим набором дерев, кущів, мальовничими галявинами, ігровими атракціонами і водоймами. Л. Куніцин [1] відносить їх до природно-територіальних комплексів, що мають особливу складність їх характеристики.

Таким чином, садово-парковий ландшафт – це антропогенний ландшафт, у межах якого просторово організовані природні елементи (рельєф, вода, ґрунти, рослинність) у поєднанні з малими архітектурними формами і спорудами, дорожньо-лінійною сіткою утворюють взаємопов'язану і взаємообумовлену єдність, у якій відображена людина зі своїми почуттями, моральними настановами, суспільними поглядами, політичними і релігійними позиціями.

Сучасні сади та парки переважної більшості міст України, в залежності від розташування в плані міста та функціонального призначення, розподіляються на групи:

- сади та парки при громадських культурно-просвітницьких центрах, спорудах і монументах (їх площа може складати від 1,5-2,0 до 10-12 га);
- сади та парки як частина міського планувального середовища, площею 1,0-5,0 га;
- експозиційно-пізнавальні, виставочні (сади в садах) площею від 0,01 до 5,0 га; декоративних мікроландшафтів, площею 0,01-0,5 га;
- парки на штучних основах, покрівлях, естакадах (візуальні сади) та ін., площа яких залежить від загальної відведеної площі. Деякі з таких парків створюються для підвищення споруд, піднесення їх візуальних якостей, покращання екологічного фону;
- зимові сади в інтер'єрах громадських та інших споруд.

Можна визначити шляхи підвищення ефективності роботи парків, що вбачаються у моделюванні садово-паркової мережі в напрямку створення інноваційних комплексів, які мають значно ширші можливості для здійснення соціально-культурного впливу і спрямовані на урізноманітнення існуючої типової структури парків відповідно до кращих світових зразків і практики вітчизняного паркобудівництва, з урахуванням духовного розвитку, менталітету і традицій українського народу.

Література:

1. Армад Д.Л. Наука о ландшафте (Основы теории и логико-математические методы) Д.Л. Армоц. – М.: Мысль, 1975. – 288 с.
2. Білоус В.І. Садово-паркове мистецтво: Коротка історія розвитку та методи створення художніх садів/ В.І. Білоус. – К.: Науковий світ, 2001. – 299 с.
3. Богоява І.О., Озеленение населённых мест/ И.О. Богоява, В.С. Теодоронский. – М.: Агропромиздат, 1990. – 239 с.
4. В. Даль. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т.: т.3. – С.Пб. – М.: Издание книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1882. – С. 18.
5. В. Даль. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т.: т.4. – С.Пб. – М.: Издание книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1882. – С. 127-129.
6. Вергунов А.П., Русские сады и парки/ А.П. Вергунов, В.А. Горохов. – М.: Наука, 1987. – 418 с.
7. Денисик Г.І., Воловик В.М. Нариси з антропогенного ландшафтознавства/ Г.І. Денисик, В.М. Воловик. – Вінниця: ГІПАНІС, 2001. – 170 с.
8. Денисик Г.І. Природничка географія Поділля/ Г.І. Денисик. – Вінниця: ЕкоБізнесЦентр, 2006. – 184 с.
9. Линней К. Философия ботаники/ К. Линней. – М.: Наука, 1989. – С. 404.
10. Короткий тлумачний словник української мови / Д.Г. Гринчишин, Л.Л. Гулецька, В.Л. Карпова та ін. – К.: Радянська школа, 1978. – 296 с.
11. Краткий толковый словарь русского языка / И.Л. Городецкая, Т.Н. Поповцева, М.Н. Судоплатова, Т.А. Фоменко. – М.: Рус. яз., 1990. – 251 с.
12. Кучерявий В.П. Озеленення населених місць/ В.П. Кучерявий. – Львів: Світ, 2005. – 456 с.
13. Лазарев А.Г. Ландшафтная архитектура / А.Г. Лазарев, Е. В. Лазарева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 282 с.
14. Машинский Л.О. Озеленение городов/ Л.О. Машинский. – М.: Изд-во академии наук СССР, 1951. – 256 с.

15. Нехуженко Н.А. Основы ландшафтного проектирования и ландшафтной архитектуры/ Н.А. Нехуженко. – СПб.:Издательский Дом «Нева», 2004. – 192 с.
16. Ожегов С.И. Словарь русского языка/С.И. Ожегов. – М.: Гос. изд-во ин. И нац. словарей, 1963. – 900 с.
17. Рубцов Л.И. Проектирование садов и парков/ Л.И. Рубцов. – М.: Стройиздат, 1979. –184с.
18. Сады, парки и заповедники Украинской ССР / И.Д. Родичкин, О.И. Родичкина, И.Л. Гринчак, В.С.Сергеев, П.И. Фещенко. – К.: Будівельки, 1985. – 167 с.
19. Словар української мови. Упорядкував з додатком власного матеріалу Борис Грінченко : в 4-х тт. – Т. 4. – К.: Наукова думка, 1997. – С.95.
20. Словник української мови : в 11-ти тт. – Т. 4. – К.: Наукова думка, 1973. – С. 444.
21. Словник української мови : в 11-ти т. – Т.6. – К.: Наукова думка, 1975. – С. 70.
22. Словник української мови: в 11-ти тт. – Т. 9. –К.: Наукова думка, 1978. С.9.
23. Hornby A. S. Oxford student's dictionary of current English. – Moscow – Oxford Prosvesheniye – Oxford University press, 1984. – 769 p.

У статті розглядається історія розвитку, визначення поняття та структура садово-паркових комплексів, висвітлюється проблеми оптимізації, виділення садово-паркових комплексів, як окремої категорії, та дається загальна характеристика садово-паркових комплексів Вінницької області.

Ключові слова: ландшафт, садово-паркові ландшафти, антропогенні ландшафти, поняття «сад» та «парк», садово-паркове мистецтво, структура антропогенних ландшафтів, екомережа.

In the article history of development, determination of concept and structure are examined garden - park complexes, the problems of optimization, selection are examined garden - park complexes, as a separate category, and general description is given garden - to the park complexes of the Vinnytsya area.

Keywords: landscape, garden are park landscapes, anthropogenic landscapes, concepts «garden» and «park», garden is a park art, structure of anthropogenic landscapes.

О.О. Батуєв

(науковий керівник – доктор педагогічних наук, проф. В.Ф. Заболотний)

ПІДВИЩЕННЯ ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ ДЕМОНСТРАЦІЙНИХ ЕКСПЕРИМЕНТІВ НА ПРИЛАДІ NOVA 5000

У час науково-технічного прогресу й переходу до нового змісту освіти помітно зростає роль експерименту в навчанні фізики в школі. Система демонстраційних, фронтальних і домашніх дослідів, експериментальних задач, фронтальних лабораторних робіт і фізичного практикуму сприяє глибшому й усебічному засвоєнню програмного матеріалу, допомагає учням ознайомитись з принципами вимірювання фізичних величин, оволодіти способами і технікою вимірювань, а також методами аналізу похибок.

Експеримент у шкільному курсі фізики – це відображення наукового методу дослідження, що властивий науці фізиці. Постановка дослідів і спостережень має велике значення для ознайомлення учнів із сутністю експериментального методу, з його роллю в наукових дослідженнях з фізики, а також для озброєння школярів деякими практичними навичками [1].

Процес навчання фізики полягає в послідовному формуванні нових для учнів фізичних понять і теорій на основі небагатьох фундаментальних положень, що ґрунтується на дослідах. Експеримент у навчальному процесі відіграє важливу роль, особливо це стосується фізики, адже його використання дає можливість:

- показати явища, що вивчаються, в педагогічно трансформованому вигляді і тим самим створити необхідну експериментальну базу для їх вивчення;
- проілюструвати встановлені в науці закони і закономірності в доступному для учнів вигляді і зробити їх зміст зрозумілим для учнів;

© О.О. Батуєв, 2012 р.

- ознайомити учнів з експериментальним методом дослідження фізичних явищ;
- показати застосування фізичних явищ, що вивчаються, в техніці, технологіях та

побуті;

- посилити інтерес учнів до вивчення фізики;
- формувати політехнічні та дослідно-експериментаторські навички.

Навчальний експеримент – одна з найважливіших ділянок у системі оволодіння матеріалом фізики. Аналіз дидактичних можливостей навчального експерименту показує, що він може бути використаний на різних етапах вивчення матеріалу та з різною дидактичною метою, а також виступає одночасно як метод навчання, джерело знань і засіб навчання.

Однією з актуальних проблем сучасної педагогічної науки є залучення учнів до пізнавальної діяльності для вирішення основного завдання: формувати творчу особистість учнів. Саме тому необхідно здійснити кардинальний перехід від інформаційно-пояснювального підходу у навчанні до діяльнісного, спрямованого на формування в учнів умінь вчитися. Велику допомогу для реалізації такого підходу на уроках фізики дає саме навчальний фізичний експеримент [3].

Використання демонстраційного експерименту в навчанні фізики присвячені праці М. Шута, В. Заболотного, В. Сиротюка, М. Мартинюка, П. Атаманчука, В. Бутова, О. Бугайова, С. Величка, В. Вовкотруба, Л. Каменецького, Є. Коршака, О. Ляшенка, М. Миргородського, В. Нижника, О. Покровського, С. Хорошавіна, М. Шахмаєва, М. Моклюка та ін.

У школах Москви, Санкт-Петербурга і деяких регіонах Росії вже близько п'яти років ефективно застосовуються цифрові лабораторії – обладнання і програмне забезпечення для проведення демонстраційного і лабораторного експерименту на заняттях природничого циклу. За ці роки цифрові лабораторії в школах стали звичними і необхідними. Це комплекти обладнання та програмного забезпечення для збору й аналізу даних експериментів. Широкий спектр цифрових датчиків використовують учителі та учні на уроках фізики, хімії та біології. Це датчики відстані і сили, температури і тиску, струму, напруги, освітленості, звуку, магнітного поля, а також кисню, кислотності, частоти серцевих скорочень, дихання, вологості та інші.

В Україні є окремі елементи таких лабораторій, зокрема у ФМГ №17 м. Вінниці та на кафедрі фізики, методики навчання фізики, інформатики, астрономії Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.

Цифрові лабораторії нового покоління на базі комп'ютера для учня NOVA 5000 – це якісний стрибок у становленні сучасної природної лабораторії. Даний комп'ютер мобільний (1,1 кг.), ОС Windows-PC 5.0, має вбудований вимірювальний інтерфейс для підключення до 4 цифрових датчиків. Учень створює на ньому за допомогою стандартних офісних програм (Word, Excel, Power Point) творчі роботи та звіти про свою діяльність, зберігає фотографії, дані експериментів, за допомогою мультимедіа проектора представляє свої роботи класу, виходить в Інтернет, використовуючи бездротовий зв'язок WiFi. У природничій лабораторії це істотно розширює спектр видів індивідуальної та групової діяльності учнів.

За допомогою програми Multilab дані, що реєструються датчиками, можна математично обробити (згладити отримані криві, інтегрувати і т.п.). Отримані в ході експерименту дані програма перетворює в електронну таблицю Excel.

Окрім того, інтерфейсний пристрій «Nova 5000» можна використовувати як багатофункціональний міні – комп'ютер [3].

У лабораторній роботі «Визначення коефіцієнта пружності» використовується нетрадиційний спосіб вимірювання величин. Вимірювання подовження пружини замінюється вимірюванням відстані від вантажу до сенсора відстані. Дані виходять більш точні, ніж при використанні учнівської лінійки (метра), так як датчики закріплені, нерухомі. Також використання реєстратора «Nova 5000» та програми Multilab завжди дає можливість учням вибрати кращу частину кривої, одержаної у процесі експерименту.

Дана лабораторна робота проводиться в 10-му класі під час вивчення сили пружності в розділі «Динаміка». Учні у віці 15-17 років уже мають певні навички та вміння використання комп'ютера на уроках фізики.

Для проведення роботи клас ділиться на групи, кожна з яких отримує в роздрукованому вигляді матеріали лабораторної роботи. На кожному робочому місці перед початком уроку встановлюються штативи і контейнери з необхідним обладнанням (датчики сили і відстані, інтерфейсний пристрій «Nova 5000», пружина, набір вантажів по 100 грам). Час виконання лабораторної роботи один урок.

Після короткого повторення теоретичних питань за темою «Сила пружності» учням пояснюються правила роботи з цифровими вимірювальними приладами та хід виконання роботи. Перед початком роботи проводиться короткий інструктаж з техніки безпеки. Отримані під час уроку результати роботи оформляються учнями у вигляді таблиць і графіка залежності сили пружності від видовження пружини.

Після завершення уроку робляться висновки, сформульовані в групах, проводиться обговорення отриманих результатів лабораторної роботи.

Лабораторна робота

«Визначення коефіцієнта жорсткості пружини»

Мета роботи:

Визначити коефіцієнт жорсткості пружини непрямыми методами на основі прямих вимірювань деяких величин: сили і відстані між вантажем і датчиком.

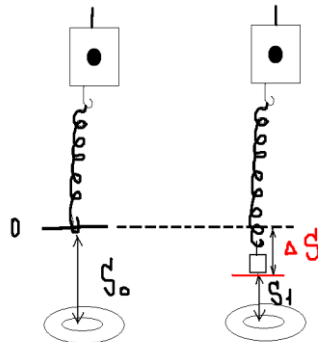
Завдання:

1. Закріпити вміння та навички у роботі з приладами (зняття показань, обробка вимірювань).
2. Розвинути оціночні вміння (обчислення похибок і достовірності результатів).
3. Проаналізувати залежність сили пружності від видовження пружини.

Теоретичне обґрунтування.

Відповідно до закону Гука, модуль сили пружності і модуль видовження пружини пов'язані співвідношенням $F_{\text{пр}} = -kx$.

Вимірявши силу пружності і видовження пружини, можна знайти коефіцієнт жорсткості за формулою: $k = \frac{F}{x}$

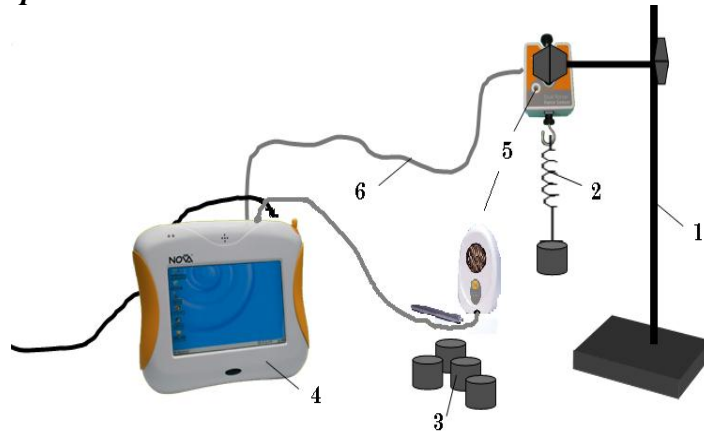


Примітка: датчик відстані розташовується на штативі на підлозі під датчиком сили. Вимірюємо відстань між вантажем на датчику сили та датчиком відстані. Нам потрібно видовження пружини, беремо його з наступних розрахунків:

$$\Delta S_1 = S_0 - S_1 = h + x, \text{ де } x - \text{видовження пружини, } h - \text{висота вантажа.}$$

$$X_1 = \Delta S_1 - h; X_2 = \Delta S_2 - 2h; X_3 = \Delta S_3 - 3h$$

Прилади і матеріали:



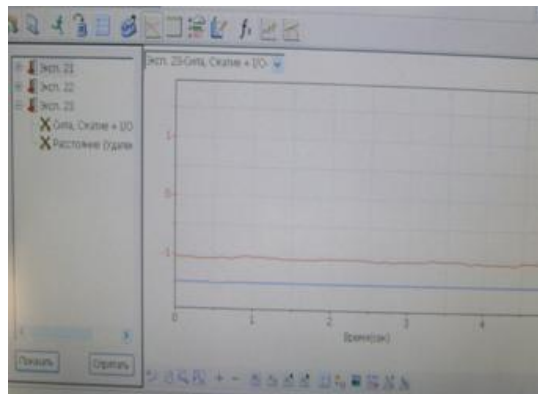
- 1). 2 лабораторних штатива з кріпильної лапкою;
- 2). Пружина;
- 3). Набір вантажів по 100 г;
- 4). «NOVA 5000»;
- 5). Датчик сили, датчик відстані;
- 6). З'єднувальний провід для датчика.

Порядок виконання роботи

1. Закріпіть датчик сили і датчик відстані на лабораторних штативах.
2. Встановіть перемикач на датчику сили у відповідне положення (діапазон ± 10 Н).
3. Підвісьте один важок на гачок датчика сили.
4. Датчик сили підключіть до пристрою «NOVA» за допомогою спеціального з'єднувального проводу в гніздо I/O-1, а датчик відстані в гніздо I / O – 2.
5. Увімкніть пристрій «NOVA» натисканням кнопки на передній панелі і запустіть програму MultiLab.
 - У програмі MultiLab встановіть параметри вимірів за допомогою кнопки «налаштування»: – число замірів – 25 встановити 0 на датчику сили та перевірити.
6. Виміряти висоту вантажу (для більш точних вимірювань до датчика сили прикріпимо саморобний показчик):
 - а) виміряємо відстань від показчика на датчику сили до сенсора відстані;
 - б) підвісивши вантаж до датчика сили, виміряємо знову відстань до сенсора відстані і обчислимо за формулою.
7. Розпочніть реєстрацію даних. Для цього натисніть кнопку «старт» на панелі

інструментів MultiLab .

Показання датчика сили і сенсора відстані будуть відображатися на екрані у вигляді графіка.



Через наскільки секунд зупинить реєстрацію, натиснувши кнопку «стоп» на панелі



інструментів MultiLab

8. Збираємо установку з пружиною по малюнку, підвішуючи по черзі 0, 1, 2, 3 вантажу, робимо вимірювання, обробляємо графіки:

для цього виділіть стрілкою за допомогою кнопки на нижній панелі інструментів початок характерного ділянки графіка, потім за допомогою кнопки на нижній панелі інструментів кінець вибраної ділянки, після чого в меню «графік» вибрати функцію «відрізати», «згладити»

(+) (-), вибрати функцію «таблиця». Вибираємо 5 значень і заповнюємо таблиці в звіті.

| | | | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|--------------------|--|
| F,Н | | | | | | F _{ср.} Н | |
| S 0,м | | | | | | S _{ср,м} | |
| X,м | | | | | | X _{ср,м} | |

1 вант $\Delta S_1 = S_0 - S_1 \quad X_1 = \Delta S_1 - h$

| | | | | | | | |
|--------------|--|--|--|--|--|--------------------|--|
| F,Н | | | | | | F _{ср.} Н | |
| S1,м | | | | | | | |
| $\Delta S,м$ | | | | | | | |
| X,м | | | | | | X _{ср,м} | |

2 вант $\Delta S_2 = S_0 - S_2 \quad X_2 = \Delta S_2 - 2h$

| | | | | | | | |
|--------------|--|--|--|--|--|--------------------|--|
| F,Н | | | | | | F _{ср.} Н | |
| S2,м | | | | | | | |
| $\Delta S,м$ | | | | | | | |
| X,м | | | | | | X _{ср,м} | |

3 вант $\Delta S_3 = S_0 - S_3 \quad X_3 = \Delta S_3 - 3h$

| | | | | | | | |
|--------------|--|--|--|--|--|--------------------|--|
| F,Н | | | | | | F _{ср.} Н | |
| S3,м | | | | | | | |
| $\Delta S,м$ | | | | | | | |
| X,м | | | | | | X _{ср,м} | |

9. За даними таблиць побудуйте графік залежності F(X).

10. За графіком визначити середнє значення жорсткості пружини за формулою $k_{ср} = F_{упр.ср.} / X_{ср}$

11. Обрахувати відносну похибку по формулі

$\epsilon k = \epsilon F + \epsilon k = \Delta F / F_{ср.} + \Delta x / x_{ср.}$, з використанням міні – комп'ютера «NOVA»

5000.

$\Delta F = 0,01H \quad \Delta X = 0,01 м$

8. Обрахувати абсолютну похибку за формулою $\Delta k = k_{ср.}$

9. Записати результат у вигляді:

$$k = k_{ср} \pm \Delta k$$

Використання комплексу NOVA – 5000 сприяє освоєнню понять і виробленню навичок у суміжних освітніх галузях:

- сучасні інформаційні технології;
- сучасне обладнання дослідницької лабораторії;
- математичні функції і графіки, математична обробка експериментальних даних, статистика, наближені обчислення, інтерполяція й апроксимація;
- методика проведення досліджень, складання звітів, презентація проведеної роботи

[4].

Таким чином, використання цифрової лабораторії «Архімед» підвищує в учнів інтерес до предмета, стимулює бажання застосувати на практиці свої теоретичні знання з фізики та інформатики. Заняття такого роду актуалізують знання учнів, розвивають їхні творчі здібності, формують пізнавальну потребу в роботі з програмним забезпеченням міні-комп'ютера «Nova 5000». Результати вимірювань, представлені відразу у вигляді графіка, таблиці або шкали приладів, розширюють в учнів можливості візуалізації.

Література:

1. Одарчук К. М. Навчальний фізичний експеримент як основний вид діяльності при вивченні фізики // [електронний ресурс] / <http://www.nbu.gov.ua> режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_89/odarch.pdf.
2. Атаманчук П.С. Формирование профессиональных компетентностей будущего учителя физики в аспекте согласования категорий количества и качества знаний / П.С. Атаманчук, О.М Семерня. – М.: МГУТУ, – 2008. – 494 с.
3. Закурдаева С.Ю. Цифровая лаборатория «Архимед». Исследовательская деятельность учащегося (материалы Педагогического марафона – 2004)/ С.Ю. Закурдаева // Физика. Приложение к газете «Первое сентября». – 2004. – № 22. – С. 12 – 14.
4. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк – М.: Московский психолого-социальный институт, – 2005. – 216 с.

У статті розглянута проблема «Підвищення інтересу до вивчення фізики з допомогою демонстраційних експериментів на прикладі NOVA 5000». Наведено приклад виконання лабораторної роботи на тему: «Визначення коефіцієнта пружності».

Ключові слова: експеримент, NOVA 5000, Multilab, процес навчання, обладнання.

V article the problem of «Increasing interest in the study of physics with demonstration experiments on NOVA 5000 instrument.» The example of the laboratory work on «Determination of elasticity».

Keywords: experiment, NOVA 5000, Multilab, learning process, equipment.

К.А. Гринчишина

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. М.Ю. Кадемія)

ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» З ВИКОРИСТАННЯМ ГІПЕРМЕДІА

Постановка проблеми. Одним із найбільш яскравих проявів технічного прогресу в галузі навчання є широке впровадження комп'ютерних засобів. Традиційні методи навчання поступово відходять на задній план, поступаючись місцем більш прогресивним інноваційним, які за своєю специфікою все частіше використовують один із різновидів комп'ютерних технологій – засоби гіпермедіа.

Процес упровадження гіпермедіа-технологій у навчальний процес старшої школи зумовлений як вимогами самої практики викладання дисциплін, так і розвитком певних ланок теорії навчання [1, с. 112-114].

Аналіз попередніх досліджень. Проблема впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), до яких входить технологія гіпермедіа, що привертає увагу багатьох науковців, зокрема перспективи та проблеми застосування їх розглядають у своїх працях І. Богданов, В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, В. Монахов, Н. Морзе, А. Осін, Л. Шевченко та ін. Вагомий внесок у розробку теоретичних основ і практичне впровадження ІКТ у процес трудового навчання в середній загальноосвітній школі та професійно-технічних

навчальних закладах зробили С. Гончаренко, Р. Гуревич М. Кадемія, О. Коберник, С. Сисоєва, В. Сидоренко, Д. Тхоржевський та ін.

Мультимедійні та гіпермедійні засоби створюють нові можливості для розвитку в людей почуття гармонії у сприйманні кольорової гама, вихованню належного художнього смаку [2, с. 14].

Метою даної статті є з'ясування шляхів використання технології гіпермедіа під час вивчення учнями предмету «Технології».

Виклад основного матеріалу. Вирішення загальноосвітніх завдань освітньої галузі «Технологія» зумовлює необхідність формування в учнів певної сукупності знань, умінь і навичок, ознайомлення учнів з місцем і роллю ІКТ на сучасному виробництві, науці та повсякденному житті. Підготовка до раціонального використання комп'ютерних засобів під час розв'язування технічних завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією та зберіганням. Відомо, що реалізувати це на уроках майже неможливо через відсутність навчальних посібників, відповідного обладнання в майстернях, обмеженості в часі та ін.

Активна взаємодія учнів із засобами ІКТ розвиває в них навички навчально-дослідницької діяльності і дозволяє досягти кращих результатів у вивченні предмету.

Підростає покоління школярів вже не хоче працювати за стандартними формами і технологіями. Тому виникла потреба пошуку нових технологій і форм подачі та засвоєння навчального матеріалу, до яких належать інтерактивні технології навчання, що побудовані на взаємодії учасників начального процесу з навчальним середовищем, яке сприяє підвищенню якості навчання. Багато основних методичних інновацій пов'язано нині з застосуванням цих інтерактивних технологій навчання.

Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (учителем, помічником) [3, с. 256].

Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, форм і засобів дії на людину в процесі її розвитку [4, с. 65]. Форми організації навчання суттєво впливають на якість знань учнів, їх розумовий розвиток і професійне становлення. Однією з технологій, що нині використовуються є гіпермедіа. Гіпермедіа – метод дискретного подання інформації на вузлах, які об'єднані за допомогою посилань. Дані можуть бути у вигляді тексту, графіки, звукозапису, відеозапису, мультиплікації, фотографій або виконуючої документації. Гіпермедіа є узагальненням гіпертекстових систем. Звичайний набір відтворюваного обладнання утворює мультимедіа (багатоканальні методи подачі інформації), які перетворюються в гіпермедіа тільки в тому випадку, коли в середину мультимедійних записів вмонтовуються зв'язки, забезпечуючи легкість переходу з одного місця в інший.

У наш час відбувається зміна ролі комп'ютера в навчанні: із засобу, який використовується лише на уроках інформатики для вивчення мов програмування, комп'ютер перетворюється на активного помічника вчителя-предметника, що відкриває нові можливості у вивченні багатьох дисциплін, у тому числі предмету «Технології».

Засоби ІКТ мають забезпечувати індивідуалізацію навчання в системі «діяльність–студент», а також поєднувати в собі декілька багатофункціональних комп'ютерних навчальних програм, у яких би були задіяні всі можливості гіпермедіа: текст, графіка, звук, відео, анімація, що є пріоритетним для досягнення кінцевого результату в процесі навчання [5, с. 142].

Наші дослідження і досвід практичної роботи свідчать, що структура такого засобу ІКТ може включати: електронний навчальний посібник; відеокурс лекцій; практикум з лабораторного моделювання; систему тестування, збірник задач, електронна бібліотека, енциклопедії, словники, творчі роботи учнів.

У навчальному процесі доцільно використовувати ЕНМК, який виступає багатофункціональним засобом організації навчального процесу для обробки навчального матеріалу за допомогою ІКТ.

ЕНМК включає такі компоненти:

Пленарне засідання

– навчальна програма дисципліни – програма засвоєння навчального матеріалу, що враховує специфіку підготовки учнів з певного напрямку або спеціальності, яка відповідає державному стандарту;

– методичні рекомендації з вивчення дисципліни для учнів, що становлять комплекс рекомендацій, пояснень, котрі дозволяють студенту оптимальним чином організувати процес вивчення дисципліни. До методичних рекомендацій входять методичні вказівки з вивчення курсу, з виконання контрольних, курсових, випускних робіт, дипломних робіт та проектів;

– навчальні та навчально-методичні матеріали до занять: лекційних, семінарських, практичних, що представлені у вигляді конспектів лекцій, електронними посібниками, електронними лекціями, збірниками вправ і задач, збірниками планів семінарських занять, лабораторних робіт;

– навчально-довідникові матеріали: словники, довідники, державні законодавчі акти, нормативно-методичні, нормативно-технічні документи, стандарти, інструкції, керівництво до використання програм;

– навчально-наочні матеріали включають електронні альбоми ілюстрацій, атласи, комплекси плакатів, відеофільми, слайди електронних презентацій, Веб-документи, колекції звукових фільмів;

– словник термінів, глосарій – спеціальні терміни дисципліни, зміст яких потребує пояснення;

– форми поточного, проміжного і підсумкового контролю – це тематика рефератів, доповідей, контрольні запитання до кожної теми навчальної програми, до всього курсу; збірники контрольних або тестових завдань, комп'ютерні тестові системи;

– навчально-бібліографічні матеріали: навчально-бібліографічний довідник; списки нормативних, законодавчих актів, перелік нормативних і нормативно-методичних документів, комп'ютерних програмних засобів.

Створення ЕНМК – це трудомісткий процес, що потребує фізичних і матеріальних затрат, які за певний час роботи викладачів, програмістів і методистів може бути реалізованим. Результативність цієї роботи значною мірою залежить від рівня інформаційної підготовки викладачів, доступу до комп'ютерної мережі, рівня інформаційної культури та ін.

Наведемо приклад ЕНМК з предмету «Технології».

*Електронний навчально-методичний комплекс
з предмету "Технології"
"Українська народна вишивка"*

| | |
|---|--|
| Методична інформація | <p style="text-align: center;"><i>Електронний навчально-методичний комплекс з предмету "Технології" (ЕНМК) для варіативного модуля "Українська народна вишивка" відповідає навчальній програмі з "Технології". ЕНМК створений для інтенсифікації занять і підвищення зацікавленості учнів. ЕНМК містить теоретичний матеріал, практичні завдання, аудіо, відео-інформацію для вивчення варіативного модуля "Українська народна вишивка" .</i></p>  |
| <i>Анотація</i> <i>Навчальна програма</i> <i>Література</i> | |
| Навчальний матеріал | |
| <i>Теоретичний матеріал</i> <i>Відео уроки</i> | |
| Матеріали для контролю знань | |
| <i>Критерії оцінювання знань учнів</i> <i>завдання для самостійної роботи</i> <i>Тематичне оцінювання</i> | |
| Додаткові джерела | |
| <i>Техніка безпеки</i> <i>Відеофрагменти</i> <i>Інтернет-ресурси</i> | |

Як зазначає С. Сисоєва, важливою перевагою електронних навчальних систем є можливість вміщення значно більшої інформації, ніж у друкованих підручниках, а також звуку, відео [6, с. 96].

Використання ЕНМК дозволяє вирішити низку дидактичних завдань.

Перше, за один і той самий час навчання якості підготовки студентів з використанням ЕНМК у порівнянні з традиційними навчальними методичними комплексами зростає, при цьому збільшується міцність знань. По-друге, використання ЕНМК у навчальному процесі сприяє підвищенню якості професійної підготовки студентів, формує вміння здійснювати самостійний пошук навчальної інформації, розв'язувати стандартні завдання та приймати нешаблонні рішення під час розв'язання творчих завдань.

По-третє, найбільший ефект спостерігається тоді, коли учень бере активну участь у вивченні та закріпленні матеріалу, застосуванні знань у типових і нетипових ситуаціях.

Висновки. ЕНМК забезпечує інтерактивний зв'язок «студент – навчальна система – викладач», поєднуючи можливості ІКТ, традиційні методики навчання та традиційне інформаційно-методичне забезпечення, розширюючи та доповнюючи його.

Використання ЕНМК у процесі навчання школярів дозволяє представити навчальний теоретичний матеріал, організувати апробацію, тренування та самостійну творчу роботу, допомагає учням і вчителям оцінити рівень знань з певної теми, а також містить необхідну додаткову інформацію. Важливу роль у ЕНМК відіграють електронні підручники (посібники), це навчальний матеріал, який не прив'язаний до фізичного носія та закладений у програму. Він має забезпечувати функції: презентаційну, навчальну, статистичну властивість і має підсистему оцінювання рівня засвоєння учням навчального матеріалу.

Використання гіпермедіа-технологій, зокрема електронних навчально-методичних комплексів, дозволяє реалізувати різноманітні шляхи викладання навчального матеріалу, засвоєння та контролю.

Література:

1. Смолянинова О.Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования) / О.Г. Смолянинова – Красноярск: КрГУ. – 2003. – 140 с.
2. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: посібник для педагогічних працівників і студентів педагогічних вищих навчальних закладів / Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2002. – 116 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Український педагогічний словник [уклад. С. Гончаренко]. – К.: «Либідь», 1997. – 356 с.
5. Гуревич Р. С. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі (з досвіду роботи експериментального педагогічного майданчика у ВПУ-№ 4 м. Вінниця): / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Ю.В. Бадюк, Л. С. Шевченко. – Вінниця : ТОВ «Діло» – 2006. – 300 с.
6. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : [монографія] / С. О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.

У статті розглянуто використання технології гіпермедіа в процесі вивчення предмету «Технології», її переваги та недоліки. Особлива увага приділяється використанню ЕНМК у навчальному процесі та активізації пізнавальної активності учнів.

Ключові слова: гіпермедіа, інтерактивне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, мультимедіа, електронний навчально-методичний комплекс.

The article deals with the use of hypermedia technology in the study of the subject «Technology», its advantages and disadvantages. Particular attention is paid to the use EEMC in the learning process and enhance cognitive activity.

Keywords: hypermedia, interactive learning, information and communication technology, multimedia, electronic educational-methodical complex.

РОЗДІЛ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ І ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Л.І. Дідух

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. М.Ю. Кадемія)

ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРНЕТ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. Нині освіта орієнтована не тільки на одержання знань, а й на розв'язання актуальних проблем навчання, має сприяти формуванню таких якостей випускника: ініціативність, інноваційність, мобільність, гнучкість, динамізм і конструктивність. Майбутній професіонал має прагнути до самоосвіти впродовж усього життя, оволодівати новими технологіями і розуміти можливості їх використання, вміти приймати самостійні рішення, адаптуватися в соціальній і майбутній професійній сфері, розв'язувати проблеми і працювати в команді, бути готовим до перевантажень, стресових ситуацій і вміти швидко з них виходити. Все це закладається в процесі навчання у ВНЗ.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемою впровадження Інтернет-технологій у навчальний процес досліджували В. Биков, І. Богданова, Р. Гуревич, М. Жалдак Ю. Жук, І. Захарова, М. Козьяр, Н. Морзе, Є. Полат, І. Роберт та ін.

Самостійну роботу студентів ВНЗ вивчали: С. Архангельський, В. Безпалько, В. Буряк, Б. Єсіпова, М. Єрецький, П. Підкасистий та ін.

Нині актуальним є дослідження з проблеми реалізації самостійної роботи студентів на основі використання Інтернет-технологій.

Мета статті – дослідити особливості впровадження Інтернет-технологій у здійснення самостійної роботи студентів ВНЗ, впливу їх на фахову підготовку майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Серед різних видів самостійної роботи студентів на перший план висувуються нині соціально-орієнтовані технології. Вони моделюють реальні професійні ситуації і створюють умови для прийняття студентами самостійних рішень в процесі реалізації цих ситуацій. До таких інноваційних методів можна віднести: рольові і ділові ігри, інформаційно-дослідницькі завдання, професійно-орієнтовані завдання, проектну технологію, ситуативний аналіз, мультимедійні технології та ін.

Самостійна робота студентів сприяє їхній активності, самостійності, організованості, що в перспективі має перерости в самоорганізацію, самоосвіту і саморозвиток. Самостійна діяльність створює потребу в студентів систематично поповнювати свої знання, є необхідною умовою самоорганізації власної навчальної, а надалі й професійної, діяльності. Отже, самостійна освіта стимулює творчий потенціал студентів за рахунок посилення внутрішньої мотивації навчання, розвиток навичок самоорганізації і самоосвіти. Вивченню вказаних якостей сприяє самостійна навчальна робота студентів, грамотна організація якої є особливо актуальною і значимою в умовах реформування вищої професійної освіти.

Досвід роботи у ВНЗ і аналіз процесу самостійної навчальної роботи студентів свідчить про наявність інтересу студентів до творчих завдань.

Нині у зв'язку з розвитком ІКТ, їх використанням у навчальному процесі зріс інтерес до інформаційно-дослідницьких завдань, веб-квестів, що дають можливість не лише скористатися величезною ресурсною базою Інтернету, а й розкрити творчий потенціал

кожного, хто розв'язує такі завдання.

В умовах глобалізації розвиток ІКТ відкриває нові можливості використання Інтернет в освітній діяльності. Впровадження ІКТ у навчальний процес займає все більше місце у викладанні не лише природничо-математичних, а й гуманитарних дисциплін. Інформатизація навчання безпосередньо пов'язана із становленням телематики – єдиної комп'ютерної системи засобів масової інформації, що об'єднує комп'ютерні мережі, телебачення, супутникові засоби, зв'язки, які дозволяють створювати локальні, професійні, регіональні і глобальні інформаційні системи. Нині різні засоби мультимедійних технологій розширюють можливості викладача, роблять процес навчання захоплюючим.

Дидактичні властивості мультимедійних засобів ґрунтуються на двох найважливіших функціях Інтернету – інформаційній і комунікаційній (текстова презентація; інформація візуальна інформація; звукова презентація інформації; інтегрована презентація інформації; пошук інформації; одержання і передавання інформації; зберігання інформації; класифікація і структурування інформації). Навчання із застосуванням Інтернет-технологій потребує дидактичної системи, заснованої на особистісно орієнтованому підході до навчання. Цей підхід базується на формуванні критичного і творчого мислення, що можливе за умов наявності проблемного викладу матеріалу, додаткового пошуку необхідної інформації, порівняння протилежних точок зору, пошуку оригінального розв'язку проблемита ін.

Можливості мережі Інтернет визначають різні завдання, котрі можна розв'язувати в навчальному процесі. Виокремимо найбільш важливі завдання, що реалізують:

- розвиток умінь і навичок спілкування в різних сферах і ситуаціях;
- формування і вдосконалення комунікативних навичок;
- розвиток навичок самостійної і дослідницької роботи студентів за рахунок спеціально організованої діяльності з використанням Інтернет-технологій, що сприяє розвитку самостійної діяльності і ліквідації прогалів у знаннях, уміннях, навичках студентів;
- підвищення мотивації і створення потреби в навчанні;
- реалізація індивідуального підходу за допомогою мережі Інтернет;
- формування культури спілкування.

Важливим у цьому процесі є поєднання аудиторної роботи і самостійної діяльності студентів, грамотне використання сучасних ІКТ у цілому та Інтернет-технологій, зокрема.

Необхідно виділити дві основні групи самостійної діяльності студентів в мережі Інтернет під час навчання, що вимагають від викладача особливих знань, умінь і навичок роботи з комп'ютером і мережею Інтернет, а також знання методик використання й інтеграції Інтернет-технологій в процес їхнього навчання :

- самостійна робота з електронними ресурсами, в які входять: спеціально організований пошук, аналіз і перетворення інформації, а також спеціально організована участь у веб-проектах;
- інтернет-комунікація, до якої належить спеціально організоване спілкування за допомогою електронної пошти, форуму, чату та ін.

Розгляньмо детальніше кожен групу самостійної роботи студентів.

1. Самостійна робота з електронними ресурсами. До цієї групи входять такі види діяльності:

1.1 Спеціально організований пошук, аналіз і перетворення інформації. Інформація, Інтернет-ресурси можуть бути використані за трьома основними шляхами:

1) використання інформації з Інтернет додаткових матеріалів після тем, що вивчаються. При цьому пошук здійснюється студентами самостійно за допомогою різних пошукових систем (Гугл, Яндекс, Рамблер та ін.);

2) використання інформації з Інтернет додаткових матеріалів після тем, що вивчаються. Пошук може здійснюватися студентами за конкретними адресами, що відібрані викладачами;

3) комбінований шлях, коли відбувається використання інформації з Інтернет додаткових матеріалів з тем, що вивчаються та ін. Студентам надається список посилань на електронні ресурси, що відібрані викладачем; далі вони також самостійно здійснюють пошук необхідної інформації за допомогою пошукових систем.

Найбільш оптимальним видається третій шлях використання електронних ресурсів у навчальному процесі.

Слід зазначити, що ефективна інтеграція інформації, яка опублікована в Інтернет, значною мірою залежить від уміння викладача адекватно оцінювати потенційні електронні ресурси, використовувати критерії оцінки їх якості, що дозволяє підготувати відібрану інформацію для успішного її використання [1, с. 116].

Отже, самостійна діяльність студентів із пошуку, аналізу і перетворенню інформації в мережі Інтернет дозволяє навчити студента збирати, оцінювати, синтезувати і застосовувати інформацію на практиці.

Особливого значення і результативності в здійсненні самостійної роботи набули Веб-проекти.

Веб-проект є результатом об'єднання проектною методикою з можливостями мережі Інтернет. Він може бути ефективно інтегрованим у процес навчання, оскільки Веб-проект може бути короткотривалим або довготривалим, проблемним завданням, метою якого є розвиток мовленнєвих, комунікативних навичок і формування соціокультурної компетенції, а результатом – Веб-публікація.

Веб-проекти, які є складним видом завдання вимагають від викладача, який керує цим проектом, високого рівня предметної та інформаційної компетентності, а від студента – навичок і умінь роботи з інформацією та ІКТ.

Різновидом Веб-проекту є Веб-квест.

Веб-квест в педагогіці – проблемне завдання з елементами ролівої гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернет [1, с. 19].

Інтернет-комунікація – спеціально організоване спілкування за допомогою електронної пошти і форуму [2, с. 75]. Надає можливість студентам і викладачам здійснювати обговорення, вести спілкування.

Є різноманітні типи комунікації в Інтернеті. Основними типами є синхронна і асинхронна комунікація. Асинхронна комунікація представляє собою спілкування в неспівпадаючих тимчасових відрізках, не одномоментну комунікацію за допомогою різних засобів передачі інформації між двома і більше учасниками. При цьому засобами передавання інформаційних повідомлень можуть служити електронна пошта, форум або асинхронна конференція.

Найбільший інтерес становить комунікативний потенціал електронної пошти, яка є найбільш поширеним видом комунікації в мережі Інтернет і включає передачу, обмін адресними повідомленнями і файлами за допомогою комп'ютерної мережі. Міжкультурна та міжособистісна цінність електронної пошти зумовлена такою її властивістю, як інтерактивність, тобто можливість безпосередньої взаємодії з викладачами, однолітками, носіями мови. Крім того, електронна пошта дозволяє значно розширити знання студентів.

Перспективним видом асинхронної комунікації за допомогою Інтернет-технологій є форум, також відомий як телеконференція з відстроченим доступом до інформаційних матеріалів за умови автоматизованого їх зберігання з можливістю підключення до неї впродовж тривалого часу. В процесі навчання форум виступає засобом організації і проведення спеціально організованої самостійної діяльності студентів за допомогою координації викладача, де основною метою є розв'язання навчальних задач з комунікації, а також обговорення різних питань навчального і загального характеру.

Синхронна комунікація є сеансом спілкування двох і більше учасників одночасно, тобто комунікацією в межах одного тимчасового зрізу, коли затримка повідомлення від початку його передачі до одержання реципієнтом складає не більше кількох секунд, а в ідеальному варіанті повністю відсутня. Засобами синхронної Інтернет-комунікації є програми-комунікатори, що поєднують можливості текстового спілкування, відомішого як чат, голосового спілкування і відеоконференції.

Нині набули поширення он-лайн семінари або, як їх іще називають, вебінари – особливий тип Веб-конференцій, що допускають лише односторонній зв'язок між

аудиторіями (мінімальний зворотний зв'язок від аудиторії). Зв'язок, як правило, односторонній – з боку доповідача, в якому взаємодія із слухачами обмежена. Вебінари можуть бути сумісними і включати сеанси голосувань і доповідей, що забезпечує повну взаємодію між аудиторією і викладачем. Вебінар нині використовують в межах самостійного навчання.

Веб-заняття – дистанційні пари, конференції, семінари, ділові ігри, лабораторні роботи, практикуми та інші форми навчальних занять, які проводять за допомогою засобів ІКТ та інших можливостей Інтернет [2, с. 128].

Для проведення Веб-заняття використовують спеціалізовані освітні Веб-форуми – форма роботи користувачів за певною темою або проблемою із допомогою записів, що залишаються на одному з сайтів, на якому встановлене відповідне програмне забезпечення [2, с. 129].

Від чат-заняття Веб-форум відрізняється можливістю тривалої (багатоденної) роботи на форумі та асинхронним характером взаємодії студентів і педагогів.

Веб-конференції – технології, що забезпечують онлайн-зустрічі, спільну роботу в режимі реального часу з використанням мережі Інтернет. Веб-конференції дозволяють проводити онлайн-презентації, спільно працювати з документами і додатками, синхронно проглядати сайти, відео файли, зображення. При цьому кожний учасник знаходиться на своєму робочому місці за комп'ютером.

Висновки. Перенесення акценту в навчальному процесі на самостійну навчальну діяльність студентів не знижує ролі викладача. Навпаки, його функції в організації самостійної роботи студентів ускладнюються, оскільки він покликаний допомагати і підтримувати студентів в оволодінні вміннями самостійно працювати над вивченням відповідної дисципліни, допомагати знайти шляхи оволодіння ефективними прийомами роботи і створити умови для використання інформаційно-освітнього середовища, підтримувати діалоговий режим роботи в цьому середовищі. Використання Інтернет-технологій у самостійній роботі студентів ВНЗ сприятиме підвищенню якості знань, умінь та навичок, а також фахової підготовки.

Література:

1. Кадемія М. Ю. Методика використання програмного продукту Skype : навч.-метод. пос. / М. Ю. Кадемія, О. А. Сисоєва. – Вінниця : ВДПУ, 2010. – 147 с.
2. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : термінологічний словник / М. Ю. Кадемія. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2009. – 260 с.

У статті розглядаються актуальні питання переходу до нових видів самостійної роботи студентів, необхідних не лише для одержання знань, а й придбання вмінь і навичок, а також для розв'язання різних проблем.

Ключові слова: самостійна робота, інноваційність; соціально-орієнтовані технології; інформаційні технології; Інтернет-комунікація; веб-проекти.

Actual problems of transition to the new types of students' independent work which are necessary not only for obtaining knowledge but also for professional skills formation and ability at making solutions of various tasks have been considered in the article.

Keywords: independent work, innovative work, socially oriented information technologies, the Internet communications, Web-projects.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ КРЕСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій вимагає якісно нових підходів до навчання, створення і впровадження сучасних психолого-педагогічних технологій у навчальний процес, які могли б сприяти формуванню нового більш якісного результату навчання.

Проблеми формування і розвитку пізнавальної активності особистості розглядаються у дослідженнях В. Давидова, Л. Занкова, І. Лернера, П. Підкасистого, Т. Шамової, В. Лозової та ін.; різні аспекти формування пізнавальної активності учнів та студентів розкриті у працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, П. Лузана, Н. Ничкало, О. Пиндик, В. Радкевич, Т. Темерівської та ін.

Одним із видів формування і розвитку пізнавальної активності учнів, що поєднує теорію і практику, є інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). На їх важливість наголошували І. Бех, В. Биков, Р. Гуревич, І. Зязюн, М. Кадемія, Г. Костюк, М. Лазарев, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.

Мета статті полягає в розгляді можливостей формування пізнавальної активності учнів СЗШ у процесі застосування інформаційних технологій.

Аналіз наукових джерел показав, що єдиного підходу до трактування поняття «пізнавальна активність» не має. Деякі дослідники розглядають пізнавальну активність як якість діяльності, інші – як рису особистості, треті – і як якість діяльності, і як рису особистості в їх діалектичній єдності.

В енциклопедії освіти пізнавальна активність трактується як «риса особистості, що виявляється в її ставленні до процесу пізнання, яке передбачає стан готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань, способів діяльності, а також в її якості» [2, с. 678].

В. Лозова підкреслює, що як риса особистості пізнавальна активність знаходить свій вияв у якості діяльності, яка зумовлена свідомим вибором оптимальних шляхів для досягнення мети пізнання [3, с. 25].

О. Пиндик розглядає пізнавальну активність як «складне психологічне утворення, що є процесом ініціативного перетворення предмета або явища з метою його глибшого пізнання, вдосконалення, вияву «Я» особистості у пізнавальній діяльності» [5, с. 32].

У дослідженнях В. Лозової [3], П. Лузан [4], О. Пиндик [5] та інших учених підкреслюється, що пізнавальну активність слід розглядати і як мету діяльності, і як засіб її досягнення, і як результат.

Аналіз різних підходів до дослідження питань, пов'язаних з проблемою формування пізнавальної активності особистості дозволив нам зробити низку важливих висновків: у пізнавальній активності людини інтегровані два начала: природне, яке характеризує людину як «творця в задатку», і культурне, що свідчить про можливість цілеспрямованого розвитку цієї якості у процесі формування особистості; пізнавальна активність розвивається у людини впродовж усього її життя і може змінюватися у зв'язку з переорієнтацією життєвих планів і установок особистості, сприяє підготовці до майбутньої професійної діяльності.

Характеристикою природного начала пізнавальної активності виступає спонтанність (стихийність) її прояву, тобто неусвідомленість із боку особистості, культурне начало характеризується психологічними новоутвореннями, в якості яких виступають усвідомлені особистістю знання, вміння і спрямованість на пізнавальну, творчу і професійну діяльність. Це дає підстави вважати пізнавальну активність одночасно і передумовою, і результатом діяльності.

У процесі формування пізнавальної активності важлива роль відводиться формуванню ціннісної сфери учня, що є регулятором соціальної поведінки особистості, де центральне місце повинна зайняти пізнавальна діяльність. У дослідженнях підкреслюється, що пізнавальна активність як складна системна властивість особистості інтегрує важливі якісні характеристики: пізнавальну самостійність, пізнавальну ініціативність, повноту та мобільність знань, умінь і навичок [3-5].

Формування пізнавальної активності відбувається шляхом розвитку її структурних компонентів. П. Лузан розглядає активізацію навчання як цілеспрямований процес розвитку навчально-пізнавальної активності учнів через включення їх як суб'єктів педагогічної взаємодії у різновиди пізнавальної діяльності. На думку дослідника, для підвищення ефективності навчального процесу необхідно здійснювати оптимальний вибір способів, методів, форм, засобів навчання учнів [4, с. 71-74].

Отже, процес формування пізнавальної активності ефективно відбувається в тому випадку, якщо форми, методи і засоби навчання адекватні поставленим цілям. У зв'язку з цим особливу увагу необхідно приділити методам формування компонентів пізнавальної активності.

Для первинного засвоєння знань використовуються інформаційно-рецептивні методи, що допускають повідомлення спеціально відібраних знань, організацію сприйняття інформації, показ зразків діяльності, в яких ці знання застосовуються на практиці.

Щоб учень засвоїв способи розумової або практичної діяльності так, щоб вони стали досконалими вміннями і навичками, він має їх неодноразово застосувати у схожій ситуації. Відтворення способів діяльності піднімає засвоєння знань на другий рівень, тобто на рівень застосування за зразком і у варіативних стандартних ситуаціях.

Розвиток творчих можливостей учнів можливий у діяльності, що вимагає творчості. Знання і вміння забезпечують поле пошуку; досвід творчої діяльності формує здатність цей пошук здійснювати. Засвоєння досвіду творчої діяльності здійснюється шляхом використання проблемних методів навчання. Таким чином, під час формування пізнавальної активності доцільно використовувати методи проблемного навчання на основі використання ІКТ: проблемний виклад, частково-пошукова діяльність, дослідницька діяльність.

Проблемне навчання ставить учнів перед необхідністю вирішувати нові, нестандартні завдання, розвиває вміння орієнтуватися в нових умовах, комбінувати запас наявних знань і умінь для пошуку розв'язків, висувати гіпотези, будувати припущення, шукати шляхи більш точного і надійного розв'язання поставлених завдань. При проблемному викладі навчального матеріалу перед учнями розкриваються не лише кінцеві результати досліджень, й логіка пошуку розв'язання конкретної проблеми.

Частково-пошуковий (евристичний) метод навчання – метод навчання, при якому сформульовану проблему вчитель, в основному, розв'язує сам, а учні лише частково залучаються до пошукової діяльності на окремих її етапах. Застосовується на практиці за допомогою словесних, наочних і практичних методів навчання. Педагогічна цінність даного методу навчання полягає в тому, що він розвиває вміння порівнювати, пояснювати явища, розкривати причинно-наслідкові й інші зв'язки, висловлювати припущення, доводити їхню правильність, тобто вчить науковому мисленню. Евристичний метод припускає поетапне і післяопераційне засвоєння досвіду творчої діяльності. Використовуючи евристичний метод, викладач скеровує пошук, послідовно ставить проблеми, формулює суперечності, створює конфліктні ситуації, сам будує кроки виконання завдання, а учні самостійно шукають вирішення частин проблеми, що виникають на кожній ланці виконання завдання.

Призначення дослідницького методу полягає в організації пошукової діяльності учнів із розв'язання проблем і проблемних завдань під час виконання лабораторних робіт. Побудова системи таких завдань дозволяє викладачеві програмувати діяльність учнів, що поступово приводить до формування необхідних рис творчої діяльності. Використання дослідницького методу спрямоване на: формування рис творчої діяльності; організацію творчого засвоєння знань; забезпечення оволодіння методами наукового пізнання у процесі діяльності; формування інтересу, потреби у творчій діяльності.

Організація пізнавальної діяльності учнів відповідно до методу проблемного навчання наближає навчання до реальної діяльності.

Одним із реальних шляхів підвищення якості знань учнів є впровадження в навчальний процес електронних навчальних систем. Проте використання електронних джерел інформації у процесі викладання графічних дисциплін недостатньо розвинуте в закладах освіти і потребує подальшого розвитку.

Саме у процесі вивчення курсу «Креслення» виникає об'єктивна потреба забезпечувати сприйняття учнями навчального матеріалу на основі комп'ютерного моделювання просторових властивостей геометричних об'єктів на площині за допомогою комп'ютера.

Як відомо, засвоєння змісту графічних дисциплін ґрунтується на активних уявних просторових перетвореннях геометричних характеристик поверхонь просторових форм. Проблема розвитку просторових уявлень і просторового мислення – одна з найважливіших щодо викладання графічних дисциплін. Адже саме на основі уявних перетворень відбувається розв'язання більшості графічних задач з курсу «Креслення». Вивчення дисциплін графічного циклу буде ефективним, якщо застосовувати автоматизований навчальний курс із використанням електронного навчально-методичного комплексу (ЕНМК).

Важливим аспектом використання комп'ютерних засобів, програмних продуктів і технічного оснащення у викладанні графічних дисциплін є автоматизація процесів конструювання, складання і читання креслень, розв'язання графічних задач. Тут комп'ютер виступає як засіб і знаряддя людської діяльності, застосування якого якісно змінить і розширить можливості пізнання, нагромадження й застосування знань. Так автоматизований навчальний курс «Креслення», переорієнтований на нові інформаційні технології з використанням персонального комп'ютера, є могутнім універсальним середовищем навчання автоматизації виконання графічних робіт.

Створення навчальних програм і навчально-методичних комплексів у закладах освіти з застосуванням комп'ютерної техніки є одним із ефективних шляхів інтенсифікації навчального процесу, дає змогу організувати активну роботу учнів відповідно до особливостей і можливостей кожного, а також сприятиме залагодженню суперечностей між зростаючим обсягом знань та наявними термінами навчання. У зв'язку з неможливістю розширення меж навчального процесу дієвим засобом модернізації його є застосування комп'ютерів.

Автоматизований навчальний курс становить олюднену машинну систему, що здійснює діалогову форму спілкування учнів із персональним комп'ютером з метою одержання навчальної інформації. У цьому може бути досягнута можливість засвоєння матеріалу в діалозі з ПК (у режимі самоконтролю на рівні відтворення); можливість самостійного покрокового відпрацювання навчального матеріалу в будь-який позааудиторний час.

У процесі взаємодії розробника конструкторської документації з комп'ютером розрізняють три рівні роботи: пасивний (бездіалоговий), інтерактивний (діалоговий) і змішаний (пасивно-активний) [6].

Робота в пасивному режимі забезпечує формування та виведення графічних зображень лише в автоматичному режимі за допомогою пакету прикладних програм.

Під час роботи в інтерактивному або діалоговому режимах формування зображення здійснюється в процесі оперативної взаємодії – діалогу розробника з комп'ютером. Це дає можливість оперативного створення та редагування геометричного зображення об'єкта.

Розробка креслення ґрунтується на виконанні різноманітних геометричних побудов, проведенні різноманітних ліній, що складаються з відрізків прямих, дуг кіл, парабол, еліпсів тощо. Ці лінії можуть бути різного типу – суцільні, штрихові, штрихпунктирні тощо. Креслення деталі є сукупністю зображень найпростіших геометричних фігур, що є складовими частинами форми цієї деталі.

Успішність формування графічних зображень залежить як від графічних пристроїв, так і від можливостей графічних систем. Графічно орієнтоване комп'ютерне забезпечення, а саме програми GRAFIX I I CATIA.

Color DRAW, AutoCAD, Archi CAD, КОМПАС тощо, відрізняються одна від іншої орієнтацією на ті чи інші геометричні побудови, способами роботи з зображеннями, прийомами ведення діалогу з комп'ютером.

Система КОМПАС має переваги над іншими, оскільки зорієнтована на розв'язання прикладних проблем інженерної графіки та технічного креслення, на вимоги вітчизняних стандартів [1].

Завдяки дружньому інтерфейсу, що забезпечує швидке навчання роботі з системою, вона одержала популярність серед користувачів. Система тривимірного твердотільного моделювання КОМПАС-3D призначена для створення тривимірних асоціативних моделей окремих деталей і складальних одиниць, що містять окремі конструктивні елементи. Параметрична технологія дозволяє швидко одержувати модулі типових виробів на основі спроектованих прототипів. Чисельні сервісні функції полегшують розв'язання допоміжних завдань проектування та обслуговування виробництва. Головним завданням, що вирішується системою, є моделювання виробів з метою істотного скорочення періоду проектування. Графічний редактор «КОМПАС-ГРАФІК» успішно використовується в машинобудівному проектуванні, під час виконання проектно-будівельних робіт, у автоматизації конструкторських проектів, складанні різних планів і схем, а також для виконання графічних робіт.

У одній із останніх версій – КОМПАС-ГРАФІК можливими є будь-які геометричні побудови на площині, використання локальної системи координат і різномасштабної сітки, забезпечується виклик прив'язок до об'єктів, вимірювання геометричних параметрів на кресленні, реалізована простановка всіх видів розмірів, автоматизовано виставлення граничних відхилень (допусків), підбір квалітетів за заданими граничними відхиленнями. Серед елементів оформлення креслення – всі види шорсткості, лінії виносок, позначення бази та відхилення форм, ліній розрізу та перерізу, стрілки напряму погляду.

Таким чином, аналіз педагогічних джерел показав, що формування пізнавальної активності учнів залежить від змісту, організації та ціннісних орієнтацій навчального процесу, від характеру та стилю діяльності його учасників. Це потребує впровадження таких методів навчання, які сприяють ефективному розвитку пізнавальної активності та зреалізують чіткий педагогічний вплив на особистість учня впродовж усього періоду навчання та забезпечують: визначення місця і ролі викладача й учнів у досягненні цілей навчання; керівництво взаємодією всіх учасників педагогічного процесу на основі організації різнобічної діяльності учнів з урахуванням динаміки розвитку їх пізнавальної активності; визначення єдиних вимог до учня як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності; вироблення основних критеріїв оцінки рівня підготовки учнів.

Перевагою застосування інноваційних технологій у порівнянні з традиційними завданнями є занурення учнів у природне інформаційне середовище, що забезпечує формування нових якостей особистості учня, їх мотиваційної, когнітивної та організаційної готовності до самоосвіти, створення основи для розвитку індивідуального стилю діяльності, що сприяє забезпеченню професійної мобільності майбутнього фахівця, його готовності до інноваційної діяльності.

Література:

1. Богуславский А.А. Учимся моделировать и проектировать на компьютере / А.А. Богуславский, И.Ю. Щеглова. – Коломна, 2009
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів: (спецкурс із дидактики) навч. посібник для пед. ін-тів / В. І. Лозова. – Х.: Основа, 1990. – 89 с.
4. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності учнів у вищих аграрних закладах освіти: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / П. Г. Лузан. – К., 2004. – 505 с.
5. Пиндик О. Г. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності учнів вищих навчальних закладів економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Г. Пиндик. – К., 2003. – 290 с.
6. Сидоренко В.К. Застосування нових інформаційних технологій у графічній підготовці / В.К. Сидоренко

Проаналізовано поняття «пізнавальна активність», різні підходи до дослідження проблеми формування пізнавальної активності учнів. Розглянуто використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій, для формування пізнавальної активності учнів в умовах підготовки на уроках креслення.

Ключові слова: *пізнавальна активність, учнів, навчально-методичний комплекс, інформаційно-комунікаційні технології.*

The article analyzes the term of «informative activity», and different approaches to researching the problem of learners. The author considers the application of information and communication technologies for the formation of cognitive activity of pupils in training in the drawing lessons.

Keywords: *cognitive activity, learner, methodical complex, information and communication technologies.*

В.О. Кириленко

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Ю.Г. Ковальов)

РОЗВИТОК КОНСТРУКТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПТНЗ З ДЕРЕВООБРОБКИ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНІКИ

Безперервний розвиток суспільства супроводжується невідомим зростанням об'єму інформації, яка за останні роки досягла таких обсягів, що виникла проблема відбору, збереження та її засвоєння нинішнім і наступними поколіннями. Вирішення проблеми структурування, відбору та оволодіння необхідною інформацією можливе у процесі використання новітніх інформаційних технологій.

За наявності нових інформаційних можливостей в освітній галузі з'явилися сучасні, інноваційні технології освіти. Наявність комп'ютерної техніки зумовлює появу принципово нових підходів до системи освіти в цілому, і до самої технології навчання учнів ПТНЗ зокрема.

Нові технології в навчанні дають нові можливості для творчого розвитку учнів і вчителів, дозволяють звільнитися від нудного традиційного навчання і розробити нові ідеї, дають можливість вирішити цікавіші і складніші проблеми.

Досягнення науково-технічного прогресу суттєво впливає на характер виробництва та його технологію. Відбувся якісний стрибок у використанні автоматизованих ліній та мікроелектроніки, робототехніки, сучасних персональних комп'ютерів. Цивілізований світ і нині, використовуючи комп'ютери, супутникові системи зв'язку, мережі передачі даних типу Internet, поступово перетворюється в гігантську інформаційну систему. Виникла наука – інформатика, яка вивчає властивості, методи управління інформаційними потоками і їх використання, а також методи обробки інформації з метою її оптимального зберігання, пошуку і поширення. Отже виникають постійно все нові проблеми в системі підготовки учнів ПТНЗ.

Питання використання новітніх технологій у процесі творчої діяльності учнів з урахуванням їхніх вікових особливостей, досліджували: Р. Вільямс, А. Кієтенко, О. Любарська, К. Маклін, Т. Коджаспірова, К. Петрова, Г. Кругликов, О. Луганський, П. Орлов, Й. Ривкінд, Є. Маргуліс. Вони вивчали досвід застосування комп'ютерів під час організації та проведення занять, розробили педагогічні основи розвитку технічної творчості.

Мета статті. Розглянути особливості розвитку конструкторських здібностей учнів ПТНЗ з деревообробки засобами комп'ютерної техніки.

Виклад основного матеріалу. Процес накопичення знань про природу і суспільство, все більше їхнє розповсюдження призвели до потужного зростання інтелектуального потенціалу як

© В.О. Кириленко, 2012 р.

століттям освіти, яке має особливо вагомий вплив. Більше знання стають капіталом. капіталовкладення в сферу освіти, в науку, приносять безпосередній прибуток. Наслідком

цього є розширення можливостей задоволення корінних потреб людини. У трудовій діяльності людини відбуваються суттєві зміни – вона набуває творчого характеру.

Значні можливості комп'ютерних технологій полягають у розвитку технічного мислення. Особливість технічного мислення полягає в його теоретико-практичному характері, тобто нерозривній єдності понять, образів і практики. Це означає, що теорія має безперервно перевірятися практикою, а практика – теорією. Тому саме для кращого засвоєння понять та образів, моделювання певних ситуацій доцільно використовувати ІКТ. Важко отримати задовільне рішення більш-менш складної технічної задачі тільки умоглядним шляхом. Часто успіх рішення технічних задач значно залежить від того, наскільки ефективно унаочнена ситуація.

Техніко-конструкторські знання в учнів неможливо сформувати й розвинути, якщо учнів ПТНЗ навчати тільки теоретично. Для цього потрібно виконувати практичні, лабораторні роботи, проводити експерименти, дослідження, брати участь у технічній творчості. Дослідження показують, що ефективність практичної діяльності значно зростає під час використання комп'ютерної техніки, це пов'язано з тим, що вона активізує розумову діяльність учнів, яка у свою чергу активізує їхню практичну активність.

Важливою особливістю технічного мислення є його оперативність. Тобто за короткий проміжок часу треба прийняти правильне рішення. Така діяльність вимагає швидкого орієнтування в нестандартних ситуаціях, уміння швидко сприймати і розуміти інформацію, точно і за призначенням використовувати наявні знання, реагувати на ситуації, котрі виникають несподівано. Створення таких ситуацій можна урізноманітнити за допомогою ІКТ.

В умовах сучасного виробництва найважливішим фактором у створенні конкурентноспроможної продукції є використання найновіших зразків світового рівня. Тому майбутнє покоління має вміти відшукати найновішу інформацію і на її основі створити нові об'єкти, що не мають аналогів.

Звичайно, учні ПТНЗ мають уміти користуватися персональним комп'ютером, мережею Internet, володіти техніко – конструкторськими знаннями та вміннями, застосовувати існуючі програми: Компас, Mechanical Desktop, Solid Works, Autodesk Inventor, Техтран, архітектурно-будівельні – ArchiCAD, AutoCAD, Autodesk Architectural Desktop R2, Allplan, дизайнерсько-анімаційні – CorelDraw, Adobe Illustrator, 3D Studio MAX, універсальні (популярні програмні продукти без чіткого проблемного спрямування, які частково поєднують усі попередні) AutoCAD, DenebaCAD, Actrix Technical та ін.

Спробуємо висвітлити основні моменти розвитку особистості учнів та їх виховання в умовах комп'ютеризації. Насамперед слід зазначити, що використання комп'ютера у навчальному процесі обумовлюють формування більш економічного та раціонального мислення учнів, так званого алгоритмічного, розвивають логічні здібності, вміння планувати свою діяльність, здійснювати контроль і самоконтроль, моделювати різноманітні явища та процеси. Таким чином, можна стверджувати про істотний внесок комп'ютерного навчання у формування загальної культури мислення учнів ПТНЗ.

Вивчення та використання обчислювальної техніки істотно впливає і на формування світогляду учнів. У процесі роз'яснення учням своєрідності відображення реального світу математичними моделями, демонстрації особливостей дослідження побудованих моделей за допомогою ЕОМ у них формується діалектико-матеріалістичне мислення. Розвиток обчислювальної техніки як важливого фактору НТР сприяє соціальному прогресу взагалі, й усвідомлення цього учнями має неабияке виховне значення.

Ще один важливий аспект комп'ютеризації пов'язаний із формуванням активної життєвої позиції учнів, залученням їх до системи суспільних відносин. Тут найістотнішим для учнів виявляється оволодіння незвичною принципово новою для них рольовою позицією користувача ЕОМ, яка є, безумовно, соціально ваговою. Тому особливо важливими стають уміння та навички використання інформаційно-пошукових систем, тобто вміння вилучати й обробляти необхідну інформацію з певної галузі. Широкий доступ до невідомих раніше даних, можливість аналізувати різноманітну інформацію також сприятимуть становленню особистості молоді.

Як уже зазначалося, комп'ютер у ПТНЗ виступає здебільшого у двох функціях: як об'єкт вивчення і як ефективний засіб навчання. У першому випадку йдеться про оволодіння учнями комп'ютерною грамотністю, у другому – безпосередньо про можливості використання комп'ютерного навчання. Учені й методисти практично в усіх розвинутих країнах ведуть пошук найбільш дієвих організаційних форм і методів навчання, які б могли забезпечити індивідуальний підхід до кожного учня, встановити оптимальний темп і рівень складності навчання, а також виробляли у старшокласників уміння та звички самостійно вчитися.

Упровадження комп'ютерних технологій у процес навчання різних навчальних дисциплін набув масового характеру. Комп'ютер став засобом підвищення продуктивності праці в усіх сферах діяльності людини. Проте, процес інформатизації майже не торкнувся виробничого навчання. Це пов'язано із необхідністю формування за допомогою комп'ютера певних навичок. Тому, справедливо підкреслюючи можливості комп'ютера, акцент необхідно робити на тому, що машині відводиться роль засобу, а суб'єктом діяльності завжди залишається людина, комп'ютер виступає в ролі провідника ідей учителя.

Проте, для успішного використання комп'ютера в навчальному процесі мова має йти не про функції комп'ютера, а про функції програмних продуктів з педагогічної точки зору, що виступають як джерело знань і засіб організації навчально-виховної діяльності. Під дидактичними функціями педагогічних програмних продуктів розуміють цілеспрямовано задані властивості, що найбільше повно відповідають призначенню педагогічного програмного середовища у навчально-виховному процесі. Саме тому необхідно підкреслити важливість створення програмного середовища у співпраці програміста зі спеціалістами педагогіки і психології, що рідко має місце на практиці.

Існує наука програмно-методичних розробок для використання комп'ютерних навчальних програм у процесі формування теоретичних і практичних знань на заняттях виробничого навчання з деревообробки. Також є програми для більш професійного використання комп'ютерної техніки у виробничому процесі, зокрема програма призначена для автоматизованого розкрою листових матеріалів – ДСП, фанери, металу, скла, пластмас та ін., яка дозволяє значно підвищити ефективність і скоротити час формування карт розкрою, також програма оптимального розкрою прямокутних листів на деталі прямокутної форми.

Розглянемо для прикладу процес конструювання виробів на звичайному уроці без застосування комп'ютерів. Учитель видає учням зразки виробів для виготовлення (як правило – це стандартний набір пропонованих учням виробів, що вже роками виготовляються в навчальних майстернях). Перед учнями стоїть завдання проаналізувати форму та розміри окремих деталей, отворів, взаємне розміщення, спосіб їх з'єднання та матеріал виготовлення, і після того запропонувати свій виріб із зміненими параметрами тих чи інших елементів порівняно зі зразком і виконати ескіз чи технічний рисунок.

Конструювання виробів є творчим процесом, що вимагає достатнього розвитку технічного мислення та процесів уяви. Як показують дослідження, учні, які приходять у навчальні майстерні, не вміють конструювати вироби для виготовлення, зображати їх у вигляді креслення, ескізу чи технічного рисунку. Таким чином, у результаті обдумування зображення готової деталі, можна створити іншу, із додатковими функціями та призначенням.

Коли учень переконструює задані характеристики завдання в новий образ, в його уяві з'являється остаточний вигляд виробу. Без попереднього досвіду такої роботи не буде відбуватися творчий процес. Свого часу, майже всі автори, що вивчали творчу діяльність, відзначають, що «творчо підходити до справи, висловлювати оригінальні пропозиції багатьом заважають такі негативні мотиви, як невпевненість у своїх силах, надмірна самокритика, страх бути незрозумілим або висміяним». Як відзначає Ф. Іващенко: «Розвиток уяви – найважливіша умова творчого ставлення до справи, новаторства в будь-якому виді праці...». У свою чергу, він виділяє деякі умови розвитку уяви, які можуть бути включені до змісту трудового виховання або відтворені у навчальних умовах. Ці факти завжди необхідно враховувати вчителю: негативні – переборювати, а позитивні – розвивати. Саме з урахуванням вищенаведеного фахівцями розроблено програмне середовище для

конструювання виробів. На екрані з'являється зображення виробу (див. рис. 1.), що надає можливість учневі переходити від одного зображення до іншого, змінюючи окремі елементи виробу (останній розділений на три частини), варіанти їх зміни показано на рис. 2, 3.

Під час роботи із програмою в учня є можливість варіювати окремі елементи виробу, підбираючи оптимальний вигляд остаточного виробу (на його думку). Тим самим створюється ігрова ситуація, з'являється інтерес до конструкторської діяльності, зникають негативні мотиви.



Рис. 1

Рис. 2.

Рис. 3

Використання на заняттях деревообробки даного програмного середовища дозволяє краще унаочнити готові вироби, які виготовляють учні ПТНЗ, чого важко досягти за допомогою креслення, ескізу чи технічного рисунку. Зображення виробу умовно розділено на декілька окремих частин, що тим самим полегшує процес аналізу та проектування нового. Існує можливість змінювати завдання залежно від тематики заняття, оскільки програма є «відкритою» (дозволяє у будь-який час змінити або доповнити завдання). Підбір завдань проводиться диференційовано (різний ступінь складності), тим самим здійснюється індивідуальний підхід із урахуванням можливостей кожного учня, що відповідає сучасним вимогам загальноосвітньої школи.

Висновки. Отже, на даний час Україна досягла міжнародного рівня інформатизації: з'явилася і стала доступною для широкого кола людей нова комп'ютерна техніка, є можливість доступу до міжнародної мережі INTERNET, є кваліфіковані фахівці з роботи та обслуговування комп'ютерної техніки, збільшилась кількість користувачів. Комп'ютери насправді почали використовуватись у всіх сферах народного господарства.

Тому значно зросла потреба в кваліфікованих кадрах, які можуть використовувати в своїй роботі персональний комп'ютер. До застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі можна підходити з багатьох сторін. Використовувати в навчанні немало різноманітних видів, головними серед яких є креативні технології:

- комп'ютерна графіка;
- гіпертекст;
- геоінформаційні системи (ГІС – технології);
- мультимедіа-технології;
- віртуальна реальність.

Тому процес комп'ютеризації навчального процесу є необхідним для розвитку учнів ПТНЗ. Наразі вчителі різних дисциплін мають змогу розроблювати нові програми, шукати нові шляхи застосування комп'ютерних технологій, можливості їх використання.

Отже можна зробити висновок, що комп'ютер дозволяє більш широко використовувати міжпредметні зв'язки. Праця в навчальних майстернях стає більш усвідомленою, а значить і творчою. При цьому в учнів формується уважність, спостережливість, нові якості пам'яті, уяви і мислення, нові емоційні і вольові риси необхідні для формування творчих здібностей. Можливість моделювати процеси та об'єкти, конструювати, робити різні перетворення, формування в учнів уміння фантазувати, творчо мислити, самостійно приймати рішення.

Важливим чинником, який сприяє формуванню конструкторських здібностей є поєднання інформаційних та педагогічних технологій, так як поєднання об'єму знань з умінням їх використовувати має важливе значення у формуванні творчої особистості в галузі технологій.

Література:

1. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования/ Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. М. : Академия, 2003. – 256 с.
2. Михайленко В.С. Інженерна та комп'ютерна графіка/В.С. Михайленко. – К. : Вища шк., 2000.
3. Орлов П.І., Луганський О.М. Інформаційні системи та технології в управлінні, освіті, бібліотечній справі/ П.І. Орлов, О.М. Луганський. – Харків, ТОВ «Прометей-Прес», 2003. 292 с.
4. Освітні технології: навч.-методичний посіб. //за заг. ред. О.М. Пехоти. – К. : «А.С.К.», 2001. – 255 с.
5. Лаврінець В. Комп'ютерні технології: Впровадження в навчальний процес В. Лаврінець//Освіта. – 2002. –20-27 березня. №18-19. С.10.

Розглянуті питання доцільності формування конструкторських здібностей з використанням інформаційних технологій у навчальному процесі. Проведений аналіз можливостей використання інформаційних технологій у процесі виробничого навчання як засобу навчання. Розглянуто основні складові, які впливають на ефективне формування та розвиток конструкторських здібностей.

Ключові слова: конструкторські здібності, інформаційні технології, формування та розвиток конструкторських здібностей, навчальний процес.

The questions of expedience of forming of designer capabilities are considered from the use of informative technologies in an educational process. The analysis of possibilities of the use of information technologies is conducted in the process of labour studies, as to the mean of studies. Basic constituents are considered which influence on the effective forming and development of designer capabilities.

Keywords: designer capabilities, information technologies, formings and development of designer capabilities, educational process.

В.М. Кобзар

(науковий керівник – доктор педагогічних наук, проф. О.М. Дзеджула)

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНОЛОГІВ У КОЛЕДЖАХ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. У зв'язку з переходом більшості наших виробництв у недержавну форму власності, зростають вимоги до особистісних та професійно-значущих якостей фахівця, що забезпечують конкурентоспроможність на ринку праці, успішність у професійній самореалізації та кар'єрі. У таких умовах якісна професійна освіта має забезпечувати формування сукупності інтегрованих якостей особистості, що відображає її професійну компетентність, соціальну спрямованість, творчу професійну самореалізацію і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні потреби, так і потреби суспільства.

У сучасних умовах цілеспрямоване поєднання теорії і практики найбільш цінне. Загальна теоретична технічна підготовка стає більш необхідною. Вона є доступною не тільки провідними фахівцями, але і робочим, що займають низькі рівні в ієрархічній структурі підприємства. Сучасні технології та форми організації, що дозволяють продуктивно їх використовувати, вимагають підготовки працівника іншого типу – такого, що володіє новими навичками, вис

© В.М. Кобзар, 2012 р.

А ТОМУ СУЧАСНОМУ ІСПОЛІЗУ, ОКРІМ ГРУПОВИХ ІСОРСІТИВНИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ПОВИЛІВ, НЕОБХІДНІ ГНУЧІСТЬ І НЕСТАНДАРТНІСТЬ МИСЛЕННЯ, ВМІННЯ АДАПТУВАТИСЯ ДО ШВИДКИХ ЗМІН УМОВ ЖИТТЯ. А ЦЕ МОЖЛИВО ЛИШЕ ЗА УМОВИ ВИСОКОГО РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ, НАЯВНОСТІ РОЗВИНЕНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ, А ТАКОЖ СФОРМОВАНІСТІ ГОТОВНОСТІ ДО ІНОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши наукову літературу, можна прийти до висновку, що питання готовності до різних видів діяльності досліджено достатньо глибоко: сформульовано поняття готовності, визначені види готовності, їх зміст та структура, основні чинники та умови, що впливають на перебіг готовності та її стійкість [5, с. 35].

Згідно з Законом України інноваційна діяльність – це діяльність, що спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг [6].

«Інноваційна діяльність» досить широке поняття, яке розглядається в багатьох галузях науки. Інноваційна діяльність – це складна динамічна система дії і взаємодії різноманітних методів, факторів і органів управління, які займаються науковими дослідженнями, створенням нових видів продукції, удосконаленням устаткування і засобів праці, технологічних процесів і форм організації виробництва на основі новітніх досягнень науки, техніки; плануванням, фінансуванням і координацією науково-технічного прогресу; удосконаленням економічних важелів і стимулів; розробкою системи мір з регулювання комплексу взаємообумовлених заходів, спрямованих на прискорення інтенсивного розвитку науково-технічного прогресу і підвищення його соціально-економічної ефективності [7, с. 96].

Що ж до готовності до інноваційної діяльності, то її слід розуміти, як інтегральну якість особистості, яка характеризується наявністю та певним рівнем сформованості мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного і оцінно-рефлексивного компонентів у їх єдності, що проявляється в прагненні до інноваційної діяльності і в підготовленості до її здійснення на професійному рівні (Є. Макагон).

Необхідною складовою процесу формування готовності до інноваційної діяльності є творча обстановка у процесі навчання. На думку О. Бартків, цей процес можливий за таких умов:

- відсутністю внутрішніх перепон творчим виявам, допомоги у набутті впевненості у стосунках;
- організації активної роботи підсвідомості;
- утримування від оцінювання, яке сприяє розширенню потоку ідей, зосередженню над осмисленням проблеми;
- використання метафор і аналогій, відшукування нових асоціацій і зв'язків за рахунок незвичайних зіставлень, порівнянь, стимулювання спонтанного створення образів, цілеспрямованого їх осмислення;
- розвитку уяви, фантазії з відповідним контролювання їх. Після створення обстановки внутрішньої свободи, періоду «дозрівання ідей» усі пропозиції обговорюються і критично переглядаються;
- розвиток сприйнятливості, підвищення чутливості, широти й насиченості сприйняття світу, що є основою розвитку професійної чутливості (чутливості);
- допомоги тим, хто навчається у знаходженні сенсу творчої діяльності [1, с. 57].

Ефективність формування готовності технолога до інноваційної діяльності визначається такими **показниками**:

- 1) спрямованістю викладачів на інноваційний підхід до навчання технологів;
- 2) орієнтацією навчальних закладів на підготовку технолога-новатора;
- 3) використанням на заняттях нетрадиційних форм і методів навчання;
- 4) підтримкою інноваційного розвитку студента, керівництвом навчального закладу, а далі керівником підприємства.

Можна виділити низку інноваційних технологій, які ми постійно використовуємо в аграрному коледжі у процесі підготовки майбутніх фахівців.

Ігрові технології навчання. Навчальні ігри мають за мету, окрім засвоєння навчального матеріалу, вмінь і навичок, ще й надання учневі можливості самовизначитися, розвивати творчі здібності, сприяють емоційному сприйманню змісту навчання. Зокрема досить часто проводяться тематичні брейн-ринги, вікторини. Навчальні ігри можна поділити на навчальні, пізнавальні, виховні, розвиваючі тренувальні, узагальнюючі, творчі, репродуктивні.

Інтерактивне навчання базується на постійній активній взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання, взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного розв'язання навчальних завдань, при чому і учні, і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання.

Застосування активних та інтерактивних технологій навчання сприяє розвитку навичок критичного мислення та пізнавальних інтересів студентів.

На заняттях, де використовуються ці технології, студенти почувають себе впевнено, вільно висловлюють свої думки, спокійно сприймають зауваження, адже вони є активними учасниками навчального процесу. Найчастіше ми застосовуємо в роботі мозковий штурм, дискусію, бесіду.

Практика показує, що навчальний матеріал набагато легше засвоюється студентами, якщо він поданий в описаній вище формі.

Мультимедійні технології пов'язані зі створенням мультимедіа-продуктів: електронних книг, енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних. Зокрема ми використовуємо існуючі електронні підручники, створюємо нові, відповідно до нових навчальних програм. Ефективність електронних підручників досить висока: повніше використання можливостей електронно-обчислювальної техніки за рахунок реалізації ігрових форм і засобів навчання, автоматизація роботи викладача під час проектування систем навчання, сприяння кращому вивченню навчальних програм, глибше опанування сучасною обчислювальною технікою. Ще один плюс такого підручника – його гнучкість. Він легко змінюється, його просто доповнити, легко розповсюджувати.

До електронного підручника включені елементи самоконтролю у вигляді тестування з базових тем курсу, що дозволяє студенту визначити рівень знань з вивчених тем і вирішити наступний етап навчання: повернутися до повторення попередніх тем чи продовжувати вивчення далі.

Електронний підручник сприяє набуттю не тільки теоретичних і практичних навичок, тому що в ньому міститься велика кількість прикладів з поясненнями, а це досить актуально для майбутніх бухгалтерів, технологів, механіків, яких ми готуємо.

Мережеві та інформаційні технології призначені для дистанційного спілкування студентів з викладачами, отримання персональних консультацій у режимі он-лайн, доступу до літератури світових бібліотек, які знаходяться на великих відстанях. Такий доступ здійснюється через всесвітню мережу Інтернет. Оскільки в наш час молодь більше цікавиться цифровими пристроями, аніж книгами. Тому успішному викладачу треба не тільки самому активно використовувати інформаційні технології, а й намагатись зробити так, щоб студент активно використовував їх для навчання. Саме з цією метою в нашому навчальному закладі створюється особисті навчальні сайти викладачів. Це допомагає нашим студентам краще підготуватись до занять, опрацювати пропущений матеріал, надає можливість отримати персональну консультацію в Інтернеті. Дозволяє викладачеві та учням, що знаходяться на значній відстані одне від одного, організувати спільне навчання, обговорювати навчальні проблеми, брати участь у ділових іграх, практикумах тощо в умовах так званого віртуального класу.

Висновки. Отже, за умов стрімкого розвитку сучасних освітніх технологій, кожен викладач має володіти інноваційними методами та технологіями навчання та активно використовувати їх у педагогічному процесі. При чому активне поєднання ігрових технологій навчання, інтерактивного навчання, мультимедійних технологій, мережевих та інформаційних технологій дасть змогу готувати професійно компетентного, професійно здібного та творчого фахівця.

Література:

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / Бартків О. // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – №1. – С. 52-58.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. - М. : Академвидав, 2004. 352 с.

3. Долгош К.І. Формування готовності студентів факультету міжнародних відносин до творчої професійної діяльності : дисертація канд. пед.наук / К. І. Долгош. –Ужгород, 2009 . – 247с.
4. Закон України про інноваційну// (Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2002. – № 36. – ст. 266).
5. Інтерактивні технології навчання / авт.-сост. І. І. Дівакова. - М. : Странник, 2009. - С. 23 - 27.
6. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. – М., 1997. – 227 с.
7. Педагогічні технології / під загальною ред. В.С. Кукушкіна. – Ростов., 2002.

У статті проаналізовано новітні технології формування готовності до інноваційної діяльності, розглянуто показники ефективного формування готовності технолога до інноваційної діяльності, виділено низку інноваційних технологій, які постійно використовуються в аграрному коледжі у процесі підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: інновація, рівень, показник, цілеспрямованість, активність, фахівець, професія, готовність, інноваційна діяльність.

In this article explores the newest technologies shaping preparedness innovation, considered effective indicators forming the technologist to innovation, highlighted a number of innovative technologies that are constantly used in the agricultural college in preparing future professionals.

Keywords: innovation, level, index, commitment, activity, specialist, profession, readiness, innovative activity.

А.П. Кобися

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. М.Ю. Кадемія)

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ПТНЗ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ

Об'єктивними умовами самореалізації особистості в професійній діяльності на початку XXI століття є доступність необхідного освітньо-інформаційного поля, озброєння кваліфікованих робітників не стільки готовими знаннями, скільки способами здобуття, осмислення та використання цих знань у професійній діяльності. Сучасна цивілізація з її гуманізацією і демократизацією суспільних відносин, швидкою зміною техніки і технологій, інтелектуалізацією виробничих процесів передбачає необхідність широкого використання комп'ютерних технологій у процесі навчання.

Зміни в суспільстві спонукають викладачів шукати інновації та впроваджувати їх у навчальний процес ПТНЗ з метою розвитку пізнавальних інтересів учнів. Саме тому, сучасна педагогічна думка висуває на перший план необхідність реформування системи професійної освіти у такому напрямі, щоб визначити учня центральною фігурою навчального процесу, становлячи тим самим його пізнавальні інтереси в центр уваги викладачів та засобів навчання.

Аналіз попередніх досліджень. Дослідженню питання активної позиції особистості в процесі навчання присвячено роботи знаних учених педагогів і психологів В. Безпалька, І. Бега, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, А. Зязюна, М. Кларина, В. Кременя, Л. Пироженко, С. Подмазіна, О. Пометун, І. Якиманської.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю розвитку пізнавальних інтересів учнів ПТНЗ за допомогою інтерактивного навчального середовища.

Мета дослідження. У даній статті нашою метою є огляд можливостей використання сервісів Інтернет засобів комунікацій і сучасних програмних засобів у процесі підготовки

© А.П. Кобися, 2012 р.

Виклад основного матеріалу. Нині більшість творчо працюючих педагогічних працівників віддають перевагу в роботі інтерактиву. Слово «інтерактив», з англійської, від слова «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти. Отже, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу [1, с. 79].

Призначення інтерактивного навчання полягає у тому, щоб передати знання й усвідомити цінність інших учасників діалогу. Інтерактивна взаємодія допускає як перевагу одного учасника навчального процесу над іншим, так і однієї думки над іншою.

Саме в процесі інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, толерантними стосовно один одного та інших людей, самостійно приймати рішення, конструктивно мислити. Інтерактивні види діяльності дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно, що надає змогу учням розвивати логічне та формувати критичне мислення, реалізовувати індивідуальні можливості. Спільна діяльність викладача й учнів у процесі засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен учасник діалогу робить індивідуальний вклад, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Важливим компонентом методів активного навчання є створення комфортних умов, в яких учень відчуває свій успіх, інтелектуальну спроможність, що робить процес навчання продуктивним [2, с. 98].

Науково-технічний прогрес, інформатизація суспільства зумовили розвиток інформаційного забезпечення всіх ланок суспільства. Стрімкий розвиток телекомунікаційних засобів на основі Веб-платформи супроводжувався появою величезної кількості різноманітних Веб-сервісів, що мають значні педагогічні можливості для розвитку пізнавальних інтересів учнів та формування знань, умінь і навичок майбутньої професійної діяльності.

Особливого значення набуває нині використання мережевих соціальних сервісів у педагогічній діяльності, як програмного засобу з метою спілкування та взаємодії учасників за допомогою набору стандартних послуг.

Розгляньмо детальніше інтерактивні педагогічні можливості мережевих сервісів Інтернет та їх використання для розвитку пізнавальних інтересів учнів ПТНЗ із застосуванням засобів телекомунікацій на прикладі розробленого нами блогу викладача, який є прототипом інформаційного освітнього середовища, сформованого з використанням засобів телекомунікацій і Веб-сервісів.

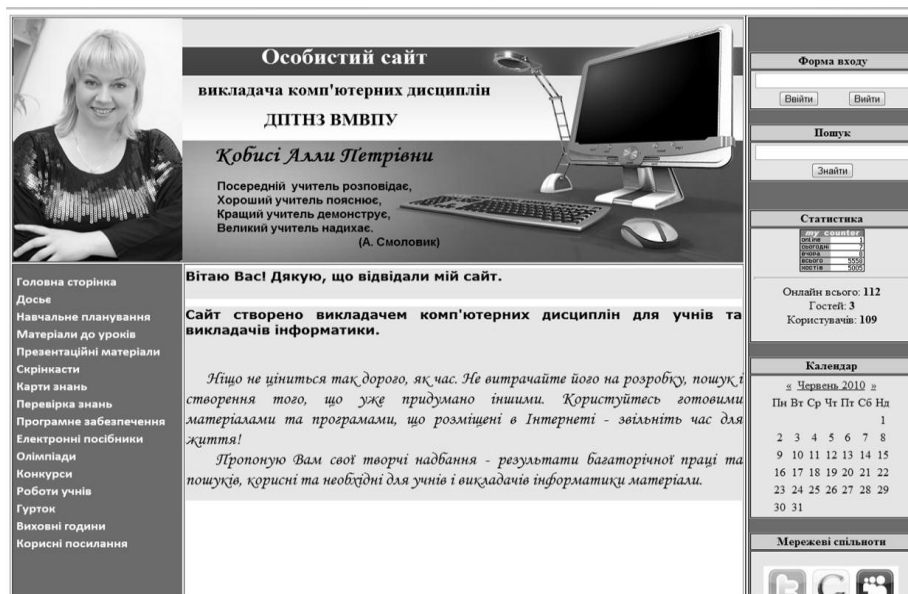


Рис. 1. Інтерфейс сторінки блогу викладача

Категорія «Матеріали до уроків» містить гіпертекстові посилання на систематизовані за професіями і предметами навчальні матеріали, які розроблені за принципами хмарних обчислень і розміщені у сховищі файлів Google Docs.

Наявна в категорії «Матеріали до уроків» блогу викладача можливість розміщення коментарів до навчального матеріалу сприяє налагодженню зворотного зв'язку, що відповідає принципам інтерактивного навчання, а можливість включення в текст гіперпосилань та інших ресурсів допомагає учням усвідомлювати взаємозв'язки і контекст знань, їх конструювання та освоєння, що сприяє розвитку пізнавальних інтересів учнів ПТНЗ. Гіперпосилання

використовуються в якості додаткових аргументів для будь-яких постів чи коментарів, які публікує автор блогу – викладач чи дописувачі – учні. Посилання на джерела можуть допомогти читачеві вирішити, наскільки відповідає його переконанням те, що пише автор блогу.

У навчальних матеріалах використовуються електронні презентації, які для зручності пошуку і роботи винесені в окрему категорію «Презентаційні матеріали». Файли презентацій аналогічним до навчального матеріалу чином розроблені за технологією хмарних обчислень і розміщені на Веб-сервісі Google Docs. Файли презентацій, так само як і навчальний матеріал розроблено за технологіями хмарних обчислень і розміщено у хмарі.

Суттєвою перевагою використання Веб-сервісу Google Docs у навчальному процесі ПТНЗ, на нашу думку, є те, що під час переходу від представлення навчально-методичних матеріалів за допомогою локального ЕНМК до блогу переробляти файли документів і презентацій не потрібно; для цього Google Docs має функції імпорту файлів, створених засобами програмного забезпечення Microsoft Office (Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Power Point) з локальних комп'ютерів викладачів. Файли, створені засобами Google Docs можна експортувати на локальний комп'ютер викладача або учня, для чого передбачена функція експорту файлів.

Для візуалізації навчального матеріалу у його зміст, окрім презентацій, включено значну кількість скрінкастів. Скрінкасти розміщені на сайтах соціальних відеосервісів, які призначені для безкоштовного зберігання, перегляду, коментування та редагування відеоматеріалів, найбільш популярними з яких є YouTube (www.youtube.com), Fox Interactive (www.fox.com), Yahoo (www.video.yahoo.com), Viacom (www.viacom.com) та ін.

Категорія «Карти знань» блогу викладача містить матеріали для систематизації, узагальнення та поглиблення матеріалів окремих тем і навчальних предметів уцілому. В основі створення таких засобів структурування навчальної інформації лежить технологія майндмепінгу (mindmapping, ментальні карти) – зручна й ефективна техніка візуалізації мислення й альтернативного запису.

Як зазначає Є. Патаракін, карти знань дозволяють прискорити процес вивчення навчальних матеріалів, розробки особистих і бізнес-проектів, підвищити ступінь запам'ятовування інформації. В основі концепції ментальних карт лежать уявлення про принципи роботи людського мозку: асоціативне (нелінійне) мислення, візуалізація образів, цілісне сприйняття (гештальт), для стимулювання якого застосовуються особливі, «зручні» для мозку, «радіантні» діаграми, що становлять дерево ідей. Побудова карти починається з центрального образу – завдання, яке необхідно розв'язати; ідеї, що вимагає розвитку; проекту, планування якого необхідно виконати; інформації, яку необхідно запам'ятати. Центральний образ – це «стовбур» дерева, від якого розходяться гілки рішень. Кілька товстих гілок цього дерева відповідають основним, базовим ідеям, які асоціативно пов'язані із центральним образом. Від них відгалужуються другорядні ідеї-асоціації, від яких «виростають» асоціації більш низького рівня і т.д. Отже, у ментальних картах реалізується асоціативність та ієрархічність мислення – від загального до часткового. Важливою особливістю ментальних карт є їх насиченість візуальними образами та ефектами [3, с. 56].

Якість, ефективність, інтерактивність карт знань ми забезпечили за допомогою кольору, малюнків, символів, аббревіатур, гіпертекстових посилань на ресурси Інтернет, а також за допомогою надання карті тривимірної глибини, що дозволяє підвищити цікавість, привабливість, оригінальність та ефективність діаграм, пізнавальний інтерес учнів ПТНЗ засобами телекомунікацій.

Наступним структурним елементом блогу викладача, який заслуговує на увагу, є категорія «Перевірка знань», яка містить матеріали для самоконтролю та контролю якості знань учнів. Найчастіше технічна реалізація його здійснюється за допомогою різноманітних тестових систем, що значно спрощують процес моніторингу якості знань і використовуються в тренувальних і контрольних вправах.

Матеріали категорії «Перевірка знань» розділені на дві групи: перша з них використовується з метою здійснення самоконтролю і коригування знань учнів, а інша – для

контролю навчальних досягнень у процесі інтерактивного навчання.

Тестові завдання першої групи розроблені з використанням контрольно-діагностичної системи Test-W2. Програма використовується для локального контролю знань, тому учням потрібно лише скопіювати з блогу модуль тестування та тестові завдання, скориставшись посиланнями на відповідні архіви, розміщені викладачем у категорії «Перевірка знань». Тестові завдання цієї групи розроблені у діагностичному режимі, що дозволяє учневі у процесі тестування бачити правильність вибору відповіді, що дає змогу визначити та ліквідувати прогалини в знаннях, готуючись самостійно до занять.

Перехід до відкритого навчання, трансляція матеріалів у локальних і глобальній комп'ютерних мережах вимагає від усіх його елементів стабільної роботи в он-лайн режимі. А це, у свою чергу, ставить перед розробником непросте завдання: створити базу тестових завдань, доступну в он-лайн режимі і надати можливість викладачеві одержувати результати тестування учнів та проводити їх аналіз у статичному режимі. Серед програмного забезпечення, що дозволяє виконувати такі операції слід виділити он-лайновий програмний засіб Майстер-Тест. База тестових завдань для проведення тестового контролю знань учнів ПТНЗ в інтерактивному режимі, розроблена нами за допомогою цього он-лайнового ресурсу і складає іншу групу завдань категорії «Перевірка знань».

Категорія «Програмне забезпечення» блогу викладача пов'язана із основними файлообмінниками Інтернет системою гіпертекстових посилань і дозволяє скачати інсталяційні пакети програмного забезпечення, яке використовується у навчальному процесі та професійній роботі майбутніх кваліфікованих робітників.

Категорії «Олімпіади», «Конкурси», «Роботи учнів» та «Виховні години» розроблені у вигляді закладок блогу викладача і містять пости з інформацією про проведення різного роду учнівських змагань, звіти, матеріали про їхні результати, посилання на учнівські роботи, виховні години тощо. Учні мають можливість додавати матеріали та коментувати пости цих категорій в інтерактивному режимі.

Категорія «Гурток» виконана у вигляді Інтернет-сервісу, що функціонує за технологією «вікі» і розширює можливості блогів під час інтерактивного спілкування учасників навчального процесу. Використовуючи вікі-технологію, можна швидко, без будь-яких зусиль розміщувати різноманітні освітні веб-ресурси, обмінюватись думками, повторно використовувати розміщені матеріали, створювати потужне джерело освітніх ресурсів на основі вкладу багатьох учасників [4].

У якості середовища реалізації вікі-енциклопедії ми пропонуємо використовувати систему DokuWiki, яка відрізняється від системи MediaWiki в усім відомій Вікіпедії.

Даний вибір обумовлений тим, що в системі DokuWiki реалізовані механізми створення розгалуженої структури папок і сторінок, а також гнучкого призначення прав доступу до них, представлені значні можливості форматування матеріалів, використання файлів різних форматів і повного управління зовнішнім виглядом вікі-енциклопедії. Усі дані зберігаються в звичайному текстовому файлі, тобто для функціонування системи DokuWiki не потрібна база даних.

Використання вікі-енциклопедії має серйозний педагогічний потенціал, що може бути обдуманим професійним співтовариством і впроваджений у практичну діяльність.

Висновок. Отже, сучасні освітні Інтернет-ресурси дозволяють учням вивчати матеріал, проводити різноманітні дослідження, здійснювати тренування для формування практичних умінь і навичок, організувати самоконтроль у інтерактивному режимі із застосуванням засобів телекомунікацій і відкритого інформаційного освітнього середовища, що сприяє розвитку пізнавальних інтересів учнів ПТНЗ.

Література:

1. Сундучков К.С. Интеллектуальная составляющая интерактивной гетерогенной телекоммуникационной сети / К. С. Сундучков, П. Н. Яландин, В. И. Шестак // Наукові записки Українського науково-дослідного інституту зв'язку. – 2009. – № 1(9). – С.78-85.

2. Мельник В. В. Методичне забезпечення навчально-виховного процесу в навчальних закладах області в 2011-2012 навчальному році (рекомендації методичним, керівним та педагогічним кадрам) / В. В. Мельник. - Хмельницький: ХОІППО. 2001. –200 с.

3. Патаракін Є. Д. Створення учнівських, студентських і викладацьких спільнот на базі мережевих сервісів Веб 2.0. / Є. Д. Патаракін. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2007. – 88 с.

4. Веб2.0 // Википедия – свободная энциклопедия. – Електронний ресурс. – Режим доступу:http://ru.wikipedia.org/wiki/Web_2.0.

У статті розглянуто способи формування пізнавальних інтересів учнів з використанням засобів інтерактивного навчання на платформах блогів, описані можливості застосування Інтернет-технологій у навчальній і позаурочній роботі з учнями на основі доступних мережевих сервісів.

Ключові слова: інтерактивні засоби, Інтернет-технології, блог, сайт, пізнавальний інтерес.

The article deals with how the formation of cognitive interests of students with the use of interactive learning based on blog, described the possibility of using Internet technologies in educational and extracurricular work with students on the basis of available network services.

Keywords: interactive media, Internet technologies, blog, website, cognitive interest.

Н.Ю. Коломійчук

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Г.Б. Гордійчук)

ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ «КОМПАС 3D» УЧИТЕЛЕМ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Найбільш характерним явищем сучасного етапу розвитку цивілізації є, на наш погляд, лавинне зростання обсягу інформації та залучення інформаційних ідей, засобів і технологій майже до кожної галузі людської діяльності. Навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) поступово стає не просто необхідністю, а й освітнім стандартом, що впроваджується в усі структури підготовки і перепідготовки фахівців.

У сфері освіти нагальні завдання та перспективи розвитку визначено в Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Національній програмі інформатизації, Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні, Концепції професійно-технічної (професійної) освіти.

Водночас залишається недостатньо розробленим одне з головних питань – шляхи використання ІКТ для організації навчальної діяльності учнів із трудового навчання (технології). Частково ці завдання відображено і в чинних навчальних планах, програмах і підручниках, що не встигають модифікуватись у зв'язку з науково-технічним прогресом та швидкими змінами суспільно-економічних відносин.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання удосконалення змісту і методики трудового навчання досліджували О. Білоблоский, А. Вихрущ, І. Волощук, Р. Гуревич, В. Гусєв, Л.Денисенко, В. Дідух, Р. Захарченко, Ю. Кирильчук, Г. Левченко, С. Лісова, А. Матвійчук, Н. Ничкало, В. Сидоренко, Г. Терещук, Д. Тхоржевський та ін. У працях цих

дослідників розглянуто питанням трудової діяльності, навчальних і методичних посібників, удосконалення методів, організаційних форм і засобів.

В останні роки в Україні інтенсивно досліджують питання запровадження в навчальний процес засобів ІКТ В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, О. Полат, Ю. Рамський, А. Пеньков, Ю. Горошко, М. Головань, В. Дровозюк, Н. Морзе, І. Забара, І. Захарова, О. Жильцов, Ю. Жук, Т. Олійник, Є. Смирнова, Т. Чепрасова та ін. Використання комп'ютерної техніки в трудовому та професійному навчанні знайшло відображення у

дослідженнях В. Горського, Р. Гуревича, О. Коптелова, М. Корнєєва, Н. Красовської, Т. Окуневої, Г. Рубіної та ін.

Мета дослідження – окреслити шляхи використання програми «КОМПАС 3D» для розробки дидактичних матеріалів із трудового навчання (технологій).

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині ми розглядаємо сучасні персональні комп'ютери не просто як засіб технічної підтримки навчального процесу, а як пристрій, який здатний виконувати педагогічні функції. У цьому контексті можна виділити три шляхи застосування комп'ютерів у навчанні:

1. Комп'ютер – помічник викладача. У цьому випадку процес навчання будується традиційно. Відбувається процес передачі знань від викладача до учня. Навчальні програми, що використовуються, лише моделюють деякі завдання, теми, розділи курсу. При цьому надається перевага груповому методу навчання у традиційних групах, класах тощо.

2. Комп'ютер – викладач. У такий спосіб також моделюється традиційна методика навчання і відбувається жорсткий сценарій навчання. Проте відповідні навчальні програми спрямовані на оволодіння навчальним курсом у цілому. Як правило, вони призначені для індивідуалізованого навчання.

3. Комп'ютер – джерело знань і засіб оцінювання знань того, хто навчається. Той, хто навчається, виходячи з мети навчання і своїх можливостей, спираючись на свій особистий досвід і знання, звертається до комп'ютера як до носія необхідних для нього знань або як до засобу оцінювання одержаних знань [3, с. 38].

Як переконує аналіз досвіду, ІКТ спрямовані на вирішення переважно таких чотирьох типів дидактичних завдань:

– комп'ютер використовується як допоміжний засіб для більш ефективного вирішення системи дидактичних завдань, що вже існує. За цих умов, змістом об'єкту засвоєння в комп'ютерній навчальній програмі такого типу є довідкова інформація, інструкції, обчислювальні операції, демонстрація та інше;

– комп'ютер може бути засобом, на який покладається вирішення окремих дидактичних завдань за умов збереження загальної структури, цілей і завдань безмашинного навчання (при цьому сам навчальний зміст не закладається в комп'ютер, він виконує функції контролера, тренажера тощо. Ця функція широко представлена в розгалужених діалогових системах, що моделюють діяльність учителя. Нині найчастіше використовуються довідково-контролюючі програми);

– використання комп'ютера дозволяє ставити й вирішувати нові дидактичні завдання, що не можна вирішити традиційним шляхом (наприклад, імітаційно-моделюючі програми);

– комп'ютер може бути використаний як засіб, що моделює зміст об'єктів засвоєння шляхом їх конструювання (за цих умов реалізуються принципово нові стратегії навчання. Прикладом цього напряму розробок є так звані «комп'ютерні навчальні оточення», що представляють собою моделі галузей знань, які засвоюються).

Констатуємо, що моделювання як метод пізнання є центральним в освітньому процесі, в якому використовуються ІКТ. Процес моделювання основних властивостей технологічних і виробничих об'єктів і процесів є одним із ключових у програмі з трудового навчання (технологій). У зв'язку з цим важливого значення набуває використання вчителем трудового навчання (технологій) програм для моделювання перебігу технологічних і виробничих процесів і явищ. Однією з таких програм є «КОМПАС 3D» – спеціалізована програма для креслення та об'ємного технічного моделювання. Розглянемо властивості версії «КОМПАС 3D». У цій версії порівняно з іншими оновлений інтерфейс, використані нові стилі додатків і кольорові схеми. Компанія виробник даного програмного засобу зацікавлена в розробці навчального варіанту програми для шкіл, професійних навчальних закладів, а також у поширенні свого продукту. Використання системи «КОМПАС 3D» дозволяє провести всі передбачені курсом «Геометрія» й «Креслення» геометричні побудови. При цьому важливо підкреслити, що алгоритми геометричних побудов закладені в системі у формі математичних моделей і надаються користувачеві у формі послуг віртуальних інструментів. За допомогою

системи «КОМПАС 3D» можна оформляти документацію, автоматично передавати зображення 3D в асоціативні креслення. Під час роботи з моделями складальних креслень у системі «КОМПАС 3D» можна виконувати ті самі операції, що і при роботі з моделлю деталі, а саме:

- додавання і вилучення матеріалу;
- створення фасок заокруглень;
- створення ребер жорсткості і т.д.

На складальних кресленнях у «КОМПАС 3D» можна зображати різьбу умовно. Учитель трудового навчання (технологій) може використовувати дану програму як для виготовлення креслень об'єктів трудової діяльності, так і для виготовлення технологічних карток [1, с. 33]. За допомогою програми можна за наявності базових навичок швидко і якісно будувати креслення, їх редагувати, не затримуючись на деяких рутинних операціях. При потребі можна легко виправити помилки або змінити деякі конструктивні елементи деталей. Наприклад, на всі об'єкти трудової діяльності можна підготувати креслення деталей і складальні креслення, які демонструються у вигляді презентації, і тоді під час практичної діяльності автоматично будуть вирішеними питання щодо форми та конструктивних елементів деталей.

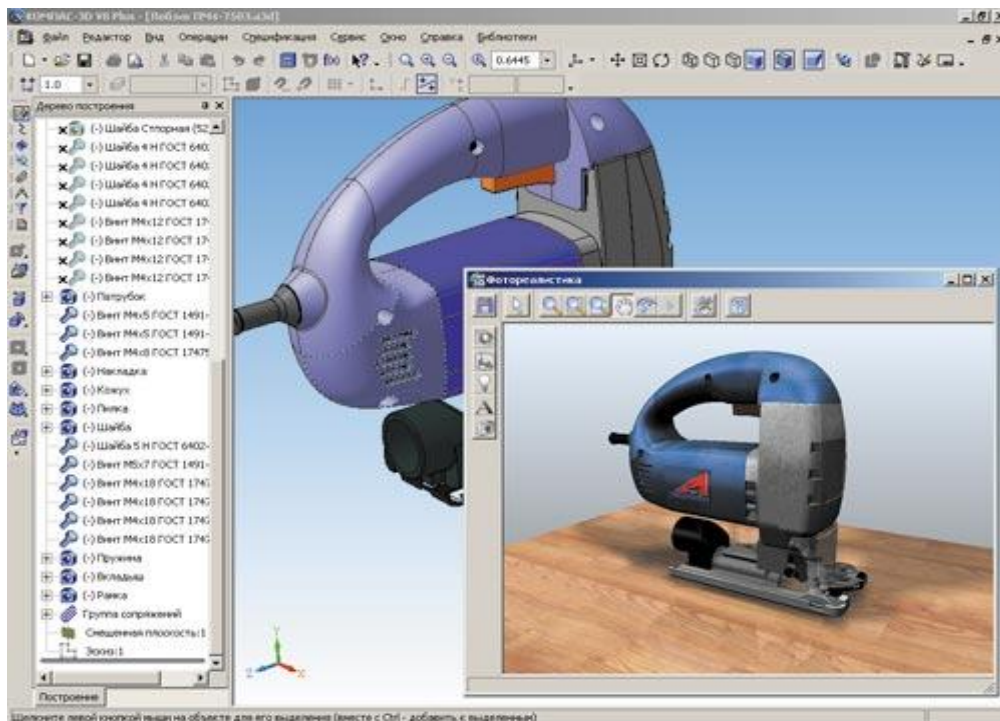


Рис. 1. Модель електрорубанка, побудована у програмі «КОМПАС 3D»

Наведемо переваги, які має програма «КОМПАС 3D» перед аналогічним програмним забезпеченням під час вивчення трудового навчання(технологій):

- гнучке налагодження інтерфейсу;
- зрозумілий та зручний інтерфейс;
- велика функціональність;
- наявність навчальної версії програми;
- наявність навчальних матеріалів у мережі Internet;
- простота в оволодінні.

Саме за допомогою цієї програми вчитель трудового навчання (технологій) може показати учням наочно модель верстату певної групи, моделі інструментів (наприклад, рубанок), зобразити перебіг певного процесу (рис. 1). Все це допоможе учням краще засвоїти нові знання та в майбутньому використовувати здобуті знання на практиці.

Висновки. Використання програм для моделювання виробничих і технологічних процесів і явищ під час проведення уроків з трудового навчання (технологій) забезпечує можливість для більш предметного ознайомлення школярів із технікою (в тому числі комп'ютерною) та її використанням у сучасному виробництві. Це сприяє розширенню в учнів кругозору, розвитку обізнаності в різних сферах людського життя, розуміння проблем сучасного виробництва.

Література:

1. Бочков А.Л. Трехмерное моделирование в системе Компас-3D / Бочков А.Л. – СПб : СПбГУ ИТМО, 2007. – 64 с. – (Практическое руководство).
2. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : [Монографія] за ред. С. У. Гончаренка. – К. : Вища шк., 1998. - 229 с.
3. Наумов В.В. Разработка программных педагогических средств / В.В. Наумов // Информатика и образование. – 1999. – № 3. – С. 36-40.

У статті окреслено шляхи використання програми «КОМПАС 3D» учителем трудового навчання (технологій) з метою розробки дидактичних матеріалів.

Ключові слова: інформаційні технології, програма «КОМПАС 3D», комп'ютер.

The article describes the using of program «COMPAS 3D» of labor training teachers to develop teaching materials.

Keywords: information technology, program «COMPAS 3D», computer.

В.П. Король

(науковий керівник – доктор педагогічних наук, проф. Р.С. Гуревич)

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Однією з домінуючих тенденцій сьогодення є глобальна інформатизація суспільства, яка сприяє не тільки прискоренню науково-технічного прогресу, інтелектуалізації всіх видів людської діяльності, а й створенню якісно нового інформаційного середовища соціуму, що забезпечує розвиток творчого потенціалу індивіда. Інформованість стає важливою ланкою в розвитку інформаційної свідомості людини. Під впливом інформатизації відбуваються кардинальні зміни у всіх сферах життя і професійної діяльності людей. Відповідно до цього відбувається інформатизація освіти, що передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Використання сучасних освітніх технологій навчання в інтеграції з ІКТ у навчальному процесі забезпечить прискорення передачі знань і накопиченого технологічного та соціального досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої; ефективність усіх видів навчальної діяльності; якість підготовки фахівців із новим типом мислення відповідно до вимог інформаційного суспільства; якісне формування професійної компетентності. Широке застосування засобів ІКТ, ефективне використання їх можливостей має суттєвий вплив на формування ІКТ-компетенцій всіх учасників навчального процесу.

Аналіз і

вищої освіти, г... професіоналізму, професійної культури, професійної майстерності, і власне, компетентності педагогічних фахівців розкрито у працях В. Бондаря, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Кузьміної, В. Майбороди, І. Підласого, Н. Протасової, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Л. Тархан, В. Тесленка та ін.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі ретельно

© В.П. Король, 2012 р.

досліджувалось вітчизняними та зарубіжними вченими. Так, комп'ютеризацією навчального процесу займалися Б. Гершунський, М. Гончаренко, В. Гуревич, В. Дровозюк, О. Єрцгов, Ю. Жук, І. Забара, Г. Козлакова, В. Ключко, Ю. Машбиць, Т. Олійник, В. Сидоренко, Н. Тверезовська, О. Торубара, Т. Чепрасов, В. Шавальова; основи програмованого навчання розробляли В. Безпалько, П. Гальперін, Т. Ільїна, Н. Талізїна; психолого-педагогічні особливості використання комп'ютера у навчальному процесі, принципи та прийоми навчання аналізували Р. Вільямс і К. Маклін; проблеми формування комп'ютерної грамотності й інформаційної культури педагога досліджували Н. Апатова, Л. Бабенко, М. Близнюк, Ю. Дорошенко, Й. Ривкінд. Однак проблема формування фахових компетенцій майбутніх учителів технологій засобами ІКТ досі не стала предметом окремого фундаментального дослідження.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні доцільності використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні фахових компетенцій майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу. На основі проведеного аналізу змісту професійної підготовки вчителя трудового навчання до формування в учнів середньої загальноосвітньої школи (СЗШ) системи знань сучасного аграрного виробництва, дидактичних функцій ІКТ і критеріїв відбору програмних педагогічних засобів для даного напрямку підготовки спеціаліста нами були виявлені вісім програмних навчальних засобів, які, на нашу думку, слід впроваджувати в освітній процес з метою його оптимізації. Це програми наступних типів: 1) презентаційні програми – тезисне представлення навчального матеріалу; 2) навчальні програми – представлення навчального матеріалу та питань, на які студент повинен дати відповідь; 3) контролювальні програми – представлення навчальних завдань, в процесі вирішення яких, шляхом планування і виконання певних дій, студент повинен досягти заданої освітньої мети; 4) моделювальні програми – представлення навчальних завдань, які вимагають від студента відтворення послідовності міркувань або знаходження правильного результату на основі наданої системою бази даних; 5) програми-тренажери – представлення навчальних завдань у алгоритмічному вигляді для вироблення і закріплення вмінь та навичок вирішення завдань на різних рівнях самостійної діяльності, контролю і самоконтролю; 6) комбіновані програми – програми до складу яких можуть входити навчальні, контролювальні, моделювальні програмні фрагменти.

Для цих програм характерні як загальні закономірності, властиві всім комп'ютерним програмам, що використовуються в освіті, так і спеціальні, пов'язані з особливостями трудової підготовки спеціаліста. Це пов'язано зі специфічним характером навчальної діяльності студентів при вивченні техніко-технологічних основ сучасного аграрного виробництва. Основою цієї діяльності є лабораторно-практичні роботи. Проте, вивчення теоретичного матеріалу також має важливе значення в технологічній підготовці майбутнього вчителя трудового навчання. У забезпеченні всіх учасників сучасного освітнього процесу доступом до одержання актуальних освітніх послуг відіграє важливу роль електронний навчально-методичний комплекс (ЕНМК). Дослідники по-різному трактують зміст поняття «електронний навчально-методичний комплекс».

Зокрема, М. Кадемія розглядає ЕНМК як дидактичну систему, в якій з метою створення умов для педагогічної активності, інформаційної взаємодії між викладачами та студентами інтегруються прикладні програмні продукти, бази даних, а також інші дидактичні засоби і методичні матеріали, що забезпечують та підтримують навчальний процес [2].

Дослідник О. Осін визначає електронний навчально-методичний комплекс як навчальну програмну систему комплексного призначення, що забезпечує безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання [3]: теоретичний матеріал; контроль рівня знань і вмінь; інформаційно-пошукова діяльність; математичне та імітаційне моделювання з комп'ютерною візуалізацією; сервісні функції за умови здійснення інтерактивного зворотного зв'язку.

Також зустрічаємо такі трактування ЕНМК: 1) сукупність структурованих навчально-методичних матеріалів, об'єднаних за допомогою комп'ютерного середовища навчання, що забезпечує повний дидактичний цикл навчання та призначений для оптимізації оволодіння студентами професійних компетенцій у межах навчальної дисципліни; 2) ЕНМК для ВНЗ – це електронне видання, що включає сукупність навчально-методичних матеріалів, які сприяють

ефективному засвоєнню студентами навчального матеріалу, передбаченого навчальною програмою дисципліни (або блоку дисциплін) підготовки студентів зі спеціальності.

ЕНМК складається з таких компонентів:

- навчальна програма дисципліни – програма засвоєння навчального матеріалу, що враховує специфіку підготовки студентів з певного напрямку або спеціальності, котра відповідає державному стандарту;
- методичні рекомендації з вивчення дисципліни для студентів, що є комплексом рекомендацій, пояснень, котрі дозволяють студенту оптимально організувати процес вивчення дисципліни. До методичних рекомендацій входять методичні вказівки з вивчення курсу, з виконання контрольних, курсових, випускних робіт, дипломних робіт і проектів;
- навчальні та навчально-методичні матеріали до занять: лекційних, семінарських, практичних, що представлені у вигляді конспектів лекцій, електронних посібників і лекцій, збірників вправ і задач, збірників планів семінарських занять, лабораторних робіт;
- навчально-довідникові матеріали: словники, довідники, державні законодавчі акти, нормативно-методичні, нормативно-технічні документи, стандарти, інструкції, керівництво до використання програм;
- навчально-наочні матеріали містять електронні альбоми ілюстрацій, атласи, комплекси плакатів, відеофільми, слайди електронних презентацій, Веб-документи, колекції звукових фільмів;
- словник термінів, глосарій – спеціальні терміни дисципліни, зміст яких потребує пояснення;
- форми поточного, проміжного і підсумкового контролю – це тематика рефератів, доповідей, контрольні запитання до кожної теми навчальної програми, до всього курсу; збірники контрольних або тестових завдань, комп'ютерні тестові системи;
- матеріали професійного спрямування – перелік установ, на базі яких здійснюється практика студентів, графік проходження практики, зразок щоденника практиканта, перелік матеріалів до установчої і звітної конференцій, методичні рекомендації до оформлення документів та ін.;
- навчально-бібліографічні матеріали: навчально-бібліографічний довідник; списки нормативних, законодавчих актів, перелік нормативних і нормативно-методичних документів, комп'ютерних програмних засобів.

Відмінність ЕНМК від традиційного паперового полягає в таких властивостях: інтерактивність (здатність комплексу реагувати на запити студентів, створюючи можливість діалогу); актуалізація (можливість своєчасного становлення навчально-методичного матеріалу); інтеграція (можливість включення до ЕНМК посилань на різноманітні джерела інформації); адаптація (можливість комплексу підлаштовуватися під індивідуальні можливості і потреби студента за рахунок надання різноманітних траєкторій вивчення навчального матеріалу); візуалізація (можливість використання кольорового оформлення навчального матеріалу, включення анімацій, відео і аудіо-інформації).

ЕНМК як навчальний засіб має відповідати традиційним дидактичним принципам: науковості, доступності, наочності, системності і послідовності [4]

Перехід вищих навчальних закладів на кредитно-модульну систему навчання, згідно з якою 50 % навчального часу передбачено на самостійну роботу, зумовив модернізацію навчального процесу відповідно до сучасних вимог. Саме застосування ЕНМК спрямоване на вирішення актуальних завдань сучасної освіти: скорочення аудиторних годин за рахунок збільшення частки самостійної роботи студентів; заповнення дефіциту навчальної літератури, забезпечення кожного студента навчальними та навчально-методичними матеріалами; економія навчальних площ, автоматизація контролю знань студентів; розширення контингенту студентів і надання доступної освіти.

Сучасний навчально-методичний комплекс дисципліни, поряд із обов'язковими і традиційними вимогами, має забезпечувати самостійне вивчення теоретичного матеріалу, комплексний контроль знань (самоконтроль, поточний контроль, проміжну атестацію),

методичний супровід навчання, додаткову інформаційну підтримку (додаткові навчальні та інформаційно-довідкові матеріали). Тож електронний НМК має містити комплект електронних навчальних документів (анотація та зміст навчального курсу, робоча програма та навчальний графік, методичні рекомендації); електронні навчальні видання (підручники, навчальні посібники, віртуальні лабораторні практикуми, комплекти тестів і програми контролю знань); навчально-довідкові та навчально-бібліографічні електронні видання.

У процесі створення ЕНМК основною складністю є розробка електронних навчальних матеріалів – електронних освітніх ресурсів, але технологічні та дидактичні можливості такого НМК широкі. Це й адаптація навчального матеріалу до рівня знань студента і його індивідуальних можливостей, комп'ютерна візуалізація навчальної інформації, і вбудований автоматизований контроль засвоєння знань, інтерактивна взаємодія між студентом і елементами комплексу, і також повномасштабне мультимедійне оформлення та ін.

Таким чином, під час використання в навчальному процесі ВНЗ електронних навчально-методичних комплексів створюються передумови для інтенсифікації освітнього процесу, а також створення методик, орієнтованих на розвиток інтелекту студента, на самостійне засвоєння та представлення знань, на продукування інформації.

Основоположним чинником створення і використання в практиці ВНЗ електронних навчально-методичних комплексів є достатньо високий рівень ІКТ-компетентності викладача. У структурі ІКТ-компетентності викладача можна виділити два аспекти: 1) базова ІКТ-компетентність; 2) предметно-орієнтована ІКТ-компетентність.

Системне застосування ІКТ у професійній діяльності викладача – це система розвитку, вдосконалення, поглиблення базової ІКТ-компетентності викладача, того інваріанта знань, умінь і досвіду, який дозволяє йому вирішувати освітні завдання засобами ІКТ, і неодмінно трансформується в предметно-орієнтовану, яка передбачає освоєння спеціалізованих технологій і ресурсів та впровадження їх у освітню галузь навчальної дисципліни.

Цілком очевидно, що необхідним і обов'язковим елементом такої системи є підвищення кваліфікації у сфері ІКТ. Визначаючи перелік ІКТ-компетентностей викладача, ми ведемо мову про педагога, готового та здатного не тільки використовувати в своїй діяльності ІКТ як такі, а й створювати нові.

Методика створення ЕНМК і подальша робота з ним – складний процес, тут неможливе застосування яких-небудь еталонних або шаблонних форм навіть технологічно, хоча б тому, що структура створюваного ЕНМК, у першу чергу, визначається специфікою предметної галузі. Викладач сам вибирає і структурує навчальний матеріал у своєму комплексі, визначає рівень інтерактивності, ступінь самостійності вивчення теоретичного матеріалу, види і форми контролю знань, глибину методичного супроводу навчання і т.д.

Отже, підсумовуючи вищевикладене, робимо висновок, що навчально-методичний комплекс, а відповідно й електронний навчально-методичний комплекс – це чітко структурована сукупність навчально-методичних матеріалів, що становлять модель освітнього процесу, яку в подальшому необхідно реалізувати на практиці в освітньому закладі.

Висновки. Практичний досвід застосування концепції інформаційно-технологічного забезпечення навчального процесу свідчить, що вже сьогодні в умовах інформатизації навчання істотно змінюються роль, місце і завдання як педагога, так і студентів. Це, відповідно, спричиняє перетворення основних компонентів навчального процесу: змінюється характер спільної діяльності його суб'єктів; співвідношення дидактичних функцій, що реалізуються в системі «викладач – ІКТ – студент»; ускладнюються програми і технологія викладання дисциплін; видозмінюються методи і форми проведення навчальних занять.

Тандем «людина – комп'ютер» має достатньо потужні можливості для здійснення принципово нових підходів для вирішення як окремих завдань навчального процесу, так і реалізації освітніх завдань в цілому.

Важливо відзначити, що роль викладача в умовах застосування ІКТ не тільки не зменшується, а ще більш посилюється. Це пов'язано з тим, що навчання здійснюється в новому педагогічному середовищі. Викладач дістає можливість розширити спектр своїх дій на студента через нову стратегію педагогічної діяльності в умовах нових інформаційних

технологій. Педагогові доводиться: проектувати освітню технологію навчання; розробляти на її основі дидактичний інформаційний комплекс навчальної дисципліни; обґрунтовувати логіку організації педагогічної взаємодії зі студентами як на комунікативному рівні, так і на рівні взаємодії користувачів із ІКТ; вибирати адекватні форми і методи управління пізнавальною діяльністю студентів; розробляти і формувати педагогічні тести і тестові завдання для організації контролю і самоконтролю тощо. Таким чином, зміст діяльності викладача все більшою мірою набуває творчого характеру, що вимагає від нього постійного оновлення своїх знань і професійного зростання.

Нові практики використання ЕНМК в сучасному інформаційно-освітньому середовищі залишаються надзвичайно актуальними і потребують вирішення багатьох проблем педагогіки інформаційних технологій в освіті: проблема неопрацьованості понятійно-категоріального апарату; проблема оптимального складу НМК для ефективного навчання; проблема розміщення дидактичних елементів НМК на різних носіях; проблеми психолого-ергономічного подання навчального матеріалу; проблеми сприйняття людиною навчального матеріалу, представленого в електронному вигляді та його розуміння; проблема готовності викладачів і студентів до включення в сучасне інформаційно-освітнє середовище. Усе це визначає напрямки наших подальших досліджень.

Література:

1. Грітченко А. Г. Дидактичні аспекти використання засобів нових інформаційних технологій (ЗНІТ) у навчальному процесі професійної підготовки вчителя трудового навчання / А. Г. Грітченко // Молодь і ринок. – 2008. – №10 (45). – С. 32-36.
2. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : термінологічний словник / М. Ю. Кадемія. – Вінниця : ТОВ «Ландо ЛТД», 2009. – 258 с. – 55 с.
3. Осин А. В. Мультимедиа в образовании : контекст информатизации / А. В. Осин. – М. : Агенство «Издательский сервис», 2004. – 320 с.
4. Роберт И. В. Информационно-предметная среда со встроенными элементами технологии обучения / И. В. Роберт // Педагогическая информатика, – 1995. – № 2. – С. 15-17.

У статті обґрунтовано доцільність використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні фахових компетенцій майбутніх учителів технологій; запропоновано програмні навчальні засоби, які слід впроваджувати в освітній процес з метою його оптимізації; розкрито зміст поняття «електронний навчально-методичний комплекс»; відображено структурні компоненти ЕНМК.

Ключові слова: фахові компетенції, інформаційно-комунікаційні технології, програмні навчальні засоби, електронний навчально-методичний комплекс.

The article expediency use of ICT in the formation of professional competence of future teachers technologies offered software training tools to be implemented in the educational process in order to optimize it, reveals the meaning of the term «electronic educational-methodical complex»; reflected structural components ENMK.

Keywords: professional competence, ICT, software training tools, electronic educational-methodical complex.

МОДЕЛЮВАННЯ ВИРОБНИЧИХ ПРОЦЕСІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ 3D

Постановка проблеми. Одним із основних завдань сучасної базової освіти є підвищення якості навчального процесу, за рахунок використання в процесі навчання візуального сприйняття матеріалу, що забезпечує більш ефективне його засвоєння. У цьому процесі комп'ютер виконує роль посередника під час педагогічної взаємодії, що відкриває величезні можливості у поданні, сприйманні та засвоєнні інформації учнями. Використання новітніх інноваційних технологій у навчанні дозволяє йти в одну ногу з часом, підвищувати зацікавленість учнів до навчання. Нині до інноваційних технологій можна віднести і використання комп'ютерних моделюючих систем. Використання віртуального моделювання на заняттях дозволить оптимізувати управління навчанням, підвищити ефективність і об'єктивність навчального процесу при значному заощадженні часу викладача, підвищити мотивацію учнів на здобуття знань.

Певним недоліком використання віртуального моделювання є недостатня підготовка фахівців у даному напрямку, тому ця проблема має вирішуватись у процесі підготовки фахівців, які володіють необхідними технологіями.

Аналіз попередніх досліджень. Актуальність впровадження інноваційних, інформаційних технологій у систему роботи вчителя свідчать дослідження науковців та педагогів-практиків, які присвячені різним питанням цієї проблеми. Цією проблемою займалися І. Богданова, І. Теплицький, В. Томашевський, Е. Сарафанюк, О. Шпинь та ін. Зокрема, проблемою моделювання процесів, явищ займалися: В. Биков, І. Левіна, В. Пінькас, В. Томашевський, І. Теплицький та ін.

Протягом значного періоду часу проблему впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес трудового та професійного навчання вивчають Р. Гуревич, М. Кадемія, Л. Шевченко.

Мета статті. Розглянути переваги, ефективність застосування технологій 3D під час моделювання виробничих процесів.

Виклад основного матеріалу. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, створення інформаційного освітнього середовища навчального закладу надало можливість значно інтенсифікувати навчальний процес, активізувати творчу діяльність студентів, підвищити якість їхньої підготовки.

З метою активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхніх творчих здібностей, більш якісної фахової підготовки все ширшого використання набуває моделювання процесів із використанням комп'ютера. Виконання віртуальних дослідів, лабораторних робіт, особливо для тих явищ, приладів, котрі неможливо виконати в реальних умовах відкриває широкі можливості для якісного засвоєння навчального матеріалу. Моделювання з використанням комп'ютера дозволяє продемонструвати і досліджувати властивості об'єктів, явищ, а також багаторазове виконання певних дій – сформувати вміння і навички виконання певних операцій. Для цього у віртуальній реальності використовується тривимірна графіка.

Віртуальна реальність – високорозвинута форма комп'ютерного моделювання, яка дозволяє користувачеві зануритись у штучний світ і безпосередньо діяти в ньому за допомогою спеціальних сенсорних пристроїв, які пов'язують його рухи з аудіовізуальними ефектами. При цьому зорові, слухові, дотикові і моторні відчуття користувача замінюються їх імітацією, що її генерує комп'ютер [4, с. 11].

Комп'ютерна модель є представленням об'єкту, що включає набір даних, які характеризують властивості системи та динаміку їх змін з часом. Використовуючи віртуальне середовище, досить легко можна проводити вимірювання та аналіз найбільш важливих характеристик.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, використання комп'ютерів у навчальному процесі спонукали до розвитку та використання комп'ютерного моделювання.

Моделювання в широкому сенсі – це особливий пізнавальний процес, метод теоретичного та практичного опосередкованого пізнання, коли суб'єкт замість безпосереднього об'єкта пізнання вибирає чи створює схожий із ним допоміжний об'єкт-замісник (модель), досліджує його, а здобуту інформацію переносить на реальний предмет вивчення [4, с. 10].

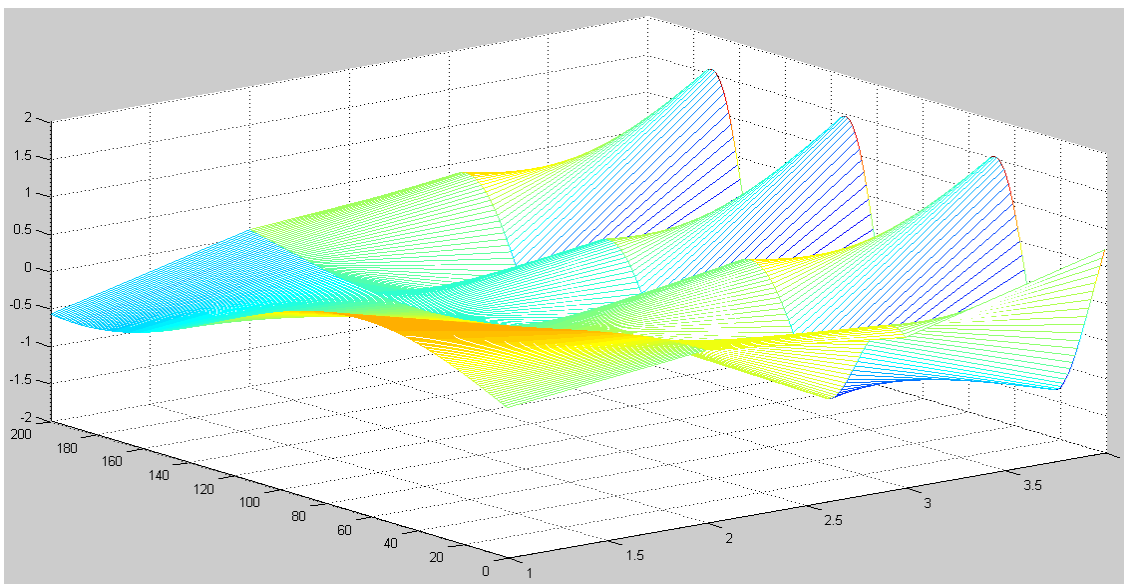
Моделювання – це процес створення та дослідження моделі, а модель – засіб, форма наукового пізнання [2, с. 5].

Під віртуальним навчанням розуміється процес і результат взаємодії суб'єктів і об'єктів навчання, який супроводжується створенням ними віртуального освітнього простору, специфіку якого визначають дані об'єкти і суб'єкти [3, с. 120].

Використання новітніх інформаційних технологій, зокрема віртуального моделювання, робить навчальний матеріал виразним і наочним. Консультації за допомогою моделей є однією з форм керівництва роботою учнів і надання їм допомоги в самостійному вивченні дисципліни. Лабораторні та практичні роботи призначені для практичного засвоєння матеріалу. У традиційній освітній системі лабораторні роботи вимагають: спеціального обладнання, макетів, імітаторів, тренажерів і т.д. Можливості інтерактивного навчання допоможуть істотно спростити задачу проведення лабораторного практикуму за рахунок використання віртуального моделювання. Віртуальна реальність дозволить продемонструвати учням явища, які в звичайних умовах показати дуже складно чи взагалі неможливо.

Тим не менше, в процесі виконання віртуальних лабораторних робіт у школярів формуються навички, які знадобляться їм для реальних експериментів – вибір умов експериментів, встановлення параметрів дослідів і т.ін. Усе це перетворює виконання багатьох завдань у мікродослідження, стимулює розвиток творчого мислення, підвищує інтерес до вивчення предмету. Робота учнів з комп'ютерними моделями корисна тому що, завдяки можливості зміни в широких межах початкових умов експериментів, комп'ютерні моделі дозволяють їм виконувати численні віртуальні досліді. Деякі моделі дозволяють одночасно з виконанням експериментів спостерігати побудову відповідних графічних залежностей, що підвищує їх наочність.

Наведемо приклад моделювання графічної залежності:



Використання комп'ютерного моделювання в навчанні здійснюється за двома варіантами:

- дослідження явищ на основі готових моделей;
- побудова моделей учнями самостійно [5, с. 26].

Під час дослідження явищ на основі готових моделей перед учнями відкривається можливість взаємодії з моделлю у реальному часі та пряме маніпулювання об'єктами у просторі моделі.

У процесі побудови моделей самостійно розробник змушений більш ґрунтовно вивчати предметне дослідження, здійснювати обчислювальний експеримент, що сприяє кращому розумінню та засвоєнню навчального матеріалу, а також оволодінню навичками використання інформаційних технологій.

Використання комп'ютерного моделювання у процесі навчання має певні переваги, зокрема:

- моделювання з використанням комп'ютерних засобів є менш вартісним ніж виготовлення готових моделей майбутнього виробу;
- моделювання дає змогу наблизитися до реального майбутнього результату;
- існує можливість багатократного уточнення та удосконалення моделі за допомогою комп'ютерних засобів.

Висновки. На підставі вище розглянутого зробимо висновок щодо доцільності використання віртуального моделювання виробничих процесів на уроках технологій.

Використання комп'ютерного моделювання дозволяє ефективно організувати навчально-виховний процес і підвищити рівень готовності учнів для майбутньої професійної діяльності. Використання комп'ютерної техніки сприятиме підвищенню ефективності та якості навчання.

Перевагами навчального комп'ютерного моделювання є створення можливостей подолання формального засвоєння знань, розвиток дослідницьких навичок та інтелектуальних здібностей учнів.

Застосування 3D-графіки, як засобу навчання, на основі навчальних, розвиваючих, моделюючих комп'ютерних програм підвищує рівень знань учнів, є основою формування техніко-технологічних знань, умінь і навичок, як інструмента діяльності на основі програм, що проектують, розвивають їхнє техніко-технологічне мислення, істотно скорочує час на розробку проекту, збільшуючи творчу спрямованість, сприяючи оволодінню інформаційними технологіями, а також активізує процес навчання, підвищує пізнавальний інтерес.

Розроблені комп'ютерні моделі на основі реальних демонстрацій дають змогу візуалізувати навчальний процес, звернути увагу на суть явища, що сприяє кращому усвідомленню навчального матеріалу та глибокому засвоєнню знань. Отже, використання віртуального моделювання сприяє зручній подачі навчального матеріалу. Це дасть можливість здійснення:

- підсилення унаочнення;
- розвиток пізнавальних інтересів і здібностей учнів;
- підвищення якості знань, умінь і навичок школярів;
- прискорення темпу навчання;
- поліпшення усвідомлення і запам'ятовування навчального матеріалу;
- зв'язок теорії з практикою;
- індивідуалізація навчання;
- контроль за засвоєнням знань.

Література:

1. Белинская Е. П., Жичкина А. Е. Современные исследования виртуальной коммуникации. Проблемы, гипотезы, результаты // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Выпуск VI / Под ред. В. С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2000. – С. 395-431.
2. С.А.Лузянчук, КОМПАС-3D, Версти 5.11-8, М.:СОЛОН-ПРЕСС, 2006.-с.5
3. Трайнев В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании / В.А.Трайнев, В.Ю.Теплышев, И.В.Трайнев. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – с.120-127
4. Е.С.Яковлева, 3D-графика и видео в Фотошоп CS4 Extended. – СПб.:БХВ-Петербург, 2010.-с.10-13
5. Хуторской А. В. На урок – к дистанционному учителю // Мир Internet. – 2000. – № 8. – С. 26 - 29.

6. 1. Руденко В.Д. Моделі та моделювання// Комп'ютер в школі та сім'ї, 2003. - №3. - С.6-10.

У даній статті розглядаються підходи до використання віртуального моделювання та ефективність формування візуального уявлення в учнів для кращого сприйняття, засвоєння та використання в навчальній діяльності й активізації пізнавальної діяльності учнів засобами систем 3 D-моделювання.

Ключові слова: віртуальне моделювання, інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерне моделювання, модель, наочність.

This paper examines the approaches to the use of virtual modeling and efficiency of formation of the visual representation of students for better perception, learning and use in educational and cognitive activity of pupils by means systems 3 D-modeling.

Keywords: virtual modeling, information and communication technology, computer simulation model visibility.

І.В. Кулік

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Л.С. Шевченко)

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ

Постановка проблеми. Нові завдання сучасної освіти в Україні, що спрямовані на гуманізацію та демократизацію всього навчального процесу, визначають нові пріоритети навчання і виховання, потребують формування компетентної особистості, здатної до раціональної творчої праці. В епоху комп'ютеризації та інтенсивного розвитку всіх галузей науки та виробництва.

Однією з актуальних проблем на сучасному етапі розвитку практичної педагогіки є активізація пізнавальної діяльності учнів у професійно – технічних навчальних закладах (ПТНЗ). Саме від її вирішення залежить ефективність навчальної діяльності, яка визначається міцним засвоєнням знань, стимулюванням та розвитком інтересу до навчання, формуванням самостійної думки та підготовкою до самостійного життя.

Аналіз попередніх досліджень Проблеми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів ПТНЗ вивчалися і досліджувалися психологами та педагогами у різних напрямках: теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін); розвиток особистості школяра як суб'єкта пізнавальної діяльності (С. Максименко); формування прийомів розумової діяльності та їх перенесення у нові ситуації (Н. Менчинська, Є. Кабанова-Меллер); урахування вікових особливостей розвитку особистості дитини (Г. Костюк); активізація пізнавальної діяльності (В. Осинська). На основі аналізу згаданих праць можна констатувати, що немає єдиного підходу до структуризації методів активізації пізнавальної діяльності.

У педагогічних дослідженнях найчастіше активізацію пізнавальної діяльності розглядають як організацію сприйняття навчального матеріалу учнями, коли засвоєння знань відбувається шляхом розкриття взаємозв'язку між явищами, порівняння нової інформації із вже відомою, а також конкретизації, узагальнення та оцінки навчального матеріалу з різних точок зору [4].

Мета статті. Розкрити суть питання активізації пізнавальної діяльності крізь призму сучасних вимог, що поставлені перед освітніми закладами, педагогами та учнями. Сама ж робота педагога з активізації пізнавальної діяльності учнів полягає в розвитку творчих здібностей учнів.

Формування пізнавального інтересу – необхідна умова сучасного навчання. Не випадково, інтерес образно порівнюють з каталізатором, який полегшує і прискорює розумові реакції, з ферментом, що дає змогу учням асимілювати основи наук. З перших днів дитини у школі треба вірити в її розум, можливості, право здобувати знання з радістю. Розвиток психологічних чинників навчальної успішності, внутрішні функціональні зміни в структурі пізнавальної сфери учня, динаміка інформаційної ваги психічних функцій навчальної успішності ~~залежать від ефективності розвитку їх пізнавальних інтересів~~ Стійкий

© І.В. Кулік, 2012 р.

пізнавальний інтерес – ознака готовності до сприйняття, засвоєння і глибокого осмислення навчального матеріалу. Він є основою всієї навчально – виховної роботи, оскільки знання сприяють виникненню, розширенню і поглибленню зацікавленості до дійсності. Важливо збуджувати пізнавальну активність учня, що виявляється у запитаннях, діях. Маючи сформовані пізнавальні інтереси, дитина успішно навчатиметься, в неї з'явиться зацікавленість до навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу Зазначимо, що в педагогічному словнику активізацію навчального процесу визначено як процес удосконалення змісту, форм і методів навчальної роботи, що сприяє активній і самостійній діяльності учнів у засвоєнні знань, вмінь та навичок на всіх етапах навчально-виховного процесу у всіх ланках освіти [3]. У цьому сенсі акцентується важливість педагогічних методів, прийомів та засобів в процесі активізації.

Використання та удосконалення різних форм та методів навчання спонукає до активізації, в першу чергу, самого навчального процесу, а вже потім до активізації пізнавальної діяльності учнів. Варто зазначити, що в наведених вище означеннях відбувається ототожнення понять «активізація навчання» та «активізація пізнавальної діяльності». В основі будь-якої навчальної діяльності учнів лежить, в першу чергу, їх активність. Процес їх активізації є процесом перетворення суб'єкта (в нашому випадку учня) в стан активності. Поняття активності досліджувалось в психолого-педагогічній науці в різних аспектах. Термін «активність» походить з латинської «actives», що означає діяльний, енергійний, ініціативний. В педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка наводиться таке визначення: «активність»:

- 1) властивість організму і психіки, що залежить від зовнішніх та внутрішніх потреб;
- 2) властивість особистості, що виявляється в діяльному ініціативному ставленні до навколишнього світу та самої себе» [3, с. 21].

Активність учнів ПТНЗ виражається через запитання, прагнення думати, пізнавальну самостійність у процесах сприйняття, відтворення, розуміння та творчого застосування. Критеріями сформованості активності особистості виступають: ініціативність, дієвість, енергійність, інтенсивність, добросовісність, інтерес, самостійність, усвідомлення дій, воля, наполегливість в досягненні мети та творчість. Завдяки цим якостям є можливість простежити підвищення активності учнів в процесі навчання. Тому ми виділили такі рівні активності учня в навчальній діяльності:

- 1) Низький – вчитель повідомляє знання, ставить запитання, дає відповіді, показує способи розв'язання завдання, а учень слухає, записує та пригадує повідомлене.
- 2) Середній – завдання розв'язуються сумісними зусиллями вчителя та учнів; учні залучаються у частковий пошук, виявляючи при цьому епізодичний інтерес до роботи, елементи творчості, самостійності тощо.
- 3) Високий – учні самі здійснюють активний пошук відповіді, пропонують власні способи розв'язування завдань, виявляють стійкий інтерес, прагнення, добросовісне ставлення до роботи тощо.

Прояв активності в процесі навчання пов'язаний з пізнанням світу. Тому в багатьох педагогічних джерелах акцентується важливість саме пізнавальної активності, яка виникає завдяки продуктивній активності. Пізнавальна активність – складне інтегральне утворення особистості, що має мотиваційні, операційні та результативні компоненти. Серед них прояв інтелектуальної ініціативи, надситуативності - вихід особистості за межі даної діяльності за власним бажанням, прагнення до нового цілеутворення [2, с. 45]. Відмінність пізнавальної активності від загальної активності полягає в тому, що «активність» як поняття включає не лише процес пізнання, а й інші сфери діяльності учня, зокрема вольову та емоційну.

Ознаками пізнавальної активності в будь-якій діяльності виступають такі показники, як готовність до роботи, прагнення до самостійної діяльності, якість роботи, шляхи вибору оптимальних способів розв'язання завдань.

Пізнавальна активність у навчальному процесі є складовою об'єктивного закономірного навчання як активного процесу пізнання. Це виступає важливим фактором необхідності активної діяльності учнів у пізнанні. Однак характер та ступінь активності учнів у навчанні

можуть бути різними. Які ж фактори впливають на це. Передусім, це пізнавальний інтерес. Саме його втрата, як правило, є причиною зниження пізнавальної активності дітей.

Стимулами пізнавальної активності в навчально-виховному процесі, крім внутрішнього стимулу – пізнавального інтересу, також можуть виступати такі педагогічні прийоми, як заохочення, розкриття необхідності та значення навчального завдання (мотивація), підкреслення розвитку позитивних рис особистості в процесі навчання, своєчасне визнання успіхів учнів, активна позиція вчителя, довіра учням та інших, які вже стають зовнішніми стимулами пізнавальної активності учнів. Пізнавальна активність учнів є показником якості їх навчально-пізнавальної діяльності, спрямованості учня на ефективне опанування знань та способів діяльності.

У залежності від наведених вище критеріїв науковцями виокремлені різні рівні пізнавальної активності учнів. У своїх дослідженнях О. Дубинчук встановила такі рівні пізнавальної активності [1, с. 21]:

1) Репродуктивно-повторювальна активність, за допомогою якої досвід діяльності однієї людини накопичується завдяки досвіду іншої.

2) Пошуково-виконавча активність, яка передбачає такий ступінь самостійності учнів, яка дозволяє зрозуміти задачу та відшукати засоби її розв'язання без сторонньої допомоги.

3) Творча активність, яка дозволяє учню самостійно ставити певну задачу та вибирати нешаблонні, оригінальні шляхи її розв'язання.

Ці рівні не ізольовані, а взаємопов'язані. У цій системі рівнів пізнавальної активності звертається увага на те, що одним із головних завдань у педагогічній діяльності вчителя є збільшення активності учнів до рівня самостійності. Самостійність – це здатність з власної точки зору підійти до розв'язання складних навчальних питань, вміння виконувати цю роботу без сторонньої допомоги. Вона проявляється в їх критичній думці, в умінні висловити свої думки незалежно від чужого погляду. Активність не завжди поєднується із самостійністю, але є її необхідною умовою. Основою для самостійності виступає система знань, вмінь та навичок, якою володіє учень, а також використання вже засвоєного матеріалу приводить до опанування новими знаннями, вміннями та навичками. Оскільки самостійність завжди передбачає активність, то саме вона відображає ставлення учнів до навчально-пізнавальної діяльності.

У навчально-виховному процесі повна самостійність учнів не є можливою. Тому головною ознакою самостійності учнів є досягнення поставленої мети без сторонньої допомоги, але з участю викладача в цьому процесі. Саме викладач найчастіше виконує такі функції діяльності як постановка її мети, формулювання завдання та перевірка отриманих результатів.

Під пізнавальною самостійністю розуміють таку якість особистості, що характеризується її прагненнями та вміннями без сторонньої допомоги одержувати знання, опанувати засобами діяльності та розв'язувати пізнавальні задачі. Сам розвиток пізнавальної самостійності учнів у навчально-виховному процесі відбувається завдяки системі прийомів, методів, форм навчання, які адекватні досягнутому рівню навченості учнів. Їх вдалих підбір в методиці навчання приводить до активізації навчального процесу.

Можна виділити наступні критерії активізації пізнавальної діяльності учнів:

- формування пізнавального інтересу до об'єкта навчання;
- збільшення активності в процесі навчання;
- наявність ознак пізнавальної активності;
- прояв самостійності в навчально-виховній діяльності;
- розвиток пізнавальної самостійності.

Активізація пізнавальної діяльності учнів – це перехід до більш високого рівня активності та самостійності учнів у процесі навчання, який стимулюється розвитком пізнавального інтересу, та відбувається завдяки удосконаленню методів та прийомів навчального процесу.

Для активізації пізнавальної діяльності учнів також важливим є вдалий вибір методів, прийомів та засобів навчання, коли враховуються певні психологічні особливості учнів. Головне призначення методів і прийомів навчання полягає в організації пізнавальної діяльності учнів.

Кожний метод навчання має зовнішню та внутрішню сторони. До зовнішньої сторони відносять різні способи його прояву в діяльності вчителя та учнів. Внутрішня сторона методу не підлягає зовнішньому спостереженню.

Методи та прийоми навчання виконують такі функції:

- спонукальну (активізуючу), бо саме завдяки вдалому вибору методів розвивається інтерес учнів до навчання;
- освітню, бо в процесі їх використання учні набувають знання, вміння та навички;
- розвиваючу, бо система методів навчання націлена на формування та розвиток інтелекту, логічного мислення, пізнавальної активності та самостійності учнів.

Кожний учень нині розглядається як особистість, тому велика увага звертається на розвиваючу та активізуючу функції методів навчання.

У педагогіці є різні класифікації методів і прийомів навчання: за джерелами здобуття знань (словесні, наочні, практичні), за характером пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, частково-пошукові, дослідницькі, проблемні), за способом організації навчально-пізнавальної діяльності (набуття нових знань, формування вмінь та навичок, застосування знань на практиці, перевірки й оцінювання знань та вмінь) тощо

Правильний вибір методів навчання у відповідності до цілей та змісту навчання і вікових особливостей учнів сприяє розвитку пізнавальної активності та пізнавальної самостійності учнів, а також підвищує інтерес учнів до предмету, виробляє вміння та навички використовувати набуті знання на практиці, спонукає учнів до самостійної діяльності, формує світогляд.

В основу процесу навчання нині покладена мета створення умов для розвитку особистості. Тому вибір системи методів і прийомів навчання на цих засадах робить його розвиваючим та особистісно-орієнтованим.

Висновки. З психології відомо, що здібності людини, в тому числі й учнів, розвиваються в процесі діяльності. Засобом розвитку пізнавальних здібностей учнів є вміле застосування таких методів і прийомів, що забезпечують високу активність учнів у навчальному пізнанні. Методи і прийоми активізації, що їх застосовує вчитель, мають враховувати рівень пізнавальних здібностей учнів, бо непосильні завдання можуть підірвати віру учнів у свої сили і не дадуть позитивного ефекту. Тому система роботи вчителя з активізації пізнавальної діяльності учнів має будуватися з урахуванням поступового і цілеспрямованого розвитку творчих пізнавальних здібностей учнів, розвитку їх мислення. В процесі навчання учень здійснює різні дії, в яких виступають основні психічні процеси: відчуття, сприймання, уява, мислення, пам'ять та ін. Оскільки з усіх пізнавальних психічних процесів провідним є мислення, то можна сказати, що активізувати діяльність учнів - це активізувати їх мислення. Разом з тим треба пам'ятати, що без бажання учня вчитися всі старання вчителя не дадуть очікуваних наслідків. Звідси випливає висновок, що потрібно формувати мотиви навчання, бажання учнів розв'язувати пізнавальні задачі.

Література:

1. Дубинчук Е. С. Активизация познавательной деятельности учащихся средних профессионально-технических училищ в процессе обучения математике. Е. С. Дубинчук / – К.: Вища школа, 1987. - 101 с.
2. Сучасний урок у початковій школі. 33 уроки з використанням технології критичного мислення / Упор. Г. О. Ярош, Н. М. Седова. – Х. : ВГ «Основа», 2005. – 122с.
3. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
4. Матеріали з Вікіпедії – вільної енциклопедії, [Електронний ресурс] Режим доступу : ru.wikipedia.org/wiki.

Розглянуто проблеми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів ПТНЗ. Методи стимулювання пізнавальної активності учнів в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: учні, пізнавальна діяльність, ПТНЗ.

The problems of teaching and learning of vocational students. Methods of cognitive activity in the educational process.

Keywords: students, cognitive activity, vocational education.

Д.М. Луп'як

(науковий керівник – доктор педагогічних наук, проф. Р.С. Гуревич)

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки зумовлена необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в європейський і світовий освітній простір [6].

Входження України у європейський і світовий соціокультурний простір, удосконалення системи освіти та підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах – визначальна соціокультурна проблема, вирішення якої полягає у приведенні освіти у відповідність до сучасних соціально-економічних умов і вимагає змін у підготовці педагогів, а саме – формування в майбутніх фахівців професійної компетентності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Останнім часом з'явилося багато наукових праць, присвячених різним аспектам підготовки вчителя нового покоління (О. Абдуліна, Н. Білокур, В. Бондар, Б. Гершунський, В. Кремень, О. Савченко та ін.); розвитку професійної компетентності вчителя присвячені роботи Н. Бібік, В. Бикова, Л. Ващенко, О. Гончарової, Р. Гуревича, І. Зимньої, О. Коберника, О. Локшиної, Л. Мітіної, О. Овчарук, В. Подоляка, О. Пометун, І. Родигіної, Г. Тарасенко та ін. Проблема визначення професійної компетентності педагога є актуальною у педагогічній науці. До неї звертались такі провідні вчені, як А. Маркова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, А. Хуторський, В. Лозова, І. Зязюн, Т. Сущенко та ін.

Деякі вчені (Є. Андрушівська, М. Кабардов, С. Сисоєва) під професійною компетентністю розуміють певну систему, що інтегрує знання, вміння, навички, професійно значущі якості особистості вчителя, яка забезпечує виконання професійних функцій. Різні аспекти професійної компетентності досліджують С. Вітвицька, О. Вознюк, А. Дубасенюк, М. Левківський та ін. Між тим, досі не існує загальноприйнятого визначення цього поняття, дослідники здебільше вивчають лише окремі його сторони.

Метою даної статті є визначення сутності та структурних компонентів фахової компетентності майбутніх учителів технологій її місця та ролі у становленні педагога-професіонала.

Виклад основного матеріалу. Поняття «компетентність» (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. «Компетентність» визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбуваються через здобуття нею необхідних компетенцій, що є метою професійної підготовки фахівців [4].

Під компетенцією розуміють сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності. Компетентність визначаємо як володіння відповідними компетенціями. Аналіз визначень педагогічної к

© Д.М. Луп'як, 2012 р.

системою наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, яка при достатній мотивації та високому рівні професійності психічних процесів забезпечує самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості педагога під час професійної діяльності [3].

Відповідно до мети конкретизовано основні завдання формування фахової компетентності майбутнього вчителя технологій:

- забезпечити оволодіння технологіями самоорганізації та самоактуалізації;
- створити умови для становлення професійної культури майбутнього фахівця;
- активізувати формування ключових компетенцій майбутнього вчителя технологій;
- формувати професійну мобільність студентів напрямку підготовки технологічна освіта;
- організовувати методичну, дидактичну підтримку студентів;
- формувати соціальну активність на основі особистісних якостей і соціальних умінь особистості.

Професійна компетентність учителя технологій – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат.

На перший план висуваються внутрішні фактори майбутнього вчителя: особистісні якості, тобто структура особистісних здібностей і рис характеру, його загальна культура, управлінські й організаторські можливості, а вже потім – кваліфікаційна компетентність, що передбачає знання, уміння, навички з одержаної спеціальності та напряму підготовки.

Теоретичні педагогічні знання передбачають зміст психолого-педагогічних і професійно-практичних знань, що визначені навчальними програмами. Психолого-педагогічна підготовленість складається із знань методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості; суті, цілей і технологій навчання та виховання; законів анатоми-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Вона є основою формування гуманістично-орієнтованого мислення педагога. Психолого-педагогічні і спеціальні знання є необхідною умовою професійної компетентності.

Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання з професійно-практичної підготовки.

Зміст теоретичної готовності вчителя виявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, що передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь.

Зміст практичної готовності вчителя виражається у зовнішніх (предметних) уміннях, тобто в діях, які можна спостерігати. До них належать організаторські і комунікативні уміння.

Професійна компетентність учителя обумовлює його педагогічну майстерність. Значущість фахової компетентності для педагогічної діяльності зумовлюється її функціями:

- педагогічного самовизначення;
- педагогічного самомотивування;
- педагогічного самонавчання та самовдосконалення;
- педагогічного самореалізації;
- педагогічної самопрофілактики та самореабілітації.

Урахування даних функцій у процесі формування педагогічної компетентності забезпечить успішне вирішення мети і завдань професійної підготовки майбутніх фахівців.

Формування фахової компетентності ґрунтується на принципах:

- гуманізму – створення умов для формування кращих якостей і здібностей студента; гуманізація взаємин між викладачами і вихованцями, повага до особистості майбутнього фахівця, розуміння його запитів, інтересів, гідності; виховання гуманної особистості, щирої,

людяної, доброзичливої, милосердної;

– демократизації – усунення авторитарного стилю у спілкуванні. Сприйняття особистості майбутнього вчителя як вищої соціальної цінності, визначення його права на свободу, на розвиток педагогічних здібностей;

– компетентності – створення умов для розвитку необхідних структурних елементів педагогічної компетентності випускника;

– педагогічної творчості – створення умов для розвитку індивідуально-особистісної творчості;

– проблемності – передбачає орієнтацію майбутнього фахівця на вирішення реальних педагогічних проблем;

– реалізму – передбачає орієнтованість випускника педагогічного закладу на досягнення реальних педагогічних цілей, оволодіння необхідними для цього засобами і методами;

– педагогічного саморозвитку – передбачає орієнтацію випускника на створення умов для стабільного задоволення власних духовних і педагогічних потреб у саморозвитку та самореалізації. Професійна підготовка майбутніх учителів буде ефективною, якщо вона здійснюється в комплексі зазначених підходів і принципів і має цілісний характер;

– орієнтації на особистість – вибір змісту, методів, форм навчання спирається на природну схильність студентів до пізнання, цілеспрямовано актуалізує їхні духовні потреби та інтереси, сприяє їхній духовній самореалізації;

– технологічної єдності процесу навчання, використання нових технологій навчання;

– діалогізації навчання – відмова від монологізму як соціально-орієнтованого спілкування – діалогу; розвиток у студентів умінь бачити сильні та слабкі аспекти співрозмовника, критично ставитись до одержаної інформації, розрізняти упереджену і неупереджену інформацію, виявляти розбіжності в позиціях учасників діалогу та розуміти позицію співрозмовника.

Ефективність процесу формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя технологій у фаховій підготовці залежатиме від повноти реалізації усіх його складових. Конкретними шляхами можуть бути:

– включення проблематики професійно-педагогічної компетентності до дослідницьких програм і навчального процесу підготовки фахівців на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях; проведення науково-теоретичних конференцій і семінарів, практично-методичних нарад з актуальних проблем формування педагогічної компетентності;

– створення на базі кращих освітянських закладів експериментальних центрів, лабораторій для опрацювання виховних інновацій, розповсюдження передового досвіду творчих педагогічних працівників;

– корегування та узгодження змісту освіти, навчальних планів і програм з метою орієнтації на основні компоненти професійно-педагогічної компетентності, розробка та запровадження нових курсів, що сприятимуть формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх фахівців;

– науково-методичне забезпечення підготовки педагогів, соціальних працівників, психологів вищих навчальних закладів з урахуванням основних видів компетенцій майбутніх фахівців;

– розробка та видання типових програм, методичних посібників, підручників, методичних матеріалів;

– розробка та запровадження нових методик навчання і виховання з метою формування конкурентоздатного працівника освітньої галузі;

– використання засобів масової інформації з метою висвітлення кращого педагогічного досвіду;

– вивчення світового педагогічного досвіду, адаптація кращих прикладів формування педагогічної компетентності;

– налагодження контактів з міжнародними організаціями, проведення спільних

міжнародних заходів і проектів з проблем формування професійно-педагогічної компетентності;

- ефективне застосування інноваційних програм освітніх технологій;
- науково-методичні розробки з питань стратегії розвитку освітнього процесу, використання інноваційних форм і методів індивідуального чи групового пошуку;
- використання творчого потенціалу вчителів-практиків і науковців у вдосконаленні навчально-виховного процесу [6; 7].

Таким чином, аналіз понять «компетенція» і «компетентність» дає підстави зробити такі висновки: компетенція – деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки фахівців; компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету та продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності; «компетентність» є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості; компетентним можна стати опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності.

Отже, формування вчителя технологій нового типу можливе лише за умови наближення навчання у ВНЗ до реальної професійної діяльності, адже становлення вчителя визначається не лише ґрунтовними знаннями, а й удосконаленням його професійних умінь і навичок у практичних діях. Саме тому формування фахової компетентності майбутніх учителів технологій має здійснюватися за допомогою новітніх технологій навчання. Одним із найперспективніших шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів є впровадження у навчальний процес активних форм і методів навчання. Використання інтерактивного навчання передбачає не просте удосконалення активних форм і методів роботи, а становить її концептуально новий тип.

Література:

1. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С.М.Ніколаєнко. – К.: Освіта України, 2005. – 319 с.
2. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І.Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи; під заг. ред. О.В. Овчарук. – «К.І.С.», 2004. – С. 66-72. – (Бібліотека з освітньої політики).
3. Пометун О.І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / О.І.Пометун; під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
4. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В.Хуторской, Л.Н.Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр.; под ред. А.А.Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С.117-137.
5. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В.Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря.
6. Електронне видання. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
7. Електронне видання. – Режим доступу: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
8. Електронне видання. – Режим доступу: <http://khutorskoy.ru/books/>

У даній статті розкрито роль і місце фахової компетентності майбутніх учителів технологій у процесі становлення педагога-професіонала.

Ключові слова: компетентність, компетенції, фахова компетентність, майбутні учителі технологій.

This article explores the nature and structural components of professional competence of future teachers technology in its place and role in the development of teacher-professional.

Keywords: competence, competence approach, competence, future specialist, professional activities, abilities, skills, professional training.

РОЛЬ ПРОЕКТНОГО МЕТОДУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШОГО СПЕЦІАЛІСТА-ДИЗАЙНЕРА

Постановка проблеми. Нині ми є свідками, як стрімко зростають вимоги суспільства до професійного рівня дизайнера. Тому все більш актуальним постає необхідність перегляду професійної підготовки молодшого спеціаліста-дизайнера. Суспільству потрібні не просто фахівці в традиційному розумінні цього слова, а люди з новим типом мислення, які здатні до усвідомлення та реалізації тих завдань, що ставить життя. Особливої цінності набувають такі якості особистості, як: ініціативність, нестандартність у вирішенні проблем, креативність мислення, здібність до творчості.

Педагогіка розглядає питання розвитку творчого потенціалу особистості в контексті вирішення проблематики удосконалення фахової освіти. Творчо застосовувати професійні знання, уміння та навички необхідно вміти фахівцеві будь-якої галузі. Саме творчі здібності людини, її самостійна та ініціативна участь у організації та здійсненні різноманітних соціальних, економічних, технологічних процесів стають визначальними для існування сучасних засобів людського життя. Разом із нормативними і проєктивними функціями, такими як: трансляція знань і моральних норм, розвиток здібностей особистості, в новому соціальному контексті завдаються також і функції розвитку здібностей до творчості в професійній діяльності [2, с. 40].

Аналіз попередніх досліджень. Питання творчості та творчого розвитку особистості розглядаються в дослідженнях Т. Алексеєнко, В. Андрєєва, Л. Барановської, М. Бердяєва, Д. Богоявленської, Д. Бондарєва, Б. Бриліна, В. Гладкова, В. Горбунова, В. Моляко, Я. Пономарьова, С. Сисєвої, В. Яковлева та ін. У науковій літературі висвітлено різноманітні аспекти сутності дизайну, підготовки і професійної діяльності дизайнера (С. Алексеєва, Є. Антонович, В. Аронов, О. Боднар, О. Бойчук, Н. Воронов, О. Гінсаретський, І. Голомшток, В. Глазичев, В. Даниленко, Т. Єременко, А. Іконніков, Т. Козак, В. Косів, Є. Лазарєв, Ю. Легенький, Т. Мала, Т. Матвєєва, С. Мигаль, В. Прусак, В. Рунге, І. Рижова, В. Сеньковський, В. Сидоренко, О. Трошкін, О. Фурса, А. Чебикін, О. Швець, Н. Шишліна та ін.). Проте специфіка професійної підготовки молодших спеціалістів-дизайнерів ще не знайшла належного відображення в наукових педагогічних дослідженнях.

Мета статті – розглянути проблеми професійної підготовки молодшого спеціаліста-дизайнера у процесі навчання проєктуванню в контексті з Концепцією професійно-художньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес підготовки молодшого спеціаліста-дизайнера полягає не тільки в розробці різноманітних методик, навчальних планів і програм, але й у зміні формування професійних якостей особистості в цілому. Майбутні дизайнери мають використовувати на практиці раціональні методи і засоби, вміти самостійно приймати рішення на базі одержаних знань і професійних умінь.

Сучасна дійсність настільки швидко змінюється, що професійна освіта, на жаль, не завжди встигає відповідати цим процесам, і тоді традиційна структура навчальних дисциплін може почати гальмувати фахову підготовку майбутніх спеціалістів.

Оскільки фахова дизайнерська освіта є відносно новою у професійній педагогіці, то спостерігається різноплановість базової освіти дизайнерів. Фахівці з мистецькою освітою вирішення професійних проблем бачать під іншим кутом зору, ніж фахівці з технічною освітою. Тому актуальним стає питання створення системи безперервної дизайн-освіти, яким займаються такі науковці В. Прусак, Ф. Бойченко. Базою створення системи безперервної дизайн-освіти є:

– формування початкових уявлень про дизайн (у дитячих закладах, у молодших класах загальноосвітніх шкіл, у спеціальних школах-студіях);

- оволодіння основами дизайну (в загальноосвітніх і художніх школах, у непрофільних середніх та інших навчальних закладах); підготовка дизайнерів освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» (в середніх спеціальних навчальних закладах);
- підготовка дизайнерів освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» (у профільних вищих навчальних закладах, на факультетах, кафедрах);
- підготовка фахівців вищої кваліфікації (кандидатів і докторів наук у галузі дизайну та ергономіки);
- перекваліфікація і підвищення кваліфікації в галузі дизайну і ергономіки [3].

Інтегративність професійної підготовки майбутніх дизайнерів викликана багатогранністю складових процесу проектування. Загальнонаукові, інженерно-технічні, мистецтвознавчі знання є основою для творчої діяльності дизайнера.

Одним із основних пріоритетних напрямків розвитку професійної освіти є розвиток її науково-дослідної та інформаційної діяльності. Використання проектних технологій навчання у процесі підготовки молодших спеціалістів-дизайнерів стає особливо актуальним, тому що є оптимальним виразником творчих дій. Загальний принцип, на якому базується метод проектів, полягає у встановленні безпосереднього зв'язку навчального матеріалу з життєвим досвідом студентів, у їхній активній творчій і пізнавальній діяльності у практичних завданнях (проектах) під час вирішення загальної проблеми [1]. Проектне рішення це, як правило, дослідження, аналіз проблематики та його наступна практична чи теоретична реалізація, що відбувається на різних стадіях проектування.

Проектна діяльність студентів-дизайнерів підпорядкована певному алгоритму і є складною творчою і дослідницькою роботою. Таким чином, метод проектів вирізняється наявністю ключової проблеми, творчою пошуковою діяльністю, яка втілюється в якомусь конкретному продукті [5, с. 470]. Метод проектів, перш за все, спрямований на створення багатоваріантних формують рішень об'єкту, що сприяє розширенню спектру проектного пошуку, збільшує гнучкість пошукової думки, активізує абстрактно-логічне мислення [6].

Дослідниця Н. Яковлева розглядає проектну методику, як сукупність пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю, представляючи собою дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності і одночасно формування певних особистісних якостей студентів у процесі створення об'єкту дизайну [8, с. 194].

Однією з якісних ознак любого дизайн-проекту є ретельна розробка його концепції. Тому перед виконанням будь-якої вправи або завдання розробляється концепція майбутнього твору. Ознакою ідейного змісту композиції є те враження, яке воно справляє на глядача. Коли робота переконали глядача в тому призначенні й естетиці, що вона несе в собі, то її можна назвати успішним втіленням ідеї. Дизайнерська діяльність, що спрямована на створення твору, складається з декількох етапів. Першим етапом є визначення концепції. Концептуальність – стрижень усякої творчості. Концепція характеризує професійно-ідеологічні особливості та творчі принципи дизайнера. Вони вбирають у себе концепцію структури композиції, її ідеальну модель. У концепції висловлюються цілісне уявлення дизайнера про необхідні засоби розробки об'єкта, про композиційно-стилістичні особливості тощо. Концепцію можна визначити, як уявлену модель об'єкту, її задум. У ній визначаються основні проблеми, для чого потрібна глибока проробка теми [4, с. 135]. Для такої проробки здійснюється передпроектний аналіз аналогів, теоретичних досліджень і їх практичних реалізацій. У концепції, як правило, обдумуються головні ідеї, які подаються у вигляді анотації, схеми, у вигляді пошукових ескізів. Наступним кроком є визначення методів, що вирішують поставлені завдання, та засобів візуалізації знайденого проектного образу. Такими засобами можуть бути, як окремі засоби проектування, так і комплексно використані проектна графіка (виконана в ручну і на комп'ютері), макетування і моделювання. Кожен із цих засобів доповнює один одного, є доцільним на певній стадії проекту і залежить від характеру об'єкту проектування.

Нині використання комп'ютерних технологій забезпечує інтенсифікацію і актуалізацію навчально-виховного процесу. Сама специфіка дизайнерської діяльності вимагає оволодіння

найсучаснішими програмами проектування та готовності до постійного самовдосконалення в цій галузі знань. Зарубіжні і вітчизняні автори фундаментальних підручників з проектування приділяють комп'ютерному забезпеченню цього процесу велику увагу, що свідчить про важливість комп'ютерної графіки. Водночас необхідно розглянути важливість для молодшого спеціаліста-дизайнера в цілому вміння володіти комп'ютерними технологіями для найрізноманітніших навчальних завдань. Також потребує розгляду зміст, засоби і методи викладання проектної і комп'ютерної графіки з огляду на освітній рівень молодшого спеціаліста-дизайнера.

Учені приходять до одноставного висновку, що навчання учнів образотворчому мистецтву за допомогою комп'ютерної графіки сприяє всебічному і гармонійному розвитку особистості учнів, і, насамперед їхніх творчих здібностей; значно розширює можливості для інтенсивного емоційно-активного введення дитини у світ мистецтва та художньої творчості; в малюнках дітей відбувається швидкий і закономірний перехід від плоского бачення світу до об'ємного; діти розуміють і використовують у своїх роботах головні закони композиції; чіткіше розуміють лінійну та просторову перспективу [7, с. 250].

Водночас комп'ютерна програма не може замінити традиційні художні матеріали, а саме, олівець, пензель, перо, вугілля тощо, бо зайве захоплення тільки комп'ютерною графікою може гальмувати розвиток художніх здібностей. Вивчення основ проектної графіки дає можливість студенту в процесі проектування зобразити виріб так, щоб створити найповніше уявлення про його зовнішній вигляд і внутрішнє наповнення, об'ємно-просторову композицію, конструкцію, матеріал, зв'язок із навколишнім середовищем. При цьому студент має вміти самостійно обрати техніку виконання, для того, щоб як найвдаліше виявити композиційне, стилістичне та кольорофактурне рішення об'єкту проектування. У процесі навчання студент удосконалює свої графічні навички, які мають максимально відповідати темі проекту і художньому задуму, розкривати повний зміст кожного зображення, акцентувати увагу глядача на найбільш інформативно важливі проєкції. Комп'ютерна графіка має використовуватися, як один із художніх засобів, бо дійсно дає можливість створювати колажі, аплікації, швидко робити пошук кольорових, фактурних, текстурних варіантів, змінювати масштаб, працювати з шрифтами, будувати об'ємне зображення та використовувати його для експериментальної розробки.

Література:

1. Аронов В. Г. Теоретические концепции зарубежного дизайна XX века / В. Г. Аронов. — М: ВНИИТЭ, 1992. — 149 с.
2. Горбунова К. М. Творча діяльність як теоретична проблема / К. М. Горбунова // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : зб. наук. праць : у 2-х ч. / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. — Ч. 2. — К. : МДГУ 2001. — С. 40—45.
3. Концепція професійно-художньої освіти // Професійно-технічна освіта. — 2000. — № 2. — С. 43—47.
4. Олексієнко А. М. Образне мислення – один з важливих чинників у підготовці дизайну середовища / А. М. Олексієнко // Науковий вісник Харківського художньо-промислового інституту. – Харків : ЦІТ ХХІІІ, 2001. – Вип. 4. – С. 85-87.
5. Продан І. В. Включення майбутніх дизайнерів одягу в самостійну проектну діяльність засобами моделювання та проектування у 3D- середовищі / І. В. Продан // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців : Методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Вип. 27 / [редкол. : І. А. Зязюн (гол.) та ін.]. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. – С. 470-474.
6. Ткаченко Е. В. Дизайн – образование: теория, практика, траектория развития: учеб. пособие / Е. В. Ткаченко, С. М. Кожуховская. — Екатеринбург: АКВА-ПРЕСС, 2004. — 329 с.
7. Чернявський Б. В. Застосування комп'ютерної графіки в навчальному процесі та її роль в підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва / Б. В. Чернявський // Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2010. – Вип. 89. – С. 245-252.
8. Яковлева Н. О. Концепция педагогического проектирования: методол. аспекты: моногр. / Н. О. Яковлева. — М: АТиСо, 2002. — 194 с.

У статті розглянуті проблеми професійної підготовки молодшого спеціаліста-дизайнера у процесі навчання проектуванню в контексті Концепції професійно-художньої освіти.

Ключові слова: молодший спеціаліст-дизайнер, професійна підготовка, проектування, проектна графіка, комп'ютерна графіка.

In the articles considered of problem of professional preparation of junior specialist-designer in the process of studies planning in a context with Conception of trade artistic education.

Keywords: junior specialist-designer, professional preparation, planning, project graphic arts, computer graphics.

О.П. Олійник

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Л.С. Шевченко)

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАСОБІВ І РЕСУРСІВ

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку освіти характеризується широким впливом інформаційного та технологічного середовища, яке стимулює розвиток та впровадження нових форм і методів подання навчальних матеріалів. У зв'язку із цим перед учителями і студентами педагогічних ВНЗ стоїть завдання розробки і застосування у своїй роботі нових освітніх ресурсів, які будуть задовольняти потреби нового інформаційного суспільства.

Напорозі створено багато освітніх ресурсів з базових шкільних навчальних предметів, таких як математика, фізика, хімія. Навчальні програми точних наук майже не змінюються з часом, що ж не можна сказати про такий предмет, як «Трудове навчання», який на нинішній день не лише змінив свою назву на «Технології», а і відбулася докорінна перебудова його навчального змісту в 10-11 класах. Саме тому, на нашу думку, особливу увагу необхідно приділити розробці нових освітніх ресурсів присвячених шкільному навчальному предмету «Технології».

Аналіз попередніх досліджень. Питаннями щодо розробки і використання освітніх технологій і ресурсів займалися вітчизняні і зарубіжні науковці: Р. Гуревич, В. Биков, Б. Гершунський, М. Кадемія, М. Жалдак, С. Пейперт, Г. Клейман, С. Сисоєва, Л. Коношевський, Є. Баликіна.

Метою цієї статті є аналіз сучасних навчальних технологій, які сприяють оптимальному вирішенню проблеми створення ефективного електронного засобу для організації навчального матеріалу з предмету «Технології».

Виклад основного матеріалу. Перш за все, необхідно визначитись з поняттям «Інформаційна освітня технологія» – це модель навчально-виховного процесу, у якій мета досягається насамперед за рахунок найповнішого використання можливостей комп'ютерів (комп'ютерних мереж) та програмного забезпечення [4].

Напрямки діяльності інформатизації освіти реалізуються за рахунок використання сучасної комп'ютерної та периферійної техніки, основних можливостей локальної та всесвітньої мережі Internet, мультимедійних мережевих навчальних комплексів і відповідних класів інформаційних програмних систем.

Нині, існує досить багато визначень методів і засобів організації навчального процесу, які створюються за допомогою інформаційних технологій. Їх можна поділити на Internet-зорієнтовані, котрі можна використовувати на будь-якому комп'ютері підключеному до мережі Internet і локальні, які доступні для використання лише на одному комп'ютері, або групі комп'ютерів об'єднаних локальною мережею.

Початок ХХІ ст. ознаменувався масовим виробництвом програмних продуктів навчального характеру. Від індивідуальних розробок був здійснений різкий перехід до

високоякісною гіпермедійною формою представлення навчальної інформації, зростало масове виробництво навчальних компакт-дисків, створювалися web-орієнтовані навчальні системи, ядром яких був електронний підручник. Проведений аналіз робіт Р. Гуревича, Г. Гордійчук, Л. Коношевського, О. Коношевського, О. Шестопалюка [1], В. Бикова, М. Кадемії, Л. Шевченко [5], дозволяє зробити висновок, що незважаючи на велику кількість інформаційних навчальних розробок, не існує єдиного навчального продукту, який включав би у себе всі необхідні характеристики, такі як:

- реалізація гіпермедійної форми і форми віртуальної реальності представлення даних, згідно з певною методикою, яка спирається на педагогічну теорію;
- урахування психофізіологічних даних учнів;
- організація постійного розгалуженого зворотного зв'язку у процесі виконання вправ тренувального характеру;
- використання усіх засобів мультимедійних технологій у процесі створення комплексу (кольору, графіки, анімації, звуку, тощо);
- різноманітні завдання, декількох рівнів складності;
- розвинутий аналізатор відповідей учнів (словесних, формульних, образних, мовленнєвих) на основі штучного інтелекту і бази статистичних даних навчання.

Розглянемо більш детально навчальні продукти, які зможуть реалізувати завдання нового навчального предмету «Технології», який синтезує у собі, декілька галузей знань. Наразі, для нього майже відсутні навчальні матеріали, що виступає серйозною проблемою для викладання в школі. Особливо це стосується класів технологічного профілю з 15 спеціалізацій, де предмет вивчається 6 академічних годин на тиждень.

Виділяють два принципи організації навчального середовища – закрите і відкрите. Традиційне навчальне середовище (НС), що існує і функціонує на рівні навчального закладу, можна назвати *закритим навчальним середовищем*. Таке НС є обмеженим щодо складу та структури своїх компонентів і тому має обмежене дидактичне застосування.

Реалізація під час побудови педагогічних систем принципів відкритої освіти, використання сучасних методів і засобів ІКТ дає змогу суттєво розширити потенційний простір НС, забезпечити формування і використання *відкритого освітнього простору*, в якому доступне для учасників навчально-виховного процесу НС не обмежується наявною в певному навчальному закладі множиною його різноманітних компонентів.

Це передусім стосується доступної якісної і кількісної множини інформаційних ресурсів, що стають можливими для застосування в навчально-виховному процесі завдяки розподіленім автоматизованим банкам даних і знань та обчислювальних ресурсів, що пропонуються і підтримуються в комп'ютерних мережах та комунікаційних характеристиках цих мереж.

Такі можливості визначають новий, розширений компонентний склад НС, що створює потенційні умови для суттєвого поліпшення інформаційно-ресурсного забезпечення методичних систем навчання, розширення спектру засобів навчання і педагогічних технологій, що можуть бути ефективно застосовані в навчально-виховному процесі. Ці розширені, додаткові (відносно закритого НС) можливості використання компонентного складу НС виражаються у властивостях нового НС, яке назовемо *відкритим навчальним середовищем*.

Задля реалізації принципу відкритого навчального середовища, розглянемо освітні електронні ресурси і їх підвид освітні веб-ресурси:

Освітні електронні ресурси – це інформаційні ресурси, що можуть бути представлені у вигляді текстових, графічних, звукових, відео даних або їх комбінацій, які відображають певну предметну галузь освіти та призначені для забезпечення процесу навчання особистості, формування її знань, умінь та навичок [2].

Освітні веб-ресурси – це інформаційні ресурси освітнього характеру, які розміщені у веб-просторі локальної чи глобальної мережі у вигляді різних форматів (текстового, графічного, архівного, аудіо та відео форматів і т.д.) [2].

Для зручного структурування, перегляду та пошуку в освітніх веб-ресурсах використовуються системи управління. Найпоширенішими системами управління освітніми веб-ресурсами є сайти.

Сайт – це сукупність веб-сторінок із однаковим дизайном, тематично і навігаційно об'єднаних, які фізично знаходяться на одному сервері.

Веб-ресурси, а саме сайт, на нашу думку, найкраще буде підходити для поставленої нами задачі, оскільки він дозволить використовувати освітній ресурс, широкому колу користувачів і сприятиме налагодженню зворотного зв'язку за допомогою мережі Internet.

Далі розглянемо, які види електронних освітніх розробок можна представити у вигляді сайту: освітній портал, електронний підручник, педагогічний програмний засіб, електронний навчально-методичний комплекс.

Портал – це сайт, організований як системне багаторівневе об'єднання різних ресурсів і сервісів. Розрізняють вертикальні портали (з конкретною тематикою, в рамках якої надаються різні сервіси) і горизонтальні портали, або портали загального характеру, що пропонують набір сервісів з різних тем [3, с. 110].

Електронний підручник (ЕП) – це інформаційна система (програмна реалізація) комплексного призначення, що забезпечує за допомогою єдиної комп'ютерної програми, без звернення до паперових носіїв інформації, реалізацію дидактичних можливостей засобів ІКТ процесі навчання у результаті якої відбувається формування наукових знань); зворотний зв'язок, контроль діяльності учнів; організацію підготовки до подальшої навчальної діяльності [7].

Для розробки електронних підручників використовуються різні програмні засоби. Усі вони можуть бути поділені на наступні види:

- програмні засоби створення та роботи з текстом;
- програмні засоби роботи з мультимедіа (фото, аудіо, відео);
- програмні засоби компіляції (збірки) електронних підручників;
- програмні засоби забезпечення відтворення контенту [7].

Педагогічний програмний засіб (ППЗ) – це програмно-інформаційна система, яка складається з комп'ютерних програм, що реалізують сценарії навчальної діяльності, та певним чином підготовленої бази знань. Сучасний ППЗ – це електронний мультимедійний підручник, оснащений аудіовізуальними матеріалами та допоміжними текстами, який містить сукупність різноманітних засобів навчання [1, с. 17].

Сучасний ППЗ містить такі модулі:

- електронний підручник;
- електронний довідник;
- тренажерний комплекс (комп'ютерні моделі, конструктори і тренажери);
- задачник;
- електронний лабораторний практикум;
- комп'ютерна тестуюча система;
- система планування процесу навчання.

Електронний навчально-методичний комплекс (ЕНМК) – засіб реалізації комп'ютерних технологій навчання за будь-якою формою (очною, заочною, екстернатною, дистанційною), спрямований на активізацію самостійної роботи учнів з вивчення певного предмету, підвищення якості навчання, об'єктивності процесу контролю та оцінки знань учнів.

Електронний навчально-методичний комплекс – це комплекс компонентів освітнього спрямування, який підтримує проведення більшості видів занять і включає [6]:

- анотацію;
- навчальну програму дисципліни (курсу, предмету);
- багаторівневий навчальний електронний посібник для учнів/студентів у формі керованої користувачем комп'ютерної програми (програм), Веб-документу;
- додаткові інформаційно-довідкові і/або методичні матеріали;
- діагностичні матеріали (тести, практичні й творчі завдання, критерії виконання завдань);
- завдання для самостійної роботи учнів;

- наочні матеріали;
- глосарій;
- список літератури, Інтернет-ресурси;
- методичні рекомендації для вчителів щодо використання комплексу в навчально-виховному процесі.

Залежно від технології реалізації в навчальному процесі використовується три основних типи ЕНМК: кейс, автоматизована навчальна система, дистанційний курс з Web-базуванням.

Кейс – комплект навчально-методичних матеріалів, який чітко структурований і відповідним чином сформований у спеціальний набір як у паперовому, так і електронному форматі.

Автоматизована навчальна система (АНС) – комплект навчально-методичних матеріалів, який реалізовано у вигляді комп'ютерної програми навчального призначення.

Дистанційний курс з Web-базуванням – це мережевий дистанційний курс, який є ЕНМК, реалізований у середовищі Internet або Intranet. ДК має такі переваги: орієнтація на гіпертекстову структуру Web-документа; доступ з будь-якого сервера в мережі Internet або локальної мережі Університету; можливість створення інтерактивних додатків; можливість інтегрування у Web-документ матеріалів різного виду – текстових, графічних, аудіо- та відео матеріалів.

Висновки. Таким чином, ми визначили, що на сучасному рівні розвитку освіти необхідно користуватися принципом відкритого навчального простору, який, у випадку розробки навчального засобу для викладання предмету «Технології», буде реалізовуватись у вигляді сайту, а зміст навчального матеріалу матиме структуру електронного навчально-методичного комплексу. Оскільки, в процесі аналізу не було знайдено необхідного в нашому випадку визначення засобу навчання, ми пропонуємо наступне визначення *Веб-орієнтований навчально-методичний комплекс* – це засіб реалізації комп'ютерних технологій навчання за веб-орієнтованою формою спрямування навчального процесу, побудований на принципі відкритого навчального простору, спрямований на активізацію самостійної роботи учнів, підвищення якості навчання, об'єктивності процесу контролю та оцінки знань учнів, завдяки використанню сучасних педагогічних, інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій забезпечує досягнення освітніх результатів, необхідних для підготовки учнів до життя в інформаційному суспільстві.

Література:

1. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ : [монографія] / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський, О. В. Шестопалюк; за ред. проф. Р. С. Гуревича. – Вінниця : ФОП Рогальська І.О., 2011. – 348 с.
2. Інформаційні освітні веб-ресурси: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://galanet.at.ua/publ/5-1-0-8>.
3. Калюжна Т. М. Організаційно-педагогічні умови застосування освітньо-наукового порталу в системі екстернатної підготовки фахівців у технічному університеті : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Т. М. Калюжна. – Київ, 2009. - 183 с.
4. Інформаційні технології: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://www.uhl-edu.kiev.ua/ukr/technologies/information_edu.html.
5. Кадемія М. Ю. Досвід застосування сучасних засобів інформаційно-телекомунікаційних технологій у навчальному процесі ВПУ № 4 м. Вінниці : навч. посібник для пед. працівників ПТНЗ, загальноосвітн. шкіл, ВНЗ і слухачів ін-тів післядипломної освіти / М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко. – Вінниця : ВДПУ, 2006. – 256 с.
6. Концепція створення електронних навчально-методичних комплексів для обдарованих учнів: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: osvitaboguslav.at.ua.
7. Толковий словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. – М.: ИИО РАО, 2006.

Статтю присвячено аналізу сучасних інформаційних навчальних ресурсів і засобів, з метою виявлення оптимального варіанту, для найефективнішого викладання шкільного предмету «Технології».

Ключові слова: Веб-орієнтований навчально-методичний комплекс, освітні електронні ресурси, освітні веб-ресурси.

The article discusses the contemporary information teaching resources and tools to identify the best option for the most effective teaching school subject «Technology».

Keywords: *Web-based educational-methodical complex, electronic educational resources, educational web resources.*

Н.Ф. Потерлевич

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. В.М. Бойчук)

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ НА РІВНІ КОЛЕДЖУ

Постановка проблеми. Нині в Україні досить інтенсивно відбувається підготовка фахівців агропромислового комплексу, а саме технологів м'ясної промисловості. Здавалося б, що це досить добре для нашої країни, хоча дивлячись на ситуацію харчової промисловості можна впевнено сказати, що фахівці галузі харчування не завжди мають достатню підготовку. Вони потребують вищої фахової компетенції та кращої професійної підготовки.

Від компетенції фахівця м'ясної промисловості залежить не тільки якість продукції, яку ми вживаємо повсякдень, але й організація всіх процесів, які проходить сировина, перш ніж потрапити на полиці магазинів.

Аграрний сектор набагато зменшив кількість вирощених тварин, що призвело до підвищення цін на м'ясну сировину та закупівлю продукції в інших країнах. Не існує таких фактів, які б могли нас виправдати. Саме фахова не компетенція призвела до таких наслідків. Ми, як викладачі маємо докласти максимум зусиль, щоб навчити теперішнього студента піднести харчову галузь на гідну позицію і зуміти протриматись на високому рівні.

Сучасний фахівець для того, щоб досягнути успіху має володіти не тільки знаннями зі спеціальності, але й уміти креативно мислити, опрацьовувати нову інформацію, вирішувати проблемні задачі і ситуації, які виникли в процесі роботи, подавати нові ідеї, розробляти нові рецептури та знаходити спільну мову з колективом та підлеглими. У результаті цього вважаємо необхідним розглянути основні компоненти організаційно педагогічних умов формування фахових компетенцій техніків-технологів.

Аналіз попередніх публікацій. Формуванню фахової компетенції техніків-технологів приділено значну кількість уваги науковців. Проблему з формування знань, умінь та навиків в різні періоди досліджували Н. Балик, В. Биков, В. Руденко, А. Гуржій, Ю. Жук, Л. Брескіна, М. Жалдак, Т. Тихонов, Г. Шугайло, С. Раков та інші. Дисертаційна робота Н. Морзе є вагомим внеском у розв'язання цієї проблеми, де охарактеризовано та обрано один із головних компонентів професійних компетенцій – методичні вміння [3].

С. Бондар подає таке означення компетенції: «Компетенція – це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів». Далі автор наголошує, що «...компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій» [1, с. 9].

С. Шишов та В. Кальней поняття компетенції визначають через поняття здатності: «компетенція – це загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанням» [7, с. 316].

Дж. Равен також звертав увагу на те, що компетенції – це мотивовані здатності. У психології поняття «здатності» - можливість, вміння, досвід, майстерність, талант, тощо, які дозволяють здійснювати певні дії за заданий час, а також готовність особи до виконання якої-

© Н.Ф. Потерлевич, 2012 р.

небудь дії. Під цим поняттям розуміють також уміння виконувати які-небудь дії або ж індивідуальну схильність до певного виду діяльності [5, с. 142].

Мета статті. Розкрити суть, значення та зміст основних умов формування фахових компетенцій у майбутніх техніків - технологів аграрних коледжів.

Виклад основного матеріалу. Є. Моїсеєв і В. Тіхоміров створили рекомендації, якими можливо доцільно скористатися під час формування фахових компетенцій, вони зазначають: «Треба прагнути того, щоб мова компетенцій та їхня номенклатура (склад, перелік) були зрозумілими різними професійними і соціальними групами й однозначно сприймалися усіма активними учасниками освітнього процесу» [4, с. 23].

Поділяючи думку багатьох учених (В. Байденко, Н. Бібік, С. Бутко, Н. Борисова, І. Зимняя, В. Казанович, Н. Кузьміна, В. Пітюков, В. Сластьонін, Ю. Татур, В. Шаповалова та ін.), можна визначити, що компетентнісна модель професійної підготовки фахівців м'ясної промисловості базується на системно-організованих компетентнісних складових. О. Жук виділяє два види компетенцій випускника ВНЗ I-II рівнів акредитації: спеціальні та ключові. Ключові компетенції мають соціальну, професійну, комунікативну, інформаційну та освітню складові [2, с. 46].

Виконуючи рефлексивну функцію і функцію самоорганізації, базуючись на ціннісно-сміслових орієнтирах випускника, вони визначають ступінь та рівні його професійної сформованості і готовності до майбутньої діяльності.

Професійні компетенції поділяють на професійні та академічні.

Програмою TUNING (вибірково – авт.) класифіковано наступні види компетенції:

I. 1. Інструментальні:

а) когнітивні здібності, спрямовані на розуміння та раціональне використання професійного досвіду;

б) методологічні здібності – саморефлексія щодо ефективності використання власних можливостей;

в) технологічні – вміння, пов'язані з використанням сучасних технологій з допомогою технічних засобів;

г) комп'ютерні навички для інформаційного менеджменту;

д) лінгвістичні вміння – комунікативні компетенції.

2. Міжособистісні компетенції включають індивідуальні здібності, пов'язані із практичним упровадженням елементів акмеологічної теорії. Вони покликані до гармонійного формування міжособистісних відносин у мікро- і макросоціумі.

3. Системні компетенції передбачають на основі досвіду конструювання та проектування педагогічних систем аналітико-синтетичним та синтетико-аналітичними шляхами (від конкретного до цілого і навпаки). Фундаментальним у цьому процесі, на наш погляд, є розуміння явищ синергетики як наукового феномену.

II. Професійно-спеціалізовані компетенції:

– загально професійні;

– профільно-орієнтовані;

– технологічні;

– професійно-практичні.

Під загально-професійними – розуміють компетенції, однакові для всіх напрямів підготовки, тобто загальні компетенції, якими мають володіти всі фахівці.

Профільно-орієнтовані компетенції відображають специфіку профільної професійної діяльності.

У технологічних компетенціях доцільно виділяти дві групи:

– Компетенції володіння принциповими фаховими технологіями;

– Інформаційно-технологічні компетенції, які задають обов'язкові результати навчання новітнім інформаційним технологіям та методиці їх застосування в навчальному процесі.

Технологічними компетенціями має володіти кожен випускник, незалежно від напрямку та профілю підготовки, а набір базових технологій складає основу сучасного інструментарію та професійної діяльності в галузі.

Професійно-практичні компетенції слід розуміти як компетенції, якими має володіти випускник з точки зору роботодавця. За такими компетенціями можна визначити ступінь готовності випускника самостійно виконувати конкретні практичні роботи. Варто зазначити, що перелік робіт не може бути сталим – він має періодично оновлюватися та слугувати орієнтиром для розробки вищими закладами освіти різного роду практичних і лабораторних занять, практикумів, тем курсових робіт.

Зробивши аналіз педагогічної, психологічної, філософської, методичної та соціальної літератури у нас з'являється можливість критерію «умови», як складову будь-якого процесу, передусім і процесу формування фахових компетенцій у молодших спеціалістів.

За змістом педагогічні умови, які забезпечують формування фахових компетенцій у студентів технологічно-промислового коледжу до професійної діяльності, поділяємо на: психологічні, дидактичні, контекстуальні та організаційно-методологічні.

Психологічні умови поділяються на наступні:

- врахування професійної, економічної та пізнавальної спрямованості майбутнього фахівця м'ясної промисловості;
- врахування психологічного типу особистості студента;
- врахування вольової та емоційної саморегуляції майбутнього фахівця;
- сприятливий психологічний клімат під час проведення заняття та після нього.

Дидактичними умовами є:

- наявність педагогічних здібностей викладача та їхній подальший розвиток;
- системне та постійне використання демонстраційних та ілюстраційних методів;
- системне використання проблемного та дослідницького методів;
- систематичне використання новітніх технологій;
- використання методів активного навчання, а саме: не імітаційних, імітаційно-ігрових, імітаційно-ігрових [6, с. 138-143];
- вивчення технологічних та економічних дисциплін з урахуванням реалізації міжпредметних зв'язків.

До контекстуальних умов можна віднести особливості м'ясопереробної галузі, які є головними і проходять через усі попередні умови.

Для майбутнього випускника коледжу специфіка знаходиться в контексті тих умов, в яких він буде виконувати свої професійні обов'язки, а саме:

- знання історії, тенденцій і перспектив розвитку сучасного стану галузі;
- знання економіки;
- підготовка конкурентоспроможних кадрів, що носить стратегічний характер для всієї країни.

До організаційно-методологічних умов належать:

- конструювання навчально-пізнавальної та професійної діяльності студентів з урахуванням методологічних, організаційних і дидактичних принципів;
- організація навчальних відділів;
- компактність навчання при засвоєнні нової інформації;
- допомога у підборі додаткової спеціальної літератури;
- самостійна робота та самоосвіта;
- створення необхідного освітнього – професійного середовища, яке сприятиме формуванню та розвитку фахових компетенцій майбутнього фахівця;
- сприяння особистісного розвитку студента, що дозволять йому сприймати суспільні економічні потреби та формувати особисті в плані розвитку фахових здібностей;
- матеріально-технічні умови організації педагогічного процесу.

Наведені організаційно-педагогічні умови формування фахових компетенцій у студентів з організації виробництва сприяють формуванню такої професійної діяльності, за якою студент отримує можливість набрати необхідний багаж знань, умінь та навиків, професійної

спрямованості майбутніх управлінців середньої ланки, навчитися перебудовувати власну позицію організатора виробництва та стиль спілкування.

Висновки. Отже, ми переглянули та проаналізували різні види компетенції та її застосування у підготовці фахівця м'ясної промисловості. Формування фахових компетенцій є важливим складовим елементом підготовки фахівців ВНЗ I-II рівня акредитації, урегульовує зв'язок між теоретичним навчанням і практичними навиками. Для того, щоб усунути всі недоліки фахової компетентності, необхідно створити такі педагогічні умови, які дадуть можливість розвивати особистість фахівця м'ясопереробної промисловості, організатора виробництва та удосконалення його професійної діяльності.

Література:

1. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія у школі. – 2003. - №2. - с.8-9.
2. Жук О. Л. Психолого-педагогическая компетентность выпускника университета // Высшая школа. – 2004. – №6. – С. 45-51.
3. Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – К., 2003. – 605 арк.
4. Проектирование образовательных стандартов на основе компетентного подхода и кредитно-модульной системы зачетных единиц / Под ред. Е. И. Моисеев и В. В. Тихомирова. – http://www.Academy.fsb.ru/icccs/1251/v_01/doc,20.07.2006 р.
- 142 Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ., Изд. 2-е, испр. – М.: «Когито-Центр», 2001. –
5. Селевко Г. Компетентности, их классификации / Народное образование, 2004.- №4, с. 138-143.
6. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. – 316 с.

У статті розкрито сутність, значення та зміст різних видів компетенції, а також фахових умов формування компетенції у спеціалістів м'ясної промисловості.

Ключові слова: фахові компетенції, умови формування, фахівці м'ясної промисловості, професійна діяльність.

Essence, value and maintenance of different types of jurisdiction, is exposed in the article, and also professional terms of forming of jurisdiction for the specialists of meat industry.

Keywords: professional jurisdictions, forming terms, specialists of meat industry, professional activity.

Н.В. Пустовіт

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Г.Б. Гордійчук)

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІКТ

Постановка проблеми. Активізація пізнавальної діяльності учнів – одна з важливих задач педагогіки. Її успішне розв'язання неможливе без застосування сучасних освітніх технологій. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) пов'язано з необхідністю подолання проблем науково-методичного забезпечення, створення систем оцінювання електронних педагогічних засобів, визначення критеріїв ефективності методологічних прийомів тощо.

Актуальність дослідження. До засобів і методів активізації пізнавальної діяльності учнів завжди була прикута увага науковців і педагогів. Проте за умов широкого використання ІКТ в усіх галузях людської діяльності це питання постало як ніколи гостро. Тому вважаємо, що питання вивчення шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних за

уроках технології, засобами ІКТ є вкрай актуальним та відповідає потребам сьогодення.

Мета статті – окреслити шляхи ефективного використання засобів ІКТ на уроках технології з метою активізації пізнавальної діяльності учнів ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу. Фундаментальною за типом відношення людини до оточуючого світа є пізнавальна діяльність. Вона дає змогу пізнати його об'єктивні закони. Набуті знання закладають фундамент для інших видів діяльності – практичної, естетичної тощо.

Значення руху, розвитку пізнавальної діяльності людини, тобто її активізації, неможливо переоцінити. Але особливого значення вона набуває на етапі формування особистості.

Пізнавальна активність як педагогічне явище – це двохсторонній, взаємопов'язаний процес між учнем та вчителем [3, с.7]. З боку вчителя він вимагає особливих зусиль в організації пізнавальної діяльності школярів.

Традиційно вчитель стимулював учнів до засвоєння старанно підібраних педагогами знань. Сучасні умови створюють доступність до безмежної кількості матеріалу. Процес засвоєння необхідних знань став нерозривно пов'язаним із їх безперервним пошуком та оновленням. Завдання активізації пізнавальної діяльності за цих умов стала актуальною як ніколи. Педагог має сформувати з учня дослідника, пошуковця, творчого користувача оточуючого його інформаційного простору. Вчитель – фаховий координатор процесу навчання. Підвищується значення самостійної діяльності учня і його ініціативи.

Завдання сучасного вчителя технологічної освіти – захопити учнів високим рівнем сучасних технологій, продемонструвати максимально повно і широко їх можливості, окреслити проблеми, запросити учнів негайно прийняти посильну участь у їх вирішенні. Учні мають відчутти шалену швидкість змін сучасного світу. Вчитель має пояснити і дати усвідомити молодій людині що сам факт навчального процесу вже є початком її корисної діяльності для суспільства.

Зміни, що зумовили корегування освітніх підходів також створюють для творчого педагога нові можливості. Освітня галузь, як і інші галузі, сприймає та використовує новітні розробки. І в двохсторонньому взаємопов'язаному процесі між учнем та вчителем виникає необхідність постійного самовдосконалення вчителя. Сучасний педагог, як і будь-який сучасний фахівець, змушений знаходитись у стані безперервного пошуку і оновлення своїх знань. Він для учнів – наочний приклад використання сучасних знань, людина з високою пізнавальною активністю.

Розглянемо конкретні можливості і необхідні знання для вчителя, пов'язані із застосуванням ІКТ.

Поява доступних персональних комп'ютерів обумовила початок стрімких змін. Їх застосування дозволило педагогу розробляти індивідуально необхідний йому навчальний матеріал та оперативно вносити в нього зміни. З'явилась можливість використання готового навчального матеріалу – електронних підручників, мультимедіа-матеріалів, популярні електронних енциклопедій, тестів, тренажерів, педагогічних програмних засобів навчального призначення тощо. Попит стимулював розробників до їх виробництва.

Інтернет надав можливість одержання додаткової інформації. Але стрімке збільшення швидкості Інтернет-каналів відкрило небачені досі можливості. Передача аудіо- та відеоматеріалів високої якості, відео-зв'язок, телефонія, он-лайн сервіси та соціальні мережі в поєднанні з використанням комп'ютерної техніки і мобільних засобів створили нове середовище. Час інформаційно- комунікаційних технологій прийшов на зміну часу інформаційно- комп'ютерних технологій.

Психологи виокремили три основних канали засвоєння інформації (згідно VARK моделі Ніла Д. Флеминга [5]):

– візуальний. Такі учні засвоюють візуальну інформацію найкраще під час читання, перегляду малюнків, схем, візуальних образів тощо. До цього типу відносять біля 65% учнів. Також ці люди можуть з легкістю повторити матеріали. Вони й зберігають засвоєне у візуальних образах;

– аудіальний. Учні з переважно таким типом сприйняття складають приблизно 30%.

Вони мають великий словарний запас, досконало володіють мовою і користуються цим для досягнення своєї мети. Часто мають музичний слух та голос, полюбують вірші, загадки. Вони вільно спілкуються, з легкістю заводять друзів та вступають у соціальні групи. Проте мають схильність до відволікання на сторонні звуки;

– кінестетичний. До цього типа учнів відносять біля 5%, їх навчання потребує торкання та рухів, смаку, почуттів, запаху. Для кращого засвоєння матеріалу вони повинні бути активними. Під час навчання для них треба робити перерви для активного відпочинку.

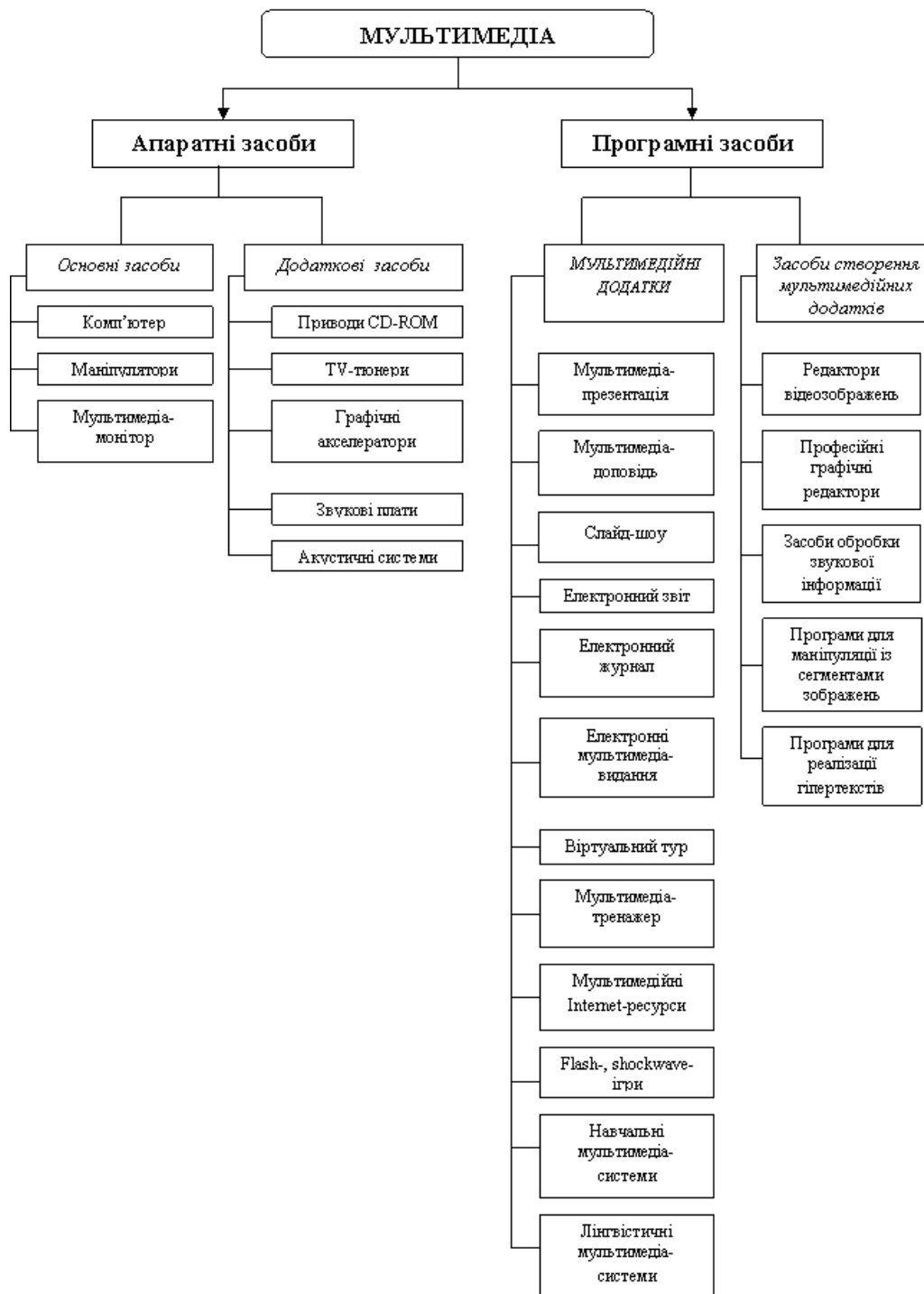


Рис.1. Види мультимедіа

Наведемо згідно з Н. Абражей [1, с. 5] статистику вікового розподілу учнів за типами сприйняття інформації (табл. 1):

Таблиця 1

Віковий розподіл учнів за типами сприйняття інформації

| Переважаюча репрезентативна система | Вікові групи | | |
|-------------------------------------|--------------|----------|------------|
| | 5-7 клас | 8-9 клас | 10-11 клас |
| Візуали | 63 % | 33 % | 16 % |
| Аудіали | 13 % | 35 % | 53 % |
| Кинестетики | 24 % | 32 % | 31 % |

На початковій стадії впровадження ІКТ застосовувались аналоги паперових носіїв – матеріали текстового формату з ілюстраціями статичного характеру. Згодом – і відеоматеріали у вигляді анімацій. У наш час технічні характеристики мультимедійної та цифрової техніки зробили нормою мультимедійні посібники, підручники, енциклопедії тощо.

У використанні мультимедійних засобів накопичено певний досвід, який відображено в чисельних матеріалах.

На рис. 1 основні види мультимедіа, виокремлені В. Андрієвською, Н. Олефіренко, котрі аналізували роль мультимедійних технологій у практиці початкового навчання [2, с. 16].

Найпоширенішим засобом мультимедіа в освіті стала мультимедійна презентація. Створення її не потребує специфічних знань, проте дозволяє досягнути значного ефекту. Використання програм Power Point, MovieMaker у середовищі Windows, або безкоштовний Open Office.org Impress у середовищі Linux дозволяють використовувати в презентації анімації, малюнки, звукові елементи тощо.

Окреслимо основні можливості перерахованих сервісів: необмежена кількість тестів, розділів і питань у них; генерація захищеного файлу теста на основі проекту; використання в питаннях форматowanego тексту, зображень й звукового супроводу; можливість обмеження часу тестування; забезпечення генерації випадкового вибору питань та варіантів відповідей; можливість установки режиму кількості спроб тестування; наявність 9 видів запитань: вибір однієї або декількох правильних відповідей, введення текстової або числової відповіді; введення правильної послідовності; встановлення відповідності; вибір і окреслення положення правильної відповіді на зображенні; створення підказки до кожного питання; індикація питань, на які була дана відповідь; облік витраченого часу в секундах на кожне питання і на все тестування; можливість розрахунку оцінки за заданим алгоритмом; формування і зміна протоколів результату тестування; легкість установки тестів інших авторів (досить скопіювати файл теста в теку з тестами); багатомовна підтримка роботи програми; збереження результатів тестування в базі даних тощо.

Слід відзначити, що розвиток ІКТ, їх доступність дозволяє вчителю задіяти таку форму діяльності як проектно-дослідницька. Працюючи над темою навчального дослідження, учні вчаться здійснювати пошук інформації, її аналіз, порівняння, узагальнення, демонструвати результати дослідження, здійснювати їх захист і рефлексію. Звичайно, значна увага приділяється формуванню в учнів навичок роботи з ІКТ. Аналіз педагогічного досвіду переконує, що учні з великим задоволенням беруть участь у такій діяльності і одержують гарні результати.

Ще одним засобом підвищення активізації навчальної діяльності є використання педагогічних програмних засобів (ППЗ) навчального призначення. Так, наприклад, на наш погляд, варто звернути увагу продукцію виробника електронних підручників компанії СМІТ [6]. Вони містять велику кількість анімацій, відеосюжети, звуковий супровід, є інтерактивними, мають зручний інтерфейс та систему оцінювання та контролю знань учнів.

Так, наприклад, ППЗ «Верстатник широкого профілю» охоплює питання, які передбачені типовою навчальною програмою з предмета «Технологія верстатних робіт» державного стандарту професійно-технічної освіти з професії 8211.1 «Верстатник широкого профілю».

Література:

1. Абражей Н.А. Особенности восприятия информации учащимися различных возрастных групп / Н.А. Абражей. – Минск : «Асконто», 2011 – 12 с.
2. Андрієвська В.М. Мультимедійні технології у початковій ланці освіти / В.М. Андрієвська, Н.В. Олефіренко // Інформаційні технології і засоби навчання. - №2 (16), 2010. – 15 с.
3. Ігнатенко М.Я. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів старших класів при вивченні математики / М.Я. Ігнатенко. – К. : «Тираж», 1997.– 300 с.
4. Пінчук О.П. Використання мультимедійних продуктів у системі загальної середньої освіти / О.П. Пінчук. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. – № 3(4). – 12 с.
5. Leite, Walter L.; Svinicki, Marilla; and Shi, Yuying: Attempted Validation of the Scores of the VARK: Learning Styles Inventory With Multitrait–Multimethod Confirmatory Factor Analysis Models, pg. 2. SAGE Publications, 2009.
6. Електронні засоби навчання. [Електронний ресурс]. Доступ до ресурсу: <http://www.elearning-pto.gov.ua>.
7. Сайт учителів трудового навчання м. Рівного. [Електронний ресурс]. Доступ до ресурсу: <http://rivne-trudove.ucoz.ru>.

У статті розглянуто такі поняття, як «активність», «пізнавальна діяльність» «інформаційно-комунікаційні технології»; проаналізовано сучасні комп'ютерно орієнтовані засоби навчання, котрі сприяють активізації навчальної пізнавальної діяльності учнів на уроках технології.

Ключові слова: *пізнавальна діяльність, активізація пізнавальної діяльності, інформаційно-комунікаційні технології, засоби мультимедіа, педагогічні програмні засоби.*

The article deals with concepts such as «activity», «cognitive activity» «Information and Communication Technologies», analyzes the modern computer-oriented learning tools that help enhance learning cognitive activity of pupils in computer technology.

Keywords: *cognitive functions, activation of cognitive activities, information and communication technology, multimedia, educational software.*

О.В. Солодюк

(науковий керівник – доктор педагогічних наук, проф. А.М. Коломієць)

МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПОСІБНИКА ДЛЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Мультимедійні посібники все міцніше входять у життя сучасної школи. Створення електронного навчального контенту є однією з вимог болонського процесу.

Електронне навчання – це процес навчання в електронній формі. Таке навчання набуло поширення більше 20 років тому з розповсюдженням персональних комп'ютерів. Спочатку електронний контент створювався на CD та інших портативних носіях. У зв'язку з виникненням та розширенням мережі Інтернет з'явилися як нові технології доступу до баз даних, так і нові засоби створення та доставки мультимедійного контенту. На ринку з'явилися портали, постачальники програмного продукту для створення навчальних курсів і управління системою навчання.

Аналіз літератури показує, що застосування мультимедійних засобів на заняттях дозволяє підвищити успішність з вивчення певного предмету. Мультимедійні посібники дають можливість кожному учневі незалежно від рівня його підготовки брати активну участь у навчальному процесі, індивідуалізувати свій процес навчання, здійснювати самоконтроль, бути не пасивним спостерігачем, а активно одержувати знання й оцінювати свої можливості [1; 2; 3]. Мультимедійний посібник має сучасний дизайн і відповідає ергономічним вимогам до комп'ютерних засобів навчання. Перше, це можливість включати в них сучасні (у тому числі мультимедійні) способи подання інформації, у вигляді навчальних програм, що використовують у тому числі й засоби анімації. Друге, можливість включати інтерактивні

засоби контролю знань для перевірки, у тому числі й для самоперевірки. І третє, при сьогоdnішньому складному стані з підручниками, електронну версію посібника легко «скинути» на диск або флешку і користуватися ним на домашньому комп'ютері. Якщо при цьому підручник розмістити на сервері, то до нього може бути забезпечений необмежений доступ. Учні починають одержувати задоволення від самого процесу навчання, незалежно від зовнішніх мотиваційних чинників. А комп'ютер може виступити в ролі терплячого педагога - репетитора, що здатний показати помилку і дати правильну відповідь, і повторювати завдання знову і знову, не виражаючи при цьому ніякого роздратування.

Мультимедійним посібником є програмний засіб, що дозволяє представити для вивчення теоретичний матеріал, організувати апробацію, тренування та самостійну творчу роботу, допомагає учням і викладачеві оцінити рівень знань з певної теми, а також містить необхідну довідкову інформацію.

Наочність представлення матеріалу (відео, звук); швидкий зворотний зв'язок (вбудовані тест-системи - забезпечують миттєвий контроль учнів за засвоєнням навчального матеріалу; інтерактивний режим дозволяє учням самим контролювати швидкість вивчення навчального матеріалу); можливість швидко знайти необхідну інформацію; сприйняття нового навчального матеріалу відбувається шляхом активізації не лише зору (текст, колір, статичні зображення, відео, анімація), а й слуху (голос диктора або актора, музичне або шумове оформлення), що дозволяє створити заданий емоційний фон, який підвищує ефективність засвоєння матеріалу, що презентується.

Як і в створенні будь-яких складних систем, під час підготовки мультимедійного посібника вирішальним для успіху є талант і майстерність авторів. Проте, існують стандартні форми мультимедійних посібників, точніше, конструктивних елементів, з яких може бути побудований мультимедійний посібник.

Тест. Зовні, це найпростіша форма мультимедійного посібника. Основну складність становить підбір і формулювання питань, а також інтерпретація відповідей на запитання. Гарний тест дозволяє одержати об'єктивну картину знань, умінь і навичок, якими володіє студент у певній предметній галузі.

Енциклопедія. Це базова форма мультимедійного посібника. На змістовому рівні термін енциклопедія означає, що інформація, яка сконцентрована в електронному підручнику, має бути повною і навіть надлишковою стосовно стандартів освіти.

Задачник. Задачник в електронному підручнику найбільш природно здійснює функцію навчання. Учень одержує навчальну інформацію, що необхідна для рішення конкретного завдання. Головна проблема - підбір практичних завдань, що перекривають весь теоретичний матеріал.

Креативне середовище. Сучасні електронні підручники повинні забезпечувати творчу роботу учня. Саме творча робота, краще в рамках проекту, сформульованого учителем, сприяє формуванню і закріпленню комплексу навичок і умінь учня.

Авторське середовище. Мультимедійний посібник має бути адаптованим до навчального процесу, тобто дозволяти враховувати особливості конкретного навчального закладу, конкретного учня. Для цього й існує відповідне авторське середовище. Таке середовище, наприклад, забезпечує включення додаткових матеріалів в електронну енциклопедію, дозволяє поповнювати задачник, розробляти дидактичні матеріали і методичну допомогу для певної навчальної дисципліни. Фактично, це подоба інструмента, за допомогою якого і створюється електронний підручник.

Невербальне середовище. Традиційно мультимедійні посібники є вербальними за своєю природою. Вони викладають теорію в текстовій або графічній формі. Це є спадщиною поліграфічних видань. Але в мультимедійному посібнику можливо реалізувати методичний прийом «роби як я». Таке середовище наділяє мультимедійний посібник рисами живого викладача.

Перераховані конструктивні елементи мультимедійного посібника можуть бути реалізовані у вигляді окремих мультимедійних посібників або згруповані в рамках єдиного ансамблю. Все залежить від задуму автора.

Розглянемо основні критерії вибору засобів для створення мультимедійного посібника. При виборі засобів необхідна оцінка наявності:

- апаратних засобів певної конфігурації;
- сертифікованих програмних систем;
- фахівців необхідного рівня.

Окрім того, необхідно враховувати призначення мультимедійного посібника, необхідність його модифікації і доповнення новими даними, обмеження на обсяг пам'яті та багато іншого.

Нині є багато засобів для створення мультимедійних посібників, які можна розділити на групи, наприклад, використовуючи комплексний критерій, що включає такі показники, як призначення і функції, вимоги до технічного забезпечення, особливості застосування. Відповідно до зазначеного критерію можлива наступна класифікація мультимедійних посібників:

- традиційні алгоритмічні мови;
- інструментальні засоби загального призначення;
- мультимедійні засоби;
- гіпертекстові засоби.

Завдяки новим інформаційним технологіям, які швидко розвиваються, мультимедійні засоби стають досить дешевими для того, щоб установити їх на більшість персональних комп'ютерів.

Більшість розроблювачів так званих мультимедійних посібників пропонує вже готовий продукт і не може одночасно запропонувати ефективний спосіб використання цього продукту, оскільки не володіють основами психолого-педагогічних знань.

На цьому розробка електронного підручника закінчується і починається його підготовка до експлуатації. Слід зазначити, що підготовка до експлуатації мультимедійного посібника припускає деякі корекції його змістовних і мультимедійних компонентів.

На цьому етапі доцільно повернутися до поняття мультимедійного посібника, зрівняти мультимедійний посібник зі звичайним текстовим підручником. Використання комп'ютера для відтворення на екрані монітора тексту і кольорових ілюстрацій, що повністю копіюють звичайний друкований підручник, не дає права отриманому продукту називатися мультимедійним посібником, це всього лише електронна форма звичайного підручника, яку значно важче читати на екрані. Звичайний посібник може стати перед нами і у письмовій (рукописній) формі, і не змінити своєї сутності, і у той же час бути більш зручним для читання в порівнянні з електронною формою. Не можна називати мультимедійним посібником будь-який продукт освітнього характеру тільки через те, що він може бути використаний винятково за допомогою комп'ютера. Відтворення або використання такого продукту за допомогою засобів інформатики є необхідною, але не достатньою умовою.

Розроблювачам мультимедійного посібника в якості одного з можливих варіантів можна запропонувати метод з проектування інформаційної діяльності, у тому числі і з розробки програмного забезпечення навчального призначення. Зміст його в тім, що розроблювачам необхідно відповісти на ряд запитань, що стосуються можливих реалізацій мультимедійного посібника (у цьому випадку під проектуванням інформаційної діяльності мається на увазі створення мультимедійного посібника).

Широке запровадження в навчальний процес мультимедійних посібників дозволяє значно збільшити продуктивність і ефективність діяльності як викладачів, так і учнів. Мультимедійний посібник визначають як автоматизовану навчальну систему, котра містить дидактичні, методичні, інформаційно-довідкові матеріали з навчальної дисципліни, а також програмне забезпечення, що дозволяє комплексно використовувати їх для самостійного одержання і контролю знань.

Комбіноване використання комп'ютерної графіки, анімації, живого відео-зображення,

звуку, інших мультимедійних компонентів – все це дає абсолютно унікальну можливість зробити матеріал, що вивчається, максимально наочним, а тому зрозумілим і таким, що запам'ятовується.

Мультимедійний посібник акумулює в собі основні навчально-методичні матеріали, необхідні викладачам для підготовки й проведення всіх видів і форм занять відповідно до нормативних вимог. Окрім того, він надає широкі можливості для самостійного вивчення навчальних тем, підготовки до занять і одержання додаткової інформації з конкретної навчальної дисципліни.

Таким чином, мультимедійний посібник має, зберігаючи всі можливості звичайних підручників, мати принципово нові, у порівнянні з ними, якості, що включають елементи гіпермедіа і віртуальної реальності, що забезпечують високий рівень наочності, ілюстративності і високу інтерактивність, забезпечувати нові форми структурованого подання більших обсягів інформації і знань.

Мультимедійний посібник, безперечно, має багато переваг порівняно зі звичайним паперовим підручником, але слід сказати і про його недоліки. До недоліків мультимедійного посібника належать:

- сприйняття з екрана комп'ютера текстової інформації набагато менш зручне й ефективне, ніж читання книги;
- більш висока вартість у порівнянні із звичайним паперовим підручником.

Література:

1. Гуревич Р. С. Навчання у телекомунікаційних освітніх проектах: навчально-методичний посібник, для педагогічних працівників ПТНЗ, загальноосвітніх шкіл, ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти. – Вінниця, 2007. – 138 с.
2. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – Вип. 3. –189 с.
3. Кадемія М. Ю. Впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес.- Вінниця : МО України, АПН України, ВОПУ, 1998.

У даній статті представлено актуальність мультимедійного посібника, основні проблеми його створення, елементи мультимедійного посібника, його переваги і недоліки у порівнянні з паперовими посібниками.

Ключові слова: мультимедійний посібник, електронне навчання, комп'ютер.

This article presents the urgency multimedia tutorial, the basic problems of its creation, the elements of a multimedia textbook, its advantages and disadvantages compared with paper manuals.

Keywords: media guide, e-learning, computer.

В.О. Уманець

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Л.С. Шевченко)

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Постановка проблеми. Підвищення ефективності навчального процесу у ПТНЗ шляхом упровадження і масового поширення інформаційно-комунікаційних технологій є одним із пріоритетних напрямків інформатизації освіти [1].

Проблематика дослідження визначається існуванням такої суперечності у професійній освіті: інформатизація освітніх процесів у ПТНЗ має ґрунтуватися на використанні можливостей інформаційних технологій, однак не має універсальної моделі, що забезпечувала

б формування єдиного інформаційного середовища професійно-технічного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Окремі питання щодо моделювання єдиного інформаційного середовища сучасних ПТНЗ розробляли педагоги, психологи та фахівці в галузі інформаційних управлінських систем і технологій: теорія педагогічних систем, питання моделювання і технологізації навчання, побудови інформаційного простору навчального закладу стали предметом досліджень С. Анатасяна, В. Бикова, Р. Гуревичча, Л. Забеліної, Л. Забродської, Н. Мальцевої, Є. Хрикова та ін. Але різноманітне бачення інформатизації професійного навчального закладу зумовлює необхідність визначення методологічних засад застосування ІКТ.

У результаті аналізу ринку систем даного класу можна відзначити такі системи як Lotus Learning Space, WEBCT, Прометей II, Blackboard, TOPCLASS, Asymetrix Librarian, Web Course in Vox, Деканат та ін.

Основними недоліками цих систем є:

1. Відсутність у самій їхній концепції потенціалу і засобів для прогресивної еволюції як навчальних систем у базисі науково-технічного прогресу.

2. Орієнтація на обмежений склад задач – не враховується необхідність оновлення моделей об'єктів і процесів навчання. Існуючі системи не в змозі оперативного пристосовуватися до швидких змін зовнішнього середовища (нових вимог, змінам характеристик процесів та об'єктів навчання).

3. Відсутність або слабкий розвиток логічно пов'язаної системи задач навчання як задач програмування (моделювання, планування і управління) життєвого циклу ІОС.

Тому під час створення сучасних і перспективних ІОС виникають наступні групи проблем:

- організація процесу навчання як деякого комплексного процесу з активною організацією колективної взаємодії;
- розвиток логічно пов'язаної системи задач навчання як задач моделювання, планування і управління життєвим циклом ІОС;
- створення комплексу засобів упорядкування всієї сукупності локальних задач освітнього процесу;
- застосування методів системного проектування для побудови моделей і логічних схем проектування ІОС;
- оптимізації загальної задачі проектування ІОС за принципом «цілі-засоби»;
- розробка організаційного, інформаційного і методичного забезпечення для комплексного обслуговування освітніх процесів усією необхідною інформацією, документацією і ресурсами.

Аналіз наукових студій щодо створення єдиного інформаційного простору сучасного ПТНЗ дає підстави стверджувати, що процес формування інформаційного простору умовно можна поділити на такі етапи:

1. *Методологічний*, який охоплює: розроблення структурно-функціональної моделі інформаційно-освітнього середовища, її організаційної структури, формування спільного інформаційного фонду та розроблення прямих і зворотних взаємозв'язків об'єктів і суб'єктів управління навчального процесу.

2. *Технологічний*, кінцевою метою якого є формування єдиної бази даних; забезпечення розподіленого доступу співробітників підрозділів до функцій і елементів цих системи з використанням Web-інтерфейсу.

3. *Технічний*, який передбачає використання інтеграційної архітектурної моделі ІОС за принципом трирівневої архітектури; дотримання єдиного протоколу взаємодії між підсистемами; відповідний рівень безпеки та адміністрування [2].

Варто зауважити, що використання сучасних інформаційних технологій у формуванні інформаційного простору навчального закладу дає змогу організувати інформаційні потоки без порушення тематичної єдності змістовних інформаційних блоків із збереженням функціонального призначення кожного з них. Окрім цього, єдиний інформаційний простір

професійно-технічного навчального закладу, на нашу думку, передбачає розроблення ефективної технології інформаційного обміну та залучення інформаційних фондів у процес управління. Інформаційні технології, які при цьому використовуються, містять чотири складники:

1. Модель інфокомунікаційних відносин;
2. Формування інформаційних потоків і фондів;
3. Маршрути інформаційних надходжень;
4. Канали руху інформації.

Отже, моделювання інформаційно-освітнього середовища ПТНЗ передбачає вирішення таких завдань:

- створення системи збирання й аналізу інформації;
- забезпечення обміну даними між керівництвом ПТНЗ та його структурними підрозділами;
- забезпечення обміну інформацією між структурними підрозділами; забезпечення доступу до навчальних ресурсів ПТНЗ.

На рис. 1 зображено основні завдання щодо створення інформаційної системи сучасного

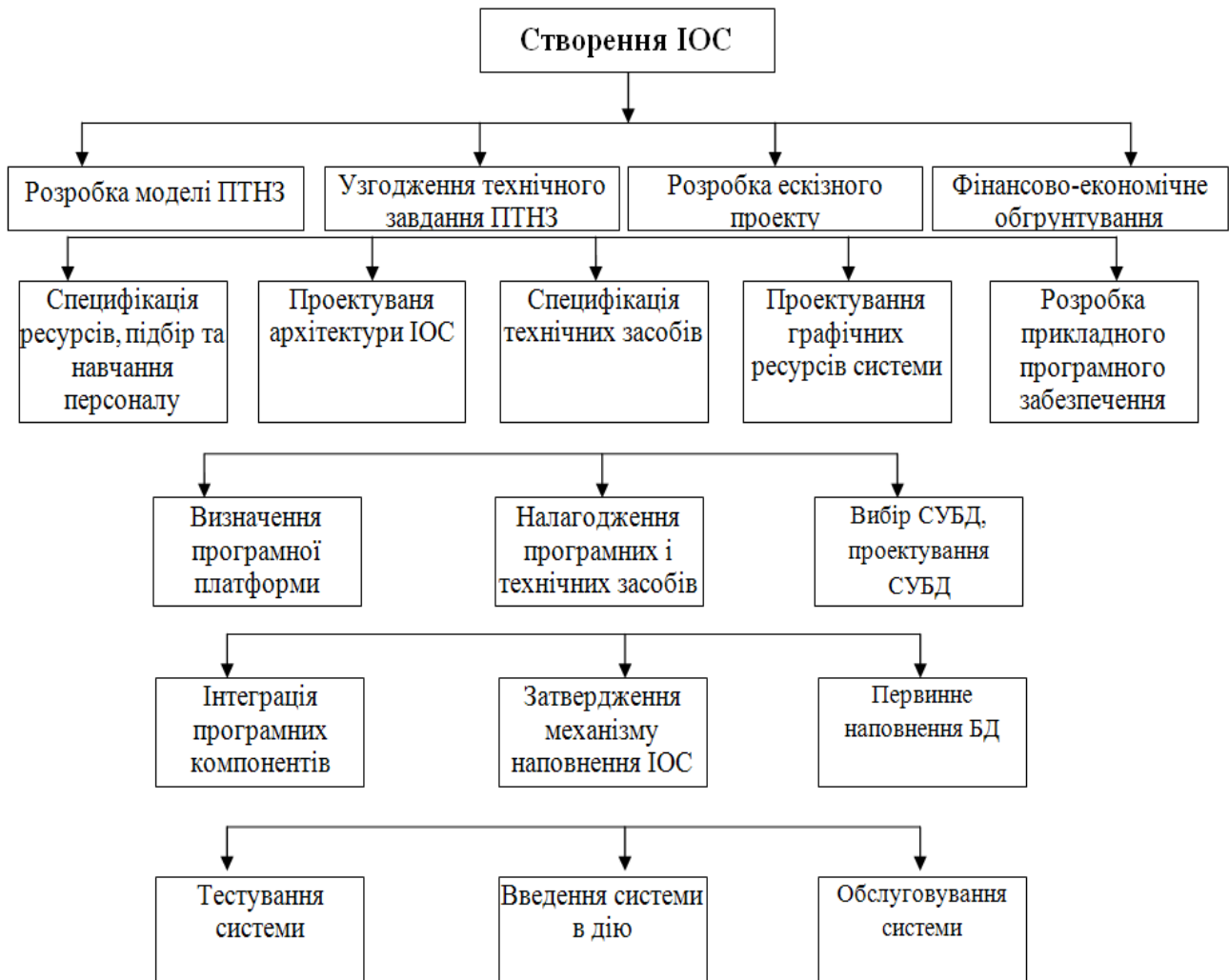


Рис. 1. Основні завдання щодо створення ІОС ПТНЗ

ПТНЗ.

Ми пропонуємо модель, яка складається з п'яти підсистем з розподіленим рівнем доступу. Вся інформація зберігається з використанням засобів файлової системи. У функції

архітектури бази ми пропонуємо трирівневу архітектуру, яку застосовують для побудови сучасних корпоративних інформаційних систем [3].

Ми вважаємо, що модель має ґрунтуватися на таких основних принципах:

- формування єдиної бази даних (БД) для всіх задач управління в ПТНЗ;
- визначення типового інформаційного і програмного забезпечення (ПТНЗ);
- поетапний перехід з уже існуючих підсистем до єдиної системи;
- створення єдиного електронного документообігу.

Кожний змістовний модуль забезпечить автоматизацію такої інформації:

1. Модуль планування і управління: навчальні програми і плани; робочі навчальні програми предметів, що викладаються; автоматичне заповнення додатків до дипломів; автоматизований моніторинг рейтингу та успішності учнів.

2. Модуль управління навчально-методичною діяльністю: управління навчально-методичною роботою; ведення тематичних карток, редакційно-видавничої діяльності; управління інформаційною діяльністю бібліотеки; облік комп'ютерно-орієнтованих тестових програм, електронних навчальних методичних комплексів, облік навчально-методичних розробок і праць.

3. Модуль управління персоналом: організаційно-штатна структура; облік кадрової документації, облік особових карток, персональний облік особового складу.

4. Модуль управління фінансами та матеріальними засобами: бухгалтерський облік і звітність, управління фінансовими потоками, облік основних засобів (за підструктурами).

5. Модуль підтримки та прийняття рішення: інтеграція даних із різних підсистем, стратегічне планування.

Висновки. Отже, ми запропонували модель інформаційно-освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу, яка у своєму складі має містити п'ять модулів, та визначено характеристику кожного змістовного модулю. Ми вважаємо, що запропонована модель інформаційно-освітнього середовища дасть змогу розширити застосування ІКТ в управлінні ПТНЗ та сприятиме підвищенню якості освіти, що дасть змогу вивести систему підготовки учнів ПТНЗ на новий рівень розвитку.

Література:

1. Про Національну програму інформатизації України: Закон України від 4 лютого 1998 р., № 74/98-ВР.
2. Луцький Л.Г. Деякі аспекти побудови інформаційного простору організації / Л. Г. Луцький, М. Г. Макаренко, М. Ю. Мирошнікова. [Електронний ресурс]. - Доступний з <http://www.nbuv.gov.ua>.
3. Управління університетом в контексті Європейського простору вищої освіти: Методичні матеріали. – Львів : Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2008. - 62 с.

Проаналізовано окремі питання формування інформаційно-освітнього середовища сучасного професійно-технічного навчального закладу (далі – ПТНЗ) та запропоновано структурно-функціональну модель інформаційно-освітнього середовища ПТНЗ.

Ключові слова: інформаційні технології, освіта, професійно-технічний навчальний заклад.

РОЗДІЛ 2

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЗИКИ, МАТЕМАТИКИ, АСТРОНОМІЇ ТА МЕТОДИКИ ЇХ НАВЧАННЯ

В.В. Андрущак

(науковий керівник – доктор педагогічних наук, проф. В.Ф. Заболотний)

НАВЧАЛЬНИЙ ФІЗИЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ НА ОСНОВІ СУЧАСНОГО ОБЛАДНАННЯ ФІРМИ PHUWE

Демонстраційний експеримент з фізики відіграє вирішальну роль у вивченні фізики в будь-якому навчальному закладі, починаючи зі школи і закінчуючи провідними вищими навчальними закладами. Якщо звернутись до історії викладання фізики, то всі відомі фізики, які поєднували наукову роботу з викладацькою, розуміли значущість демонстрацій у викладанні фізики і робили все можливе для того, щоб лекція з фізики була максимально насичена демонстраційним експериментом. Адже тут працює принцип: «Краще один раз побачити, ніж багато разів почути». Треба підкреслити, що в фізиці система визначень значна за обсягом. Видатний фізик і викладач Л. Мандельштам говорив, що: «давати визначення – це важка і невдячна задача. Крім того, дуже часто ці визначення вносять ще більше неясності, ніж повчання».

Тому, виходячи з основних методологічних принципів фізики, принципу достатнього обґрунтування і емпіричних закономірностей, можна говорити про вирішальну роль експерименту в пізнанні фізичних законів. Саме на базі цих принципів формуються поняття про фізику природи. Вивчаючи різні фізичні явища із застосуванням демонстраційного і лабораторного експерименту, виконуючи певні вимірювальні операції, школяр чи студент посягає суть даного фізичного поняття, використовує його як інструмент для оволодіння іншими фізичними поняттями [5].

Без експерименту нелегко засвоїти поняття як класичної, так і сучасної фізики. Навчальний експеримент має не лише сприяти якісному засвоєнню фізичних знань але й вказувати на місце застосування здобутих знань у широкій структурі багатьох галузей. Тому навчальний експеримент має бути практично орієнтований. Цьому питанню свою науково-пошукову діяльність присвятили відомі учені М. Шут, С. Величко, М. Бондаровський, П. Атаманчук, В. Буров, В. Заболотний, М. Мартинюк, Б. Миргородський, В. Сергієнко, Є. Коршак, В. Сиротюк. У своїх роботах науковці-методисти відшукують способи вдосконалення процесу навчання, поліпшення методики проведення експериментальних занять з фізики [6]. Низка досліджень П. Атаманчука, О. Ляшенко присвячена питанням теоретико-методологічного обґрунтування та практичного впровадження дидактичної системи управління експериментальною діяльністю учнів у навчанні фізики, розв'язанню проблеми взаємозв'язку теоретичного та емпіричного в навчанні фізики [2]. У роботах С. П. Величка окреслено шляхи вдосконалення системи навчального фізичного експерименту [3]. У дослідженнях М. Мартинюка, В. Сергієнка, М. Шута здійснено теоретико-методологічне обґрунтування закономірностей формування науково-теоретичного мислення учнів на основі фундаментальних фізичних понять [1]. В. Заболотний зазначає, що традиційне навчання не вичерпало себе, проте, якщо в нього привести ще й елементи мультимедіа, то воно стане ще ефективнішим та цікавішим. Зокрема, це питання пов'язане з використанням комп'ютерної

техніки та відповідного програмного забезпечення з фізики, використання демонстраційних комп'ютерних моделей, розробки методики проектування та створення програмно-методичного комплексу [4].

Проте в даний час багато міських і практично всі сільські школи страждають через недоліки демонстраційного обладнання в лабораторіях, наявне стандартне обладнання має солідний вік і більшість приладів і установок знаходяться майже в не робочому стані і не можуть виконувати свої функції – розвивати навички практичної діяльності на заняттях. Усе це створює несприятливі умови для широкого використання в процесі навчання демонстраційного експерименту – одного з найважливіших аспектів у викладанні фізики.

Водночас, існують компанії, які забезпечують навчальний процес сучасними демонстраційними приладами. Однією з провідних у сфері виробництва і надання послуг, необхідних для вивчення природничих наук, а також використанню їх у процесі проведення лабораторних, демонстраційних експериментів, у школах, коледжах і університетах є німецька компанія RHYWE.

Більше 100 років RHYWE займається розробкою, виробництвом наукового обладнання для шкільної освіти і дослідницької діяльності. Рішення, запропоновані компанією RHYWE, охоплюють весь спектр досліджуваних тем – від початкового середнього рівня до рівня підвищеної складності, – вони ідеально сприяють зацікавленню навчанням, у процесі якого учні зможуть самостійно проводити експерименти чи спостерігати за демонстраціями, проведеними викладачем.

У якості допомоги під час вивчення фізики компанією запропоновано більше 900 експериментів, мета яких – максимально оптимізувати процес викладання і навчання для формування інтелектуального, незалежного і передового суспільства. Компанія працює над удосконаленням продукції, пильно слідкуючи за розробками у сфері навчання та досліджень на світовому ринку і продовжує поповнювати навчальні експерименти інноваційною продукцією [7].

На рис. 1 наведено установку для виконання лабораторної роботи : «Баланс струмів. Вивчення сил, що діють на провідник у магнітному полі».

Комплектація установки: амперметр 1/5 А постійний; тринога, стержень з прямокутним перерізом, ваги 310 г; модель провідника, $L=25$ мм; залізний сердечник, U подібна пластинка; котушка 900 витків; вимірювальний міст 30В/1А; джерело живлення універсальне; з'єднувальні провідники.



Рис. 1. Установка для виконання лабораторної роботи

Принцип роботи установки: Однорідне магнітне поле генерується електромагнітом. Силу, що діє на рамку із струмом у однорідному магнітному полі, вимірюють за допомогою терезів. Рамка різного розміру розташована між двома полюсами електромагніту, а сила, що діє на рамку із струмом, прямо пропорційна силі струму і магнітній індукції. Магнітна індукція регулюється силою струму котушки електромагніту.

Мета роботи:

1. Визначити напрям сили з урахуванням напрямку струму і магнітного поля.
2. Виміряти сили F у рамці при постійній магнітній індукції \vec{B} для рамок різних розмірів.
3. Обчислити магнітну індукцію \vec{B} .
4. Виміряти силу F , залежну від сили струму котушки I_m кожної для рамки [8].

На рис. 2 наведено установку для вивчення газових законів.

У комплектацію входять: пластикова склянка на підставці, фіксатор металічний, шприц (об'єм 150 мл) вбудований у склянку, манометр демонстраційний, трійник, силіконові трубки.

Установка призначена для демонстрації ізопроесів у газах.

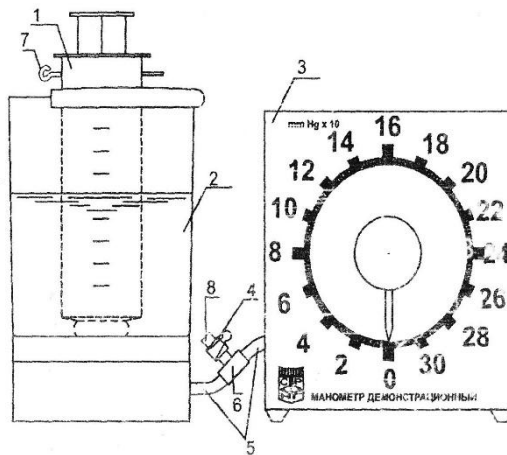


Рис. 2. Установка для вивчення газових законів

– Закон Бойля-Маріотта. Для демонстрації закону порівнюють два стани повітря в посудині при кімнатній температурі. Перший стан відповідає атмосферному тиску, який фіксується за допомогою барометра і певному об'ємові шприца. Для отримання другого стану коротку трубку трійника затискають і зменшують об'єм повітря в шприці. Потім порівнюють об'єми і тиски.

– Закон Гей-Люсака. Для демонстрації закону Гей-Люсака порівнюють два стани повітря в посудині при атмосферному тиску. Для отримання першого стану при кімнатній температурі ставлять поршень шприца на певну відмітку приблизно по центру шприца. Для отримання другого стану трійник затискають, у склянку наливають гарячу воду і чекають поки встановиться термодинамічна рівновага. Рухаючи поршень, збільшую об'єм до того часу поки стрілка манометра знову не повернеться до нульової поділки, яка відповідає атмосферному тиску. Температуру води вимірюють термометром. Потім рахують відношення об'єму до температури для двох станів, враховуючи похибку порівнюють відношення.

– Закон Шарля. Для демонстрації закону Шарля порівнюють стан повітря в посудині при постійному об'ємі. У першому стані повітря в посудині знаходиться при кімнатній температурі й атмосферному тиску, закріплюємо поршень, щоб не змінювався об'єм. Для отримання другого стану затискають трійник і заливають гарячу воду в склянку. Тиск вимірюють манометром, температуру води – термометром. Рахують відношення тиску до температури для двох станів і з урахуванням похибки порівнюють.

– Рівняння стану ідеального газу. Для вивчення рівняння стану ідеального газу першим

станом є стан певного об'єму повітря при кімнатній температурі й атмосферному тискові, а другий стан отримують, наливаючи гарячу воду і змінюють об'єм так, щоб тиск відрізнявся від атмосферного, щоб стрілка манометра не була на нулі. Порівнюють величини $\frac{PV}{T}$ для цих станів.

Популярність фізичних приладів та установок зазначеної фірми значною мірою зобов'язана науковим традиціям Геттінгенського університету, випускниками якого є 44 лауреати Нобелівської премії.

Висновки. Таким чином, упровадження сучасних технологій в навчальний процес дозволяє підняти його на більш сучасний рівень. У статті розглянуто можливості використання новітніх приладів під час проведення фізичних демонстрацій на уроках. Пошук і підбір досконалих варіантів установок для демонстраційного експерименту має сприяти підсиленню мотивації у студентів і учнів до вивчення фізики.

Література:

1. Шут М. І. Демонстраційний експеримент з фізики : навч. посіб. / М. І. Шут, В. Ю. Биков, О. М. Кучменко, І. І. Адаменко та ін. ; за заг. ред. М. І. Шута, В. Ю. Бикова. – К. : КПУ, 2003. – 237с.
2. Атаманчук П. С. Методичні основи організації і проведення навчального фізичного експерименту : навч. посіб. / П. С. Атаманчук, О. І. Ляшенко, В. В. Мендерецький, А. М. Кух . - Кам'янець Подільський : ПП. Буйницький О. А., 2006. – 216с. : іл., табл.
3. Величко С. П. Розвиток системи навчального експерименту та обладнання з фізики у середній школі/С.П. Величко. – Кіровоград, 1998. – 40-45с.
4. Заболотний В. Ф. Використання демонстраційних комп'ютерних моделей при навчанні методики вивчення хвильової оптики // Проблема дидактики фізики та шкільного підручника фізики в світі сучасної шкільної парадигми. – Випуск 12. – Кам'янець Подільський, 2006. – 110-113с.
5. Голин Г.М. О преподавании физики Г.М.Галин. –М.: Знание. Сер. Физика. – 1979. –№ 1.
6. Мендерецький В. В., Дмитрук С. І. Історія запровадження експериментальної підготовки учнів загальноосвітніх закладів // Формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізико-технологічного профілю в умовах євро інтеграції. – Випуск 16. Кам'янець Подільський, 2010. – 157-159с.
7. [електронний ресурс] / www.phywe-systeme.com - режим доступу: <http://www.phywe-ru.com/1563>.

У статті розглядається проблема поєднання теорії з навчальним експериментом під час вивчення фізики, зокрема використання сучасних, новітніх приладів фірми Phywe в навчальному процесі, що сприяє підняттю його на більш сучасний рівень для формування інтелектуального і передового суспільства завтрашнього дня.

Ключові слова: демонстраційний експеримент, установка, фізичні знання.

In the article the problem of combining theory with experiment teaching during the study of physics, including the use of modern, advanced instrumentation company Phywe in the learning process, which contributes to raising it to a more modern level, for the formation of intellectual and progressive society of tomorrow.

Keywords: demonstration experiment, setting, physical know ledges.

С.В. Бутківська

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Н.А. Мисліцька)

ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІСТОРІЇ ФІЗИКИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти передбачається формування в учнів старшої школи низки компетентностей, серед яких виділяється і загальнокультурна компетентність – здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті

сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності.

Кожен компонент освітньої галузі «Природознавство» робить свій вклад у реалізацію цього завдання. Одним із шляхів здійснення цього під час вивчення фізики є використання історичних відомостей.

Головна мета використання елементів історії фізики на уроках – ознайомлення учнів з науковими методами пізнання, з динамікою розвитку науки, її зв'язком із технікою та виробництвом, з'ясування ролі науки у житті суспільства.

Особливого значення набуває історичний матеріал під час формування в учнів основних уявлень про фізичні явища і закономірності, викладання фундаментальних фізичних теорій, ознайомлення з експериментальним підґрунтям. Лише знання історії науки і техніки забезпечить усвідомлення молоддю суті та значення сучасних науково-технічних досягнень. Саме завдяки високій науковості та історичності викладання фізики здійснюється формування в учнів наукового світогляду.

Специфіка фізики як навчального предмета зумовлює такі функції історично-наукового матеріалу [4]:

- огляд виникнення і становлення наукових концепцій, різноманітності підходів до розв'язання вузлових питань, змін у побудові наукових картин світу забезпечує усвідомлення учнями того факту, що фізика постійно розвивається, що процес пізнання світу не є завершеним. Таким чином формується науковий світогляд учнів, підвищується їх загальнокультурний рівень;

- на історичних прикладах можна сформувати в учнів правильне уявлення про необхідність фізичних знань для практичної діяльності людства, про зв'язок наукових досліджень з соціальним прогресом суспільства, що сприяє виникненню активної життєвої позиції, бажання працювати задля розвитку своєї держави;

- історія розвитку фізики дає можливість учням сформувати особисте ставлення до релігійних учень, до окультизму, зорієнтуватись у сучасному потоці лженаукової інформації;

- ознайомлення з творчими біографіями видатних фізиків і винахідників сприяє формуванню в учнів морально-естетичного виховання учнів.

У літературних джерелах представлено форми реалізації принципу історизму, серед яких виділимо ті, які можна використовувати під час уроків:

- задачі з історичним змістом;

- повні біографії вчених і фрагментарні біографічні відомості;

- пошукова робота учнів в архівах, вивчення літературних джерел;

- показ фрагментів відео та презентацій історичного змісту;

- позаурочна робота;

- історичні огляди.

Історичні огляди, в яких розкривається еволюція ідей, дають можливість показати, що наукові знання – це не застигли догми, а знання, що безперервно розвиваються. У процесі пізнання ми отримуємо достовірні відомості про світ, тобто досягаємо об'єктивну істину. Але кожне наукове твердження справедливе лише в певних умовах, і є неповним і неточним знанням про світ, тобто є істиною відносною, що містить, як правило, елементи абсолютної істини. Розкриваючи еволюцію фізики, учитель розкриває роль практики (виробництво і науковий експеримент) як джерела знань і критерію істини, а поступово все більш глибоке і повне розуміння законів природи, з яким нас ознайомлює історія, означає пізнаванність світу і всесильність людського розуму. Тим самим історія фізики розкриває перед учнями загальні закономірності і принципи наукового пізнання.

Ознайомлюючи учнів з історією науки, необхідно наголошувати на тому, як створюються фізичні теорії, яка роль гіпотез у розвитку фізики, в чому особливості наукового експерименту і методів фізичного дослідження. Світогляд включає в себе не тільки знання, а й переконання. Знання стають переконаннями, якщо вони самотійно осмислені, а не взяті на віру в готовому вигляді, якщо вони – плід напруженої роботи думок. Матеріали історії науки

дають можливість сформулювати окремі елементи наукового мислення, такі, наприклад, як повага до фактів, здоровий скептицизм, всебічність розгляду явищ, уміння засумніватися в очевидному тощо.

Таким чином, історизм є один із засобів формування наукового світогляду учнів у процесі навчання фізики.

Біографії вчених надають матеріал величезної виховної цінності, необхідно ознайомлення учнів з науковою діяльністю, поглядами, духовним світом видатних представників фізичної науки. Адже серед кінцевих результатів навчання в школі, є явні результати - це знання, уміння (по ним найчастіше і судять про успішність роботи вчителя, їх переважно і виявляють) і є неявні, які кількісно не виражаються в балах та інших вимірниках, - це погляди на життя, на своє місце в ньому, етичні переконання, риси характеру, інтереси. І ці неявні результати впливу на учня не можуть вважатися другорядними. Тому не можна залишити без уваги і засоби для досягнення цих результатів у процесі навчання, зокрема такий засіб, як розповіді про кращих представників науки. Таким чином, історія науки є ще одним із засобів морального виховання учнів [6].

Специфічним типом історичного матеріалу є задачі з історичним змістом. Хоча вони малочисленні і не так уже й часто використовуються в навчанні, в порівнянні з іншими видами завдань, проте, безсумнівно, представляють інтерес. Маючи всі переваги звичайних завдань, вони ознайомлюють учнів з історичними подіями, фактами, методами дослідження і тим самим навчають учнів самим своїм змістом [5].

У курсі фізики старшої школи згадується понад сто прізвищ учених. Розповісти детально про всіх представників науки практично не можливо. Отже, біографічні навчальні матеріали можуть бути двох типів: по-перше, докладні життєописи окремих основоположників фізичної науки і, по-друге, фрагментарні відомості про деякі сторони життя і діяльності окремих учених-фізиків. Повнота відомостей про вченого залежить, звичайно, від його рангу, хоча це умовно. Але головне в тому, наскільки повчальні для молоді факти з життя, думки і погляди вченого, які можуть бути включені в навчальний біографічний матеріал. На відміну від історико-біографічного опису навчальний життєопис складається, насамперед, виходячи з педагогічної цінності біографічних відомостей. Наприклад, біографічний матеріал про Фарадея має більшу педагогічну цінність, ніж біографічний матеріал про Максвелла, що і визначає ступінь повноти відомостей, які повідомляються про них. Головним у біографічних відомостях є матеріал, в якому розкривається творча діяльність ученого. У цьому матеріалі можна виділити наступні проблеми:

1. Причини, які спонукають ученого до вибору предмета дослідження (соціальний запит, логіка розвитку науки).

2. Механізм розв'язання наукової проблеми (вплив світогляду на шлях пошуку рішення, вибір методу дослідження).

3. Ставлення до науки та людей науки.

4. Труднощі наукового пошуку.

5. Оцінювання внеску вченого в розвиток науки.

Оцінка біографічного матеріалу з точки зору педагогічного ефекту, який він має викликати, означає, перш за все, що біографія вченого будується не як зведення подій і дат, які у хронологічній послідовності простежуються за всім життям ученого, а як своєрідний етюд, що дозволяє декількома фактами виявити найбільш примітне в житті і поглядах людини, «оживити» його зовнішність, зробити його незабутнім і близьким для учнів. Тут часом досить декілька яскравих штрихів, фактів з життя вченого.

Таким чином, навчальна біографія вченого - це не хроніка подій його життя, а біографія його думок, поглядів та вчинків на тлі тих соціально-політичних умов, в яких він жив і працював.

Не слід вважати вчених людьми, позбавлених недоліків, якими залишається лише захоплюватися, і, які настільки незрівнянні зі звичайними смертними, що наслідування їм здається справою безперспективною. Адже доводиться говорити, наприклад, і про деякі риси

характеру Ньютона, про його глибоку релігійність. Далеко не всі фізики міцно стояли на позиціях наукової філософії. Звичайно, помилки вченого треба не засуджувати, а пояснювати.

Природно, що по відношенню до багатьох учених було б зовсім недостатньо обмежитися лише простим перерахуванням того, що ними зроблено. Наукову діяльність вченого необхідно спробувати пояснити.

Для реалізації цього доцільно використовувати мультимедійне супроводження – пояснення історичних відомостей. Для коректної роботи з презентаціями розробляється посібник для самостійної роботи учнів з мультимедійними додатками. У процесі розробки комбінованого електронного посібника для самостійної роботи студентів ми використовуємо редактор Microsoft Power Point, який входить до пакету Microsoft Office.

Дана розробка значно спрощує пошук інформації, і оскільки легко засвоюється молодими людьми, то підмінює собою продумування шляхів пошуку інформаційних масивів і аналізу їх змісту простим натискуванням «кнопок» за ключовими словами та «іконок».

Подібна система була використана для написання посібника для студентів з курсу «Коливання і хвилі» [2]. У традиційному (на паперовому носії) посібнику відсутні громіздкі аналітичні судження, виведення і розрахунки, більше уваги надається конкретним результатам, а звичайний текст замінюють гіпертекстові гіпермедіа.

Інформація у нашій розробці поділена на декілька потоків (мультимедійні презентації



, докладні відомості про життя та діяльність вченого



, відеофрагменти про

вченого



, додаткова інформація



тощо. Кожна сторінка дещо нагадує екран

монітора, де розташовані «кнопки», натискування курсору на яких виводить на екран монітора (у електронній версії підручника) вибрану інформацію.

До характерних особливостей електронного посібника з фізики для учнів старшої школи належать [1]:

- 1) Можливість візуалізації життєпису вчених у динамічному та статистичному режимах;
 - 2) Можливість перегляду відео зйомок демонстрації фундаментальних дослідів і відповідних демонстраційних комп'ютерних моделей;
 - 3) Використання фрагментів відеофільмів та іншої довідкової інформації в активному режимі;
 - 4) Варіювання обсягом подання навчального матеріалу з історичними відомостями;
 - 5) Систематизоване подання біографічних відомостей про життя та діяльність учених.
- Вигляд такого посібника представлено нижче.

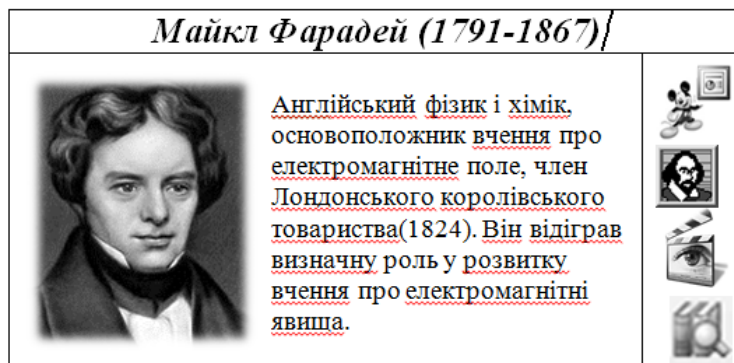


Рис. 1. Фрагмент посібника для самостійної роботи учнів з мультимедійними додатками

Далі наведено фрагменти презентацій (рис. 2).

Такий прийом важко відтворити у традиційному друкованому варіанті через

значне зростання обсягу посібника, але цілком є доступним в електронному варіанті.

У порівнянні із традиційним посібником на паперовому носії, електронний варіант має як переваги, так і недоліки. Основним недоліком електронного посібника можна вважати прив'язаність до комп'ютера і незручність читання на екрані комп'ютера. Однак, такий недолік у принципі легко усувається. Для цього необхідно, щоб електронний посібник мав також друкований аналог, причому електронний і друкований варіанти мають бути ідентичними. В такому випадку розкриваються усі переваги електронного варіанту посібника, які розширюють його навчальні можливості, оскільки студент може працювати з паперовим варіантом посібника і за потреби звертатись до електронного варіанту, який містить мультимедійні додатки.



Рис. 2. Фрагменти презентацій

Під час створення електронного посібника важливе значення має спосіб подання змісту навчального матеріалу. У розв'язанні цього питання прослідкувуться два підходи. Перший підхід – традиційний варіант посібника в розширеному електронному варіанті через систему гіперпосилань наповнюється додатковими ілюстраціями, анімаційними кліпами, словниками, додатковою літературою тощо. У другому підході створюється скорочений варіант посібника, а розширення його інформативних можливостей також реалізується через систему гіперпосилань. Нами був вибраний другий варіант як більш перспективний. Виходили ми з тих міркувань, що текст посібника має бути максимально лаконічним, добре структурованим і зрозумілим для учня.

Таким чином, застосування посібника, який розробляється нами для систематичного використання елементів історії фізики сприятиме формуванню загальнокультурної компетентності учнів, наукового світогляду, морально-естетичному вихованню і підвищить інтерес до вивчення фізичної науки.

Література:

1. Заболотний В.Ф. Формування методичної компетентності учителем фізики засобами мультимедіа: монографія
2. Сусь Б.А. Коливання і хвилі: навчальний посібник [для самостійної роботи студентів з електронним представленням] / Сусь Б.А., Заболотний В.Ф., Мисліцька Н.А. -К.: ВІТІ НТУУ «КПІ», 2009.-191с.
3. Шут М.І. Історія фізичних досліджень в Україні у навчанні фізики./Шут М.І., Благодаренко Л.Ю., Андріанов В.М.// Фізика.- 2008.-№3.-77с.
4. Мисліцька Н.А. Реалізація принципу історизму під час вивчення фізики в умовах інформатизації освіти /Мисліцька Н.А./Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки, №13 (226), 2012. – С.93-97.
5. Бутківська С.В., Мисліцька Н.А. Шляхи реалізації принципу історизму під час вивчення фізики / С.В. Бутківська, Н.А. Мисліцька // Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти. Випуск 9. Збірник наукових праць/ Редкол.: С.В. Подоляничук (голова) [та ін.] ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. - Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. –Вип. 9. – С. 270- 274.
6. Мисліцька Н.А., Бутківська С.В. Форми реалізації принципу історизму під час вивчення фізики / Н.А. Мисліцька, С.В. Бутківська // Наукові записки. – Випуск 108 – Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Частина 1. – С. 83 – 87.

У статті розглядаються проблеми реалізації принципу історизму в навчально-виховному процесі з фізики. Значну увагу приділено перспективі використання мультимедійних технологій з метою ознайомлення учнів старшої школи з біографічними відомостями про вчених.

Ключові слова: принцип історизму, біографічні відомості, мультимедійні додатки.

he paper addresses the problem of implementing the principle of historicism in the educational process in physics. Considerable attention is given to the future use of multimedia technologies in order to familiarize high school students with biographical information about scientists.

Keywords: principle of historicism, biographical information, and multimedia applications.

Л.М. Дзюба

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. А.М. Сільвейстр)

ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Постановка проблеми. На даному етапі розвитку суспільства удосконалення фізичної освіти пов'язане з необхідністю більшою мірою враховувати можливості і здібності, побажання і плани на майбутнє кожного випускника школи. При цьому така організація шкільного процесу покликана суттєво посилити роль особистості учня, його творчого потенціалу в навчально-виховному процесі.

Нині навчально-виховний процес має бути організований таким чином, щоб освіта здобувалася не заради освіти, а освіта була потрібна для людей, конкретних учнів, навчання має не наздоганяти, а випереджати педагогічну ситуацію, прогнозувати її відповідно до соціального становища суспільства.

Країни Європейського Союзу дієвим інструментом забезпечення потрібної якості освіти визнали компетентнісний підхід, який тепер утверджується в більшості європейських національних освітніх систем [4].

Аналіз останніх досліджень. Наукові дослідження у компетентнісній сфері освіти тривають вже не одне десятиліття, але запровадження компетентнісного підходу в європейську освітню політику розпочалося лише у 1996 році.

Російські дослідники О. Олейнікова, А. Маравтева, Є. Коновалова і Є. Тартакова трактують «компетентність» як спроможність особистості на основі органічної єдності набутих знань, умінь, досвіду та ставлень здійснювати як звичайну, так і нову діяльність у певній галузі.

В Україні дослідження питань запровадження компетентнісного підходу в освіті, які на

рівні АПН координує її віце-президент, академік АПН О. Савченко, систематизовано у працях професора О. Пометун. Вони охоплюють як загальні питання компетентнісного підходу в освіті під кутом зору формування ієрархії компетентностей (ключових, галузевих, предметних), так і детальне розроблення цих питань для освітньої галузі. Ключові компетентності, яких мусить набути кожен випускник загальноосвітнього навчального закладу, на думку О. Пометун, такі: навчальна, культурна, громадянська, соціальна та підприємницька компетентність [3].

А в галузі розвитку методики навчання фізики даний підхід розкрито в працях В. Байденко, С. Гончаренка, В. Заболотного, О. Ляшенка, Є. Коршака, О. Овчарук, О. Савченко, А. Хуторського.

Метою статті є теоретичне обґрунтування вивчення шкільного курсу фізики на основі компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Термін «компетенція» має, як відомо, два значення: коло повноважень даної особи, і коло питань, в яких дана особа добре володіє пізнаннями і має певний досвід. Стосовно школи, то зміст має друге значення терміна. Мати певний досвід і діяти відповідно до певної ситуації, саме ці якості дають можливість сформулювати в учня компетентнісний підхід, що буде реалізуватись учителем на уроці. Перспективним компетентнісне навчання являється ще і тому, що при такому підході навчальна діяльність одержує дослідницький і практично орієнтований характер, і сама стає предметом засвоєння.

Поняття «компетентність» у контексті визначення кінцевої мети загальної середньої освіти можна пояснити як набуту характеристику особистості випускника, що, базуючись на певних ціннісних переконаннях, охоплює відповідні знання, уміння і навички та дає можливість застосовувати останні в самостійній практичній діяльності для реалізації свого життєвого потенціалу.

Закон України «Про освіту» висунув перед учителем задачу – сприяти формуванню в учнів фахового рівня, тобто навчальна діяльність у підсумку має не просто дати людині суму знань, умінь і навичок, а сформулювати рівень її компетентності. Поняття компетентності не зводиться ані до знань, ані до навичок, а належить до сфери вмінь. Уміння – це компетентність у дії, тобто це здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, набутих завдяки навчанню [5].

Компетентнісний підхід на перше місце ставить не поінформованість учня, а вміння на основі набутих знань вирішувати проблеми, що виникають у різних ситуаціях. Специфіка даного навчання полягає в тому, щоб засвоювалися не готові знання, кимось запропоновані, а здобуті самими учнями.

Компетентність як педагогічне явище характеризується складною структурою [1]:

1. Узагальнення підходів до структурування цього педагогічного явища дозволяє запропонувати таку внутрішню структуру компетентності:

- знання;
- діяльність;
- особистісні якості.

2. Структурні компоненти компетентності взаємопов'язані між собою.

3. Об'єктивні зв'язки між цими структурними компонентами мають бути враховані у навчально-виховному процесі, що забезпечить переведення компетентнісних ідей у практичну площину.

Актуальна проблема реалізації компетентнісного підходу у процесі вивчення різних розділів фізики нині тільки починає розглядатися. Тому ми повністю можемо говорити про фізичну компетентність і розуміти під цим поняттям:

- уміння учнів бачити та застосовувати фізику в реальному житті;
- уміння будувати та досліджувати фізичну модель;
- інтерпретувати отримані результати [2].

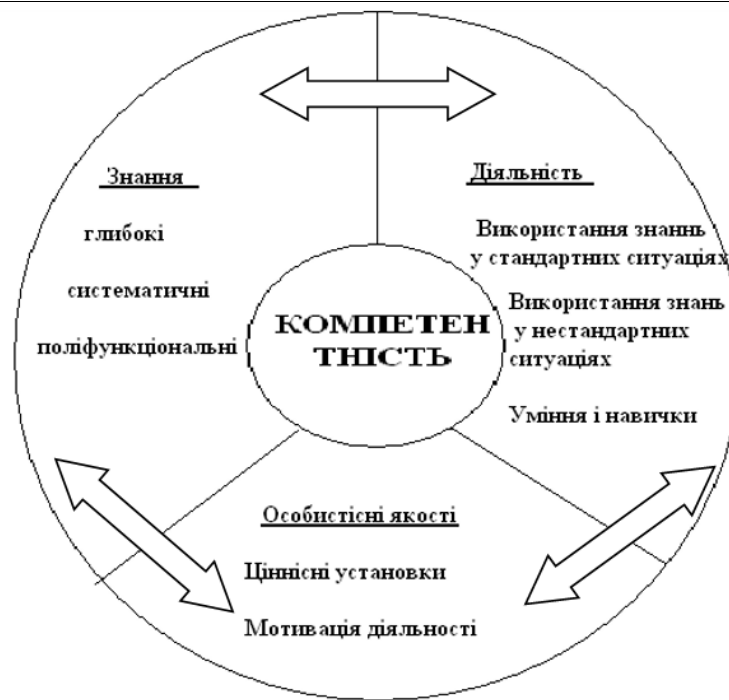


Рис. 1. Загальна структура компетентностей

Компетентнісний підхід, як і інші інноваційні підходи в навчанні, вимагає поетапного втілення. На першому етапі втілення, можна, наприклад, формувати елементарні загально навчальні компетенції учнів, як:

- знаходження головного змісту прочитаного або почутого;
- точне формулювання думок, побудова оригінальних висловлювань на задані питання чи теми;
- дослідження різних варіантів розв'язування задач, вибір найкращого, беручи до уваги різні критерії;
- співпраця з іншими (учнями і учителем) під час виконання спільного завдання;
- планування дій і часу;
- оцінка результатів своєї діяльності і т.д.

Перераховані вміння учнів мають формуватися не як окремо взяті, а в цілісній системі навикових блоків, що називаються компетенціями. У реалізації компетентнісного підходу, основна роль відводиться вчителю. У його діяльності можна виділити два основні рівні:

1. Рівень процесу навчання, який полягає в упровадженні навчального матеріалу в навчальний процес з опорою на концепцію змісту освіти, його склад і структуру та функції навчальної діяльності як системи.

2. Рівень підготовки до процесу навчання. Цей рівень забезпечується через осмислення вчителем своїх дій у ході методичної рефлексії.

З огляду літературних джерел видно, що сучасні уроки – це уроки, на яких мають переважати:

- інтелектуальна активність;
- допитливість;
- компетентність;
- уміння дискутувати;
- незалежність мислення;
- самокритичність.

Компетентнісний підхід дозволяє формувати в учнів такі компетенції:

1. Ціннісно-сміслова компетенція, яка пов'язана з ціннісними уявленнями учня, його здатністю до орієнтування в житті, усвідомлення свого місця в ньому, до вибору цільових і смислових установок для своїх дій та вчинків, до прийняття рішень. Від сформованості цієї

світоглядної компетенції залежить освітня траєкторія учня та програма його життєдіяльності в цілому.

2. Загальнокультурна компетенція як коло питань, у яких учень має бути добре обізнаним, мати знання та досвід певної діяльності. Це особливості національної та загальнолюдської культури, культурологічні засади сімейних, соціальних, суспільних явищ та традицій, роль науки та релігії в житті людини, компетенції у сфері побуту та культурного дозвілля.

3. Навчально-пізнавальна компетенція як сукупність компетенцій учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності: знання та вміння ціле покладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності. У межах цієї компетенції визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності: вміння розрізняти факти від доміслів, володіння вимірювальними навиками, використання різних методів пізнання.

4. Інформаційна компетенція, яка пов'язана з формуванням уміння самостійно шукати, аналізувати, відбирати необхідну інформацію, трансформувати, зберігати та транслювати її. Ця компетенція забезпечує навички роботи учнів з інформацією, що міститься в навчальних предметах і освітніх галузях, а також в оточуючому світі.

5. Комунікативна компетенція, яка містить оволодіння мовами та способами взаємодії з людьми, навички роботи в групі. Учень має вміти відрекомендувати себе, написати листа, заяву, анкету, поставити запитання, вести дискусію.

6. Соціально-трудова компетенція як оволодіння знаннями і досвідом у громадянсько-суспільній діяльності, у соціально-трудовій сфері, у галузі сімейних стосунків, у питаннях економіки і права та в професійному самовизначенні.

7. Компетенція особистісного самовизначення, яка спрямована на засвоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційну саморегуляцію та самопідтримку. Вона пов'язана з безперервним самопізнанням, розвитком необхідних особистісних якостей, формуванням психологічної грамотності, культури мислення й поведінки. До цієї компетентності слід віднести правила особистої гігієни, турботу про власне здоров'я, внутрішню екологічну культуру, комплекс якостей, пов'язаний з основами безпечної життєдіяльності [1].

Впровадженню компетентнісного підходу сприяють проведення нестандартних уроків, позакласних заходів. У даній ситуації пригадуються слова А. Ейнштейна: «Як правило, можна прийняти, що вчитель знає свій предмет, але не завжди вміє зробити його цікавим. Ось де корінь зла. Якщо вчитель поширює навколо себе нудьгу, то в такій атмосфері все гине. Навчити вміє той, хто навчає цікаво, творчо». Тому використання компетентності продуктивної творчої діяльності на уроках фізики може розв'язати низку проблем, які виникають перед учителем та учнем.

У процесі використання компетентнісного підходу у вивченні фізики прослідковується зростання пізнавальної активності учнів на уроках і вдома, їх уміння і навички стали більш глибокими і міцними [2].

Висновки. На нашу думку розробка методики впровадження компетентнісного підходу у вивченні фізики буде сприяти поліпшенню якості освіти та покращенню адаптації учнів до модульної системи, з якою вони стикнуться після вступу до вищого навчального закладу. Набуті під час навчання у старшій школі предметні галузеві та ключові компетентності дозволять не менш краще засвоювати нові знання у ВНЗ, а й швидко та ефективно опрацьовувати великий обсяг матеріалу, що відводиться на самостійну роботу, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити.

Отже, компетентнісний підхід – це відповідь на вимоги часу, це орієнтир національної системи освіти.

Література:

1. Бойко Г.М. Формування спеціальних компетентностей майбутніх вчителів фізики та астрономії : дис. канд. пед. наук: 13.00.04 /Бойко Г.М. - Київ, 2010 - 239 с.

2. Лісіна Л.О. Розвиток пізнавальної активності школярів старших класів у процесі вивчення предметів фізико-математичного циклу/Лісіна Л.О. //Автореф. дис. канд. пед. наук (13.00.02). /Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - К., 2000. - 20 с.

3. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн /О.І. Пометун. - К.: «К.І.С.», 2004.

4. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід Європейських країн /І. Тараненко; За ред. Єрмакова І.Г. //Кроки до компетентності та інтеграції в суспільстві. - К.: «Контекст», 2000.

5. Чижевський В.В. Загальноєвропейський аспект формування змісту освіти в Україні: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. «Стандарти загальної середньої освіти. Проблеми, пошуки, перспективи», 25-26 червня 1996 р. /Чижевський В.В. - К., 1996.

В статті розглядаються теоретичні основи вивчення шкільного курсу фізики на основі компетентнісного підходу. Формулюються поняття компетенція та компетентність, як педагогічне явище.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, компетенції.

This article discusses the theoretical basis of the study of school physics course based competency approach. Formulated the concept of competence and expertise as a pedagogical phenomenon.

Keywords: competence, competence approach, competence.

Н.Ю. Домрачева

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Л.А. Тютюн)

ЕЙЛЕР ТА ГЕОМЕТРІЯ ТРИКУТНИКА

Леонард Ейлер – один із найвідоміших математиків. Його діяльність збагатила майже кожен область математики. Куди не глянемо, то бачимо чи теорему Ейлера, чи формулу Ейлера, чи метод Ейлера. Він зробив чималий внесок у розвиток геометрії трикутника. Зокрема, встановив цікаві закономірності у розташуванні визначних точок трикутника. В математику ввійшли такі поняття геометрії трикутника, як точки Ейлера, пряма Ейлера, коло Ейлера, що використовуються для розв'язування задач і донині, тобто через 250 років після їх відкриття. У цій статті ми розглянемо вище переховані поняття та доведемо деякі їх цікаві властивості.

Означимо особливе для трикутника коло – коло дев'яти точок.

Означення 1. Коло дев'яти точок – це коло, що проходить через дев'ять важливих точок, шість з яких лежать на самому трикутнику (за винятком тупокутних трикутників) (рис. 1). Це точки:

- середина кожної сторони трикутника;
- основа кожної висоти;
- середини відрізків, що сполучають вершини трикутника з ортоцентром, які ще називають *точками Ейлера*.

Коло дев'яти точок називають *колом Ейлера* через те, що він у 1765 році довів, що ортоцентричний трикутник та серединний трикутник мають спільне описане коло. Доведемо цей факт.

Теорема 1. У кожному трикутнику середини сторін, основи висот і середини відрізків, що сполучають ортоцентр з вершинами, лежать на одному колі.

Нехай дано довільний трикутник ABC . Опишемо навколо нього коло з центром O і проведемо висоти AH_a , BH_b , CH_c , що перетинаються в ортоцентрі H (рис. 2).

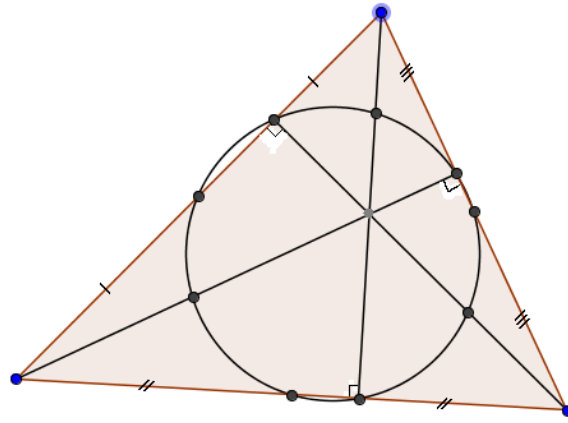


Рис. 1.

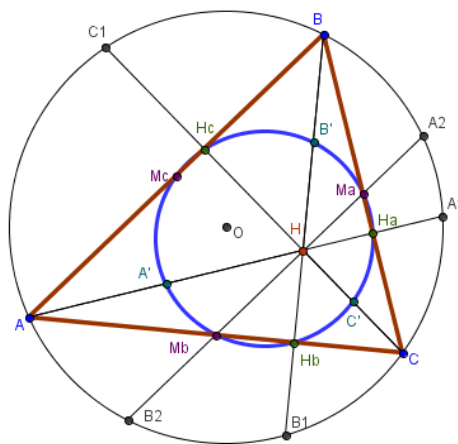


Рис. 2.

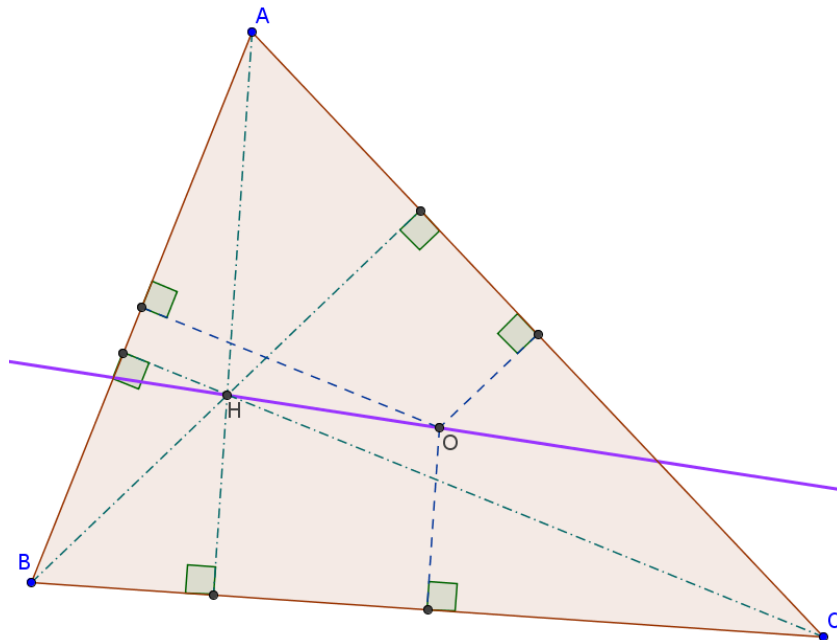


Рис. 3.

Як відомо, точки, симетричні ортоцентру H відносно сторін трикутника і відносно їх середин, лежать на описаному колі. Наприклад, якщо $HH_a = H_a A_1$ і $HM_a = M_a A_2$, то точки A_1 та A_2 лежать на описаному колі. Тому гомотетія з коефіцієнтом 0,5 і центром H

відображає описане коло на коло вдвічі меншого радіуса, яке проходить через середини M_a , M_b , M_c сторін, основи H_a , H_b , H_c його висот і середини A' , B' , C' (точки Ейлера) відрізків AH , BH , CH даного трикутника ABC . ■

Щоб розглянути деякі властивості кола Ейлера введемо таке означення.

Означення 2. Пряма, що з'єднує ортоцентр трикутника H із центром O описаного кола навколо трикутника, називається *прямою Ейлера* (рис. 3).

Розглянемо деякі властивості кола дев'яти точок.

Де знаходиться центр кола Ейлера? Ортоцентр H кожного трикутника ABC є центром гомотетії, що відображає описане коло на коло Ейлера, а отже, і центр O описаного кола на центр O_9 кола Ейлера. Тому центр O_9 кола дев'яти точок лежить на прямій Ейлера HO . А оскільки коефіцієнт цієї гомотетії дорівнює 0,5, то точка O_9 – середина відрізка HO (рис. 4).

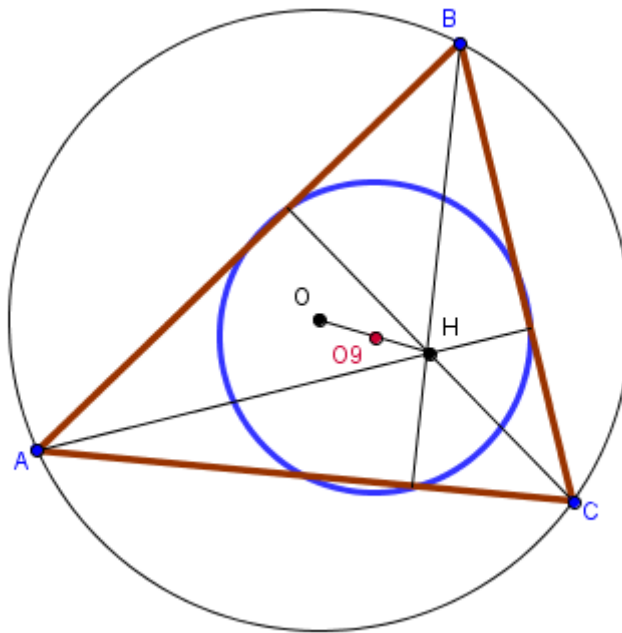


Рис. 4.

Знайдемо радіус кола дев'яти точок.

Теорема 2. Радіус кола дев'яти точок дорівнює $\frac{R}{2}$, де R – радіус кола, описаного навколо трикутника ABC .

□ З'єднаємо точку E з центром кола дев'яти точок O_9 (рис. 5).

Пряма EO_9 перетинає висоту AK в точці L . LE – діаметр кола дев'яти точок. Із рівності трикутників O_9EO та O_9LH випливає $OE = LH$.

Оскільки $LH = AL$, то OE паралельна до AL , тобто, чотирикутник $ALEO$ – паралелограм і $AO = LE$, де LE – діаметр кола дев'яти точок, а AO – радіус кола, описаного навколо трикутника. ■

Наслідок. Відстань від вершин трикутника до ортоцентра дорівнює подвоєній відстані від центра описаного кола до протилежної сторони.

Сторони різностороннього трикутника відтинають від кола Ейлера три дуги. Покажемо властивість цих дуг.

Теорема 3. Дуги кола дев'яти точок, що відтинаються сторонами гострокутного трикутника ABC (рис. 6), мають кутову адитивну властивість: одна з них дорівнює сумі двох інших.

□ З означення кола дев'яти точок та добре відомих тригонометричних тотожностей маємо (рис. 7):

$$\sin \frac{\varphi_A}{2} = \left(\frac{1}{2} |M_a H_a| \right) : \left(\frac{R}{2} \right) = \frac{|b^2 - c^2|}{2Ra} = \frac{|\sin^2 \beta - \sin^2 \gamma|}{\sin \alpha} = |\sin(\beta - \gamma)| \quad (1)$$

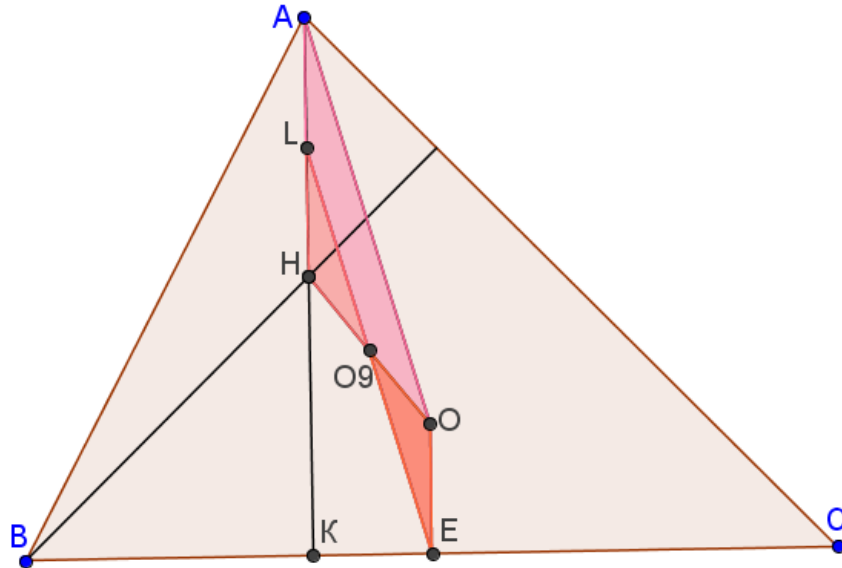


Рис. 5.

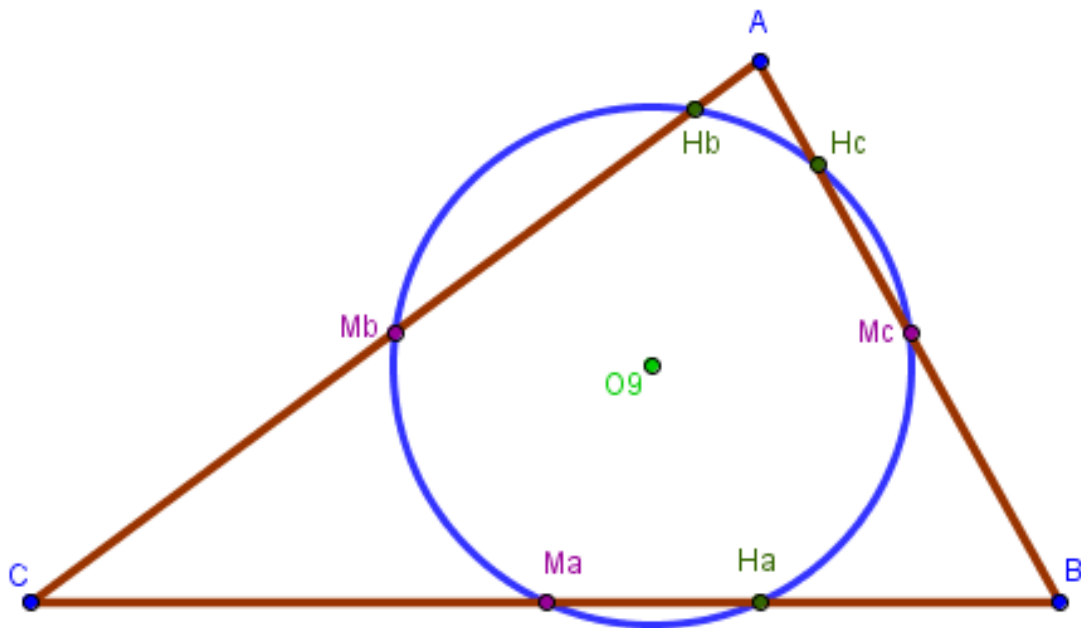


Рис. 6.

З рівності (1) та двох аналогічних формул для $\sin \frac{\varphi_B}{2}$ і $\sin \frac{\varphi_C}{2}$ випливає, що

$$\varphi_A = 2|\beta - \gamma|, \quad \varphi_B = 2|\gamma - \alpha|, \quad \varphi_C = 2|\alpha - \beta|. \quad (2)$$

Без втрати загальності можемо припустити, що

$$a \geq b \geq c \Leftrightarrow \alpha \geq \beta \geq \gamma. \quad (3)$$

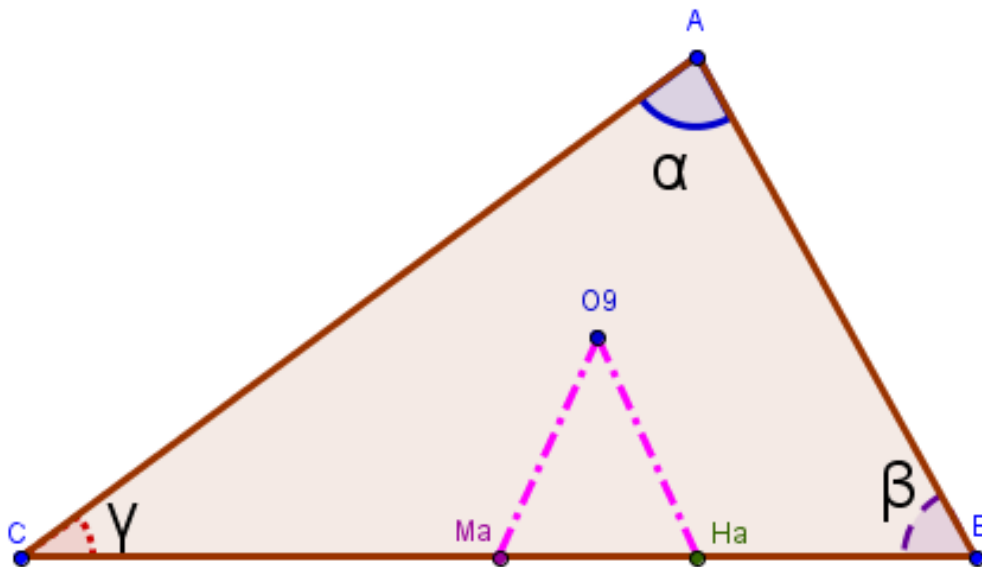


Рис. 7.

Тоді із рівностей (2) і (3) випливає, що

$$\varphi_A = 2|\beta - \gamma|, \quad \varphi_B = -2|\gamma - \alpha|, \quad \varphi_C = 2|\alpha - \beta|. \quad (4)$$

Додаючи ці рівності почленно, одержуємо шукану рівність:

$$\varphi_B = \varphi_A + \varphi_C \Leftrightarrow \text{arc}M_bH_b = \text{arc}M_aH_a = \text{arc}M_cH_c. \quad (5)$$

Значимо, що позначення φ_A , φ_B , φ_C – центральні кути, що спираються на дуги $\text{arc}M_aH_a$, $\text{arc}M_bH_b$, $\text{arc}M_cH_c$ відповідно (рис.6).

На основі рівностей (2) – (5) можна зробити висновок, яка саме дуга дорівнює сумі двох інших: це дуга, вирізана з кола Ейлера проміжною стороною (у нашому доведенні стороною b) трикутника ABC .

Розглянемо частинні випадки для кола дев'яти точок.

Для рівностороннього трикутника маємо, що середини сторін співпадають із точками перетину висот із відповідними сторонами, а тому коло є вписаним у трикутник, а для рівнобедреного коло Ейлера дотикається до основи трикутника (рис. 8 а).

Для прямокутного рівнобедреного трикутника маємо: ортоцентр лежить у вершині прямого кута, то коло дев'яти точок проходить через вершину прямого кута та середини відповідних катетів трикутника та середину гіпотенузи (рис. 8 б).

Таким чином, пряма Ейлера та коло Ейлера, займають особливе місце у геометрії трикутника. Вони досить часто допомагають розв'язати, на перший погляд, нелегку задачу.

Література:

1. Бевз Г. П. Геометрія трикутника: Навч.-метод. посіб. для загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2005. – 120 с.
2. Зетель С. І. Новая геометрия треугольника. – М.: Учпедгиз, 1940. – 96 с.
3. Кокстер Г. С. М., Грейтцер С. Л. Новые встречи с геометрией. – М.: Наука, 1978. – 224 с.
4. Мавло Д. Красиві властивості чудових кіл // Математика в школі. – 2004. – №3, С. 41-43.

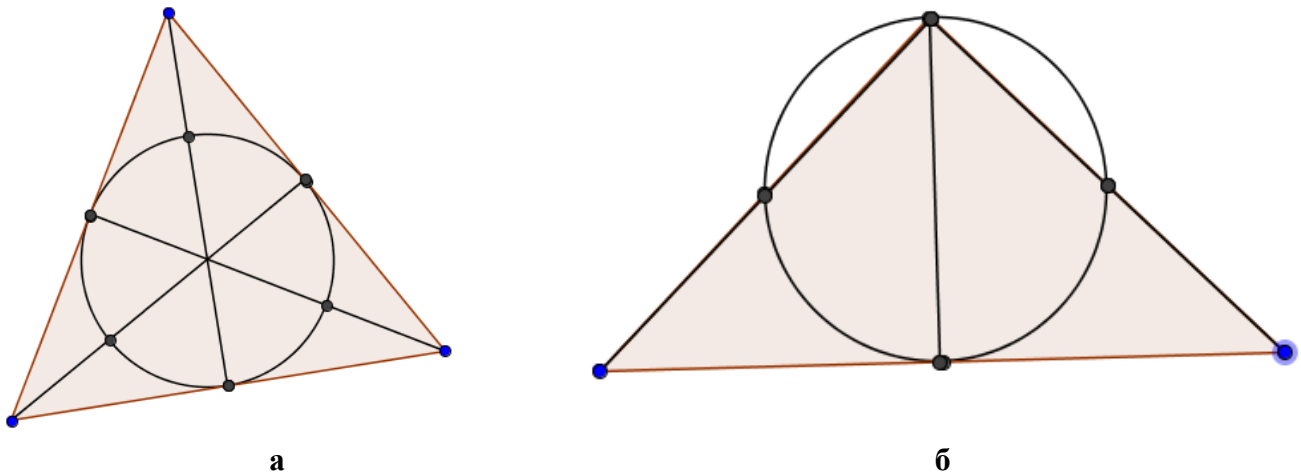


Рис. 8.

У цій статті розглянуті поняття геометрії трикутника, які у своїх працях описав Ейлер. Це означення точок Ейлера, прямої Ейлера та кола Ейлера. Також доведені деякі цікаві їх властивості.

Ключові слова: точки Ейлера, пряма Ейлера, коло Ейлера, коло дев'яти точок.

In this paper, we consider the concept of geometry triangle, which in their writings described Euler. This definition points Euler, direct Euler and Euler circles, and demonstrate their some interesting properties.

Keywords: points Euler, direct Euler, Euler circles, circle of nine points.

О.В. Заскока

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Л.А.Тютюн)

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ТІЛ У КУРСІ СТЕРЕОМЕТРІЇ

Сучасному суспільству з його швидкими змінами потрібні освічені, моральні, зацікавлені люди, які можуть самостійно приймати рішення в ситуації вибору, здатні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, готові до міжкультурної взаємодії, володіють відчуттям відповідальності за долю країни, за її соціально-економічне процвітання, здатні оперативно сприймати й творчо працювати з інформацією, що постійно оновлюється. Відповідати цим високим вимогам нині може лише людина, яка оволоділа навичками наукового мислення. Враховуючи те, що пріоритетні способи мислення формуються в ранньому підлітковому віці, є зрозумілим, що навички науково-дослідницької діяльності необхідно формувати ще в школі.

Під навчально-дослідницькою діяльністю розуміється діяльність учнів, пов'язана з використанням учнями творчого, дослідницького завдання з наперед відомим розв'язком та передбачуваною наявністю основних етапів, характерних для досліджень у науковій галузі, спрямованих на процес одержання знань, опанування новими для учня знаннями і навичками, новими характеристиками досліджуваного об'єкта, явища [4]. Дослідження проблеми формування дослідницьких умінь учнів середньої школи, активізації дослідницької діяльності, а також питання вдосконалення методик навчання на базі навчально-дослідницького підходу розглядається багатьма дослідниками в галузі освіти. Як свідчить

© О.В. Заскока, 2012 р.

певному стану розвитку системи освіти, рівню психолого-педагогічних та організаційно-методичних досліджень.

Навчальне дослідження розглядається в педагогіці як діяльність, що спрямована на створення якісно нових цінностей, важливих для розвитку особистості, на основі самостійного надбання учнями суб'єктивно нових, значимих для них знань. Різні аспекти навчальної дослідницької діяльності цікавили багатьох науковців. Останнім часом цим питанням були присвячені роботи В. Андреева, Н. Волкової, Ю. Галатюка, Є. Жумаєва, І. Кравцової, Л. Левченко, О. Максимова, С. Мустафаєва, Т. Олійник, Т. Раджабова, Г. Токмазова, А. Усової, В. Ушачова та ін. Незважаючи на те, що в їхніх роботах були розглянуті питання створення дидактичних умов формування в учнів інтересу до навчально-дослідницької діяльності, організації дослідницького підходу в навчанні, організації формування дослідницьких умінь у процесі розв'язування математичних задач, організації навчальної дослідницької діяльності на основі НІТН, на наш погляд, потребують уточнення: структура дослідницької діяльності щодо процесу навчання математики та обґрунтування її дидактичної суті; структура навчальних дослідницьких умінь школярів у процесі вивчення математики. Не до кінця розглянуто зміст математичного матеріалу, на основі якого доцільно формувати такі вміння.

Аналіз наукових досліджень дозволяє зробити висновок про те, що дослідницька діяльність – це один із методів навчання, під час якого в учнів:

- формуються універсальні способи навчальної діяльності, що дає імпульс до саморозвитку, самоаналізу, самоорганізації, самоконтролю та самооцінки;
- значно розширюється кругозір у предметних галузях;
- відбувається мимовільне запам'ятовування навчального матеріалу і засвоєння умінь навичок наукового дослідження;

– щонайкраще розвиваються творчі задатки. Специфіка навчальної дослідницької діяльності в умовах шкільного навчання, на відміну від наукової діяльності вченого, полягає в тому, що учень здійснює не весь цикл дослідження, а виконує лише окремі його елементи. Наприклад, учень аналізує факти та явища, формулює дослідницькі завдання й мету дослідження, висуває гіпотезу, розв'язує це завдання тощо. Крім цього, у процесі роботи учень оволодіває експериментальним методом дослідження, методом моделювання досліджуваних явищ і закономірностей та іншими науковими методами.

Ефективність формування навчальних дослідницьких умінь та навичок в учнів безпосередньо залежить від умілого використання вчителем різноманітних форм, методів, засобів навчання і забезпечується, насамперед:

- 1) раціональним чергуванням репродуктивного, пояснювально-ілюстративного, частково-пошукового та дослідницького методів;
- 2) раціональним співвідношенням фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи з урахуванням диференціації навчання;
- 3) органічним поєднанням традиційних засобів навчання і сучасних інформаційних технологій.

Окремлюють такі етапи навчально-дослідницької діяльності: постановку проблеми, вивчення результатів, присвячених даній проблематиці, добір методик дослідження й практичне оволодіння ними, збирання матеріалу для власних досліджень, його аналіз й узагальнення, формулювання висновків. Варто зауважити, що наведена коротка традиційна структура етапів дослідження характерна для будь-яких наукових досліджень [5].

Головною метою навчального дослідження є розвиток особистості учня, а не одержання об'єктивно нового результату, що характерно для наукового дослідження. Якщо в науці головною метою є пошук і продукування нових знань, то в освіті метою дослідницької діяльності є опанування учнем навичками дослідження як універсального способу освоєння дійсності, розвитку здібності до дослідницького типу мислення, активізації особистісної позиції учня в освітньому процесі на основі набутих суб'єктивно нових знань (тобто самостійно одержуваних знань, що є новими й особистісно значущими для конкретного учня) [6].

У роботах науковців недостатньо уваги приділено системі дослідницьких задач як засобу формування вмінь дослідницької діяльності учнів, не досліджувався склад

дослідницьких дій в процесі розв'язування таких задач, недостатньо розроблена структура системи дослідницьких задач і методика їх формування та розв'язування. Важливість таких досліджень підтверджується й тим, що задача розглядається як основна одиниця навчальної діяльності, на основі чого формується задачний підхід у організації дослідницької діяльності (Г. Балл, І. Зимняя, Ю. Машбиць, Л. Фрідман і ін.). На думку вчених, уміння розв'язувати задачі в процесі навчання, ефективна організація й управління пошуковою діяльністю студентів у процесі розв'язування задач виступає не тільки як мета, а й як засіб розвитку учня, один із найважливіших засобів формування його дослідницьких умінь.

Зупинимось на деяких особливостях використання дослідницьких задач у школі. Суттєві обмеження накладаються на тематику, характер й обсяг досліджень з точки зору вимог вікової психології. Для юнацького віку характерні ще невисокий загальний освітній рівень, несформованість світогляду, нерозвиненість здатності до самостійного аналізу, слабка концентрація уваги. Надмірний обсяг роботи й її спеціалізація, які призводять до відсторонення у вузьку предметну галузь, можуть завдати шкоди загальній освіті й розвитку, які є, безумовно, головним завданням у цьому віці. Тому далеко не кожне дослідницьке завдання, привнесене з науки, придатне для реалізації в школі. Такі завдання мають задовольняти певним вимогам, пов'язаним із загальними принципами проектування учнівських дослідницьких завдань у різних галузях знань.

Розглянемо приклад формування дослідницьких умінь під час вивчення теми: «Тіла обертання».

Розглянемо приклад задачі: «Через дві твірні конуса, які утворюють між собою кут α , проведено площину, що перетинає основу по хорді, яку видно з центра основи під кутом β . Знайти бічну поверхню конуса, якщо відстань від центра основи до середини твірної дорівнює d ».

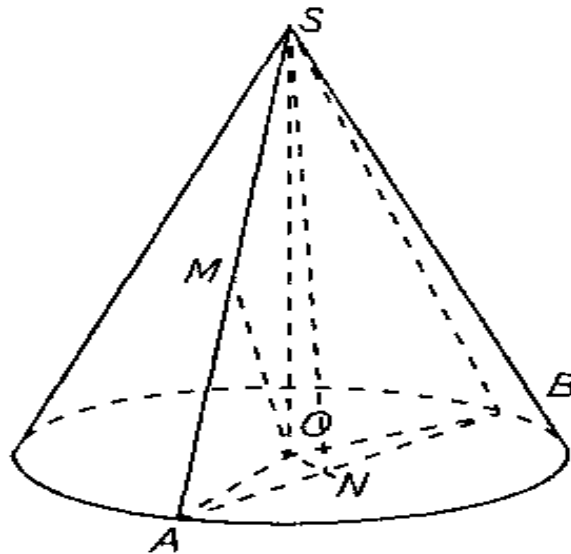


Рис. 1.

Виконаємо рисунок і проведемо аналіз задачі:

Нехай дано конус з висотою SO , SA , SB – його твірні, $\angle SAB = \alpha$, $\angle AOB = \beta$, $SM = SN$, $OM = d$. $S = \pi Rl$, де $R = OA$ – радіус основи, $l = SA$ – довжина твірної.

з $\triangle SOA$ маємо $OM = \frac{1}{2} \cdot SA$, тому точка O є центром описаного кола. $SA = 2OM = 2d$. З точки S проведемо $SN \perp AB$. За теоремою про три перпендикуляри

$ON \perp AB$. Оскільки $SA = SB$, висота SN є бісектрисою і медіаною $\triangle ASB$. Тому $\angle NSA = \frac{\alpha}{2}$ і $AN = NB$. Аналогічно $\angle NOB = \frac{\beta}{2}$.

$$3 \quad \triangle SNA : NA = SA \sin \angle NSA = 2d \sin \frac{\alpha}{2}.$$

$$OA = \frac{NA}{\sin \angle NOA} = \frac{2d \sin \frac{\alpha}{2}}{\sin \frac{\beta}{2}}.$$

3 $\triangle ONA$:

Отже, маючи усі необхідні дані, ми можемо знайти площу бічної поверхні.

$$S_{\circ} = \pi \cdot OA \cdot SA = \pi \frac{2d \sin \frac{\alpha}{2}}{\sin \frac{\beta}{2}} \cdot 2d = \pi \frac{2d \sin \frac{\alpha}{2}}{\sin \frac{\beta}{2}} \cdot 2d = \frac{4\pi d^2 \sin \frac{\alpha}{2}}{\sin \frac{\beta}{2}}.$$

Розглянемо розв'язання такої задачі: «Радіуси основ кульового пояса дорівнюють 10 см і 12 см, а його висота – 11 см. Знайти поверхню сферичного пояса, якщо паралельні площини, які перетинають кулю, розміщені по різні боки від центра кулі».

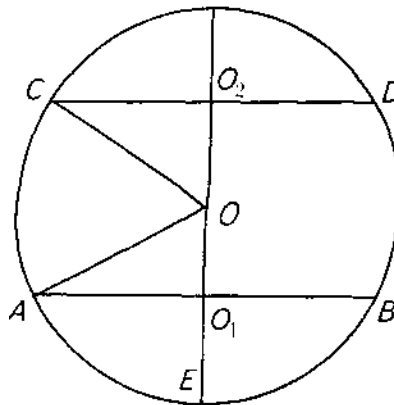


Рис. 2.

Виконаємо рисунок проведемо аналіз цієї задачі:

Нехай $ABCD$ – осьовий переріз даного пояса, O_1 і O_2 – центри його основ, $H_1 = O_1E$ і $H_2 = O_2F$ – висота кульових сегментів ABE і CDF .

Площа поверхні сферичного пояса дорівнює площі сфери, від якого віднімаються площі сферичних сегментів, розміщених поза поясом. Площа сферичного сегмента знаходиться за формулою $S = 2\pi RH$. Проведемо $O_1O_2 \perp AB$. За умовою $O_1A = 12$ см, $O_2C = 10$ см і $O_1O_2 = 11$ см.

Оскільки точка O лежить між O_1 і O_2 , то $OO_2 = 11 - OO_1$, тому з $\triangle OO_1A$ і $\triangle OO_2C$ маємо:

$$AO_1^2 + OO_1^2 = CO_2^2 + (11 - OO_1)^2.$$

$$144 + OO_1^2 = 100 + 121 - 22 \cdot OO_1 + OO_1, \quad OO_1 = \frac{7}{2}, \quad OO_2 = \frac{15}{2}.$$

$$OA = \sqrt{AO_1^2 + OO_1^2} = \sqrt{144 + \frac{49}{4}} = \frac{25}{2} \text{ (см)}.$$

$$H_1 = OE - OO_1 = 9 \text{ (см)}, \quad H_2 = OF - OO_2 = 5 \text{ (см)}.$$

$$S_1 = 2\pi RH_1 = 2\pi \frac{25}{2} \cdot 9 = 225\pi \text{ (см}^2\text{)},$$

$$S_2 = 2\pi RH_2 = 2\pi \frac{25}{2} \cdot 5 = 125\pi \text{ (см}^2\text{)}.$$

$$S = 4\pi R^2_{\text{сфери}} = 4\pi \left(\frac{25}{2}\right)^2 = 625\pi \text{ (см}^2\text{)},$$

$$S_{\text{посяа}} = 625\pi - 225\pi - 125\pi = 275\pi \text{ (см}^2\text{)}.$$

Отже, ми розв'язали поставлену перед нами задачу.

Як бачимо, під час розв'язування задач досить зручно використовувати загальні прийоми дослідницької діяльності. Вони допомагають проводити допоміжні міркування, узагальнювати задачу чи конкретизувати її, розв'язувати стереометричні задачі, порівнюючи їх з планіметричними задачами.

Такі прийоми дослідницької діяльності, як свідчить практика, стимулюють в учнів бажання вчитися, а саме головне – міркувати та висловлювати свої думки, навіть, якщо вони можуть бути не зовсім правильні. При цьому весь клас бере активну участь у бесіді і відшукані правильних методів розв'язання задач.

Висновки. Використання в процесі навчання системи дослідницьких завдань як моделей наближених до реальних процесів, їх дослідження сприяють розвитку творчих здібностей учнів, підвищенню їхнього інтересу до навчального предмета, формуванню дослідницьких умінь, розвитку загального рівня математичної культури.

Література:

1. Артемчук Г. І. Методика організації науково-дослідної роботи / Г. І. Артемчук, В. М. Курило, М. П. Кочерган. – К.: Форум, 2000. – 271 с.
2. Белых С. Л. Мотивация исследовательской деятельности учащихся / С. Л. Белых // Исследовательская работа школьников. – 2006. № 3. – С. 68-74.
3. Богоявленская Д. Б. Исследовательская деятельность как путь развития творческих способностей / Д. Б. Богоявленская // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Под общей редакцией к.п.с.н. А. С. Обухова. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 44-50.
4. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
5. Горкуненко П. П. Підготовка студентів педагогічних коледжів до науково-дослідної роботи: автореф. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / П. П. Горкуненко – Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2007. – 20 с.
6. Леонтович А. В. Модель научной школы и практика организации исследовательской деятельности учащихся / А. В. Леонтович // Школ. технологии. – 2001. – №5. – С. 146-149.

У статті розглянуто деякі особливості формування дослідницьких умінь учнів під час вивчення геометричних тіл у курсі стереометрії. Висвітлено змістову сутність дослідницької діяльності учнів.

Ключові слова: дослідницька діяльність, стереометрія, задачі на дослідження.

In the article some features of forming of research abilities of students are considered during the study of geometrical bodies in the course of stereometry. Semantic essence of research activity of students is reflected.

Keywords: research activity, stereometry, problems for research.

ЗАСТОСУВАННЯ ОРТОГОНАЛЬНИХ ФІНІТНИХ ФУНКЦІЙ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ КРАЙОВИХ ЗАДАЧ ЗВИЧАЙНИХ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИХ РІВНЯНЬ ДРУГОГО ПОРЯДКУ

У даній роботі досліджується теорія наближення функцій ортогональними фінітними функціями та їх застосування до розв'язання крайових задач.

Мета дослідження – розробити алгоритм розв'язання крайових задач на основі апроксимації розв'язання ортогональними фінітними функціями.

Для досягнення вказаної мети були виконані наступні завдання:

1. Опрацьовано наявну літературу з теми дослідження.
2. З'ясувано роль фінітних функцій у наближенні розв'язків крайових задач.
3. Вивчила властивості ортогональних фінітних функцій.
4. Проведено порівняння сплайн-функції та ортогональних фінітних функцій у

наближенні функцій класу $L_{2[a;b]}$.

5. Проведено чисельні експерименти у процесі розв'язування крайових задач.
6. Сформульовано висновки за результатами дослідження.

Предметом дослідження є наближення функцій ортогональними фінітними функціями, та застосування їх до розв'язування крайових задач.

Гіпотеза дослідження – якщо розв'язок крайової задачі будувати у вигляді застосування системи ортогональних фінітних функцій $L_{2[a;b]}$, то в деяких випадках дають точніші наближені розв'язки, при цьому алгоритми є ефективнішими.

Змішані варіаційні принципи, є основою для побудови чисельних методів, що є раціональними алгоритмами й дають наближені розв'язки з урівноваженою точністю і гладкістю в широких класах моделей теплопровідності, дифузії й т.д. Це визначається, зокрема, такими причинами: геометричні та фізичні параметри систем враховуються у рівняннях руху й стану поза диференціальними операторами; крайові умови формулюються без використання похідних і записуються в найбільш простій формі; не виникає особливостей у процесі розв'язування задач для механічно нестисливих матеріалів. У результаті створюються передумови для підвищення універсальності моделювання і точності наближених розв'язків. Розвиток чисельних методів, що ґрунтуються на змішаних варіаційних принципах, спрямовано на ефективне використання перерахованих можливостей. Але основний недолік ВСМ – висока розмірність систем алгебраїчних сіткових систем рівнянь для невідомих вузлових величин – підсилюється в змішаних ВСМ. Наслідком одночасної й незалежної апроксимації переміщень і напруг є збільшення числа сіткових невідомих. Цей недолік змішаних методів усувається під час використання систем ортогональних фінітних функцій (ОФФ) [1].

Базисні функції на основі ортогональних многочленів Лежандра, Чебишева є ефективними на інтервалах і на областях більшої розмірності, якщо геометрія областей досить проста, і, крім того, на відміну від фінітних функцій не приводять до сіткових систем рівнянь з розрідженими матрицями. У випадку областей загального виду їх заміняють ОФФ. Характер функцій, у випадках коли вони є недиференційованими, а також їх похідних, якщо вони існують, ускладнює застосування функцій у чисельних методах розв'язування крайових задач. Ортонормовані базиси вейвлетів з компактними носіями [2] не вдається записати в аналітичній формі, і хоча їх можна побудувати з довільною точністю за допомогою певних алгоритмів, це також ускладнює використання таких базисних функцій у чисельних методах розв'язування крайових задач. Симетричні ОФФ однієї змінної [1], що мають аналітичну форму запису, просту структуру й високу гладкість, і ОФФ багатьох змінних [1], пов'язані із трикутними і пірамідними сітками, мають істотні переваги, особливо для областей із

криволінійними границями. Розробка ОФФ створює і розвиває основу для побудови змішаних ВСМ із раціональними алгоритмами, що не мають недоліків класичних змішаних ВСМ, а також основу для математичного моделювання технічних пристроїв, механічних й інших процесів.

Теорія ортогональних фінітних функцій [1], що узагальнює теорію В-сплайнів і доповнює теорію вейвлетів, а також змішані варіаційні сіткові методи (ВСМ) розв'язування крайових і еволюційно-крайових задач, у яких використовуються ОФФ, є основою створення майбутніх комплексів програм математичного моделювання механічних систем і дослідження моделей. Властивості цих комплексів програм будуть істотно перевершувати властивості існуючих комплексів програм за якістю та обчислювальною вартістю одержуваних розв'язків.

Як приклад ефективності застосування ортогональних фінітних функцій розглянемо крайову задачу

$$\begin{aligned} p \cdot \frac{d^2}{dx^2} u(x) - q \cdot u(x) &= f(x) & 0 < x < \pi \\ u(0) = 0 & \quad \frac{d}{dx} u(\pi) = 0 & p, q - \text{констант} \end{aligned} \quad (1)$$

Наближений розв'язок шукаємо у вигляді $u(x) \approx \sum_{k=1}^N u_k \phi(x, k)$, де u_k – наближені значення розв'язку у вузлах, $\phi(x, k)$ – базисні функції неперервні, ортогональні, нормовані та рівномірно лінійно незалежні.

$$\phi(x, j) := \Psi \left[\alpha, \Theta, \frac{(x-a)}{h} - j \right], \quad \text{де} \quad \Psi(\alpha, \Theta, x) := \begin{cases} \Phi(\alpha, \Theta, x) & \text{if } x \geq 0 \\ \Phi(\alpha, \Theta, -x) & \text{if } x < 0 \end{cases}$$

$$\Phi(\alpha, \Theta, x) := \begin{cases} 0 & \text{if } x > 1 \\ \left[\frac{(x-1) \cdot \alpha}{\Theta} \right] & \text{if } 1 - \Theta \leq x \leq 1 \\ \frac{-(1+2\alpha) \cdot (x-0.5)}{1-2\Theta} + 0.5 & \text{if } \Theta \leq x \leq 1 - \Theta \\ \left(\frac{\alpha \cdot x}{\Theta} + 1 \right) & \text{if } 0 \leq x \leq \Theta \end{cases} \quad p := 1 \quad q := 4 \quad f := 10$$

Нехай параметри функцій приймають значення

$$\Theta := 0.25 \quad \alpha := \frac{(\sqrt{41} - 5)}{8} \quad a := 0 \quad b := \pi \quad N := 10 \quad h := \frac{(b-a)}{N}$$

На рис. 1 наведено графік функції $\Psi(\alpha, \Theta, x)$

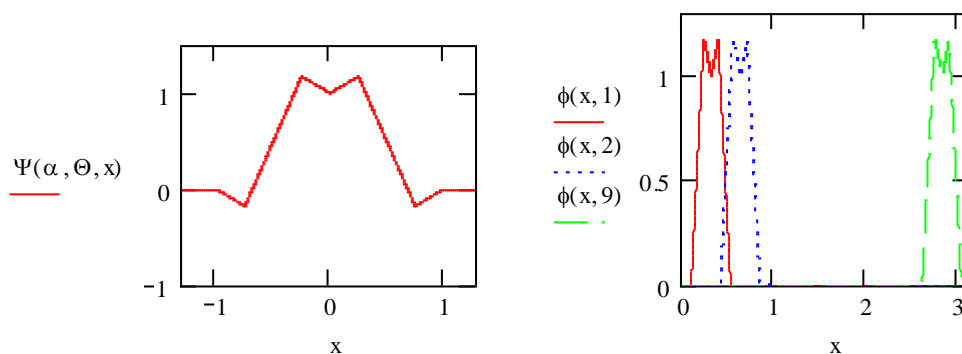


Рис. 1. Графік базисної функції $\Psi(\alpha, \Theta, x)$ та базисних функцій $\phi(x, k)$

Розв'язком крайової задачі (1) є функція

$$g(x) := 2.5 \left(1 - \frac{e^{4\pi-2x}}{1+e^{4\pi}} - \frac{e^{2x}}{1+e^{4\pi}} \right)$$

Для порівняння на рис. 2 наведено графіки точного та наближеного розв'язків крайової

задачі (1). У роботі [1] доводиться збіжність наближеного розв'язку $\sum_{k=1}^N u_k \phi(x, k)$ до точного розв'язку $u(x)$ при збільшенні N .

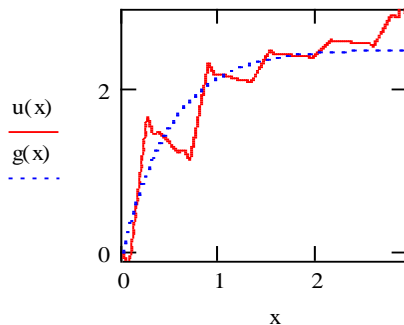


Рис. 2. Точний та наближений розв'язки крайової задачі (1)

У таблиці наведено коефіцієнти сіткової системи лінійних алгебраїчних рівнянь, до якої зводиться розв'язання крайової задачі (1).

$$A = \begin{array}{c|cccccccccc} & 0 & 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 7 & 8 & 9 \\ \hline 0 & -0.21 & 2 & -1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & -3.579 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 2 & 1 & 0 & -3.579 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 3 & 0 & 1 & 0 & -3.579 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 4 & 0 & 0 & 1 & 0 & -3.579 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 5 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & -3.579 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 6 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & -3.579 & 0 & 1 & 0 \\ 7 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & -3.579 & 0 & 1 \\ 8 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & -3.579 & 1 \\ 9 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & -1 & 2 & -0.21 \end{array}$$

Система має специфічну стрічкову структуру.

У роботі також розглядалось оцінювання похідної розв'язку крайової задачі (1). Для порівняння на рис. 3 наведено графіки похідних точного

розв'язків крайової задачі (1) та наближеного $f(x) := \left(\sum_{k=0}^{10} R_k \cdot \phi(x, k) \right)$

$$\frac{d}{dx}g(x) \rightarrow 2 \cdot \exp(2 \cdot x) \cdot \left[2.5 - 2.5 \frac{(\exp(2 \cdot \pi) - 1)}{(\exp(2 \cdot \pi) - \exp(-2 \cdot \pi))} \right] - 5.0e$$

$$G(x) := \frac{d}{dx}g(x)$$

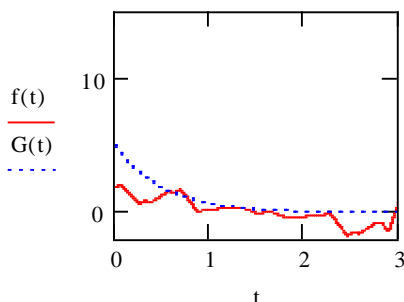


Рис. 3. Графіки похідних точного та наближеного розв'язків крайової задачі (1)

У процесі розв'язання нестандартних задач навіть «універсальні» комплекси програм є лише частиною набору інструментів дослідження. Ці комплекси не мають всебічну повноту, і повинні використатися творчо, на високому професійному рівні й у поєднанні з аналітичними дослідженнями і з додатковими чисельними розрахунками. Завищені оцінки можливостей комплексів програм і формальне їхнє використання – джерела недостовірних «розв'язків» і грубих помилок. Існує програмне забезпечення навчального процесу в галузі математичного моделювання і чисельних методів розв'язання задач механіки суцільних середовищ дозволяє вирішувати основні завдання, але володіє низкою зазначених недоліків. Навчання студентів має поєднуватися з характеристиками областей застосування комплексів програм, з роз'ясненням недоліків методів і комплексів програм, з описом перспектив розвитку чисельних методів і їхнього програмного забезпечення.

Література:

1. Агошков В. И. Проеуционно-сеточный метод решения уравнения переноса в сферически-симметрической области . В. И.Агошков, В. П. Шутяев – В кн. Численные методы и статистическое моделирование в теории переноса, Новосибирск: ВЦ СО АН СССР, 1980 с.
2. Ильин В. П. Методы и технологии конечных элементов. Новосибирск, 2007.
3. Колодяжний В. М. Фінітні функції, що породжені оператором. // В. М. Колодяжний, В. О. Рвичов. Лапласа / Доповіді НАН. України №4. 2004. – с. 17-22.
4. Кочулимов, А. В. Ортогональные финитные функции второй степени на треугольных сетках и их применение в геометрических моделях // А. В. Кочулимов, В. Л. Леонтьев : Труды Средневолжского математического общества. – 2008. – Т. 10. – № 2. – С. 126–129.
5. Ладыженская О. А. Краевые задачи математической физики. – М.: Наука, 1973.
6. Леонтьев В.Л. Ортогональные финитные функции и численные методы. Ульяновск: УлГУ, 2003. - 178 с.
7. Леонтьев, В. Л. Действительные ортогональные финитные функции второй степени на треугольных сетках // В. Л. Леонтьев, А. В. Кочулимов : Труды международной конференции по логике, информатике, науковедению КЛИН-2007 (Ульяновск, 17–18.05.2007). Т. 4. – Ульяновск : УлГТУ, 2007. – С. 163–168.
8. Марчук Г.И. Введение в проекционно-сеточные методы // Г. И. Марчук, В. И. Агошков – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1981. – 416 с.
9. Хургин Я. И. Финитные функции в физике и технике. Я. И. Хургин, В. П. Яковлев М.: Наука 1971, 408 с.

У статті розглядалася теорія наближення функцій ортогональними фінітними функціями та їх застосування до розв'язання крайових задач.

Ключові слова: функції, ортогональні фінітні функції, крайові задачі, варіаційні принципи.

The article examined the theory of approximation of functions orthogonal compactly supported functions and their application to the solution of boundary value problems.

Keywords: function, compactly supported orthogonal functions, boundary backside-chi, variational principles.

К.І. Полянська

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. О.І. Матяш)

МЕТА ТА ЗМІСТ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ І УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗНАНЬ УЧНІВ З ГЕОМЕТРІЇ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Систематизація та узагальнення навчального матеріалу є важливим і необхідним етапом у процесі вивчення геометрії у старшій школі. Без планомірного і цілеспрямованого формування та систематизації знань учням неможливо виділити й осмислити загальні риси та особливості в предметах та явищах. Знання, які учні здобувають, нерідко уривчасті, фрагментарні, між фактичними відомостями й узагальненнями не завжди є здатність встановити відповідні зв'язки. Причинами цього може бути зменшення

кількості годин математики в школі, зокрема геометрії, відсутність вчасної систематизації в роботі вчителя, не усвідомлення учнями необхідності систематизувати й узагальнювати знання та уміння. Надзвичайно важливим є усвідомлення учнями необхідності приведення знань у систему учнів. Встановлення зв'язку між предметами та явищами, які вивчаються, між конкретними і абстрактними поняттями, між причинами і наслідками передумов розвитку особистості учня. Тому актуальним є питання якості засвоєння учнями знань з геометрії, та встановлення ефективних шляхів приведення знань і вмінь у систему.

Мета даної статті – охарактеризувати пошуково-творчу діяльність учителя математики у процесі відбору і компонування прийомів систематизації та узагальнення знань і вмінь старшокласників з геометрії.

Аналіз останніх досліджень. Великий науковий інтерес представляють дослідження Л. Виноградової, Н. Долгих, О. Єпішевої, М. Зайкіна, Є. Саніної та інших, у яких розглядаються цілі, завдання, науково-виховне значення узагальнення в процесі вивчення матеріалу, конкретні узагальнюючі уроки, методи і прийоми навчальної діяльності, прийоми формування навиків узагальнення.

Ю. Бабанський, Л.В Занков, М. Данилов, М. Лернер, В. Лозова, М. Махмутов, В. Оніщук, М. Скаткін, С. Шапоринський та ін. визначили основу аналізу проблеми систематизації та узагальнення знань і вмінь учнів, мотиваційних її характеристик, методів і засобів організації систематизації та узагальнення.

В. Іржавцева та Л. Федченко вивчали питання систематизації й узагальнення знань учнів у процесі навчання математики, досліджували поступове формування в учнів уміння узагальнювати протягом усього процесу навчання, при переході учнів з одного класу до наступного.

Особливу роль у дослідженні даної проблеми мали роботи, присвячені систематизації та узагальненню знань і вмінь учнів і формуванню відповідних розумових прийомів у предметному аспекті. Зокрема, це роботи З. Слєпкань, Я. Грудьонова, Є. Бич, В. Осинської та ін.

Науковці вказують на важливість систематизації знань учнів з геометрії у старшій школі, пропонують різні методики навчання геометрії.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психологічної, педагогічної та методичної літератури з питань формування в учнів прийомів розумової діяльності показав, що розроблені завдання та вправи з формування мисленнєвих операцій в учнів початкової школи, розроблена методика розвитку вмінь узагальнювати на матеріалі певних тем курсу геометрії та алгоритми для розв'язування окремих типів фізичних і хімічних задач; а також проведені дослідження з формування вмінь здійснювати мисленнєві операції на змісті курсів біології та географії. Слід зазначити, що в більшості випадків автори подають узагальнення і системи у готовому вигляді, не враховуючи, що частина учнів не вміє ними користуватися, а також будують свою роботу зі школярами дедуктивним методом. Недостатньо досліджена система роботи вчителя і учнів у процесі застосування алгоритмів розв'язування задач, недостатньо досліджений механізм формування в учнів уміння узагальнення і систематизації навчального матеріалу, не виявлено психолого-дидактичні умови ефективності застосування різних систем на матеріалі природничих предметів для учнів основної школи, які набули останнім часом суттєвих змін [2].

Зауважимо, що необхідність систематизації та узагальнення під час навчання математики зумовлюється характером самої науки математики. Саме з цієї причини в критерії оцінювання навчальних досягнень з математики, рекомендовані Міністерством освіти і науки України, до характеристики високого рівня навчальних досягнень учнів включено вмінь узагальнювати і систематизувати набуті знання.

Під час узагальнюючого повторення з раніше вивченого матеріалу не тільки відтворюються найбільш суттєві факти, поняття, вміння, але й встановлюються логічні зв'язки між ними, простежуються їх виникнення і розвиток. Вивчений матеріал при цьому переосмислюється в цілому, що призводить не тільки до зміцнення засвоєного, але і до вибудовування знань у коротку структурну систему, тим самим підвищується якість

засвоєння вивченого матеріалу, розвивається розумова діяльність учнів, зменшується їх навантаження.

Розуміння нового завжди припускає включення цього нового матеріалу в систему вже наявних знань, формування зв'язків між ними. Під час встановлення зв'язків між новим навчальним матеріалом і вже засвоєними знаннями нове для учнів стає знайомим, сенс цього нового розуміється через раніше засвоєне. Узагальнення знань, у свою чергу, природним чином припускає їх систематизацію.

Узагальнення теми або розділу ставить учня в умови, коли йому необхідно, осмисливши матеріал, виділити найголовніше. Одночасно йде активне повторення навчального матеріалу, знання поглиблюються, розширюються, виробляються інтелектуальні вміння і навички. Паралельно формуються практичні уміння і навички (розв'язування задач, прикладів, вправ, графічні побудови і т.д.), тобто теоретичні знання застосовуються у прикладній діяльності учнів. Завдяки тому, що ці знання також узагальнюються і систематизуються, вдається значно розширити зону їх застосувань, збільшити обсяг вправ і підняти ефективність практичної роботи учнів [3].

Розглянувши сучасні підручники з геометрії старшої школи, можна сказати, що уже значно покращились умови приведення знань у систему та узагальнення їх зі стереометрії, з використанням різних прийомів у різних шкільних підручниках. Наприклад, у підручнику Геометрія 10 клас А. Єршової, В. Голобородько, О. Крижановського, С. Єршова після кожного розділу подано матеріал для повторення перед вивченням нового параграфу. Це і теоретичний матеріал і задачі для розв'язування і тестові завдання для самоперевірки, які розбиті на рівні від початкового до високого. Також дано підсумковий огляд розділу у вигляді систематизуючих таблиць, наповнених основними поняттями та запропоновані контрольні запитання до кожного розділу, що дає змогу учням привести знання у систему і узагальнити вивчений матеріал. Важливим, також, є те, що авторами підібрані додаткові задачі, які розширюють можливості вчителя у підборі системи задач для уроку. Для учнів ця додаткова добірка задач теж має пізнавальне та розвивальне значення. Цікаво, що в кінці кожного розділу вказаного підручника подані теми повідомлень і рефератів, які учні можуть підготувати самостійно, використовуючи запропоновану авторами підручника літературу.

Підвищенню ефективності навчання геометрії сприяє розв'язування різного типу задач. Звернення до задач, з першого погляду, незвичних для шкільних підручників за зовнішніми ознаками умови задачі, допомагає вчителю організовувати цілеспрямовану навчальну діяльність учнів з високим рівнем зацікавленості. У процесі розв'язання таких задач відбувається систематизація знань різного спрямування, можливо навіть поєднання знань є для учнів неочікуваним, незвичним.

Розглянемо приклади окремих прикладних задач, процес розв'язування яких є хорошими умовами для активного формування і використання прийомів систематизації та узагальнення знань міжпредметного характеру.

1) Площа Світового океану 361 **МЛН. КМ²**, середня його глибина 3,799 **КМ**. Океан настільки великий, що людина може уявити собі справжні розміри цієї водної маси, тільки дійшовши до яких-небудь зрозумілих порівнянь. Спробуємо уявно вмістити Світовий океан в посуд кубічної форми. Обчисліть сторону такого куба.

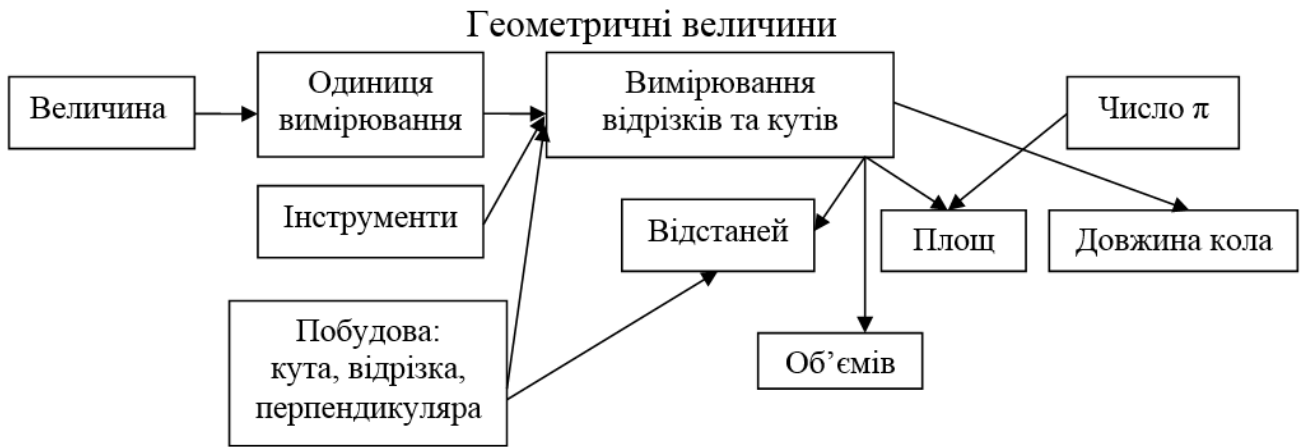
2) У амазонського латаття «Вікторії регії» листя з великим запасом «вантажопідйомності». Індіанські матері, збираючи насіння водних рослин, кладуть дітей для безпеки на це листя. У поперечнику вони до двох метрів, маляті є де побігати. А краї високо загнуті вгору, за межі не впаде і не потоне. Один дослідник насипав на листя 10 відер піску. Тільки тоді лист потонув. До речі, модель аркуша «Вікторії» використовував англійський архітектор Д. Пакстон, який проектував відомий Кришталевий Палац в Лондоні. Обчисліть, яку вагу витримує листок вікторії регії.

Очевидно, з аналогічною метою, задачі вказаного виду з'явилися також на сторінках сучасних підручників. Розглянемо, для прикладу, окрему їх вибірку.

3) Скільки шкіри треба для покриття м'яча діаметром 0,3 м, якщо відходи матеріалу становлять 10%?

Таблиця 1

Вимірювання довжин, площ, об'ємів, фігур довільної форми



| | | | |
|---------------------|---------|--|------------------------|
| Одиниці вимірювання | ДОВЖИН | Лінійні мм, см, дм, м ... | 10 |
| | ПЛОЩИН | Квадратні мм ² , см ² , дм ² , м ² ... | 100 = 10 ² |
| | об'ємів | Кубічні мм ³ , см ³ , дм ³ , м ³ ... | 1000 = 10 ³ |
| | кутів | Градус, радіан | |

| Вимірювання | | | |
|---|---|--|---|
| Довжина (загальні властивості) №1 | Площа (S) (основні властивості) №1-3 | Об'єм (V) (основні властивості) №1-3 | Кут (основні властивості) №1-3 |
| №1 ... є означення... | №2... ціле дорівнює сумі частин | | №3 рівні... |
| 1) периметр (P) 2) відстань: а) між точками; б) від точки до прямої; в) між паралельними прямими; г) від точки до площини; д) між паралельними площинами. | 1) плоскої фігури; 2) поверхні геометричного тіла. | 1) геометричних тіл | 1) плоскі кути; 2) кут між прямими; 3) кут між прямою і площиною; 4) кут між площинами; 5) лінійний кут двогранного кута; |
| <u>Подібних фігур</u> (<i>k</i> – коефіцієнт подібності) | | | |
| <i>k</i> | <i>k</i> ² | <i>k</i> ³ | |
| Вимірювання довжин, площ, об'ємів, фігур довільної форми | | | |

4) Яка товщина газової плівки на воді, якщо вона покриває круг діаметром 30 см і утворена внаслідок розтікання одного граму газу?

5) Є город 40 см довжиною і 30 см шириною. Пішов дощ і треба знати, скільки води вилилось на нього.

Серед прийомів, яким, окрім задач, має бути надана перевага з метою систематизації та узагальнення знань учнів з геометрії, ми виокремлюємо систематизуючі таблиці (таблиця 1).

Висновки. Досвід роботи в школі показав, що необхідність систематизації та узагальнення знань учнів обумовлена багатьма причинами. По-перше, неминучий процес забування, що призводить до втрати чіткості, зменшення обсягу знань, до утруднень і помилок, а іноді і повної неможливості відтворити раніше вивчений матеріал. По-друге, під час повернення до раніше вивченого створюються передумови для отримання нових знань, міцного закріплення і поглиблення. По-третє, таке систематизуюче повторення дає можливість учителю скоординувати роботу з ліквідації прогалин у знаннях учнів.

Узагальнююче та систематизуюче повторення має діагностичний і розвивальний характер, об'єднує всі уроки, будучи обов'язковим компонентом навчання на кожному з уроків усіх можливих типів.

Послідовне здійснення систематизації - необхідна умова формування узагальнених знань, які творчо застосовуються в різних ситуаціях.

Література:

1. Владимиров З.И. Сборник задач и упражнений по геометрии для средних учебных заведений. – СПб. – К., «Сотрудник», 1912. – 176 с.
2. Коршак Т.С. Узагальнення і систематизація навчального матеріалу на уроках математики дис. кандидата педагогічних наук./Український державний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. -К.: 1999.
3. Скоробагатова О.О. Систематизация и обобщение знаний учащихся в процессе обучения математике /О.О. Скоробагатова// Математика в школе. - 2006.

У даній статті представлено розгляд проблеми систематизації і узагальнення знань з геометрії в старшій школі та окремі прийоми приведення знань учнів у систему.

Ключові слова: систематизація знань, узагальнення знань, прикладні задачі, процес формування знань; навчання стереометрії.

This paper presents the case on the systematization and generalization of knowledge of geometry in high school and some techniques to bring students' knowledge in the system.

Keywords: systematics knowledge, generalization of knowledge, application problems, the formation of knowledge, learning geometry.

М.В. Савченко

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. О.І. Матяш)

ХАРАКТЕРИСТИКА УМОВ І РЕЗУЛЬТАТІВ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ І УМІНЬ У ЧАСТИНІ СТЕРЕОМЕТРІЇ

Постановка проблеми. Актуальною є проблема якісної підготовки до ЗНО з математики майбутніх учасників тестування: випускників шкіл, коледжів, технікумів, училищ тощо. Аналіз результатів ЗНО показав, що найбільші труднощі учасники тестування відчували під час розв'язування завдань з таких тем: функції та їх графіки; рівняння, нерівності та їх застосування; похідна, інтеграл та їх застосування; стереометрія; координати та вектори. Якщо детальніше розглянути стереометричні завдання, то на ЗНО їх розв'язують лише 3-9 % учнів. Зрозуміло, що особливо складними, або і зовсім непосильними, такі задачі є для учнів, які навчаються на рівні стандарту.

Слід зазначити, що вже вступив у силу новий Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (затверджений 23.11.2011 р.), в якому визначено тільки два рівні в недалекому майбутньому старшокласники обиратимуть один із двох рівнів навчання.

© М.В. Савченко, 2012 р.

Аналіз останніх досліджень. Зміст, форми і методи навчання стереометрії досліджували О. Александров, Г. Бевз, М. Бурда, Н. Глаголев, С. Іванова, А. Кисельов, І. Ленчук, О. Погорелов, Г. Саранцев, З. Слєпкань, В. Тадеєв, Н. Тарасенкова, Л. Філон.

Основи теорії й результати досліджень окремих аспектів освітнього тестування докладно викладено у працях: В. Авансов, Л. Ащєпкова, В. Кім, М. Чєлишкова

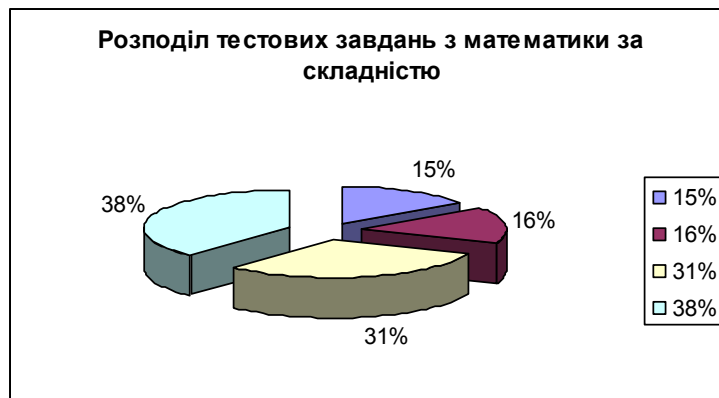
Мета даної статті – виокремити й охарактеризувати основні типові помилки випускників шкіл під час виконання завдань із стереометрії в умовах зовнішнього незалежного оцінювання з математики та описати основні методичні рекомендації щодо їх попередження.

Виклад основного матеріалу. Зовнішнє незалежне оцінювання з математики проводилося у 2012 році 21 та 22 травня. У ньому взяли участь 187 504 осіб.

Розподіл тестових завдань за змістовними лініями:

| | Змістові лінії | З вибором однієї правильної відповіді | На встановлення відповідності | Відкрита форма з короткою відповіддю | Частка від загальної кількості завдань (%) |
|-----------|----------------|---------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|--|
| Геометрія | Планіметрія | 5 | - | 1 | 18,75 |
| | Стереометрія | 3 | 1 | 1 | 15,62 |
| | Усього | 8 | 1 | 2 | 34,37 |

На діаграмі показано розподіл тестових завдань із математики за складністю.



15 % – дуже складні; 16% – легкі; 31% – оптимальні; 38 % – складні.

Статистичні дані, що оприлюднюються щороку Українським центром оцінювання якості освіти, дають можливість аналізувати результати написання ЗНО з математики за кілька років. У наступній таблиці показано розподіл учасників тестування (у %) за кількістю набраних балів з математики за три роки.

| Бали \ Роки | 100-123,5 | 124-150 | 150,5-180 | 180,5-190 | 190,5-199,5 | 200 |
|-------------|-----------|---------|-----------|-----------|-------------|-----|
| 2009 | 9,6 | 37,6 | 45,1 | 5,5 | 2 | 0,2 |
| 2010 | 7 | 44,8 | 44,8 | 5 | 2,2 | 0,2 |
| 2011 | 7,2 | 42,8 | 42,7 | 5,3 | 1,8 | 0,2 |

Основні причини учнівських помилок у процесі виконання завдань стереометрії такі:
1) формальне, поверхове теоретичне обґрунтування навчального матеріалу; 2) недостатнє

виділення спільних і відмінних рис, ознак, властивостей під час вивчення нових стереометричних понять і тверджень; 3) недостатнє озброєння учнів методичними прийомами вивчення теоретичного матеріалу і розв'язування задач; 4) необгрунтована аналогія; 5) слабкий розвиток просторової уяви учнів; 6) заміна певних понять на нерівносильні; 7) заміна висловлень на нерівносильні; 8) доведення теорем синтетичним методом або низхідним аналізом; 9) пропуск логічних кроків у процесі доведення; 10) мовні помилки, пов'язані з неправильним використанням термінів; 11) відсутність відповідної наочності; 12) відсутність прийомів самоконтролю.

Курс стереометрії будується на припущенні, що курс планіметрії повністю засвоєний. Розв'язування стереометричних задач найчастіше зводиться до розв'язування деяких планіметричних задач, і, отже, виникають труднощі з двох причин, що постають у процесі розв'язування планіметричної задачі. Наприклад, бажаючи з'ясувати, як розміщена висота в піраміді, що має однакові бічні ребра і основу у вигляді прямокутного трикутника, учні повинні зміркувати, що рівність бічних ребер, тягне за собою рівність їх проєкцій на площину основи, через що задача зводиться до такої: «У площині є прямокутний трикутник, треба знайти точку, рівновіддалену від трьох її вершин, тобто центр описаного навколо нього кола». Зрозуміло, що учень, який відчуває труднощі у розв'язуванні цієї простої планіметричної задачі, не спроможний розв'язати зазначену задачу, оскільки для успішного розв'язування стереометричних задач, потрібно часто звертатись до задач з планіметрії.

Програмою з математики для 10 класу передбачено відвести перші 4-7 тижнів для повторення матеріалу з планіметрії. Учнім варто рекомендувати відповідальніше поставитися до цих уроків, показати на діаграмах, яка кількість завдань ЗНО стосується планіметрії. На конкретних прикладах розкрити зміст таких завдань.

На перших уроках стереометрії бажано провести бесіду про важливість знань з планіметрії для опанування стереометрії на високому рівні. Окрім того, мотивацією до заучування формул з планіметрії, зокрема довжини кола і площі круга, може стати ілюстрація завдань ЗНО, наприклад, таких:

Два кола, довжини яких дорівнюють 9π см і 36π см, мають внутрішній дотик. Знайдіть відстань між центрами цих кіл (у см).

У прямокутник $ABCD$ вписано три кола одного й того самого радіуса (див. рис. 1). Визначте довжину сторони BC , якщо загальна площа кругів дорівнює 3π .

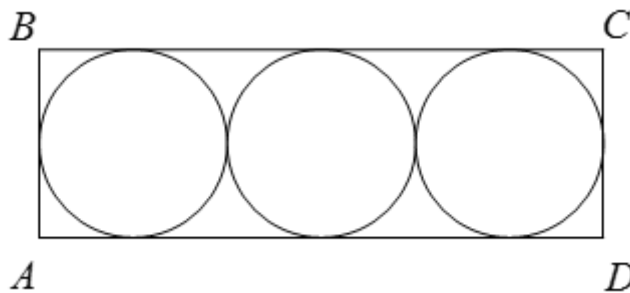


Рис. 1.

Під час повторення планіметричного матеріалу в 10 класі бажано поєднувати роботу над підручником із самостійною роботою учнів над тематичними тестами для ЗНО (їх багато подано в Інтернеті і спеціальних збірниках). Звичка самостійно розв'язувати додаткові завдання у багатьох учнів може закріпитися, і вже під час навчання у 10 класі вони зможуть повторити 50% матеріалу, що виноситься на ЗНО. Це суттєво підвищить рівень їхніх математичних знань і створить міцну базу для підготовки до ЗНО в 11 класі.

Окремі стереометричні задачі сформульовані так, що для їх розв'язування учням вистачає знань за основну школу. Наприклад.

– Об'єм кулі дорівнює 36π . Знайдіть її діаметр.

- Обчисліть площу сфери, діаметр якої дорівнює 12 см.
- У скільки разів збільшиться об'єм кулі, якщо її радіус збільшити у 2 рази?
- Свинцеву кулю радіуса 5 см переплавили в кульки однакового розміру, радіус кожної з яких – 1 см. Скільки таких кульок одержали? Втратами свинцю під час переплавлення знехтуйте.

Учням бажано пояснити це і періодично використовувати аналогічні завдання на уроках в 10 класі як усні вправи на повторення. Подібні задачі просто скласти і для куба.

Відомостей зі стереометрії, які учні отримали в 9 класі, достатньо для розв'язування й інших задач. Це задачі, які розв'язують на основі знань про розгортки многогранників і тіл обертання (визначення кількості елементів многогранників, обчислення поверхонь і об'ємів тощо).

Корисними є запитання на порівняння математичних об'єктів за загальними ознаками, на знаходження їхньої різниці між ними, наприклад:

- а) паралелепіпед, прямий паралелепіпед і прямокутний паралелепіпед;
- б) піраміда, тетраедр, правильна піраміда, зрізана піраміда, конус;
- в) куля та сфера;
- г) означення паралельності прямої та площини й ознака паралельності прямої і площини;
- д) означення паралельності площин та ознака паралельності площин;
- е) означення перпендикулярності прямої та площини й ознака перпендикулярності прямої і площини;
- є) означення перпендикулярності площини та ознака перпендикулярності площин тощо.

Важливими факторами усунення та попередження учнівських помилок є формування навичок самостійної навчальної діяльності учнів, знання методів, способів і умінь користуватися ними в процесі розв'язування різних стереометричних задач.

Якщо учень озброєний навичками активного сприймання нового матеріалу, методами і способами розв'язування задач, доведення теорем, до його свідомості доходять лише окремі, не пов'язані між собою уявлення та образи. У такому випадку учень помилково розв'язує задачу, тому що не може самостійно відшукати спосіб її розв'язування. Конкретними засобами, що допомагають навчити учнів самостійно доводити теореми та розв'язувати задачі, є такі:

1. Застосування аналітичного методу для пошуку доведення теорем і розв'язування задач.

2. Метод подвійного порівняння, суть якого полягає в тому, що порівнюють різні вправи значення того самого елемента геометричної фігури, який може бути двічі по-різному виражений через дані та шукані величини. Порівнявши ці два вирази, одержимо рівняння, з якого визначаємо шукану величину.

Метод подвійного порівняння часто застосовується в задачах на паралелепіпеди і трикутні піраміди, бо фігури мають таку властивість: хоч яку грань у них візьмемо за основу, вони лишаться відповідно паралелепіпедом і трикутною пірамідою.

3. Під час розв'язування багатьох геометричних задач ефективні результати дає зміна даної за умовою задачі геометричної фігури іншою, для якої легше і простіше встановлюються залежності між даними і шуканими величинами, а тому визначення в залежності між даними і шуканими величинами, а тому визначення в заміненій фігурі величини, що дорівнює шуканій, значно спрощується. Прикладом застосування такої заміни є доведення теорем про об'єм прямого і похилого паралелепіпедів.

Замінюють одну фігуру іншою, яка має з даною однакою шукану величину, часто методом обертання або паралельного перенесення цієї фігури до суміщення з іншою фігурою даного геометричного тіла.

Висновки. Наразі зовнішнє незалежне оцінювання якості знань з математики (далі - ЗНО), яке проводить Український центр оцінювання якості освіти при МОНМС України, остаточно утвердилося як одна з основних форм перевірки якості результатів математичної підготовки абітурієнтів. У зв'язку з цим актуальною є проблема якісної підготовки до ЗНО з

математики майбутніх учасників тестування: випускників шкіл, коледжів, технікумів, училищ тощо.

Література:

1. Офіційні звіти про проведення зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів України. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://testportal.gov.ua/index.php/text/vidp/>
2. Бевз В. Профільне навчання та зовнішнє незалежне оцінювання // Математика в сучасній школі. - 2012. - №4 (127).
3. Школьний О., Захарійченко Ю. Завдання для якісної тематичної підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання. Частина III // Математика в сучасній школі. – 2012. - №3 (126).
4. Сверчевська І. Готуємось до ЗНО. Стереометрія // Математика в сучасній школі. - 2012. - №3 (126).

Виокремлено й охарактеризовано основні типові помилки випускників шкіл під час виконання завдань із стереометрії в умовах ЗНО з математики та описати основні методичні рекомендації щодо їх попередження.

Ключові слова: зовнішнє незалежне оцінювання, типові помилки, знання із стереометрії, повторення планіметрії.

Isolate and characterize the basic common errors graduates while performing tasks in a stereometry independent external assessment of mathematics and describe the basic guidelines for their prevention.

Keywords: independent external evaluation, typical errors, knowledge of geometry, repetition planimetry.

В.П. Слободян

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. О.І. Матяш)

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОЇ УЯВИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Постановка проблеми. Як свідчать результати опитування вчителів, результати ЗНО з математики, розвиток просторової уяви учнів у процесі навчання залишається актуальною проблемою для педагогічних досліджень. Багато труднощів у формуванні просторового мислення школярів пояснюються тим, що не розроблена науковообґрунтована програма розвитку цього виду мислення в системі навчальних предметів природничо-математичного та технічного циклу, хоча можливості для цього є.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблему розвитку просторової уяви та мислення школярів у процесі навчання з точки зору психології та педагогіки досліджували Б. Ананьєв, Л. Гурова, В. Зикова, Є. Кабанова-Меллер, Г. Лернер, Б. Ломов, Ф. Шемякін, І. Якиманська. Методичні рекомендації щодо формування і розвитку просторової уяви учнів у процесі навчання сформульовані у працях Г. Владимирського, Є. Власова, Г. Глейзера, Л. Лоповока, І. Тесленка, М. Четверухіна.

Мета даної статті: на основі аналізу психолого-педагогічної літератури охарактеризувати особливості формування просторової уяви учнів та виокремити певні труднощі цього педагогічного процесу і шляхи їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Просторова уява – це вид розумової діяльності, який забезпечує створення просторових образів і оперування ними в процесі розв’язування практичних і теоретичних задач [4].

Уява – це психічна діяльність, яка полягає у створенні уявлень і уявних ситуацій, які ніколи в цілому не сприймалися в дійсності [1]. Уява заснована на оперуванні конкретними чуттєвими образами або наочними моделями дійсності, але при цьому має риси опосередкованого, узагальненого пізнання, яка об’єднує його з мисленням.

Образне мислення оперує не словами, а образами. У процесі цього оперування образами виникає їх створення, перебудова, видозміна в потрібному напрямку. Образне мислення дозволяє отримати конкретне, суб’єктивне відображення оточуючої нас дійсності.

Розглянемо основні закономірності формування просторової уяви, образного мислення, просторового мислення у процесі навчання.

Учні істотно розрізняються за успішністю створення зорових образів і оперування ними. Є учні, які легко і вільно створюють просторові образи на різній основі (частіше в межах однотипного навчального матеріалу). Образи у них яскраві, багаті різними деталями, при цьому добре і довго зберігаються. Але ці учні вагаються в оперуванні образами за вимогою. Досить введення умови, що вимагає перетворення створеного образу (подумки обертання, переміщення, перегрупування вихідних елементів, зняття або додавання окремих деталей тощо), як образ розпливається в уяві учнів. У ситуації розв'язання поставленого завдання, що вимагає «маніпулювання» образами, учні використовують різні наочні опори (ескізи, замальовки), прокреслюють в повітрі уявну фігуру, намагаються закрити долонею або аркушем паперу ту частину зображення (предмета), яку треба подумки перетворити тощо. Інші учні виконують оперування образами більш вільно. Вони менш скуті в оперуванні образами, легше їх видозмінюють.

Слід підкреслити, що з віком можливість оперувати просторовим образом за вимогою підвищується. Це пов'язано з формуванням психічних процесів: перцептивних, мнемічних, емоційно-вольових, розумових. Важливу роль відіграє при цьому предметне навчання, в рамках якого учні опановують спеціальними способами створення просторових образів, оперування ними. Особливе значення для розвитку образного мислення мають математика (геометрія), креслення, географія, що володіють особливими можливостями для створення просторових образів і оперування ними на основі умовної наочності.

Значний внесок у розвиток образного мислення роблять література, історія, фізика, біологія. Водночас їхній внесок специфічний, що визначає особливості образів, які формуються на їх основі. Відмінності в предметі засвоєння, шляхи і форми його пізнання природно накладають відбиток на зміст, структуру і функції наочних образів, які умовно можна розділити на «математичні» (геометричні) і «художні».

Як відомо, геометрія формує абстрактні образи, в яких фіксуються форма, величина, просторове співвідношення фігур в цілому або окремих їх частин. Для формування цих образів використовують різноманітний навчальний матеріал (креслення, схеми, графіки, діаграми, карти, плани, умовно-символічні, знакові позначення).

Формуючись у процесі застосування такого потужного арсеналу засобів, геометричні образи складають основу і визначають такий різновид образного мислення, як просторове мислення. Його основна функція – оперувати образами в математичному (абстрактному, умовно-схематичному) просторі, в ідеалі віддаленому від конкретності.

Створюючи геометричні образи, оперуючи ними, учні мають відволікатися від багатьох, обтяжених конкретними деталями наочних уявлень. У цьому випадку, чим більше у фігурі деталей, тим важче ним оперувати, перетворювати його. Чим більше образ схематичний, чим більше відображає «скелет» математичного об'єкта, тим легше відтворювати по ньому логіку перетворення (напрямок, характер руху, зміни, співвідношення окремих елементів тощо).

Основною ознакою всякого образу (на відміну від слова) є просторове розміщення його початкових елементів. В образі відображаються не тільки окремі перцептивні ознаки, властивості, але і їх структура, орієнтованість в просторі (видимому або уявному), співвідношення фігури і фону. Образ описується в термінах «розумовий погляд», «уявна картина», «проекція на уявну площину», «уявний об'єкт, орієнтований певними чином в просторі» тощо. Цим підкреслюється важлива особливість образу – наявність як обов'язкової його точки відліку. Виділяються зазвичай три точки відліку:

- 1) за схемою тіла («від себе»);
- 2) від заданих баз;
- 3) від довільно обраної системи відліку [6].

Розглянемо в зв'язку з цим, як використовуються різні точки відліку під час створення геометричних образів.

У процесі формування геометричних образів використовуються всі три названі точки відліку. Однак найважливіше значення мають друга і третя. Для ефективності формування геометричних образів, успішного оперування ними більш істотними є відволікання від орієнтації за схемою тіла («від себе») і перехід на задані або довільно вибрані математичні системи відліку (числова пряма, вісь координат тощо). Тому прикметні ознаки геометричного образу - це його абстрактність, динамічність, гнучкість.

Особливості розвитку образного мислення залежать від специфіки наукового змісту навчального матеріалу, форм і засобів наочності, їх функцій у засвоєнні знань, конкретних методичних прийомів, використовуваних учителем, тощо. Тому формування просторового мислення школярів може відбуватись принципово різними шляхами. Усе залежить від конкретних педагогічних цілей і завдань, причому часто цей процес здійснюється стихійно, поза втручанням з боку педагога. Вважається, що оскільки створення образів і оперування ними входить безпосередньо до процесу засвоєння наукових понять, то разом із введенням і відпрацюванням наукового поняття виникає система відповідних йому образів.

Розглянемо методичні особливості розвитку просторової уяви, образного мислення, просторового мислення.

У процесі засвоєння знань можна виділити наступні основні напрямки, за якими здійснюється розвиток просторового мислення у процесі навчання:

1) перехід від одиничних, предметно-конкретних образів до абстрактних, умовно-схематичних;

2) можливість фіксації в просторовому образі теоретичних зв'язків і залежностей (просторових, структурних, функціональних, часових);

3) розвиток динамізму образу, що виражається в його рухливості, багатоаспектності, зміні точок відліку тощо;

4) оволодіння різноманітними способами створення образу і оперування ним, що характеризується змінністю цих способів, їх довільним і вільним вибором в залежності від цілей і завдань діяльності, конкретних умов її виконання, орієнтувальних її ознак [5].

Кожен навчальний предмет відповідно до зі свого змісту, цілей засвоєння, прийнятих методів навчання висуває певні вимоги до розвитку образного мислення школярів. У цих вимогах не враховується, що всі вони адресовані дитині, яка змушена одночасно працювати з різними образами, швидко (нерідко в ході одного уроку) переходити від одних образів до інших (від предметних до умовно-схематичних, знаково-символічних і назад), використовувати різноманітні способи створення образів, оперування ними в системі різних за змістом знань.

Процес роботи над просторовим образом досить складний. Він вимагає від людини не лише уваги, вольових зусиль, зосередженості, спостережливості, емоційної напруги, але й володіння способами (технологією) створення образу, оперування ним. Відсутність такої технології пояснюється низкою причин і, перш за все, особливостями самого образу.

Робота над образом прихована від спостерігача (експериментатора), тому її важко зафіксувати, описати, задати для засвоєння. Вона протікає в розумі і проявляється лише в певному продукті діяльності (малюнку, творі, виготовленні деякої речі тощо), при недостатності образних засобів таким продуктом діяльності є слово.

Усе це створює значні методичні та експериментальні труднощі під час вивчення просторових явищ, які не піддаються безпосередньому спостереженню, фіксації і тим самим випадають з числа явищ, які можуть бути вивчені апаратними методами. Особливо це стосується до процесу створення просторового образу, який взагалі протікає приховано від експериментатора. Основний шлях вивчення цього процесу - словесний (або графічний), метод міркувань вголос, ескізування, метод підказок, спеціально побудований діалог тощо. Слід визнати, що в психології експериментальні методи вивчення природи образів розроблені порівняно мало, хоча в галузі феноменології образних явищ психологія досягла великих успіхів.

Різнманітні види наочного матеріалу мають широко використовуватись у навчальному процесі. Образи, що формуються на їхній основі, розрізняються своїм змістом, функціями,

повнотою, узагальненістю, динамічністю, усвідомленістю, що є показником рівня розвиненості просторового мислення.

Висновки. Розвиток просторової уяви учнів у процесі навчання залишається актуальною проблемою. Процес роботи над просторовим образом досить складний. І свій вклад у формування просторової уяви робить кожен навчальний предмет. Тому розвивати просторову уяву, мислення потрібно системно, але враховуючи особливості учнів.

Література:

1. Владимирский Г. А. Экспериментальное обоснование системы и методики упражнений в развитии пространственного воображения // Г. А. Владимирский. - «Известия АПН РСФСР» вып. 2. - 1949. - 467 с.
2. Глейзер Г. Д. Развитие пространственных представлений школьников при обучении геометрии // Г. Д. Глейзер. - М. – Педагогика, 1978. - 104 с.
3. Далингер В.А. Методика формирования пространственных представлений у учащихся при обучении геометрии. – Омск, 1992. – 67 с.
4. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. Проблемы приемов умственной деятельности // Е. Н. Кабанова-Меллер. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. - 434 с.
5. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников // И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1980. - 230 с.
6. Якиманская И.С. Развитие пространственных представлений и их роль в усвоении начальных геометрических знаний. // Пути повышения качества знаний в начальных классах. – М., 1962. – С.14-28.

У даній статті представлено характеристику особливостей формування просторової уяви учнів, розвитку просторового та образного мислення, аналіз проблем і рекомендації щодо способів усвідомлення учнями просторових явищ.

Ключові слова: просторова уява, образне мислення, просторове мислення, абстрактні образи, засоби наочності.

This paper presents the description of features of the formation of spatial imagination of pupils, development of spatial and imaginative thinking, problem analysis and recommendations on how do pupils understand spatial phenomena.

Keywords: spatial imagination, creative thinking, spatial thinking, abstract images, visuals.

А.В. Старчеус

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, ст. викладач М.О. Моклюк)

ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ З ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ

Постановка проблеми. Фізичні поняття складають основний зміст шкільного курсу фізики. Вони становлять основу основ, фундамент фізичної освіти. Загальновідомо, що знання з фізики не обмежуються лише фізичними поняттями, проте, тільки оволодівши цією мовою науки, учні зможуть успішно осмислювати сутність фізичних законів і теорій та опанувати методи науки. Тому знання сучасного стану теорії і практики формування понять, а також умов успішного засвоєння їх учнями дуже важливе для вчителів-практиків, студентів педагогічних спеціальностей, авторів підручників і методичних посібників.

Аналіз останніх наукових досліджень. Питання формування наукових понять привертало увагу багатьох видатних діячів педагогічної науки: Я.А. Коменського, Й. Песталоцці, К. Ушинського, В. Сухомлинського. Значний інтерес викликають результати наукових досліджень про визначальні чинники формування в учнів понять, а саме: способи поєднання слова вчителя і наочності (Л. Занков, Г. Костюк); місце аналізу і синтезу в процесі формування понять (Д. Богоявленський, Н. Менчинська); роль порівняння, абстрагування та узагальнення (П. Гальперін, Д. Ельконін, Т. Кагальняк, В. Онищук, В. Паламарчук,

О. Савченко, Т.Тализіна); важливість усвідомлення істотних і неістотних ознак, що зазнають варіації (С. Кабанова-Меллер) тощо.

Загально-дидактичні та психологічні основи формування в учнів наукових понять вивчали Л. Виготський, П. Гальперін, С. Гончаренко, В. Давидов, С. Кабанова-Меллер, О. Ляшенко, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, А. Усова. В науково-педагогічних джерелах обґрунтовано загальні теоретичні засади формування фізичних понять. Це відображено у фундаментальних працях О. Бугайова, Б. Будного, С. Гончаренка, Є. Коршака, О. Ляшенка, О. Пьоришкіна, Н. Родіної, В. Савченка, А. Усової.

Як свідчить наліз літературних джерел, формування фізичних понять належить до проблем, які з роками не втрачають актуальності.

Разом з тим, одним із основних та найбільших за обсягом під час вивчення фізики є розділ «Електродинаміка». На основі цього можна сказати, що питання формування фізичних понять з електродинаміки в процесі вивчення фізики є актуальним, успішне їх засвоєння сприятиме усвідомленню основних засадах сучасної науки і техніки, розвитку уявлень про сучасну фізичну картину світу, наукового світогляду.

Мета дослідження: провести теоретичний аналіз методичних підходів до формування фізичних понять електродинаміки в шкільному курсі фізики, запропонувати шляхи підвищення ефективності їх формування.

Виклад основного матеріалу. Результати аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дали змогу визначити психолого-дидактичні умови формування фізичних понять в учнів.

На основі аналізу науково-методичної літератури здійснено порівняння методик формування фізичних понять та визначено сучасні тенденції і шляхи їх удосконалення.

Ефективним засобом формування понять вважається навчальний фізичний експеримент, який за своєю суттю є основним джерелом абсолютно необхідної в цьому процесі інформації, що сприймається чуттєво. Усвідомлене засвоєння фізичних понять можливе за умов широкого використання в навчанні принципів доступності, наступності та наочності. На основі них у свідомості учнів формується образне мислення та створюються в уяві образи досліджуваних об'єктів і явищ.

Зокрема, наочність розглядається не як обов'язкове відтворення зовнішнього вигляду об'єкта, а передбачає створення моделей, які ізоморфні певному аспекту або стороні об'єкта. Наочність становить образне відтворення явищ і предметів за допомогою тих чи інших моделей, які створюються із елементів реального споглядання цих явищ і предметів.

Дидактична цінність моделей полягає в тому, що з їх допомогою можна звести вивчення складного до простішого, подати зі збереженням фізичної суті будь-який, навіть складний, об'єкт доступним для ретельного і всебічного вивчення. Тому принцип наочності можна розуміти як вимогу систематичної опори учнів на наочні образи, що виникають під час використання моделей. У цьому відношенні універсальним засобом наочності є комп'ютерні моделі, в процесі використання яких відкриваються нові можливості підвищення ефективності формування фізичних понять.

Під час вивчення фізичного поняття будь-яка із ознак може поставати для учнів як предмет вивчення. Зосереджуючи їх увагу на суттєвих ознаках і зв'язках, учитель свідомо окремлює певну ознаку поняття, яка на даний момент становить навчальний інтерес. Отже, будь-які, навіть реальні предмети за умови їх використання на уроках виступають навчальні моделі.

З метою поетапного формування фізичних понять доцільно використовувати демонстраційно-моделюючі педагогічні програмні засоби. Учитель, оперуючи демонстраційними комп'ютерними моделями, використовуючи засоби мультимедіа, має можливість підвищити інтерес до предмету та зацікавити учнів до навчання, активізувати їхню діяльність під час уроку, підвищити рівень сприйняття суттєвих ознак понять, з'ясувати глибше сутність фізичних явищ і процесів, всебічно формувати елементи сучасної фізичної картини світу. Це відбувається за рахунок активного залучення до роботи обох півкуль головного мозку, в якому, як відомо, ліва півкуля більш задіяна у випадку освоєння точних

наук, є відповідальна за логіку, а права – за образно-емоційне сприйняття інформації і активно працює саме при візуалізації останньої.

Розглянемо наступний підхід до формування понять електричної ємності під час вивчення електростатики. При цьому варто розпочати з того, що одне з основних понять «енергія електричного поля» нерозривно пов'язане з поняттями її накопичення і витрачання.. Важливо при цьому розуміння школярами, наскільки велика енергія може бути зосереджена в порівняно невеликому провіднику. Звідси випливає, що повинні бути розглянуті і накопичувачі цієї енергії-електричні конденсатори.

Основним поняттям під час розгляду понять накопичення і зберігання енергії електричного поля є електрична ємність. Її вивчення у конденсаторів дозволяє зіставити примітивні, проте принципово важливі методи електростатики з можливостями сучасних електровимірювальних приладів. До них, зокрема, відносяться широко поширені в побуті цифрові мультиметри. Спочатку можна електричну ємність і діелектричну проникність середовища, за допомогою традиційного обладнання, а потім більш точно вимірювати ці величини за допомогою мультиметра. Цікавою методичною проблемою є обґрунтування доцільності введення поняття електроємності відокремленого провідника та розробка оптимальної методики його формування.

Завершення формування понять електричної ємності варто здійснити на основі демонстраційного експерименту (рис.1):

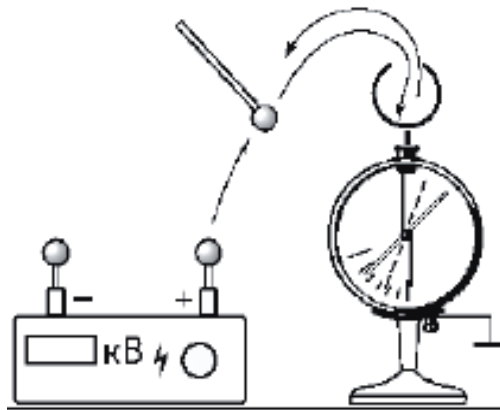


Рис. 1.

Виконуючи дослідження, учні, звичайно, помічають, що провідники можуть накопичувати і зберігати електричні заряди. Ця властивість провідників характеризується електричною ємністю. З'ясовують, як залежить потенціал відокремленого провідника від його заряду. Його можна вимірювати відносно нескінченно віддаленої точки. На практиці зручніше вимірювати потенціали заряджених тіл відносно Землі.

Для цього до електрометра необхідно приєднати порожнисту провідну кулю, корпус електрометра заземляти. Електрометр використовують як електростатичний вольтметр, що вимірює потенціал кулі відносно землі або, різниць потенціалів між кулею і землею.

За допомогою пробної кульки переносимо всередину кулі деякий заряд q . Стрілка електростатичного вольтметра відхилиться, показуючи певний потенціал. Дослід повторюють, надаючи кулі заряди $2q$, $3q$... Стрілка при цьому вольтметра відхиляється, показуючи значення 2φ , 3φ ...

Отже, відношення заряду q провідного тіла до його потенціалу залишається постійним і характеризує електричну ємність провідника.

Закріплення формування поняття електричної ємності конденсатора варто здійснити за допомогою установки (рис. 2). До електрометра, який відіграє роль вольтметра, приєднують пластини конденсатора. Одну з них при цьому заряджають за допомогою пробної кульки. При цьому електрометр фіксує різницю потенціалів U між пластинами. Після чого в середину порожнистої сфери (на пластину конденсатора) переноситимуть рівні за величиною заряди, в

результаті чого покази електрометра збільшуються на однакові значення. Отже система двох пластин (конденсатор) має електричну ємність, що визначається за формулою:

$$C = \frac{q}{U}$$

Запропонований підхід до формування фізичних понять на основі їх закріплення шляхом використання навчального фізичного експерименту на нашу думку, є досить ефективним і сприяє глибокому усвідомленню учнями фізичної суті досліджуваних явищ і процесів.

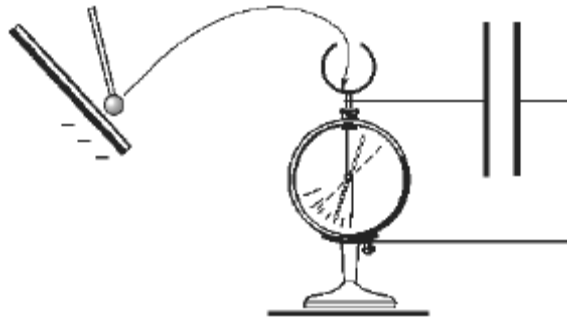


Рис. 2.

Висновки. В результаті аналізу деяких аспектів теорії і практики формування фізичних понять у шкільному курсі фізики встановлено, що врахування психолого-дидактичних особливостей сприйняття інформації – це залучення максимальної кількості аналізаторів, використання засобів мультимедіа, демонстраційного експерименту тощо. Дотримання доступності, послідовності і наступності формування фізичних понять, базується на використанні міжпредметних зв'язків – сприяє якісному засвоєнню фізичних понять, зокрема в процесі вивчення розділу «Електродинаміка».

Література:

1. Старчеус А.В. Історія розвитку вчення про електродинаміку / Старчеус А.В., Моклюк М.О. // Фізика. Нові технології навчання. - Збірник наукових праць студентів і молодих науковців. – Випуск 10. – Кіровоград: Ексклюзив-Систем, 2012. – С.41-46.
2. Сільвейстр А.М. Моклюк М.О. Використання комп'ютерних технологій на уроках фізики в загальноосвітніх навчальних закладах на прикладі вивчення електродинаміки Старчеус А.В, Моклюк М.О // Наукові записки. – Випуск 98. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 252-255.
3. Методичні основи організації і проведення навчального фізичного експерименту: Навчальний посібник / [П.С. Атаманчук, О.І. Ляшенко, В.В. Мендерецький, А.М. Кух]. - Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2006. - 216 с.

У статті розглянуто результати теоретичного аналізу методичних підходів до формування фізичних понять та представлено один із шляхів підвищення ефективності їх формування під час вивчення розділу «Електродинаміка»

Ключові слова: фізичні поняття, формування фізичних понять, електродинаміка, електрична ємність

In the article rozglyanuto results theoreticity analizu methodically pidhodiv to formuvannya fizichnih understand that represented one iz shlyahiv pidvischennya effektivnosti ih formuvannya pid hour vivchennya rozdilu «Elektrodinamika»

Klyuchovi words: fizichni ponyattya, formuvannya fizichnih understand elektrodinamika, elektrichna emnist.

РОЗДІЛ 3

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК, ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ

З.П. Безвушко

(науковий керівник – доктор педагогічних наук, проф. В.Є. Сорочинська)

ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

Постановка проблеми. Низка сучасних теоретичних і прикладних досліджень містить певні підходи до визначення характеристик освітньо-виховного середовища, завдань нової системи соціального виховання особистості, необхідної сучасному українському суспільству, а також специфіки її формування й розвитку (І. Бех, Н. Гевчук, М. Докторович, Л. Канішевська, О. Кізь, І. Ящук та інші). Аналізуючи зміни, що відбулися, автори переважно обмежуються констатацією необхідності визначення та розвитку системи виховного середовища, визнанням знецінення багатьох цінностей індивіда, посиленням уваги до матеріальних відношень. Освітнє середовище у психолого-педагогічній літературі розглядають як підсистему соціокультурного середовища, як сукупність факторів, ситуацій, які склалися історично, і як цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості учня (А. Бандура, У. Бронфенбреннер, В. Воронцова, О. Газман, Є. Клімов, Г. Ковальов, К. Левін, В. Панов, К. Роджерс, В. Рубцов, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін та ін.).

На нашу думку, в сучасних дослідженнях недостатньо акцентується увага на важливості формування принципово нових підходів до компетентнісного підходу в оцінці результатів діяльності соціально-виховної роботи освітніх закладів, зокрема, закладів інтернатного типу. Підкреслюється, що роль, відведена молоді на сучасному етапі розвитку суспільства, потребує удосконалення структури та змісту діяльності освітніх закладів з соціального виховання та підготовки підлітків до майбутнього самостійного життя в умовах швидкоплинного соціального середовища.

Мета статті: проаналізувати теоретичні підходи до вивчення категорії «соціально-освітнє середовище».

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях часто звучить думка про те, що створюючи для особистості сприятливе середовище як підґрунтя формування індивідуальності, суспільство збагачується і зміцнюється, відкриває широку перспективу з метою свого розвитку. Зміна соціальної ситуації, суспільної свідомості, ціннісних орієнтацій зумовлює пошук нових підходів, пов'язаних не тільки з удосконаленням освіти з врахуванням попереднього досвіду, але й зі створенням сприятливого середовища.

Більшість підходів до аналізу поняття «середовище» має яскраво виражені соціальні характеристики, ми вважали за доцільне надалі перейти до характеристики поняття «соціальне середовище». Існує підхід, який розглядає соціальне середовище як умови існування й діяльності, що оточують людину, як суспільні, так і матеріальні, духовні [2, с. 16].

За визначенням В. Семенова, соціальне середовище – це та об'єктивна реальність зі всією її різноманітністю, багатством змісту та форм, із якою взаємодіє людина; це соціальна інстанція її розвитку, її спосіб життя, міра участі в ній [8, с. 26].

Л. Коган трактує соціальне середовище як «порівняно стійку сукупність суспільних і особистісних елементів, з якими безпосередньо взаємодіє соціальний суб'єкт і які впливають на його діяльність» [6, с. 107]. Більшість дослідників відзначають такі особливості освітнього середовища, як: динамічність, здатність до еволюційного розвитку, плинність освітніх реформ та соціуму.

У енциклопедичних виданнях соціальне середовище трактується як складне багаторівневе утворення, конкретний прояв суспільних стосунків, що є характерними для суспільства, у якому живе та розвивається особистість; сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (площини суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи), які впливають на її свідомість та поведінку [1, с. 41-45].

Якщо узагальнити вище запропоновані підходи, то в них можна знайти спільну думку про те, що наявність соціального середовища – необхідна та обов'язкова умова соціалізації особистості. Воно охоплює людину від моменту її народження і впливає на неї аж до смерті. Саме соціальне середовище, зокрема його сфери: політична, соціальна, духовна формують певні очікування щодо поведінки особистості. Ці очікування відповідні соціальні інститути перетворюють на цілі, завдання, зміст соціального виховання. Соціальне середовище існує завдяки численним взаєминам його членів та соціальних інститутів. Чим більша та різноманітніша палітра складових соціального середовища, тим інтенсивніший його розвиток та різноманітніші умови життєдіяльності особистості [4, с. 116-124].

Структуру соціального середовища сучасні дослідники (О. Безпалько, М. Галагузова, Л. Орбан-Лембрик, С. Харченко), розглядають в аспекті його територіальної глобальності, виділяючи макро- та мікрорівні.

Соціальне середовище нерідко трактують як сукупність соціальних умов виховання, що безпосередньо впливають на механізми його регулювання. Зміни в соціально-педагогічному процесі обов'язково зумовлені реформаціями у структурі та функціонуванні соціального середовища.

Ми вважали за доцільне детальніше зупинитися на теорії, запропонованій П. Бурдье, оскільки нашу увагу привернуло положення про те, що середовище між індивідами заповнюють практики, які здебільшого є несвідомими зразками соціальної поведінки. Бурдье не зупиняється на категорії соціального середовища і вводить нове поняття – «соціальне поле». У контексті виконання завдань нашого дослідження це положення обумовлює специфічність соціального поля інтернатного закладу як виду освітнього середовища.

Стосовно окремого індивідуума ми можемо розглядати характеристики середовища ще за одним підходом : внутрішнє і зовнішнє середовище. Характеристики внутрішнього середовища можуть визначатися впливом таких факторів, як: вік, стан здоров'я, настрій індивіда тощо. Зовнішнє середовище складається з матеріального (природного й техногенного) і соціального. Стан зовнішнього середовища життєдіяльності індивіда характеризує її як бідну або багату, ворожу або дружелюбну до нього, стабільну або нестабільну, відому або нову для нього. Стосовно життєдіяльності індивіда, середовище може бути сприятливим або несприятливим, з позитивним або негативним впливом, що сприяє або перешкоджає його життєдіяльності. Залежно від рівня сприяння його життєдіяльності з боку середовища, індивід ставить одне із завдань: оборона, запобігання збитку, програшу або настання, досягнення успіху, виграшу. Цей фактор поєднує ступінь сприятливості середовища (умов, ситуації) для життєдіяльності індивіда й відповідний ступінь активності (або реактивності) індивіда [5, с. 187-192].

Щодо визначення поняття «освітнє середовище» зазначимо, що аналіз педагогічної літератури свідчить про його багатовимірність і різноплановість. Більшість дослідників означеної проблеми (О. Глузман, М. Євтух, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, Н. Рибка, С. Савченко) під поняттям «освітнє середовище» розуміють певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами в галузі освіти: як певна частина соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу

тощо. Найповнішим та сучасним, що концентрує в собі сутнісні ознаки цього феномена, є на нашу думку, визначення освітнього простору як «педагогічної реальності, яка заявляє про себе співіснуванням Людини і Світу через освіту, містить, і є балансом культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища» [7, с. 30].

Отже, у сучасній психолого-педагогічній літературі існують різні тлумачення поняття освітнього середовища. Воно розглядається як: сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких відбувається навчально-виховний процес; сукупність чинників, що як сприяють, так і перешкоджають досягненню його ефективності; система взаємозв'язків і відносин, зразки колективної дії, які складаються у процесі освітньої комунікації, реально реалізовані в освітньому середовищі цінності і норми; сукупність зовнішніх умов, у яких протікає повсякденна життєдіяльність індивіда, який розглядається під кутом зору наявних у ній можливостей для формування його освіченості; як все те, що створено працею людини з метою виховання, навчання й освіти молоді.

Визначення структурних компонентів освітнього середовища не має єдиного бачення в сучасних психолого-педагогічних підходах, зокрема, їх подають так: фізичне оточення, людські фактори, програма навчання (Г. Ковальов); соціально-контактна частина середовища, інформаційна, соматична, предметна (Є. Клімов); просторово-семантичний, змістово-методичний, комунікаційно-організаційний компоненти (С. Тарасов); суб'єкти освітнього процесу, соціальний, просторово-предметний, технологічний (психодидактичний) компоненти (В. Ясвін).

Разом з тим всі дослідники погоджуються, що центральним серед інших структурних компонентів освітнього середовища є соціальний компонент та його складові: педагогічна, психологічна та комунікативна. Цей компонент несе на собі основне навантаження щодо забезпечення можливостей задоволення і розвитку потреб суб'єктів освітнього процесу у відчутті безпеки, у збереженні й покращенні самооцінки, у формуванні позитивної «Я-концепції», у визнанні зі сторони інших, в самоактуалізації. Як ключову психологічну характеристику освітнього середовища загальноосвітнього закладу науковці (І. Баєва, С. Вершловський, О. Лебедев, В. Слободчиков та інші) розглядають безпеку, а психологічно безпечне освітнє середовище – як умову для позитивного особистісного зростання її учасників. Психологічно безпечне освітнє середовище розуміють як середовище взаємодії, вільне від проявів психологічного насилля, яке має референтну значущість для суб'єктів навчально-виховного процесу (в плані позитивного ставлення до неї), яке характеризується переважанням гуманістичної центрації (тобто центрації на інтересах (проявах) своєї суті і суті інших людей) і які відображаються в емоційно особистісних і комунікативних характеристиках [3, с. 27].

Отже, ми визначатимемо психологічно безпечне освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу як сукупність територіальних, соціальних, психолого-педагогічних факторів, що визначають позитивне ставлення учнів до закладу, високі показники індексу задоволеності потреб і захищеності від насилля. Психологічно безпечне освітнє середовище є ефективною міжособистісною взаємодією, що сприяє емоційному благополуччю учнів і педагогів, розвитку психологічно здорової особистості, особистісному росту учнів, професійному зростанню і довголіттю педагогів, гармонізації їх особистості. Психологічна безпека освітнього середовища відображається в показниках захищеності її суб'єктів, що виявляється в характеристиках психічного здоров'я. Підвищення рівня психологічної безпеки сприяє особистісному розвитку і гармонізації психічного здоров'я. Проектування психологічно безпечного освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу повинно виходити із принципів захисту особистості кожного суб'єкта педагогічного процесу, через розвиток і реалізацію його індивідуальних потенцій, усунення психологічного насилля між його учасниками. Ці вимоги набувають особливої актуальності, коли йдеться про вихованців інтернатних закладів, багато з яких зазнали ситуації психологічної небезпеки, і для яких інтернат має стати терапевтичним середовищем.

Ми здійснили спробу визначити такі механізми впливу на особистість освітнього середовища загальноосвітньої школи-інтернату:

– перший механізм – вплив педагога (вихователя, соціального педагога) на особистість, що посилює бажаний ефект впливу елементів мікросередовища, або, у випадках небажаного впливу, протиставляє йому інший, що нейтралізує негативний ефект;

– другий механізм – це вплив на саме середовище, і вже через нього – на особистість. Такий вплив надає можливість посилювати дію елементів мікросередовища: стримувати, нейтралізувати або змінювати небажані напрями та активізувати адекватні.

На основі проведеного аналізу наукових джерел, що стосуються проблеми соціально-освітнього середовища шкіл-інтернатів, можна зробити такі **висновки**:

– соціально-освітнє середовище – система педагогічних факторів та впливів, що забезпечують взаємодію та пізнання особистістю, у процесі її соціалізації, спеціально організованого педагогічного та виховного середовища;

– соціально-освітнє середовище – це безпосередня взаємодія всіх учасників педагогічного процесу у роботі, у якій забезпечується активізація їх творчого потенціалу та втілення його у діяльність;

– соціально-освітнє середовище відображає систему соціальних зв'язків і передбачає підготовку вихованців шкіл-інтернатів до вироблення ефективних взаємостосунків у соціумі;

– соціально-освітнє середовище загальноосвітніх шкіл-інтернатів характеризується обсягом освітніх послуг, інтенсивністю освітньої інформації та функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, що характерні певному суспільству;

– соціально-освітнє середовище шкіл-інтернатів здатне посилювати або мінімізувати соціальної деривації.

Отже, аналіз теоретичних підходів до характеристик соціального та освітнього середовища надав нам можливість стверджувати, що соціальне та освітнє середовища взаємопов'язані. Кожне з цих середовищ є частиною іншого, вони не можуть існувати незалежно один від одного. Чим більший перетин із соціальним середовищем, тим ефективнішим та продуктивнішим є освітнє середовище.

Література:

1. Андрущенко В. П. Філософія соціальної роботи в Україні на рубежі століть / В. П. Андрущенко // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2002. – № 1. – С. 41 – 45.
2. Асмолов А. Г. Психологія личности: ученик / Асмолов А. Г. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
3. Баєва И. А. Тренінги психологіческой безопасности в школе / Баєва И. А. – СПб. : Речь, 2002. – 251 с.
4. Канішевська Л. В. Організація соціально-культурної діяльності старшокласників з формування соціального досвіду / Л. В. Канішевська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / Ін-т проблем виховання НАПН України. – Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. – Вип. 14, кн. 1. – 648 с. – С. 116–124.
5. Канішевська Л. В. Змістова структура соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць ; [за заг. ред. О. В. Матвієнко ; укладач В. В. Кудіна]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2011. – Вип. 43. – 213 с. – С. 187–192.
6. Коган Л. Н. Социальная среда и воспитание / Л. Н. Коган // Учебно-воспитательный коллектив и его среда / под. ред. А. Т. Куракина, Л. И. Ниновичкой. – Свердловск : СГПИ, 1980 – 107 с.
7. Ландшеер В. Концепция минимальной компетентности / В. Ландшеер // Перспективы. – 1988. - № 1. – С. 33.
8. Селевко Г. К. Социально-воспитательные технологии / Селевко Г. К. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.

У статті розглядаються наукові підходи до визначення понять «соціальне та освітнє середовище», розкрито структуру та показано особливості соціально-освітнього середовища школи-інтернат.

Ключові слова: соціально-освітнє середовище, загальноосвітня школа-інтернат.

In the article deals with scientific approaches to defining the concepts of «social and educational environment», reveals the structure and show features of socio-educational boarding school environment.

Keywords: social and educational environment, Boarding School.

Л.В. Бура

**СТРУКТУРА КУРСА ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ
ДЕЗАДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕХОДА В
ОСНОВНУЮ ШКОЛУ**

Современная теоретическая база психологической помощи базируется на представлении о том, что «с помощью специально организованного процесса общения могут быть актуализированы дополнительные психологические силы и способности, которые, в свою очередь, могут обеспечить нахождение новых возможностей выхода из сложной жизненной ситуации» [2, с. 41].

А. Бодалев, Н. Обозов, В. Столин подчеркивают, что в основе психологической помощи должны быть научно обоснованные и выверенные практикой теоретические представления про личность и межличностные взаимоотношения, что требует объединения социально-психологических и психолого-педагогических знаний [3].

Теоретическими основами психокоррекционной работы является концепция деятельности А. Леонтьева [6], психологическая теория групп А. Петровского [8], социально-перцептивная теория А. Бодалева [3], культурно-историческая концепция Л. Выготского [5], концепция личности С. Рубинштейна [9], теория отношений В. Мясищева [7], социально-психологическая концепция взаимодействия Г. Андреевой [1].

Наиболее существенным в групповых методах психокоррекции является ориентация на широкое использование обучающего эффекта группового влияния, реализация принципа активности субъекта в процессе самоисследования и исследования других.

Для профилактики и коррекции школьной дезадаптации учащихся младших классов в процессе перехода в основную школу нами разработан спецкурс «Я – будущий пятиклассник!», который внедрялся в учебно-воспитательный процесс за счет вариативных часов программы, насчитывал 20 часов (один час в неделю) и проводился во втором семестре четвертого класса.

Особенностью спецкурса является его полиструктурность, которая складывается из трёх подструктур (за основу взята схема, предложенная В. Семиченко [10, с. 81]):

- 1) подструктура тематическая, представленная в виде определённой последовательности тем;
- 2) подструктура деятельностная, которая определяет процесс овладения учащимися навыками, умениями, приёмами успешной коммуникации и продуктивного обучения;
- 3) подструктура рефлексивная. На данном уровне происходит осмысление учащимися своих возможностей, а также тех затруднений, которые возникают у них при выполнении той или иной деятельности, тренировка в удержании контроля над своими действиями при выполнении заданий, получение обратной связи от учителя и одноклассников об успешности своих действий, умение объективно рассматривать свои действия с позиции психологической целесообразности.

Весь материал программы подается с позиций гуманистической направленности, что предусматривает способность психолога проникать во внутренний мир ребёнка, тонкое понимание личности ученика и его психических состояний, веру в возможности каждого ребёнка, понимание каждого школьника, умение видеть его внутренние побуждения, направленность мотивов и потребностей, гуманный и демократический стиль.

При разработке структуры и содержания спецкурса «Я – будущий пятиклассник» мы руководствовались также концептуальными основами модели продвижения человека по мере овладения им психологическими знаниями и способами их использования (В. Семиченко [10]), так как задача повышения эффективности курса, как указывает автор данной модели, «не может быть решена, если отсутствует соответствующая концептуальная модель

присвоения и использования психологических знаний» [10, с. 13]. Каждая стадия овладения психологическими знаниями характеризуется не столько новым содержанием, сколько качеством отношений ученика с психологической информацией, теми новообразованиями, которые формируются в результате её прохождения. Овладение предыдущей стадией ещё не гарантирует автоматически переход на новую. Как указывает В. Семиченко, достижение высокого уровня в пределах одной стадии может сочетаться с низким уровнем прохождения других стадий. Поэтому, в процессе подготовки учеников к переходу в основную школу мы стараемся постоянно контролировать, как происходит переход ребенка с одного уровня на другой, насколько эффективно усвоена ими та или иная информация.

Спецкурс состоит из четырех взаимосвязанных тематических блоков (рис. 1).

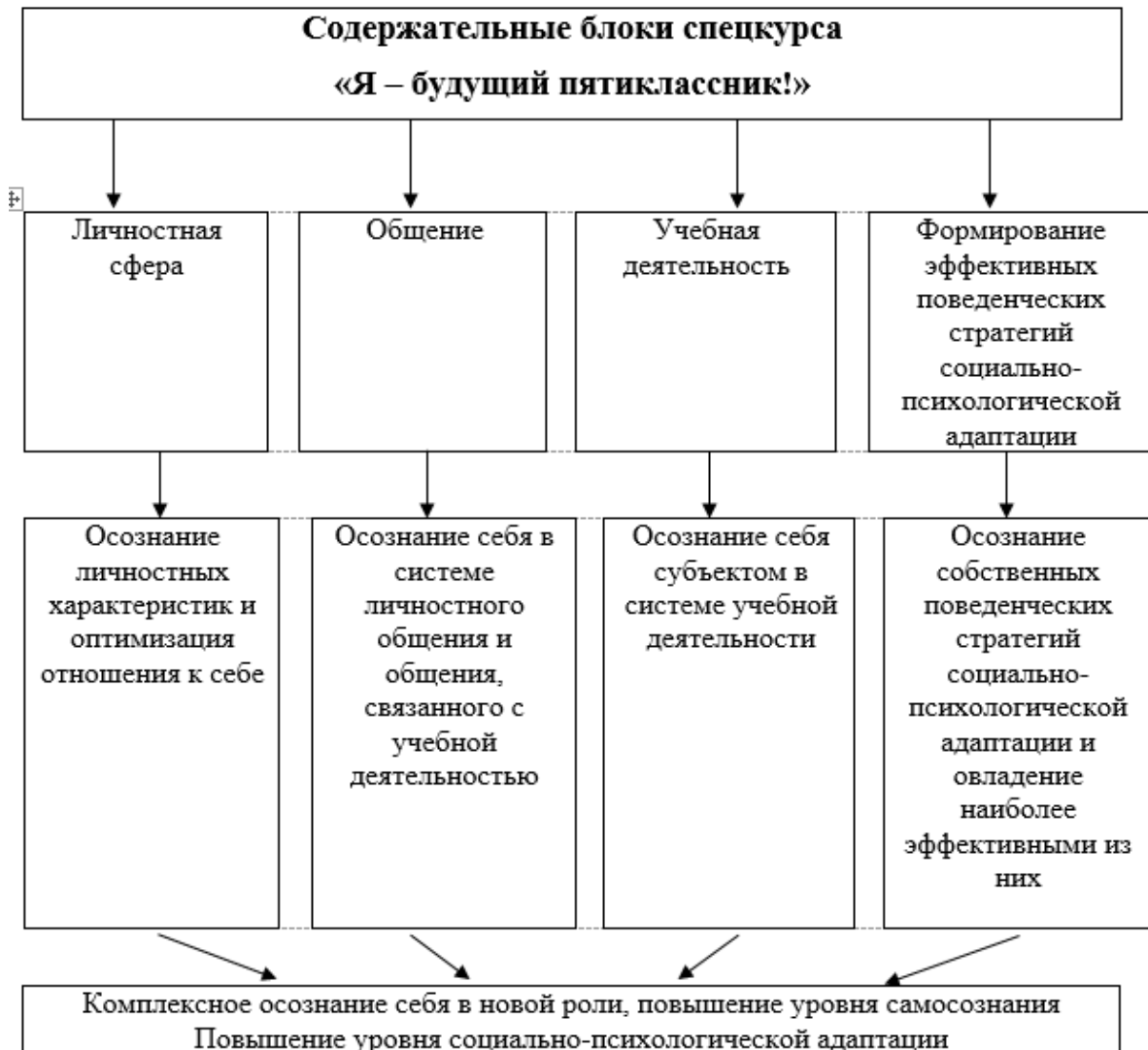


Рис. 1. Основные блоки спецкурса «Я – будущий пятиклассник!»

Первый блок посвящен осознанию участниками некоторых своих личностных характеристик (особенностей самоотношения, уровня самоактуализации, акцентированных черт характера) и оптимизации отношения к себе, к своей личности. Он включает упражнения, ориентированные на то, чтобы сфокусировать внимание учащихся на собственной личности, на своих переживаниях, мыслях, привычных способах поведения, на собственных представлениях о себе самом. На данном этапе ставится цель создать такие условия и ситуации, которые могли бы обеспечить каждому ученику возможность наиболее четко увидеть себя как в зеркале собственных представлений и самооценки, так и в зеркале мнений одноклассников, что позволяет оценить свои личностные качества, прислушаться к

своим переживанням. Этому в большой мере способствует необходимость постоянной вербализированной рефлексии своих мыслей и переживаний, которая тут же обогащается процессами обратной связи от других участников группы. Уже в этот период начинают рушиться привычные стереотипы неадекватного самовосприятия и деструктивного поведения. У учащихся возникают сомнения относительно устоявшихся систем оценок и самооценок. «Возбуждение и подъем (или скованность и подавленность), которые характерны для человека в учебной ролевой игре, связаны, прежде всего, с преобразованием своего «Я» в другую социальную форму, нарушением привычной самотождественности (личностной определенности), необходимостью проявления активного воображения в конструировании нового варианта своей личности, подкрепляя его открытыми для наблюдения действиями» [4, с. 27].

Второй блок направлен на осознание учащимися себя в системе учебного и личностного общения и оптимизацию межличностных взаимоотношений с учителями, одноклассниками, родителями и т.д. Особое внимание уделяется развитию психологических возможностей ребенка, его социально-перцептивных и коммуникативных способностей, осознанию привычных способов общения, анализу ошибок в межличностном взаимодействии. Большое значение в этом блоке уделяется системе приемов невербальной коммуникации, тренингу сеситивности, отработке навыков оптимального общения. Учащиеся знакомятся с приемами налаживания делового взаимодействия и общения со всеми участниками учебного процесса. Этому способствует использование большого количества невербальных техник, а также ролевых и организационно-деятельностных игр.

Третий блок направлен на осознание учащимися себя в новой системе учебной деятельности и оптимизацию отношений в данной системе. На этом этапе основной упор делается на закрепление новых поведенческих паттернов, отработку умения самоанализа в учебной деятельности, а также способов освобождения своего творческого потенциала. Учащимся даются задания, например, «снять фильм или поставить «немой» спектакль. Выполнение такого рода заданий является не только действенным способом сплочения класса и реализации творческих возможностей каждого учащегося, но и своего рода диагностическим приемом, который позволяет судить про изменения, которые произошли в поведении детей.

Четвертый блок направлен на осознание собственных поведенческих стратегий социально-психологической адаптации и отработке эффективных стратегий. Особое внимание на этом этапе уделяется интеграции приобретенных на предыдущих этапах знаний, умений и навыков в целостные поведенческие стратегии. Эта цель достигается благодаря использованию большого количества ролевых игр, сюжетами которых являются реальные проблемные ситуации из повседневной жизни учащихся. Данный блок завершается подведением итогов и общим анализом всей работы.

Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Андреева Г. М. - М. : «Аспект пресс», 1998. - 368 с.
2. Біла О. Г. Психокорекційні можливості методу активного соціально-психологічного навчання на матеріалі підготовки психологів – практиків : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Г. Біла. - Черкаси, 2002. - 241 с.
3. Бодалев А. А. О службе семьи / Бодалев А. А., Обозов Н. Н., Столин В. В. - // Психологический журнал. – 1981. - № 4.- С. 12-16.
4. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учебное пособие / Вачков И. В. – М. : «Ось-89», 1999. – 176 с.
5. Выготский Л. С. История развития высших психических функций : собр. соч. / Выготский Л. С. - М. : Педагогика, 1983. - Т. 3. - 504 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / Леонтьев А. Н. - М. : Политиздат, 1975. - 304 с.
7. Мясищев В. Н. Психология отношений : избр. психологич. труды / Мясищев В. Н. - М. : Модек, 1995. - 356 с.
8. Петровский А. В. Развитие личности. Возрастная периодизация / Петровский А. В. // Психология развивающейся личности. - М. : Педагогика, 1987. – 267 с.

9. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Рубинштейн С. Л. – СПб. : Питер, 2003. - 512 с.

10. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии / Валентина Анатольевна Семиченко – Киев : «Магістр-S» - 124 с.

У статті запропонована структура курсу профілактики і корекції шкільної дезадаптації учнів молодших класів у процесі переходу в основну школу.

Ключові слова: адаптація, шкільна дезадаптація, профілактика, корекція.

In the article the structure of course of prophylaxis and correction of school disadaptation of junior classes of students is offered in the process of passing to basic school.

Keywords: adaptation, school disadaptation, prophylaxis, correction.

І.І. Вихованець

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. О.В. Більська)

ВИХОВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Процес становлення сучасного суспільства потребує розвитку української національної системи виховання, в основу якої покладені провідні принципи гуманізму та демократизації. Є очевидним, що активним суспільним об'єктом має бути людина з високим рівнем свідомості, творчої активності, відповідальності, яка керується у своїй діяльності і поведінці гуманістичними цінностями. Таку людина покликана виховати школа як соціальний освітній інститут. Зміст початкової освіти складає основу різнобічного розвитку учнів, формування в них мислення, пізнавальних інтересів, оволодіння навичками здобувати знання. В цей період у молодших школярів інтенсивно формуються інтелектуальні, соціальні і моральні якості. Саме в початковій школі учні одержують основи знань з навчальних дисциплін, правил поведінки, розуміння гуманістичних цінностей, що будуть служити підґрунтям їхньої успішної діяльності та поведінки впродовж усього життя.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема виховання гуманістичних моральних цінностей в учнів досліджувалася різними авторами. Так, у низці наукових робіт відображено важливі аспекти означеної проблеми: загальнотеоретичні засади гуманізації виховання молодших школярів у позаурочній діяльності, перетворення школи в «майстерню гуманності» викладені у працях Я. Коменського, А. Макаренка, В. Сухомлинського; психологічні аспекти гуманістичного виховання розкриті у працях І. Беха, О. Бодальова, М. Боришевського, О. Киричука, Г. Костюка, Е. Помиткіна; сутність та структура етично-моральних цінностей у сучасній вітчизняній системі виховання обґрунтовані в роботах Т. Аболіної, О. Вишневського, Е. Корнієнко, М. Красовицького, О. Сухомлинської. Концептуальні засади виховання гуманістичних цінностей учнів сформовано І. Бехом, Н. Ганнусенко, К. Чорною. Процес формування гуманних відносин у позаурочній діяльності став предметом дослідження В. Коротєєвої, Г. Ясякевич. Є. Доукіна вивчала взаємодію школи і сім'ї у формуванні моральних засад поведінки молодших школярів. М. Трофанова і М. Глущенко з'ясували особливості виховання молодших школярів у позаурочній діяльності. Проблемі морального виховання молодших школярів у системі позакласної діяльності присвячене дослідження О. Матвієнко. Особливості морального розвитку та механізм формування моральних цінностей розкрито у працях І. Беха, В. Галузка, А. Донцова, В. Тюріної та ін.

Аналіз праць дав змогу стверджувати, що найсприятливішою для виховання в учнів початкової школи поведінки на основі гуманістичних цінностей є їхня діяльність у позаурочний час. Вони разом з педагогами, на основі партнерства беруть участь у суспільно значимій діяльності, в процесі якої вправляються в здійсненні суспільно значущих вчинків на основі гуманістичних цінностей. Молодші школярі залучаються до роботи в різних творчих об'єднаннях (гуртках, студіях) відповідно до інтересів, добровільного вибору, що сприяє

самореалізації особистості, розвитку її індивідуальних нахилів і здібностей. Все ж реалізація завдань виховання гуманістичних цінностей в учнів початкової школи у позаурочній діяльності стримується їх недостатнім теоретичним осмисленням, відсутністю належного методичного забезпечення.

Зважаючи на актуальність означеної проблеми метою статті є розглянути особливості виховання гуманістичних цінностей в учнів початкової школи в позаурочній діяльності, з'ясувати механізми їх формування та способи організації життєдіяльності дітей з цією метою.

Нині є різні класифікації цінностей залежно від логічної основи їх поділу, зокрема, розрізняють загальнолюдські, національні, колективні, індивідуальні цінності; цінності віри, родинні, вітальні, пізнавальні, життєсміслові, матеріальні, духовні, етнічні тощо. Цінності мають історичний характер, тому вони можуть змінюватись як у суспільстві, так і в свідомості людей. У педагогічному аспекті дуже важливо обґрунтувати таку систему цінностей, яка має бути основою виховання і розвитку учнів, внутрішнім компонентом їхньої свідомості, самосвідомості, мотивом і регулятором позитивно спрямованої діяльності.

На основі узагальнення результатів аналізу філософських, психолого-педагогічних праць (Ш. Амонашвілі, Л. Архангельський, І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневський, І. Зязюн, С. Рубінштейн, А. Сиротенко, В. Сухомлинський та ін.) було визначено, що гуманістичні цінності – це поняття, які регулюють поведінку людини в усіх сферах її суспільного життя і орієнтацію на них у процесі задоволення своїх потреб. Вони є особливим результатом духовної діяльності людини, що виражається в ставленні молодшого школяра до речей, їх властивостей, дій, вчинків тощо.

Гуманістичні засади освіти розробляли педагоги-гуманісти різних часів і народів. Сучасне розуміння гуманістичних цінностей освіти спирається на антропологічні і соціокультурні координати. Розуміння сутності гуманістичних цінностей у шкільній освіті лаконічно висловлюють таким чином – дитина є головною педагогічною цінністю і педагог, здатний до її виховання, соціального захисту, збереження індивідуальності. А звідси центрованість на ідеях: людина не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосувати до системи освіти, а освіту до неї; у шкільній освіті різноманітними засобами має утверджуватись позитивне ціннісне ставлення учнів до себе, інших людей, природи і суспільства.

Зазначимо, що гуманістична цінність формується послідовними діями, коли знання та уявлення про гуманність підкріплюються мотивами, що базуються на почуттях, ставленнях та відносинах. Неодноразово повторювані дієво, ці знання переростають у навички і звички, які, в свою чергу, коригують сутність учинків уже як переконання. Розкриємо сутність цінностей:

– ставлення до себе – ми цінуємо кожен особистість як унікальну сутність, яка є важливою для нас сама по собі і має потенціал духовного, морального, інтелектуального та фізичного розвитку;

– взаємини з іншими людьми – ми цінуємо інших людей як таких, а не зате, що вони мають чи можуть зробити для нас, ми цінуємо ці стосунки як такі, що мають важливе значення для нашого розвитку та для блага суспільства;

– ставлення до суспільства – ми цінуємо правду, права людини, закон, справедливість і колективні зусилля для спільного блага. Особливо ми цінуємо сім'ю як джерело любові і підтримки для всіх її членів, як основу суспільства, в якому люди турбуються одне про одного;

– ставлення до довкілля – ми цінуємо світ природи як вмістилище дива і джерело натхнення, ми визнаємо своїм обов'язком збереження довкілля у належному стані для наступних поколінь [2, с. 26-27].

Серед провідних слід зазначити такі цінності:

– милосердя (співчутливе, сердечне ставлення до інших; вияв жалості);

– увічливість (дотримання правил пристойності, виявлення уважності, люб'язності, чемності);

– відповідальність (взятий на себе обов'язок відповідати за певний об'єм роботи, справу, за чийсь дії, вчинки, слова; за здійснення соціально значимої справи в позаурочний час);

– добродійність (творити добро на користь інших).

Дослідження сучасного стану розробленості проблеми виховання гуманістичних цінностей у педагогічній теорії та виховній практиці дозволило констатувати, що для виховання гуманістичних цінностей головним завданням є ефективно організована позаурочна діяльність молодшого школяра, яка дає змогу практично переконатися в правильності здобутих знань, перевірити їх міцність і визначити стійкість мотивів діяльності.

Педагогічна практика виробила різноманітні форми позаурочної виховної роботи:

– *Класна година*. Як одна з форм позаурочної виховної роботи, вона передбачає створення оптимальних умов для продуктивного спілкування класного керівника з учнями з метою формування в них соціальної зрілості.

– *Етична бесіда*. Ця форма виховної роботи спрямована на формування в учнів умінь і навичок моральної поведінки, оволодіння загальнолюдськими і національними морально-духовними цінностями.

– *Зустрічі з відомими людьми*. Мета їх може бути різною: профорієнтаційна (запрошують представників різних професій, викладачів вищих навчальних закладів), розвиток моральних, громадянських якостей (зустрічі з ветеранами війни, праці, спорту, мистецтва) тощо.

– *Обговорення книг, читацькі конференції*. Влаштовують їх для пропаганди художньої та науково-популярної літератури серед учнів, активізації їх самостійності в оцінних судженнях, думках.

– *Виставки*. Їх присвячують досягненням учнів у гуртках дитячої творчості та на уроках праці, у сфері образотворчого мистецтва, результатам красознавчих, туристичних походів.

– *Масові свята*. Організують як дні, тижні, місячники підвищеної уваги до поезії, музики, театру, кіно, дитячої книги тощо. Під час таких свят традиційно відбуваються зустрічі з письменниками, художниками, композиторами.

– *Змагання*. Спрямовані на стимулювання інтересів, здібностей учнів, сприяють підвищенню їх активності. Фізкультурно-спортивні змагання (класні, шкільні, міжшкільні) пропагують спорт, здоровий спосіб життя, їх оздоровчо-виховний ефект залежить від ретельної підготовки, урахування можливостей, стану здоров'я кожної дитини.

– *Конкурси, олімпіади*. Проводять для виявлення талантів, розвитку творчих можливостей дітей [3, с. 166-169].

Організуючи виховний процес, педагогам рекомендується використовувати такі нові підходи, як: людинознавчий (завдяки йому учні початкової ланки освіти глибше розуміють багатогранний і внутрішній світ людини, закономірності й особливості її теоретичної та практичної діяльності); народознавчий (забезпечує глибоке й усебічне засвоєння ними всього історико-культурного розвитку рідного народу та інших народів, що проживають в Україні); системний (забезпечує єдність, взаємозв'язок і взаємозалежність основних понять педагогічного процесу та їх реалізацію в єдності); особистісно-гуманний (створює умови для глибокого вивчення педагогом душі учня, рівня сформованості його якостей, характеру, світогляду, для всебічного впливу на вихованця, сприяє розвитку особистості).

Головна методологічна позиція педагога полягає в тому, що в центр уваги ставиться цілісна особистість, яка прагне реалізувати свої можливості (самоактуалізація), відкрита до сприймання нового досвіду, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях.

Гуманістичні риси особистості учнів у позаурочний час формуються завдяки системному вивченню національних і загальнолюдських цінностей, традицій, звичаїв, обрядів українського народу, зв'язку з сучасним життям, організації духовного пошуку вихованців на основі принципу науковості, історизму [1, с. 22].

На основі науково-педагогічних досліджень С. Бакуліної, Л. Канішевської, О. Кияновського, С. Литвиненко, О. Матвієнко, Л. Полякової, О. Фок, Г. Ясякевич розглянуто проблеми виховання гуманістичних цінностей у молодших школярів та виявлено, що специфічною особливістю виховання гуманістичних цінностей у молодшого школяра є те, що воно відбувається не як окремий процес, а в усіх різновидах його діяльності, грі, багатьох видах взаємин з молодшими та старшими за віком дітьми, дорослими, батьками та педагогами. На підставі зазначеного вище визначено зміст виховання гуманістичних цінностей у молодших школярів у позаурочній діяльності визначаємо як:

– цілісне формування особистості неможливе без усвідомлення молодшими школярами понять і відомостей про гуманістичні цінності, ідей національного виховання у вихованні гуманної людини;

– формування ставлення до людини як до найвищої цінності, виховання особистості в душі доброзичливості, гуманності, щирості, чуйності, небайдужості, готовності прийти на допомогу;

– виховання гуманістичних цінностей не може обмежуватися набуттям і засвоєнням певної суми знань, а передбачає освоєння молодшими школярами своєї етнічної спільності, національних та загальнолюдських цінностей (мови, території, культури, гідності, доброти, гуманності).

Отже, зміст виховання гуманістично спрямованої особистості визначається як система моральних знань і переконань, ціннісних орієнтацій, спрямованих на формування гуманної поведінки, потреби довольного прийняття морального рішення, розвиток почуттів людяності, милосердя, доброти, толерантності тощо.

У вихованні гуманістично спрямованої особистості класним керівникам доцільно використовувати традиційні методи виховання: формування громадської свідомості, стимулювання, самовиховання, інформації, товариської виховної турботи (спонукання, переконання, привчання) (за І. Івановим), а також нетрадиційні, що побудовані на принципах народної педагогіки (народно-педагогічні методи нагромадження життєвого досвіду, виховання словом рідної мови, стимулювання, заохочення й спонукання дітей, покарання за провини різної значущості, самовиховання).

Педагогічна майстерність і гуманізм учителя яскраво виявляються у реагуванні на неочікувані ситуації. Гуманні стосунки на будь-якому уроці і поза ним мають утверджувати людську гідність кожного учня, здібного і нездібного, гарного і не зовсім, відвертати страх перед покаранням, залежність від настрою вчителя. Якщо створюються такі стосунки, діти не бояться висловити своє ставлення, що може не збігатися з думкою більшості й навіть учителя, реалізують своє право бути мислячою особистістю.

Значну роль у гуманізації навчально-виховного процесу відіграє оцінювання вчителем результатів роботи своїх вихованців. В. Сухомлинський уважав, що «оцінка має яскраво виражений моральний смисл. У ній закладений стимул, під впливом якого в дитини повинно утверджуватися прагнення бути хорошою і не бути поганою. Завдяки оцінці дитині має бути не байдуже, якою людиною її вважають люди – працюютою чи недбалою. Цей вплив оцінки стає виховною силою тільки за тієї умови, коли оцінка гармонійно зливається з внутрішніми духовними силами дитини. Оцінка стає в руках учителя інструментом виховання, якщо вона пробуджує дитяче бажання вчитися і допомагає цьому бажанню, а не карає за небажання. Ще гірше, коли незадовільна оцінка ставиться дитині за невміння вчитися: звикаючи до думки, що вчитель вважає її ні до чого не здатною, дитина обманює, лицемірить...» [4, с. 63-64].

Висновки. Аналіз джерел засвідчує, що молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для формування гуманістичних цінностей. Це зумовлено віковими та психологічними особливостями молодших школярів. Відзначимо й те, що кожному молодшому школяреві властиві два аспекти вираження гуманістичних цінностей: загальний (гуманне ставлення до всього живого в цілому) і соціальний (гуманістична цінність характерна для дитини певного віку і може виявлятися в конкретній сфері діяльності). Крім того, виховання гуманістичних цінностей у молодших школярів відбувається ефективніше за

таких умов: урахування у позаурочній роботі завдань та функцій гуманістичного виховання; дотримання в позаурочній роботі принципів гуманістичного виховання; залучення молодших школярів до різних видів діяльності; поєднання в позаурочній діяльності традиційних та інноваційних форм та методів розвитку особистості, зміст яких пов'язаний із вихованням гуманістичних цінностей в учнів початкових класів.

Актуальними залишаються дослідження виховання на основі гуманістичних цінностей учнів; створення відповідної системи підготовки вчителів початкової школи як педагогів-гуманістів, що проявляється в спілкуванні, спільній діяльності, в освоєнні навколошкільного середовища, позаурочного простору і часу.

Література:

1. Балл Г. Проблема додержання вимог наукової культури в дослідженнях гуманістично зорієнтованих освітніх процесів /Г.Балл //Освіта і управління. – 1998. – № 3. – С. 22.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / Бех І.Д. – К.: Либідь, 2003. – 253 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. Посібник [для студентів вищ. Навч. Закладів] /Волкова Н.П. – К.: Академія, 2001. – С. 166-169.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. / Сухомлинський В.О. – Т.3. – К.: Рад. Шк., 1976. – 267 с

У статті розкривається питання виховання гуманістичних цінностей у молодших школярів у процесі позаурочної діяльності, реалізація принципів, методів, форм виховання у практиці роботи школи.

Ключові слова: виховання, цінності, гуманістичні цінності.

The article reveals the problem of educating humanistic values in primary school children in the extracurricular activities, implementation of the principles, methods, forms in the practice of school.

Keywords: education, values, humanistic values.

Л.А. Гальчук

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Н.Є. Кравцова)

МУЗИЧНА БЕСІДА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СЛУХАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ

Проблеми духовного відродження та розвитку людського суспільства вимагають посиленої уваги вчених різних галузей знань, у тому числі й педагогічної науки, до проблем людини, вивчення потреб і факторів її формування в контексті культури. На сучасному етапі розвитку нашої країни, через брак достатніх матеріальних і духовних передумов для справді гармонійного формування особистості, ефективним вирішенням проблеми залишається звернення до так званих вічних моральних та етичних цінностей, що збереглися у глибині психології та історії нашого народу. А одним із небагатьох шляхів до них є мистецтво.

Могутня виховна сила мистецтва була відома завжди, й тому використовувалась на всіх етапах розвитку людства. Прогресивні діячі освіти вбачали в мистецтві засіб облагородження особистості, утвердження в ній кращих духовних засад. Видатний педагог В. Сухомлинський писав: «Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика виправляє тіло, так мистецтво виправляє душ» [1, с. 245].

Проблеми освіти, з якими зіткнулась наша вітчизняна педагогіка на сучасному етапі свого розвитку, можна розв'язати, спираючись на нову філософію освіти, де головною метою є формування високоосвіченої, творчої, духовно-збагаченої особистості, поглиблення її національної та естетичної культури.

Вирішальним фактором становлення нової особистості виступає загальноосвітня школа. Значне місце в духовному становленні підростаючого покоління належить учителям

естетичного циклу. Їхня педагогічна діяльність спрямована на виховання у школярів морально-естетичних ідеалів і почуттів, художньо-естетичних смаків, формування морально-піднесеного ставлення до навколишнього світу. Виховний вплив мистецтва на дитину здійснюється на уроках музичного мистецтва. Одним із шляхів здійснення цього впливу є спілкування, яке здійснюється у процесі слухацької діяльності на уроках музичного мистецтва.

Згідно з теорією музичної освіти головним завданням слухацької діяльності є формування музичної культури учнів у процесі спілкування їх з високохудожніми зразками народної, класичної й сучасної вітчизняної та зарубіжної музики. Учні необхідно навчити емоційно і глибоко сприймати образно-смісловий зміст музики на основі засвоєних ними знань, виховати потребу в слухацькій діяльності.

Спеціальну увагу до розгляду проблеми формування слухацької культури учнів, у тому числі в методичному аспекті, приділяється в музично-педагогічній спадщині Д. Кабалевського.

Слухати – і якомога більше, – ось той шлях, яким пропонує йти композитор-педагог усім, хто ставить перед собою завдання прилучення підростаючого покоління до музики, формування музичної культури школярів як складової їхньої духовної культури.

«Захоплюючи бесіда, живе слово про музику, здатне певним чином налаштувати свідомість юних слухачів, складає одну із важливіших частин всієї музично-виховної роботи», – зазначав композитор і педагог. «За яких би обставин ми не спілкувались з дітьми про музику, – підкреслює Д. Кабалевський, – ми ні на секунду не маємо забувати головну задачу – зацікавити слухачів музикою, емоційно захопити їх і «заразити» своєю любов'ю до музики. Якщо хочете, це навіть не задача, а, як зазначав К. Станіславський, надзадача всієї музично-виховної роботи з дітьми, якій мають бути підпорядковані всі інші задачі» [2, с. 17].

Тематика бесід про музику для дітей і юнацтва, зазначає Д. Кабалевський, не має меж, а підбір музичного матеріалу – «справа досить непроста, яка потребує великої майстерності, чуйності і досвіду. Який би принцип не лежав в основі програми – принцип схожості чи принцип контрасту, – вона має бути цілісною та єдиною» [2, с. 68].

Готуючись до бесіди з учнями, рекомендується розглянути всю лінію розвитку свого виступу. Для цього необхідно знайти «вдалиї початок, який відразу ж повертає увагу слухачів», продумати «можливо більш точний розподіл особливо яскравих і привабливих фактів (включаючи музичні приклади і цитати), щоб інтерес слухачів безперервно зростав, щоб кожен розділ мав свою кульмінацію, кожна з яких має бути не тільки сильніша від попередньої, але й яка більш ґрунтовно утверджувала б основну ідею свого виступу», заготовити можливий варіант своєї останньої фрази, що знадобиться в тому випадку, якщо «жива течія бесіди сама не призведе до більш цікавого висновку» [2, с. 139-140].

Кожен педагог, підкреслюється в книзі, шукає «свої шляхи, свої методи і прийоми активізації слухачів. Тут все індивідуальне: і склад аудиторії, і форма спілкування з нею, і вибрана тема, і, звичайно, ми самі – кожен із своїми переконаннями, із своїми задачами, із своїм досвідом» [2, с. 54].

Чим же може слово про музику допомогти дитині слухати музику і який вплив вона може здійснити на розвиток її музично-слухацької культури?

Відповідаючи на ці запитання, Д. Кабалевський піднімає проблему «тлумачення» музики педагогом-музикантом. При цьому він виходить з того, що музика «завжди щось виражає, завжди передає якісь людські почуття, завжди малює якийсь характер і напоєна якимось відповідним настроєм» [2, с. 8]. Водночас, слухаючи музику, «ми завжди чуємо (у будь-якому випадку, можемо почути) не тільки те, що в ній самій міститься, що закладено в ній композитором (і, звичайно, виконавцем), але й те, що під її впливом народжується в нашій душі, в нашій свідомості, тобто те, що створює наша власна творча уява... Суб'єктивне, особистісне, своє завжди вписується в рамки, встановлені композитором. У тому і полягає велика сила музики, що вона може захопити, охопити єдиним почуттям будь-яку кількість

людей, залишаючи при цьому для кожного свободу власного, особистісного, суб'єктивного сприйняття» [2, с. 8].

Головне в розмові про музику, на думку Д. Кабалевського, ввести слухача в ту атмосферу, в якій створювався твір, розповісти про життєві обставини, за яких він був задуманий і створений композитором. Іншими словами, те, що автор вкладає в термін «біографія художнього твору» і підкреслює, що знання таких «біографій» складає основу художньої освіти слухачів [3, с. 90].

Велику увагу проблемі формування слухацької культури школярів на уроках музичного мистецтва приділено в концепціях А. Пілічяускаса, В. Ражнікова, Е. Плотіці, Л. Старобінського, Л. Горюнової та ін.

Згідно з концепцією А. Пілічяускаса, педагогічним кредо якого є – допомогти учням розкрити художню цінність і соціальну значущість академічної музики, вербалізовані враження учнів мають відображати не стільки прослуханий твір, скільки його вплив на слухача, тоді в них знайдуть відображення інтереси школяра, його прагнення, духовний світ, моральність. Таким чином, сприймаючи музику, він краще зможе пізнати самого себе, а вчитель – своїх вихованців.

Характеризуючи дану музично-педагогічну концепцію, необхідно особливу увагу приділити запропонованим автором методам пізнання художнього образу твору і його зміст у цілому.

До таких методів належать:

- 1) метод усвідомлення інтонаційного смислу;
- 2) метод усвідомлення особистісного смислу музичного твору.

Сутність даних методів ґрунтується на комунікативному фундаменті: слухач веде діалог з уявними героями різних історичних епох; веде бесіду з композитором як режисер, очікуючи його «поради» для чергової мізансцени дійових осіб; бере інтерв'ю у виконавця як режисера на предмет його «інсценізації» конкретного твору; дискутує про усвідомлений особистісний смисл твору з іншими слухачами тощо.

При цьому підкреслюється, що використання методу усвідомлення особистісного смислу в музиці спрямоване на практичний прояв виховної функції музики, яка в теперішніх умовах по відношенню до академічної музики почасти лише декларується.

Одним із дієвих засобів збагачення словникового запасу є ознайомлення вчителя музичного мистецтва із *словником ознак характеру звучання В. Ражнікова*. Унікальність цього словника полягає в тому, що до нього увійшли значення, які були відібрані автором безпосередньо з нотного запису величезного проаналізованого ним масиву музичних творів. Саме ці словесні характеристики – а їх у словнику більше 500 – були вибрані композитором для передачі тих станів, які вони прагнули втілити в своїй музиці. Ознайомлення вчителя з даним словником дозволяє не лише збагатити свій власний словниковий запас, але й передбачити можливість і послів, що вивчаються, а також віковими особливостями учнів.

Е. Плотіця пропонує застосовувати *метод жанрово-стильових аналогій*, покладений автором в основу методики поетапного освоєння учнями-підлітками сучасної зарубіжної музики академічної традиції.

Суть даної методики полягає в послідовному, все більш глибокому проникненні учня в конкретну стильову систему. При цьому у вивченні кожного стилю виділяється три етапи. На кожному з них метод жанрово-стильових аналогій отримує специфічне втілення і зорієнтований на порівняння музичних творів, що належать до однієї стильової системи, до споріднених і навіть контрастних.

В основу методики *стильово-слухового аналізу музичних творів*, розробленого С. Старобінським, покладено принцип порівняння стильових ознак окремого, конкретного твору з аналогічними ознаками вже відомих творів, що зберігаються в довготривалій пам'яті учнів. В основу систематизації стильових ознак і послідовності їх засвоєння автором покладено існування різних стильових рівнів і, перш за все, національного стилю, індивідуального стилю.

С. Старобінський, спираючись на власний багаторічний досвід у школі дійшов висновку, що найбільш доступний для учнів у виявленні стильових ознак національний стиль, оскільки мелодико-тематичні і метро-ритмічні особливості музики композиторів різних національних шкіл досить легко сприймаються на слух.

Визначення індивідуального композиторського стилю, на думку С. Старобінського, представляє для учнів певну складність, оскільки потребує більшої широти і глибини стильово-слухового досвіду. З метою його активізації автор, вибирає твори з чітко вираженими стильовими ознаками з числа незнайомих учням творів композиторів, з творчістю яких вони, можливо, детально знайомились раніше.

Одним із важливих і водночас складних питань організації слухацької діяльності учнів на уроках музичного мистецтва є *постановка питань*. Л. Горюнова з цього приводу зазначає, що педагог повинен вміти задавати дітям потрібні питання, оскільки правильно сформульоване питання породжує варіанти творчих прочитань творів мистецтва. Педагогічна цінність питання (чи завдання) полягає в його багатоплановості, в можливості дати на нього різні правильні відповіді. Спираючись на музичний і життєвий досвід дітей, автор закликає шукати художньо-образні зв'язки змісту даного твору з живописом, природою, життям і при цьому не поспішати. Більш того потрібно активніше застосовувати не лише питання як традиційну форму спілкування, скільки висловлювання-роздум, висловлювання-проблему.

Досить важливим, на думку автора, є розуміння вчителем природи колективного роздуму дітей про прослухану музику, врахування можливостей спілкування у формуванні відношення учнів до музики.

Отже, залучити учнів до слухання музики, навіть тих, хто ще не полюбив її і не зацікавився нею, здатне слово. Тому від того, яким буде це «слово», багато в чому буде залежати й ефективність роботи, яку проводить учитель з формування слухацької культури дітей.

Література:

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 т. – К., - т. 3 – 544с.
2. Кабалецький Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? М., 1977.
3. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. С.90.
4. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Методика музыкального образования. М., 2006.

У статті розглянуто проблему формування слухацької культури школярів на уроках музичного мистецтва, розкрито педагогічне значення і специфічні особливості підготовки і проведення музичної бесіди.

Ключові слова: слухацька культура школярів, музична бесіда, навчально-виховний процес на уроках музичного мистецтва.

In this article is shown the problem of organization the listening culture of pupils on the Music Art lessons, revealed pedagogical value and specific features of training and realization the music conversation.

Keywords: the listening culture of pupils, the music conversation, educational process on the Music Art lessons.

В.В. Григор'єва

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Н.Б. Кравцова)

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасне уявлення про культуру як цілісну особистісну характеристику складається з багатьох компонентів, що в єдності зображують розмаїття життєвих зв'язків, рівень

різнобічного особистісного розвитку та багатство внутрішнього світу людини. Майже увійшли до наукового обігу та повсякденного побутування поняття духовної, моральної, творчої, комунікативної, мовленнєвої, фізичної, екологічної, правової, громадянської, професійної (медичної, юридичної тощо) культури особистості.

Мистецтво, яке є не лише живим втіленням і центральною системою культури (М. Каган), а й могутнім засобом особистісного розвитку, посідає одне з провідних місць у формування людини культури.

Процес формування культури пов'язуються н:

© В.В. Григор'єва, 2012 р.

За визначенням Б. Асаф'єва, музична культура – це «музика разом із її найближчим соціальним контекстом, з усією сукупністю «форм музикування» [3, с. 20]. У сучасних дослідженнях музична культура розглядається у розрізах об'єктивно-суспільного та суспільно-особистісного існування. В обох значеннях цей феномен постає як частина духовної й одна з підструктур художньої культури.

У низці досліджень (І. Барвінок, С. Деніжна, Н. Коваленко, Р. Тельчарова) феномен особистісної музичної культури розглядається в більш широкому контексті – як музично-естетична культура, що тлумачиться не лише як «одиничний вид культури естетичної» (Р. Тельчарова), а й як цілісне утворення, що має вигляд багатомірної підсистеми художньої культури особистості» (І. Барвінок).

У галузі загальної музичної освіти пильна увага до категорії «музична культура особистості» виникла на початку 80-х років ХХ століття, коли в практику загальноосвітніх шкіл було впроваджено концепцію Д. Кабалевського. Завданням своєї системи, викладеним у роботі «Основні принципи та методи програми з музики для загальноосвітньої школи», російський педагог і композитор вважав «виховувати в учнях музичну культуру як частину усієї їхньої духовної культури» [1, с. 4].

З того часу з феноменом музичної культури особистості вже традиційно пов'язуються найбільші сподівання щодо впливу музичної освіти на людину. Недарма білоруська дослідниця О. Цимбалюк визначає становлення музичної культури провідним фактором щодо моніторингу освіти й оцінки результату педагогічної діяльності: «критерію моніторингу можна трактувати як багаторівневу систему постійного спостереження процесу формування музичної культури школярів» [5, с. 89]; «саме досягнутий рівень музичної культури, зацікавленість вихованців мистецтвом музичних інтонацій може слугувати підставою для оцінки багатьох методичних новацій» [5, с. 196].

Формування музичної культури дитини є одним із найбільш складних завдань сучасної музичної освіти. У педагогічних дослідженнях цей процес розглядається як частина загального процесу духовного розвитку людини, кероване соціально-педагогічне явище, сутність якого полягає в поступовому, безперервному, динамічному розвитку музичних і загальних здібностей та якостей особистості.

Аналіз педагогічних джерел свідчить, що поняття «музична культура особистості» розглядається вельми широко, неоднозначно і серед його тлумачень немає єдиного вичерпного. Розглядаючи музичну культуру як особистісну характеристику, дослідники-педагоги наділяють її різним змістом, пропонуючи різноманітні підходи до структурування, кількісної та якісної характеристики окремих компонентів і їх розвитку у навчальній діяльності.

Нова програма з музичного мистецтва дозволяє вчителю, спираючись на кращі зразки митців української та світової культури, розвивати здібності учнів сприймати, відчувати і розуміти чудове. На своїх уроках учитель формує різні компетенції учнів, готує їх до життя. І нові методи, які він використовує на уроці можуть допомогти йому в досягненні мети.

Звертаючись на уроках музики до методів інтерактивного навчання, вчитель може залучити дітей до активної творчої діяльності. Їх застосування залежить як від теми, так і від навчальної інформації конкретних уроків, термінів і понять, які необхідно засвоїти. За допомогою методів інтерактивного навчання вчитель може швидко й якісно перевірити знання дітей, цікаво розпочати нову тему, використовуючи гру підвести підсумок уроку.

Для загальної мистецької освіти застосування інтерактивних технологій є малодослідженим аспектом інноваційної діяльності вчителя.

Інтерактивний (від англ. *interaction* – взаємодія) означає «здатний до взаємодії, співробітництва діалогу». (Префікс «інтер»... у дослівному перекладі з латинської мови означає «перебудування поміж»).

Інтерактивне навчання, на думку О. Поментун і Л. Пироженко[4], – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретно передбачувану мету – створювати комфортні умови навчання, за яких кожен учень здатний відчувати свою успішність, інтелектуальну спроможність. Головне – інтерактивні методи створюють умови для міжособистісної взаємодії учнів.

Метою інтерактивних технологій навчання є набуття учнями інтеркультурної компетентності – готовності, здатності до комунікативної і кооперативної діяльності, оволодіння комплексом відповідних умінь. З огляду на велику кількість інтерактивних умінь, класифікуємо їх на такі основні групи:

- уміння слухати партнерів і виявляти до них прихильність, доброзичливість, толерантність;
- уміння переконувати, аргументувати власну думку, керувати, емоційним станом;
- уміння дискутувати, підтримувати зворотній зв'язок, ініціювати спілкування, доходити компромісу;
- уміння взаємодіяти, співпрацювати, встановлювати ділові контакти, працювати в парі, малих групах, колективно.

Отже, основою інтерактивних педагогічних технологій є спілкування. На уроках музики в школі, як свідчить практика, зазвичай панує монолог учителя, хоча в організації будь-якого виду художньо-пізнавальної діяльності можна знайти належне місце діалогу і полілогу.

Діалогічні форми педагогічного спілкування є засобом стимулювання інтерпретаційної діяльності учнів, прояву рефлексії в процесі пізнання мистецтва.

Педагогічний діалог – це своєрідна поліфонія взаємодії, це специфічні дії вчителя, який моделює навчально-виховний процес на основі партнерських стосунків (відкритість, довіра, повага, симпатія тощо), створюють умови для самовираження кожного учня. Завдання вчителя – гуманного, а не авторитарного – допомагати школярам долати чи нейтралізувати психічні, смислові та інші бар'єри спілкування, емоційно захоплювати спільною діяльністю, розкривати й підтримувати творчий потенціал особистості.

Однією із перспективних інтерактивних технологій навчання є фасилітація (від лат. *facilis* – легкий, англ. *facilitate* – полегшувати, допомагати), принциповою особливістю якої є опосередкована участь педагога в колективному самонавчанні учнів. Фасилітована дискусія як одна з форм педагогічного спілкування полягає в колективному обговоренні певної проблеми, що має на меті колегіально наблизитися до результату (знаходити рішення, відкривати нові ідеї, утворювати консенсус) за допомогою певних стратегій, спрямовуючих запитань і спеціальних прийомів ведучого – фасилітатора.

Базові підходи до технології такого спрямованого колективного обговорення творів мистецтва на уроках у загальноосвітній школі розроблені американськими фахівцями А. Хаузен та Ф. Єнавайном для міжнародної програми «Формування образного мислення» (VTS).

Технологія спрямована на розвиток уміння учнів пильно спостерігати, розмірковувати про зміст художніх творів, що стає можливим завдяки багатозначності образів мистецтва, їх здатності інтригувати і пробуджувати різні думки. Ураховуються інтереси глядачів – початківців, які набувають умінь спостереження й рефлексії – компонентів візуальної компетентності.

Важлива відмінність цієї інтерактивної технології від традиційної – відсутність додаткової інформації про авторів творів, час їх створення, художні засоби тощо. Без будь-якої зовнішньої інформації діти мають навчитися «вичерпувати» зміст твору із самого твору.

(Практика переконливо свідчить, що фактологічну інформацію про мистецтво школярі швидко забувають.)

На одному з уроків музичного мистецтва (тема: «Море у творчості митців») нами була застосована дана технологія. Мета: ознайомити учнів із творчістю російського композитора М. Римського-Корсакова та художника-марініста І. Айвазовського; розглянути взаємопроникнення видів мистецтва: поезії, музики, живопису; розширити знання про особливості художньо-образної мови в музиці та візуальному мистецтві; розвивати вміння «бачити музику», «чути картину». На уроці були використані репродукції картин І. Айвазовського: «Вид Одеси з моря», «Берег моря вночі», «Буря на Льодовитому океані», «Дев'ятий вал», «Восход сонця в Феодосії», а також увертюра «Океан-море синє» з опери «Садко» М. Римського-Корсакова. Учні не повідомлялися назви творів. Учитель-фасилітатор шляхом запитань викликав колективне обговорення, дискусію, де учні мали змогу висловлювати свої думки, судження щодо розкриття теми уроку. Важливо, щоб учні усвідомили, що може існувати багато різних версій, і «мозкова атака», проведена всією групою, – це корисний процес, у результаті якого складається і розвивається багато ідей. Але спілкування з творами мистецтва ніколи не бувають завершеними.

Невипадково, аналізуючи проблему розвиненості музичної культури школярів як результату навчання – виховання, Л. Школяр зазначає: «Нас не влаштовує традиційний рівень «знань»... «умінь і навичок»... Якщо ми говоримо про музичну культуру як частину усїєї духовної культури, то підкреслюємо: становлення дитини, школяра як творця, як художника... неможливе без розвитку фундаментальних здібностей – мистецтва чути, мистецтва бачити, мистецтва відчувати, мистецтва думати... Розвиток людської особистості взагалі неможливий поза гармонією її «індивідуального космосу» – бачу, чую, відчуваю, думаю, дію» [6, с. 290].

Література:

1. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д.Б. Кабалевский. // Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1-3 классы. – М., 1980. – С. 3-19
2. Саямов М. Постижение музыки / Михаил Саямов // Музыкальная жизнь. - 2008. - №10. - С.10-13.
3. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: сб. статей / А. Н. Сохор. – Вып. 1. – Л. : Совет. Композитор, 1980. – 296с.
4. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник/ Пометун О., Пироженко Л. - К.: В.С.К., 2004. - 192с.
5. Цымбалюк Е.А. Становление теории и методики оценочной деятельности учителя музыки : учеб.-метод. пособие / Е. А. Цымбалюк. – Мн.:Бестпринт, 2004. – 268с.
6. Школяр Л.В. Изучение музыкальной культуры младших школьников/ Л.В.Школяр // Теория и методика музыкального образования детей: научно-методическое пособие. - М.: Наука, 1999. - С.290-322.
7. Школяр Л.В. Проблемы становления урока музыки как урока искусства/ Л.В.Школяр//Теория и методика музыкального образования детей: научно-методическое пособие. - М.: Наука, 1999. - С.8-46.

Стаття присвячена питанням формування музичної культури школярів на уроках з музичного мистецтва, де цей процес розглядається як складова загального процесу духовного розвитку людини засобами інтерактивних художньо-педагогічних технологій, зокрема, методу фасилітації.

Ключові слова: музична культура, інтерактивні технології, педагогічний діалог, фасилітація.

The article is devoted to the formation of pupil's musical culture during the lessons of musical art where the process is examined as a part of the process of human spiritual development with the means of interactive artistic and pedagogical technology, in particular the method of facilitation.

Keywords: musical culture, interactive technologies, pedagogical dialogue, facilitation.

САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ФОРМУВАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ ПРИЙОМІВ

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань сучасної школи є розвиток у школяра самостійності, здатності до самоорганізації, саморозвитку, самовиховання, самоосвіти. Учні повинні отримати досвід самостійної пізнавальної діяльності, що ґрунтується на знаннях, отриманих із різних джерел, на використанні різноманітних евристичних прийомів.

Процесу формування особистості школяра, його творчих здібностей суперечить відсутність у школах цілісної системи формування і подальшого розвитку самоосвітньої діяльності як результату формування евристичних умінь.

Тому однією з актуальних проблем є розвиток самоосвітньої діяльності учнів через формування у них евристичних прийомів.

Ліквідація цієї проблеми залежить від розв'язання наступних завдань:

1) Проаналізувати стан дослідженості проблеми формування прийомів самоосвітньої діяльності учнів початкової школи.

2) Визначити можливість застосування евристичних прийомів при вивченні математики в молодших школярів.

3) Виділити найефективніші евристичні прийоми для формування самоосвітньої діяльності учнів на уроках математики.

4) Розробити завдання з початкового курсу математики, на основі яких можна формувати прийоми евристичної діяльності.

Аналіз наукових досліджень. В історії педагогіки ідея самоосвіти є однією з провідних. Теоретичні основи її були започатковані Я.А. Коменським, Д. Локком, А. Дістервегом, Г. Сковородою, К. Ушинським, В. Сухомлинським та ін. У їх працях не лише розкривається роль самоосвіти в становленні особистості, але й визначаються загальні шляхи формування готовності до неї. Ідея самоосвітньої спрямованості процесу навчання є провідною також і в роботах українських та російських педагогів: А. Громцевої, М. Гузика, С. Лисенкової, В.О.Онищука, В.Ф.Шаталова та ін. Питання активізації пізнавальної та самоосвітньої діяльності учнів розглядають у своїх працях психологи та дидакти Д. Богоявленський, О. Кабанова-Меллер, І. Лернер, Н. Менчинська, М. Скаткін, Н. Тализіна, Т. Шамова, Т. Щукіна та ін. Питанням організації самоосвіти школярів присвячено роботи Н. Бухлової, А. Громцевої, Л. Федченко, Л. Шапошнікової та ін. Зокрема, готовності до самоосвіти і пошукам шляхів її формування приділяла особливу увагу Н. Терещенко. Найбільш широко були розглянуті психолого-педагогічні передумови формування евристичної діяльності під час навчання математики О. Скафою. Але питання про самоосвітню діяльність школярів як результат формування евристичних умінь залишається відкритим.

Мета статті полягає у визначенні ефективних шляхів формування прийомів самоосвітньої діяльності з математики учнів 1-4 класів через використання різноманітних евристичних прийомів.

Виклад основного матеріалу. Самоосвіта – складний процес, який тісно пов'язаний з навчанням. Як відзначає В. Буряк [1], самоосвіта і навчання перетинаються з кінцевим результатом діяльності: в отриманих знаннях, інтелектуальному розвитку. Навчання і самоосвіта повинні йти паралельно, доповнювати і збагачувати одне одного. Чим повніша і різноманітніша інформація, джерела і способи отримання пізнавальної інформації, тим більше стимулів для розвитку потреби у знаннях.

Різні дослідники по-своєму трактують самоосвіту: як цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність, якою керує сам учень (А. Громцева), як пізнавальну діяльність, що здійснюється у відповідності з внутрішніми спонуками і відсутністю обов'язковості

(Н. Іванова); як пізнавальну діяльність, яка заснована на попередніх формах навчання і що є їх наслідком та діалектичним продовженням (Н. Голованов); як діяльність, що здійснюється за ініціативою самої особи (Б. Райський); як добровільне, систематичне добування знань, засноване на пізнавальному інтересі (Т. Лопатіна). Ми ж у своєму дослідженні використовували концепцію О. Скафа [6].

Щоб створити відповідні умови для самореалізації й саморозвитку учнів через самоосвіту, потрібно, перш за все, визначити потенційні можливості учнів, їх інтереси, на основі цих знань пропонувати школярам цікаві й доступні для них завдання, а з іншого боку, такі завдання повинні бути евристичними. За допомогою евристичних завдань учень буде попадати у стан «самовідкриття» нових знань, що, як зазначає О. Скафа [6], сприяє розвитку самостійності у прийнятті рішень.

Тому, на наш погляд, в учнях необхідно розвивати готовність до самоосвітньої діяльності, а найкраще це робити через організацію *евристичної діяльності*. Евристична діяльність у навчанні математики передбачає використання учнями евристичних прийомів (системи принципів і правил, які задають найбільш імовірні стратегії діяльності учня, стимулюючи його інтуїтивне мислення в процесі генерування нових ідей) під час розв'язування евристичних задач. Евристична діяльність спрямована на розв'язання евристичних задач, які разом з системою евристик, евристичними приписами, правилами-орієнтирами, тощо становлять її зміст. Саме система евристично-орієнтованих задач допомагає учням оволодіти евристичними вміннями [6].

Необхідною умовою формування евристичних умінь [6] є *дотримання принципу індивідуалізації і диференціації*, за умов якого всі учні досягають високого рівня оволодіння навчальним матеріалом, але різним шляхом. Одні досягають цього рівня на основі первинного ознайомлення з ним, для інших потрібно розв'язати деяку кількість задач. В особливо важкі умови потрапляють школярі з уповільненим темпом розумового розвитку. Отже, як зазначає О. Скафа, без індивідуалізації і диференціації не можливо організувати й управляти евристичною діяльністю учнів [6], а значить і неможливо формувати евристичні вміння учнів.

Одним із принципів організації евристичної діяльності є спеціальне формування узагальнених прийомів розумової діяльності, що поділяються на дві великі групи – прийоми алгоритмічного і евристичного типу.

Розвивати алгоритмічне мислення молодших школярів можна на основі початкового курсу математики. Діяльність кожного учня в колективі, а також самостійна робота школярів, свідоме засвоєння знань, доведення до автоматизму умінь та навичок здійснюються за допомогою системи алгоритмів для індивідуального та колективного користування.

Алгоритм дії за правилом складається так: учитель пояснює хід діяльності (з чого починати, в якому порядку проробляти певні операції). На перших порах міркування розгорнуті. В міру засвоєння матеріалу вони скорочуються, і учні в поясненнях зазначають тільки головні етапи судження.

Алгоритми належать до інструкційних завдань, в яких розкриваються порядок і спосіб виконання: подається зразок дії, теоретична довідка з інструкцією чи пам'яткою. Наприклад, 24×2 . 1) Заміни перший множник сумою розрядних доданків. 2) Помнож на число кожний із доданків цієї суми. 3) Додай одержані добутки.

Такі завдання доцільні на початку засвоєння обчислювального прийому. Коли учні переходять від розгорнутого міркування до скороченого, операції об'єднуються. Відповідно згортається алгоритм: 1) заміни множник сумою розрядних доданків; 2) помнож суму на число [2].

Отже, алгоритмічні завдання розраховані на перший ступінь формування пізнавальної самостійності (наслідування, копіювання, перенесення за аналогією); водночас вони створюють певні умови для переходу до складніших завдань, що потребують вищого рівня пізнавальної активності та самостійності.

На уроках математики в початкових класах, враховуючи вікові особливості молодших школярів, потрібно вчити дітей розрізняти алгоритмічність окремих процесів; формувати вміння міркувати так, як це прийнято в алгоритмах (за командами присвоєння, умовного

переходу і циклічності), ознайомлювати з найпростішими способами їх опису та застосування. А для цього слід використовувати ігрові ситуації. Наприклад, *гра «казкова цифра»*: 1) запиши трицифрове число; 2) запиши його навпаки; 3) від більшого числа відними менше; 4) запиши середню цифру; 5) запиши суму двох крайніх цифр.

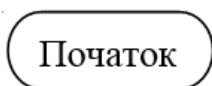
Перевірка виконаної роботи проводиться фронтально [2].

Виникає також можливість ознайомити учнів з графічним фіксуванням цих міркувань – блок-схемою.

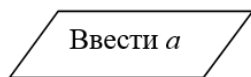
Міцність і автоматизм потрібних навичок досягаються у процесі тривалих вправлянь, та оскільки однотипні завдання втомлюють дітей, їх треба урізноманітнювати. Тому, в 3,4 класах вводяться складніші циклічні алгоритми та «незвичні лабіринти». Циклічні алгоритми включають у себе складніші повторення виконань кількох арифметичних дій у певній послідовності. «Незвичні лабіринти» використовуються переважно для усної лічби і розв'язування задач.

Ознайомимося з незвичними лабіринтами. Для цього необхідно ознайомитися з новим знаком «: ⇒», який означає присвоєння. Тобто запис $a := a + 5$ означає, що якщо спочатку a мало якесь значення, наприклад 3, то до попереднього значення a додається число 5 і після цього a має значення 8.

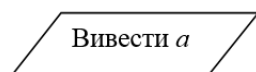
Лабіринти складаються із деталей, які називають блоками. Блоки розрізняють за формою та призначенням. З'єднуються блоки стрілками, які вказують на послідовність виконання дій. Розберемося з призначенням кожного блоку:



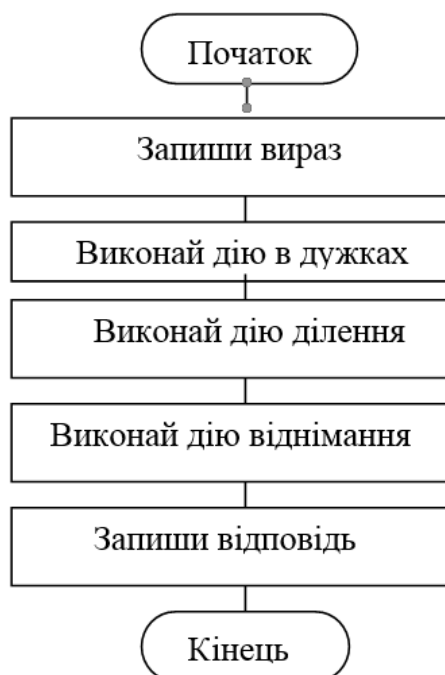
– вказують на початок і кінець роботи.



– означає, що починати обчислення необхідно з даного числового значення a . Наприклад, якщо $a = 5$, то обчислення починається з числа 5.



– повідомити результат обчислень в алгоритмі. Наприклад, обчислити значення виразу $125 - (40 + 24) : 8$:

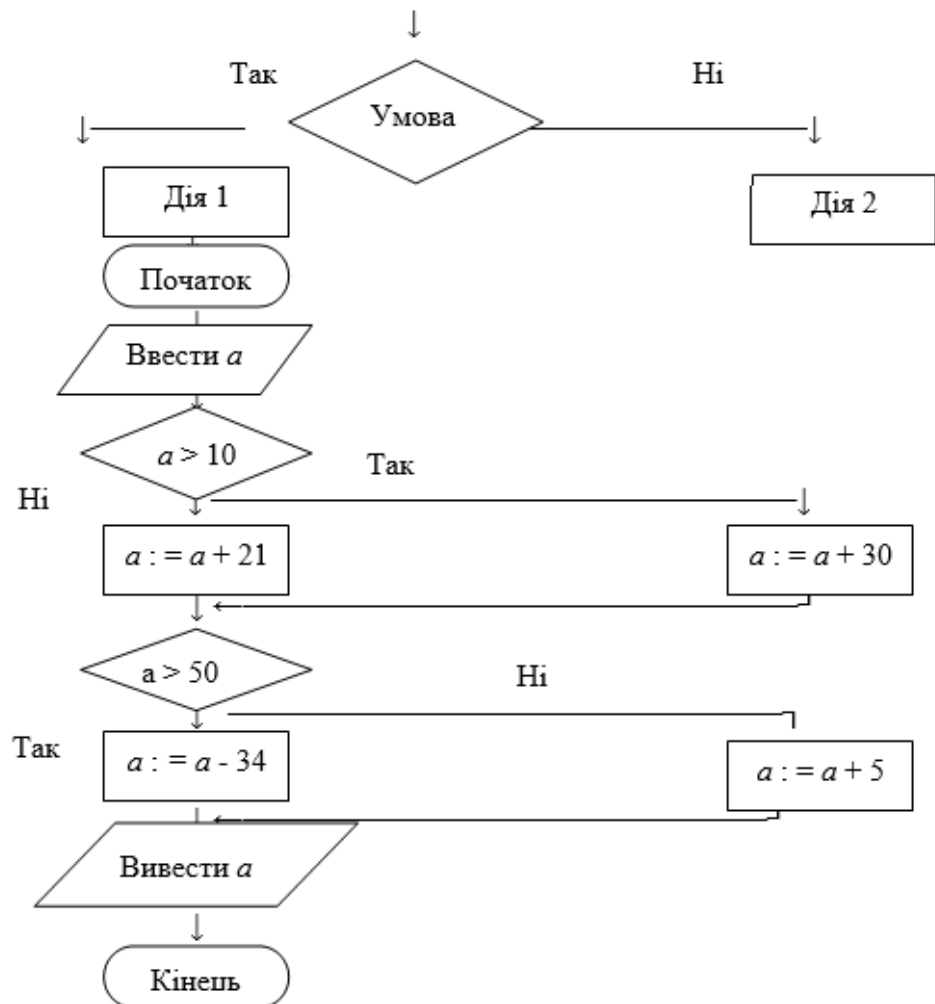


Часто в лабіринтах для перевірки умови використовується блок розгалуження. В такому блоці записують умову, яку необхідно перевірити, і залежно від того, чи вона виконується, обчислення продовжуються по гілці «так» або по гілці «ні», якщо не виконується. Вводиться новий блок – ромб. (Прямокутник – це блок, що нагадує кімнату, у якій одні двері зверху – вхід, а внизу – один вихід. Ромб має один вхід, але виходи – два: вихід – так, вихід – ні. Який же вибрати? Якою дорогою рухатись далі? Це залежить від умови, яку записано в блоці ромб) [2].

Формування прийомів алгоритмічного типу повинно вестись разом зі спеціальною роботою над озброєнням учнів прийомами евристичного типу. На відміну від прийомів алгоритмічного типу, евристичні прийоми орієнтують не на логічний, а на змістовний аналіз проблеми.

Евристична діяльність передбачає «відкриття» нового. Щоб відкрити нове необхідно володіти старим, мати достатньо широкий фонд діючих (за З. Калмиковою) знань (включаючи й операційний бік), яких достатньо для руху вперед і які знаходяться в стані готовності до актуалізації. Щоб виконати цю вимогу, потрібна спеціальна **організація мнемічної діяльності**. Ось чому організація такої діяльності – ще одна важлива умова організації евристичної діяльності, під час якої відбувається формування евристичних умінь.

| | | | | | |
|---|---|----|----|-----|--|
| a | 5 | 11 | 17 | ... | |
| | | | | | |



Для успішного формування в учнів евристичних умінь, на нашу думку, певну роль відіграють такі математичні здібності, як здібність до формалізації; здібність до узагальнення математичного матеріалу, гнучкість мислення, переключення з однієї операції на іншу, звільнення від сковуючого впливу шаблонів і трафаретів; прагнення до більш раціонального способу розв’язання. Саме ця група здібностей більшою мірою, ніж інші, бере участь у

формуванні евристичних вмінь учнів [4], адже вироблення вмінь з одного боку, передбачає наявність певних здібностей; з другого – їх формування передбачає вироблення пов'язаних з ними вмінь, тобто, у процесі навчально-пізнавальної діяльності через уміння формуються здібності (С. Рубінштейн, Ю. Самарін та ін.).

Однією з передумов розвитку евристичних умінь є *рівень розвитку математичної інтуїції* учнів. Для того, щоб вчителю розвивати в учнів евристичні вміння, йому необхідно, перш за все, знати роль інтуїції як специфічного пізнавального процесу й особливої форми пізнання та деякі прийоми її розвитку [3]. Процес знаходження розв'язання евристичної задачі пов'язаний з періодами процесу інтуїції і механізмів пошуку розв'язання на кожному з них: 1) підготовчий; 2) період інкубації; 3) раптове «осаяння» (інсайт); 4) свідоме упорядкування інтуїтивно отриманих результатів.

Найважливішими проявами математичної інтуїції є вміння орієнтуватися в новій, незнайомій ситуації, здатність передбачати вірні результати, вибирати шляхи їхнього одержання, помічати явно помилкові висновки.

Використання ІКТ створюють сприятливі умови для формування евристичних умінь, оскільки: 1) у зміст навчання включається вивчення стратегій розв'язання задач, у тому числі творчих; 2) забезпечується аналіз і засвоєння учнем своєї власної діяльності; 3) в учнів виникає необхідність вибору однієї з кількох альтернатив з попередньою її оцінкою; 4) забезпечує можливість залучення учнів до дослідницької роботи.

Використання *інтерактивних форм* організації навчання роблять навчально-виховний процес різноманітним, цікавим та ефективним. Так, під час проведення уроків варто використовувати такі форми інтерактивних технологій, як презентація, реклама, мікрофон, ток-шоу, робота групами, парами, незакінчені речення, спільні проекти, мозковий штурм, рольова гра тощо [7].

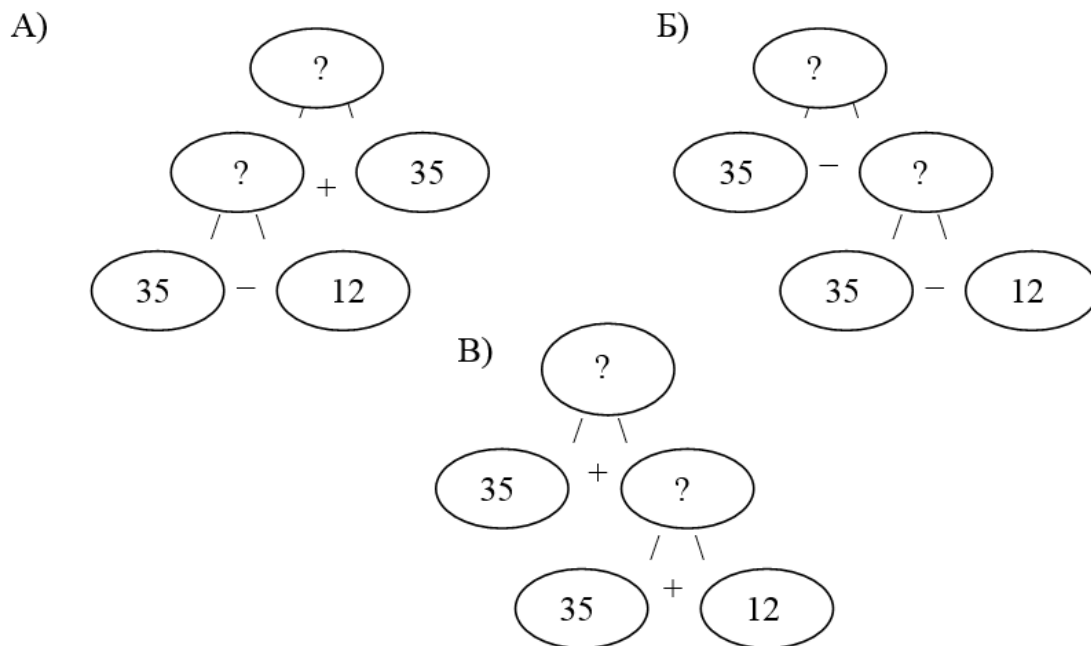


Рис. 2.

Інтерактивну частину уроку доцільно проводити у процесі роботи над задачами, опрацювання яких потребує застосування колективної творчості.

Пропонуємо об'єднати учнів у групи за певними ознаками (дні тижня, пори року, нотний ряд, кольори назви квітів і т.п.).

Всі групи отримують однакове завдання – розв'язати задачу діями:

«Першого дня виставку відвідало 35 учнів, другого на 12 учнів менше, ніж першого, а третього – стільки, скільки першого і другого дня разом. Скільки учнів відвідало виставку третього дня?»

Після завершення даної роботи кожна група отримує окреме завдання, пов'язане з перевіркою розв'язання задачі. Це можуть бути тестові вправи, а також творчі завдання. Виконання запропонованої роботи дає можливість перевірити, наскільки міцно учні засвоїли алгоритм розв'язування задач і вміють застосовувати його у тестових завданнях і творчих роботах. Наприклад:

Група «Понеділок».

Яка з даних схем (рис. 2.) підходить до міркування над опрацьованою задачею?

Група «Вівторок».

Підкреслити вираз, який є розв'язком даної задачі: а) $35+(35-12)=$; б) $35-(35-12)=$; в) $35+(35+12)=$.

Група «Середа».

Який схематичний вираз підходить до розв'язку даної задачі? А) $\blacktriangle+(\blacktriangle-\blacksquare)=$ відповідь. Б) $\blacktriangle-(\blacktriangle-\blacksquare)=$ відповідь. В) $\blacktriangle+(\blacktriangle+\blacksquare)=$ відповідь.

Група «Четвер».

Підкреслити відповідь задачі: 24, 59, 58, 30, 42.

Група «П'ятниця».

Підкреслити правильну відповідь на запитання: «Скільки учнів відвідало виставку за три дні?», 120 учнів, 116 учнів, 119 учнів.

Група «Субота».

Підкреслити арифметичні дії, які використані при розв'язуванні задачі: а) $35+12=47$ (учн.); б) $35-12=23$ (учн.); в) $35+23=58$ (дн.); $35+23=58$ (учн.).

На виконання даного виду робіт групам відводиться 5-7 хвилин. Кожна група повинна представити результати своєї роботи. Найдоцільніше це зробити у вигляді презентації: від кожної групи виходить представник із виконаним на аркуші паперу завданням. Він звітується про пророблену групою роботу [7].

Вчителів слід пам'ятати, що підбиття підсумків є найважливішою частиною інтерактивного уроку.

Успіх формування евристичних умінь в певній мірі залежить від використання таких технологій навчання і виховання як: особистісно-орієнтована технологія, технологія «створення ситуацій успіху», інформаційні технології навчання, проектна технологія, інтерактивні технології.

Ще однією важливою передумовою успішного формування в учнів 1-4 класів евристичних умінь, на нашу думку, є **дивергентне мислення**, яке припускає, що на одне і те ж питання може бути безліч однаково правильних і рівноправних відповідей (на відміну від конвергентного мислення, що орієнтує на однозначне розв'язання, що знімає проблему як таку).

Формування дивергентного мислення, як відзначає В. Гусев, не йде само собою, цим питанням варто спеціально займатися [5], зокрема на уроках математики. Так, розв'язування задач різними способами, розв'язування відкритих завдань побудовано на дивергентному мисленні.

Щодо технології евристичного навчання, то для актуалізації евристичних умінь стануть у нагоді такі найефективніші евристичні прийоми:

1) *евристичний діалог*. Діалог допомагає планувати навчання як творчий процес, не зводиться до освоєння готових правил розв'язання задач;

2) *відкриті завдання*. Евристичне навчання спрямоване на розвиток творчих якостей особистості учнів і ґрунтується на відкритих завданнях, які не мають однозначних результатів їх виконання. Відкриті завдання припускають лише можливі напрямки відповіді, задаючи його структуру чи деякі елементи. (Наприклад, «За 7 днів їдальня витратила 35 кг масла. На скільки днів при тій самій нормі витрати вистачить 105 кг масла?»). Тут логічна основа задачі виявляється на двох рівнях – відкритому та прихованому. В першому випадку спрямованість розумового процесу визначається запитанням: скільки масла витрачали за 1 день? Отримаємо: 1) $35 : 7 = 5$ (кг) на 1 день; 2) $105 : 5 = 21$ день.

В другому випадку хід того самого процесу визначається допоміжним запитанням, постановка якого викриває інші відношення, що містяться в умові задачі, тобто іншу логічну основу: у скільки разів маса масла стала більшою? ($105 : 35 = 3$ – у стільки разів більше витратили масла. Тому, його вистачить на число днів більше 7 у 3 рази: $7 \cdot 3 = 21$ день).

В цій задачі на одному рівні можна виділити два співвідношення між значеннями різних величин, а на другому рівні – два співвідношення кратного порівняння.);

3) *евристична ситуація*. Її метою є забезпечення народження учнем особистого освітнього результату (ідей, проблем, гіпотез, версій, схем, текстів) у ході спеціально організованої діяльності;

4) *рефлексія* – умова, необхідна для того, щоб учень бачив схему організації власної освітньої діяльності, конструював її у відповідності зі своїми цілями й програмами, усвідомлював й засвоював способи евристичної освітньої діяльності. Рефлексивні записи учнів – безцінний матеріал для аналізу й корекції вчителем освітнього процесу. Важлива, також, рефлексія вчителя, пропонуючи учням певний матеріал, він повинен запитувати себе: «Чому може навчитися учень, вивчаючи ту або іншу тему? Для розвитку яких навчальних умінь створюються умови, з якими евристичними вміннями вони співвідносяться? Для чого вони потрібні людині в житті?».

Висновки. Необхідною умовою досягнення запланованих результатів навчання на уроках математики є організація ефективної самостійної роботи учнів. Вона спрямована на закріплення вивченого матеріалу, розвиток здатності до практичного застосування набутих знань, на навчання учнів математичної діяльності. А для полегшення самостійної роботи використовується евристична діяльність.

Одним із принципів організації евристичної діяльності є формування узагальнених прийомів розумової діяльності двох типів: алгоритмічного і евристичного.

Алгоритмічні завдання використовуються на першому ступені формування пізнавальної самостійності (наслідування, копіювання, перенесення за аналогією) і становлять основу для переходу до вищого її рівня. Одним із засобів формування алгоритмічних умінь школярів є ігрові ситуації, які доцільно використовувати і для усної лічби, і для розв'язування задач. Працюючи над формуванням прийомів алгоритмічного типу, вчитель повинен проводити роботу по формуванню прийомів евристичного типу.

Для розвитку евристичних умінь учитель має враховувати математичні здібності учнів. Також, важливими передумовами розвитку евристичних умінь є: рівень розвитку математичної інтуїції та дивергентного мислення учнів, дотримання принципу індивідуалізації і диференціації, організація мнемічної діяльності, використання ІКТ та інтерактивних форм організації навчання.

Систематичне, цілеспрямоване формування евристичних прийомів, які становлять основу формування евристичних умінь учнів, дозволяє не тільки підвищити рівень математичної підготовки учнів, а й сприяє розвитку самоосвіти.

Для актуалізації евристичних умінь використовуються такі, найбільш ефективні, евристичні прийоми як: евристичний діалог, відкриті завдання, евристична ситуація, рефлексія.

Розроблені завдання з початкового курсу математики, а саме завдання алгоритмічного та евристичного типів, дають можливість значно більшій кількості учнів з різним рівнем навчальних досягнень успішніше реалізувати себе у самостійній пізнавальній діяльності.

Тобто, головне завдання школи – створення оптимальних умов для розкриття і розвитку творчості, математичних здібностей і талантів учнів – значною мірою залежить від вміння вчителя цілеспрямовано організувати самоосвітню діяльність учнів і спрямовувати її. А евристична діяльність дає великі можливості для розвитку самоосвіти, так як учень в евристичному навчанні ставить власні цілі, відкриває знання, виробляє навчальну продукцію, то зміст освіти для нього виявляється варіативним і розвивається у ході діяльності самого учня. Учень стає суб'єктом, конструктором своєї освіти, він – повноправний організатор своїх знань.

Предмет «Математика», дає вчителю достатньо можливостей, щоб кожен учень здобував навички самоосвіти, намагався досягти більш високих результатів. Тому подальшої розробки потребують прийоми формування евристичної діяльності учнів початкових класів з математики як основи самоосвітньої діяльності.

Література:

1. Буряк В.К. Формування у школярів потреби в самоосвіті // Рідна школа. – 2000. - № 9. – С. 55-57.
2. Васильєва Т. Використання алгоритмів на уроках математики // Початкова школа. – 2007. - № 3. – С. 22-26.
3. Гончарова И.В. О сущности и приемах развития интуиции в процессе математического познания // Дидактика математики: проблемы і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. – Вип. 23. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2005. – С. 78-81.
4. Гончарова І.В. Прийоми розвитку особистості учня на евристичних факультативах з математики // Вісник черкаського університету. – Вип. 93. – Черкаси, 2006. – С. 30-35.
5. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике. – М.: ООО «Издательство «Вербум-М», ООО «Издательский центр «Академия», 2003. – 432с.
6. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Монография. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
7. Шевчук І., Котельнікова Л. Використання інтерактивних технологій на уроках математики в початкових класах // Початкова школа. – 2005. - № 8. – С. 33-35.

У статті розглянуто психолого-педагогічні основи самоосвітньої діяльності учнів, а також шляхи формування самоосвітньої діяльності через використання різноманітних евристичних прийомів у навчанні математики учнів 1-4 класів.

Ключові слова: самоосвітня діяльність, самоосвіта, евристичне навчання, евристичний прийом.

The article deals with psychological and pedagogical bases of students' self-education activities. The author describes ways of forming self-education activities of 1-4 form pupils for studying mathematics by means of different heuristic techniques.

Keywords: self-education activities, self-education, heuristic teaching, heuristic technique.

Н.В. Добіжа

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Н.Б. Хамська)

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Актуальність дослідження. У психолого-педагогічній літературі значна увага приділяється дослідженню педагогічного спілкування, зокрема проблемі формування стилю педагогічного спілкування. Цей феномен визначається в літературі як індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів [5]. Іншими словами, власний стиль спілкування педагога виробляється, в першу чергу, відповідно до його характеру, поглядів, психічних особливостей. Особистісні характеристика вчителя та стиль його спілкування з учнями є взаємозалежним, тому доцільно розглянути, які якості та риси педагога є провідними у формуванні ефективного стилю педагогічного спілкування, а які негативно впливають на педагогічну взаємодію з учнями.

Аналіз досліджень і публікацій. Серед вітчизняних науковців, які досліджували проблему формування індивідуального стилю педагогічного спілкування, більшість з них зазначає про вплив особистісних якостей педагога на цей процес. Г. Мешко, В. Кутішенко,

© Н.В. Добіжа, 2012 р. : середовище і зазначають такі характеристики вчителя, як сформована особистісно орієнтована професійна

позиція, адекватна самооцінка, позитивна Я-концепція, адекватність, оперативність, гнучкість та ін. Про унікальність особистісних якостей та комунікативних можливостей вчителя в процесі організації спілкування писали О. Бондаренко, О. Скрипченко, В. Колошина, Л. Криницька, І. Комарова, В. Теслюк та ін. А. Кузьмінський зазначає, що до найважливіших якостей, які сприяють успішному виконанню функцій педагогічного спілкування, належать педагогічна комунікативність, гуманність та емпатія.

Виклад основного матеріалу. Як стверджує В. Мерлін, в основі формування індивідуального стилю педагогічного спілкування лежить психологічний механізм подолання протиріччя між внутрішньою природою учителя, його характером, темпераментом, та вимогами, які стоять перед ним та визначають стиль його спілкування в умовах сучасної школи. Саме тому провідною функцією індивідуального стилю педагогічного спілкування є компенсаторна функція (допомагає людині спиратися на сильні сторони в процесі виконання діяльності) [3]. Проаналізувавши дослідження Л. Коростильової, О. Городілової, А. Ісмагілової, ми можемо стверджувати, що індивідуальні особливості вчителя є внутрішніми умовами (детермінантами) розвитку стилю педагогічного спілкування і забезпечують його своєрідність. Іншими словами, через стиль педагогічного спілкування відбувається реалізація індивідуальності педагогів.

Відповідність між стилем спілкування і властивостями особистості, як показують наші спостереження, не характерна студентам-практикантам, випускникам педагогічних вищих навчальних закладів, вчителям-початківцям (згідно з даними нашого дослідження близько 70% студентам, які проходили педагогічну практику у школі, стикаються із цією проблемою). У пошуках шляхів розв'язання цієї проблеми ми звернулись до теорії інтегральної індивідуальності, розробленої В. Мерліним. Розглядаючи індивідуальний стиль педагогічного спілкування у світлі цієї теорії, автор розглядає це поняття як обумовлену цілями педагогічної діяльності та властивостями індивідуальності педагога своєрідність притаманної йому стійкої системи засобів і способів комунікативної взаємодії з учнями. Ця система включає ставлення педагога до учнів і певні установки щодо вибору способів спілкування з ними, внутрішні засоби комунікативної орієнтації (уміння оцінити й інтерпретувати ситуацію, знання своїх індивідуальних особливостей і особливостей школярів), систему комунікативних операцій і прийомів, лінгвістичні особливості спілкування (синтаксичні, лексичні та інші виразні засоби) [3].

В. Мерлін наголошує на пристосувальних і компенсаторних функціях індивідуального стилю спілкування. Останні полягають у тому, що індивідуальний стиль дозволяє педагогу компенсувати окремі негативні прояви своїх типологічних властивостей і максимально використовувати їх переваги. Щоб реалізувати зазначені функції в процесі педагогічного спілкування, педагог має виховувати та розвивати в собі професійно значущі якості особистості, за допомогою яких компенсується відсутність досвіду, невпевненість в собі, страх перед аудиторією, методична неграмотність та інші негативні чинники впливу на індивідуальний стиль спілкування.

Професійно значущі якості вчителя є характеристикою інтелектуальної й емоційно-вольової сторін особистості. Ми пропонуємо розглянути ті з них, які є визначальними для формування індивідуального стилю педагогічного спілкування. На наш погляд, важливою особистісною рисою вчителя є соціальна активність - готовність і здатність активно сприяти вирішенню суспільних проблем у сфері професійно-педагогічної діяльності. Соціально-педагогічна активність вчителя спрямовується, перш за все, на збереження та підвищення рівня особистих професійних знань, умінь та навичок, вивчення та використання передового педагогічного досвіду та активне впровадження педагогічних ідей з метою формування всебічно розвиненої особистості кожного вихованця. Соціально-педагогічна активність це особлива якісна форма активності педагога, що характеризується, специфічним синтезом психічних, фізіологічних та фізичних функцій організму людини [7], повноцінним включенням у суспільно-педагогічну діяльність. Вона має бути спрямована на становлення та формування вищих моральних цінностей особистості, на становлення її світогляду, допомогу молодій людині у визначенні свого індивідуального призначення в суспільстві. Аналіз

психолого-педагогічної літератури дозволяє говорити про соціальну активність педагога як інтегральну властивість особистості, в якій проявляються такі її якості, як ініціативність, самостійність, відповідальність, дисциплінованість, креативність тощо [7].

Не менш важливою рисою вчителя є його цілеспрямованість – уміння спрямовувати й використовувати всі якості своєї особистості на досягнення поставлених педагогічних задач. Вчитель повинен завжди ставити перед собою чітку мету уроку, усвідомлювати його цілі та завдання, підпорядковувати свої дії поставленим цілям, мобілізувати сили на те, щоб правильно визначити шляхи, засоби, способи і прийоми своєї діяльності. Цілеспрямованість, що стала стійкою якістю особистості, дає змогу легко справлятися з існуючими вимогами дійсності, узгоджувати їх із власними бажаннями, звільняючи себе від зовнішнього примусового контролю.

В умовах сучасної школи вчитель дуже часто стикається з різноманітними конфліктами, що становить особливу трудність для молодого, недосвідченого вчителя. Тому на ефективність формування ефективного стилю педагогічного спілкування суттєво впливає така особистісна риса вчителя як його врівноваженість – здатність контролювати свої вчинки в будь-яких педагогічних ситуаціях. У психології врівноваженість є показником емоційної стійкості особистості. Володіти емоційною стійкістю в професійній педагогічній діяльності – це означає в умовах постійних змін умов діяльності швидко орієнтуватися, знаходити оптимальне рішення в складних нестандартних ситуаціях і зберігати при цьому витримку і самоконтроль [6]. Емоційна стійкість залежить від уміння свідомо керувати своєю діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, вміння дозувати і підтримувати психічне навантаження на тому рівні, який забезпечував оптимальну працездатність, характер педагогічного спілкування, вміння правильно оцінювати свої сили і знаходити ресурси для впевненої поведінки, свідомо керувати емоційним станом.

Згідно з опитуваннями учнів: який, на їхню думку, має бути вчитель, більшість з них, в першу чергу, називали таку рису як справедливість. Г. Васянович говорить про педагогічну справедливість як позитивну характеристику вчителя, що відображає загальне співвідношення його цінностей, та їх розподіл між індивідами [2]. Справедливий вчитель послідовний та постійний у своїх вимогах та оцінних судженнях, завжди обґрунтовує їх. Ще А. Дістерверг зазначав, що педагогічна справедливість становить своєрідне мірило об'єктивності вчителя, рівня його моральної вихованості (доброти, принциповості, людяності), що виявляється в його оцінках вчинках учнів, їхні відносини до навчання, суспільно корисної діяльності і т.д.

У педагогічній літературі постійно зустрічається таке поняття як гуманізація освітнього процесу. Звідси випливає, що педагогічне спілкування також має бути гуманним. Гуманність - прагнення й уміння надавати кваліфіковану педагогічну допомогу учням у їхньому особистісному розвитку. Останніми роками ідеї гуманно-особистісної педагогіки успішно розповсюджуються академіком РАО Ш. Амонашвілі. Згідно з визначенням науковця, гуманний – це не солоденько-добренький, а розумно люблячий дітей учитель, який приймає їх такими, якими вони є зараз, і такими, якими він бачить їх у майбутньому [1].

Досягнення мети уроку, побудованого на принципах гуманно-особистісного мислення, передбачає поєднання доброзичливої атмосфери міжособистісного спілкування на уроці з широким застосуванням методів і прийомів, що прямо впливають на мотиваційний компонент уроку. Таке поєднання передбачає взаємодію набутих умов [1]:

- гуманне ставлення до дітей;
- задоволення їхніх потреб у спілкуванні і співробітництві з учителем і однокласниками в процесі навчальної роботи на уроці;
- збагачення мислення емоціями, інтелектуальними почуттями;
- стимулювання допитливості, пізнавальних інтересів і потреб;
- формування правильної оцінки своїх можливостей, збудження і закріплення прагнення до самовдосконалення;
- виховання відповідального ставлення до навчальної праці.

Визначальним, звичайно, є дієвий гуманізм учителя. Дитині для розвитку мотивації навчання, перш за все, потрібна впевненість у тому, що її навчає учитель, який розуміє всі її

труднощі, терпляче ставиться до її навчальних невдач, пустощів, виявляє до неї інтерес як до людини. Гумано-особистісний підхід, в свою чергу, передбачає володіння вчителем такими рисами як педагогічний такт – дотримання загальнолюдських норм спілкування і взаємодії з дітьми з урахуванням їхніх вікових та індивідуально-психологічних особливостей; толерантність – терплячість у роботі з дітьми; педагогічний оптимізм – віра в учня та його здібності.

Однозначного визначення, що таке педагогічний такт – не має. Одні педагоги вважають, що педагогічний такт – це природна здатність вчителя впливати на учнів; інші – це складова частина загальної культури вчителя; треті – це досконале володіння своїм предметом і методикою його викладання. Доля правди є в кожному із цих висловлювань. В будь-якому випадку вчитель, який володіє цією професійною якістю в кожному конкретному випадку застосовує до учнів найбільш ефективний спосіб виховного впливу, а отже стиль його спілкування ефективний та демократичний.

Найважливішою умовою, що забезпечує своєрідність педагогічного спілкування, є характер відносин, що складається між всіма її учасниками. У цій взаємодії центральне місце займає толерантне ставлення педагога до суб'єктів навчально-виховного процесу. Толерантність (лат. *tolerans* – терпимість) це – «прояв терпимості до чужих думок, вірувань, світоглядних уподобань, а отже, визнання за людиною права на власну думку, публічне її оприлюднення та доведення та доведення правомірності; спокійне, виважене ставлення індивіда до суджень інших людей» [4, с. 189]. Щоб визначити ефективний вплив наявності цієї риси на стиль педагогічного спілкування, зазначимо, що толерантному вчителю властиве розуміння індивідуальних особливостей партнера по спілкуванню, вміння почути іншу людину та зрозуміти її, терпимість до рис характеру та поведінки людей, сформованість засобів саморегуляції в ситуаціях фрустрації.

Невід'ємною рисою вчителя зі сформованим стилем педагогічного спілкування є його педагогічний оптимізм. Це доводять функції цієї характеристики, що окремлює сучасний український педагог Іван Харченко: 1) створення доброзичливої та щирої атмосфери на уроці; 2) нівелювання рівня тривоги в учнів; 3) актуалізація розвитку найвищих інтелектуальних почуттів у дітей; 4) забезпечення психологічного розвантаження учнів, подолання розумової втоми; 5) корекція взаємовідносин учителя та учнів. Крім професійно значущих рис педагога на стиль його спілкування з учнями впливають і його загальнолюдські якості, такі як, щирість, доброта, людяність, відкритість, чуйність та ін..

Також виділяють якості особистості педагога, що знижують ефективність педагогічного спілкування. До негативних якостей належать: невірноваженість, мстивість, зарозумілість, неорганізованість, упередженість, прискіпливість, зверхність, песимізм, байдужість.

Можемо зробити висновок, що від сформованості професійно значущих якостей особистості та від наявності в учителя загальнолюдських особистісних рис залежить успіх його педагогічного спілкування, а отже і ефективність формування ефективного стилю педагогічного спілкування, який би відповідав внутрішній природі, психічним особливостям та характеру педагога, і, в той самий час, вимогам сучасної школи до особистості вчителя.

Література:

1. Амонашвили Ш.А. Новаторство как явление в отечественной дидактике конца XX в. [електронний ресурс] / Шалва Александрович Амонашвили. – Педагогика. - 2010. - Доступ до журн.: <http://paidagogos.com/?p=121>
2. Васянович Г. Концептуальні засади морально-духовної та естетико-психологічної підготовки фахівців у системі професійно-технічної освіти / Г. Васянович, В. Онищенко, Л. Руденко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – №3. – С. 11–19.
3. Вяткин Б.А. Творческий путь В. С. Мерлина как процесс создания учения об интегральной индивидуальности / Б.А. Вяткин // Психологический журнал. – Том 19. – № 1. – 1998. – С.54-61.
4. Колесніков Г.О. Менеджерський словник: Навчально-довідкове видання / Г.О. Колесніков // К.: «ВД «професіонал». – 2007. – С.258.
5. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії / Г.М. Мешко // «Академвидав». – 2010. – С. 200.

6. Пеньков В.Е. Профессионально - личностная устойчивость будущего учителя / В.Е. Пеньков // Белгород. – 1998. – С. 115.
7. Твердохлеб М. Соціальна активність – засіб сучасного виховання учнів початкових класів / М. Твердохлеб // Рідна школа. – 2007. – №9. – С. 41-43.
8. Харченко І. Принцип педагогического оптимизма. Заключение [електронний ресурс] / Иван Харченко // Время деньги. – 3.10 2102. — Доступ до журн.: http://vremiadengi.com/denezhnoe/printsip_pedagogicheskogo_optimizma_zaklyucheniya/

У статті розглядається роль професійно значущих та загальнолюдських якостей особистості у формуванні індивідуального стилю педагогічного спілкування, обґрунтовується необхідність виховання в собі цих якостей як необхідної умови ефективно організації спілкування з учнями.

Ключові слова: індивідуальний стиль педагогічного спілкування, професійно значущі якості, індивідуально-типологічні особливості, компенсаторна функція.

This article examines the role of professionally significant and common personality traits in the individual pedagogical communication style shaping, the necessity of selfeducation of those qualities as a prerequisite for the effective organization of communication with students.

Keywords: individual style of teaching communication, professionally significant qualities, individually-typological features, compensatory function.

В.В. Ільчук

(науковий керівник – доктор педагогічних наук, проф. А.М. Коломієць)

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧІВ АГРАРНИХ ВНЗ

Постановка проблеми. У зв'язку зі стрімкими трансформаційними процесами, які переживає останнім часом наша країна, багато соціальних груп знаходяться в кризовому стані. Не минула ця криза і педагогічну професію, престиж якої в останній чверті ХХ століття значно знизився. У зв'язку з цим система освіти в умовах модернізації орієнтована на пошук і впровадження нових форм, механізмів, спрямованих на підвищення престижу педагогічної професії, якості життя педагога, його соціального самопочуття і професіоналізму.

Україна нині є однією з найбільших аграрно-промислових держав світу. Саме тому становлення її економічної системи значною мірою залежить від успішного розвитку аграрного сектора. Орієнтація України на світовий ринок зумовлює необхідність удосконалення загальної і фахової культури фахівців аграрного профілю [2, с. 263]. Випускники вищих аграрних навчальних закладів України мають бути орієнтовані на оволодіння не лише високим рівнем професійної компетентності, а й уміння працювати в ринкових умовах, бути конкурентоздатними і готовими до професійного розвитку.

Оскільки вищі аграрні навчальні заклади в силу своєї ваги для економічного життя України є важливою ланкою вітчизняної освіти, то вони мають якомога швидше реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, визначаючи пріоритетні напрями в навчанні та вихованні студентської молоді [1, с. 57].

Усе це висуває нові вимоги до професіоналізму викладачів аграрних вищих навчальних закладів (ВНЗ), спонукаючи їх до постійного вдосконалення навчально-виховного процесу та професійного саморозвитку. Адже саме викладач – центральна фігура навчального процесу, і від його професіоналізму значною мірою залежить успіх навчання і, в кінцевому підсумку, вирішення завдань, що стоять перед системою освіти.

© В.В. Ільчук, 2012 р. ону предметну
підготовку, а и оути готовим до вирішення неординарних завдань і ухвалення нестандартних рішень, до здійснення інноваційної педагогічної діяльності та неперервного розвитку власних професійних якостей. У зв'язку з цим вважаємо, що професіоналізм викладача вищої школи

полягає в постійному вдосконаленні професійної діяльності завдяки організації неперервного професійного саморозвитку.

Удосконалення діяльності педагога і підвищення рівня його професійної майстерності неможливе без мотиваційної та операційної готовності педагога до вивчення та впровадження в навчальний процес ВНЗ інновацій. Проте для викладачів аграрних ВНЗ, окрім упровадження інноваційних педагогічних технологій, необхідним є вивчення інновацій у галузі сільськогосподарського виробництва. До таких інновацій належать найсучасніші досягнення в сферах техніки і технологій, що використовуються в аграрному комплексі.

Аналіз наявних досліджень. Розгляд категорії педагогічного професіоналізму з позицій системного підходу як складної системи, що включає мотиваційну та предметно-операційну сфери (С. Архангельський, З. Єсарєва, Н. Кузьміна, А. Марков, В. Сластьонін, Н. Тализіна та ін.), дає можливість визначити основні шляхи підвищення професіоналізму викладача вищої школи.

Науковцями доведено, що якщо педагогічна діяльність займає другорядне місце в структурі ціннісно-сміслових орієнтацій педагога, то це створює несприятливі умови для реалізації педагогом своїх можливостей у даній сфері. А якщо педагогічна професія є головним або достатньо вагомим компонентом у системі ціннісних орієнтацій педагога, то прагнення до самореалізації в педагогічній діяльності і позитивне ставлення до неї створюють передумови для успішного професійного саморозвитку.

Невирішені аспекти проблеми. Незважаючи на постійний інтерес науковців до професіоналізму педагога загалом і викладача вищої школи зокрема, проблемам професійної діяльності викладачів аграрних ВНЗ у педагогічній науці приділено ще дуже мало уваги.

Мета статті – проаналізувати основні проблеми професійної діяльності викладачів аграрних ВНЗ і визначити організаційно-педагогічні умови розвитку їхнього професіоналізму.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найбільш сприятливою з погляду розвитку професійної діяльності викладача аграрного ВНЗ є домінування педагогічної мотивації, пов'язаної з бажанням навчати у поєднанні з мотивами самоактуалізації в педагогічній сфері. Для такого викладача діяльність має глибокий особистісний сенс, його відрізняє готовність до постійного пошуку нових методів вирішення завдань навчання, до вдосконалення власної педагогічної діяльності.

Наші дослідження показали, що викладачі з високим рівнем розвитку рефлексії відрізняються здатністю до осмислення своєї професійної діяльності на теоретичному рівні та перенесення одержаних висновків безпосередньо на процес організації та здійснення навчального процесу. Такий педагог вільно орієнтується в інваріантних характеристиках педагогічної діяльності, вміє виявляти і перетворювати їх стосовно кожного конкретного випадку, здатний прогнозувати глибинні зміни в своїй діяльності і вносити відповідні доповнення до її структури, що забезпечує професійну стійкість у змінних умовах навчального процесу. Визначаючи себе як суб'єкта педагогічної діяльності, педагог аграрного ВНЗ розуміє свою відповідальність за результати навчальної діяльності студентів і неперервно працює над удосконаленням методів своєї роботи.

Але для вдосконалення педагогічної діяльності викладачу недостатньо лише мотивації та рефлексії. Необхідні знання стосовно особливостей сучасних педагогічних технологій і вміння її упроваджувати в навчальний процес. В аграрному ВНЗ спостерігається нестача інформації про нові технології, методи й форми навчання, про передові ідеї з методики викладання.

Проте спостереження показали, що більшість викладачів аграрних ВНЗ не прагнуть до оволодіння сучасними знаннями про різні компоненти процесу навчання, до оновлення і розширення бази методичних знань. Неготовність до самоосвіти та професійного саморозвитку, що виявляється у вигляді негативного ставлення до самоосвітньої діяльності та відсутності практичних умінь цієї діяльності, призводить до зниження ефективності професійної діяльності педагога аграрного ВНЗ.

Великою перешкодою на шляху професійного саморозвитку є так звані бар'єри досвіду, що викликані стереотипами, які склалися в педагогів ще під час їхнього навчання в технічних ВНЗ. З тих пір їхні педагогічні знання не оновлювались, а тому і власна педагогічна діяльність роками не змінюється. Шаблонізація діяльності за рахунок багатократного повторення одних і тих самих методів викладання гальмує розвиток педагогічної діяльності, перетворює її на ремісництво, яке вже не зможе піднятися до рівня майстерності та педагогічної творчості.

Істотною характеристикою педагогічного професіоналізму є не лише ступінь освоєння методів і прийомів навчання, а й, насамперед, готовність до змін і здатність до інноваційної педагогічної діяльності, до запозичення передового досвіду у сфері аграрної освіти. З нездатністю педагога вносити зміни, коректувати прийоми навчально-виховного впливу з урахуванням змінних умов діяльності, з урахуванням індивідуальних особливостей студентів пов'язані слабкі знання майбутніх аграрників із фахових дисциплін. Тому погоджуємось, що «лише діалектичне поєднання загальноосвітніх тенденцій та національного компонента дозволить ідентифікувати вищу аграрну школу України за ознакою професіоналізму, який базується на отриманні довершеного фундаментального та галузевого знання» [1, с. 58].

Інноваційний процес відображає в собі формування та розвиток змісту й організацію нового, метою якого є підвищення ефективності діяльності. Під інноваційною діяльністю розуміють діяльність з розроблення, пошуку, освоєння та використання нововведень (інновацій) [3]. Така діяльність вимагає від педагогів відповідної готовності. Успішність, дієвість інноваційної роботи ВНЗ, її вплив, на оновлення змістово-організаційного механізму розвитку ВНЗ залежать від розвитку професіоналізму викладача.

Сучасний викладач аграрного ВНЗ, насамперед, має володіти технологічною культурою, яка неможлива без вивчення всього обширного арсеналу педагогічних технологій, без уміння орієнтуватися в широкому спектрі педагогічних інновацій, без чіткого уявлення мети як заздалегідь запрограмованого результату, який педагог має одержати в процесі здійснення своєї діяльності.

Проте сучасний стан розвитку освітніх установ вимагає зміщення акцентів у інноваційній діяльності в площину управління професійно-особистісним розвитком і саморозвитком педагогів, вибудовування індивідуальної стратегії розвитку кожного суб'єкта процесу, активізації процесів самопізнання, самовизначення, самовиховання, саморозвитку такі самореалізації педагогів.

Основним у діяльності педагогів в умовах інноваційного навчання є, насамперед, уміння «подолати самого себе», здійснюючи відхід від стереотипів у своїй педагогічній діяльності. Для педагога, який ухвалив рішення зайнятися інноваційною діяльністю, важливо визначитися у власному ставленні до інновацій, визначити свої функції, дії та етапи власного професійного саморозвитку.

Вважаємо, що розвиток професіоналізму викладача аграрного ВНЗ в умовах інноваційної діяльності можна забезпечити за дотримання таких організаційно-педагогічних умов:

- формування ціннісно-сміслового ставлення викладачів до впровадження інновацій;
- розвиток технологічної готовності до використання інновацій в освітньому процесі;
- організацію роботи щодо використання педагогічних інновацій на основі діагностики індивідуального стилю діяльності викладачів і специфіки дисциплін, які вони викладають;
- надання викладачам системних консультацій, науково-методичної допомоги з використанням індивідуальних, групових і колективних форм роботи.

Додержання вказаних організаційно-педагогічних умов дасть можливість викладачам аграрних ВНЗ здійснювати особистісно- та професійно-мотивоване переструктурування наявних способів професійної діяльності, аналізувати власні можливості щодо змін у системі методичних прийомів, формулювати цілі і загальні концептуальні підходи до використання нового прийому, прогнозувати результати здійснення змін, результати впровадження нововведення, реалізовувати інноваційні педагогічні технології в педагогічному процесі та здійснювати контроль і корекцію інновацій, оцінювати результативність їх застосування.

Література:

1. Костиця Н. Ціннісні орієнтири у професійній підготовці фахівців аграрної галузі / Наталя Костиця // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наукових праць. – К. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2009. – Випуск 1. – С.56-65.
2. Стахневич В. До проблеми формування індивідуального професійно-педагогічного іміджу викладача вищого аграрного навчального закладу / Валентина Стахневич, Наталя Срібна // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів. – ЛНУ, 2009. – Вип.25. – Ч.1. – С.263-270.
3. Подымова Л.С. Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности: Автореф. дис.... докт. пед. наук / Л.С. Подымова. – М., 1996. – 32 с.

У статті проаналізовано основні проблеми професійної діяльності викладачів аграрних ВНЗ і визначено організаційно-педагогічні умови розвитку їхнього професіоналізму.

Ключові слова: викладач вищої школи, професіоналізм, самоосвіта, саморозвиток.

The basic problems of professional activity of teachers of agrarian VNZ and certainly organizationally pedagogical terms of development of their professionalism are analysed in the article.

Keywords: teacher of higher school, professionalism, self-education, саморозвиток.

В.С. Клепко

(науковий керівник – доктор педагогічних наук, проф. Г.С. Тарасенко)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КУЛЬТУРИ ТА МИСТЕЦТВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

На сучасному етапі цивілізаційного розвитку одним із вирішальних факторів розвитку суспільства, зокрема українського, є розвиток творчого ставлення, як системотвірного компонента інтелектуального та творчого потенціалу особистості.

Аналізуючи ринок праці, спостерігаємо, що в сучасних умовах від працівників практично усіх сфер діяльності вимагається високий рівень творчої активності, уміння швидко орієнтуватися в нових технологіях і адаптуватися до них, дієво використовувати отримані знання в професійній діяльності. У процесі підготовки фахівців сфер культури та мистецтва в першу чергу вимагається формування спеціаліста як творчої особистості. Відомо, що значущість і престиж професії в суспільстві багато в чому залежить від рівня творчого потенціалу фахівця. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають питання, пов'язані з удосконаленням підготовки майбутніх спеціалістів у вищій школі.

У педагогічній літературі питання формування творчого ставлення до будь-якої діяльності були розглянуті у працях П. Блонського, А. Луначарського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького та ін.

Великий інтерес для нашого дослідження складають праці таких відомих психологів, як С. Максименка, В. М'ясищева, О. Туриніна.

Психолого-педагогічні аспекти формування творчого ставлення до професійної діяльності знайшли відображення у дисертаційних роботах В. Бурдуна, І. Єненка, Л. Макрідіної, С. Омельченка, М. Сопільняк.

Визначення сутності творчого ставлення неможливе без вивчення поняття «ставлення» як психологічного феномену. Словник термінів визначає, що ставлення – це філософська категорія, що

взаємозалежні

© В.С. Клепко, 2012 р.

позиції; уявне зіставлення різноманітних об'єктів або сторін даного об'єкту [4, с. 505].

В. М'ясищев у своїй праці «Психологія ставлення» писав, що психологічне ставлення людини у розвинутому вигляді складає цілісну систему індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної діяльності. Ця система виходить з усієї історії розвитку людини, вона виражає її особистий досвід і внутрішньо визначає її дії, її хвилювання. Ставлення поєднує людину не стільки із зовнішніми сторонами речей, скільки із самим предметом у цілому [1, с. 6].

Особливим видом ставлення є інтерес, який виступає як вибіркова спрямованість особистості на ту чи іншу діяльність, як прояв емоційної чи мислительної активності, як своєрідний сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, як ставлення людини до світу. Таким чином, психологічне поняття «інтерес» характеризується багатогранністю свого змісту, форм прояву та ролі для становлення і життєдіяльності особистості. Саме тому формування інтересу до різноманітних видів культурної, мистецької діяльності є не менш актуальним питанням у закладах освіти. Для студентів із вираженим професійним інтересом відповідно є характерним яскраве емоційне та творче ставлення до професії, а формування цього інтересу пов'язано з активним та успішним залученням в університетську та позауніверситетську діяльність.

Предметом ставлення можуть виступати найрізноманітніші види діяльності людини. Від відрази до пристрасного захоплення діяльністю існує велика кількість переходів, причому поряд із безпосереднім ставленням існує опосередковане. Безпосереднє ставлення визначається як ставлення до процесу, до цілі та обстановки діяльності; воно також визначається тим психофізіологічним станом, який характеризується як стан активний або пасивний. З усього цього складається безпосереднє активно-позитивне ставлення потреби. Опосередковане ставлення визначається місцем очікуваного результату діяльності в системі цілей особистості. Основними мотивами, характерними для цього ставлення, є мотиви обов'язку або взагалі моральності – мотиви честі, ставлення до особи, заради якої здійснюється та чи інша діяльність, мотиви суспільної користі, об'єктивної необхідності або особистої користі. Складне поєднання моментів, які формують ставлення, можна визначити як структуру ставлення [1, с. 9].

Рівні ставлення характеризуються іншими функціонально-психологічними структурами. Конкретні уявлення про об'єкти ставлення змінюються абстрактними і принциповими. Безпосередні зовнішні, ситуативні, конкретно-емоційні мотиви змінюються внутрішніми, інтелектуально-вольовими. Але не тільки ставлення активує функцію, але й, навпаки, функціональна структура, яка розвивається є умовою реалізації ставлення: потреба, інтерес, любов мобілізують функціональні можливості психічної діяльності для задоволення потреб та інтересів, але цим вони вже створюють нову потребу, задоволення якої піднімає на нову сходинку функціональну характеристику на основі оволодіння новим досвідом, новими засобами діяльності. Прагнення не тільки мобілізує, а й розвиває, рухаючи до нових досягнень, які створюють нові прагнення, і так далі [1, с. 75].

Якщо студент має виражену схильність до певного виду діяльності, то існує два шляхи її закріплення. Перший – це формування звичного ставлення, другий – творче ставлення до діяльності. Звичайно ж, кращі перспективи розвитку пов'язані із другим шляхом.

Здібність – це можливість високих досягнень, висока швидкість, легкість, глибина результатів. Але це і потенціал, який і реалізується, і наростає в процесі діяльності. Схильність – це ставлення, взятє не просто у предметному, а в предметно-процесуальному плані, тобто в плані діяльності, пов'язаної з певним змістом [1, с. 112].

Пояснити цей тісний зв'язок здібностей і схильностей можливо лише завдяки органічному зв'язку, який поєднує потреби, емоції, відчуття та осмислену діяльність. Від індивідуальних здібностей студента залежатиме його здатність навчатись і швидкість придбання професійних умінь та навичок.

Очевидно, не стільки елементарне відчуття задоволення від діяльності, скільки елемент творчої радості, викликаний новим досягненням, є найбільш важливим емоційним і одночасно революційним моментом у діяльності.

Радість творчості, радість психічного збагачення є основною рушійною силою розвитку, тому що смисл життя будь-якої творчої особистості полягає у відкритті та винайденні чогось нового.

Отже, ставлення передбачає активний і свідомий зв'язок суб'єкта (студент) з об'єктом (знання), що виявляється у бажанні та прагненні зрозуміти та вивчити його.

У процесі навчання потрібно формувати такі якості знань, як дієвість, гнучкість, міцність, оперативність та інш., які допомагають розвинути наступні творчі якості: рішучість, ініціативність, сміливість розуму, ерудованість, оригінальність, прагнення до пізнання нового. Творче ставлення передбачає здатність створювати і конструювати нові ідеї та поняття, приймати оригінальні та нестандартні рішення, базуючись та використовуючи накопичені знання та досвід, а також бачити предмет або явище у різноманітних ракурсах.

Творчість сприяє ефективності будь-якої діяльності суб'єкта, бо вона передбачає цілеспрямовану й напружену роботу інтелекту, яка можлива за умови оволодіння розумовими операціями (аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, порівняння, співставлення, узагальнення та ін.), що сприяють розвитку творчого самостійного мислення [5, с. 5].

У процесі та в результаті творчості як мислительної та практичної діяльності суб'єкта формується творче ставлення як до неї, так і до професійних знань.

Творче ж ставлення студентів до професійних знань розглядається нами як усвідомлене прагнення до глибокого, творчого їх осмислення й оцінки та творчого використання як у процесі навчальної, так і професійної діяльності. Професійні знання є фаховими знаннями, які дозволяють вільно орієнтуватися в ситуаціях і подіях, давати їм оцінку; знаходити ефективні рішення проблем; встановлювати ділові відносини. Творче ставлення студентів до професійних знань є основою професійної компетентності спеціаліста.

Формування творчого ставлення до засвоєння професійних знань як керований процес залежить від доцільно обраної технології, яка забезпечує розвиток знань, умінь і навичок, накопичення початкового творчого досвіду професійної діяльності [5, с. 5].

Для формування творчого ставлення студент як особистість має володіти системою елементарних мистецьких знань, адекватно сприймати художні твори, бути здатним збагнути та виразити власне ставлення до мистецтва, прагнути та вміти здійснювати діяльність у культурно-мистецькій сфері.

Ми провели пілотне дослідження особливостей ставлення студентів вищих навчальних закладів культури та мистецтв до майбутньої професії. Нас цікавили творчі здібності та творчий потенціал, які потрібні для розвитку особистості фахівця готельно-ресторанного бізнесу. З цією метою було проведено опитування студентів II курсу Вінницького факультету Київського університету культури та мистецтв (спеціальність: «готельно-ресторанна справа»). В опитуванні взяли участь 32 студента. В анкетах, запропонованих студентам, були питання щодо вибору фаху та особистісного бачення себе в обраній професії. Ми отримали наступні результати:

– Більшість опитаних (22 студента) апіорі вважають себе творчими особистостями (приклади відповідей: *«думаю, що мені вистачить творчості для роботи за фахом»*; *«люблю творити добро і красу»*), що не засвідчує належного рівня розвитку особистісної та професійної рефлексії.

– Серед якостей, якими має володіти фахівця даної сфери, більшість опитаних (28 студентів) визначили «етикетні» показники: «комунікабельність», «ввічливість», «енергійність» і т.п., але лише 4 студента назвали «креативність», «винахідливість», «кмітливість» як необхідні професійні якості фахівця готельно-ресторанного бізнесу.

– Аналізуючи мотиви вибору студентами професії, з'ясували, що лише 3 студенти на перше місце поставили задоволення своїх творчо-духовних запитів у майбутній професійній діяльності; 18 опитаних, перш за все, схилиються до задоволення матеріальних потреб, решта намагається об'єднати ці мотиви воедино і пояснити з такого погляду вибір професії.

Одержані результати дозволяють зробити висновки, що діюча система навчання у ВНЗ культури та мистецтв допоки не забезпечує достатніх умов щодо активної пошуково-творчої діяльності студентів і розвитку особистісно-творчих здібностей. Майже відсутня система роботи з розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців.

У висновку хочемо зазначити, що аналіз теоретичних та емпіричних результатів дослідження переконує у тому, що ставлення до професії як психолого-педагогічний феномен є багатограним у формах вияву і фахового функціонування. Спираючись на попередні дослідження, ми виявили, що ставлення як зовнішньо, так внутрішньо виражає та визначає набутий досвід, знання, вміння, навички, уподобання, характер фахівця.

Процес підготовки висококваліфікованих фахівців у ВНЗ культури і мистецтва потрібно розпочинати із розвитку творчого ставлення студентів до обраної професії. З цією метою потрібно потужно використовувати естетичні, зокрема мистецькі фактори творчого розвитку особистості студента. Це допоможе педагогам максимально враховувати емоційну мобільність і готовність студентів із насолодою виконувати творчі завдання, які стосуються майбутнього фаху. Окрім того, формування творчого ставлення студентів до професії необхідно здійснювати системно, протягом усього періоду навчання у ВНЗ, етапно ускладнюючи зміст і форми творчої підготовки в усіх видах навчальних занять і фахової практики.

Література:

1. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев; под редакцией А.А.Бодалева. – М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
2. Роменець В.А. Психологія творчості / В.А.Роменець: навчальний посібник. – 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
3. Сопільняк М.М. Особливості закладів культури і мистецтв у формуванні професійних якостей майбутніх художників –майстрів / М.М. Сопільняк // Рідна школа, 2003. – №7. – С.36-38.
4. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия /Гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М., 1983. – 840 с.
5. Чаплицька Г.В. Технологія формування творчого ставлення студентів до професійних знань / Г.В. Чаплицька // Проблеми підготовки студентської молоді до навчально-пізнавальної діяльності: зб.наук.праць // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – К.: Науковий світ, 2002. – С. 194-199.

У статті презентовані психолого-педагогічні засади формування у студентів вищих навчальних закладів культури та мистецтв творчого ставлення до майбутньої професії.

Ключові слова: творче ставлення до професії, мотиви, діяльність, мистецтво, студенти вищих закладів культури та мистецтв.

The article presents psychological and pedagogical principles of forming creative attitude of students of higher educational institutions of culture and arts to their future profession.

Keywords: creative attitude to profession, motives, activity, art, students of higher institutions of culture and arts.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРИЙНЯТТЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЇХНІМИ БАТЬКАМИ

Постановка проблеми. Практично у кожній сім'ї, що має дитину з особливими потребами, існують свої особливості, свій психологічний клімат, який так чи інакше впливає на дитину, або сприяє її реабілітації, або, навпаки, гальмує її. Ці фактори визначають її можливий стиль поведінки, рівень самооцінки, можливість та бажання взаємодіяти з іншими. Зацікавленість батьків у вихованні дитини з особливими потребами, значно впливає на її психологічне самопочуття. Унаслідок відсутності зацікавленості батьків у вихованні, а також у силу інших причин, діти з особливими потребами часто відчують дискомфорт у сімейних стосунках. Дитина з особливими потребами в таких сім'ях відчуває подвійне навантаження: неприйняття суспільством і схильність до феномену відчуження у власній родині. Мікроклімат, який батьки створюють у сім'ї, відіграє основну роль у процесі розвитку дитини. Ситуація народження і виховання дитини з нетиповим фактором розвитку, в більшості випадків деформує взаємини в сім'ї. У 30% випадків сім'ї розпадаються. На жінку, яка має дитину з особливими потребами, накладається ще один стресовий фактор – розставання з коханою людиною. Їй, обтяженій настільки важкими випробуваннями, найчастіше ніде отримати підтримку. Особливе значення в даний час набуло міжособистісне спілкування та взаєморозуміння в сім'ях, які мають дітей з особливими потребами, що змушує родину виробляти нові моделі взаємодії. У родинях, які мають дітей з особливими потребами основний тягар турботи над дитиною лягає на членів сім'ї, що суттєво позначається на усіх сферах їх життєдіяльності. Тому нагальним нині є пошук шляхів подолання психологічного дискомфорту та почуття відкинутості і дітей, і їхніх батьків.

Аналіз попередніх досліджень. У пострадянському просторі до 1917 року система надання допомоги дітям з особливими потребами не склалася, а пізніше, аж до 90-х років ХХ століття, робота з такою дитиною здійснювалася у спеціальних будинках-інтернатах ізольовано від суспільства. Нині багато фахівців працюють над вирішенням комплексу проблем дітей зі специфічними потребами. Аналіз різноманітних аспектів проблем сім'ї з дитиною з відхиленнями у розвитку відображений у працях Н. Мазурової, Г. Мішиної, В. Ткачевої, І. Мамайчук, Є. Мастюкової та інших. Дослідження сімей дітей із ДЦП (дитячий церебральний параліч), з супутніми порушеннями зору, слуху і розладами сенсомоторної чутливості розкриваються в системі праць І. Левченко, Є. Каліжнюк. Часто батьківсько-дитячі стосунки в родинях, які виховують дітей з порушеннями зору, також часто характеризуються як неадекватні. Тому цю проблему описано в працях В. Деніскіна, Л. Солнцева.

Метою є визначення особливостей особистісного прийняття батьками дітей з особливими потребами. Адже, незважаючи на достатню кількість досліджень нозологій та їх вплив на розвиток дитини, все ж недостатньо вивченими є саме проблеми психологічного прийняття батьками дітей з особливими потребами і недостатньо розглянута ця проблема саме у світлі сімейних взаємин.

Виклад основного матеріалу. Термін «прийняття» увійшов у практику дитячо-батьківських стосунків завдяки науковій творчості відомого психотерапевта ХХ ст., представника гуманістичної психології американського вченого Карла Роджерса. Він трактує прийняття як безумовно позитивне ставлення до дитини незалежно від того, чи радує вона дорослих у даний момент. Такі автори, як А. Варга і В. Столін в структурі прийняття виділяли наступні складові:

1) сприймання дитини на когнітивному рівні («інфантилізація»), тобто намагання приписати дитині особистісну та соціальну неспроможність і т.д.;

2) інтегральне емоційне ставлення («прийняття-нехтування»), яке відображається у тому, чи поважають батьки індивідуальність дитини, або навпаки, їм здається, що дитина нічого не досягне у житті і т.д.;

3) міжособистісна дистанція у спілкуванні з дитиною («симбіоз»), яка характеризується такими чинниками як потяг до симбіотичних відносин з дитиною, тобто чи відчують батьки себе єдиним цілим з дитиною;

4) форми та спрямованість контролю за поведінкою дитини («авторитарна гіперсоціалізація»), що може відобразитися в авторитаризмі, в нав'язуванні дитині своєї точки зору і т.д.

Поява в сім'ї дитини з певними психічними чи фізичними вадами, часто є причиною психологічних стресів батьків. Члени родини зазвичай забезпечують їй комфортні умови життя, опіку, виховання та освіти, передають досвід, навчають нормам суспільного життя. Сім'я створює умови, які включають у дію компенсаторні механізми дитини і сприяють мобілізації та реалізації фізичних і психічних ресурсів [3].

Реакції при народженні дитини з особливими потребами чи набуття дитиною інвалідності в сім'ї можуть бути різні. Батьків може лякати саме слово «інвалід», воно сприймається як штамп, що стоїть не тільки на дитині, але й у першу чергу на них самих. Часто в такому випадку може включатися почуття провини за народження дитини з вадами. Хвора дитина потребує незрівнянно більше, ніж здорова, матеріальних, духовних і фізичних витрат. Тому часто батьки звужують коло своїх знайомих і обмежують спілкування з родичами. Це пов'язано зі станом дитини, а також із особистісними установками батьків. Дитина з особливими потребами має відвідувати дитячі установи поряд зі здоровими дітьми. Це допомагає і їй самій і навчає її однолітків сприйманню інвалідності не як чогось незвичного, від чого потрібно відокремитися, а як тієї особливості, що ніяк не вплине на спілкування та дружбу між дітьми. У дітей з раннього віку буде формуватися інша установка, ніж та, яка дуже часто зустрічається у їхніх батьків. Таким чином, для розв'язання проблем дітей із особливими потребами недостатню вирішити психологічні проблеми дитини та батьків. Головна проблема адаптації дітей із обмеженими можливостями закладена у суспільстві, в його ставленні до дітей з певними потребами як до рівноправних членів суспільства. Стабілізація такого соціального інституту, як сім'я, має здійснюватися як на державному рівні, так і на особистісному [4].

Під час пошуку засобів допомоги за межами власного дому, батьки відкривають світ людей з такими ж проблемами. Труднощі об'єднують сім'ї, спонукають до обміну інформацією щодо засобів отримання будь-якої допомоги, визначають можливість гуртуватися в організації, займатися спільною виховною та творчо-розвивальною діяльністю [7]. Однак, виникають і найбільш поширені проблеми прийняття ситуації життя з хворою дитиною, влаштування сімейного добробуту, планування часу роботи й відпочинку, реалізація або відмова від кар'єри – ці та багато інших питань постають як нагальні. Вони потребують вчасного конкретизування, переживання, вербалізації та певного вирішення. Саме в цьому і є важливою допомогою психолога [9]. Розподіл обов'язків між чоловіком і дружиною, батьком і матір'ю в більшості родин має традиційний характер. Але психіка батька не піддається патогенному впливу так само інтенсивно, як психіка матері хворої дитини. Емоційний вплив стресу на жінку, що народила хвору дитину є значнішим. У матерів часто спостерігаються істерики, депресивні стани. Для них властиве зниження психічного тону, занижена самооцінка, що проявляється у втраті перспектив професійної кар'єри, неможливості реалізації власних творчих планів, втрати інтересу до себе як до жінки і особистості [8]. Унаслідок того, що народження хворої дитини, а потім її виховання, навчання і в цілому спілкування з нею є тривалим патогенно діючим психологічним фактором, особистість матері може зазнавати значних змін (В. Вишневський [1]).

Є сім'ї, в яких виховується ще одна або дві здорових дитини. У більшості з них дитина з порушеннями розвитку є останньою з народжених. Проте в таких сім'ях є більше сприятливих можливостей для нормалізації психологічного стану батьків у порівнянні з об'єктивними можливостями батьків, які виховують єдину дитину з особливими потребами. Батьки, у яких здорові діти народилися після хворих чи є однією дитиною з двійні, складають нечисленну

групу [4]. Таким чином, захворювання дитини, її психічний стан, можуть бути психогенним і для батьків, у першу чергу матерів.

Згідно з літературними даними (В. Вишневський [1], В. М'ясищев [6], Р. Майрамян [5]), соматичні захворювання у батьків хворих дітей мають наступні особливості. Матері хворих дітей скаржаться на коливання артеріального тиску, безсоння, часті і сильні головні болі, порушення терморегуляції. Чим старшою стає дитина, тобто чим довша психопатогенна ситуація, тим більшою мірою у деякої частини матерів виявляються порушення здоров'я. Виникають: розлади менструального циклу і ранній клімакс; часті застуди та алергія; серцево-судинні та ендокринні захворювання; виражене або тотальне посивіння; проблеми, пов'язані з шлунково-кишковим трактом. Матері хворих дітей часто скаржаться на загальну втому, відсутність сил, а також зазначають стан загальної депресії.

Предметом глибоких емоційних переживань батьків і близьких розумово відсталих дітей є особливості їхніх психофізичних порушень, і в першу чергу, недостатність інтелектуальної діяльності. У зв'язку з цим тягар патогенного впливу порушень розвитку розумово відсталих дітей на психіку їхніх батьків залежить від таких характеристик: розумової відсталості, як стійкості (тобто незворотності), тривалості (упродовж усього життя), ступінь вираженості (тяжкість, глибина ураження) і характер інтелектуального дефекту [2].

Серед сімей, які виховують дітей з руховою патологією, існують і такі, в яких має місце емоційне відкидання хворої дитини та дикунна жорстокість, що проявляється в негуманному поводженні (наприклад: дитина, прикріплена ланцюгом до собачої будки). Причому модель сімейного виховання часто залежить від психологічних особливостей самих батьків, їхнього ціннісного ставлення до дитини і культурного рівня цілком [9].

Висновки. Існує досить великий перелік захворювань, що призводять до інвалідності. Ці хвороби, безсумнівно, залишають свій слід на поведінці дитини, її стосунках з оточуючими і в інших сферах її життя, створюючи певні «бар'єри» на шляху дітей з особливими потребами та їхніх сімей до нормального життя, до їх інтеграції у суспільство. Також можна сказати, що ставлення батьків до дітей з особливими потребами відіграє першорядну роль у подальшому становленні таких дітей у суспільстві. Тут важливе значення має такий фактор, як ставлення батьків до дітей з особливими потребами, а також прийняття або неприйняття батьками дитини. Під особистісним прийняттям ми розуміємо цілісну систему різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються по відношенню до неї, особливостей сприйняття та розуміння характеру дитини, її вчинків. Це визнання права дитини на властиву їй індивідуальність, несхожість на інших, у тому числі несхожість на батьків. У ситуації з дитиною з особливими потребами – це найбільш актуально. Також у рамках особистісного прийняття або неприйняття дитини формується психологічний і емоційний стан батьків, і рівень спілкування у родині, коли з'являється дитина з особливими потребами. Особистісне прийняття або неприйняття батьками дефекту дитини також лежить в основі виховного впливу батьків і впливає на визначення батьками моделі виховання.

Таким чином, можна виділити такі соціально-психологічні особливості сімей з дітьми з особливими потребами:

1. Хвора дитина потребує більше матеріальних, духовних і фізичних затрат, ніж здорова.

2. Батьки дітей з особливими потребами дуже часто вдаються до гіперопіки (надмірна опіка над дитиною) та гіпопіки (недостатність догляду), що гальмує розвиток дитячої активності, самостійності, впевненості в собі, занижує її самооцінку, провокує на замкненість і відокремлення від світу цілком.

3. Стадії розвитку сімей дітей з особливими потребами не подібні до стадій розвитку звичайних сімей. Діти з обмеженими можливостями повільно досягають певних життєвих етапів, а іноді і зовсім не досягають.

4. У сім'ях, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку, формуються неадекватні міжособистісні стосунки в силу різних причин.

Отже, якщо батьки не матимуть віри в своїх дітей, захищаючи від усього світу хвилювань, обмежуючи їхню свободу вибору, батьки, таким чином, сприяють закріпленню інфантильності своїх дітей, нездатності приймати самостійні рішення, нездатності до адаптації в нових неординарних умовах. Завданням психологів є донесення до сімей даної інформації.

Література:

1. Вишневикий В.А. Влияние динамики моторных нарушений у больных ДЦП на психическое состояние их родителей / В.А. Вишневикий // Вопросы клинической психиатрии : тез. докл. науч.-практич. конф. / под ред. А.Д. Ткачева. – Кемерово, 1985. – С. 38-42.
2. Гордеева Т.В. Роль близкого взрослого в становлении образа «Я» у ребёнка с задержкой психического развития / Т.В. Гордеева, Г.А. Мишина. – С. 47-52
3. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и др. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 197 с.
4. Майрамян Р.Ф. Семья и умственно отсталый ребенок: автореф. дис. канд. мед. наук / Р.Ф. Майрамян. – М., 1976. – 24 с.
5. Майрамян Р.Ф. Особенности невротических расстройств в семьях умственно отсталых детей / Р.Ф. Майрамян // III Всероссийский съезд невропатологов и психиатров: тез. докл. / под ред. В.М. Банщикова, Н.М. Шибанова. – М., 1974. – Т. 2. – С. 295-297.
6. Мясичев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясичев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.
7. Ткачева В.В. Психолого-педагогическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями развития / В.В. Ткачева // Психолого-педагогическая диагностика. – М. : Академия, 2003. – С. 280-290.
8. Ткачева В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии : практикум по формированию адекватных отношений / В.В. Ткачева. – М. : Гном-Пресс, 1999. – 64 с.
9. Чигинцева Е.Г. Типологии семей в вопросе воспитания ребёнка с отклонением в развитии / Е.Г. Чигинцева // Практическая психология и логопедия. – 2005. – №6. – С. 74-80.

У статті розглянуто теоретичну базу поглядів зарубіжних та вітчизняних науковців щодо основних проблем та причин неприйняття батьками дітей з особливими потребами, вплив підтримки емоційного стану матері та батька на всезагальний розвиток дитини, шляхи кооперації батьків дітей з подібними відхиленнями у розвитку.

Ключові слова: діти з особливими потребами, соціально-психологічні особливості сімей, емоційний стан, соматичні захворювання, гіперопіка, гіпоопіка, сприйняття особливої дитини.

In the article the theoretical base of looks of foreign and domestic research workers in relation to basis problems and reasons of non-acceptance of children parents with the special necessities, influence of support of the emotional state of mother and father is considered on development of child, ways of co-operation of parents of children with similar rejections in development.

Keywords: children with the special necessities, social-psychological features of families, emotional state, somatopathies, hyperguardianship, hipoguardianship, perception of the special child.

Н.В. Корольова

(науковий керівник – доктор педагогічних наук, проф. О.В. Шестопалюк)

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ – ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

Постановка проблеми. Не випадково в останні роки пожвавився інтерес дослідників до різних видів культури. Адже саме «культура» завжди супроводжувала людську діяльність, а також спрямовувалася на самовираження та самопізнання, накопичення навичок і вмінь у різних сферах життя. Культура – це досягнення людства в сферах матеріального, духовного, інтелектуального життя, це те, як люди гармонують із природою, із собою, як поведуть себе

по відношенню до оточуючих, до самих себе, і що вони при цьому думають і говорять. Культура природно поєднує в людині її особисті якості та властивості, оскільки вона є справою рук самої людини. Кожна людина докладає зусиль до творення культури, тому може виступати її носієм, тобто бути істотою культурною. Багато хто з педагогів торкається проблеми екологічної, естетичної, інформаційної, словесної культури ін. Останнім часом, стала приділятися увага організаційній культурі, яка тепер виборює одне із провідних місць.

Аналіз попередніх досліджень. Проблеми організаційної культури розкриті в працях вітчизняних і зарубіжних учених, серед них П. Вейл [1], Д. Денісон [3], М. Мескон [2], В. Симонов [4], К. Ушаков [5], Р. Хувейк [7] та ін. Це свідчить про те, що останнім часом активізується науково-дослідницька діяльність із цієї проблеми, її назва часто звучить у наукових статтях, переплітаючись із безліччю різних проблем сучасності. Проте серед проблем організаційної культури в педагогіці провідне місце посідає її вплив на розвиток наукової діяльності студентської спільноти.

Мета статті – показати необхідність розвитку організаційної культури студентів у педагогічних вищих навчальних закладах для підвищенні наукової діяльності студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. В енциклопедичному словнику поняттю та явищу «організаційна культура» подане наступне визначення: «Організаційна культура – термін, що виник в американській промисловій соціології і увійшов у культурологічну лексику. Організаційна культура – сукупність прийомів і правил вирішення проблеми зовнішньої адаптації і внутрішньої інтеграції робітників, правил, вироблених у минулому, і які довели свою ефективність в сьогоденні. Вони з самого початку розглядалися стартовими аксіомами, за допомогою яких досягаються оптимальні способи дій, аналізу і прийняття рішень» [6, с. 357].

Істотне значення мають систематизовані Д.Денісоном такі основні концепції організаційної культури:

- ідея узгодженості, послідовності – спільні для всіх бачення, переконання та цінності посилюють внутрішню координацію та сприяють самоусвідомленню;
- ідея місії – спільне сприйняття цілей, спрямування та стратегії може скоординувати та прискорити діяльність у напрямі досягнення спільної мети;
- ідея залучення та участі – залучення та участь сприятимуть розвитку почуття відповідальності та приналежності, й відтак – відданості, дотриманню відповідних правил;
- ідея адаптування – норми та переконання, які посилюють здатність сприймати, розуміти та використовувати зовнішні сигнали для організаційних та поведінкових змін сприятиме ефективній роботі, зміцненню та розвитку [3].

Зараз поняття «організаційної культури» набуває поширення в педагогіці. Студентський колектив, і відповідно сам студент у ньому, має вміти користуватися правилами виробленими навчальним процесом раніше, що поставлені перед ним для ефективного досягнення мети.

Останнім часом головними напрямками роботи з підвищення ефективності наукової діяльності студента є зміна його ставлення до навчання, забезпечення його творчої спрямованості, пошукової активності, індивідуального підходу. Саме реалізація цих напрямів створює передумови для розвитку організаційної культури студента.

Перед студентами педагогічних вищих навчальних закладів ставиться багато завдань для підвищення якості наукової діяльності, таких як:

- зміцнення наукового потенціалу;
- інтеграція навчання в систему європейської науки;
- забезпечення випереджаючого розвитку науки, що впливає з потреб підготовки фахівців майбутнього;
- досягнення рівня світових кваліфікаційних вимог;
- удосконалення науково-дослідної діяльності;
- взяття участі в проведенні прикладних і фундаментальних наукових досліджень і розробок, спрямованих на вирішення завдань, що визначені як пріоритетні в педагогіці;

– розширення участі в науковому міжнародному співробітництві, що спрямоване на інтеграцію студентства в міжнародні науково-дослідні структури.

Для досягнення студентами цих завдань необхідно підвищити рівень організаційної культури, тому що дане питання завжди пов'язується з потребами перетворень. Саме тому нині з'являється важлива потреба в змінах організаційної культури студентів педагогічних вищих навчальних закладів, що в свою чергу визначають потребу реформ, визнають необхідність трансформаційних процесів, щоб крокувати у ногу з часом.

У сучасних умовах студенти мають не просто реагувати на зміни, що відбуваються навколо, але й самі бути їх творцями, це означає, що необхідно не просто адаптуватися до оточуючих умов, а впливати та управляти ними; підходити до вирішення існуючих проблем з реалістичних позицій; головною має бути орієнтація на майбутнє, а не на теперішнє чи минуле; спрямування на відносини та результати діяльності, а не лише на завдання та процеси; вміння сприймати різноманітність світу, а не схилитися до одностайності в думках.

Дані характеристики виступають основою сучасного бачення організаційної культури студентів педагогічних вищих навчальних закладів та сприяють їх зорієнтованості на оточення, креативність, розвиток творчих здібностей, управління знаннями. Організаційна культура є одночасно і результатом, і причиною діяльності сучасного студента.

Наявний рівень організаційної культури студентів педагогічних вищих навчальних закладів сьогодні не відповідає поданим завданням і характеристикам. Далеко не всі студенти в повній мірі розуміють та усвідомлюють важливість наукової діяльності, як складової навчальної діяльності, для досягнення ними справжнього професіоналізму в майбутньому.

Тому головними напрямками роботи діяльності студентської спільноти є зміна ставлення її членів до навчання та наукової діяльності зокрема. В умовах сучасності необхідне підвищення ефективності студентської наукової діяльності, що передбачає отримання висококваліфікованих фахівців.

Наукова діяльність потребує сформованості наукового світогляду, опанування методології та методів наукового дослідження; досягнення високого професіоналізму; розвитку творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у виконанні практичних завдань; оволодіння студентами навичками самостійної наукової роботи; підвищення ініціативності, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі; розширення теоретичних знань і наукового інтелекту майбутнього вчителя.

Дотримання даних положень неодмінно сприятиме розвитку наукової діяльності у ВНЗ, підвищенню якості підготовки майбутніх вчителів, здатних після закінчення навчання самостійно вирішувати наукові завдання, правильно використовувати передові ідеї теорії і практики. Тому, так важливо ще у навчальному закладі навчити студентів вести наукову діяльність, уже на цьому етапі привчити їх мислити самостійно.

Наукова діяльність студентів педагогічних вищих навчальних закладів є найважливішим чинником формування фахівця високої кваліфікації і, можливо, майбутнього вченого. Цінності, які утворюються в результаті підвищення організаційної культури спрямовують студентів не лише на набуття знань, умінь та навичок, але і дають можливість удосконалювати свої інтелектуальні здібності. Нині наукова діяльність стає обов'язковим елементом роботи студента. Здобуваючи кваліфікаційний рівень «магістр» студенти широко використовують набуті знання з наукової діяльності. Особливо, коли працюють над написанням магістерської роботи та наукових статей. Для того, щоб наукова діяльність стала для студентів усвідомленою та необхідною частиною їхньої навчальної діяльності, потрібно показувати її значимість задалегідь.

Організаційна культура студента педагогічного вищого навчального закладу формується протягом усього періоду навчання. Вона виступає як основний чинник, який спрямовує на особисте і професійне самовдосконалення, саморозвиток, самонавчання. Ці процеси самостійної цілеспрямованої діяльності, покликані створити систему якостей особистості, її поглядів і переконань, розуміння високого призначення в суспільстві, усвідомлення власної відповідальності спрямованої на моральне зростання і прагнення до професіоналізму.

Отже, організаційна культура студентів педагогічних вищих навчальних закладів посідає важливе місце в навчальній діяльності студентської спільноти. Це пояснюється тими завданнями, які стоять перед нею в межах підготовки до майбутньої професії.

Література:

1. Вейлл П.Б. Культура предпринимательства и культура организации / П.Б. Вейлл. Ч. 1. - М. : АКДИ «Экономика и жизнь», 1994. - 95 с.
2. Мескон М. Основы менеджмента : пер. с англ. / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. - М. : Дело, 1994. - 701 с. - (Зарубежный экономический учебник).
3. Методика діагностики організаційної культури Д. Денісона [Електронний ресурс] / Denison Consulting. - Режим доступу: www.denisonconsulting.com
4. Симонов В. П. Системный подход – основа педагогического менеджмента / В. П. Симонов // Педагогика. - 1994. - № 1. - С. 14-19.
5. Ушаков К.М. Ресурсы управления школьной организацией / К.М. Ушаков. Библиотека журнала «Директор школы», № 4. - М. : Сентябрь, 2000. - 147 с.
6. Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. - Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. - 640с.
7. Хувейк Р.В., Продукт конфликта и консенсуса. Заметки об изменениях организационной культуры // Директор школы. - 1997. - № 4. - С. 25-30.

У статті розглянута проблема підвищення організаційної культури студентів вищих педагогічних закладів освіти та її вплив на розвиток наукової діяльності.

Ключові слова: культура, організаційна культура, наукова діяльність студентів.

In the article the considered problem of increase of organizational culture student of higher pedagogical establishments of education and her influence on development of scientific activity.

Keywords: culture, organizational culture, scientific activity of students.

В.В. Молоченко

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. І.Л. Холковська)

КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Постановка проблеми. Соціально-економічні, соціально-політичні умови нашого сьогодення диктують необхідність набуття майбутніми фахівцями готовності до спільної діяльності, високого рівня професійної компетентності, складовими якої виступають соціальна мобільність, професійна комунікабельність, вміння співпрацювати, знаходити консенсус, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, налагоджувати взаємодію з партнерами, знаходити адекватні засоби впливу для прийняття оперативних рішень. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають комунікативні вміння майбутніх фахівців як умова реалізації партнерської взаємодії.

Аналіз попередніх досліджень. Ідеї партнерської взаємодії мають глибоке коріння. О. Савченко та В. Репкін досліджували вплив групової взаємодії на активізацію пізнавальної діяльності студентів; І. Каганець вивчав формування та створення продуктивних команд за психосоціоністичним типуванням; Л. Авраменко приділяла увагу вивченню формування готовності до групової взаємодії дорослих. Відзначаючи необхідність співпраці в будь-яких видах людської діяльності, зокрема навчання, А. Дістервег підкреслював, що «...свої прогалини у знаннях пізнаєш лише тоді, коли цими знаннями хочеться поділитись з іншими» [1, с. 186] Д. Мілль трактував партнерство як особливий вид взаємодії. Вчений зазначав, що партнерство є гарантом продуктивної взаємодії між людьми, одним із способів вирішення проблем, а також психологічним показником рівня особистісного і професійного зростання

людини. Погляди англійського вченого вплинули на сучасне розуміння професіоналізму особистості, одним із показників якого є розвиток в неї вмінь налагодження партнерських стосунків. У процесі творчої взаємодії з суб'єктами трудового колективу відбувається реалізація набутих знань, формуються професійні уміння та навички, людина збагачується досвідом професійного спілкування, що забезпечує високий рівень виконання трудової діяльності.

Отже, взаємодія – універсальна категорія, яка розглядається як процес впливу об'єктів один на одного; вид стосунків чи зв'язків, що мають безпосередній чи опосередкований характер. Ці зв'язки можуть бути реалізовані завдяки комунікації, тому виникає необхідність розвитку в майбутніх фахівців комунікативних умінь.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей комунікативних умінь майбутніх фахівців-аграріїв як умови реалізації партнерської взаємодії.

Виклад основного матеріалу. У загальнофілософському аспекті партнерська взаємодія – це принцип пізнання світу та засіб взаємодії з ним. У психологічному аспекті партнерство – це міжособистісні стосунки, в процесі яких відбувається взаємодія. З точки зору педагогіки – один із компонентів професійної діяльності. Взаємодія є одним із джерел всіх суспільних явищ, оскільки завдяки їй поведінка людини стає соціальною дією.

Досліджуючи особливості партнерської взаємодії, А. Брушлинський вказував на те, «що спільні завдання вирішуються зазвичай швидше і точніше, ніж індивідуальні. По-перше, це трапляється завдяки додаванню інформації, яка накопичується в процесі формування індивідуального досвіду роботи; по-друге, завдяки більш швидкому визначенню суперечностей і логічних помилок у розв'язанні завдань; по-третє, завдяки динамічному подоланню негативних установок чи психологічних бар'єрів» [2, с. 209]

Розгляд та вивчення поняття «партнерська взаємодія» буде неповним без врахування такого аспекту, як спілкування.

У контексті нашого дослідження важливою є позиція О. Бодальова, який вважав поняття «спілкування», «діяльність» і «взаємодія» близькими, але водночас вказував на їх відмінність. Він підкреслював, що спілкування є пріоритетною взаємодією людської спільноти. Співвідносячи поняття «діяльність» і «спілкування», вчений трактував останнє як вид діяльності, який відрізняється від інших її видів тим, що «сенс його полягає у взаємодії людини з людиною» [3, с. 9]

Л. Петровська у своєму дослідженні виділяла такі характеристики спілкування: спілкування базується на суб'єкт-суб'єктній та суб'єкт-об'єктній взаємодії; в спілкуванні існує репродуктивна і продуктивна взаємодія; існують два рівні розвитку спілкування: зовнішній, поведінковий та глибинний рівень, якому відповідають особистісно-змістові утворення, що відіграють певну роль відносно першого рівня [4, с. 46]

Б. Ломов, розглядаючи спілкування як специфічну форму міжособистісної взаємодії, показав, що в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії зростає точність сприйняття: спілкування впливає на селекцію сенсорної інформації, її корекцію, висування гіпотез, перевірку їх, на прийняття рішень. Вчений бачив у спілкуванні формування «загального фонду знань», тобто за умов вирішення завдання, людина користується не лише своїми знаннями, а й знаннями інших людей. У цьому випадку розширюється база індивідуальних рішень і, як вважає автор, створюються позитивні умови для спільної діяльності: «...спілкування – це взаємодія людей, змістом якої є взаємне пізнання та обмін інформацією за допомогою різних відносин, що сприяють процесу спільної діяльності» [5, с. 252].

Відомий психолог Н. Шевандрін виділяв у спілкуванні прагматичну функцію, що реалізується за умов партнерства людей у процесі спільної діяльності, - функцію організації і підтримки міжособистісних стосунків [6]. Вважаємо, що уміння, які забезпечують реалізацію даної функції, а саме: активне слухання, опис поведінки свого партнера, емпатія є базовими для взаємозв'язку людей на рівні партнерської взаємодії.

Розглядаючи предметно-практичну діяльність як головний фактор розвитку особистості людини, О. Бодальов пояснював, що однією з важливих умов міжособистісного контакту є позиція не «над», а позиція «рівного» [7, с. 66]. За умов набуття вмінь саме такого способу

спілкування встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, у результаті якого виникає діалог. У процесі діалогічного спілкування людина стає не просто виконавцем чужого рішення, а має власні цінності та інтереси. Зростає ініціативність, кількість творчих нестандартних рішень, поліпшується моральний клімат та загальна задоволеність робочим процесом.

Діалогічні відносини – це особливий тип відносин, членами яких можуть бути лише цілі висловлювання, за якими стоять і в яких себе виявляють реальні мовленнєві суб'єкти, автори даних висловлювань. Неможливо в той же час розуміти діалогічні відносини однобічно, розглядаючи їх лише як протиріччя, боротьбу, суперечку, незгоду. Розуміння – одна із найважливіших форм діалогічних відносин, це діалогічна подія у взаємовідношеннях двох.

Під час діалогу розуміння між партнерами досягається за допомогою мовлення. Саме тому в діалозі за умов партнерської взаємодії здійснюється пошук мовленнєвих засобів для адекватного розуміння змісту комунікації та його передачі від партнера до партнера. Однак сама мовленнєва форма фіксує лише результат мислення. Щоб зрозуміти, що мається на увазі, суб'єкту необхідно відтворити саму цю діяльність (мислення), чи, як зазначає А. Потєбня, необхідно, щоб «слово відтворило в слухача ту ж діяльність мислення, що перед цим була в мовця» [8]. Це положення має суттєве значення, оскільки від уміння сторін чітко окреслювати коло своїх інтересів залежить взаєморозуміння і, в кінцевому результаті, ефективність пошуку взаємоприйнятних моделей співпраці.

У партнерстві діалог – це процес сенсоутворення, необхідною умовою якого є, на думку Ю. Лотмана, наявність комунікативних ситуацій, «в яких би виник процес внутрішнього перекладу, обміну між його підструктурами» [9, с. 610]. Такий акт інформаційного обміну Лотман називає творчою свідомістю. Інакше кажучи, діалог в партнерській взаємодії виконує функцію творчого пошуку взаємоприйнятного сенсу, вираженого вербально.

У партнерській взаємодії діалог виходить за межі простого обміну інформацією між двома суб'єктами. Тут він розглядається як дискурс, тобто вид комунікації, що орієнтується на добровільне обговорення, обґрунтування, узгодження думок і висловлювань партнерів з метою досягнення аргументованої згоди.

Саме діалогічний стиль спілкування є водночас елементом і умовою партнерської взаємодії, оскільки передбачає активну участь фахівців у вирішенні професійних завдань, їх особистісне ставлення до всіх етапів професійної діяльності, високий ступінь самоповаги і довіри учасників процесу взаємодії. Такий спосіб взаємодії забезпечує можливість самовираження, дає можливість безпосереднього обміну результатами праці.

Спілкування – це процес взаємозв'язку та взаємодії, в результаті якого відбувається обмін діяльністю, інформацією та досвідом, що передбачає досягнення певного результату, розв'язання конкретних проблем та самореалізацію. Спілкування виконує у суспільстві такі функції як: інструментальну, що дозволяє одержати і передати інформацію, необхідну для виконання певних професійних завдань. Інтегративна функція – спілкування використовується як засіб об'єднання ділових партнерів в процесі взаємодії. Самовираження – дозволяє продемонструвати особистісний психологічний та інтелектуальний потенціал. Трансакційна – слугує для передачі конкретних способів діяльності, оцінок, думок, суджень в партнерстві. Функція соціального контролю – для регламентації поведінки та діяльності, а в деяких випадках і мовних акцій учасників ділової взаємодії. Соціалізації – забезпечує входження індивіда в певну професійну спільноту. Експресивна – за допомогою цієї функції ділові партнери прагнуть зрозуміти емоційні переживання один одного, що виражаються вербальними і невербальними засоби. Б. Ломов виділяє три функції спілкування, де поряд з інформаційно-комунікативною та афективно-комунікативною виступає і регуляційно-комунікативна, яка відповідає за регуляцію спільної діяльності у процесі взаємодії [5]. Успішність реалізації цих функцій у партнерській взаємодії залежить від готовності до співпраці, єдності професійної мови; урахування інтелекту іншої людини; логічності викладу думки; вміння концентрувати увагу на справі; наявності повноти інформації про справу, що розглядається.

Високий рівень інтеграції партнерської взаємодії суб'єктів спільної діяльності залежить від їх комунікативної культури.

З філософської точки зору «комунікація – це спілкування, обмін думками, ідеями, передача змісту від однієї свідомості (колективної чи індивідуальної) до іншої за допомогою знаків, які зафіксовані на матеріальних носіях» [2, с. 269]

У мовознавстві комунікація трактується як спілкування, обмін думками, інформацією, ідеями – специфічна форма взаємодії людей в процесі їхньої професійної діяльності.

Отже, поняття «комунікація» має, як мінімум, три інтерпретації: 1) засіб зв'язку будь-яких об'єктів матеріального та духовного світу; 2) передача інформації від людини до людини; 3) передача та обмін інформацією з метою впливу на суб'єкти взаємодії. Перше трактування пов'язано з проблемами диференціації і систематизації комунікативних засобів, які відрізняються за своєю природою, структурою; друге пов'язано з проблемами міжособистісної комунікації; третє – з проблемами масової комунікації.

На нашу думку, комунікація – комунікативна за формою специфічна діяльність спілкування особистісного змісту індивідів, яка забезпечує процес матеріальної та духовної співпраці, становлення діалогічних стосунків.

Комунікацію необхідно відрізнити від спілкування, яке є взаємним обміном повідомлень, внутрішнім психічним змістом. В процесі спілкування і завдяки йому відбувається становлення індивіда як члена суспільства і як особистості. Вказуючи на цю обставину, О. Леонт'єв відзначає, що спілкування є однією з обов'язкових умов «засвоєння індивідом досягнень суспільно-історичного розвитку людства» [5, с. 186]

Оптимальна партнерська взаємодія передбачає певний рівень інтенсивності спілкування суб'єктів партнерства, певний ступінь їхнього взаєморозуміння один одного, іншими словами, вона передбачає певний рівень розвитку комунікативної культури студента.

Під комунікативною культурою ми розуміємо:

– сукупність комунікативних якостей особистості, нормативних вимог до рівня знань, до їх емоційного стану, яка забезпечує успішність комунікації

– система знань, норм, цінностей, що прийняті в суспільстві, які людина органічно реалізує в діловому та емоційному спілкуванні

Структурними одиницями комунікативної культури особистості є комунікативні знання та комунікативні вміння. Під комунікативними знаннями ми розуміємо узагальнений досвід людства в процесі комунікативної діяльності, відображення в свідомості людей комунікативних ситуацій та їх причинно-наслідкових зв'язків та стосунків. Вони включають в себе знання сутності поняття «комунікація»; знання норм вербальної та невербальної поведінки; знання лексики із різної тематики. Комунікативні вміння – це комплекс усвідомлених комунікативних дій, який заснований на високій теоретичній та практичній підготовці особистості, що дає можливість використовувати відображення та перетворення дійсності.

Висновки. Отже, проведене дослідження підтверджує, що комунікативні вміння одна із основних умов реалізації партнерської взаємодії. За допомогою цих вмінь здійснюється передача інформації від одного суб'єкта взаємодії до іншого. Результат спільної професійної діяльності залежить від особливостей спілкування суб'єктів партнерства.

Література:

1. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374с.
2. Брушлинский А. Мышление: процесс, деятельность, общение/Под ред. А. Брушлинского, М.Воловиновой. – М.: Наука, 1982. – 387 с.
3. Бодалев А. Общение и формирование мышления личности школьника / Под ред. А.Бодалева, Р.Кричевского. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
4. Бондаревская Е. Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы: учебное пособие. – Ростов н/Д.: РГПИ, 1986. – 120 с.
5. Ломов Б. Общение как проблема общей психологии// Методологические проблемы социальной психологии/ Под ред. Е. Шорохова. – М., 1975. – 127 с.

6. Шевандрин Н. Социальная психология в образовании/ Н. Шевандрин. – М.: Владос, 1995. – ч.1. – 544 с.
7. Бодалев А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 338 с.
8. Потебня А. Из лекций по теории словесности. – Харьков, 1984.
9. Лотман Ю. Семиосфера. –СПб.: Искусство – СПб, 2000. – 704 с.

Стаття присвячена проблемі розвитку комунікативних вмінь у майбутніх фахівців. Розглянуто та проаналізовано різні трактування поняття «комунікація», визначено основні одиниці комунікативної культури.

Ключові слова: комунікація, спілкування, одиниця комунікативної культури.

This article is devoted to the problem of developing the communicative skills of the future specialists. Various of interpreting concept «communication» were examined and analyzed, the main units of communicative culture were determined.

Keywords: communication, unit of communicative culture.

А.М. Москалюк

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. М.І. Семко)

ПРОБЛЕМИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Нова філософія освіти утверджує погляд на особистість як на найвищу цінність суспільства. «Людина – мета, а не засіб», ось основна формула гуманізму, і це не потребує нових підходів до формування особистості учня. Виховання доцільно базувати на необхідності розвитку в дітей рис, що допоможуть реалізувати себе як члена суспільства, як неповторну індивідуальність зі специфічними запитами, індивідуальними планами самореалізації, творення власної концепції життєтворчості. Головним знаряддям суспільства у вихованні особистості є школа. Саме вона має допомогти дитині визначитися не лише в тому, ким бути, а й у тому, яким бути. Головне – як жити, як влаштувати індивідуальний спосіб життя, вибрати режим інтелектуального, емоційного навантаження, спосіб подолання труднощів і перешкод.

Основними завданнями загальноосвітньої школи є:

1. Всебічний розвиток людини як особистості й найвищий розвиток суспільства;
2. Розвиток талантів дитини, її розумових і фізичних здібностей;
3. Збереження життя та зміцнення здоров'я дитини шляхом комплексного здійснення педагогічних, медичних і соціальних завдань;
4. Врахування індивідуальних особливостей дітей у різні вікові періоди;
5. Виховання високих моральних якостей;
6. Формування ціннісних орієнтацій;
7. Задоволення інтересів і потреб дітей;
8. Розвиток у школярів бажання та вміння вчитися;
9. Виховання потреби і здатності до навчання впродовж усього життя;
10. Вироблення вмінь практичного, творчого застосування здобутих знань та формування здорового способу життя.

Сучасна школа – це простір життя дитини. Тут вона не готується до життя, а повноцінно живе, і тому всю діяльність навчального закладу варто вибудовувати так, щоб, зберігаючи здоров'я дитини, сприяти становленню особистості як творця і проектувальника власного життя, усвідомленого вибору особистого життєвого шляху [8, с.159].

Аналіз досліджень і публікацій. Середовище розвитку дитини в цілому, як зазначають вчені Г. Григоренко, А. Зрожевська та практики

А. Михайличенко, М. Полякова, – це комплекс матеріально-технічного забезпечення, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, які сприяють організації жит

© А.М. Москалюк, 2012 р.

Величезну, ні з чим незрівнянну роль середовища у розвитку вихованців дошкільного навчального закладу та учнів початкової школи підкреслювала і Є. Тихеєва. Вона акцентувала увагу на тому, що немає такого навчання та виховання, на яке не впливає середовище, немає здібності, яка не перебуває в залежності від конкретного світу, що безпосередньо оточує дитину [2].

У сучасному закладі освіти розвивальне середовище має три складові – природне, соціальне та предметно-ігрове. Доцільною вважаємо точку зору

О. Кононко, яка розглядає простір «Я – дитина» як складову розвивального середовища. «Дитина певним чином впливає сама на себе, стверджує О. Кононко, допомагаючи власному розвитку або ускладнюючи його» [4]. У цьому розумінні середовище власного «Я – дитина» вважається розвивальним [4, с. 19].

Однією з найважливіших педагогічних умов формування в дітей молодшого шкільного віку ціннісного ставлення до навчання є створення навчально-предметного, ігрового розвивального середовища, до якого належать навчальне обладнання, наочність, атрибутика в куточках самостійної творчої діяльності дітей, де діти займаються на перервах і після уроків. Ці заходи дають можливість учителеві оптимізувати процес формування у дітей ціннісного ставлення до навчання [5].

Найактуальнішим питанням у сучасній школі є відповідність створеного середовища для розвитку дитини, перетворення середовища і життєвого простору в кожному класі школи на *розвивальне середовище* [2, с. 6]. Саме створення *розвивального середовища* має на меті забезпечити самостійну діяльність дітей та їхню творчість, обирання форми діяльності (спільної з однолітками або індивідуальної) відповідно до бажань, нахилів, інтересів, ставлень до навколишнього життя, а також до знань.

Для підвищення ефективності навчання в останні роки широко використовують різноманітні методики розвивального навчання і виховання. В їх основі – ефективні форми керування навчальним процесом через педагогічні ігри та створення розвивального середовища, за допомогою яких усі учні можуть бути залучені до активного навчання. Відсутність достатньої кількості наукових досліджень з проблеми залучення розвивального середовища до навчально-виховного процесу сучасної школи зумовила **мету цієї публікації** – розглянути теоретичні та методичні закономірності використання розвивального середовища у навчально-виховному процесі початкової школи та його вплив на розвиток творчих здібностей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що дошкільне та молодше шкільне дитинство – це не стільки біологічна, скільки культурна фаза розвитку людського індивіда. Відомий психолог О. Запорожець ще в середині ХХ століття писав про те, що людське дитинство дає можливість дитині ще до досягнення зрілості залучатися до багатств духовності та матеріальної культури, що створена суспільством, набувати специфічні для людини здібності та моральні якості особистості, зацікавлюватися знаннями, які відображають як духовні, так і матеріальні цінності держави [7, с. 7].

Тому повсякденне середовище і побут навколо учнів містить у собі величезні спонукальні стимули активно-пізнавального та емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, що засвоюється в процесі пізнання і навчання в школі.

В останні роки увагу громадськості дедалі частіше привертають технології розвивального навчання, з якими пов'язують можливість принципових змін у школі. Розвивальне навчання базоване на теорії Л. Виготського: «Педагогіка має орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Навчання добре лише тоді, коли воно іде попереду розвитку» [1].

У початкових школах України значного поширення набуло розвивальне навчання Д. Ельконіна – В. Давидова [3; 6]. Фундаментом цієї системи є положення, згідно з яким дитину розглядають як суб'єкт учіння.

Головною метою розвивального навчання є формування активного, самостійного творчого мислення учня і на цій основі – поступовий перехід до самостійного навчання. Якщо в традиційній школі головна мета – навчити учня читати, писати, рахувати, то в

розвивальному навчанні – сформувати навчальну діяльність (окреслення навчального завдання, планування способу дій, рефлексія).

Завдання розвивального навчання: формування особистості з гнучким розумом; розвиненими потребами до дальшого пізнання і самостійних дій; певними навичками та творчими здібностями.

Розвивальне навчання – основа формування творчої особистості, а в подальшому – креативної особистості, яка має внутрішні передумови, що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану зовнішніми факторами.

Для того, щоб навчання було справді розвивальним, звернемо увагу на урок, його побудову. Вже стало традицією 70 % уроків з предмета робити комбінованими, де опитування змінюється поясненням, за яким відбувається закріплення тощо. Але психологи з'ясували, що матеріал на різних етапах засвоюють усупереч його побудові.

Доведено, що найвищий рівень розумової діяльності учнів – із четвертої до двадцять четвертої хвилини уроку, але ж на цей час припадає – етап опитування, а сприйняття і засвоєння нових знань відбувається під час зниження розумової активності.

Окрім того, вивчення технології традиційного уроку дає змогу стверджувати, що вчителі найчастіше обирають таку структуру розподілу його часу: опитування – 24 %, пояснення матеріалу – 67 %, самостійна робота – 9 %, закріплення – 4% , пояснення домашнього завдання – 0,56 % або зовсім не відбувається [8, с. 165].

Тобто, самостійна робота учнів, що сприяє – розвиткові їхньої пізнавальної активності й може бути за зразком у схожій ситуації, в новій ситуації зведена майже до мінімуму. Плануючи комбінований урок, який сприятиме розвитку розумової діяльності учнів, потрібно зменшити час, відведений на опитування та пояснення матеріалу і збільшити його для самостійної роботи.

Враховуючи різний рівень розумової активності під час уроку, треба звернути увагу на модель організації навчання. Цією моделлю передбачено реалізацію таких етапів:

- формування в учнів мотивів навчання, позитивного ставлення до нього;
- оволодіння новою інформацією, що є пізнавальною діяльністю школярів, спрямованою на опанування нових знань і способів навчальних дій;
- відтворення учнями засвоєного матеріалу;
- формування вмінь і навичок у стандартних і нових умовах;
- узагальнення знань, умінь і навичок школярів;
- продуктивна пізнавальна діяльність учнів для формування знань, умінь і навичок на творчому рівні.

Навчальна діяльність дитини формується під впливом потреб, що своєю чергою, реалізуються в мотивах. Провідні потреби, що визначають позитивне ставлення учнів до навчання: прагнення до інтелектуальної активності, самостійного здобуття знань і свідомого оволодіння раціональними способами розумової роботи, намагання пов'язати теоретичні положення з практикою і навпаки.

Мотиви, що свідчать про позитивне ставлення до навчання: пізнавальні інтереси; впевненість у необхідності різнобічної освіти; усвідомлення навчальної діяльності як суспільновагомої; усвідомлення громадського обов'язку; особиста зацікавленість та інші.

Для того, щоб учитель розробив програму розвивального навчання, йому потрібно:

- вийти за межі навчальної програми;
- дати учневі змогу займатися тими видами діяльності, що викликають у нього найбільший інтерес, самостійно визначати інтенсивність та обсяг діяльності;
- допомагати учневі окреслити перед собою завдання й оволодіти необхідними методами і навичками їх застосування;
- працювати з класом, починаючи зі стартової діагностики з предмета (тест із шести завдань);
- визначати типи завдань для різних груп учнів.

Модель зручна для дитини, бо дає право вибору завдань і виховує в неї почуття відповідальності за свій вибір. Учень, перебуваючи в ситуації успіху, починає вірити у власні сили [6].

Завдання вчителя – допомогти учневі сформувати такий рівень розумових операцій і перейти на вищий.

Готуючись до кожного уроку, вчитель має продумати та організувати навчальну діяльність так, щоб:

- розвивати процеси сприйняття;
- учні оволодівали всім матеріалом;
- в учнів поступово нагромаджувався індивідуальний досвід пошукової діяльності;
- розвивалася уява;
- формувалися якості, потрібні для комбінування, конструювання, перетворення.

Для організації розвивального навчання треба використовувати методи, що викликають найбільший інтерес в учнів; проблемні, продуктивні, дослідницькі, що сприяють розвитку творчого мислення та уяви. Однак при цьому не відкидають застосування інформаційних, репродуктивних і репродуктивно-продуктивних методів.

Ефективності уроку сприяють такі психологічні умови його підготовки, за яких учитель мусить вивчати, знати, визначати:

- рівень розумового розвитку учнів;
- їх ставлення до навчання;
- вміння самостійно організувати свою розумову діяльність;
- творче самопочуття на уроці;
- психологічний контакт із класом;
- уміння вчителя організувати пізнавальну діяльність учнів.

Учитель має дуже точно окреслити ті умови, які призводять до формування розумових здібностей, обмеживши ті, котрі цьому заважають і гальмують їх розвиток. Від несподіваних і щоразу неповторних варіацій позитивних і негативних умов і залежить у кожному індивідуальному випадку міра розвитку розуму, здатності до судження.

Проте педагог, який хоче виховати в людини цю здатність, має організувати такі педагогічні ситуації, котрі виховують її, відсікаючи все, що заважає. У цьому секрет педагогічної майстерності [6].

Добрий результат дає колективний спосіб навчання. Його здійснюють у процесі спілкування учнів у динамічних парах.

Колективний спосіб має низку організаційних, дидактичних, виховних, а найбільше – розвивальних особливостей, бо учень виступає в ролі суб'єкта та об'єкта; навчання відбувається відповідно до індивідуальних особливостей; діти вчаться виступати, розмірковувати, доводити; розвиваються педагогічні здібності [3; 6]. Такий навчальний діалог має велику цінність.

Педагогічно доцільною в методиці розвивального навчання є ідея педагогічної паузи. Деякі педагоги вважають слушним використовувати на початку спілкування з класом так звану «початкову паузу». Її психологічне призначення полягає в тому, щоб допомогти учням певним чином звикнути до педагога, виявити бажання працювати з ним і саме зараз. Мета цього прийому – викликати в учнів потребу в продуктивному спілкуванні [6].

Висновки. Розвивальне навчання потребує від учителя вміння створювати умови пізнання, тобто створювати такі ситуації, коли має здійснитися «вибух здогаду». Використавши це, вчитель виконає основну мету розвивального навчання – формувати «вміння вчитися» – загальної здатності, яка в подальшому дасть учням змогу самостійно оволодіти будь-якими знаннями. Отже, в основі системи розвивального навчання – уявлення про розвиток дитини як суб'єкта особистої діяльності. А це означає, що головна мета навчання – забезпечити розвиток дитини, до того ж, варто враховувати те, що не кожна зміна в дитині є зміною в її розвитку. Потрібно звертати увагу на інтелектуальні зміни, психічні новоутворення, а не на розвиток умінь і навичок, хоча й це не треба відкидати.

Література:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Выготский Л.С. // Сбор. Соч.: В 6 томах. – Москва, 2005. – Т.2. – 352 с.
2. Григоренко Г.І., Зрожевська А.Я., Михайліченко А.Ф. Предметно-ігрове середовище в сучасному дошкільному навчальному закладі / Григоренко Г.І. – Дніпропетровськ. – 2004. – 54 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / Дичківська І.М. – Київ, 2004. – 352 с.
4. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти / Наук. редактор О.Л.Кононко. – К.: «Дошкільне виховання», 2003. – 244 с.
5. Лупінович С.М. Навчаємося залюбки! Формування мотивації до навчання в учнів молодших класів / Лупінович С.М. // Бібліотека журналу «Початкове навчання та виховання». – Харків: «Основа», 2009. – 107 с.
6. Освітні технології / За ред. О.М.Пехоти. – Київ, 2001. – 256 с.
7. Педагогика // Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А.Смирнова. Изд. 4-е. – М.: «Академия», 2001.– С. 7.
8. Химинець В.В. Інновації в початковій школі / В.Химинець, М. Кірик. –Тернопіль: «Мандрівець», 2009. – С. 164-168.

У статті розкриваються концептуальні засади розвивального навчання та виховання учнів початкової школи. Визначаючи теоретичні та методичні основи використання розвивального середовища в навчально-виховному процесі початкової школи.

Ключові слова: розвивальне навчання, розвивальне виховання, розвивальне середовище навчально-виховного процесу.

The article is depicted the conceptual principles of developing education and up-brining of the pupils of primary school. The theoretical and methodological basis of using the developmental environment in the educational process at primary school is defined. The author considers the tasks of developing education and up-brining.

Keywords: developing education, developing up-brining, developing environment of the educational process.

Н.В. Проніна

(науковий керівник – доктор педагогічних наук, проф. В.І. Шахов)

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Перехід від старшого шкільного віку до студентського супроводжується протиріччями і ламкою звичних життєвих уявлень. Необхідно враховувати, що відмінності в мотивації можуть спостерігатися в студентів різних курсів, факультетів і спеціальностей.

У першу чергу, наш інтерес визначається тим, що формування мотивації та ціннісних орієнтацій є невід'ємною частиною розвитку особистості людини. В перехідні, кризові періоди розвитку виникають нові мотиви, нові ціннісні орієнтації, нові потреби та інтереси, а на їх основі перебудовуються і якості особистості, характерні для попереднього періоду. Таким чином, мотиви, притаманні даному віку виступають як особистісноформувальна система й пов'язані з розвитком самосвідомості, усвідомлення місця власного «Я» в системі суспільних відносин. Як ціннісні орієнтації, так і мотиви відносяться до найважливіших компонентів структури особистості, за ступенем сформованості яких можна судити про рівень сформованості особистості.

Проблема професійної мотивації нині набуває особливого значення. Саме в ній специфічним чином висвічуються основні моменти взаємодії індивіда і суспільства, в якому освітній процес набуває пріоритетного значення.

Вивчення структури професійно-орієнтованої мотивації студентів педагогічних вітчизняних ВНЗ країни, знання мотивів, що спонукають до роботи у сфері освіти, дозволить психологічно обґрунтовано вирішувати завдання підвищення ефективності педагогічної діяльності: правильно здійснювати відбір, навчання, розстановку кадрів, планувати професійну кар'єру.

Студентський вік становить особливий період життя людини. Заслуга самої постановки проблеми студ

© Н.В. Проніна, 2012 р.

психологічній школі Б. Ананьєва. У дослідженнях Б. Ананьєва, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, А. Реана, Є. Степанової, а також у роботах П. Просецького, Є. Нікіреєва, В. Сластьоніна, В. Якуніна та інших, накопичений великий емпіричний матеріал спостережень, наводяться результати експериментів і теоретичних узагальнень з цієї проблеми.

Одними з найважливіших компонентів педагогічної діяльності є мотиваційний комплекс особистості: мотивація навчальної та професійної діяльності, мотивація успіху і страху невдачі, фактори привабливості професії для студентів, що навчаються в педагогічному ВНЗ. Правильне виявлення професійних мотивів, інтересів і нахилів є важливим прогностичним чинником задоволеності професією в майбутньому. Ставлення до майбутньої професії, мотиви її вибору є надзвичайно важливими чинниками, що зумовлюють успішність професійного навчання.

Проблема мотивації і мотивів поведінки та діяльності – одна із стрижневих у психології. Не дивно, що ця проблема з давніх пір займає важливе місце у психології, їй присвячені чимало публікацій. Серед них - монографії російських авторів: В. Асєєва, І. Васильєва та М. Магомед-Емінова, В. Вілюнас, І. Джідарьяна, Б. Додонова, В. Іваннікова, Є. Ільїна, Д. Кікнадзе, Л. Кічатінова, В. Ковальова, О. Леонтєєва, В. Магуна, В. Мерліна, С. Москвичова, Л. Петражицького, П. Симонова, А. Файзуллаєва, Ш. Чхаргішвілі, П. Якобсона; а також зарубіжних авторів: Х. Хекхаузена, Д. Аткинсона, Д. Халла, А. Маслоу.

У науці нині ще не вироблений єдиний підхід до проблеми мотивації поведінки людини, не сформульовані чітко основні поняття. Особливо маловивченою виявилася структура професійно-педагогічної мотивації у студентів в процесі підготовки фахівця у ВНЗ.

Мотивація є однією з фундаментальних проблем як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Її значущість для розробки сучасної психології пов'язана з аналізом джерел активності людини, спонукальних сил її діяльності, поведінки. Відповідь на питання, що спонукає людину до діяльності, який мотив, «заради чого?» вона її здійснює, є підставою для її адекватної інтерпретації. «Коли люди спілкуються один з інш ... то, перш за все, виникає питання про мотиви, спонування, які штовхнули їх на такий контакт з іншими людьми, а також про ті цілі, які з більшою чи меншою усвідомленістю вони ставили перед собою». У самому загальному плані мотив це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до вчинення будь-якої дії.

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює множинність підходів до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, М. Аргайл, В. Асєєв, Л. Божович, К. Левін, О. Леонтєєв, З. Фрейд та ін.) Істотно підкреслити, що основним методологічним принципом, який визначає дослідження мотиваційної сфери у вітчизняній психології, є положення про єдність динамічної (енергетичної) і змістовно-сміслової сторін мотивації. Активна розробка цього принципу пов'язана з дослідженням таких проблем, як система відносин людини (В. Мясіщев), співвідношення змісту і значення (О. Леонтєєв), інтеграція спонувань і їх смисловий контекст (С. Рубінштейн), спрямованість особистості і динаміка поведінки (Л. Божович, В. Чудновський), орієнтування в діяльності (П. Гальперін) і т.д.

У вітчизняній психології мотивація розглядається як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини - її поведінки, діяльності. Вищим рівнем цієї регуляції є свідомо-вольовий. Дослідники відзначають, що «... мотиваційна система людини має набагато більш складну будову, ніж простий ряд заданих мотиваційних констант. Вона описується виключно широкою сферою, що включає в себе й автоматично здійснювані установки, і поточні актуальні прагнення, і сферу ідеального, яка в даний момент не є актуально діючою, але виконує важливу для людини функцію, даючи їй ту смислову перспективу подальшого розвитку його спонувань, без якої поточні турботи повсякденності втрачають своє значення» [2, с. 122]. Все це, з одного боку, дозволяє визначати мотивацію як складну, неоднорідну багаторівневу систему збудників, що включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо, а з іншого, – говорити про полімотивованість діяльності, поведінки людини і про домінуючий мотив в їх структурі.

Трактування «мотиву» співвідносить це поняття або з потребою (драйвом) (Ж. Ньютенн, А. Маслоу), або з переживанням цієї потреби і її задоволенням (С. Рубінштейн), або з

предметом потреби. Так, в контексті теорії діяльності О. Леонтьєва термін «мотив» вживається не для «позначення переживання потреби, але так, що означає те об'єктивне, у чому ця потреба конкретизується в даних умовах і на що спрямовується діяльність» [6, с. 225]. Найбільш повним є визначення мотиву, запропоноване одним із провідних дослідників цієї проблеми – Л. Божович. Згідно Л. Божович, мотивами можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання, словом, все те, в чому знайшла втілення потреба.

Найбільш широким є поняття «мотиваційної сфери», що включає й афективну, і вольову сферу особистості (Л. Виготський), переживання задоволення потреби. В загальнопсихологічному контексті мотивація становить складне поєднання, «сплав» рушійних сил поведінки, що відкривається суб'єкту у вигляді потреб, інтересів, включень, цілей, ідеалів, які безпосередньо детермінують людську діяльність. Мотиваційна сфера або мотивація в широкому розумінні слова з цієї точки зору розуміється як стрижень особистості, до якого «стягуються» такі її властивості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, домагання, емоції, вольові якості та інші соціально-психологічні характеристики. «Поняття мотивації у людини ... включає в себе всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки або диспозиції, ідеали і т.д.» [1]. Таким чином, можна стверджувати, що, незважаючи на різноманітність підходів, мотивація розуміється більшістю авторів як сукупність, система психологічно різнорідних факторів, що детермінують поведінку і діяльність людини.

Продуктивним у вивченні мотивації (В. Асєєв, Дж. Аткинсон, Л. Божович, Б. Додонов, А. Маслоу, Е. Савонько) є уявлення про мотивацію як про складну систему, в яку включені певні ієрархізовані структури. При цьому структура розуміється як відносно стійка єдність елементів, їх відносин і цілісності об'єкта; як інваріант системи. Аналіз структури мотивації дозволив В. Асєєву виділити в ній а) єдність процесуальних і дискретних характеристик і б) двомодальність, тобто позитивне і негативне як її складові.

Важливим є також положення дослідників про те, що структура мотиваційної сфери є не застиглою, статичною, а розвиваються, змінюються в процесі життєдіяльності освітою.

Нині дослідникам вже не доводиться сумніватися в тому, що успішність учнів залежить в основному від розвитку навчальної мотивації, а не тільки від природних здібностей. Між цими двома факторами існує складна система взаємозв'язків. За певних умов (зокрема, при високому інтересі особистості до конкретної діяльності) може включатися так званий компенсаторний механізм. Недолік здібностей у цих випадках заповнюється розвитком мотиваційної сфери (інтерес до предмету, усвідомленість вибору професії та ін), і школяр і студент добивається значних успіхів.

Стосовно навчальної діяльності студентів у системі вищої освіти під професійною мотивацією розуміється сукупність факторів і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають і скеровують особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності. Професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму і особистості, оскільки тільки на основі її високого рівня формування, можливий ефективний розвиток професійної компетентності та культури особистості.

При цьому під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб особистості (одержання вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу і т.д.), що задовольняються за допомогою виконання навчальних завдань і спонукають її до опанування майбутньої професійної діяльності.

Якщо студент добре усвідомлює, яку професію він обрав і вважає її гідною і значущою для суспільства, це, безумовно, впливає на те, як складається його навчання. Дослідження, проведені в системі початкової професійної освіти і у вищій школі, повністю підтверджують це положення.

За допомогою експериментів на основі матеріалу досліджень різних ВНЗ було встановлено, що найбільше задоволені обраною професією студенти 1 курсу. Але впродовж

усіх років навчання цей показник неухильно знижується аж до 5 курсу. Незважаючи на те, що незадовго до закінчення ВНЗ задоволеність професією виявляється найменшою, саме відношення до професії залишається позитивним. Логічно було б припустити, що зниження задоволеності викликане невисоким рівнем викладання в конкретному ВНЗ. Проте не слід переоцінювати максимальну задоволеність професією на першому році навчання. Студенти-першокурсники спираються, як правило, на свої ідеальні уявлення про майбутню професію, які в процесі зіткнення з реаліями піддаються негативним змінам.

Формування стійкого позитивного ставлення до професії – одне з актуальних питань педагогіки і педагогічної психології. Тут ще чимало невирішених завдань. У сучасних умовах динамічного розвитку професійних знань, розробка даної проблеми набуває все більшої значущості. Її конкретне вирішення багато в чому залежить від спільних зусиль педагога і психолога – як на стадії профорієнтаційної роботи в школі, так і в процесі професійного навчання. Ці зусилля в основному зводяться до надання особистості компетентної психолого-педагогічної допомоги в її пошуку професії для себе і себе в професії. Звичайно, завдання це нелегке, проте важливе і благородне, бо його успішне розв'язання допоможе людині запобігти перетворенню своєї майбутньої професійної долі в шлях без мети і орієнтирів.

Отже, в результаті проведених нами теоретичних досліджень, на основі аналізу різних теорій з вивчення мотивації, можна вважати, що мотиваційна сфера людини дуже складна і неоднорідна.

У сучасній психології нині існує безліч різних теорій, а підходи щодо вивчення проблеми мотивації є настільки різними, що часом їх можна назвати діаметрально протилежними. Тим не менш, ми не ставили перед собою завдання здійснити рівний аналіз окремих теорій, ми лише намагалися розглянути основні напрями у сучасних дослідженнях. Нам здається, що сама складність даного поняття, багаторівнева організація мотиваційної сфери людини, складність структури і механізмів її формування, відкриває широкі можливості для застосування всіх згаданих нами теорій. Тобто положення окремих теорій можуть спрямуватися на дослідження різних елементів мотиваційної структури. Цілісна картина може скластися тільки за умов інтегрованого підходу до вивчення проблеми мотивації на сучасному етапі розвитку психологічної науки, з урахуванням прогресивних ідей різних теорій.

У процесі вивченні різних теорій мотивації, під час визначення механізму і структури мотиваційної сфери професійної діяльності, ми дійшли висновку, що дійсно мотивація людини є складною системою, яка має в своїй основі як біологічні, так і соціальні елементи, тому і до вивчення мотивації професійної діяльності людини необхідно підходити з огляду на такі обставини. Мотивація людини, з одного боку, має багато спільного з мотивацією тварин, в частині задоволення своїх біологічних потреб. проте, з іншого боку, є низка специфічних особливостей, властивих тільки людині, що так само необхідно враховувати під час вивчення саме людської мотиваційної сфери.

Структура мотиваційної сфери людини в процесі життєдіяльності проходить етапи формування і становлення. Це формування становить складний процес, що відбувається як під впливом своєї внутрішньої роботи, так і під впливом зовнішніх факторів навколишнього його середовища. Тому значну увагу в своїй роботі ми приділили й індивідуальним відмінностям.

Ми приділили особливу увагу цьому питанню, оскільки сформована система мотивації людини має суттєвий вплив не тільки на її поведінкові особливості, а й, як динамічна характеристика особистості, на структуру особистості людини в цілому, визначає загальну спрямованість особистості, прагнення людини, її життєвий шлях, і, звичайно ж, професійну діяльність.

Отже, сфера застосування знань з мотивації дуже широка. А результат від практичного застосування цих знань дійсно величезний у різних галузях професійної діяльності.

Ми вважаємо, що вивчення в галузі мотивації будуть продовжені в дослідженнях сучасних психологів, оскільки актуальність цієї теми є очевидною і практично значущою.

Література:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. - М., 1976.
2. Асеев В.Г. Проблема мотивации та особистості // Теоретичні проблеми психології особистості. - М., 1974. - С.122.
3. Аткинсон Дж.В. Теорія про розвиток мотивації. - М., 1996.
4. Божович Л.І. Проблема розвитку мотиваційної сфери дитини // Вивчення мотивації поведінки дітей та підлітків. - М., 1972. - С.41-42.
5. Джидарьян І.А. Про місце потреб, емоцій і почуттів у мотивації особистості // Теоретичні проблеми психології особистості - М., 1974.
6. Леонтьев О.М. Проблеми розвитку психіки. – М., 1989. - С.225.

Формування мотивації до навчально-професійної діяльності є однією з головних проблем психології. У статті представлено теоретичний аналіз основних теорій стосовно проблеми навчально-професійної мотивації та проаналізовано основні досягнення як вітчизняних, так і зарубіжних психологів у цій галузі.

Ключові слова: мотив, мотивація, професійна мотивація, професійно-орієнтована мотивація, мотиваційна сфера.

Motivating them to teaching profession is one of the main problems of psychology. This paper presents a theoretical analysis of the major theories concerning the problem of educational and professional motivation and analyzes the main achievements, both domestic and foreign, and psychologists in the field.

Keywords: motive, motivation, professional motivation, professionally-oriented motivation, motivational sphere.

О.А. Рудакова

КРИЗИСНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И ВОЗМОЖНОСТЬ ИХ ДИАГНОСТИКИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Актуальность темы возрастного кризиса младшего школьника традиционно в психологии связывается с особенностями личностной трансформации, обусловленной социальной ситуацией развития ребенка. На наш взгляд, системное изучение личности ребенка в период возрастного кризиса младшего школьника, дает возможность рассматривать ее в целом и понять общие закономерности и особенности ее формирования.

Рассматриваемый нами возрастной период развития ребенка определяется как сенситивный период для формирования социального «Я» личности в контексте системы отношений ребенок – сверстники, ребенок – взрослый и ребенок – внутреннее Я.

В настоящей статье мы попытались выйти на проблему кризиса младшего школьника, делая попытки описать общий круг явлений, который скрывается за этим понятием, и найти способы более эффективного преодоления детьми периода начала дифференциации внутренней и внешней стороны своей личности.

На современном этапе развития психологической теории и практики, ориентированных на проблематику младшего школьного возраста и сопровождающих его кризисных явлений, данные вопросы освещены в достаточно большом объеме публикаций. Можно отметить в первую очередь работы таких авторов как Л. Айдарова, Т. Арефьева, А. Бодалёв, Л. Божович, А. Валлон, М. Волокитина, В. Давыдов, А. Дусавицкий, А. Захаров, А. Маркова, Н. Морозова, В. Мухина, А. Никольская, Л. Обухова, Ж. Пиаже, Л. Писарева, К. Поливанова, Ю. Полуянова, В. Репкин, В. Рубцо, Л. Славина, А. Спиваковская, Г. Цукерман, Е. Шестакова, Д. Эльконин и др. Изучением данного вопроса занимались также многие педагоги, такие как В. Абраменкова, В. Афанасьев, П. Блонский, Г. Бреслав, Н. Кустова, Г. Филонова, Н. Щуркова и др.

Проблема психологических особенностей личности младшего школьника в психологии – одна из центральных, с точки зрения системного подхода. Личность является интегративным образованием, объединяющим все психические явления, а также обладающие различными фу

© О.А. Рудакова, 2012 р.

– целостное образование, и с этих позиций свойства личности являются элементами системы, неразрывно связанными друг с другом и подчиняющимся законом функционирования системы как целого и, в свою очередь, определяющего особенности всей личности.

Согласно Р. Ефимкиной, рассматриваемый нами кризис, это кризис «саморегуляции, напоминающий кризис одного года, т. е. в данный период ребенок начинает, на сколько это возможно, регулировать свое поведение. Важным моментом данного периода является разрыв между единством аффекта и интеллекта, другими словами это можно охарактеризовать как утратой форм поведения: ребенок не владеет своими чувствами (не может сдерживать, но и не умеет управлять ими)» [3].

Анализ литературных источников по излагаемой теме позволяет нам дать следующее определение понятия кризиса семи лет – *это «переломное» состояние в ходе развития ребенка, способствующее переходу от одной социальной установки к другой, в связи с переживанием и рефлексией ребенком своей принадлежности конкретному обществу.*

Кризис семи лет это период рождения социального «Я» ребенка, где основными особенностями рассматриваемого нами явления является: переоценка ценностей, возникновение внутренней жизни ребенка, где смысловая ориентированная является основой поступка, обобщение переживаний, а также утрата детской непосредственности. В данный период у ребенка формируется особая форма активности ученика, направленная на осознание себя как субъекта учения.

Полноценное развитие личности предполагает формирование чувства компетентности, которое Э. Эриксон считает центральным новообразованием данного возраста. Учебная деятельность – основная для младшего школьника, и если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается. То есть, согласно этому, важным эмоциональными факторами для детей этого возраста являются не только игры и общение, но и успех или неудачи в учебе, оценки за учебную деятельность (учителем, сверстниками, родителями). При этом собственные эмоции и чувства, а так же других людей слабо осознаются и понимаются.

Как уже было сказано ранее изменение поведения детей в переходные периоды происходит одновременно в нескольких сферах: предполагается возникновение новой значимой сферы - социальной (школьной) и изменение в привычной (домашней), т.е. ребенок начинает вести так называемы «взрослый» образ жизни, приучаться к самостоятельности [2].

Доктор психологических наук, К. Поливанова изучая кризис семи лет, в своем исследовании попросила определенную группу родителей ответить на вопрос: – «что нового появилось в поведении их семилетнего ребенка». В результате были обнаружены следующие характерные поведенческие реакции: пауза, спор, непослушание, хитрость, упрямство, требовательность, капризы [2].

У детей, готовых к школьному обучению, начало учебной деятельности приводит к разрешению кризиса семи лет. Осуществляется переход к новому типу деятельности, создаются возможности для проявления возросшей самостоятельности ребенка, ребенок занимает новое положение, приобретает новый статус. Меняется структура прав и обязанностей ребенка, как в школе, так и в семье. Постепенно те поведенческие реакции, которые создавали определенные трудности для родителей, начинают исчезать.

Что же касается детей, неблагоприятно переживающих кризис, то мы можем наблюдать: низкий уровень психологической готовности к школьному обучению. Первоклассники, у которых до этого симптомы кризиса были выражены слабо, вдруг начинают проявлять активные формы поведенческих реакций, начинаются споры с родителями, упрямство, непослушание. Таким образом, эти дети несколько позднее достигают определенного уровня психологической зрелости, и кризис протекает у них по времени несколько позже, когда они уже начали обучение. Это еще раз подтверждает, что кризис – это закономерный этап психического развития ребенка, и родителям следует с терпением и пониманием относиться к особенностям поведения их детей в этот непростой период.

Кризисность рассматриваемого нами возраста предполагает необходимость определения адекватных средств компенсации и преодоления возрастных затруднений. На наш взгляд

одними из наиболее подходящих методов касающихся непосредственным образом работы с детьми, это те методы, которые разрабатываются в русле современной арт-терапии.

Говоря о кризисах и о последствиях связанных с ним, мы неизбежно выходим на проблему диагностики и коррекции существующих феноменов. На наш взгляд арт-терапевтические методы, т. е. работа связанная непосредственно с образом – психическим «продуктом» переживанием ребенка, являются наиболее экологичными и целесообразными.

Анализируя литературные источники зарубежных и отечественных авторов, можно констатировать разнообразие теоретических подходов и использование различных частных видов, форм и методов арт-терапии. На сегодняшний момент существует большое количество методов психологической практики в работе с детскими образами, такие как: психоанализ; юнгианский анализ; гештальт-терапия; телесно-ориентированная терапия; системная терапия; символдрама; сказкатерапия и т.д. Среди этих методов значительное место занимает арт-терапия, т. к. в ней присутствует процесс символизации.

В настоящей статье под арт-терапией подразумевается в основном именно художественное творчество: рисунок, живопись, лепка, коллаж и т.д.

Таким образом, использование методов арт-терапии является продуктивным и в том случае, что в процессе диагностико-психокоррекционного взаимодействия существует возможность непосредственно подойти к обозначению индивидуального символического проявления психики.

Во время арт-терапевтического процесса ребенок работает с различным предметным материалом: ватман и краски, пластилин или песок, ручка и лист бумаги, книга или элементы окружающего мира. Посредством проекции в творчество ребенок продуцирует создание определенного символа, который несомненно отражает бессознательную психическую реальность. В этом случае, саму работу взаимодействия арт-терапевта и ребенка можно назвать экологичной, т. к. само взаимоотношения построено на обращение к символическому материалу, а не на прямую к психическому затруднению или психологической травме. В подобных случаях осознание детерминант и механизмов психологического затруднения происходит через работу с символическим содержанием.

В процессе арт-терапии ребенок рисует не то, что непосредственно воспринимает, а то, что имеет в представлении, так как у восприятия и представления одна природа – зрительный образ предмета. Изобразительная форма органически развивается от простой модели к более сложной, а не в возрастающей «правильности» изображения [4].

Рисунок представляет собой своего рода рассказ о том, что в нем изображается, и, по существу, не отличается от словесного рассказа. Собственно, это рассказ, выполненный в образной форме, который необходимо уметь прочитать [4; 5].

Вместе с тем графические образы точнее, нежели слова, приближаются к реальности. Рисунок как бы снимает психологические защиты автора, проясняет многие скрытые смыслы, воспроизводит отношение к себе, в том числе и неосознаваемое, проявляет заниженную самооценку, самоиронию, самолюбование и т.д. [7]

Изобразительная творческая деятельность рассматривается в арт-терапии изначально как диагностико-терапевтический процесс, т.е. обращая внимание на штриховку, цвет, размеры форму, расположение конкретного творческого продукта, это – рисунок, фигурка и т., мы можем говорить о значении конкретного феномена в жизни ребенка.

Таким образом, так как именно возраст перехода от дошкольного детства к младшему школьному становится одним из определяющих в жизни ребенка, поскольку на этом этапе личность претерпевает значительные изменения в интеллектуальном, физическом и психическом развитии.

Главная задача, которую мы ставим перед собой, рассматривая кризис перехода от дошкольного к младшему школьному детству это – помощь ребенку в процессе становления его как самостоятельной личности; формирование адекватной самооценки ребенка; обучение умениям устанавливать необходимые взаимоотношения в системах: ребенок-взрослый, ребенок-ребенок; а также активное развитие мотивационной сферы и возникновение

произвольности умственной деятельности и поведения.

Література:

1. Блонский П.П. Психология младшего школьника / [под ред. А.И. Липкиной, Т.Д. Марциновской.] / Блонский П.П. – М.: Институт практической психологии, 1997., – 575 с.
2. Ефимкина Р. П. Детская психология./ Ефимкина Р. П. – Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995., – 34 с.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми [руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми.] / Киселева М. В. – СПб.: Речь, 2007., – 160 с.
4. Копытин А. И. Теория и практика АРТ-ТЕРАПИИ / Копытин А. И. - СПб.: ПИТЕР, 2002., - 366 ст.
5. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. / Лебедева Л.Д. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
6. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов / Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Поливанова К. Н. – М.: Издательский центр «Академия», – 2000., – 184 с.
7. ТЕРАПИЯ ИСКУССТВОМ. [учебное пособие по арт-терапии] [под научной редакцией Никитина В. Н., Бояджиевой Н., Лебедевой Л. Д., Вачкова И. В.] / Никитин В. Н., Бояджиева Н., Лебедева Л. Д., Вачков И. В. – София.: Университетское издательство «Св. Климент Охридский», - 2012., - 567 с.

Вікова криза переходу від дошкільного дитинства до молодшого шкільного віку зв'язана як з особливостями соціальної ситуації так і з екзогенними обставинами, які безпосередньо посилюють такою, що дестабілізує ситуацію. Головна роль кризи – становлення самостійності, зміна у взаємовідношенні систем дитина-дорослий, дитина-дитина, а також активний розвиток мотиваційної сфери і виникнення довільності розумової діяльності. Аналізуючи деталі, намагаючись їх зрозуміти, ми можемо вибудувати стратегії адаптуючої роботи з дитиною в ситуації кризового реагування. Метою нашої роботи виступає досягнення психічного здоров'я і благополуччя за допомогою реалізації потреби в спонтанному творчому прояві своєї особи.

Ключові слова: арт-терапія, криза, криза, вікова криза «семи років».

The age-related crisis of transition from preschool childhood to the midchildhood is related both to the features of social situation and with exogenous circumstances that directly strengthen destabilizing a situation in the process of development of child. A leading role of crisis is becoming of independence, change and forming of new forms in interrelation of the systems child-adult, a child-child, child-I. In our view work is related directly to character (by the symbolic display of psychical reality) are most expedient. Analysing details, trying to understand them, we can line up strategies of adapting work with a child in the situation of the crisis reacting. The achievement of psychical health and prosperity comes forward the aim of our work by means of realization of requirement in the spontaneous creative display of the personality.

Keywords: art- therapy, crisis, crisis, age-related crisis of «seven years».

О.П. Рудкевич

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент В.Л. Бриліна)

МУЗИЧНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку освіти розробка нових педагогічних технологій у навчанні й вихованні зумовлена соціальним замовленням суспільства, пов'язаним з необхідністю формування засобами мистецтва естетично і емоційно розвиненої, творчої високоосвіченої особистості. Учитель музики в школі має чітко усвідомлювати свою роль у багатогранному і складному процесі, усвідомлювати виховні і пізнавальні можливості музики, бачити шляхи найбільш ефективного її використання.

Метою роботи є дослідження впливу творчої діяльності на розвиток молодого обдарованим дітям. Перед учителем музики постає мета у тому, щоб в процесі музичних занять сприяти розвитку якостей, необхідних для творчої особистості, розвитку творчих здібностей, естетичних почуттів, пам'яті, уяви, виконавських вмінь і навичок, ініціативності.

Найважливішою специфічною особливістю музики як мистецтва є те, що вона є могутнім засобом для пробудження творчих сил через співпереживання змісту сприйнятих творів.

Важливим і актуальним є розкриття можливостей, які вчитель вбачає в творчому розвитку учнів під час музичних занять. Ефективним засобом розвитку творчої діяльності учнів на уроці музики є музичні завдання, виконання яких певною мірою залежить від учителя, від його творчих особливостей, захопленості, здатності брати участь у співтворчості. Вчитель спонукає учнів до творчих дій, створюючи певні ситуації.

У музичній педагогіці і психології є низка теоретичних і експериментальних праць, де подається висока оцінка виховному значенню дитячої творчості, і зокрема, творчим завданням. Їх автори – відомі вчені і педагоги: Б. Асаф'єв, Б. Яворський, Б. Теплов, Л. Виготський, Н. Ветлугіна та інші.

У сучасній педагогіці спостерігається тенденція активізувати процес музично-естетичного виховання через творчість дитини, зумовлена об'єктивними чинниками: високою роллю творчості у пізнанні світу, необхідністю всестороннього розвитку особистості, природною активністю дитини, що вимагає естетичної діяльності. Творчий процес сприяє розвитку пам'яті, мислення, активності, спостережливості, логіки, мислення, інтуїції.

Під творчістю дітей слід розуміти таку діяльність, внаслідок якої здійснюється надбання естетично нового, оригінального, що відображає індивідуальну спрямованість. У зв'язку з цим, творчі здібності розглядаються психологами як сукупність властивостей і якостей особистості, що дозволяють здійснювати пошук, використовуючи при цьому нестандартні засоби, вміння розв'язувати інтелектуальні й художньо практичні проблеми з установкою на відкриття нового, невідомого.

Здібність до творчості академік НАПН України В. Моляко відзначає як універсальну здатність особистості, універсальність якої полягає в тому, що сформовані її компоненти в будь-якому одному виді творчості можуть проявлятися й здобувати свій подальший розвиток в інших видах творчої діяльності [4, с. 20].

У музичній творчості головну роль відіграє синтез емоційної чуйності і мислення, абстрактного і конкретного мислення, логіки й інтуїції, творчої уяви й активної здатності приймати швидке рішення. Творчість дитини пов'язана із самостійними діями, з уміннями оперувати знаннями, навичками, застосовувати їх в нових видах практики.

Видатні педагоги-музиканти Б. Яворський і Б. Асаф'єв заклали основи музичної педагогіки, незважаючи на те, що в дореволюційному музичному навчанні надзвичайно широко були поширені шаблони і трафарети. В якості однієї з яскравих ідей, які вони впровадили, була проблема дитячої музичної творчості [1, с. 90].

Б. Яворський для досягнення всебічного музичного розвитку дітей відзначав необхідність різноманітної музичної діяльності: хоровий спів, слухання музики, гру на нескладних музичних інструментах, ритміку (рух під музику) і музичне творення (композиція). Причому елементи творчості розглядалися як невід'ємна частина будь-якої музичної діяльності.

Досвід Б. Яворського служить блискучим прикладом виявлення можливостей творчої діяльності в музичному розвитку дитини, основні положення якого наступні:

- усі прояви творчої ініціативи дітей цінні, тому головна задача дорослого – всемірно стимулювати їх;
- важливим засобом активізації музичного розвитку є комплекс видів діяльності музичних занять, коли діти можуть проявити себе в самих різних напрямках;
- педагогічна цінність дитячої творчості в першу чергу полягає в самому процесі творчості, оскільки вчитель має нагоду спостерігати за перебігом музичної думки дитини і спрямовувати її.

Ідеї Б. Яворського знайшли широке практичне втілення в дошкільній музичній педагогіці, де формування музично-творчих передумов будується на основі гри на інструментах, русі, співі, декламації.

У своїх працях Н. Ветлугина відзначала необхідність залучати дітей до різних видів музичної практики. Тільки таким чином своєчасно і точно можна виявити їх конкретні здібності і, вже спираючись на них, розвивати інші.

Такий підхід до організації процесу навчання не викликає сумніву в загальній музичній педагогіці, обумовлює правомірність розширення поняття дитячої творчості на уроці, різноманітній за видами діяльності, багатогранній за змістом, багатоетапній за своєю динамікою.

Творчість є важливою умовою і засобом розвитку здатності образного бачення. Ці положення і, зокрема, результати дослідження Н. Ветлугіної підтверджують здатність до творчості дітей в дошкільному віці, що є особливо важливими [2, с. 29].

У музичній педагогіці наукові роботи торкаються різних аспектів творчого розвитку учнів на уроках музики. У працях Н. Черноіваненко розглядаються прийоми і методи розвитку творчих здібностей першокласників в співацькій діяльності, що в свою чергу позитивно впливає на естетичне сприймання музики в цілому.

Питанням співацької імпровізації - процесу розвитку інтуїтивного, тобто процесу не цілком усвідомленого дітьми присвячені роботи Г. Рігіної, А. Садоян, Л. Горюнової. На думку Р. Рігіної, заняття вокальною імпровізацією не тільки творчо активізують дитину, й позначаються на розвитку вокально-слухових здібностей. Успіх імпровізації учнів при цьому залежить від уміння педагога створити на уроці проблемну ситуацію і від того, наскільки органічно імпровізація поєднується з темою уроку.

А. Садоян відзначає активну роль знань, умінь, навичок у розвитку імпровізаційних здібностей, які допомагають пізнавати прекрасний світ музики, активніше вслухатися в звучання, які оточують дітей.

Л. Горюновою музична творчість дітей розглядається як шлях засвоєння, розуміння значення засобів музичної виразності і пропонується в процесі імпровізації активізувати у молодших школярів уявлення про елементарні структури, а згодом і уявлення про принципи композиції. Таким чином, автор висловлює чітку послідовність формування навичок співацького музикування на заданий текст із втіленням його поетичного образу.

Розкриваючи сутність співтворчості в процесі хорового виконання, в своїй роботі Л. Абелян торкається формування навичок, на розвиток яких впливають наступні чинники:

- репертуар, його художність, спрямованість, змістовність;
- диригент-хормейстер – головний наставник, формуючий духовний світ підлітка;
- колектив, як формуюче середовище в процесі виконання.

Отже, незалежно від індивідуальних можливостей учня, важливо створювати умови для активного вираження творчості кожної особистості.

Під час застосування методів творчості на уроці, потрібно виходити із специфіки дитячої аудиторії в загальноосвітній школі, з багатоплановості уроку музики, з необхідності формування творчих проявів у всіх учнів.

Дитяча творчість, на думку Л. Дмитрієвої, це вид діяльності учня - пізнавально-пошукова художня практика. Творчість учнів відрізняється від інших типів їх роботи на уроці тим, що вони самі відкривають щось важливе, раніше не відоме їм у світі музики [3, с.99].

Серед сучасних психологів, які займаються проблемами розвитку творчості особистості, слід відзначити наукові праці В. Моляко, який запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу. Сутність концепції полягає у здійсненні такого типу виховання дітей, яке було б органічно пов'язане із систематичним вирішенням різноманітних *творчих завдань* в умовах естетично збагаченого середовища. Творча діяльність дітей має відповідати їхнім віковим можливостям, завдяки цьому вона сприятиме максимальному розкриттю здібностей кожної дитини.

Таким чином, музичний розвиток молодших школярів у процесі творчої діяльності за визначенням вчених, становить складний психолого-педагогічний процес, що сприяє пізнанню і усвідомленню краси мистецької сфери людського життя.

Література:

1. Асафьев Б.В. О музыкально-творческих навыках у детей. //Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. - Л., 1973. – 95 с.
2. Ветлугіна Н. А. Музичний розвиток дитини. - К.: Музична Україна, 1978. - 255 с.
3. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. - М.: Просвещение, 1989. - 208 с.
4. Моляко В. О. Психологическое изучение творческой личности. - К.: Знание, 1978.-27 с.

У статті розкриваються основні шляхи музичного розвитку молодших школярів у процесі творчої діяльності та її вплив на формування творчих вмінь і навичок.

Ключові слова: творча діяльність, інтерпретація музики, учень.

The article reveals the main ways to musical development of junior pupils in the process of creative activity and its influence on the forming the creative skills.

Keywords: creative activity, interpretation of music, pupil.

Т.Д. Сіваш

(науковий керівник – кандидат філологічних наук, проф. В.М. Литовченко)

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Розвиток української держави зумовлює необхідність виховання нового типу особистості, спроможної приймати нестандартні рішення, здійснювати вільний вибір, творчо мислити, гнучко реагувати на зміни обставин, самим їх творити. Саме тому одним із провідних завдань, визначених Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ ст.), є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України [3]. Важливим завданням школи нині є оптимізація та інтенсифікація процесу навчання, розвиток творчої особистості учнів, виховання людини з активною життєвою позицією. Формуванню творчих здібностей учнів передуює розвиток творчої уяви як їхньої психофізіологічної основи.

Аналіз попередніх досліджень. Уява як психічний процес неодноразово привертала до себе увагу з боку вчених. Проблеми розвитку творчої особистості досліджували Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, П. Блонський, У. Джеймс, А. Кестляр, А. Маслоу, С. Медник, К. Роджерс, В. Романець, Е. Торренс. У працях таких видатних учених, як Л. Виготський, О. Дьяченко, О. Матюшкін, С. Рубінштейн, Г. Сельє, Б. Теплов, Л. Шрагіна та ін. висвітлені погляди на розвиток уяви як психологічної основи творчості, креативності. Провідну роль у дослідженні цього процесу займає саме вітчизняна психологія, в якій вивчення сутності й розвитку уяви пов'язують, насамперед, з роботами Л. Виготського [1; 2].

На сучасному етапі проблемами розвитку творчих здібностей активно займаються І. Бех, І. Волощук, В. Клименко, А. Машталір, О. Савченко, Г. Тарасенко, О. Філінчук та ін. Психолого-педагогічна наука приділяє невідповідно мало уваги вивченню уяви, хоча й доведено, що вона є невід'ємним компонентом повноцінної діяльності, а тому й життєдіяльності особистості. Особлива роль у цьому процесі належить початковій ланці освіти, оскільки саме в молодшому шкільному віці виявляються і розвиваються здібності дитини, створюються умови для її самовираження в різних видах діяльності. Важливого значення у зв'язку з цим набуває переорієнтація навчання з чисто прагматичної на духовно-творчу мету і с

© Т.Д. Сіваш, 2012 р.

Мета статті – розкрити умови розвитку творчої уяви молодших школярів, визначити ефективні форми та прийоми формування її на уроках рідної (української) мови.

Виклад основного матеріалу. Виникнення і розвиток уяви є соціально-зумовленим процесом, оскільки її механізм формується внаслідок взаємодії дитини з оточуючими людьми,

завдяки чому вона засвоює вироблені і зафіксовані в культурі засоби створення нових образів: спочатку дії, а пізніше – мовлення.

Стимулює уяву молодшого школяра ігрова діяльність. Виконання ролі, розвиток сюжету спонукають учня перекомбінувати відомі події, створювати їх нові поєднання, доповнювати і перетворювати власні враження. Сюжетно-рольова гра захоплює дитину, створює необхідний для творчості емоційний настрій. У грі дитина повно й вільно виражає себе, тому необхідно, щоб її ігри були різноманітними. З часом гра переходить у внутрішній план. Перехід до внутрішньої діяльності уяви, який відбувається у результаті розвитку гри, стимулює творчу активність: діти складають вірші, казки, оповідання. Такі їхні творчі прояви потрібно заохочувати, поступово прищеплюючи критичний погляд на результати творчості.

Розвиткові уяви сприяють: ситуації незавершеності; дозвіл та заохочення значної кількості питань; стимулювання незалежності, самостійності розробок; білінгвістичний досвід; позитивна увага до дитини з боку дорослих тощо.

Розвиткові уяви перешкоджають: несхвалення уяви; стереотипи; розмежування гри та навчання; надмірна повага до авторитетів.

Розвиток уяви неодмінно пов'язаний із засвоєнням норм рідної мови, адже слово допомагає дитині уявити і перетворити предмет за його відсутності. Дитину необхідно вчити формулювати різні за складністю задуми і реалізовувати їх, насамперед, у продуктивних видах діяльності. Попереднє формулювання їх у розгорнутому мовленні із зазначенням того, що і як буде зроблено, надає процесу створення нових образів цілеспрямованості, відповідно організує творчу діяльність. У процесі організації і керівництва діяльністю учнів слід активно впливати на розвиток цього процесу, запобігати небезпекам, збагачувати уявлення, навчати їх ефективним прийомам маніпулювання образами уяви, використовувати спеціальні вправи для їх стимулювання.

З урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів визначаються три рівні складності змісту системи творчих завдань.

Завдання початкового рівня складності пропонуються учням 1 – 2 класів. Об'єктом тут є конкретний предмет, явище або ресурс людини. Творчі завдання цього рівня містять проблемні питання або проблемну ситуацію, вимагають евристичних методів творчості, призначені для розвитку творчої інтуїції та просторової продуктивної уяви.

Завдання середнього рівня складності знаходяться на сходінку вище та спрямовані на розвиток основ системного мислення, продуктивної уяви, переважно алгоритмічних методів творчості. Об'єктом у завданнях цього рівня є поняття «система», а також «системні ресурси». Вони представлені у вигляді розпливчатої проблемної ситуації або містять протиріччя в явній формі. Мета завдань цього типу – розвиток в учнів основ системного мислення.

Завдання високого рівня складності – це відкриті завдання із різних категорій знань, які містять приховані протиріччя. Вони пропонуються учням 3 – 4 класів.

Українська мова вважається одним з найважчих шкільних предметів, тому важливо формувати творчі здібності учнів на цих уроках, адже, по-перше, творчі завдання збуджують «розумовий апетит», формують позитивну мотивацію навчальної діяльності, по-друге, українська мова в школі залишається інструментом пізнання, мислення, розвитку, тому вона має значні можливості для творчості.

Творчі завдання з рідної мови умовно поділяють на дві групи:

- завдання з розвитку усного та писемного мовлення учнів;
- завдання з розвитку творчих здібностей.

Роботу над створенням власного висловлювання необхідно розпочинати вже з 1-го класу. Слід пам'ятати про те, що діти в цьому віці є фантазерами. Вони із задоволенням починають складати вірші, вигадують казкові та детективні сюжети. Проте, як показує досвід, перші роботи далекі від досконалості.

У 2-му класі учням пропонують деякі завдання виконати письмово, напередодні ознайомившись із художнім текстом. З'являються завдання творчого характеру – відповіді на запитання, які за своїм змістом нагадують міркування. Важливо, щоб у дитини виникло бажання записувати народжені думки з приводу прочитаного та почутого.

Види письмових робіт – невеликі розгорнуті та стислі висловлювання на різні цікаві теми. Робота в позиції «вигадника» допомагає дитині навчитися виступати у ролі автора власного невеликого висловлювання. Їй пропонується дописати розпочатий текст, продовжити розповідь, вигадати сюжет, уявити те чи інше явище природи, описати його. Після виконання практичного завдання учні обмінюються враженнями, зачитують роботи.

Пропонуємо приклади вправ із системи творчих завдань на розвиток продуктивної уяви молодших школярів.

У процесі вивчення розділу «Слово. Значення слова. Частини мови» доцільно використовувати наступне ігрове завдання.

Асоціативний килим

Мета: збагачення словникового запасу, розвиток уяви, гнучкості та швидкості дивергентного мислення, створення позитивного емоційного налаштування до уроку.

Зміст: учень називає і записує на аркуші паперу або на дошці один іменник (наприклад, *апельсин*). Після цього він вигадує два слова, які, на його погляд, мають асоціативний зв'язок з цим словом (наприклад, *оранжевий* та *сонце*). На наступному етапі учень додає по два слова до кожного з вигаданих слів-асоціацій (наприклад, *оранжевий – ковдра, морква; сонце – гаряче, промінь*) і т. ін. Вправу можна провести один-два рази протягом тижня, можна зробити її певним ритуалом початку уроку, можна, вигадавши ланцюжок слів, повернутися до нього через день, два, тиждень. Така вправа може бути використана також і як розминка перед будь-яким видом роботи (наприклад, перед написанням твору).

Рекомендації. В процесі вивчення теоретичного курсу можна вводити додаткові умови: всі слова мають належати лише до категорії іменників; всі використані дитиною дієслова повинні бути лише теперішнього часу тощо. Можуть бути обумовлені додаткові обмеження: використовувати асоціації тільки за суміжністю, за подібністю, за контрастом. Якщо подібну роботу проводити поступово, систематично, постійно ускладнюючи та додаючи етапи, то до 4-го класу складається певна система роботи над словом – алгоритм.

Алгоритм роботи над словом

1 сходинок – характеристика слова.

- | | | |
|----|--|--|
| 1. | Визначити правильність написання слова (наголос, орфограми). | Орфографічний словник |
| 2. | Увійти в тасмницю слова (тлумачення, походження, вживання). | Тлумачний словник, етимологічний словник, словник іншомовних слів. |
| 3. | Визначити частини слова, підібрати споріднені слова. | Словотвірний словник |

2 сходинок – міркування про душу слова.

1. Уявляю, що слово – магніт.
2. Підбираю до слова рими, образи, асоціації.
3. Пишу міні-текст (етюд, міні-твір).

Цікавий ігровий матеріал вчитель може застосовувати впродовж всього навчального року під час вивчення основних розділів шкільного мовознавства, таких, як «Фонетика», «Морфологія», «Синтаксис». Пропонуємо декілька прикладів подібних ігор-вправ для учнів 1-4 класів.

Анаграми

Вигадати нові слова, які складаються з тих самих літер, що задані, але в іншому порядку. Наприклад, *салат – атлас, автор – товар, врода – дрова, тема – мета, сир – рис*.

Неповні слова

На дошці записується колонка слів з крапками на місці приголосних. Діти відгадують слова лише за поданими голосними. Наприклад:

| | |
|------------------------|-----------|
| <i>A</i> | <i>a)</i> |
| ● <i>O</i> ●● <i>I</i> | (рослин |
| ● <i>A</i> | <i>a)</i> |
| ●● <i>E</i> ●● | (дзерка |
| <i>A</i> ● <i>O</i> | ло) |

Сходинки

На дошці записується одна літера.

Завдання: підібрати якомога більше слів на цю літеру. Кожне наступне слово повинно бути на одну літеру довше за попереднє. Наприклад:

| | | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| В | | | | | | | | |
| в | и | | | | | | | |
| в | и | д | | | | | | |
| в | о | д | а | | | | | |
| в | р | о | д | а | | | | |
| в | и | м | о | в | а | | | |
| в | и | д | е | л | к | а | | |
| в | е | р | х | і | в | к | а | |
| в | и | к | о | н | а | н | н | я |

Телеграма

За основу використовується одне слово. Кожний вигадує телеграму, в якій перше слово починається з першої літери, друге з другої і т.д. Наприклад:

ХЛІБ: «Хлопчик любить ірис, барбарис».

МАМА: «Маленький Антон малює аквареллю».

Прикрась слово



До іменника підібрати якнайшвидше та якомога більше прикметників. Наприклад:

Естафета-розповідь

Завдання: якнайшвидше написати колективну розповідь (робота в групах, час регламентується). Кожен учасник має право додати тільки одне-два речення до вже написаного. Тему розповіді визначає вчитель. Мета гри – активізувати спонтанне мовлення дітей.

Хтось почав, ти продовж (спроба поетичного пера)

Дається початок вірша, відомого або не дуже. Учні повинні самостійно завершити, розгорнувши сюжет.

Лінгвістичні ігри

1. Про яке слово йде мова?

«На ньому «світ стоїть», воно «сяє яскравіше за сонце», «у вогні не горить», «у воді не тоне», «з кривою не товаришує» (Правда).

2. Спробуйте дати тлумачення слова *правда* (учні працюють з тлумачними словниками та занотують значення слова в зошит).

3. Знайдіть друзів і ворогів слова *правда* (синоніми, спільнокореневі слова – це друзі, антоніми – вороги).

4. Запишіть якнайбільше прислів'їв зі словом.

Твір за 4 хвилини

Мета: розвиток уяви, гнучкості та швидкості мислення, вольової регуляції, орієнтації в часі, вміння чітко формулювати свою думку, створення позитивного налаштування до написання твору.

Зміст: вчитель пропонує учням назвати два іменники, а після цього весь клас протягом чотирьох хвилин працює над міні-твором з чотирьох речень з використанням названих слів. Після завершення відведеного часу, вчитель пропонує бажаним прочитати власну роботу. Коли твір прочитають 5-6 учнів, можна переходити до інших вправ.

Рекомендації: ця вправа допомагає вчителю враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Як показує практика, такі завдання сприяють розвитку мовлення, вміння писати твори. Після проведення подібної роботи впродовж тривалого часу в учнів підвищується рівень мотивації до виконання творчих завдань, знижується напруженість.

Висновок. Розвиток уяви в молодшому шкільному віці тісно пов'язаний із розвитком мовлення, з формуванням пізнавальних здібностей дитини, з її загальним інтелектуальним розвитком. Для вітчизняної психолого-педагогічної науки характерний пошук оптимального поєднання впливу дорослого з прагненням дитини до самовираження і самодіяльної творчості. Важливо навчити дитину формулювати різні за складністю задуми і реалізовувати їх. Ці завдання ефективно вирішуються під час організації дорослими продуктивних вправ діяльності дитини. Важливим є формування уяви у контексті розумового розвитку, зростання пізнавальної активності та самостійності дитини. Ефективним у процесі навчання є створення проблемних ситуацій ігрового характеру, які не мають готового способу вирішення або його засоби відсутні.

Література:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя / Л.С. Выготский – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93с.
2. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский М.: изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000 – 108с.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.) // Освіта. – 1993 – №44–46.
4. Меерович М.И. Технология творческого мышления/М.И. Меерович, Л.И. Шрагина –М. АСТ, 2003.
5. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in the testing / R. Sternberg, T.Tardif (eds.) // The nature of creativity. – Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P. 43 – 75.

У статті розкрито умови формування творчої уяви молодших школярів, а також подано вправи, призначені для розвитку дивергентного мислення учнів початкової школи на уроках української мови.

Ключові слова: творчі здібності, уява, розвиток.

Conditions of formations imagination of elementary school students and exercises for development him divergent thinking on Ukrainian language lessons are revealed in the article.

Keywords: *creativity, imagination, development.*

ВКЛЮЧЕННЯ ПЛЯЖНОГО ВОЛЕЙБОЛУ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Проблеми оптимізації фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах педагогічних ВНЗ в останні роки постійно перебуває в полі зору вчених, фахівців з фізичної культури і спорту та педагогів-практиків (А. Артемов, Л. Сергієнко).

Аналіз спеціальної літератури (О.В. Дрозд, 1998; А. Драчук, 2001; В. Краснов, 2000; А. Домашенко, 2003; Т. Круцевич, 2003 та інші) свідчить про те, що теперішня організація фізичного виховання у педагогічних ВНЗ недостатньо ефективна для підвищення рівня фізичної підготовленості, здоров'я та інтересу значної кількості студентів до занять фізичними вправами. Дослідники відзначають, що студентська молодь байдуже ставиться до змісту обов'язкових фізкультурних занять (С. Канішевський, 1998; Р. Раєвський, 1998; О. Малімон, 1999; Є. Свіргунець, 2001; В.В. Романенко, 2003). Неадекватність нормативних вимог із фізичного виховання та їхнє оцінювання не сприяють вирішенню основного завдання фізичного виховання, а саме його оздоровчої спрямованості [2].

Головним у процесі реформування фізичного виховання на сучасному етапі є створення в вищих навчальних закладах адекватних умов, які сприяли б активізації потреб особистості в постійному самовдосконаленні. У педагогічних вищих навчальних закладах проводиться робота з удосконалення фізичного розвитку студентів, що сприяє зміцненню здоров'я, підвищенню академічної успішності [3].

Загальною метою освіти в галузі фізичної культури є формування у студентів стійких мотивів і потреб у дбайливому ставленні до свого здоров'я, цілісному розвитку фізичних і психічних якостей, творче використання засобів фізичної культури в організації здорового способу життя. Відповідно до цього, програма з фізичного виховання своїм предметним змістом орієнтується на досягнення наступних практичних цілей:

- розвиток основних фізичних якостей і здібностей, зміцнення здоров'я, розширення функціональних можливостей організму;
- формування культури рухів, збагачення рухового досвіду фізичними вправами з загальнорозвиваючою і корегуючою спрямованістю;
- набуття навичок фізкультурно-оздоровчої та спортивно-оздоровчої діяльності;
- освоєння знань про фізичну культуру і спорт, їх історію та сучасний розвиток, ролі в формуванні здорового способу життя.

Розглядаючи оздоровчий потенціал системи фізичного виховання, необхідно звернутися до аналізу навчальних програм з цієї дисципліни.

Мета роботи: з'ясувати стан проблеми підвищення інтересу до занять з фізичного виховання та оптимізації навчальної програми з цієї дисципліни. Знайти шляхи вирішення цих проблем.

Завдання роботи:

1. Проаналізувати зміст програми з фізичного виховання студентів педагогічного ВНЗ.
2. З'ясувати мотиви, які спонукали б студентів займатися фізичним вихованням із задоволенням.

Організація дослідження. **Нами було опитано 120 студентів I-IV курсів СумДПУ ім. А.С. Макаренка.** Під час опитування ми намагалися виявити бажання студентів відвідувати заняття з фізичного виховання, оптимізації робочої програми з цієї дисципліни та задовольнити прагнення студентів займатися пляжним волейболом протягом навчання.

Робота виконана згідно з дослідженням кафедри ТМФК ІФК СумДПУ ім. А.С. Макаренка – «Підвищення рівня здоров'я і фізичної підготовленості різних груп населення засобами фізичної культури».

Результати дослідження: Роботу з формування здорового способу життя студентів педагогічних ВНЗ слід розвивати і вдосконалювати відповідно до вимог, які висуває перед

нами сучасність. А для цього доцільно вивчати, переосмислювати та перебудовувати різні ділянки фізкультурно-освітньої роботи, впроваджувати новаторські ідеї, світовий досвід [1].

Традиційному змісту програми з фізичного виховання більшість респондентів дали задовільну та незадовільну оцінку. Студенти СумДПУ ім. А.С.Макаренка запропонували замінити деякі традиційні види спорту (наприклад легка атлетика, баскетбол) на нові, більш популярні (пляжний волейбол та ін.).

Результати нашого опитування показують, що більшість з опитаних студентів виявляють бажання щодо змін у програмі з фізичного виховання (60%), а трохи менше половини готові до занять з пляжного волейболу (40%).

Що стосується бажання займатись фізичним вихованням, ми отримали такі данні: на I курсі майже 90% відвідування занять, II та III курси – від 80%, а от на IV курсі – лише 60% бажуючих. Одну з причин цього бачимо в існуючій програмі з фізичного виховання та системі оцінювання результатів фізичного виховання, де вся увага концентрується на виконанні нормативних вимог, де втрачається головне – виховати всебічно розвинену особистість. Як наслідок, студенти ставляться до фізичного виховання лише як до предмету, з якого необхідно скласти залік.

Інтерес є одним з найзагальніших мотивів і закономірність навчання: чим менший інтерес, тим більше примусу. Останній викликає супротив у студентів, вимагаючи підвищення його вольових зусиль. У цьому випадку процес занять стає малопродуктивним і безрадісним. Зрозуміло, що викликати інтерес до занять фізичним вихованням непросто. Його можна досягти планомірною свідомою працею викладача протягом усього часу навчання [5].

Тому ми вирішили підняти інтерес студентів до занять фізичним вихованням за допомогою оптимізації програми з фізичного виховання, яка за вимогою часу потребує деяких коректив і доповнень.

Перспективами подальшого наукового дослідження є вивчення питання оптимізації програми з фізичного виховання у педагогічних ВНЗ, як один із засобів підвищення інтересу студентів до занять спортом.

Висновки. Отже, можемо зробити висновок, що проблема зацікавленості студентів до занять фізичним вихованням є складним і багатогранним явищем. Включення нових, популярних на даний момент видів спорту, зокрема пляжного волейболу, один із вірогідних шляхів оптимізації програми з фізичного виховання у педагогічних ВНЗ. Необхідно зацікавити студента займатися фізичними вправами, навіть, якщо немає необхідної матеріально-технічного забезпечення, використовуючи спортивні ігри, зокрема пляжний волейбол. Організація виховного процесу у вищому навчальному закладі повинна мати професійно-орієнтоване спрямування, що сприятиме усвідомленому ставленню студентів до оволодіння професією.

Література:

1. Артемов А.Б. К вопросу о дальнейшем совершенствовании физического воспитания студентов // 2-я Всесоюзная науч.-практ. конф.: Физическое воспитание и спорт в вузах МПС. - Харьков, 1991.
2. Базильчук В.Б. Організаційні засади активізації спортивно-оздоровчої діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук із фізичного виховання і спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / В.Б. Базильчук. - Львів, 2004. – 43 с.
3. Бальсевич В.К. Интеллектуальный вектор физической культуры людини до проблеми розвитку фізичного знання // Теорія і практика фізичної культури. - 1991. - №7. - С. 37-41.
4. Домашенко А. В. Організаційно-педагогічні засади системи фізичного виховання студентської молоді України: Автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.01./ Львів, 2003.
5. Сергієнко Л.Г. Сучасні засоби активізації учбового процесу // Вісник Технологічного університету Поділля: Наук. журнал. Вип.5: з 3 част. - Хмельницький, 2002. - Частина 3. - С.32-35.

Розглянуто питання оптимізації програми з фізичного виховання студентів педагогічних ВНЗ та збільшення зацікавленості до занять. Було опитано 120 студентів I-IV курсів. За даними опитування було виявлено бажання студентів щодо доповнення діючої програми з фізичного виховання новим, популярним нині

видом спорту – пляжним волейболом (60% студентів висловилися за доповнення існуючої програми, а 40% виявили бажання займатися зазначеним видом спорту). Проаналізувавши відвідуваність студентів занять з фізичного виховання, отримали такі дані: I курс – 95% відвідування занять, II та III курси – близько 80%, а от на IV курсі – 65%. Виходячи з цього були запропоновані заходи, які б збільшили інтерес студентів до занять фізичною культурою.

Ключові слова: студенти, програма з фізичного виховання, оптимізація, пляжний волейбол.

The problem of optimizing the program of physical education student teachers of universities and increasing interest in studies. A total of 120 students I-IV courses. The survey revealed the desire of students to supplement existing programs in physical education new and popular today sport – beach volleyball (60% of students were in favor of supplementing existing programs, and 40% expressed a desire to engage in the said sport). After analyzing the attendance of students in physical education classes, were the following: first course – 95% attendance, II and III courses – about 80%, but the IV year – 65%. Based on the proposed measures to improve the interest of students in physical education.

Keywords: students, the program of physical education, optimization, beach volleyball.

С.О. Томашевська-Прядун

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА БАТЬКІВ (НА ПРИКЛАДІ УКРАЇНИ І ЯПОНІЇ)

Постановка проблеми. Сім'я – потужне педагогічне середовище, де діти засвоюють конкретні життєво необхідні знання, моральні норми і цінності. Завдяки тому, що саме сім'я є місцем первинної соціалізації дитини, її виховний вплив найпотужніший з усіх існуючих. Ефективність цього впливу залежить від культури сімейних стосунків, що визначається ступенем педагогічної освіченості батьків.

Варто зазначити: в останні роки спостерігається відставання рівня педагогічної освіченості батьків від суспільних вимог, потреб і очікувань дітей та й реальної педагогічної ситуації загалом. Тож можна з упевненістю стверджувати, що теоретичне обґрунтування і практичне забезпечення належної педагогічної освіти батьків нині стало одним із актуальних питань психолого-педагогічної науки. Пропонуємо розглянути різні аспекти застосування найпоширеніших педагогічних методів, спрямованих на вирішення окресленої проблеми на прикладі України (держави, де ми самі живемо, навчаємось, розвиваємось) і Японії (світового лідера, чие суспільство характеризується високим рівнем духовної і трудової культури, моральності й естетики, вихованості в цілому).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Над дослідженням питання педагогічної культури сімейних стосунків у сучасній родині працювали І. Бех, В. Михайлюк, С. Захаренко, О. Захаренко та інші вчені. Детальна характеристика різноманітних методів підвищення рівня педагогічної освіти батьків міститься в працях Т. Войтенко, Н. Волкової, Т. Кожевникової та ін. Різні сторони системи освіти і виховання в Японії (батьківська просвіта, культура сімейних стосунків, домашня педагогіка) розкривають у своїх напрацюваннях В. Громовий, І. Біла, І. Зязюн та ін. Низка офіційних документів щодо освітньої і виховної політики Японії, рекомендації, електронні методичні посібники, проекти і презентації представлено на офіційному сайті Монбушо (Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії).

Аналіз досліджень з представленої проблеми засвідчив, що питання педагогічної освіти батьків на сучасному етапі розвитку суспільства стає все актуальнішим і потребує подальшої розробки і вдосконалення.

Мета статті: визначити основні методи підвищення педагогічної освіти батьків і проаналізувати принципи їх застосування на прикладі українського і японського суспільств.

Виклад основного матеріалу. Одним із пріоритетних завдань освітньої політики України і Японії є сприяння постійному розвитку педагогічних знань і умінь батьків, задля забезпечення ефективного виховного впливу сімей на підростаючі покоління. Розглянемо

теоретичну основу і практичне втілення ряду методів роботи з представниками батьківського колективу.

Відвідування батьків вдома сприяє налагодженню контакту з усіма членами сім'ї, визначенню рівня їхньої загальної та педагогічної культури. Учитель може особисто ознайомитися з умовами життя учня, його місцем у сім'ї, також дати батькам поточні поради щодо виховання і домовитися про єдині вимоги до дитини. На жаль, недостатня правова культура українців сформувала стереотип, що дана форма взаємодії є порушенням їхніх особистих прав. До того ж вважають, що немає необхідності відвідувати благополучні сім'ї. Тому батьки сприймають відвідування вдома досить неохоче [1, с. 38-52]. У результаті такої позиції громадськості даний метод перетворився на крайню міру і використовується лише при роботі з сім'ями, де спостерігаються вкрай негативні виховні впливи. В Японії педагог є найшановнішою людиною в суспільстві. Кожна родина буде рада бачити його в своїй оселі, але практика відвідування учнів і батьків вдома не застосовується (всі питання вирішуються в освітньому закладі).

Запрошуючи батьків до школи, українські педагоги найчастіше пропонують їм відвідати кілька уроків, щоб особисто оцінити підготовку і активність дитини. Після чого вдаються до конфіденційної розмови про причину запрошення (зазвичай це різні проблеми учня). У Японії багато навчальних закладів оснащені веб-камерами, які дають змогу батькам поспостерігати за ходом навчально-виховного процесу в будь-який момент [2, с. 11-16]. Це виключає можливість «театралізованості» уроків і надає шанс реально оцінити як підготовку дитини, так і роботу вчителя. Тому необхідність запрошення батьків до школи виникає вкрай рідко.

Листування передбачає надсилання батькам повідомлень про досягнення і труднощі учня в навчанні. Зазвичай даний метод використовується, коли класний керівник не має змоги особисто поспілкуватися з батьками. Нині листування відійшло на задній план у результаті технологізації навчально-виховного процесу. Багато українських освітніх закладів вводять он-лайн електронні журнали, де батьки в будь-яку хвилину можуть особисто ознайомитися з усіма поточними записами, що стосуються їхніх дітей. В Японії листування (більше електронне, ніж «паперове») практикується лише для запрошення на культурно-масові заходи і як форма звітності за вимогою окремих батьків, оскільки всі відповідні дані також розміщують на сайтах шкіл [6].

День відчинених дверей влаштовується з метою демонстрації роботи школи, привернення уваги батьків до проблем навчально-виховного процесу. Вітчизняні педагоги заздалегідь готуються до даного заходу: оформляють школу і організують ціле свято. Для японських батьків (які вже мають дітей-учнів чи лише обирають навчальний заклад) школа «відкрита» щодня: в навчальний процес втручатись не бажано, але знайдеться працівник педколективу, який проведе детальну екскурсію школою і ознайомить з усіма без виключення аспектами її функціонування.

Класні батьківські збори – важливий вид колективної роботи, що дозволяє учителям здійснювати безпосередній педагогічний вплив на батьків. Ці заходи сприяють формуванню єдиного батьківського колективу з визначеною громадською позицією. Зазвичай на зборах класні керівники вдаються до формування проблемної тематики і опрацювання актуальних педагогічних ситуацій. Такі методи роботи дають можливість з'ясувати уявлення батьків про ті чи інші педагогічні проблеми сімейного виховання, а також допомогти здобути конкретні педагогічні знання і навички. Класні збори в Японії, на відміну від України, є щотижневими. Працюють тут в основному не з усіма батьками, а почергово з окремими групами, часто запрошуючи до співпраці дітей.

Загальношкільні збори використовують для ознайомлення батьків з планом і різними аспектами навчально-виховної роботи школи, підбиття підсумків успішності [4, с. 227]. Тож нині в Україні батьківські збори носять здебільшого формальний характер. В Японії використовується надзвичайне різноманіття форм роботи з батьківським колективом, а до суто зборів практично не вдаються. Формальні ж питання діяльності закладу висвітлюються в мережі Інтернет, до якої мають доступ 99% батьків. Тому тут традиційні для нас збори просто втратили свою актуальність.

Педагогічний лекторій і всеобуч спрямовані на ознайомлення з проблемами виховання дітей різних вікових груп і передбачають надання батькам систематизованих теоретичних знань за допомогою лекцій, бесід. Заняття зазвичай проводять представники адміністрації школи [5, с. 133-140].

Лекторій і всеобуч в основі своїй є формами масової роботи. Вони доступні всім навчальним закладам, але практикуються переважно лише тими, де небагато учнів і, відповідно, батьків. Решта ж вдаються до створення кабінетів педагогічного всеобучу, де зосереджують різноманітні методичні матеріали з питань сімейного виховання, присвячують їм спеціальні стенди, розробляють для батьків буклети-методички, що розкривають конкретні аспекти доцільного й ефективного виховного впливу (режим дня, харчування, перелік порад тощо).

Для японських батьків заняття в лекторії і всеобучі є обов'язковими: ніхто не ухиляється і сумлінно відвідує всі заходи. Більшість занять тут проводить не педагогічний колектив школи, а викладачі вузів (теоретики педагогіки і психології), професійні лектори, фахівці різних галузей.

Підсумкова річна науково-практична конференція батьків з проблем виховання передбачає обмін батьків особистим виховним досвідом. Учасники визначають актуальну для себе проблему й вивчають її упродовж. На конференції вони заслуховують виступи один одного, підбивають підсумки теоретичних і практичних досліджень, обговорюють набутий досвід. Передові українські школи вже давно взяли дану форму взаємодії на озброєння, як і японці. Проте останні ставляться до таких заходів набагато серйозніше. Тут батьки (самостійно чи з залученням дітей та інших представників родини) розробляють цілі теоретико-практичні проекти з виховання, реалізують їх, записують і ретельно опрацьовують результати, готують звітну документацію і презентують її разом з усім проектом на підсумковій конференції. Подібні заходи з обміну особистим досвідом в японських школах відбуваються з різною періодичністю, та в основному 2-4 рази на рік. Окрім того, проводяться ще й поточні конференції, де батьки обговорюють хід реалізації їхніх проектів, отримують поради від педагогів чи один одного, вносять правки [7].

Педагогічна пропаганда має на меті надання батькам конкретних рекомендацій і порад з актуальних для них питань. Реалізується у вигляді індивідуальних та індивідуально-групових консультацій, що збагачують батьків знаннями з педагогіки, сприяють налагодженню контактів з учителями, глибшому засвоєнню необхідної педагогічної інформації. Українські педагоги досить часто вдаються до подібної форми роботи, але переважно у випадках виникнення проблемних ситуацій чи різних непорозумінь між представниками педагогічного, батьківського і учнівського колективів, між самими учнями та ін. У Японії ж батьки в будь-який момент можуть (і повинні) звертатись до педагогів з питань виховання, а консультації для всіх членів сім'ї є незамінною формою взаємодії.

Тематичні вечори запитань і відповідей сприяють ознайомленню з різними деталями методики сімейного виховання. На них запрошують фахівців різних структур і органів, які опікуються проблемами виховання підростаючого покоління. Це досить популярна форма педагогічної освіти батьків у обох країнах. Такі заходи в основному організують у окремих класах чи паралелях, запрошуючи як батьків, так і учнів (спільне спілкування сприяє порозумінню представників різних поколінь, усвідомленню проблем і потреб один одного, налагодженню емоційного контакту). Окрім того, у Японії зустрічі зі згаданими фахівцями відбуваються не лише в позаурочний час, а й власне на уроках: існує ряд дисциплін і занять, присвячених суто виховному процесу, які батьки можуть відвідувати разом з учнями (але за попередньою згодою педагога) [7].

Ознайомлення батьків з психолого-педагогічною літературою передбачає відбір і надання рекомендацій щодо психолого-педагогічної, науково-популярної літератури для батьків відповідно до проблеми, які є в учнів певного класу чи в окремої дитини [3, с. 142-147]. В Україні дана форма реалізується в основному через літературні виставки, стенди, присвячені різним аспектам виховного процесу. Багато ліцеїв і гімназій практикують

створення електронних посібників і цілих каталогів необхідної літератури, заручаючись при цьому допомогою працівників бібліотек. У Японії ж друкована книга відійшла на другий план (у багатьох навчальних закладах навіть немає звичних для нас підручників), а всю необхідну інформацію батьки отримують зі спеціально виготовлених роз'яснювальних буклетів і за допомогою офіційних сторінок їхніх навчальних закладів у мережі Інтернет, сайту Монбушо та різноманітних державних і громадських організацій з відповідним напрямком роботи.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Як бачимо, від педагогічної освіти батьків залежить тон і стиль внутрішньосімейних стосунків, спрямованість і ефективність виховного впливу на підростаючі покоління, а отже, і на суспільство, в якому вони житимуть у майбутньому. Тому підвищення її рівня є одним із пріоритетних завдань української і японської освітніх систем. Ми визначили найпоширеніші методи роботи з батьками, спільні для обох країн, та, як стало зрозуміло, українські і японські педагоги дещо по-різному підходять до їх застосування. На принципи використання розглянутих методів значний вплив справляють матеріальне і технологічне забезпечення освітніх закладів і родин з дітьми; бажання, прагнення і ступінь відповідальності всіх членів сім'ї; рівень моральної і правової культури суспільства.

Таким чином, українським педагогам і дослідникам слід більше уваги приділяти даній проблемі і працювати над збагаченням і вдосконаленням методів підвищення педагогічної освіти батьків, над лібералізацією ставлення самих батьків до цього процесу, усвідомленням його важливості і формуванням у них почуття відповідальності.

Література:

1. Бех І.Д. Стосунки батьків та дітей у сучасній родині та формування педагогічної культури батьків. // Позакласний час. – 2011. – № 2. – С. 38-52.
2. Біла І. Гуманістичні тенденції освіти Японії [Текст] / І.Біла // Дошкільне виховання. – 2011. – № 6. – С. 11-16.
3. Войтенко Т.І. Стилі батьківського виховання [Текст] / Т.І.Войтенко // Шкільна бібліотека. – 2007. – № 12. – С. 142-147.
4. Волкова Н.П. Педагогіка. – К.: Академія, 2003. – 575с.
5. Михайлюк В.Б. «Швидка допомога» батькам. // Позакласний час. – 2009. – № 19 – 20. – С. 133-140.
6. Громовий В.В. Японське освітнє диво. // Директор школи, 2003 №2-3.
7. Офіційний сайт Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії (Монбушо). – Режим доступу: <http://www.mext.go.jp/>

У статті визначаються основні методи підвищення педагогічної освіти батьків і аналізуються принципи їх застосування на прикладі українського і японського суспільств.

Ключові слова: сім'я, педагогічний колектив, батьківський колектив, взаємостосунки, методи, батьківська освіта.

The article sets out the basic methods of improvement of parents' pedagogical education, and analyzes the principles of their using on an example of Ukrainian and Japanese societies.

Keywords: family, pedagogical stuff, parents' collective, relationships, methods, parents' education.

Ю.В. Фальштинська

(науковий керівник – доктор педагогічних наук, проф. А.М. Коломієць)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті, Державна програма «Вчитель» мають своєю метою формування громадянина - носія національних цінностей, загальнолюдських досягнень, який

вміє самовизначитись і реалізувати себе у різноманітних життєвих проявах; створення умов для різнобічного розвитку та самореалізації «Я – особистості» суб'єктів навчання [1].

Такий погляд на виховання і освіту потребує нової підготовки учнів до життя і, як наслідок, нових методів і технологій у освітній діяльності кожного навчального закладу.

Проблема дитячої обдарованості завжди викликала інтерес, була досить актуальною і відкритою для вивчення. Наразі ні в кого не викликає сумнівів, що потенціал обдарованості є найціннішим ресурсом духовного поступу і матеріального розвитку людства. Ця проблема ставить завдання теоретичного дослідження обдарованості, а також узагальнення досвіду з цього питання.

Поняття «обдарованість» означає особливо сприятливі внутрішні передумови розвитку дитини, внутрішню установку, направленість особистості, яка розвивається. Виявлення обдарованих дітей, їхній подальший розвиток, пошук педагогічних технологій професійної спрямованості обдарування є важливою проблемою психологічної і педагогічної науки та практики.

Обдарованість – явище багатогранне і складне. Описати всі можливі шляхи його виявлення і розвитку не легко. Розповсюджена думка, що творчі здібності властиві будь-якій дитині, треба лише зуміти розкрити їх і розвинути. Це, безумовно, так. Таланти існують від великих і яскравих до скромних і малопомітних. І суть системи роботи з обдарованими дітьми полягає в тому, що в конкретних умовах масової школи за допомогою конкретних матеріалів: програм, ознак пізнавальної діяльності учнів, прийомів, методик навчання виявляються елементи інтелектуальної, академічної і творчості обдарованості в шкільному навчальному процесі в повсякденній педагогічній діяльності.

Основою пошуку учнівської обдарованості є розуміння наступних положень:

- кожна дитина має задатки;
- кожна дитина прагне реалізувати свої здібності [2].

Здібності та задатки розвиваються та реалізуються при умові сприятливого зовнішнього середовища і сукупності внутрішніх можливостей. Ми визначаємо обдаровану дитину як таку дитину, що відрізняється від однолітків яскравими здібностями, або вона має внутрішні передумови для високих досягнень, у тому або іншому виді діяльності. А під здібностями ми розуміємо індивідуальні особливості, які дозволяють при сприятливих умовах успішно оволодівати діяльністю.

Обдарованість – це не лише своєрідне поєднання здібностей людини, а й сукупність її особистісних якостей. Розвиток і виховання обдарованих дітей вирішує проблему формування творчого потенціалу суспільства. Виховати з обдарованої дитини особистість, адаптовану до складностей сучасного життя, досить важко. У розвитку творчих можливостей учнів велике значення має випереджальний характер навчання й виховання. Його обґрунтував відомий психолог Л. Виготський і пояснив так: «Лише те навчання є добрим, яке передуює розвитку дитини, тобто спонукає дитину до життя, пробуджує та приводить у дію низку внутрішніх процесів розвитку» [3].

Педагогічна ідея розвитку учнівських творчих талантів не нова, проте залишається актуальною і досі. В останні десятиліття з'явилося багато робіт, присвячених «трагедії» невиявлених або заблокованих системою шкільного навчання талантів. Талант і обдарованість можуть проявлятися в найрізноманітніших інтелектуальних і особистих особливостях. Найчастіше творчо обдаровані діти не виявляють інтересу до всього звичайного, відомого, але коли їм доводиться виконувати нетрадиційні, незвичайні, творчі завдання, вони начебто перевертлюються та із задоволенням їх виконують.

Вважається, що найкращою системою роботи з такими дітьми є та, в якій виявляється і має розвиток кожна творчо обдарована дитина. Система має бути спрямована, перш за все, на те, щоб пізнати обдарованість кожного і розвинути її.

Як створити у шкільному середовищі педагогічні, психологічні, організаційні можливості, умови для виявлення і розвитку творчо обдарованих дітей? Де навчаються діти з

різними потенційними задатками? Ці питання знаходяться в колі уваги науковців і, безумовно, практиків.

На жаль, сучасна школа настільки захоплена швидкістю в результатах, що майже не створюються можливості для роботи з обдарованими дітьми.

Між тим обдарована дитина потребує до себе підвищеної уваги тому, що їй властиві особливі риси характеру, особливості в мисленнєвій сфері і в навчальній діяльності. Тому педагоги, помічаючи обдарованість дитини (інтелектуальну, творчу, соціальну, будь-яку) і покладаючи лінію майбутнього розвитку, мають розширювати діапазон педагогічної підтримки можливого вибору обдарованої дитини, а не звужувати і наперед не визначати його, не маніпулювати, а давати можливість обирати. Свідомо йти шляхом нетрадиційного, інколи невідомого, але педагогічно виправданого з точки зору такого явища, як обдарованість.

Ціннісні орієнтації педагогічного супроводу обдарованої дитини не можуть виникнути самі по собі, вони формуються на підставі тих наукових ідей і організаційних умов, що визначаються у закладі і постійно підтримуються. Не можна дати рецепти для кожного дня, для кожного випадку. Педагог сам має наодинці приймати рішення, яке позитивно вплине на розв'язання означеної проблеми. У нашому випадку – це виявлення і розвиток обдарованої дитини. І першочерговим в управлінні цим процесом є окреслення тих наукових тверджень, визначень, відносно яких педагоги мають діяти, спостерігати, формувати питання, приймати рішення, створювати програми тощо. Незалежно від того, в якому класі працює вчитель, який предмет він викладає, у кожного визнається цінним обізнаність у питаннях, що стосуються особливостей учнівської обдарованості.

На теперішній день педагогу слід враховувати наявність у дітей особливих здібностей, особливого типу мислення – дивергентного (нелінійного), на відміну від логічного (конвергентного), високий рівень сенсорики, а також індивідуально – особистісні якості, як-то: висока пізнавальна активність, наполегливість, найвищий рівень працездатності. З точки зору інтелектуальних здібностей обдаровані діти відрізняються тим, що вони досить легко виконують будь-які завдання, схоплюють матеріал «на льоту», мають добре розвинену пам'ять, вроджену спостережливість, концентровану увагу. Такі діти мають свої особливі інтереси, заглиблюються в них, і їх зовсім не цікавить те, що відбувається у класі: воно здається їм дріб'язковим. Ці особливості поведінки творчо обдарованої дитини викликають низку непорозумінь у взаєминах з педагогами й однолітками, а інколи – і з батьками. Саме вони знаходяться в колі уваги класних керівників, адміністрації.

Завдання педагогів у навчальному процесі полягає в концентрації уваги на різних процесах мислення дітей: діти, які менше сумніваються і володіють упевненістю навіть тоді, коли вони помиляються, і друга група дітей – вони висловлюють свої сумніви навіть стосовно своїх, безумовно, правильних відповідей, залишаючи місце для подальшого пошуку, для дослідження задачі, яка розв'язується (діти підвищеної уваги). Сумнів у творчо обдарованих дітей виступає не стільки невпевненістю, скільки стимулом для подальшої творчої діяльності.

Для розвитку дитячої творчої обдарованості важливе значення має шкільне середовище з відповідним педагогічним і психологічним супроводом. Як показала практика, для створення такого середовища недостатньо лише обізнаності педагогів у наукових теоріях, виникла потреба у створенні організаційних, цілеспрямованих умов для системного розв'язання цієї проблеми.

Сучасна педагогічна практика, особливо за впровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання учнів, змушує розглядати діагностику дитячої обдарованості як невід'ємну складову педагогічного процесу. Як показує практика масової школи, діагностику мають проводити ті, хто займається розвитком і навчанням дітей. І тут виникають питання: «Наскільки пересічний учитель готовий до педагогічної діагностики?» і «Хіба може педагог продуктивно займатися її виявленням?». Це не означає, що практичний психолог не потрібен, навпаки, його не можна замінити, але його обов'язок – особливо складні та неординарні випадки. Проблема виявлення (діагностика) обдарованості нині розглядається на двох рівнях: психометричному і методичному (педагогічному).

Учитель, працюючи з дитиною, має можливість постійно спостерігати за її проявами індивідуальності в повсякденному навчальному процесі і має професійно реагувати і впливати на її розвиток. Інакше обдарованість губиться серед інших, якщо для неї не створюються відповідні не стільки психологічні, скільки педагогічні умови.

Таким чином, можна сказати, що пошук обдарованих дітей і створення умов для їх розвитку – це комплексна спільна спланована діяльність дорослих – батьків, учителів, керівників гуртків та факультативів, шкільного психолога.

Тому тут важливе значення має навчально-семінарська діяльність з учителями в цьому напрямку, яка орієнтується на актуалізацію уваги педагогів на особливостях учнівської пізнавальної сфери, в якій проявляється дитяча індивідуальність, характерна для більшості обдарованих дітей.

Для успішної роботи вчителя слід також звернути увагу на забезпечення можливостей учителя для реалізації власних творчих здібностей, а саме на:

- створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі;
- утвердження демократичного стилю спілкування, творчих дискусій;
- своєчасну позитивну оцінку діяльності вчителя для розвитку в нього почуття задоволення;
- забезпечення соціального захисту вчителя, естетичних умов його праці.

Отже, організація навчально-виховного процесу в закладі має бути спрямована не на максимальне навантаження учнів навчальним матеріалом, а на розвиток їхніх здібностей. Творчість учнів, новизна та оригінальність їхньої навчальної діяльності виявляються тоді, коли вони самостійно ставлять проблему і знаходять шляхи її вирішення. При цьому слід створити умови для постійного зростання рівня творчості обдарованих дітей, знаходити оптимальні співвідношення всіх видів їх діяльності, щоб одержати найкращі результати. Педагоги ж, у свою чергу, мають бути добре обізнані та підготовлені до роботи з обдарованими учнями.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект. К., 2001.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991. – 480с.
3. Антонова О. С. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2005. – 456с.

Суть навчально-виховної системи полягає у переконанні, що кожна дитина в чомусь обдарована, треба їй тільки дати шанс проявити себе, зробити правильний вибір, допомогти не розгубити природні здібності.

Ключові слова: обдарованість, педагогічний супровід, здібності, задатки, творчий потенціал, джерела мотивації, навчальна діяльність, самовдосконалення.

The essence of the system of teaching and education consists in the conviction that every child is gifted in one way or another; one must only give a chance to show it, to make the right choice, to help not to lose the natural abilities.

Keywords: talent (gifts), pedagogical guidance, abilities, inclinations, creative capability, sources of motivation, educational activity, self-perfection.

ПРОФЕСІЙНІ ЗДІБНОСТІ ПСИХОЛОГА

Постановка проблеми. Для сучасного етапу розвитку педагогічної та вікової психології характерний пошук провідних, ядерних, стратегічних, термінальних та інструментальних і т.п. компонентів здібностей. Існує крайня розмаїтість у визначенні як сутності, компонентного складу і кількості здібностей (від однієї до двохсот), так і їхньої структури. Незважаючи на визнання більшості психологів, що ядром професійного становлення є професійні здібності, роботи, в яких вивчаються психологічні механізми і динаміка розвитку здібностей, представлені у набагато меншому ступені. Практично не розглядається специфіка розвитку і взаємозв'язку практичних і теоретичних здібностей психолога на різних етапах його професійного становлення. Між тим зміст і особливості праці психолога, висуваючи певні вимоги до його психіки та особистості, обумовлюють необхідність наявності у нього професійних здібностей, які мають відмінності від здібностей інших професійних напрямів

Мета дослідження. Оскільки існує велика кількість поглядів з даного питання, в яких вказана безліч різноманітних здібностей виникає плутаниця. Саме тому нашою метою стало диференціювати професійно значущі здібності психолога.

Актуальність проблеми здібностей привертає до себе увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Цілеспрямоване формування здібностей у контексті органічно пов'язаних проблем формування знань, умінь і навичок як основних складових, що визначають готовність людини до діяльності й усвідомленої поведінки, є найбільш складною і суперечливою, хоча постійно посідає за актуальністю одне з провідних місць у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній теорії та практиці. Прагнення розв'язати цю проблему зумовлено постійно зростаючою потребою суспільства вдосконалювати умови підготовки людини до трудової діяльності та спілкування як провідних форм її взаємодії із соціальним і природним середовищем.

На жаль у психології не існує такої однозначності, оскільки, науково-дослідна діяльність психолога, як правило, припускає рішення завдань теоретичного й емпіричного дослідження. У цьому сенсі від психолога потрібні, з одного боку, теоретичні здібності, з іншої – практичні. По суті, і ті й інші виступають як дві сторони єдиного науково-дослідного процесу. Нашим завданням стало диференціювати професійно важливі здібності особистості психолога.

Аналіз попередніх досліджень свідчить про те, що феномен здібностей є в центрі уваги багатьох учених (Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Волобуєвої, В. Дружиніна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Максименка, К. Платонова, С. Рубінштейна та ін.). Фундаментальна теоретична та практична розробка теорії здібностей у вітчизняній психології починається з 40-х років ХХ століття і пов'язана з іменами С. Рубінштейна, Г. Костюка, Б. Теплова, Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, М. Мерліна, С. Максименка та ін. Їхні ідеї знайшли подальший плідний розвиток у працях Т. Артем'євої, О. Волобуєвої, Е. Голубевої, О. Матюшкіна, В. Чудновського, В. Шадрікова, В. Дружиніна, М. Кабардова та ін.

Аналізуючи сучасний стан та історію розвитку вітчизняної психології здібностей, необхідно зазначити, що дослідження проблеми здібностей здійснюється у руслі двох великих підходів: особистісно-діяльнісного і функціонально-генетичного. Особистісно-діяльнісний підхід (Б. Ананьєв,

О. Ковальов, В. Крутецький, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, К. Платонов та ін.) розглядає здібності як властивості особистості, що визначають успішність діяльності і розвиваються в діяльності. Прихильники цього підходу розуміють здібності як ансамбль або синтез властивостей людської особистості, які відповідають вимогам діяльності (О. Ковальов), як сукупність (структури) стійких індивідуально-психологічних якостей, що змінюються під впливом виховання особистості (К. Платонов). Л. Виготський як детермінанту розвитку психічних здібностей розглядав діяльність; О. Леонтьєв відзначав, що здібності формуються в результаті «при

здібності характеризують діяльність, але перші – з боку процесу її здійснення (це конкретні акти діяльності), а інші – з індивідуально-особистісного боку. Взаємозв'язок здібностей і діяльності відзначали також Б. Ананьєв, Т. Артем'єва, В. Дружинін, Б. Теплов та ін. Автори наголошують також на особливій ролі особистості в розвитку здібностей. Б. Г. Ананьєв, Т. Артем'єва, С. Рубінштейн та інші дослідники підкреслюють особистісний аспект вивчення здібностей. Особистість розглядається як вихідна основа для розгортання та застосування здібностей. І водночас здібності називаються своєрідним механізмом розвитку особистості та формою вираження активної діяльної сутності людини (К. Абульханова, О. Волобуєва, С. Рубінштейн). Продуктивність особистісно-діяльнісного підходу до розвитку здібностей було кспериментально підтверджено у низці робіт з вікової психології (В. Давидов, О. Запорожець, О. Леонтьєв та ін.).

У межах функціонально-генетичного підходу аналіз здібностей здійснюється через співвідношення їх із психічними функціями і процесами, у яких вони реалізуються. Функціональні системи психічних процесів формуються під впливом генотипу, а потім розвиваються в процесі діяльності. До цього напрямку належать підходи Е. Голубевої, Є. Ільїна, М. Лейтеса, С. Максименка, В. Шадрикова та ін.

Психолог, як особистість, як суб'єкт професійної діяльності відрізняється своєю спрямованістю, мотиваційно-потребовою сферою, характером і здібностями. Якщо вивчення спрямованості людини відповідає на питання «чого вона хоче», а вивчення характеру – «що вона собою являє», то вивчення її здібностей відповідає на питання «що вона може»?

Здібності – це індивідуальні властивості особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення певного роду діяльності. Здібності не зводяться до наявних у індивіда знань, умінь, навичок. Вони виявляються в швидкості, глибині і міцності оволодіння способами і прийомами окремої діяльності і є внутрішніми психічними регулятивами, що обумовлюють можливість їх придбання.

Здібності – одна з найважливіших якостей особистості професіонала, яка чи не в першу чергу визначає успішність оволодіння професійними знаннями і вміннями, забезпечує становлення соціально-професійної компетентності. У контексті нашого аналізу професійні здібності ми розглядаємо як характеристики особистості психолога, що забезпечують успішне виконання ним своєї професійної діяльності. Беручи за основу класифікацію здібностей запропоновану Б. Тепловим, до професійних здібностей психолога передусім віднесемо міжособові (комунікаційні) здібності, теоретичні і практичні, а також творчі здібності.

Стосовно психолога в контексті міжособових здібностей, ми розглядаємо наступні: мовні; здатність слухати інших людей; міжособистісного сприйняття; професійного оцінювання людей; здатність привернути до себе людей; до співпереживання, емпатія; здатність до встановлення і підтримки контакту з іншими людьми; здатність знаходити оспільну мову з різними людьми; розуміти настрої і наміри людей; впливати на людей; викликати довіру різних людей; завойовувати авторитет; протистояти психологічній маніпуляції з боку інших людей, розпізнавати фальш, нещирість; читати та інтерпритувати внутрішній стан іншого за нюансами поведінки; здатність до невербальної комунікації; здатність до соціально-психологічної адаптації в різних ситуаціях; організаторські здібності: управлінські; здатність до самопрезентації та ін.

Що стосується теоретичних і практичних здібностей, то Б. Теплов вважає, що вони найчастіше не поєднуються одне з одним. Проте в плані професійної діяльності психолога «розвести» ці здібності практично неможливо. Наприклад, науково-дослідна діяльність психолога, як правило, припускає рішення завдань теоретичного й емпіричного дослідження. У цьому сенсі від психолога потрібні, з одного боку, теоретичні здібності, з іншою – практичні. По суті, і ті й інші виступають як дві сторони єдиного науково - дослідного процесу. Практична (консультативна, корекційна і т.п.) робота психолога вимагає високого рівня теоретичної підготовки, вибору теоретичної основи, науково-теоретичних переваг, опираючись на котрі психолог будує свою практичну роботу. Теоретичними здібностями психолога можуть виступати здібності до абстрактно-теоретичних роздумів, інтелектуальні

здібності, прогностичні, аналітичний склад розуму; здатність переробляти, аналізувати, узагальнювати, критично оцінювати отриману інформацію. Практичні здібності припускають схильність до конкретних практичних дій. Це здібності, що вивчені недостатньо. Найбільше досліджені музичні здібності, але і вони в основному пов'язані з виробленням рухових навичок і умінь. Проте такий підхід, коли про практичну діяльність говорять як про ту, що припускає лише рухові дії й операції, є надто обмеженим. Якщо узяти діяльність психолога-практика, що займається психологічним консультуванням, психологічною корекцією, психологічною діагностикою, психологічною освітою й іншими видами прикладної діяльності, то оцінка здібностей, що визначають успішність такої діяльності, навряд чи буде доречною із застосуванням критеріїв, валідних для робітників або музичних професій.

До практичних здібностей психолога на загальному рівні належать здатність брати особисту відповідальність за свої дії і вчинки, висока працездатність та ін. Практичними можуть виступати і приведені вище міжособові здібності. Практичними для психолога-викладача також є і педагогічні здібності, котрі не виключають (а й навіть вимагають) наявності і теоретичних здібностей, оскільки для викладача вищої школи необхідною є і науково-дослідна діяльність.

До творчих здібностей психолога належать здатність оригінально вирішувати дослідницькі теоретичні завдання і завдання практичної професійної діяльності; здатність комбінувати, дивергентне мислення - здатність генерувати велику кількість відповідей на питання, варіювати способи вирішення проблеми, що приводить до неочікуваних висновків і результатів; винахідливість, спонтанність.

Висновки. Проаналізувавши дослідження вчених з питання здібностей, розглянувши проблему співвідношення і диференціації теоретичних та практичних здібностей психолога, ми дійшли висновку, що до професійно важливих здібностей психолога належать:

- 1) уміння повно і правильно сприймати людину (спостережливість);
- 2) уміння розуміти внутрішні властивості й особливості людини (інтуїція);
- 3) уміння співпереживати (емпатія);
- 4) уміння аналізувати власну поведінку (рефлексія);
- 5) вміння керувати собою і процесом спілкування.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Ананьев Б. Г. – М. : Педагогика, 1980. – 287 с.
2. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей / Артемьева Т. И. – М. : Наука, 1977. – 184 с.
3. Белинский В. Г. Избранные педагогические сочинения / Белинский В. Г. – М. : Педагогика, 1982. – 287 с.
4. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность / Голубева Э. А. – М. : Прометей, 1993. – 306 с.
5. Добролюбов Н. А. Собрание сочинений : в 9 т. / Добролюбов Н. А. – М. ; Л. : Гослитиздат, 1964. – Т. 8 : Стихотворения. Проза. Дневники – 714 с.
6. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 368 с.
7. Леонтьев А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 7–17.
8. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посібник / С. Д. Максименко –2-е вид., перероб. та доп. – К. : «Центр навчальної літератури», 2004. – 272 с.
9. Платонов К. К. Проблемы способностей / Платонов К. К. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / Рубинштейн С. Л. – СПб. : Изд-во Питер, 2002. – 720 с.

Статтю присвячено питанням диференціації професійно значущих для психолога здібностей. На основі аналізу наукових праць видатних вчених, виокремлені значущі здібності, вказана проблема співвідношення теоретичних та практичних професійних здібностей психолога.

Ключові слова: психолог, здібності, професійний, теоретичний, практичний.

The article is sanctified to the questions of differentiation professionally meaningful capabilities for the psychologist. On the basis of analysis of scientific labours of prominent scientists, meaningful capabilities, indicated problem of correlation of theoretical and practical professional capabilities of psychologist, are distinguished.

І.С. Черномаз*(науковий керівник – доктор педагогічних наук, проф. А.М. Коломісць)*

НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

На порозі XXI століття проблема навчання і виховання обдарованих дітей набула особливого значення. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей є надзвичайно важлива для створення підґрунтя розвитку інтелектуальних і творчих ресурсів суспільства будь-якої держави, зокрема України. Підтримка обдарованих дітей є одним із основних завдань освіти, оскільки вона завжди відіграла найважливішу роль у процесі становлення особистості, її розвитку та формування її світогляду. У Доктрині національної освіти, що визначає стратегію й основні напрями розвитку освіти України в XXI столітті, записано: «Система освіти має забезпечувати підтримку обдарованих дітей і молоді, розвиток у них творчих здібностей, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості» [4]. Як свідчать нормативні документи, проблема обдарованості зараз стає все актуальнішою, адже вимоги до освіти у наш час потребують залучення до навчального процесу нових методів, освітніх технологій, створення особливого психологічного поля взаємодії, спрямованого на розвиток обдарованої дитини.

Що таке обдарованість? Обдарованість – це індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності. Термін цей походить від слова «дар», «даровано», «дано» – безкоштовно. Швидше за все слово обдарованість з'явилося у мові для того, щоб передати факт отримання людиною від природи при народженні певного важливого дару. Згодом з'ясувалося, що цим даром є інтелект, інтелектуальні здібності, бо саме вони були, є і будуть одним з найсуттєвіших факторів, що визначають життєвий успіх людини. То ж спершу терміном обдарованість користувались тоді, коли йшлося про інтелектуальні здібності індивідів.

Обдарована дитина – дитина, яка має високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей. Існує думка, що обдаровані діти не потребують допомоги дорослих, але насправді такі діти найбільш чутливі до оцінки їхньої діяльності, поведінки, вони більш сприйнятливі до сенсорних стимулів і краще розуміють відношення і зв'язки. Обдарована дитина схильна до критичного ставлення не тільки до себе, а й до навколишнього. Обдаровані діти відзначаються високою допитливістю і дослідницькою активністю. У таких дітей яскраво виявлена здатність відкривати причиново-наслідкові зв'язки і робити відповідні висновки, зазвичай мають чудову пам'ять, рано оволодівають мовою й абстрактним мисленням.

Обдаровані діти наділені високим творчим потенціалом і високим рівнем розвитку здібностей. Здебільшого найважливішими характеристиками обдарованих дітей вважають:

- надзвичайно ранній вияв високої пізнавальної активності й допитливості;
- швидкість і точність виконання розумових операцій, що зумовлене стійкістю уваги та оперативною пам'яттю;
- сформованість навичок логічного мислення; багатство активного словника; швидкість і оригінальність вербальних (словесних) асоціацій;
- виражена установка на творче виконання завдань;
- розвиток логічного мислення й уяви;
- володіння основними компонентами уміння вчитися.

~~Для виявлення обдарованих дітей, вчителі мають бути обізнані з концепцією~~

© І.С. Черномаз, 2012 р.), «обдарована дитина», знати психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей, види обдарованості, специфіку роботи з такими дітьми [5]. Обдаровані діти надзвичайно сильно відрізняються

один від одного за видами обдарованості. До виділених видів обдарованості належать наступні.

Художня обдарованість. Цей вид обдарованості підтримується й розвивається в спеціальних школах, кружках, студіях. Він передбачає високі досягнення в області художньої творчості й виконавчої майстерності в музиці, живописі, скульптурі, акторських здібностях. Проблемою є не визнання у загальноосвітній школі цих здібностей.

Загальна інтелектуальна й академічна обдарованість. Головним є те, що діти з обдарованістю цього виду швидко опановують основні поняття, легко запам'ятовують і зберігають інформацію [3].

Творча обдарованість. Насамперед, тривають суперечки про саму необхідність виділення цього виду обдарованості. Одні фахівці вважають, що творчість є невід'ємним елементом усіх видів обдарованості, які не можуть бути представлені окремо від творчого компонента. Інші дослідники відстоюють правомірність існування творчої обдарованості як окремого, самостійного виду.

Соціальна обдарованість. Визначення соціальної обдарованості говорить, що це виняткова здатність установлювати зрілі, конструктивні взаємини з іншими людьми. Виділяють такі структурні елементи соціальної обдарованості як соціальна перцепція, моральні судження, організаторські вміння та ін.

Перераховані види обдарованості проявляються по-різному й зустрічають специфічні бар'єри на шляху свого розвитку залежно від індивідуальних особливостей і своєрідності оточення дитини [2].

Обдарованість як максимальне виявлення здібностей, що зумовлене «емоційною енергетикою», й досі залишається проблемою нез'ясованою. Більшість психологів вважають, що на даному етапі розвитку наука не здатна розв'язати цю проблему, тому варто займатися практикою.

Єдиних рекомендацій щодо навчання обдарованих дітей не існує й не може існувати, адже кожна дитина – унікальна особистість зі своїми перевагами і недоліками. Тому головним є пошук індивідуального підходу до кожного учня, зокрема учня обдарованого, з вираженою індивідуальністю, незалежністю. Незалежність – риса творчо обдарованої дитини [5]. З такими дітьми, з одного боку, працювати легше, бо вони мають високі розумові здібності, а з іншого, – важче, оскільки ці діти потребують багато уваги, особливого ставлення. До того ж робота з ними вимагає значних професійних і педагогічних знань від учителя. Адже навчання – процес технологічний і його, як і на виробництві, легко зіпсувати, порушивши технологію. Шкода від цього може бути величезна, бо «виробом» виступає жива особистість учня.

Учителю для навчання обдарованих дітей необхідно знати їхні психологічні особливості; перейматися проблемами й інтересами; володіти здатністю їх активізувати і розвивати; мати віру в учня, бути доброзичливим у оцінюванні дій учня, вміти поставити себе на місце дитини; бути фахівцем вищого ґатунку – володіти належними предметними, психолого-педагогічними і методичними знаннями; мати високий рівень інтелекту. Він також має постійно самовдосконалюватись – вчити і вчитися сам, а також делікатно розвивати в дитини інтерес, навчати терпінню і заохочувати працювати старанно, завершувати почате; намагатись зменшити надмірну вразливість обдарованої дитини, вчити достойно програвати і не сприймати невдачу, як трагедію; володіти емоціями, робити все, щоб дитина не занижувала своєї самооцінки і водночас не виставляла напоказ свою обдарованість.

Існують різні форми роботи з обдарованими учнями. Така діяльність вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової, розвивальної, творчої діяльності. Формами роботи можуть бути групові та індивідуальні заняття на уроках і в позаурочний час, факультативи. Зміст навчальної інформації має наповнюватись науковими відомостями, які можуть одержати в процесі виконання додаткових завдань у той самий час, що й інші учні, але за рахунок вищого темпу обробки навчальної інформації [6].

Серед методів навчання обдарованих учнів мають переважати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань, умінь і навичок. Вище перелічене

має бути органічно включене в процес навчання, доповнюватись системою позакласної та позашкільної роботи. Індивідуальні форми позакласної роботи передбачають виконання різноманітних завдань, участь в очних і заочних олімпіадах, конкурсах. Учителі мають постійно стежити за розвитком інтересів і нахилів учнів, допомагати їм в обранні профілю позашкільних занять.

Отже, обдарованість – це високий рівень здібностей людини, що дозволяє їй досягти особливих успіхів у певній галузі діяльності. Розрізняють загальну і спеціальну обдарованість. Загальна розумова обдарованість виявляється в оволодінні всіма видами діяльності, для успішного здійснення яких необхідні певні розумові якості. Спеціальна обдарованість пов'язана з певними видами діяльності, в яких вона найбільше розвивається. Для виявлення обдарованості використовують різні методи: від найпростішого батьківського спостереження до спеціально розроблених стандартизованих тестових завдань.

Обдаровані діти – діти, в яких у ранньому віці виявляються здібності до виконання певних видів діяльності. Вони вирізняються серед однолітків яскраво вираженими можливостями в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевищує певний умовний «середній» рівень. Їх успіхи не є випадковими, а виявляються постійно.

У роботі з обдарованими учнями необхідно дбати про цілковите задоволення їх запитів у поглибленому вивченні предметів на основі широкого ознайомлення із сучасною наукою; створення умов для задоволення їх різнобічних пізнавальних інтересів і водночас для розвитку виявлених у певній галузі діяльності здібностей; забезпечення можливостей для широкого вияву елементів творчості в навчальній і позашкільній роботі; залучення їх до надання допомоги своїм однокласникам у навчанні, в розвитку навчальних можливостей; запобігання розвитку в них переоцінювання своїх можливостей, лінощів через систематичну недовантаженість [6].

У наш час дуже мало обдарованих дітей, а ще менше обдарованих підлітків і зовсім мало обдарованих дорослих. До певного рівня талант може сам рости, а коли він уже входить в соціум, йому потрібна підтримка. Це може бути не лише вчитель, а й його сім'я. Тому у навчанні і вихованні обдарованих дітей велика відповідальність покладається на сім'ю.

Педагоги і батьки мають керуватися твердженням В. Сухомлинського про те, що у природі немає дитини безталанної, ні на що не здатної [6]. Вони мають пам'ятати, що кожна дитина – унікальна особистість зі своїми перевагами і недоліками.

Література:

1. Босенко М. І. Психолого-педагогічні умови розвитку обдарованості/ Босенко М. І. // Шкільний світ. – №24. – 2001. – С. 9–10.
2. Ващенко Г. Г. Обдарованість/ Ващенко Г. Г. – К., 1999. – 385 с.
3. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка/ Гільбух Ю. З. – К.: Віпол, 1993. – 75 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с.
5. Нижник Г. Авторська корекційна розвивальна програма для обдарованих дітей / Нижник Г. // Психолог. – № 25. – 2006. – С. 28–30.
6. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник/ Фіцула М. М. – К.: «Академвидав», 2006. – с. 229 – 232.

У статті розглянуто проблему навчання обдарованих дітей, специфіку роботи з такими дітьми.

Ключові слова: обдарованість, обдаровані діти.

The paper considers the problem of gifted children, the specifics of working with such children.

Keywords: gifted, gifted children.

О.О. Швабський

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. М.О. Давидюк)

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У всі віки люди високо цінували такі якості людини як моральність, мораль, воля, характер. Глибокі соціально-економічні перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, змушують нас розмірковувати про майбутнє країни, про її молодь. У даний час змінені моральні орієнтири, підростаюче покоління можна звинувачувати в бездуховності, безвір'ї, агресивності. Актуальність проблеми виховання школярів стоїть нині на першому місці разом із навчальним процесом.

Перед загальноосвітньою школою постає завдання підготовки відповідального громадянина, здатного самостійно оцінювати, що відбувається, і будувати свою діяльність відповідно до інтересів оточуючих його людей. Розв'язання цього завдання пов'язане з формуванням стійких моральних якостей особистості школяра, в яких важливу роль відіграє воля і її моральне виховання [13, с. 9].

Але наразі все ще існує суперечність між виховним потенціалом уроків і позакласної виховної роботи в школі й рівнем моральної вихованості учнів, – саме це і зумовлює **актуальність** нашого дослідження і вибір відповідної теми: «Моральне виховання учнів основної школи».

Мета статті – розкрити сутність і зміст розвитку морально-вольових якостей у структурі особистості учнів основної школи.

Сучасний зміст виховання в Україні – це науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, природи, мистецтва, самої себе

Система цінностей і якостей особистості розвивається і виявляється через її власне ставлення. Ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави виявляється у патріотизмі, національній самосвідомості, правосвідомості, політиці та культурі. Ціннісне ставлення до людей виявляється у моральній активності особистості, прояві чуйності, чесності, правдивості, працелюбності, справедливості, гідності, милосердя, совісті, терпимості до іншого, миролюбності, доброзичливості, готовності допомогти іншим, обов'язковості, добросовісності, ввічливості, делікатності.

Моральне-етичне виховання характеризують поняття: мораль, моральний ідеал, моральний кодекс, моральні норми, моральні переконання, почуття та якості.

Мораль – система ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми.

Мораль виконує пізнавальну, оцінну, виховну функції, а її складовими є *моральна свідомість, моральна діяльність, моральні відносини*. Норми і принципи моралі, моральні ідеали та почуття становлять *систему моралі*, яка складає основу, життєву позицію особистості. *Моральний ідеал* – образ, що втілює в собі найвищі моральні якості, є взірцем, до якого слід прагнути. Це той взірець моральної досконалості, який спонукає особистість до саморозвитку і на який зорієнтований виховний процес.

Основні якості моральності формуються в ранньому дитинстві на основі так званого «соціального успадкування». Вирішальною у цьому є роль батьків: їхня поведінка, цілеспрямований вплив на особистість дитини. Особливо важливо задіяти в моральному вихованні можливості усіх соціальних інституцій: сім'ї, дошкільних виховних закладів; загальноосвітніх навчально-виховних закладів; діяльність професійних навчально-виховних закладів; засобів масової інформації; діяльність мистецьких закладів (театрів, музеїв, консерваторій, клубів, будинків культури) тощо.

У моральному вихованні, як і в будь-якому іншому, не можна абсолютизувати або недооцінювати жодного із засобів. Тільки оптимальне їх поєднання з урахуванням індивідуальних

цілеспрямован

особистість. Дотримання моральних норм співжиття потребує самоорганізації, самодисциплінованості особистості. У її формуванні велике значення має навчально-виховний процес у школі. Шкільна дисципліна – це дотримання учнями правил поведінки в школі та за її межами, чітке й організоване виконання ними своїх обов'язків, дотримання

традицій тощо [5]. Мораль як форма суспільної свідомості є зводом правил, норм, вимог, які регулюють відношення і взаємодію людей, їх поведінку. Поведінку людини оцінюють за ступенем відповідності певним правилам. Ці правила дозволяють оцінити вчинок і прийти до єдиної думки: добре чи погано вчинила людина. Правило, що має загальний характер, тобто поширюється на багато однакових вчинків, називають *моральною нормою*. Норма визначає, як людина повинна чинити в тій чи іншій конкретній ситуації. Норми можуть спонукати людину до певних вчинків і дій, а можуть і забороняти їх. Залежно від сфер відносин між людьми (професійна, сімейна, міжнародна та інші) норми об'єднуються в групи і регулюються вихідним началом тієї чи іншої сфери – моральними принципами [3, с. 38].

Структуру моральної культури особистості складають знання, почуття, ставлення, поведінка. Тому змістом виховної роботи вчителя, класного керівника зі становлення моральної культури учнів є формування у них системи моральних знань, почуттів, ставлень, поведінки [1, с. 112].

Моральний розвиток особистості проходить *три стадії* (Л. Кольберг). На доморальному рівні дитина виконує вимоги, боячись покарання. На конвенційному рівні дотримання моралі визначається намаганням належати групі, суспільству, відповідати їхнім вимогам з метою самозбереження. Третій рівень морального розвитку автономний: людина добровільно обирає моральну поведінку, бо переконана, що жити їй потрібно згідно з нормами, прийнятими нею добровільно [5].

Для розроблення і впровадження у виховну практику методики формування морально-вольових якостей підлітків засобами морального виховання загалом потрібно визначити той рівень розвитку моральної свідомості і поведінки, моральних якостей школярів, який впливатиме на добір методів, прийомів і форм педагогічної діяльності. Для цього ми вирішили провести констатувальний експеримент, в якому застосували спостереження, бесіди з учнями та їхніми батьками, психодіагностичні питальники, орієнтовані на визначення морально-етичної відповідальності за власну поведінку і вчинки.

На початку навчального року ми провели спостереження та опитування 110 учнів 6-8-х класів вінницьких шкіл (№ 8, №17, № 30). Результати представлені нами у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівень морально-етичної відповідальності підлітків

| <i>Морально-етична відповідальність</i> | <i>Класи</i> | 6 класи (35 чол.) | 7 класи (32 чол.) | 8 класи (43 чол.) | У відсотках від загальної кількості опитаних (110 чол.) |
|---|--------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|--|
| Високий рівень | | 5 чол. | 6 чол. | 10 чол. | 19 % |
| Середній рівень | | 19 чол. | 10 чол. | 15 чол. | 40 % |
| Низький рівень | | 11 чол. | 16 чол. | 18 чол. | 41 % |

Як можемо побачити з одержаних даних, рівень морально-етичних якостей підлітків не надто високий, основна маса школярів залишається на середньому та низькому рівнях моральної вихованості, тому необхідною стає цілеспрямована виховна робота з формування моральних цінностей, моральної свідомості та поведінки учнів підліткового віку.

Формування моральної культури школярів здійснюється у різноманітних видах діяльності: навчальній, трудовій, громадсько-корисній, особливо таких її видах, де учні поставлені в ситуації безпосереднього вияву турботи про інших, надання допомоги і підтримки, захисту слабшого, молодшого, хворого тощо.

До *форм морального виховання* належать спеціальні уроки, етичні бесіди, відверті розмови, диспути, лекції, тематичні вечори, зустрічі свят народного календаря, благодійні заходи, створення альманахів з історії родоvodu, вечорниці та інші.

На практиці ідея цілісності виховного процесу реалізується шляхом комплексного підходу, – переконують досвідчені освітяни [1; 3]. Комплексність – це єдність цілей, завдань, змісту, методів і форм виховного впливу і взаємодії. Комплексний підхід до виховання

виконує одночасно декілька функцій: 1) орієнтує побудову системи виховання на цілісну особистість, а не на окремі її якості; 2) сприяє всебічному розвитку особистості, який є результатом комплексного розв'язання виховних завдань; 3) сприяє гармонійному розвитку особистості шляхом здійснення єдності і взаємозв'язку всіх напрямів сучасного виховання, їх певного співвідношення і супідрядності; 4) сприяє ефективності виховання: одночасне розв'язання не одного, а декількох виховних завдань, природно, піднімає його результативність.

Сучасні технології виховання реалізують основні функції комплексного підходу шляхом:

1. Впливу на свідомість, почуття і поведінку вихованців.
2. Органічного поєднання виховання (зовнішнього педагогічного впливу) і самовиховання особистості.
3. Єдності та координації виховних зусиль усіх соціальних інститутів і об'єднань, які займаються вихованням: сім'ї, школи, колективів і груп, засобів масової інформації, літератури, мистецтва, органів правопорядку та ін.
4. Використання системи конкретних виховних справ, які одночасно вирішують завдання інтелектуального, фізичного, патріотичного, морального, естетичного й екологічного виховання в єдиному виховному процесі.
5. Системного підходу до процесу виховання – послідовності і супідрядності всіх компонентів виховання, їх взаємозв'язків і взаємовпливу.
6. Урахування зовнішніх і внутрішніх факторів, які сприяють чи перешкоджають одержанню найоптимальніших результатів виховної роботи.

На основі аналізу науково-методичних джерел, узагальнення передового педагогічного досвіду найбільш ефективними методами виховання, які сприяють розвитку морально-вольових якостей учнів основної школи, нами визначено: систему доручень, систему контролю та взаємоконтролю, бесіди на морально-етичні теми, використання прикладів, стимулювання школярів до самовиховання, до фізичного вдосконалення та самореалізації.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д.Бех. - К. : Либідь, 2003. - 280 с.
2. Ильин Е., Чекина, Е.В. Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние : монография / Е.Ильин, Е.В.Чекина. – Гродно : ГрГУ, 2008. –119 с.
3. Лаптенко А.С. Нравственная культура личности: Условия формирования / Под. ред. Лаптенко А.С. – Мн.: 2002. – с. 180.
4. Сметанський М.І., Шахов В.І., Галузяк В.М. Педагогіка: підручник для студентів педагогічних вузів / В.М.Галузяк та ін.. – Вінниця, 2009
5. Турковский В.И. Диагностика воспитанности школьников: хрестоматия исследовательских методик УО «ВГУ им. П.М. Машерова». – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2001. – с. 46.

У статті описано структуру моральних якостей особистості, наведено результати діагностики морально-етичної відповідальності підлітків, визначено зміст і методи морального виховання учнів основної школи.

Ключові слова: мораль, моральні якості, особистість, морально-етична відповідальність, стадії морального розвитку.

The article describes the structure of moral qualities of a person, the result of moral-ethic responsibility diagnostics are presented, context and methods of moral up-bringing of the pupils of the main (basic) school are developed.

Keywords: moral, moral qualities, personality, moral-ethic responsibility, stages of moral development.

РОЗДІЛ 4

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНИХ НАУК, ІСТОРІЇ, ПОЛІТОЛОГІЇ, СОЦІОЛОГІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА

В.В. Василик

(науковий керівник – доктор педагогічних наук, проф. О.В. Шестопалюк)

ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Постановка проблеми. В останні роки система юридичної підготовки фахівців в Україні зазнала істотних змін. Із підвищенням значення права в житті суспільства суттєво розширились межі правової діяльності в сферах державного будівництва, економіки, забезпечення суспільного порядку та інших, а відтак значно збільшився престиж юридичної професії, попит на юристів. Помітно поширилась мережа вищих юридичних навчальних закладів. Якщо у недалекому минулому центри юридичної освіти і науки зосереджувалися в основному у містах Києві, Харкові, Львові, Донецьку, Одесі, то тепер фахівців із вищою юридичною освітою готують чи не в кожному обласному центрі, зокрема й у юридичних закладах 1-го та 2-го рівнів акредитації.

Юрист чи не єдиний професіонал, від якого залежить забезпечення в суспільстві громадянських прав і свобод, розвиток процесів державотворення. Професія юриста є дуже багатогранною. Міжнародні стандарти захисту прав і свобод людини посилюють відповідальність правника. Великого значення набуває людський чинник, оскільки від правотворчої, правозастосовної діяльності юриста, його участі в регулюванні суспільних відносин, у забезпеченні цивілізованого правопорядку в країні залежить майбутнє нашої держави [1, с.119].

Аналіз попередніх досліджень. Проблемам професійної підготовки юристів в Україні присвячені праці М. Бабкова [1], Н. Коваль [2], О. Котикової [3], А. Краснощок [4], М. Кухти [5] та ін. Проте серед проблем формування загальнокультурної, комунікативної, соціальної та професійної компетентностей, естетичної та правової культури чи не найменше приділено уваги вихованню в майбутніх юристів моральних якостей.

Мета статті – визначити, які вимоги висуває суспільство до моральних якостей юристів і охарактеризувати ті з них, які є визначальними у здійсненні професійного обов'язку.

Виклад основного матеріалу. Юрист – це фахівець галузі юриспруденції, котрий глибоко володіє теорією розвитку суспільства, загальнонауковими і соціальними знаннями, вміє організувати виконання різноманітних завдань, реалізуючи при цьому елементи виховного впливу, бачить перспективу розвитку даної галузі практичної діяльності, кваліфіковано вирішує завдання наукової організації праці, неперервно збагачує свої знання, орієнтується в досягненнях науки і техніки, застосовує і впроваджує теоретичні розробки в юридичну практику [2, с. 85-86].

До професії юриста, так само, як і до будь-якої іншої професії, висуваються особистині та кваліфікаційні вимоги. Це означає, що юрист має володіти необхідним комплексом особистісних якостей і обсягом професійних знань, умінь і навичок.

До загальних професійних вимог, що висуваються до юриста, належать:

- володіння ґрунтовними і міцними теоретичними знаннями, сучасним правовим та економічним мисленням;
- здатність орієнтуватися в політичних течіях і державній політиці;

- знання чинного законодавства;
- уміння застосовувати знання у своїй практичній, професійній діяльності;
- володіння практичними навичками за фахом.

Юрист також має володіти високою загальною та професійною культурою, знати і вміло застосовувати методи управління, впливу на людей; уміти вести правову пропаганду і виховну роботу серед населення; володіти методами наукової організації праці; постійно підвищувати свою кваліфікацію і вміти працювати в умовах розвитку ринкових відносин [4, с. 279]. Уміння контактувати безпосередньо впливає на розвиток сучасної правознавчої науки, основним об'єктом якої є людина та її права [5, с. 219].

Професії юриста притаманні загальні риси, які не залежать від виду виконуваної фахівцем цього профілю роботи. До таких рис належать, гуманізм і справедливість; психолого-педагогічна спрямованість; творчий, дослідницький характер, самостійність і незалежність у прийнятті рішень; організаторський характер; здатність до формалізації. Незалежно від професійної ролі юриста, для нього необхідними є: соціальний інтелект і самосприйняття, адекватна самооцінка, здатність до децентрації – емпатії та рефлексії, здатність оцінювати рольові очікування інших [3, с. 381].

Діяльність юриста характеризується багатогранністю соціальних зв'язків, повсякденним безпосереднім розв'язанням життєвих ситуацій, що виникають у всіх сферах життєдіяльності людей, у побуті, сім'ї, праці, економіці, сфері культури, соціального забезпечення тощо. Немає нічого більш непрофесійного для юриста, ніж прояв байдужості до долі людини. Юридична професія вимагає від особистості об'єктивності, володіння почуттям справедливості, співчуття, особистої бездоганності.

Отже, моральні якості посідають одне з найважливіших місць у особистій культурі юриста. Це можна пояснити характером і сферою їхньої діяльності, а також тими завданнями, які стоять перед ними в межах професійного обов'язку. Їх робота пов'язана із забезпеченням прав і свобод громадян, виконанням обов'язку перед суспільством і державою, із служінням праву, а значить справедливості, що висуває до всіх працівників юридичної сфери високі моральні вимоги. Високий рівень їх моральної та професійної культури в цілому є необхідним фактором якісного вирішення поставлених перед ними завдань.

Моральні якості, що наповнюють поняття моральної культури, завжди склали ціннісну характеристику особистості та відігравали важливу роль у всіх сферах людської діяльності, особливо у тих сферах, де відбувається реалізація життєво важливого суспільного інтересу - політика, економіка, правоохоронна діяльність, соціальний захист населення, мистецтво, освіта. Окрім того, із ускладненням соціальної обстановки або конкретної ситуації, в якій доводиться виконувати свій професійний обов'язок, роль морального чинника значно зростає, про що свідчать приклади історії нашого суспільства. Особливо слід відмітити важливе значення моральної культури в умовах кризового стану сучасного суспільства, в умовах реформування державного апарату, системи правоохоронних органів тощо. У цих обставинах зростає потреба в найбільш вихованих у моральному плані, безумовно надійних і стійких духом працівниках. Це обумовлено тим, що в стані реформування українського суспільства значні надії покладаються саме на правників, на відданих своїй справі фахівців, які вміють поступитися особистим інтересом заради загального блага.

Моральні цінності юриста формуються впродовж усього життя особистості і виступають як головний критерій у виборі моделі, мети, засобів здійснення поведінки, а також домінуючого мотиву професійної діяльності. До системи моральних цінностей належать сукупність стійких знань про добро, зло, справедливість, несправедливість, про наявність певних норм і принципів моралі, переконаність у необхідності виконання цих правил, морально-чуттєве ставлення до випадків порушення цих правил, готовність стати на захист основних моральних ідеалів та особистими діями втілювати їх у практику життя.

Для працівників юридичної сфери знання про принципи та ідеали моралі є вкрай необхідними, оскільки дають змогу здійснення морального вибору, тобто визначати свою лінію поведінки відповідно до соціального ідеалу, приймати рішення в межах закону, яке б не

суперечило потребам та інтересам суспільства. Це, в свою чергу, стверджує авторитет юридичної професії, сприяє підвищенню авторитета права, а значить – зміцненню режиму законності й правопорядку. Аморальні вчинки працівників юридичних установ призводять до значних втрат духовного та матеріального походження, до правового нігілізму, свавілля влади.

У зв'язку з цим, більш зрозумілими стають проблеми кадрового підбору, виховання юристів, вироблення чіткої системи деонтологічних вимог до різних напрямів юридичної діяльності, їх формулювання на офіційному рівні та втілення у життя. Для юристів почуттями визначального характеру можна назвати почуття професійного обов'язку, відданості у боротьбі за справедливість, почуття патріотизму, готовності прийти на допомогу та інші. Особливого звучання набувають професійні почуття морально-політичного походження, в яких відображається не стільки ставлення до інших осіб, скільки ставлення до найбільш значних соціальних подій і явищ громадянського життя: це почуття інтернаціоналізму, колективізму, солідарності, національної гордості. Вони складні за змістом, багатогранні за формами прояву і є органічним поєднанням особистого та громадського.

Слід зазначити, що на відміну від моральних знань, моральні почуття більш динамічні, безпосередньо відображають процеси реального життя та здійснюють суттєвий вплив на діяльність людини в цілому та на окремі її вчинки. Людина з добре розвинутою почуттєвою системою виявляється більш продуктивною в системі соціальних зв'язків, відкритою, сприятливою до людей, що дуже бажано для представників юридичної професії.

Моральні почуття, як складовий елемент моральної свідомості, стали предметом багатьох досліджень, у зв'язку з чим прийнято виділяти різні види почуттів, у тому числі й такі як морально-політичні, морально-трудова та власне моральні. Усі моральні почуття стають усвідомленою потребою людського спілкування і після багаторазового їх прояву в діяльності особи закріплюються за нею як система моральних якостей. На цій підставі спробуємо охарактеризувати найбільш вагомні моральні якості юристів, які можна назвати визначальними у здійсненні професійного обов'язку:

- якості, в яких виявляється ставлення особи до Батьківщини, свого народу, його культури, мови, історії розвитку;
- розвинуте почуття обов'язку, особистої відповідальності за справу;
- власне моральні якості, чесність, правдивість, почуття особистої гідності;
- якості, що характеризують культуру спілкування з колегами та іншими людьми, які потребують юридичної допомоги.

Виховання цих якостей – одне з головних завдань системи юридичної освіти.

Література:

1. Бабков М.І. Формування естетичної культури майбутніх юристів / Бабков М.І. // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб.статей: Вип.16. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – Ч.1. – С.119-123.
2. Коваль Н.В. Введение в юридическую специальность (деонтологический аспект) / Н.В. Коваль: Курс лекций. – Донецк: Центр подготовки абитуриентов, 1998. – 192 с.
3. Котикова О.М. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів до виконання професійних ролей / О.М.Котикова // Сучасні інформаційні та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб.наук.пр. – Вип.25 / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – С.378-383.
4. Краснощок А.В. Особливості формування загальнокультурної компетентності майбутніх юристів / А.В. Краснощок // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – ВДПУ, 2010. – Вип.33. – С.277-283.
5. Кухта М.В. Взаємозв'язок комунікативної та соціальної компетентності у процесі правового спілкування / М.В. Кухта // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія юридична. : Зб.наук.пр. / Головний редактор О.К.Марін. – Дьвів: ЛьвДУВС, 2011. – Вип.1 (1). – С.218-225.

У статті визначено, які вимоги висуває суспільство до моральних якостей юристів та охарактеризовано ті з них, що є визначальними у здійсненні професійного обов'язку.

Ключові слова: моральні цінності, моральні якості, юрист.

In the article certainly, what requirements are produced by society to moral qualities of lawyers and that of is described them, which are determining in realization of professional duty.

Keywords: moral values, moral qualities, lawyer.

А.А. Вовк

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Г.Д. Петрук)

ВПЛИВ ФОСФАТІВ НА ҐРУНТИ

Виклад основного матеріалу. Забруднення навколишнього середовища за останні століття стало глобальною проблемою. Постійно зростаючий вплив людини на біосферу призводить до порушень в ході природних процесів. Методологічною основою оцінки стійкості ґрунтів, тобто їх здатності нейтралізувати негативні ефекти впливу різних техногенних речовин, є аналіз властивостей і режимів ґрунтів, контролюючих процеси трансформації, накопичення та виносу речовин у ґрунтовому профілі, ступінь рухливості токсичних і забруднюючих речовин.

Аналіз стійкості ґрунтів проводиться за двома напрямками. До першого напряму належить розробка принципів оцінки стійкості, заснованого на виборі комплексу найбільш важливих параметрів, оцінці кожного з них за бальною системою та використання суми балів у якості кількісного показника ґрунтів. Другий напрямок пов'язаний з побудовою і дослідженням математичних моделей, що описують процеси, що протікають у ґрунті і відображають механізми їх стійкості. У цьому випадку стає можливим використання математичних методів аналізу стійкості. Ґрунт належить до ієрархічних систем і виникнення процесів кожного ієрархічного рівня веде до створення системи ґрунтових сполук хімічних елементів відповідної категорії, тобто найменшої структурної одиниці, що характеризує властивості ґрунту як природного об'єкта, де може бути виділена елементарна система сполук хімічних елементів.

Мета статті – визначити особливості впливу фосфатів на ґрунти Вінницької області.

Структура і функціонування елементарної системи хімічних елементів ґрунту забезпечує її екологічну стійкість, тобто здатність ґрунтів обмежувати негативний вплив полютантів на навколишнє середовище, що проявляється у стабільності існування рівноваги між міцно пов'язаними сполуками і неміцно пов'язаними сполуками хімічного елемента. Взаємозв'язок між даними сполуками забезпечується реакціями, які створюють, перерозподіляють потоки речовин і енергії. Сталість потоків забезпечує гетерогенність складових ґрунтової елементарної системи сполук, нелінійність відгуку системи на зовнішній вплив, наявність негативних і позитивних зворотних зв'язків [1].

Забруднення ґрунтів впливає на стійкість системи ґрунт-рослини, структуру мікробного ценозу. Вміст ЗР у рослинах, чисельність мікроорганізмів є предметом саморегуляції, яку необхідно враховувати під час оцінки екологічної стійкості ґрунту до зовнішніх впливів.

Існує ряд методів, за допомогою яких можна детально вивчити ґрунтовий покрив:

Профільний метод лежить в основі всіх ґрунтових досліджень. Він потребує вивчення ґрунту з поверхні на всю глибину його товщі, послідовно, по генетичних горизонтах до материнської породи.

Морфологічний метод – ефективний спосіб пізнання властивостей ґрунту за зовнішніми ознаками: забарвленням, структурою, складенням, новоутвореннями, глибиною та послідовністю залягання горизонтів тощо. Він є базисним під час проведення польових ґрунтових досліджень і складає основу польової діагностики ґрунтів. Містить три види морфологічного аналізу: макро – неозброєним оком; мезо – із застосуванням лупи і бінокюляра, мікро – із допомогою мікроскопа.

Порівняльно-географічний метод ґрунтується на зіставленні ґрунтів і відповідних факторів ґрунтоутворення в їх історичному розвитку і просторовому поширенні в різних ландшафтах.

Порівняльно-історичний метод досліджує історичні зміни в ґрунтах і ґрунтових горизонтах у п
наука про минуле ґрунтів.

© А.А. Вовк, 2012 р.

Метод ґрунтових ключів ґрунтується на детальному генетико-географічному аналізі невеликих репрезентативних ділянок та інтерполяції одержаних таким шляхом висновків на великі території.

Метод ґрунтових монолітів базується на принципі фізичного моделювання ґрунтових процесів (переміщення вологи, солей, обміну іонів) на ґрунтових колонках (монолітах) неперушеної будови.

Метод ґрунтових лізиметрів використовується для вивчення процесів вертикальної міграції речовин у природних ґрунтах із використанням великих посудин.

Метод ґрунтово-режимних спостережень застосовується для вивчення кінетики сучасного ґрунтоутворення на основі замірів тих чи інших параметрів (умісту солей, гумусу, азоту, інших елементів живлення) протягом вегетаційного періоду, року, декількох років через задані проміжки часу.

Балансовий метод використовується під час вивчення надходження і втрат речовин в одиниці об'єму ґрунту за визначений проміжок часу.

Метод ґрунтових витяжок базується на тому, що розчинник (вода, розчини різних кислот, лугів або солей різної концентрації, органічні розчинники – спирт, ацетон, бензол) екстрагує з ґрунту визначену групу сполук, елементів. Метод застосовується для вивчення доступних рослинам елементів живлення, фракційного складу ґрунтового гумусу, рухомих сполук у ґрунтах, процесів міграції та акумуляції різних сполук, елементів.

Аерокосмічний метод охоплює візуальне вивчення фотографій земної поверхні, одержаних у різних діапазонах спектра з різної висоти, а також пряме дослідження з літаків і космічних апаратів спектрального відбиття або поглинання ґрунтом в різних областях спектра.

Радіоізотопні методи застосовуються для вивчення міграції елементів на основі мічених атомів (радіоактивних ізотопів); співвідношення різних ізотопів у ґрунтах, використовується для визначення віку ґрунту.

Лабораторно-експериментальні методи (фізичні, фізико-хімічні, хімічні й біологічні аналізи) використовуються для аналізу речовинного складу ґрунтів (гранулометричного, мінералогічного, хімічного тощо).

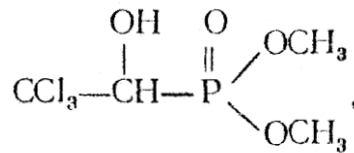
У процесі дослідження ґрунтів сучасна наука виходить із концепції ієрархії структурних рівнів організації ґрунту. У ґрунті як системі, що володіє структурною організацією, виділяють такі ієрархічні рівні:

- атомарний – із ним має справу дослідник під час вивчення природної та штучної радіоактивності ґрунтів (матеріальними елементами цього рівня будуть радіоактивні ізотопи);
- молекулярний – об'єктами дослідження виступають молекули та іони ґрунтового розчину й повітря, а також ті, що знаходяться на поверхні твердих ґрунтових частинок;
- елементарних ґрунтових частинок (ЕГЧ), які виділяються з ґрунту в процесі гранулометричного аналізу у вигляді фракцій різного розміру [2].

Основними формами фосфорних сполук у ґрунтах є такі:

- апатити та фосфорити;
- фосфати заліза та алюмінію;
- фосфати кальцію, магнію;
- органічні сполуки фосфору;
- фосфат-іони, адсорбовані ґрунтовими колоїдами.

У ґрунт фосфор надходить і техногенним шляхом, наприклад, у результаті застосування інсектицидів, фунгіцидів і т.д. До них належать інсектициди: хлорофос:



карбофос:



Великі кількості фосфорних сполук входять до складу миючих засобів, що використовуються для господарських потреб. Пральні порошки можуть містити 10-12% пірофосфату калію або від 4 -5% до 40-50% триполіфосфату натрію і деякі інші компоненти. Разом з побутовими та промисловими стоками ці речовини потрапляють у ґрунти і природні води, часто приводячи до евтрофікації водойм.

З добривами фосфор надходить переважно у вигляді різних фосфатів кальцію; значно поширені суперфосфат, подвійний суперфосфат, преципітат; використовують також фосфоритне борошно, томасшлак (відходи металургійного виробництва та ін.)

Головним джерелом сполук фосфору для ґрунтів служать ґрунтоутворюючі породи. Деяка частина фосфору надходить у ґрунти з атмосферними опадами, з космічним і атмосферним пилом. Значна кількість фосфору вноситься до ґрунту з органічними і мінеральними добривами.

У ґрунтовий розчин фосфат-іони надходять або в результаті мінералізації орґанофосфатів, або за рахунок добрив. Якщо їх концентрація підвищується, то частина фосфатів фіксується твердими фазами. Фактично буває важко відрізнити фіксацію за рахунок утворення важкорозчинних конкретних мінералів від фіксації за рахунок хемосорбції. Хемосорбція здійснюється внаслідок взаємодії фосфат-іонів з атомами Al, Fe або Ca на поверхні твердих фаз.

Якщо розуміти під адсорбцією фосфатів їхній перехід з розчину у тверді фази ґрунту, то цей процес експериментально опишеться рівнянням Ленгмюра, незалежно від механізму реакції (фізична адсорбція, хемосорбція, осадження).

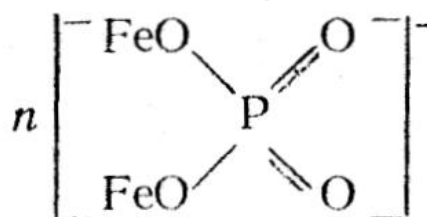
У найпростішому випадку ізотерми адсорбції фосфат-іонів задовільно описуються рівнянням Ленгмюра:

$$X = \frac{KX_t C}{(1 + KC)},$$

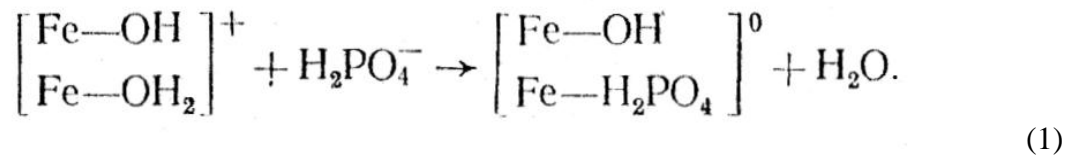
де X – кількість адсорбованих фосфат-іонів, K – константа адсорбції, X_t – максимальна адсорбційна здатність ґрунту, C – рівноважна концентрація (активність) фосфат-іонів. Якщо ґрунт чи його компоненти мають дуже високу здатність зв'язувати фосфат-іони, то в цьому випадку ізотерма може бути віднесена до Н-типу за Джайлсом.

Адсорбція фосфатів добре виражена на аморфних гідроксидах і природних аллофанах, на мінералах групи гідроксидів алюмінію, групи оксидів заліза (гетит, гематит, тощо), на шаруватих алюмосилікатах [3].

Утворені на поверхні гетиту хемосорбційні комплекси мають різний заряд. У кислому середовищі відбувається протоніровання і сумарний заряд має позитивний знак, тоді як в слаболужному і лужному середовищі такі комплекси дисоціюють і набувають негативний заряд:



При заміщенні координованих молекул води позитивний заряд частинки гетита зменшується:



Для узагальненої характеристики стану фосфатів у ґрунтах і для оцінки їх доступності рослинам використовують термодинамічні показники, у тому числі фосфатний потенціал. В якості інтенсивного показника рухливості фосфатів у ґрунті може бути використана активність фосфат-іона в ґрунтовому розчині або в близькій за складом витяжці з ґрунтів. Для фосфатів в якості інтенсивного показника рухливості використовують величину, оскільки вважається, що H_2PO_4 переважає в ґрунтовому розчині.

Чим вище фосфатний потенціал, тим важче переходить фосфор у ґрунтовий розчин, тим менш сприятливі умови створюються для живлення рослин фосфором.

Глинисті мінерали можуть хімічно поглинати фосфат-іони завдяки наявності в кристалічних гратах гідроксилів-іонів, здатних до реакцій обміну. Гідроксили-іони виявляються в дифузійному шарі колоїдних часток у місцях зламу мінералів. У [3] вважають за можливе для каолініту обмін фосфат-іонів на гідроксил-іон не тільки на зламах кристалів, але і на поверхні октаедричного шару. Для монтморилоніту, у якого октаедричний шар закритий по обидва боки тетраедричними шарами, таке поглинання неможливе [4].

Висновок. Різні види ґрунтів мають різні властивості і по-різному реагують на фосфат-іони. Виділяють п'ять видів поглинальної здатності ґрунтів: механічну, біологічну, фізичну, хімічну і фізико-хімічну. Досліджено обмінне поглинання аніонів ґрунтами, а саме: адсорбція фосфатів, фосфатний потенціал, буферна здатність ґрунтів по відношенню до фосфатів, а також наведено кінетичні закономірності поглинальної здатності ґрунтів. Доведено, що поглинання фосфат-аніонів зумовлюється низкою факторів, насамперед, особливостями самих аніонів, складом ґрунтових колоїдів, їх електричним потенціалом і реакцією середовища.

Література:

1. Глазовская М. А. Методологические основы оценки эколого-геохимической устойчивости почв к техногенным воздействиям: Метод. пособие. М.: Изд-во Москов. ун-та, 1997. – 102 с.
2. Мотузова Г. В. Устойчивость почв к химическому воздействию. М.: Из-во Моск. ун-та, 2000. – 58 с
3. Алексеенко В. А. Экологическая геохимия. М.: Логос, 2000. - 627 с.
4. Панас Р.М. Ґрунтознавство: Навчальний посібник.- Львів «Новий Світ»-2000, 2005. – 372 с.

У статті розкривається проблема особливостей взаємодії фосфатів з різними типами ґрунтів. Розглянуто ряд методів, за допомогою яких вивчається ґрунтовий покрив, напрямки аналізу стійкості, види поглинальної здатності ґрунтів та їх властивості.

Ключові слова: фосфати, ґрунт, адсорбція, фосфатний потенціал.

The problem of interaction peculiarities of phosphates with different types of soils is regarded in the article. A number of methods is researched due to which soil, direction stability analysis, the types of absorption capacity of soils and their properties are studies in it.

Keywords: phosphates, soil, adsorption, phosphate potential.

ПОЗИЦІЯ УКРАЇНИ ЩОДО ВИРІШЕННЯ БЛИЗЬКОСХІДНОГО КОНФЛІКТУ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКО-ІЗРАЇЛЬСЬКИХ ВІДНОСИН

Одну з основних ролей у вирішенні світових та регіональних проблем, політичних процесів відіграє держава Ізраїль, яка серед двадцяти найрозвиненіших у промисловому відношенні країн світу, є одним з головних партнерів України на Близькому Сході. За 16 років українсько-ізраїльських відносин, їх розвиток у 1996р. набув статусу «особливого партнерства», завдяки чому відбулися вагомі зміни як у політичній, гуманітарній так і економічній сферах. Але все ж таки, практично у всіх напрямках зберігається чимало проблемних питань та узгоджень, які потрібно вирішити, адже система міжнародних відносин – це не лише співпраця декількох країн, а зв'язок між усіма членами політичного суспільства світу.

Україна не мала самостійної зовнішньої політики щодо держави Ізраїль, у рамках загальносоюзної діяльності, у 1967р. радянський уряд розірвав усі зв'язки з Ізраїлем на користь арабських країн, і почав проводити анти-ізраїльську політику на Близькому Сході [5, с. 67-89].

Лише 26 грудня 1991 р. між обома країнами були встановлені офіційні дипломатичні відносини. Їх потенціал відзначається надзвичайно великими можливостями в галузях економіки, торгівлі, науки, культури, туризму, а також вигідним географічним положенням та зручністю повітряного та морського сполучень, що дає можливість розвивати різнобічне співробітництво між країнами.

Варто зазначити, що Україна чітко дотримується неупередженого підходу до проблеми арабсько-ізраїльського конфлікту, а також принципу «рівної наближеності» у взаєминах із протидіючими сторонами незважаючи на те, що відносини між Україною та Ізраїлем загострює історично важливе питання визнання Голодомору та Голокосту геноцидом, відповідно до цих двох націй. Ми зустрічаємо чимало таких випадків, які мають назву – міжнародний злочин проти людства. У відносинах Ізраїлю з Україною слід визнати факт небажання єврейського народу визнати геноцидом Голодомор в Україні (1932-1933рр.). Це не додає особливого позитиву до співпраці, але і до кризових явищ також не призводить [5, с. 45-56].

Міцний фундамент українська наука заклала у вивченні проблем безпеки Близького Сходу. Присвячена низка праць політиці України у близькосхідному напрямку та двостороннім відносинам нашої держави з країнами регіону. Такі дослідники як А. Веселовський, О. Волович, О. Коппель і О. Пархомчук, І. Литвин, Б. Парахомський, В. Швед та багато інших працювали в цьому напрямку. Але водночас відомо, що саме комплексне вивчення позиції України з вирішення арабсько-ізраїльського конфлікту не стало об'єктом окремого дослідження. Таким чином, завданням даної статті є висвітлення основних принципів української політики щодо врегулювання конфлікту між арабськими країнами та державою Ізраїль, шляхи їх практичної реалізації, аналіз посередницьких можливостей у сфері регулювання конфлікту на даний час і перспективи подальшого протистояння з протидіючими сторонами.

Арабсько-ізраїльський конфлікт найбільш небезпечний серед усіх близькосхідних. У багатьох десятих років, він може виявити великий вплив на систему міжнародних відносин і в будь-який момент спричинити виникнення регіональної війни. Міжнародні посередники розробляли різноманітні плани мирного регулювання, але, незважаючи на це, досягнення миру залишається в далекій перспективі. Враховуючи загальну близькосхідну дестабілізацію, особливо після війни в Лівані у 2006 році, загострюється конфронтація між обома сторонами, адже є потрібний потенціал для конфлікту між Сирією та Ізраїлем або з Іраном та Ізраїлем [1, с. 34-36].

Ця проблема є надзвичайно актуальною для нашої країни, адже саме нерегульованість близькосхідного конфлікту впливає на нормальний розвиток торговельно-економічних відносин України з конфліктуючими сторонами, тому що кожна намагається заручитись під

© В.В. Гуменюк, С.М. Гуменюк, 2012 р.

у співробітництві з усіма конфліктуючими сторонами, адже високий рівень відносин з арабськими країнами може надати нам право доступу до енергоносіїв, здобуття постійних ринків збуту для українських товарів. Відносини з Ізраїлем дають можливість залучати їхні інвестиції та отримувати новітні технології. Також загострення конфронтації може спричинити стратегічну небезпеку для держав у нинішньому взаємопов'язаному світі.

Україна для Ізраїлю становить інтерес як держава зі значним сільськогосподарським потенціалом і вагомою промисловою базою. Безпосередньо це і є шляхом до розвитку інвестиційного співробітництва між обома сторонами, адже Україна за обсягом зовнішнього торгового обороту з Ізраїлем є другою серед партнерів країн СНД [4, с. 65-76].

Новий етап створення нової системи міжнародних зв'язків на Близькому Сході наша держава розпочала у перші ж роки проведення самостійних політичних дій у цьому регіоні. І вони значно відрізнялись від зовнішньої радянської політики, адже мали на меті збудувати свою позицію щодо вирішення цього питання, враховуючи попередній досвід, відмовившись від однобічної орієнтації на арабські країни, налагодивши відносини з Ізраїлем на значно вищому рівні.

При виникненні необхідності між протидіючими сторонами досягнення взаємного компромісу, Україна підтримувала ідею проведення багатосторонніх і двосторонніх переговорів між Ізраїлем та арабськими країнами. Також відповідними заявами Міністерства зовнішніх справ підтримала підписання мирного договору між Ізраїлем та Йорданією, угоду між Ізраїлем та Організацією визволення Палестини в Осло 1993р. [10, с. 22].

У вересні 1996 року відбувся офіційний візит президента України в Ізраїль Л. Кучми, це стало значною подією в розвитку міжнародних відносин з близькосхідним регіоном. Л. Кучма зустрівся з президентом Є. Вейцманом та прем'єр міністром Ізраїлю Б. Нетаньяху та Я. Арафатом президентом Палестинської національної адміністрації. Це стало підтвердженням неупередженого погляду України у відношенні до арабських країн та Ізраїлю [8, с. 92].

Україна брала активну участь у процесі мирного врегулювання конфлікту, президентом були оприлюднені «Українські пропозиції у контексті міжнародних дипломатичних зусиль щодо мирного врегулювання близькосхідного конфлікту» під час офіційного візиту у квітні 2002 року до Йорданії, Сирії та Лівану. Пропозиції передбачали припинення насильницьких дій і терористичної діяльності, початок мирних переговорів із палестинцями, проведення міжнародної конференції. Було також направлено українські збройні сили для виконання миротворчої операції у складі багатомандатних сил за підтримки Організації Об'єднаних Націй на кордон між Ізраїлем та підпорядкованими землями Палестинської Національної Адміністрації [10, с. 34-55]. Не лише лідери Йорданії, Сирії та Лівану надали належну оцінку українським ініціативам, але і такі впливові країни як Бахрейн, Саудівська Аравія, Об'єднані Арабські Емірати. Вони прийняли підтримку миротворчої політики України та виявили готовність до тісних взаємовідносин у цьому питанні з нашою країною. Таким чином, зміст і спрямованість українських ініціатив вдало знаходить місце в контексті загальноєвропейської політичної лінії, яка регулює близькосхідний конфлікт. Зовнішня політика України в цьому напрямку стала важливою складовою європейської політики, яка сприяє інтеграції у європейські структури [7, с. 68-69]. Головним підтвердженням готовності України до надання можливостей для проведення на своїй території мирних переговорів, стала Міжнародна конференція ООН та Форум громадськості заради підтримки миру, які відбулись 13-15 квітня 2003 року в Києві. Ця конференція стала першим міжнародним заходом в Україні, у якій взяли участь 46 країн, надавши високу оцінку плану дій «Дорожня карта» ізраїльського та палестинського уряду, затвердила високий потенціал у миротворенні нашої держави у справі близькосхідного конфлікту [3, с. 70].

Але, окрім позитивних, вищезгадані ініціативи містять і негативні наслідки. Основною проблемою стали ускладнення українсько-ізраїльських відносин, у зв'язку з активізацією політики України у сфері врегулювання конфлікту. Це можна пояснити тим, що на відміну від палестинської сторони, Ізраїль виступає проти розширення кількості міжнародних посередників, зберігаючи домінування свого основного партнера – Сполучені Штати Америки. На даному етапі участь України є набагато меншою, що можна пояснити чималою кількістю об'єктивних та суб'єктивних причин, подальшим розгортанням конфлікту, що тягнуть за собою ускладнення взаємовідносин між Ізраїлем та арабськими країнами, загострення ізраїльсько-іранського протистояння, а також розгортання діяльності ісламських терористів. Головною проблемою залишається прагнення іноземних представників врегулювання конфлікту насадити українській державі свою позицію вирішення близькосхідної проблеми.

На сучасному етапі Україна продовжує демонструвати свою готовність зробити вагомий внесок у процес врегулювання комплексу питань, свідченням цього є позиція нашої держави щодо війни у Лівані у 2006 році, коли МЗС України ініціювало нашу участь у міжнародних справах із підтримки миру на півдні Лівану під командуванням ЄС або ж під мандатом ООН. Наша держава, яка має значний досвід з урегулювання миру, готова взяти участь умиротворчих процесах та не допустити подальшого розгортання гуманітарної катастрофи в регіоні [8, с. 55-58].

Головним пріоритетом України буде залишатись створення спільного простору безпеки, стабільності та миру, зменшення збройних конфліктів на Близькому та Середньому Сході. У процесі формування політики щодо вирішення близькосхідного конфлікту та пошуків шляхів вирішення проблем негативного впливу на взаємовідносини між Україною, Ізраїлем та арабськими країнами мають бути враховані такі чинники:

1. Географічна наближеність України до близькосхідного регіону сприяє мирному та кардинальному вирішенню конфлікту і регулює збереження та підтримку безпеки на південних кордонах нашої держави.

2. Незавершеність у регулюванні конфлікту створює значні непорозуміння та проблеми на шляху улагодження нормальних двосторонніх відносин з країнами регіону, способом найменшого впливу арабсько-ізраїльської конфронтації на інтереси України є активна посередницька позиція.

3. Зовнішня політика України в напрямку конфліктного регіону має на меті будуватися у контексті її стратегічних зовнішньополітичних пріоритетів. Проголошений Україною курс на євро-інтеграцію, передбачає необхідність значно активніших контактів між нею та Європейським Союзом, які мають бути спрямовані на зниження напруги збройних повстань у регіоні Близького Сходу, насамперед, урегулювання конфлікту між Ізраїлем та арабським світом.

Підсумовуючи вищенаведені чинники, варто зазначити, що реалізація української стратегії на Близькому Сході повністю залежить від можливості дотримуватись неупередженого підходу нашої держави до мирного врегулювання конфлікту. Зважаючи на подальший розвиток подій, ми можемо висвітлити найбільш альтернативні підходи посередницької позиції України на шляху до врегулювання проблеми на Близькому Сході, а саме: в умовах стабілізації конфлікту та проявів перспектив відновлення процесу мирних переговорів між сторонами, які беруть у ньому участь, доречною є активна та ініціативна участь нашої держави у врегулюванні конфлікту, яка сприяла б формуванню початку стабільних торговельно-економічних відносин.

У випадку подальшого зберігання конфронтації у стані, характерному на сучасному етапі «зниженої інтенсивності», наша країна має не висувати широкомасштабних ініціатив щодо врегулювання близькосхідного конфлікту, до того часу, поки в даному регіоні не наступить більш сприятливий час. Найбільш доречною для України стане політика засудження прояву тероризму та екстремізму з боку різних протиборчих сторін, припинення насильства, що можуть призвести до нового розгортання та посилення протистояння. Якщо ж

конфлікт перейде у стан розгортання військових дій, у зв'язку з погіршенням відносин між ПНА, Ліваном, Іраном чи Сирії з Ізраїлем, для України це буде стратегічно негативним наслідком у сфері політики та економіки. Це може завдати величезних збитків для українсько-арабським чи ізраїльсько-українським відносинам, адже кожна зі сторін стане вимагати виключно однозначної зовнішньополітичної орієнтації від України. Компромісом може стати збереження України позиції максимальної віддаленості від протиборчих сторін і збереження збалансованого підходу під час підтримки ініціатив США, ООН, ЄС та Росії у спільному пошуку врегулювання конфлікту.

Незважаючи на подальший розвиток подій, щоб забезпечити і надалі свою активну участь у процесі врегулювання конфлікту, ми маємо розпочати політику активного співробітництва з Ізраїлем, Сирією, Єгиптом, Ліваном, Йорданією та ПНА. Маючи на меті при цьому зберегти збалансовану позицію між ними, у випадку підтримки постійного політичного діалогу та співробітництва із провідними країнами Європейського Союзу, Росією та США. Всі труднощі, які постають перед Україною у процесі врегулювання близькосхідного конфлікту свідчать про необхідність складення основного підходу до його вирішення. Головні його риси мають носити комплексний, стратегічний характер, можливість динамічно та прагматично реагувати на зміни у регіональному балансі сил, спрямувати політику на закріплення економіко-політичних позицій нашої держави на Близькому Сході.

Таким чином, підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що проблеми у відносинах між Україною та Ізраїлем існують, але обидві країни намагаються подолати кризові явища та мають на меті не припиняти свої відносини. Безсумнівно, що на шляху України до євроінтеграції, важливою складовою є її участь у міжнародних програмах Європейського Союзу, конференціях ООН, розширення кордонів своєї міжнародної діяльності та двостороння співпраця з державою Ізраїль. Перспективи такої співпраці є досить зрозумілими для нашої держави. На даний час багато вчених та політиків велику увагу приділяють питанню розвитку та динаміці двобічних зв'язків українського та єврейського народу в умовах складеної системи міжнародних відносин.

Література:

1. Бакланов А. Драматические события на Ближнем Востоке требуют реальных мер доверия // Азия и Африка сегодня- 2005-№4 - С. 14 — 21.
2. Блищенко И.П., Кудрявцев В.Д. Агрессия Израиля и международное право/И.П. Блищенко, В.Д.Кудрявцев . -М.: изд. Международные отношения. 1970. С. 80
3. Веселовський А. У світлі ісламської альтернативи. Східне Середземномор'я : регіональна система підвищеної небезпечності// Політика і час. – 2003.- №3-4.- с. 25-34.
- 4.Волович О.О. Близькосхідний напрямок зовнішньої політики України /Матеріали міжнародної наукової конференції, присвяченої 80-річчю від дня народження академіка О. Прицака. – Київ, 1999. – с. 56-59.
- 5.Гонтарева И.Б. О возможных механизмах разрешения конфликта // Полис, 1998, № 6. С. 132 - 140.
- 6.Кочубей Ю.М. Україна і проблеми Близького та Середнього Сходу//Науковий вісник Дипломатичної академії України. - 2002. - Вип.7. - с.206-209.
- 7.Мирский Г.И. Израиль и Палестинцы: самый длительный конфликт // Мировая экономика и международные отношения, 2001, № 3. С. 96.Москва, 1977.
8. Парахонський Б.О. Південні дивіденди. Сучасна політична ситуація на Близькому Сході та стратегічні інтереси України//Політика і час. 1998.-№10.-с. 43-51.
9. Швед В.І. Близькосхідні пріоритети зовнішньої політики України// Україна: стратегічні пріоритети. Аналітичні оцінки/ За ред.. А.С. Гальчинського. – К.: НІС, 2003. – с. 68-83.

Стаття є комплексною роботою з історії ізраїльсько-українських відносин, де розглянуто позицію України щодо вирішення близькосхідного конфлікту, дипломатичні відносини та економічне співробітництво. Як висновок, зазначається, що переважною тенденцією відносин між Ізраїлем та Україною було постійне їх розширення та зміцнення, проте в сучасності вони не виходять за рамки звичайних партнерських контактів та не відповідають високому рівню стратегічного партнерства.

Ключові слова: Ізраїльсько-українські відносини, інвестиційне співробітництво, економічне співробітництво, дипломатичні відносини.

This article is a complex work on the history of the Israeli-Ukrainian relations, which considers Ukraine's position on resolving the Middle East conflict, diplomatic relations and economic cooperation. In conclusion, it is noted that the prevailing tendency of relations between Israel and Ukraine were their constant expansion and strengthening, but at present they do not go beyond the usual partner contacts and do not meet the high level of strategic partnership.

Keywords: *Israeli-Ukrainian relations, investment cooperation, economic cooperation, diplomatic relations.*

ЗАЛЕЖНІСТЬ ФІЗИЧНОГО СТАНУ УЧНІВ ВІД ВІКУ ТА СТАТІ

Одна з найвищих людських цінностей, запорука щастя, можливість самовираження особистості. Одним з найбільш об'єктивних критеріїв здоров'я людини є рівень фізичної працездатності. Здоров'я може бути охарактеризоване кількісно. Встановлено, що з усіх запропонованих методів оцінки рівня здоров'я найвищу діагностичну ефективність має метод оцінки енергопотенціалу біосистеми за Г. Опанасенком [1; 2].

Здоров'я формується у дитинстві, від його рівня залежить тривалість і якість подальшого життя. За офіційними статистичними звітами в останні десятиріччя спостерігається зниження фізичного стану і рівня соматичного здоров'я учнів пубертатного віку. Це може свідчити про недостатню ефективність сучасних профілактичних програм.

Тому актуальність дослідження полягає у необхідності пошуку нових доступних та ефективних методів оцінки рівня здоров'я великих груп населення та методів його своєчасної корекції.

У процесі проведеного дослідження визначались рівні фізичного стану учнів пубертатного віку та розподіл їх за соматотипом. Одержавши результати, можна характеризувати ступінь успішності індивіду, його здатність адаптуватись до певних умов існування, на цій основі розробити практичні рекомендації щодо навчання, праці, занять спортом та відпочинку.

Метою написання даної роботи стало: визначення фізичного стану учнів пубертатного віку за допомогою проби PWC_{170} (методом степергометрії), дослідження вікових і статевих особливостей, аналіз одержаних результатів, формулювання відповідних рекомендацій щодо покращення фізичного стану учнів пубертатного віку.

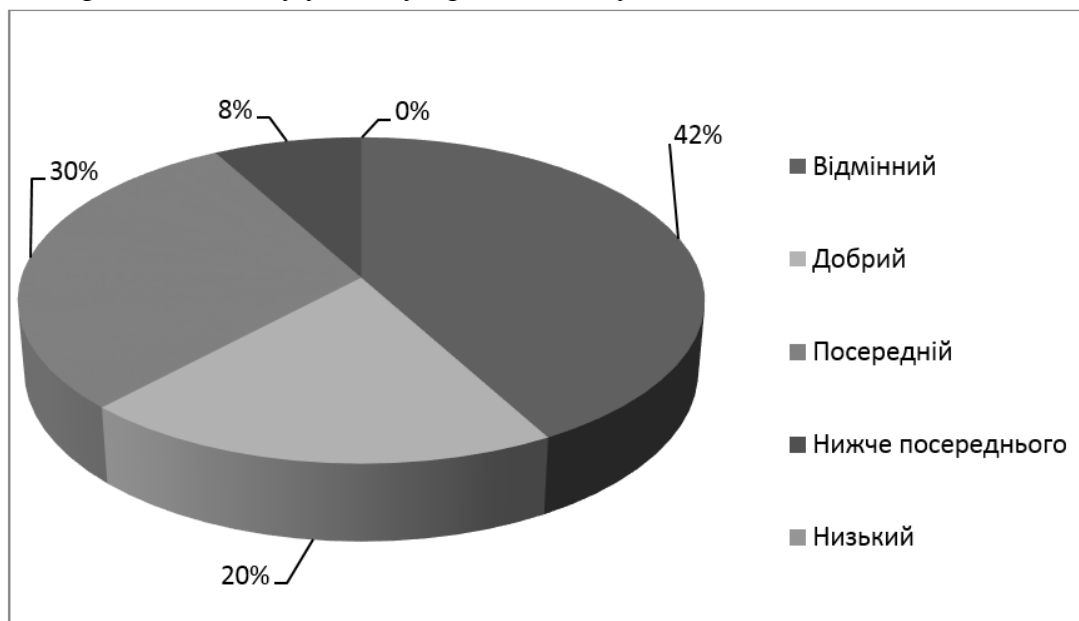


Рис. 1. Фізичний стан учнів першої та другої вікових груп

Під час дослідження було обстежено 64 учня Вінницької фізико-математичної гімназії №17 5-9 класів. З них було сформовано дві групи по 32 особи чоловічої та жіночої статі кожна. До першої групи увійшли учні 5-6 класів віком 10-11 років (19 хлопчиків, 13 дівчаток). Другу групу склали учні 9-10 класів віком 14-15 років (19 юнаків, 13 дівчат).

Рівень фізичного стану визначали методом PWC_{170} у варіанті степергометрії за показником максимального споживання кисню, який є критерієм розподілу фізичного стану за рівнями. Його визначення дає можливість швидко і достовірно оцінити рівень соматичного

здоров'я населення під час масових обстежень. На його основі розробити практичні рекомендації щодо навчання, праці, занять спортом та відпочинку. (Г. Опанасенко). У процесі дослідження проводили математичну обробку з використанням дисперсійного аналізу і визначенням t-критерію Стьюдента.

Результати дослідження. Серед 64 досліджуваних учнів – 27 дітей (42%), характеризується відмінним фізичним станом, що відповідає високому рівню здоров'я, 13 учнів (20%) мають добрий фізичний стан, 19 осіб (30%) – посередній; 5 осіб (8%) – фізичний стан нижче посереднього, осіб з низьким рівнем фізичного стану не виявлено (рис.1).

Проведення дослідження показало, що серед учнів 10-11 років 15 осіб мали відмінний рівень фізичного стану (47%), 6 – добрий (19%), 9 – посередній (28%), 2 – нижче посереднього (6%). Низького рівня фізичного стану в цій віковій групі не зафіксовано (табл.1).

Таблиця 1

Результати дослідження фізичного стану учнів 10-11 років

| Рівень фізичного стану | Хлопці | | Дівчатка | | Разом | |
|------------------------|------------|-----|------------|-----|------------|-----|
| | К-сть осіб | % | К-сть осіб | % | К-сть осіб | % |
| Відмінний | 7 | 37 | 8 | 61 | 15 | 47 |
| Добрий | 3 | 16 | 3 | 23 | 6 | 19 |
| Посередній | 8 | 42 | 1 | 8 | 9 | 28 |
| Нижче посереднього | 1 | 5 | 1 | 8 | 2 | 6 |
| Низький | - | - | - | - | - | - |
| Разом | 19 | 100 | 13 | 100 | 32 | 100 |

Серед учнів 14-15 років 12 осіб мали відмінний рівень фізичного стану (38%), 7 – добрий (22%), 10 – посередній (31%), 3 – нижче посереднього (9%). У даній групі низький рівень фізичного стану не зареєстрований (табл. 2).

Таблиця 2

Результати дослідження фізичного стану учнів 14-15 років

| Рівень фізичного стану | Юнаки | | Дівчата | | Разом | |
|------------------------|------------|-----|------------|-----|------------|-----|
| | К-сть осіб | % | К-сть осіб | % | К-сть осіб | % |
| Відмінний | 5 | 26 | 7 | 54 | 12 | 38 |
| Добрий | 3 | 16 | 4 | 31 | 7 | 22 |
| Посередній | 8 | 42 | 2 | 15 | 10 | 31 |
| Нижче посереднього | 3 | 16 | - | - | 3 | 9 |
| Низький | - | - | - | - | - | - |
| Разом | 19 | 100 | 13 | 100 | 32 | 100 |

Одержані результати свідчать, що рівень фізичного стану залежить від віку. Так, серед учнів 10-11 років кількість осіб із відмінним рівнем фізичного стану (47%) достовірно більша, ніж кількість учнів 14-15 років з такими ж показниками (38%). А осіб із посереднім і нижче посереднього рівнів фізичного стану більше серед учнів 14-15 років (34% та 40% відповідно).

Серед учнів 10-11 років із 19 хлопчиків 10 осіб мали відмінний і добрий результат (53%), а 9 – посередній і нижче посереднього (47%). Із загальної кількості дівчат даної групи 11 осіб мали відмінний і добрий рівень фізичного стану (84%), а 2 – посередній та нижче посереднього (16%).

Серед учнів вікової групи 14-15 років із 19 юнаків 8 осіб мали відмінний та добрий результати (42%), а 11 – посередній і нижче посереднього (58%). Із 13 дівчат даної групи 11 осіб мали відмінний і добрий рівні фізичного стану (85%), а 2 – посередній (15%) (рис. 2).

Дані дослідження свідчать, що рівень фізичного стану залежить від статі. Так в обох вікових групах дівчат з відмінним і добрим рівнем фізичного стану достовірно більше, ніж хлопців (85% і 47% відповідно), а з посереднім та нижче посереднього – достовірно менше (15% та 53% відповідно).

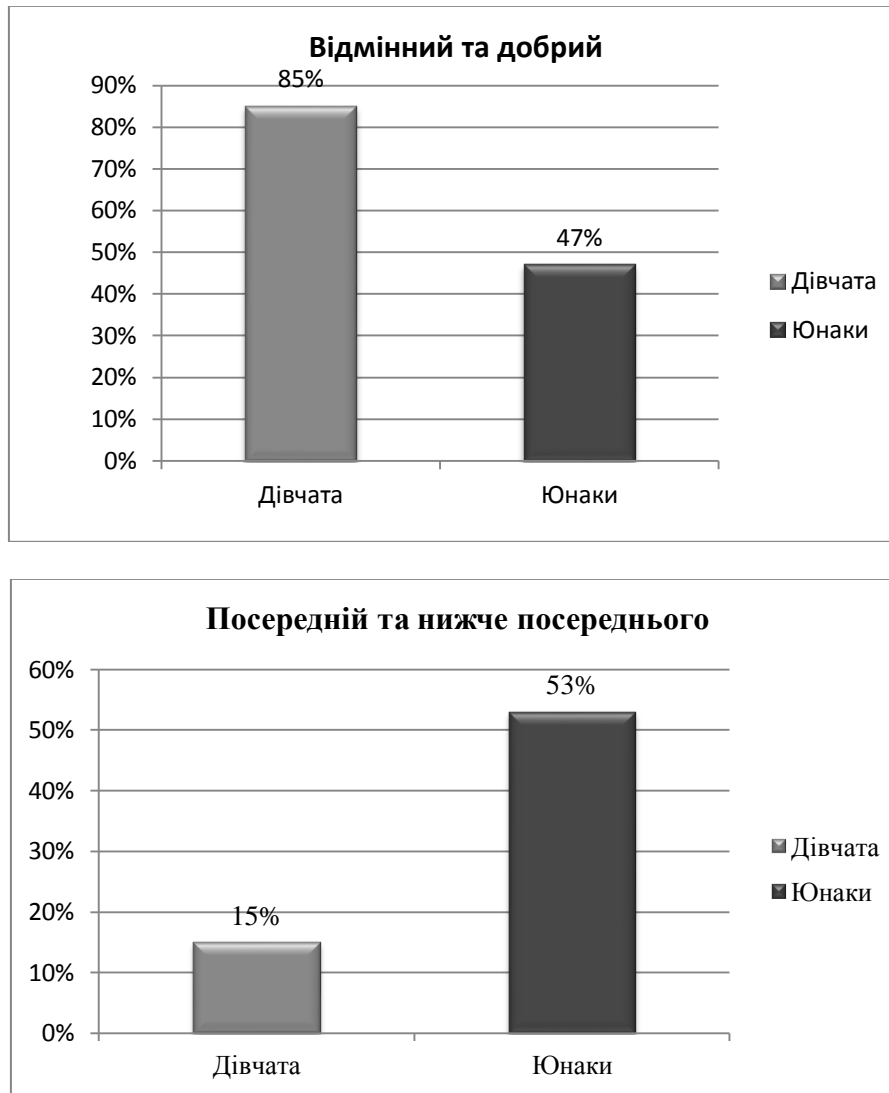


Рис. 2. Фізичний стан учнів двох вікових груп залежно від статі

У значній мірі цю різницю можна пов'язати з дією «захисних» механізмів, що забезпечують більш високу витривалість жіночого організму. Слід відмітити перевагу в концентрації деяких біологічно активних речовин, у тому числі гормонів. У дівчат старшого пубертатного віку вищий рівень естрогенів, простагліцинів і α -ліпопротеїдів у сироватці крові. Небіологічні чинники: підвищений побутовий травматизм, куріння, алкоголізм більш притаманні юнакам, що не може не відбитися на їхньому фізичному стані.

Таким чином, пубертатний вік є важливим періодом життя, коли формуються фізичні та адаптаційні можливості, що визначають рівень соматичного здоров'я підлітка. У цей період життя організм чутливий до несприятливих чинників довкілля, соціально-економічних умов життя та навчання. Спільна праця батьків, вихователів і педагогів сприятиме вихованню здорового і успішного майбутнього покоління.

Висновок. Аналіз одержаних експериментальних даних дозволив встановити, що рівень фізичного стану залежить від віку (учнів із відмінним рівнем фізичного стану більше серед учнів молодшого віку), а також від статі (дівчат з відмінним і добрим рівнем фізичного стану достовірно більше, ніж хлопців).

Література:

1. Апанасенко Г.Л. Физическое развитие детей и подростков. – К.: Здоровье, 1985. – 80 с.
2. Апанасенко Г.Л. Медицинская валеология. – К.: Здоров'я, 2000. – 243 с.
3. Бунак В.В. Методика антропометрических исследований М. Л.: Госмедиздат, 1931. – 222 с.
4. Судаков К.В. Функциональные системы организма. – М.: Провсещение, 1987. – с. 104-121.
5. Щербей М.В. Система оцінки рівня фізичного стану учнівської молоді // Зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного інституту ім. І.Франка – Дрогобич: «Відтворення», 2001 – Вип.1 – С. 143 -148.

Стаття присвячена вивченню рівня фізичного стану учнів пубертатного віку з урахуванням віку і статі. Для визначення рівня фізичного стану використовували метод PWC₁₇₀ у варіанті степергометрії за показником максимального споживання кисню, який є критерієм розподілу фізичного стану по рівнях.

Ключові слова: здоров'я, соматотип, серцево-судинна система, степергометрія, рівень фізичного стану.

This article is devoted to the study of the physical condition of pupils puberty considering somatotype, age and gender. To determine the level of physical condition, the method PWC₁₇₀ in option steperhometriyi in terms of maximum oxygen consumption, which is the criterion for the distribution of the physical condition of the levels.

Keywords: health, somatotype, cardiovascular system, steperhometriya, level of physical condition.

А.В. Задорожна

(науковий керівник – кандидат географічних наук, доц. В.М. Воловик)

ВИВЧЕННЯ ПОЛЬСЬКИХ ЕТНОКУЛЬТУРНИХ ЛАНДШАФТІВ ПОДІЛЛЯ

Постановка проблеми. Польський етнос на Поділлі з'явився ще в період раннього середньовіччя. Дослідники відзначають надзвичайно сильний вплив польської культури на українську, що виражається у формуванні етнокультурних ландшафтів регіону та їх поквартальної забудови. Культурна спадщина, що залишилась після діяльності поляків упродовж понад 600 років вражає: замки, фортеці, костели, палаци, садово-паркові комплекси, фільварки. Така багата спадщина вимагає розкриття історії вивчення, аналізу їх формування та відповідної консервації, реконструкції й охорони.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням польського етносу та впливу польської етнокультури на формування етнокультурних ландшафтів Поділля займались історики, краєзнавці та географи [5; 6]. Серед вчених були поляки та українці. Значний пласт досліджень польської етнокультури, розселення польського етносу у містах та містечках Поділля залишається поза увагою науковців. Тому ця стаття покликана збільшити інтерес до етнокультурних та етноландшафтних досліджень регіонального рівня.

Результати дослідження. Перші описи містечок, що були під польською владою, зустрічаємо у 70-х роках XVII сторіччя. Фризький мандрівник Ульріх фон Вердум у своєму «Щоденнику подорожі...» писав про Тернопіль: «*Лежить біля схилу згаданого пологого пагорба. З трьох боків його оточує велике озеро і розлогі болота. Четвертий бік захищений від поля досить широким ровом та обведений валом із двома масивними вежами на кутах і однією посередині, яка служить і брамою*» [4, с. 137].

У XIX сторіччі описи польських маєтків представлені А. Пшездецьким у «Podole, Wolyń, Ukraina. Obrazy miejsc i szasów» [23]. Роль польських садіб та палацово-паркових комплексів Поділля висвітлена у художній літературі, поезії, музиці, живописі та декоративно-ужитковому мистецтві [17]. Першим ілюстрованим джерелом польської культурної спадщини

стали праці польського художника Н. Орди. В 1872-1874 рр. художник відвідав Поділля та Волинь, де замальовує пам'ятки архітектури і садово-паркового мистецтва. В 1873-1883 рр. публікується 260 літографій у 8-ми випусках «Альбома исторических мест Польши, посвященному землякам»². Окрім Н. Орди, об'єкти польської культурної спадщини регіону замальовує А. Ланге. В 1892 р. Л. Фінкель опублікував опис містечка Тернопіль у 1672 р. [22]. Автор дає характеристику, згадуючи описи попередніх дослідників про замок, розташований на північному заході міста, у самому центрі озера, «католики мають тут великий кам'яний костел...» [22, с. 6], дає характеристику етносів містечка (поляків, русинів, євреїв).

У 1880 р. виходить з друку праця Дж. Антоні, присвячена оборонним замкам Поділля у XVI сторіччі [20]. Автор аналізує розташування бєлігеративних комплексів містечок Жванець, Панівці, Чернокозинці, Бар, Могилів, Шаргород, які з'явилися у фронтірі регіону як оборонна лінія Польщі від Туреччини. Детальна характеристика замків та прилеглих місцевостей дозволяє зробити висновок про ландшафтну структуру південно-східної частини регіону у пізньому середньовіччі, одержати етногеографічну характеристику містечок.

А. Яблоновський здійснює опис України, у т.ч. Поділля та Брацлавщини (11 т.), Галичини (8 т., ч. 2) у XVI сторіччі, аналізує селитебну мережу, виділивши типи «осад» (села, хутори, міста тощо), аналізує структуру селитебних ландшафтів, сформованих під впливом польської етнокультури [21]. Спроба систематизувати інформацію про замки (у т.ч. і польської генези) належать до кінця XIX – початку XX сторіч.

Наприкінці XIX сторіччя у працях польських учених Ч. Неймана, М. Грейма, Л. Бялковського є відомості про подільські містечка. На початку XX сторіччя Я. Гіжицьким опубліковано працю «Опис найважливіших місцевостей в Старокостянтинівському повіті на Волині» (1910) з історичними нарисами містечок Старокостянтинів, Теофіополь, Волочиськ, Красилів, є описи палацово-садибних комплексів, католицьких храмів. Однією з найвідоміших праць, присвячених вивченню селитебних ландшафтів була монографія О. Прусевича «Кам'янець-Подільський: історико-топографічний нарис» (1915) [8].

Наприкінці XIX – початку XX сторіччя опубліковані праці, присвячені маєткам Подільської губернії [11], у яких проаналізовано структуру садиби та фільварку, розглянуто ґрунтовий покрив та сільськогосподарське використання. Серед таких садиб: фільварок Загребельного поблизу села Корделівка; садиби Голяки, Шершні, Сутиски, Тиврів графа П. Гейдена; Жуківці-Марилін Гаштольда-Букраби; Плоске В. Шашкевича; Лучинці В. Ренгарта, Голозубинецький В. Скибневського; Шпиків М. Балашева. Ц. Нейман аналізує периферійну ресурсну зону маєтку О. Кохановського та Ф. Стрижевського [9]. Аналізуючи господарський стан Барського староства, М. Грушевський першим з українських істориків проаналізував основні риси фільваркової системи господарювання у регіоні.

Польські дослідники на початку XX сторіччя видавали путівники, окремі з яких стосувались території Східної Галичини. У них висвітлювалась історія регіону, особливості його заселення, етноструктура селитебних ландшафтів, аналізувались об'єкти природної та культурної спадщини. В путівнику по Галичині (1919 р.) описані маршрути «Тернопіль – Копичинці», «Коломия – Заліщики – Чортків» тощо, розміщено багато фотографій культурних пам'яток, розглянуто їх стан. У 1937 році видано путівник по Польщі у 4-х томах, де 2-й том присвячений південно-східній Польщі, у т.ч. Східній Галичині. У четвертій частині «Поділля і гірське Надбужжя» проаналізовані туристичні маршрути у межах сучасної Тернопільської області, охарактеризовано структуру міст та містечок, описано культурну спадщину (у т.ч. польську), розташовано детальну карту Тернополя з об'єктами культурної спадщини [24].

У 1926 році опубліковано монографію О. Барановича «Нариси магнатського господарства на півдні Волині у XVIII ст.» [3]. У статтях 1958-1961 років В. Маркіна розглянула фільваркове господарство Правобережної України. Об'єктом дослідження В. Маркіної були маєтки Потоцьких і Чарторийських (з них – 7 маєтків у Подільському воєводстві). В. Серчик у 1965 році опублікував докторську дисертацію про магнатське

² Рисунки культурної спадщини містечок Поділля – у 1-му та 2-му випусках

господарство в Подільському воєводстві XVIII сторіччя. Садиби та палацово-паркові ландшафти детально описані польським дослідником Р. Афтаназі [19].

Серед науковців, які у другій половині XX сторіччя провели архітектурно-археологічне дослідження замкових комплексів Поділля, – О. Пламеницька та Є. Лопушинська. За умови аналізу натурних і архівних даних О. Пламеницька досліджувала фортифікаційні комплекси у Кам'янці-Подільському, Сутківцях [15; 16].

З середини 80-х років XX сторіччя дендрологічні особливості польських маєтків Хмельницької області досліджували В. Черняк, О. Клименко, Л. Казімірова [7]. Наприкінці XX сторіччя вивченням історичних і культурологічних аспектів функціонування садово-паркових комплексів займались Р. Афтаназі [2], О. Пажимський [12; 13].

На початку XXI сторіччя вивченню культурних ландшафтів фільварків Поділля присвячено праці українських істориків і краєзнавців: В. Атаманенка [1], Ю. Овсінського [10], О. Петренка [14]. Руські дослідники у XXI сторіччі приділяють значну увагу вивченню садибних комплексів. Зокрема, у праці В. Шилова проаналізовано садибу М. Пирогова у с. Вишня Подільської губернії [18, с. 215-219], котра в 50-х роках XIX сторіччя належало польському поміщику Рожаловському.

Висновки. Від початку XIX сторіччя активізуються етногеокультурологічні дослідження містечок та сіл Поділля, пов'язані з колонізацією регіону польським етносом. Серед дослідників переважають польські історики та географи.

У XX – XXI сторіччях поширені історичні, архітектурні (вивчення маєтків, замків, садово-паркових комплексів), географічні (історична географія, антропогенна географія, етнокультурне ландшафтознавство), культурологічні напрями вивчення польської етнокультури у регіоні. Праці дослідників, пов'язаних з польською етнокультурою Поділля потребують подальшого вивчення та поглибленого аналізу для збереження спадщини регіону.

Література:

1. Атаманенко, В. Фільваркові комплекси (двори) південно-східної Волині першої половини XVII ст. [Текст] / Віктор Атаманенко // Мاستок. Науково-краєзнавчий збірник. Випуск 1. [Матеріали науково-краєзнавчої конференції «Палацово-паркове мистецтво Хмельниччини: історія, проблеми, вивчення, збереження й використання», 14 вересня 2007 року]. – Самчики, 2007. – С. 87-95.
2. Афтаназі, Р. Садибні ансамблі Старосинявщини [Текст] / Р. Афтаназі, Б. О. Пажимський // Поляки на Хмельниччині: Погляд крізь віки : Зб. наук. пр. за матеріалами міжн. наук. конференції (23-24 червня 1999 р.). – Хмельницький, 1999. – С. 471-480.
3. Баженов, Л. В. Польське населення Поділля й Південно-східної Волині в дослідженнях зарубіжних і українських вчених та краєзнавців XIX-XX ст. [Текст] / Л. В. Баженов // Поляки на Хмельниччині: Погляд крізь віки : Зб. наук. пр. за матеріалами міжн. наук. конференції (23-24 червня 1999 р.). – Хмельницький, 1999. – С. 31-42.
4. Возняк, Т. Штетли Галичини. Інтелектуальний путівник [Текст] / Тарас Возняк. – Л. : Культурологічний часопис «Ї», 2010. – 444 с.
5. Воловик, В. М. Етнокультурні ландшафти містечок Поділля : [монографія] [Текст] / В. М. Воловик. – Вінниця : ВНТУ, 2011. – 270 с., іл.
6. Воловик, В. М. Історія дослідження польської етнокультури у містечках Поділля [Текст] / В. М. Воловик // Історія української географії: Всеукраїнський науково-теоретичний часопис. – Тернопіль, 2011. – Випуск 23. – С. 32-36.
7. Казімірова, Л. П. Парки – пам'ятки садово-паркового мистецтва Хмельницької області [Текст] / Л. П. Казімірова. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2006. – 228 с. – (Серія «Terra in-cognita: Хмельниччина»).
8. Логвіна, В. Л. Історія міст і сіл Поділля в дослідженнях польських учених і краєзнавців XIX – початку XX ст. [Текст] / В. Л. Логвіна // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету : історичні науки. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, 1998. – Т. 2 (4). – С. 32-35.
9. Нейман, Ц. Люди старой Брацлавщины [Текст] / Ц. Нейман // Киевская старина. – Т. XXX. – К., 1890. – С. 264-281; Т. XXVII – К., 1889. – С. 103-120.
10. Овсінський, Ю. В. Фільваркове господарство в Подільському воєводстві Речі Посполитої у XVIII ст. [Текст] / Юрій Володимирович Овсінський; Львів. нац. ун-т ім. І.Франка. – Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук за спеціальністю 07.00.02. – Всесвітня історія. – Львів, 2005. – 19 с.
11. Описаніє именій Подольской губерніи. Выпускъ первый [Текст] / Составиль Секретарь Подольскаго

- О-ва Сельського Хозяйства и С.-Х. Промышл. Агрономъ Ф. Л. Любанскій. – Винница : Типографія В. Непойкочицкой, 1908. – С. 1-41.
12. Пажимський, О. М. Палацо-паркові ансамблі XVII-XIX ст. – осередок культури Хмельниччини [Текст] / О. М. Пажинський // Поляки на Хмельниччині: Погляд крізь віки : [Зб. наук. пр. за матеріалами міжн. наук. конференції (23-24 червня 1999 р.)]. – Хмельницький, 1999. – С. 239-254.
13. Пажимський, О. М. Садибні ансамблі Подільської Волині / Олександр Пажимський. – Самчики-Хмельницький, 1997. – 216 с.
14. Петренко, О. С. Панський маєток на Східному Поділлі наприкінці XVIII - у першій третині XIX ст.: соціально-економічні та етноконфесійні відносини [Текст] : Автореф. дис... канд. іст. наук : 07.00.01 / НАН України; Інститут історії України. – К., 2005. – 19 с.
15. Пламеницька, О. Оборонно-гідротехнічний комплекс у Кам'янці-Подільському [Текст] / Ольга Пламеницька // Пам'ятки України: Історія та культура. – № 3-4. – 1998. – С. 88-96.
16. Пламеницька, О. Початок мурованого оборонного будівництва на Поділлі [Текст] / О. Пламеницька // Архітектурна спадщина України. – К., 1994. – Вип. 1. – С.39-57.
17. Родічкін, І. Д. Старовинні маєтки України : [книга-альбом] [Текст] / І. Д. Родічкін, О. І. Родічкін. – К. : Мистецтво, 2005. – 384 с. : іл.
18. Шилов, В. А. Усадьбы Малороссии [Текст] / В. А. Шилов. – СПб., 2011. – 236 с.
19. Aftanazy Roman. Dzieje rezydencji na dawnych kresach Rzeczypospolitej. Część II. Ziemie ruskie Korony [Text]. – Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolinskiх, 1996. – Tom IX. – Województwo podolskie. – 428 s.; Tom X. – Województwo braclawskie. – 575 s.
20. D'Antoni, J. Zameczki Podolskie na kresach multańskich. Wydanie drugie przerobione i powiększone przez autora. Tom III. Żwaniec. Paniowce. Czarnokozińce. Bar. Mohylów. Szargoród [Text] / J. D'Antoni. – Warszawa : Nakład Gebethnera i Wolffa, 1880. – S. 1-243.
21. Jabłonowski, A. Źródła dziejowe. T. XXII. Polska XVI wieku pod względem geograficzno-statystycznym [Текст] / Aleksandr Jabłonowski. – T. XI. Ziemia Ruska. Ukraina (Kijow-Braclaw). Dz. III. – Warszawa, 1897. – 736 s.
22. Miasto Tarnopol w roku 1672 napisał Ludwik Finkel [Text]. – Tarnopol : Z drukarni St. Kossowskiego, 1892. – 36 s.
23. Podole, Wolyn, Ukraina. Obrazy miejsc i czasów przez Alexandra Przewdzickiego [Text]. Tom drugi. – Wilno : Teofila Glücksberga, 1841. – 158 s.
24. Przewodnik po Polsce w 4 tomach. Tom II. Polska Południowo-Wschodnia [Text] / Redaktor : Stanisław Lenartowicz. 19 map i 8 planów miast. Wydanie pierwsze. – Warszawa, 1937. – 540 s.

У статті на основі аналізу літературних джерел розглянуто історію дослідження польських етнокультурних ландшафтів Поділля. Культурна спадщина регіону, що залишилась після діяльності польського етносу, представлена замками, фортецями, костелами, палацами, садово-парковими комплексами. Їх вивчення проводилось від початку XIX до початку XX сторіччя (переважно польськими дослідниками), у XX – початку XXI сторіч – польськими та українськими географами та істориками.

Ключові слова: культурний ландшафт, польський етнос, панський маєток, замки Поділля.

The article is based on the literature reviewed the history of Polish ethnic culture landscapes of Podillya. Cultural heritage of the region, the remaining activity after the Polish ethnic group is represented by castles, fortresses, churches, palaces and park complexes. Their study was conducted from early nineteenth to early twentieth century (mostly Polish researchers), in XX - early XXI centuries - Polish and Ukrainian historians and geographers.

Keywords: cultural landscape, Polish ethnicity, lordly manor, castles skirts.

РОЛЬ ЛИТОВСЬКИХ СТАТУТІВ У ЗАКРІПЛЕННІ ПРАВОВОГО СТАТУСУ УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ XVI – XVII СТ.

У середині XIV ст., після того, як припинила існування Галицько-Волинська держава, Україна потрапила в політичну орбіту Литви та Польщі. У цей період набули нового змісту політичні процеси, що розпочались на попередніх стадіях історичного розвитку – посилення ролі окремих станів, поява нових державних інституцій. Розвивалися правові засади суспільного життя внаслідок внутрішніх змін і запозичення західноєвропейських правових норм. На історичній арені постали козацтво, православні церковні братства, греко-католицька (уніатська) церква. В історичній науці сформувались два напрями розгляду політичної історії України в XIV-XVII ст. Згідно з першим, представленим переважно у працях російських істориків, в публікаціях радянської доби, українські та білоруські землі (Південно-Західна Русь) були загарбані Литвою та Польщею; протягом тривалого часу місцеве населення, спираючись на допомогу Московського князівства, вело боротьбу за звільнення, об'єднання в єдину державу. Другий напрям представлений працями польських, литовських, багатьох українських та деяких російських дослідників. Вони розглядають Велике Литовське і Московське князівства як дві рівноправні держави, дві Русі, що розвивались окремо. Численні права та привілеї, даровані різноманітним соціальним групам Великого князівства, диктували необхідність створення кодифікованого зводу законів. Більше за всіх у цьому була заінтересована середня та дрібна шляхта, котра прагнула законодавче закріпити свій привілейований статус. Унаслідок цього в 1529 р. з'явилося перше видання Литовського статуту. Крім підтвердження шляхетських прав, він включав елементи звичаєвого права, які сягали ще часів Київської Русі. Водночас ним впроваджувалися нові юридичні поняття, що походили з Німеччини. У 1566 й 1588 рр. вийшло два інших видання Литовського статуту, зумовлені необхідністю привести його у відповідність із змінами, породженими Люблінською унією. Важко переоцінити значення Литовського статуту в історії права на Україні. Крім узаконення важливих соціально-економічних змін на Україні в XV-XVI ст., він також створив основу для правової системи, що розвинулася згодом, за доби Козаччини. Навіть у XIX ст. у деяких частинах Східної України закони по суті спиралися на цей статут. Необхідно також наголосити на ще одному аспекті тієї ролі, яку відіграли на Україні Литовський статут зокрема та станова система загалом. Обидва вони справили значний вплив на визнання українцями цінності таких понять, як установлені та гарантовані законом права. А усвідомлення цього пов'язувало українців із західною політичною й правовою думкою. Інший продукт Київської Русі – Московія, навпаки, в результаті століть монголо-татарського панування не мала можливостей познайомитися з принципами західної законності. *Мета* статті полягає в тому, щоб на підставі системного аналізу норм Литовських статутів, історико-правової та історичної літератури виявити закономірності та особливості становлення і розвитку державотворення на українських землях в окреслений період.

З огляду на мету статті, було поставлено такі *завдання*:

- схарактеризувати причини та наслідки укладення Литовських статутів;
- виявити і проаналізувати джерела;
- здійснити порівняльний аналіз норм та інститутів права, закріплених у Литовських статутах;
- розглянути сутність і зміст права Великого князівства Литовського на українських землях;
- здійснити аналіз права Великого князівства Литовського з метою встановлення особливостей державотворення досліджуваного періоду.

У I Литовському статуті (пізніше він дістав назву «Старого»), виключно світському кодексі, який було ухвалено на вальному сеймі 29 вересня 1529 р., дістали юридичне

закріплення основи суспільного й державного ладу, що склалися на той час у Литві та на українських землях, які входили до складу князівства. Литовський статут 1529 р. складався з 13 розділів і 264 артикулів. Він містив норми кримінального, а також інших галузей права. Статут проголошував, що усі особи, «як злиденні, так і багаті», повинні були судитися на основі норм, викладених у статуті [9, с. 408]. Унікальність статуту 1529 р. полягає у тому, що в нього органічно поєднаними пластами увійшли, зокрема, деякі положення Руської Правди, норми звичаєвого (українського, білоруського та литовського) права, ряд пунктів з польських та німецьких судебників, у тому числі з Саксонського Зерцала, яке значною мірою вплинуло на формування правових систем Центрально-Східної Європи. Для розроблення проекту II Литовського статуту у 1551 р. було створено комісію з 10 осіб (п'ятеро католиків і п'ятеро православних), до складу якої увійшли «радники маршалкові, урядники земські, хорунжі та інші особи роду шляхетського, доктор прав чужоземних», які статут склали і написали. Статут було затверджено сеймом у 1554 р., але він набув чинності тільки з 1566р. За рівнем кодифікаційної техніки статут 1566 р. перевершував I Статут. Він закріплював соціально-економічні та політичні зміни, що відбулися у Великому князівстві Литовському з 1530 до 1565 р.; визначав становище великого князя («господаря»), захищав привілеї великих феодалів, фіксував права і вільності шляхти. Статут 1566 р. підрозділявся на 14 розділів і 367 артикулів. Як і I Литовський статут, він охоплював норми, що належали до різних галузей права: державного, цивільного, військового, земельного, сімейного, кримінального, кримінально-процесуального. Коли після Люблінської унії 1569 р. до Польської Корони були приєднані Київське, Волинське, Брацлавське воєводства, на цих територіях продовжував діяти II Литовський статут, хоча і без другого розділу («Про оборону земську»), який не відповідав політичній ситуації того часу. Оскільки ця редакція з'явилася внаслідок домагань волинської шляхти, що виступала за злуку з Польщею, II Литовський статут дістав також назву Волинського [5, с. 84-85]. Робота з кодифікації права продовжувалась і після підписання Люблінської унії. За дорученням польського короля Стефана Баторія цю роботу успішно виконав литовський підканцлер Лев Сапега. Допомогала йому в розробленні статуту комісія, до складу якої входили визначні правознавці того часу. Так з'явився III Литовський статут, який був остаточно затверджений привілеєм Сигізмунда III у 1588 р. «Ми, государ, – було сказано у цьому акті, – той статут права Великого князівства Литовського, виправлений цим привілеєм нашим, затверджуємо і усім станам Великого князівства Литовського для застосування на увесь майбутній час видаємо, згідно з яким як ми, государ, так і всі інші стани, мешканці Великого князівства Литовського повинні діяти». У Статуті 1588 р. визначалися права і привілеї шляхти, детально регламентувався порядок судочинства, оформлялося закріпачення основної частини сільського населення. Чинність III або, як його стали називати, Нового Литовського статуту, одного з найзначніших джерел права феодальної Європи, поширювалася не тільки на українські землі, а й на Корону. Складався він із 14 розділів і 488 артикулів. Характерно, що і після прийняття у Великому князівстві Литовському Статуту 1588 р. у приєднаних до Польської корони Київському, Волинському і Брацлавському воєводствах продовжував діяти Статут 1566 р. Видання Литовських статутів, певна річ, обмежувало сферу застосування норм звичаєвого права. Однак вони, як і раніше, продовжували діяти поряд з писаним правом. I Литовський статут, наприклад, прямо дозволяв суддям за відсутності «писаної» норми вирішувати справу «на основі старого звичаю». Можливість діяти «згідно зі старим звичаєм», «способом звичая стародавнього» визначалася і наступними статутами. Великий князь, сказано у III Литовському статуті, зобов'язувався додержуватися давніх звичаїв, «усі привілеї земської старовини і нові від нас дані, вільності і звичаї добрі стародавні зберегти і ні в чому не порушувати».

Всі три Статути містять у собі норми конституційного права. Але, як це не парадоксально, найбільш прогресивний характер вони мають у Статуті 1529 року. Розділи та параграфи I Статуту, які відносяться до конституційного права, пріоритетні в порівнянні з законодавчими актами інших держав того часу. В них визначені права та обов'язки громадян, їхнє відношення до уряду, компетенція останнього. Такі правові норми, як покарання за

наклеп, відмова від заочного звинувачення базуються на гуманізмі епохи Відродження. В I Статуті яскраво відображені ідеї правової держави. В ньому не визначені відносини між Церквою та державою, немає поняття образу релігії чи Церкви [14, с. 273]. В III Статуті жителі міст позбавлялись громадянських та політичних прав. Значно звузились функції уряду. Але в цілому зміст III Статуту свідчить, що від ідеї правової держави відмовлялись ніхто не збирався.

Підканцлер Лев Сапега у вступі до III Статуту підкреслив ідею правової держави, метою якої є охорона прав та свобод громадян. У цьому Статуті керівник держави сам підкоряється праву [12, с. 146].

Злочини проти релігії включали богохульство, відступництво, підбурювання до переходу в нехристиянську віру тощо. До політичних злочинів були віднесені: втеча до ворога, бунт, зносини з противником, здача йому замку. Державні злочини поділялись на злочини по службі і проти порядку управління. До останніх відносились: хабарництво, підробка документів, самочинне карбування монети тощо. Злочинами проти особи були визнані: вбивство, тілесні пошкодження, образа.

Статути є пам'ятками історії законодавства та культури литовського, українського і білоруського народів. Ось чому викликає протест найменування Статутів литовськими, що перекидає їх сутність і історичне походження.

Література:

1. Антонович В. Монографии по истории Западной и Юго- Западной Руси. – Т. 1. – К., 1885. // http://history.spbu.ru/userfiles/2009_13-Dziarnovich.pdf
2. Бондарук Т. Західно руське право: дослідження і дослідники (Київська історико-юридична школа). – К.: НАН України, Інститут держави і права, 2000.
3. Бакай Н. Значение сельской громады в судебном процессе конца XVII в. // Киевская старина. – 1886. – № 11. – 17с.
4. Василенко М. Матеріали до історії українського права. – К.: Знання, 2001. – 328 с.
5. Грушевський М.С. Історія України-Руси: в 11 т., 12 кн. – Т. 5. – К.: Наук. думка, 1994.
6. Історія держави і права України: Академічний курс: У 2 т.: Підручн. для студ. юридичн. спец. вузів/ Ред. В.Я. Тацій, А.Й.Рогожин; Академія правових наук України, Нац. юридична академія України ім. Ярослава Мудрого. - К.: Ін Юре. – 2000 - Т.2. - 2000. - 577 с.
7. Ковальова С. Правовий статус українських земель та їхнього населення в складі Великого князівства Литовського // Актуальні проблеми політики. Збірник наукових праць. – Одеса, 2005.
8. Книга Кивського підкоморського суду / Ред. М. Пещак. – К., 1991.
9. Лашенко Р. Копні суди на Україні. – Ч. 1. – Львів, 1926. // <http://library.kr.ua/elmuseum/zem/laschenko.html>
10. Левицький О. Ганна Монтовт // На переломі: друга половина XV – перша половина XVI ст. – К., 1994. – С. 143-144.
11. Малик Я. Історія української державності. – Л.: Край, 1999. – 254 с.

У статті розкрито сутність впливу Литовських статутів XVI – XVII ст. на розвиток української державності, наслідки впровадження литовського кодифікованого права у різні верстви українського народу

Ключові слова: статут, кодифікація, державотворення, кодекс.

Essence of influence of Lithuanian regulations of XVI is exposed in the article – XVII of item on development of the Ukrainian state system, consequences of introduction of the Lithuanian law in the different layers of the Ukrainian people

Keywords: regulation, kodifikaciya, creation of the state, code.

Ю.В. Ковтунівська

(науковий керівник – кандидат географічних наук, доц. Г.С. Хаєцький)

ЕКОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РІЧКИ ПІВДЕННИЙ БУГ ТА НАПРЯМКИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

Річка Південний Буг тісно пов'язана з економікою прилеглих територій і відіграє значну роль у розвитку соціального середовища. Водночас всебічне використання біоресурсів Південного Бугу, його зарегулювання, відбір води на полив та господарсько-побутові потреби, порушили її природний стан. Річка стала забрудненою, подекуди спрямленою і мілководною, з поганою якістю води, збіднілим рослинним і тваринним фондом. Надміру інтенсивне використання в народному господарстві як самого Південного Бугу, так і водозбору порушує її природний гідрохімічний та гідробіологічний режим, зменшує водність і глибину, притоки замулюються і заростають, збільшується їх евтрофікація за рахунок накопичення сполук азоту, фосфору та калію. Відмічено повсюдне забруднення води і донних відкладень річки господарсько-побутовими стоками, які вміщують величезну кількість органічних і біогенних елементів, пестицидів, важких металів, детергентів тощо [1].

Будь-яка дія на водозбір призводить до порушень його стану. Однак ця система прагне відновити природну рівновагу компенсаційними чинниками. Додаткові чинники посилюють чи послаблюють гідрологічні наслідки антропогенної дії. Їх роль у цьому процесі оцінюється в результаті системного підходу, який дає змогу аналізувати зміни на водозборі. Кількісну оцінку цих наслідків найбільш об'єктивно можна одержати шляхом аналізу багаторічних гідрологічних рядів спостережень, особливо в тому випадку, коли на водозбір впливають кілька антропогенних чинників.

У природі все взаємопов'язане. Порушення в одному місці викликають зміни в іншому. Є певні межі можливостей річкової екосистеми, яка в процесі свого історичного розвитку виробила засоби пристосування до певного діапазону коливань чинників зовнішнього середовища. Природно, має певну межу і допустимий вплив діяльності людини на нормальне функціонування екосистеми річки. У конкретному випадку діяльність людини в долині Південного Бугу не повинна переступати певні рамки, вихід за які, призводить до ерозії, потужного площинного змиву і, врешті-решт, до замулення річки. Тому порушення нормального співвідношення площ лісової та багаторічної трав'яної рослинності, з одного боку, і посівів однорічних сільськогосподарських культур, з другого, небажане. Воно погіршує водний баланс площ водозбору, посилює процеси ерозії, прискорює замулення русла річки та її заплавних водойм. Численними роботами багатьох учених, серед яких можна назвати В. Вільямса, С. Сільвестрова, В. Рахманова, Д. Афанасьєва та інших, доведено, що нормальним співвідношенням вважається таке, коли загальна площа природних незайманих ділянок і лісових, полезахисних, протиерозійних і водоохоронних насаджень по відношенню до всієї території становитиме 15-30%, багаторічної трав'яної рослинності, включаючи заплаву, а також посіви багаторічних корисних трав і протиерозійні сівозміни – 15-35%, а частка посівів однорічних сільськогосподарських культур – не більше 45-55% [2].

Також до загальних джерел забруднення Південного Бугу можна віднести: недостатнє очищення стічних вод промисловими та комунальними підприємствами, великими тваринницькими комплексами, змиття талими та дощовими водами забруднюючих речовин з полів і міських територій: експлуатація водного транспорту. Негативну роль відіграє також забруднення, що виникає внаслідок надходження з опадами шкідливих речовин із атмосфери: підвищення температури, водостої – через викиди нагрітих вод тепловими та атомними електростанціями.

Південний Буг – єдина велика річка, водозбірна площа якої повністю розміщена в Україні. Її природні ресурси мають велике народногосподарське значення. У межах водогосподарського комплексу Південного Бугу повністю або частково розміщено 70

адміністративних районів, 35 міст, 65 селищ міського типу, 2,9 тис. сіл, в яких проживає 4,2 млн. чоловік.

Від верхів'я і до самого впадіння в Чорне море Південний Буг потерпає від «великих» і «малих» наступів людини на природні комплекси, від інтенсивного, а часом і хижацького використання води, землі, лісу, повітря, всіх інших складових природного багатства регіону. Спрацьовує поширена психологічна думка за принципом: «особисто я забруднюю зовсім трошки, це інші забруднюють більше». Насправді кожен потроху – і в результаті від таких «малих» впливів відбуваються кардинальні зміни природних комплексів. Виникає спільний, як називають учені, акумулятивний ефект. Складається він із багатьох великих і малих екологічних проблем території, що належить до басейну Південного Бугу.

Головними забруднювачами річки Південний Буг є заводи, підприємства переробної промисловості, кар'єри і комбінати.

Південний Буг, буквально, отруюють побутові, господарсько-фекальні та інші шкідливі стоки міст і сіл, розташованих на берегах. Що стосується міст і більш-менш значних за розміром населених пунктів, то тут повинна існувати комунальна служба, каналізація, система ставків біологічної очистки та відстійників, які доводять стічні води до певних кондицій, за яких можна дозволити потім їх спуск у річкову систему [3].

Надмірна розораність – це екологічна проблема всієї України, але в долині річки Південного Бугу вона виявляється чи не найгостріше. Показник частки ріллі від загальної площі сільгосподарських угідь у більшості адміністративних районів, що лежать у долині Південного Бугу, складає 70–80%, а в ряді районів досягає 90%.

Значна частина орних земель розміщена на схилах, де прискорено йдуть процеси руйнування ґрунту (водна ерозія). Запаси речовини родючості (гумусу), на полях зменшуються з року в рік. Урожаї на них ростуть усе менші і менші, якщо не вносити добрив, а якщо і внести мінеральні добрива, то засвоюється рослинами не більше 1/5 частини їх, а решта з тими ж дощами змивається в річку.

Чим більша крутизна схилу – тим більше родючих часточок змивається з полів. Близько половини території долини має катастрофічний рівень небезпеки деградації ґрунтів – еродовані ґрунти становлять понад 50% від загальної площі ріллі. Річні втрати орного шару в цих районах перевищують 20 тон на гектар. Вимиті з ґрунту тверді частинки вода несе з собою, потім вони осідають на дні ставків і водосховищ. Замулення і заростання ставків і водосховищ стали основними процесами у формуванні земноводних антропогенних ландшафтів нашого краю.

Основна стратегія боротьби з ерозією та замуленням русла річки – це, насамперед, раціональне ведення сільського господарства, збереження у заплавах, на схилах долин і на водозбірних площах річкового басейну чагарниково-деревної та лучно-степової природної рослинності, широке і своєчасне втілення комплексних протиерозійних і водоохоронних заходів, суворе додержання правил агротехніки, збереження оптимального співвідношення орних та інших площ водозборів, що в цілому забезпечували б нормальне функціонування екосистеми водозбору [4].

До основних забруднювачів річки Південний Буг належать побутові, відходи легкої і харчової промисловості. Особливо великої шкоди річкам завдають масло-молочні, спиртові, цукрові та деякі інші заводи подібного профілю. Пануюча, на жаль, практика побудови відстійників цих підприємств безпосередньо на Південному Бузі абсолютно недопустима.

Перегороджуючи річку дамбою, створюючи відстійник, проектувальники, звичайно, дещо здешевлюють проект будівництва заводу та його служб. Проте, в кінцевому підсумку така споруда завдає більше шкоди. І не тільки з точки зору охорони даної річки, бо в проточному відстійнику вода не очищається і зливається в нижній б'єф з різними шкідливими домішками, забруднюючи і розташовану нижче ділянку річки. Більше того, притік у водойму завислих часточок піднімає її дно, призводить до заболочування прилеглих територій і, врешті-решт, робить відстійник непридатним для подальшого використання. Отже, виникає потреба побудови нового відстійника, і так – без кінця. Вихід із цього становища може бути

лише один – побудова відстійників у балках поза заплавою річки та її приток, спорудження невеликих проміжних відстійників, де б відпрацьована вода продовжувала самоочищатися й лише потім спускалася в Південний Буг [5].

Надто інтенсивне використання в народному господарстві як самої річки, так і водозбору порушує її природний гідрохімічний та гідробіологічний режим, зменшує водність і глибину, притоки замулюються і заростають, збільшується евтрофікація за рахунок накопичення сполук азоту, фосфору та калію. Відмічено повсюдне забруднення води і донних відкладів Південного Бугу господарсько-побутовими стоками, які вмщують величезну кількість органічних і біогенних елементів, пестицидів, важких металів, детергентів.

У річку Південний Буг скидаються забруднені стічні води підприємств харчової і хімічної промисловості та комунального господарства. Органічні забруднення (їх концентрація досягає 39-64 норм ГДК) зумовлюються насиченістю території цукровими заводами. Скидаються в річки синтетичні поверхнево-активні речовини, нафтопродукти та ін. Найбільші концентрації сполук азоту відмічались у районі міст Хмельницький (19 норм), Вінниця (14-17 норм), Первомайськ (1,2-3 норми), Кіровоград (2-10 норм).

Стічні води значно перевищують ГДК за показниками бактеріального забруднення перетворюючи воду приток Південного Бугу у потенційну епідеміологічну загрозу. Підтвердженням цьому є те, що у Бузькому лимані в межах міста Миколаїв та в пониззі р.Інгул неодноразово виявлено вібріон холери. Нижче міст Хмельницький, Вінниця, Ладижин, Вознесенськ індекс ЛКП (індекс лактозно-позитивної кишкової палички) перевищує ГДК у 5-9 разів.

Отже, можна відзначити, що тенденція змін показників, які характеризують еколого-економічну ефективність водокористування зумовлена значною зношеністю і низьким технологічним рівнем галузевих систем водопостачання і водоохорони.

Південний Буг належить до річок, стік яких використовується в багатьох господарських сферах. Основними водокористувачами є гідроенергетика, промислове і комунальне водопостачання, зрошення.

Об'єктами, що впливають на формування природного русла річки Південний Буг та на її біорізноманіття є: гідроелектростанції, мости, ставки, водосховища, водяні млини, штучні острови.

При будівництві водосховищ і ставків, зазнає значної трансформації водний режим ландшафтів, які опинились під водою. У межах водойм змінюється рослинний і тваринний світ, мікроклімат, ґрунтоутвірний процес замінюється осадконагромадженням. Поступова трансформація всіх процесів у межах попередніх ландшафтів сприяє формуванню нових, аквальних, внутрішньоаквальних ландшафтів водосховищ і ставків [6].

У переважаючих нині в регіональній ландшафтній структурі антропогенних ландшафтних комплексах долини Південного Бугу, особливе місце відводиться промисловим, а серед них – гірничопромисловим.

Проблемою у формуванні природи річки Південний Буг є те, що нині людина вносить багато змін у сформований століттями процес. Створення гідрологічних споруд, водосховищ, розорюваність річкової долини, будівництво різних об'єктів на заплавах і терасах має значний вплив на формування і зміну природних компонентів річки Південний Буг.

Отже, за час господарського освоєння Південного Бугу майже повністю трансформовані натуральні річкові урочища середньої течії, де переважають аквальні ділянки перекатів. Зараз більшість ландшафтно-техногенних систем річища перебувають у зруйнованому та занедбаному стані.

Тривога за долю Південного Бугу зростає з посиленням господарського навантаження на навколишню природу та водозбірні площі цієї річки. Взагалі це закономірний, економічно і соціально обумовлений історичний процес.

Будь-яка дія на водозбір призводить до порушень його стану.

Література:

1. Басейн річки Бог / Ворона Є. І., Кириляч О. В., Максименюк О. Д., Марушевський Г. Б., Яворський Д. М., Яворська О. Г. – Вінниця-Київ: Wetlands International Black Sea Programme, 2009. – 128 с.
2. Методика оценки экологических рисков, возникающих при воздействии источников загрязнения на водные объекты / Афанасьев С.А., Гродзинский М. Д. – К.: АйБи, 2004. – 59 с.
3. Мудрак О.В., Демчук Т.І. Екологічна оцінка агроландшафтів Вінницької області / Наукові записи. Серія: Географія. – Вип. 3. – Вінниця, 2001.
4. Кирилюк Л.М. Висотна диференціація водних антропогенних комплексів Хмельницької області / Наукові записи. Серія: Географія. – Вип. 4. – Вінниця, 2001. – С. 69–74.
5. Гудзевич А.В., Кривенко Р. М. Дослідження річки Південний Буг // Тези доповідей XI Вінницької обласної історико-краєзнавчої конференції. – Вінниця, 1992.
6. Водосховища Вінницької області / Упорядник Гавриков Ю.С. – Вінниця: Вінницьке обласне управління водного господарства, 1999. – 20 с.

Екологічні проблеми річки Південний Буг сформувалися при взаємодії людини з суміжними ландшафтами. Результатом екологічних проблем річки є: недостатнє очищення стічних вод промисловими та комунальними підприємствами, тваринницькими комплексами, змиття талими та дощовими водами забруднюючих речовин.

Ключові слова: екологічні проблеми, антропогенні чинники, природа річкової долини.

Environmental problems of the river southern bug formed in the interaction of man with the neighbouring landscapes. The environmental problems of the river are: insufficient treatment of wastewater industrial and communal enterprises, livestock complexes, washing snow melt and rain waters of polluting substances.

Keywords: ecological problems, anthropogenic factors, the nature of the river valley.

В.В. Крашевський

(науковий керівник – кандидат географічних наук, доц. В.І Корінний)

ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЕТИЧІВСЬКОЇ РІВНИНИ В МЕЖАХ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

Актуальність дослідження полягає у недостатньому вивченні фізико-географічних умов Летичівської рівнини, необхідності глибокого і детального дослідження умов її утворення, фізико-географічних особливостей сьогодення, збереження та охорони ландшафтних комплексів.

Летичівська рівнина вперше була виділена В. Ласкаревим як льодовикова долина, а М. Дмитрієв і В. Бондарчук вважали її алювіальною терасою рис-вюрмського часу. Розташована рівнина на захід від Летичева і витягнута неширокою (12-15 км) зниженою смугою з північного заходу на південний схід. Вона має вигляд оригінальної чотирикутної улоговини, з півночі і півдня оточеної уступами корінних берегів і наповненої піщано-суглинковими річковими відкладами. У напрямі з північного заходу на південний схід через рівнину простягається пасмо неогенових вапнякових горбів. Трапляються виходи гранітів. Висотні відмітки дна рівнини – 270-300 м, максимальна висота – 326 м [1].

Через Летичівську рівнину проходить Летичівський розлом, який має північно-східне простягання. Він розділяє кристалічний фундамент на два блоки, нахилені у протилежні сторони – на північний захід і на південний схід. Територія має широкохвилястий тип рельєфу з середньовираженою балочною мережею. Кристалічний фундамент складають граніти, гнейси, сієніти, базальти [3].

Летичівська рівнина розташована на Подільському плато. Характерною ознакою у будові рельєфу є те, що кристалічний фундамент тут перекритий осадовими породами палеозойського та мезозойського віку невеликої потужності (перші сотні метрів), які залягають майже горизонтально з невеликим нахилом на південь і південний захід (рис. 1).

материнською породою ґрунтів [3].

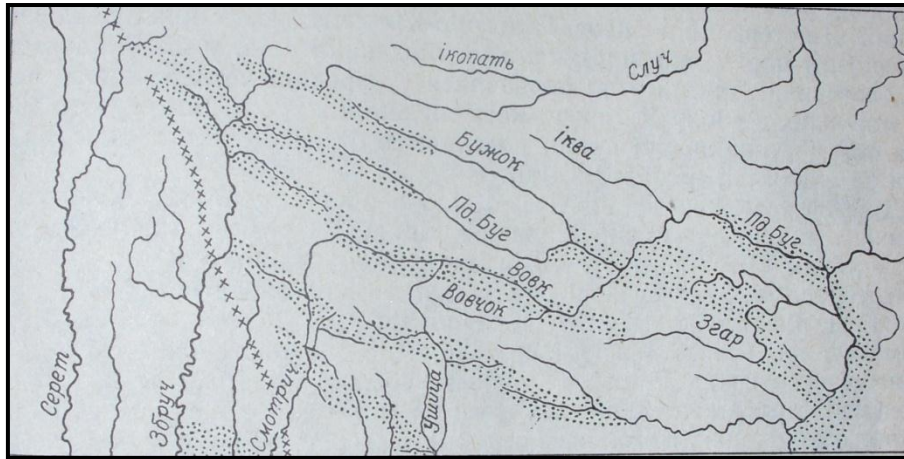


Рис. 1. Схема поширення древніх долин Подільського плато [3]

Досліджувана рівнина є районом геоморфологічного округу Верхньобузької височини. Округ характеризується, з одного боку, найбільшими на території Хмельницької області абсолютними висотами поверхні, які перевищують 350 м., а з другого – неглибоким розчленуванням, відсутністю глибоких каньйоноподібних долин і наявністю широких заболочених заплав у долинах річок. Долини часто не прорізують лесового покриву, а там, де це спостерігається, все ж рідко виходять за межі неогенових відкладів [3].

На Летичівській рівнині практично змиті неогенові відклади та лесоподібні суглинки. Четвертинні відклади тут представлені супісками та пісками, з-під яких часто у долинах річок відслонюються докембрійські породи. Летичівський геоморфологічний район тільки західною частиною заходить на територію Хмельницької області, а східна його частина – у Вінницькій. Західною межею району є долина Південного Бугу від с. Голосків і далі на Меджибіж і Летичів до Новокостянтинова, а далі вона повертає на схід по р. Хвоста (басейн Згару). Південну межу варто проводити від с. Голосків на Копачівку – Шпичинці – Снитівку – Грушківці. У районі поширені супіщано-суглинисті косошаруваті відклади флювіогляціального типу, але без кристалічних валунів. Це свідчить про те, що вони відкладені потужною річкою, якою міг бути лише Буг, що простував на південний схід, не роблячи повороту біля Летичева [3].

Поверхня території рівнинна з висотами 280-300 м. над рівнем моря (рис. 2), її подекуди порушують останці неогенових порід, серед яких є біогермні відклади, що утворюють другу рифову невисоку грядку в напрямку на с. Кам'янка на Дністрі.

Клімат території помірно континентальний з м'якою зимою та досить теплим вологим літом.

Протягом року на досліджуваній території переважає перенесення повітряних мас із заходу на схід. Інтенсивно відбувається трансформація атлантичного повітря в континентальне.

Циклони, що надходять з північної Атлантики, захоплюють територію рівнини своєю південною периферією. В холодну пору року збільшується вплив циклонів середземноморського походження. Вони зумовлюють значну хмарність та опади, зниження температури влітку та підвищення її взимку. Зі Скандинавії в тилу атлантичних циклонів надходить холодне повітря, що викликає приморозки навесні та восени [3].

Сума активних температур становить 2500°. Атмосферне зволоження всієї території є достатнім – за рік випадає 500-600 мм опадів. Максимум припадає на липень (85 мм), а мінімум – на грудень-січень (по 28 мм). Загалом у теплу пору року випадає 420 мм опадів. У середньому за рік з шаром опадів 20-30 мм буває чотири-п'ять дощів та до 35 днів з шаром опадів понад 5 мм, який може зумовити поверхневий стік і змив ґрунту на розораних схилових

поверхнях. В окремі роки спостерігається значне відхилення сум опадів від багаторічних величин, особливо в теплу пору року, коли вони мають зливовий характер [3].

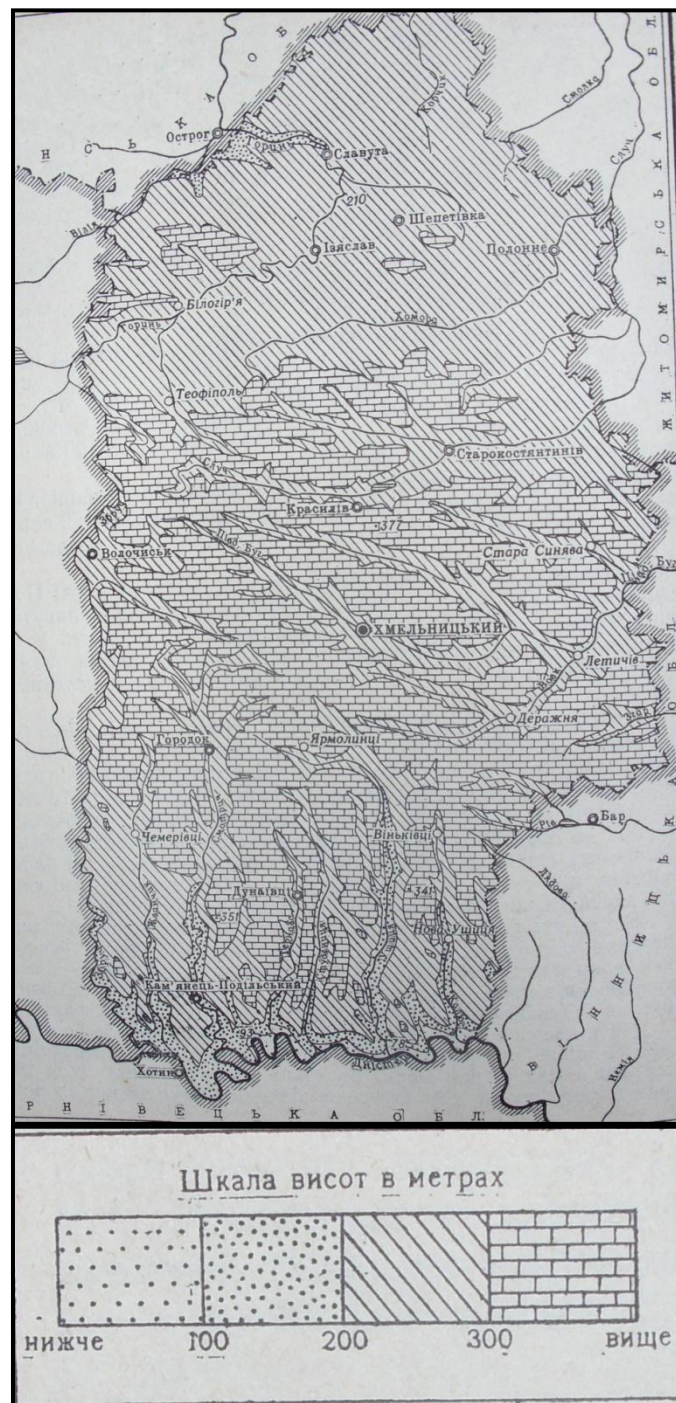


Рис. 2. Гіпсометрична схема Хмельницької області

Територією Летишівської рівнини протікає 5 річок, серед них найбільшими є Південний Буг, Вовк, Бужок.

Для Летишівської рівнини притаманні такі види ґрунтів: ясно-сірі та сірі опідзолені, чорноземи глибокі, чорноземи опідзолені, торфовища низинні [2].

Для досліджуваної території характерне поширення дубових, дубово-грабових і дубово-соснових лісів, а також трав'яних боліт і болотистих лук [2].

Тваринний світ представлений лісовими та степовими видами [3].

Летишівський ландшафт належить до природних районів складної будови, в яких поряд з ландшафтними комплексами з чорноземами на лесових породах і з ерозійними формами

Одним з найцікавіших природно-заповідних об'єктів є гідрологічний заказник загальнодержавного значення «Башта», що знаходиться на мальовничій заплаві Південного Бугу, між селами Трибухівці та Головчинці. Площа заказника 250 га. За своїм характером – це типова заплавна ділянка Поділля. Краї широкої заплави займають луки, центральна її частина зайнята обводненими болотними угрупованнями. Дерева і чагарники займають порівняно невелику площу і зосереджені переважно біля старих торфових кар'єрів та на схилах долини. На добре виявленому прирусловому валу поширені луки, які використовуються для випасання. Тут зростають типові болотні рослини, насамперед північні (бореальні).

Заказник є досить багатим у фауністичному відношенні і є одним із найцікавіших болотних угідь Хмельницької області. На його території зареєстровано 51 вид птахів, що підлягають охороні.

Висновки. Територія Летичівської рівнини детально не досліджувалася, тому вивчення природних особливостей даної території дасть змогу кращого розвитку в господарському відношенні та сприятиме обґрунтуванню оптимізації природокористування Летичівської рівнини.

Література:

1. Бируля О.К. Геология і гідрогеология Поділля: Бібліографічний покажчик. – Вінниця, 1930. – 79 с.
2. Денисик Г. І. Природнича географія Поділля. Вінниця: Екобізнес Центр, 1998. 183 с.
3. Природа Хмельницької обл. / За ред. К. І. Геренчука. Львів: Вища школа, 1980. 152 с.

У статті представлена коротка характеристика результатів дослідження фізико-географічних особливостей Летичівської рівнини в межах Хмельницької області як складової частини Подільської височини.

Ключові слова: Летичівська рівнина, Подільська височина, Середньобузька височинна область, льодовикова долина.

Presents a brief description of the results of the research physical geographic features of the Letychivska plain as a part of the Podolia Upland.

Keywords: Letychivska plain, Podolia Upland, Serednobuzka highland region, glacial valley.

А.С. Куйбіда

(науковий керівник – кандидат сільськогосподарських наук, доц. Т.І. Рогач)

ВПЛИВ ХЛОРМЕКВАТХЛОРИДУ НА ПРОДУКТИВНІСТЬ І ЯКІСТЬ ОЛІЇ МАКУ ОЛІЙНОГО

Одним із основних завдань сучасного сільськогосподарського виробництва є пошук нових шляхів і способів підвищення урожайності та якості продукції [3; 7]. Більш ефективно управляти продуктивністю рослин дають можливість синтетичні регулятори росту та розвитку, які є або аналогами фітогормонів, або модифікаторами їх дії.

Фітогормони справляють стимулюючу та інгібуючу дію на перебіг головних фізіологічних процесів у рослинному організмі, впливають на пристосування та виживання останніх у різноманітних стресових умовах [2]. Серед синтетичних регуляторів росту особливе значення мають ретарданти, які проявляють антигіберелінову дію. Відомо, що вони впливають на біосинтез гіберелінів, а також спричиняють суттєві зміни у морфо- і гістогенезі рослин [4].

Відсутність даних про вплив інгібітора росту хлормекватхлориду на фізіолого-біохімічні процеси рослин маку стримує розробку і впровадження нових технологій із застосуванням даного препарату під час вирощування сучасних сортів культури. Вплив препарату на продуктивність і вміст ліпідів у насінні маку олійного практично не вивчався.

Тому метою нашої роботи було вивчити вплив антигіберелінового препарату хлормекватхлориду на продуктивність та структуру врожаю маку олійного.

В Україні, згідно з Державною програмою розвитку маківництва, поступово збільшуються посівні площі маку [8]. У зв'язку з цим, нами проведено дослідження впливу хлормекватхлориду, продуктивність, вміст олії та її якість у насінні маку олійного.

Матеріал і методи досліджень. Мікропольові досліди проводили у Чернівецькому районі с. Борівка Вінницької області в 2010 році та Красилівському районі с. Кузьмин Хмельницької області в 2011 році. Площі дослідних ділянок по 10 м², повторність п'ятикратна. Експериментальне дослідження з вивчення впливу хлормекватхлориду (ХМХ) у двох варіантах: обробка 0,5%-м та 0,25%-м ХМХ в фазу бутонізації.

Рослини маку сорту Беркут обробляли ретардантом одноразово 18.06.10. та 16.06.11 за допомогою ранцевого обприскувача у фазу бутонізації. Контрольні рослини обприскували водопровідною водою.

Загальний вміст олії в насінні визначали шляхом екстракції в апараті Сокслета. В якості органічного розчинника використовували петролейний ефір з температурою кипіння 40-65⁰С. У зразках виділеної олії визначали її якісні характеристики: кислотне число – індикаторним методом для темних олій, йодне число – методом Генграновича, число омилення, ефірне число і вміст гліцерину за загальноприйнятими методиками [5; 6]. Кількісний вміст та якісний склад насичених і ненасичених вищих жирних кислот визначали методом газорідної хроматографії на хроматографі «Хром-5» (Чехія) [1]. Умови хроматографування: скляні колонки розміром 3,5 мм внутрішнім діаметром 3мм, заповнені сорбентом Хромосорб WAW 100-120 mesh із нанесеною сумішшю стаціонарних фаз SP-2300 2% SP-2310 3%. Швидкість проходження газу 50 мл/хв, газ-носії азот. Температура колонки – 200⁰С, випаровувача – 230⁰С, полум'яно-іонізаційного детектора – 240⁰С.

Результати досліджень обробляли статистично. У таблицях подані середньоарифметичні значення та їх стандартні похибки.

Результати досліджень та їх обговорення. У літературних джерелах представлені роботи, в яких вивчається можливість застосування ретардантів для регуляції швидкості росту і зміни коефіцієнтів розподілу мас сухої речовини між органами рослин. Однак системного вивчення хлормекватхлориду на насінневу продуктивність маку, очевидно, не проводилося.

Вивчення особливостей росту і розвитку маку інгібітором росту свідчить про суттєві зміни у морфогенезі. Результати наших досліджень свідчать, що обробка рослин хлормекватхлоридом впливала на утворення плодів, призводила до достовірного збільшення кількості плодів на рослині – коробочок (табл. 1). Одночасно зростала маса тисячі насінин і маса насіння в коробочці. Наслідком цього було суттєве підвищення врожайності культури маку.

Таблиця 1

Вплив хлормекватхлориду на врожайність маку олійного

| Варіант досліджу | Кількість коробочок на рослині (шт) | Маса насіння в коробочці (г) | Маса 1000 насінин (г) | Врожайність (ц/га) |
|------------------|-------------------------------------|------------------------------|-----------------------|--------------------|
| 2010 рік | | | | |
| Контроль | 1,45±0,061 | 2,04±0,096 | 0,453±0,017 | 8,87±0,32 |
| 0,5%-ий ХМХ | *1,82±0,099 | *2,67±0,090 | 0,464±0,022 | *10,21±0,31 |
| 0,25%-ий ХМХ | *1,93±0,101 | *2,48±0,150 | 0,452±0,013 | *10,86±0,30 |
| 2011 рік | | | | |
| Контроль | 4,00±0,126 | 2,95±0,109 | 0,488±0,013 | 7,10±0,41 |
| 0,5%-ий ХМХ | *4,63±0,125 | 3,21±0,12 | *0,542±0,012 | 7,73±0,28 |
| 0,25%-ий ХМХ | *4,35±0,120 | *3,34±0,102 | *0,538±0,014 | 7,69±0,30 |

Примітка:

*- різниця достовірна при P≤0,05

Обробка 0,5% та 0,25%-м ХМХ впливала на якісні характеристики олії (табл. 2). Зокрема, під впливом ретарданту зросло йодне число і спостерігалось зменшення кислотного числа. Таким чином, якість олії в оброблених регуляторами росту рослин маку є більш високою у порівнянні з контролем.

Таблиця 2

Вміст і якісні характеристики олії маку олійного за дії ХМХ (2010 р.)

| Варіант / Показник | Контроль | 0,5%-ий ХМХ | 0,25%-ий ХМХ |
|---|-------------|--------------|--------------|
| Кислотне число (мг КОН на 1 г олії) | 13,80±0,16 | *11,5±0,15 | 13,19±0,13 |
| Число омилення (мг КОН на 1 г олії) | 181,19±3,78 | *160,41±0,17 | 173,86±0,79 |
| Ефірне число (мг КОН на 1 г олії) | 167,38±4,05 | *184,88±0,09 | 160,67±0,6 |
| Гліцерин % | 9,15±0,22 | *8,13±0,01 | 8,78±0,03 |
| Йодне число (г І на 100 г олії) | 125,37±1,55 | *136,14±1,11 | *136,74±1,72 |

Примітка:

*- різниця достовірна при $P \leq 0,05$

Харчова цінність макової олії значною мірою визначається профілем жирних кислот. В олії насіння маку сорту Беркут була встановлена присутність пальмітинової, пальмітолеїнової, стеаринової, олеїнової, лінолевої, ліноленової, арахінової α -ліноленової кислот, харчова цінність і значення яких для організму людини і тварин різні (табл. 3).

Таблиця 3

Вплив регуляторів росту на вміст вищих жирних кислот у маковій олії

| Варіант / ВЖК | Контроль | ХМХ 0,5% | ХМХ 0,25% |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|
| Пальмітинова | 7,93±0,025 | 8,03±0,01 | *8,09±0,01 |
| Пальмітолеїнова | 0,11±0,001 | 0,115±0,005 | 0,11±0,01 |
| Стеаринова | 1,81±0,005 | 1,84 ±0,01 | 1,88±0,02 |
| Олеїнова | 18,13±0,02 | 17,59±0,155 | 17,87±0,085 |
| Лінолева | 71,37±0,015 | 71,5±0,17 | 71,29±0,11 |
| α -Ліноленова | 0,55±0,005 | *0,73±0,025 | 0,61±0,025 |
| Арахінова | 0,13±0,001 | *0,17±0,005 | *0,16±0,005 |

Примітка:

1. *- різниця достовірна при $P \leq 0,05$

Висновки. Отже, використання 0,5% та 0,25%-го хлормекватхлориду призводило до підвищення урожайності маку олійного сорту беркут за рахунок збільшення кількості коробочок на рослині та маси насіння у плодах.

Література:

- 1.Корми: оцінка, використання, продукція тваринництва, екологія / Кулик М. Ф., Кравців Р. Й., Обертюх Ю. В. та ін. – Вінниця : ПП «Тезис», 2003. – 334 с.
- 2.Фітогормональна регуляція процесів адаптації рослин до стресів / І. В. Косаківська // Український ботанічний журнал. – 1997. – Т. 54, № 4. – С. 330 – 333.
- 3.Кур'ята В. Г. Ретарданти – модифікатори гормонального статусу рослин // Фізіологія рослин : проблеми та перспективи розвитку. Т. 1. / НАН України, Ін-т фізіології рослин і генетики, українське т-во рослин; голов. ред. В. В. Моргун. – К. : Логос, 2009. – С. 565-589.
- 4.Кур'ята В. Г. Фізіолого-біохімічні механізми дії ретардантів і етиленпродуцентів на рослини ягідних культур: дис. ... доктора біол. наук : 03.00.12 / Кур'ята Володимир Григорович. – К., 1999. – 318 с.
- 5.Методы биохимического исследования растений / под ред. А. И. Ермакова. – Л. : Агропромиздат, Ленингр. Отделение, 1987. – 430 с.

6. Починок Х. Н. Методы биохимического анализа растений / Починок Х. Н. – Киев : Наукова думка, 1976. – 334 с.
7. Рогач Т.І. Вплив хлормекватхлориду на анатомічну будову і продуктивність рослин соняшнику (*HELIANTHUS ANNUUS L.*) / Т.І. Рогач, В.Г. Кур'ята // Основи формування продуктивності сільськогосподарських культур за інтенсивних технологій вирощування : зб. наук. праць УДАУ. – Умань, 2008. – С. 71-77.
- 8.. Мак – культура вибаглива / Струкова С // Інформаційний щомісячний всеукраїнський журнал з питань агробізнесу «ПРОПОЗИЦІЯ». – 2003р, – № 1.

В умовах польового дослідження вивчали вплив 0,5% та 0,25%-го хлормекватхлориду на продуктивність, вміст олії та її якість у насінні маку олійного. Встановлено, що регулятор росту призводить до збільшення кількості плодів на рослині, маси насіння у коробочці, маси тисячі насінин.

Ключові слова: мак олійний, ретардант, продуктивність, якість олії, вищі жирні кислоти.

In a field experiment studied the influence 0.5% and 0.25% st chlormequat-chloride of productivity, oil content and its quality in poppy seed oil. Found that drugs lead to positive changes in the structure of the harvest - increasing the number of fruit per plant, number of seeds in boxes, the mass of the seeds.

Keywords: oil poppy, retardant, productivity, oil quality, higher fat acids.

А.О. Луба

(науковий керівник – кандидат технічних наук, доц. Г.В. Сакалова)

ДОСЛІДЖЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ БІЛКОВІСНИХ РЕЧОВИН, СТАБІЛІЗОВАНИХ АНТИСЕПТИКОМ

Постановка проблеми: Переважна більшість промислових матеріалів і виробів природного походження піддаються руйнівній дії різних мікроорганізмів. Під час виробництва, експлуатації, транспортування та зберігання натуральні матеріали зазнають ураження, що призводить до передчасного старіння, втрати фізико-хімічних, механічних та експлуатаційних властивостей матеріалів. Тому нині є досить актуальною проблема запобігання біоураженню та пошук шляхів та методів її вирішення. Зазвичай для цього використовують речовини з антисептичними властивостями. В мікроорганізмах хімічному руйнуванню піддаються, перш за все білки, тому, насамперед потрібно знайти методи для біозахисту [1]. Властивості антисептичних речовин мають суттєве значення в процесі виготовлення шкіри та хутра. Здебільшого сировина для цієї промисловості, що надходить на переробку, вже мікробіологічно забруднена. Тому знаходження найбільш ефективних, нетоксичних та відносно недорогих шляхів біозахисту є актуальною проблемою в цій галузі. Це спонукало до створення антисептичного препарату на основі скипидару. Оскільки зараз на світових ринках відчувається недостача скипидару, а Україна має достатню базу для виготовлення скипидарних продуктів, то створення такого антисептику було б досить доцільним, ефективним та економічно вигідним [2].

Мета даної роботи: дослідити можливу зміну фізико-механічних та хімічних характеристик шкіри після обробки антисептичним препаратом, синтезованим із скипидару.

Для досягнення мети були поставлені такі **завдання:**

- дослідити антисептичні властивості терпеноїдів, здатних захистити натуральні матеріали від негативного впливу мікроорганізмів;
- одержати й дослідити препарат, здатний запобігати біоураженню;
- вивчити доцільність застосування обраного препарату;
- установити основні характеристики хутрової сировини після проведення відмочування;
- визначити зміну амінокислотного складу білковісного матеріалу після обробки антисептиком;

Об'єкт дослідження – антисептичні речовини, синтезовані із скипидару, які здатні захистити білковмісний матеріал від біоураження.

Предмет дослідження – використання препарату з високими антисептичними властивостями для захисту матеріалів природного походження від руйнівної дії різних мікроорганізмів.

Нами створено малотоксичний препарат із широким спектром антимікробної дії для біозахисту білковмісних матеріалів, який синтезували із скипидару та показано можливості його застосування.

Для визначення терпеноїду з кращими антисептичними властивостями користувались експрес-методом. Результати досліджень показали, що антимікробні властивості у препараті пінангліколь, розчинений в етиловому спирті, є найкращими. Пінангліколь був попередньо синтезований шляхом окислення скипидару водним розчином калій перманганату.

Проводилась попередня антисептична обробка в процесі відмочування консервованої хутрової сировини. Дослідження розчинів антисептичної композиції з метою подальшого застосування у відмочувальній композиції проводили за такими показниками: рН розчину, його густина, поверхневий натяг. Було приготовлено 5 зразків препарату різної концентрації. Співвідношення пінангліколю та етилового спирту в усіх зразках становило 1:1, змінювалася лише загальна концентрація розчину.

Для відмочування було обрано температуру 35-40°C, оскільки при менших (20°C) відмочування не викликає різкого збільшення числа бактерій і вимивання білків. Значні зміни відбуваються в процесі подальшого підвищення температури відмочувальної рідини, і навіть у присутності антисептиків може бути створене бактеріологічне середовище, що спричинить структурні зміни сировини [3].

Таблиця 1

Параметри процесу відмочування та характеристика відмочувальних розчинів

| Концентрація, г/л | рН | Густина, г/см ³ | Поверхневий натяг, пуаз |
|-------------------------------|---------|----------------------------|-------------------------|
| Пінангліколь : етиловий спирт | | | |
| 1 | 5 | 0,061 | 4,17 |
| 2 | 5 | 0,069 | 4,83 |
| 3 | 5 | 0,092 | 6,696 |
| 4 | 5 | 0,097 | 7,05 |
| 5 | 5 | 0,106 | 7,96 |
| Параметри: | | | |
| Температура, °С | 35 – 40 | | |
| РК | 10 | | |
| Тривалість процесу, год | 24 | | |

Результати показників хутрового напівфабрикату показують, що найбільш оптимальною концентрацією дозування композиції, що сприяє достатньому обводненню структури білка та високій антимікробній стійкості є концентрація 3 г/л, що забезпечує показники якості білкового матеріалу, максимально наближені до контрольного зразка і дотримання нормативних вимог.

Також було проведено амінокислотний аналіз для розчину желатину, отриманого шляхом термічного виплавлення дослідних зразків. Результати свідчать про незначні розбіжності одержаного желатину з контрольним зразком. Результати досліджень представлені в (табл. 2)

Максимальні відхилення коливаються до значення 2%, що знаходиться в межах дозволеної похибки експерименту. Вміст цистеїну вказує на неповне видалення залишків кератину з готових зразків і його збереження при лужно-термічній обробці. Результати вказують, перш за все, на можливість використання розробленої композиції під час відмочування сировини в промислових масштабах з метою одержання желатину харчового. В цілому одержуємо препарат з достатнім розшаруванням білкової структури, руйнуванням

поперечних зв'язків і перехід гідролізованих структур і функціональних груп у відпрацьований розчин.

Висновки. У роботі наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми біозахисту шкіри та хутра шляхом включення до технологічного циклу антисептичної обробки препаратом на основі похідних терпеноїдів. Розроблено малотоксичний препарат – розчин пінангліколю в етиловому спирті – з широким спектром антимікробної дії. Економічна вигідність препарату зумовлена синтезом його основної складової з більш дешевого та доступного скипидару.

Таблиця 2

Амінокислотний аналіз розчинів желатину

| Амінокислота | К-ть Мк/моль | К-ть мг | % по Мк/моль | % по мг | Харчовий Желатин |
|----------------------|-----------------|--------------|-----------------|------------|---------------------|
| Оксилізін | 0,026 | 0,004 | 0,28 | 0,42 | 0,421 |
| Лізін | 0,271 | 0,040 | 2,88 | 3,91 | 2,680 |
| Гістидин | 0,019 | 0,003 | 0,20 | 0,29 | 0,403 |
| Аргінін | 0,380 | 0,066 | 4,03 | 6,52 | 4,652 |
| Окси-пролін | 0,820 | 0,107 | 8,70 | 10,60 | 9,054 |
| Аспарагінова кислота | 0,464 | 0,062 | 4,92 | 6,09 | 4,527 |
| Треонін | 0,185 | 0,022 | 1,96 | 2,17 | 1,775 |
| Серин | 0,360 | 0,038 | 3,82 | 3,73 | 3,182 |
| Глутамінова кислота | 0,703 | 0,103 | 7,45 | 10,20 | 7,046 |
| Пролін | 1,230 | 0,141 | 13,05 | 13,96 | 12,012 |
| Гліцин | 3,280 | 0,246 | 34,79 | 24,28 | 32,540 |
| Аланін | 1,036 | 0,092 | 10,99 | 9,10 | 11,295 |
| Цистеїн | 0,051 | 0,006 | 0,54 | 0,61 | 0,001 |
| Валін | 0,157 | 0,018 | 1,67 | 1,81 | 2,120 |
| Метіонін | 0,050 | 0,007 | 0,53 | 0,73 | 3,406 |
| Ізолейцин | 0,056 | 0,007 | 0,59 | 0,72 | 2,006 |
| Лейцин | 0,223 | 0,029 | 2,36 | 2,88 | 1,201 |
| Тирозин | 0,021 | 0,004 | 0,22 | 0,37 | 0,116 |
| Фенілаланін | 0,098 | 0,016 | 1,04 | 1,59 | 1,135 |
| Сума | 9,428 | 1,013 | | | |

Одержані результати свідчать про можливість застосування нової водорозчинної композиції з антисептичними властивостями під час консервування. Використання даного методу забезпечує стійкість до біоураження та позитивно позначиться на екології довкілля.

Результати досліджень свідчать, що дозування антисептика забезпечує одержання відмочувальної сировини та її модифікованого білковмісного препарату – желатину з меншим загальним виходом білка, та його основних амінокислот – перш за все, гетероциклічних та ароматичних. Збільшення вмісту у препаратах дикарбонових кислот (аспарагінова та глютамінова) можливо пояснити відповідними хімічними перетвореннями з гідрокси- групою.

Результати досліджень амінокислотного складу відмочувальної сировини та желатину, одержаного термічним методом на її основі підтверджують висновки, одержанні за результатами хімічного аналізу: дозування терпеноїду спричиняє переважно хімічні перетворення за аміногрупами, водночас кількість вільних карбоксильних та гідроксигруп зростає.

Література:

1. Позин М.Е. Технология минеральных удобрений/ Позин М.Е. – Л.: Химия, 1983. – 335с.
2. Виробництво фосфоровмісних мінеральних добрив підприємствами України та їх використання в сільському господарстві / [В.Г.Заречений, Е.О. Карпович, С.В. Вакал та ін.]; За ред. В.Г. Зареченого. – Суми: ВДТ «Університетська книга», 2004.– 189 с.
3. Гладушко В.І. Фосфорні добрива: екологічні аспекти виробництва і використання в Україні / Гладушко В.І., Астрелін І.М. // Хімічна промисловість України, 1996.– №6.– С.37-42.

У статті досліджується можлива зміна фізико-механічних та хімічних характеристик шкіри після обробки антисептичним препаратом, синтезованим із скипидару.

Ключові слова: желатин, білки, антисептик, амінокислотний склад.

In this paper investigate possible change in physico-mechanical and chemical characteristics of the skin after treatment with antiseptic medication synthesized from turpentine,

Keywords: gelatin, proteins, antiseptic, amino acid composition.

Д.А. Пшеничнюк

(науковий керівник – кандидат історичних наук, доц. С.О. Гусев)

ПОЛІТИКА РАДЯНСЬКОЇ ВЛАДИ ЩОДО КОЗАЦТВА НА ДОНУ В 1917-1920 РР.

Постановка проблеми. Останнім часом з новою силою зріс інтерес до козацької історії, а особливо періоду громадянської війни в Росії на початку ХХ ст. Тому події цього відрізка 1917-1920 рр. є надзвичайно цінними і вимагають сучасного об'єктивного дослідження та визначення особливостей взаємостосунків буржуазного Тимчасового уряду та радянської влади з донським козацтвом, як одним з найбільш яскравих представників козацької спільноти на початку ХХ ст. у Росії.

Аналіз попередніх досліджень проблеми. Взаємостосунки між представниками радянської влади та Донським козацтвом є об'єктом дослідження багатьох радянських і сучасних російських дослідників. Найбільш об'єктивними та ґрунтовними є праці М. Янчевського, В. Антонова-Овсєєнка, О. Козлова, А. Венкова, К. Хмелевського, Н. Звєздової, О. Скорика та І. Полякова.

Актуальність теми визначається необхідністю вивчення у специфічних умовах процесу формування та становлення нової державності в 1917 р. у козацькій області і взаємостосунків радянської влади і козацтва в суворі роки громадянської війни на Дону.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі аналізу літературних джерел і наукового доробку російських учених радянського періоду та сучасності висвітлити особливості політичного і соціально-економічного розвитку на Дону, зумовлених встановленням радянської влади на Дону у період громадянської війни.

Виклад основного матеріалу. Передусім зазначимо, що початком дослідження є 1917 р., адже у лютому 1917 р. відбулась зміна в структурі державної влади Росії, саме це було початком нових взаємостосунків козацтва і місцевої влади. Межею дослідження є 1920р., коли на Дону вже остаточно була встановлена радянська влада, що й зумовило різкий спад інтересу влади до козацтва, оскільки цей клас був майже знищений.

Особливий інтерес представляє специфіка реформ, проведених в Області Війська Донського у переломному 1917 р. Адже Область Війська Донського – це адміністративно-територіальна одиниця в Російській імперії у 1870-1920 рр., яка займала такі території, як басейн Середнього і Нижнього Дону та його притоки, території сучасних Ростовської, частини Волгоградської області і Краснодарського краю Російської Федерації, Південну частину Донецької та Східну частину Луганської областей України, яка первинно була заселена донськими козаками й управлялася за особливим положенням.

Росія рухалась уперед шляхом буржуазно-демократичних перетворень. Що ж стосується Області Війська Донського в 1917 р., то для нього найважливішим питанням була організація самоврядування через визнання його Центральною владою і навіть участь у ньому населення, як однієї із форм правотворчої діяльності [1, с. 20].

Слід зауважити, що влада Війська Донського належала козацтву, яке

© Д.А. Пшеничнюк, 2012 р.

правді, згідно з

положенням «Про управління Донського війська» 1835 р. на чолі місцевого управління

Області стояв Наказний Отаман, який користувався повноваженнями генерал-губернатора та командувача військ у військовому окрузі. Проте політичний устрій на Дону був не ідеальним і призвів до певних проблем.

Після Лютневої революції свої права на владу й управління областю пред'явили іногородні селяни, робочі та середні верстви населення. Буржуазія також вважала себе обділеною владою, і тому навесні 1917 р. в Області Війська Донського сформувалася демократична система влади і управління.

Таке рішення призвело до загострення боротьби двох владних структур – Військового уряду та Рад робітничих, солдатських, селянських та козацьких депутатів. У результаті цього серед населення відбулися такі події: збройне вторгнення до Ростова і взяття його Каледіним на початку грудня 1917 р. і прийняття на Дон більш ніж 20 політиків, вигнаних революцією з єдиного центру (переважно корніловців). Така демонстрація влади козацтва фактично свідчила про відсутність влади в руках Військового уряду.

Отже, на початку 1917 р. у Області Війська Донського виникла гостра проблема, пов'язана з владою та управлінням округом. Протиборство класів (станів) та його владних структур загострилося ще більше.

Козацькі війська зробили певний внесок у розкол єдиної держави. За спогадами П. Краснова, «більшість дійшла висновку, щоб Росія стала конституційною монархією чи республікою, але щоб козаки мали широку автономію» [4, с. 270]. Козацькі війська йшли шляхом зміцнення власної державної перебудови, оскільки мали досвід власної своєрідної державності. Стверджуючи свою автономію, козаки йшли конституційним шляхом. Верхи козацтва були одностайні у думці, що «у дні державного розвалу і розпаду козацтво чинило організований опір анархії» [4, с. 307]. Оскільки Тимчасовий уряд всіляко підтримував козацьку верхівку, 14 березня 1917 р. військовий міністр О. Гучков підписав наказ «Про реорганізацію місцевого громадянського управління козацького населення». Новий державний лад припускав зміни й у структурі козацького управління. У наказі зазначалось:

1. Якнайшвидше скасувати всі правові заборони козакам, а особливо ті, які можуть заважати їхній військовій службі.

2. Реорганізувати місцеве управління багатьма козацькими військами на засадах найширшого самоврядування, яке цілком відповідало історичному минулому козацьких військ.

3. Розглянути питання про полегшення козакам спорядження на службу, як у військовий, так і в мирний час [5, с. 100-101].

Отже, Тимчасовий уряд від імені свого військового міністра О. Гучкова підтримав інтереси отамансько-офіцерської верхівки козацтва щодо оновлення козацьких кіл, з'їздів та рад і навіть погодився на створення козацького союзу у масштабах країни. Він також намагався вирішити аграрне питання в козацьких областях. До початку революції 1917 р. у Росії було 11 козацьких військ (під час революційних змін їх кількість зросла до 13, у яких налічувалося 4,5 млн. чоловік. Донське військо, що було одним із найдавніших, налічувало 1,5 млн. козаків. І хоча козаки не мали кількісної переваги над іншими станами, 4/5 всієї землі на Області Війська Донського належало козакам.

Тимчасовий уряд йшов на перебудову козацького життя у рамках буржуазного ладу через розуміння того, що конфліктувати з козацтвом йому не вигідно, оскільки, як покажуть наступні події, він міг взяти за основу у боротьбі з революційними силами козацькі війська. І такі прогнози справилились...

До літа 1917 р. у Росії із багатьох різноманітних політичних течій виділилося дві головні. Першою була особливо численна і особливо відома у народі партія більшовиків, основною метою яких були світова соціалістична революція, захоплення влади у Росії та створення плацдарму для світового революційного процесу. Тому більшовики свідомо робили ставку на розвал країни, що полегшило б їх прихід до влади та й заохочували населення до «російського бунту» і анархії.

Другою була та течія, яка протистояла силі більшовиків, а її головною метою була боротьба за збереження країни, за виведення її із кризи, боротьба з анархією і німцями. Прояв активності цієї течії («корніловський заколот») розколов державу. Офіцєрство розкололося на «корніловське» і «демократичне», козаки – на «каледінців» і «робітничє козацтво». У цій ситуації більшовики стали нарощувати агітаційну роботу серед козацької громади, основною метою якої було залучення козаків-середняків до революційної боротьби. Агітатори переконували козаків у необхідності боротьби за перехід влади у руки Рад, намагалися розкрити сутність буржуазного Тимчасового уряду, передбачали неминучий крах двовладдю.

Донського Військового уряду не визнала влада РНК.

26 листопада В. Ленін доручив Петроградському ВРК довести заклик «Ваша доля, козаки, в ваших руках. Наші загальні вороги – поміщики, капіталісти, корніловці-офіцери. Оголосіть Каледіна, Корнілова, Дутова, Караулова і всіх їхніх спільників ворогами народу і зрадниками» Ради Союзу козацьких військ [6, с. 176].

У грудні 1917 р. Радянський уряд почав планомірну збройну боротьбу з козацьким урядом. Наступові «червоних» протиставити було нічого.

10 січня 1918 р. у станиці Каменській відкрився з'їзд фронтового козацтва, що оголосив себе владою у Донській області й обрав козацький Військово-Революційний комітет на чолі з Ф. Підтьолковим і М. Кривошликовим та прийняв резолюцію: «З'їзд і ВРК закликають усі козацькі частини, усе робітничє козацтво та усе робітничє населення Донської області поставитися з довірою до нього, згуртуватися і організуватися на підтримку ВРК, який воскрєшає кращї сторінки своєї історії вільнолюбного Дону» [7, с. 111-112].

19 січня 1918 р. під тиском антибільшовицьких сил Козацький ВРК, втрачаючи свої панівні позиції, визнав владу Ради Народних Комісарів. Як наслідок цієї політики – створення Донської Радянської республіки. Через те, що прийняття радянської влади було обов'язковим, наслідком стали збройні зіткнення із Радянською владою.

Показником неодностайного ставлення козацтва до радянської влади став I з'їзд Рад Донської республіки, який проходив 9-14 квітня 1918 р. у Ростові-на-Дону, після якого вже у травні 1918 р. в одній з областей півдня Росії – на Дону – зароджується масовий антибільшовицький рух. Причини масового повстання були різні. Ті зміни у соціальній, політичній та аграрній структурах, що відбулися у Центральній Росії, були не прийнятні донським козацтвом, і воно віддало перевагу збройній боротьбі.

Восени 1918 р. сили козацтва були розколоти: 18% бєздатних козаків опинилося у лавах Червоної Армії, 82% – у Донській. Відчувши значну перевагу у цій ситуації, Донбюро почало будувати свою роботу на ігноруванні особливостей побуту та життя козацтва. Зокрема було розпочато ліквідацію «Козацько-поліцейського» розподілу області на округи, частина території передавалася сусіднім губерніям.

На початку січня 1919 р. Червона Армія перейшла у генеральний наступ проти козацького Дону, крім того, у світ вийшов горезвісний циркулярний лист Оргбюро ЦК більшовиків, який містив у собі пункти, пов'язані з масовим терором стосовно контрреволюційного козацтва. «Провести масовий терор проти багатих козаків, винищивши їх поголовно; провести нещадний масовий терор стосовно всіх козаків, які брали пряму чи непряму участь у боротьбі проти радянської влади. До середнього козацтва необхідно застосувати усі ті заходи, які дадуть гарантію, що нові спроби виступів проти радянської влади з їх боку не повторяться» [3, с. 34].

Унаслідок проведеної політики більшовики, захопивши владу, почали реалізовувати процес викорінєння козацтва.

Донбюро 8 квітня 1919 р. прийняло резолюцію, у якій підкрєслювалося, що «Самє існування козацтва загрожує Радянській владі. Донбюро пропонувало ліквідувати козацтво, як особливу економічну та етнографічну групу, шляхом його розпорощення і розселення за межі Дону» [2, с. 153].

Хоча В. Ленін наполягав покласти край усім повстанням, проте військове командування з цим не поспішало, а наслідком розкозачування стала громадянська війна, що поширювалася

і жорстокішала. Усі прийоми, застосовані владою, кінцевим результатом мали повне знищення козацтва, як соціального прошарку суспільства.

Оцінюючи діяльність Донбюро РКП(б) з осені 1918 р. до осені 1919 р., можна припустити, що попри відомий позитивний внесок Донбюро в розгром контрреволюції і запровадження радянської влади на Дону, у його козацькій політиці було допущено низку великих промахунків і невдач.

Висновки. Отже, цілий згусток протиріч – класових, соціальних та етнокультурних, які накопичувались століттями, призвів на початку ХХ століття до найсильніших соціальних потрясінь і до розвалу країни.

Нерівний розподіл землі між козаками і не козаками та усвідомлення козаками всього, що відбувалося на той момент у країні, призвело до того, що Війська усіх «козацтв» єдиною спільністю протистояли хвилі розвалу.

Оформлення та діяльність вищих органів козацького управління на Дону навесні-влітку 1917 р. мали величезне значення для поступального розвитку важливих процесів у суспільно-політичній і господарсько-економічній сферах життя області. Протягом короткого хронологічного періоду органи козацького самоврядування виконали значну роботу як у плані реалізації демократичних засад для формування і функціонування місцевих органів влади, так і в плані продуманого управління усіма справами області Війська Донського.

У період революції та громадянської війни на Дону козацтво діяло, як досить активна військово-політична сила. На початку січня 1918 р. війна набула форм військово-політичного протистояння. Під впливом різних політичних сил та внутрішнього соціального розколу у боротьбі донські козаки виступили з різних боків фронту і склали основу великих кавалерійських частин як «білих», так і «червоних» військ. Станицями Дону прокотилася хвиля кривавих масових розправ як над ворогами, так і над рядовими козаками, які потрапили в найменшу підозру. Розпалювання взаємної ненависті досягло такого розмаху, що будь-яке примирення було неможливим. Курс нової влади на знищення «привілейованого» козацького стану мав на меті тільки одне – зрівняти козаків з оточуючим некозацьким населенням. З козацтва прагнули зробити законслухняний стан, адже цілеспрямоване військово-виховання, яке складалося сотні років, зробило козацтво дуже потужною етнічною групою. Тому почався терор «розкозачування». Це було непоправною, страшною історичною помилкою з боку держави, адже Південний регіон Дону тільки почав відроджуватися. І, звичайно, традиційне козацьке самоврядування завжди було у протиріччі з державою і не йшло з нею на компроміс.

Буржуазна революція поставила козацтво перед проблемою вибору: йти буржуазною дорогою чи ж дорогою своєї самобутності. Іншого вибору не могло бути, але драма була перед очима. І коли виникли революційні зміни соціалістичної орієнтації, це був «детонатор» майбутньої громадянської війни, події якої розвивалися дуже трагічно.

Як відомо, навіть у найскладніші історичні періоди довести протиборство ідеологій до громадянської війни – це прямий шлях до загибелі нації. Тому метою роботи було розкрити протиріччя цього періоду та показати його вбивчу хронологію подій.

Література:

1. Звездова Н.В. Местная власть в Области Войска Донского и его реформирование в марте 1917 - феврале 1918 гг. – Ростов н/Д., 1997. – С. 20.
2. Кислицын С.А. Политика Донбюро РКП (б) в отношении казачества в годы гражданской войны // Проблемы истории казачества XVI-XX вв. – Ростов н/Д., 1995. - №4. – С. 153.
3. Кураев В.Д. К вопросу возрождения казачества // Проблемы казачьего возрождения. – Ростов н/Д., 1996. – Ч.1. – С. 34-40.
4. Лосев Е.Ф. Миронов. – М., 1991. – С. 270-273, 307.
5. Сборник указов и постановлений Временного правительства. 27 февраля - 5 мая 1917. – П., 1917. – Вып.1. – С. 100-103.
6. Поляков И.А. Донские казаки в борьбе с большевиками 1917-1919. – М., 2007. – С. 176.
7. Янчевский Н.Л. Разрушение легенды о казачестве. – Ростов н/Д., 1931. – С. 111.

Стаття розглядає основні аспекти взаємостосунків Тимчасового уряду царського самодержавства та радянської влади щодо козацтва на Дону в часи громадянської війни у Російській імперії періоду 1917-1920 рр. та висвітлює політику більшовиків, яка призвела до того, що козацтво як соціальна категорія населення на початку ХХ ст. було майже знищене.

Ключові слова: козацтво, радянська влада, Донбюро, Тимчасовий уряд, царизм, більшовики, громадянська війна.

This article considers the main aspects of the relations between Interim Government of tsarist autocracy and Soviets about the Don Cossacks during the Civil War period of the Russian Empire in 1917-1920 and highlights the policy of the Bolsheviks, which led to the Cossacks' destroying as a social category of the population in the early twentieth century.

Keywords: cossacks, soviets, Donbureau, Interim Government, tsarism, bolsheviks, Civil War.

Т.С. Ситник

(науковий керівник – кандидат біологічних наук, доц. О.О. Ткачук)

ОСОБЛИВОСТІ МЕЗОСТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛИСТКІВ КВАСОЛІ СОРТУ МАВКА ЗА ДІЇ ЕПНУ

Важливим компонентом сучасних технологій виробництва продукції рослинництва є регулятори росту рослин. До них належать як природні так і синтетичні органічні сполуки. Вони у невеликих кількостях впливають на обмін речовин у рослинах, що веде до суттєвих змін у їх рості та розвитку.

Ці речовини дають можливість спрямовано регулювати окремі етапи росту та розвитку рослин, а також підвищити урожайність і якість сільськогосподарської продукції [6].

Аналіз стану використання біологічно активних речовин показує, що в усьому світі на великих площах застосовують не ендогенні сполуки, а синтетичні регулятори росту рослин [6]. У практиці рослинництва особливе значення мають стимулятори, ретарданти, дефоліанти та інші. В останній час у сільському господарстві широко застосовуються синтетичні стимулятори росту.

Синтетичні регулятори росту рослин одержують хімічним або мікробіологічним шляхом. З фізіологічної точки зору вони є аналогами ендогенних фітогормонів або можуть впливати на біосинтез і функціонування гормонів рослин. Відомо, що вони впливають на біосинтез гіберелінів, а також спричиняють суттєві зміни морфо- і гістогенезу рослин [8]. Їх застосовують з метою впливу на процеси росту, розвитку і життєдіяльності рослин, збільшення врожайності та поліпшення якості продукції [3].

Застосування регуляторів росту є важливим засобом для підвищення врожайності та поліпшення якості сільськогосподарської продукції. Водночас тим, зустрічається інформація про підвищення продуктивності бобових і зернобобових культур під впливом стимуляторів росту, однак дані в значній мірі суперечливі. Однією із важливих сільськогосподарських рослин є квасоля. Вона характеризується високим умістом білка. Важливим для рослин квасолі є підвищення продуктивності культури. Відомо, що продуктивність будь-якої культури залежить від формування фотосинтетичного апарату, розмірів і кількості листя на рослині. Цього можна досягти за допомогою регуляторів росту рослин [3].

Метою нашої роботи було вивчення впливу стимулятора росту – епіну в концентрації 0,025 г/л на ріст пагонів квасолі та зміни мезоструктурної організації листків.

Рослини квасолі сорту Мавка вирощували в умовах вегетаційного досліду у вигляді ґрунтової культури.

© Т.С. Ситник, 2012 р. 5г/л до повного змочування листків ручним обприскувачем. контрольні рослини обробляли водопровідною

водою. Ріст рослин вивчали в динаміці шляхом промірювання довжини пагонів кожні 7 – 10 днів.

Мезоструктурну організацію листків визначали загальноприйнятою методикою на фіксованому матеріалі, розміри клітин епідермісу вивчали на препаратах, одержаних методом часткової мацерації тканин листка. Суміш для фіксації – рівні частини етилового спирту, гліцерину, води з додаванням 1% формаліну [9].

Для визначення стовпчастих і губчастих клітин використовували мацеруючу суміш (суміш хлоридної кислоти та оцтової кислоти), нагрівали на водяній бані протягом 10 хв. Після цього розбивали тканини за допомогою магнітної мішалки. Для вимірювання розмірів губчастих і стовпчастих клітин краплю суспензії, отриманої шляхом мацерації листка, поміщали на предметне скло і накривали покривним, не натискаючи. На отриманих препаратах за допомогою окуляр-мікрометра вимірювали довжину (L) і ширину (D) клітин, включаючи клітинну оболонку [7]. Об'єм клітин розраховували за формулою циліндра: $V = \pi^2 LK$, де K – поправочний коефіцієнт, величина якого змінюється залежно від відношення L/D.

Вміст хлорофілу визначали фотоколометричним методом на ФЕК Н 56 у свіжому рослинному матеріалі.

Статистичну обробку результатів здійснювали за Доспеховим [4].

Результати наших досліджень показали, що стимулятор росту викликав типову реакцію на рослинах квасолі. Так, через 10 днів після обробки висота досліджуваних рослин була більшою від контролю у 5 раз. Така ж тенденція спостерігалася на всіх етапах дослідження (рис. 1).

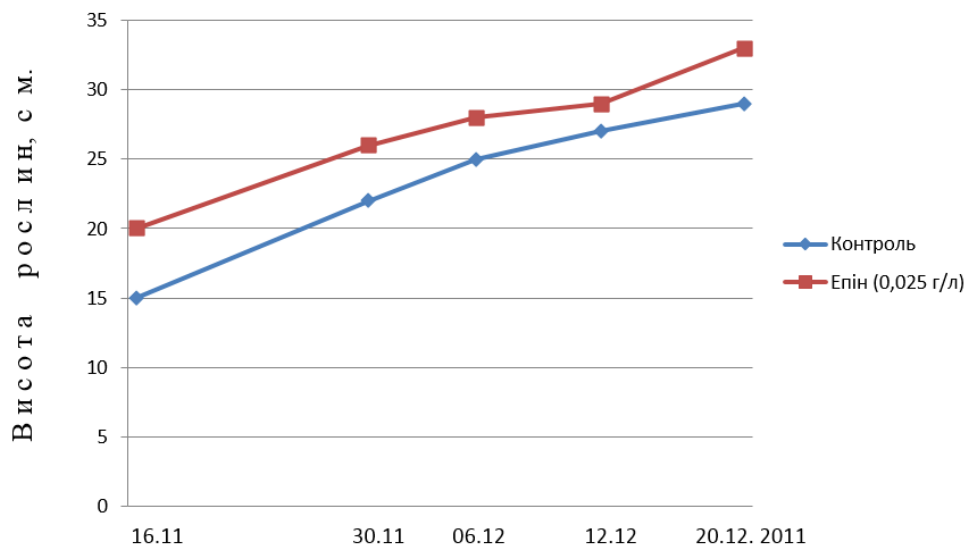


Рис. 1. Вплив епіну на висоту рослин квасолі сорту Мавка

Збільшення висоти пагонів викликало зміни і у формуванні фотосинтетичного апарату. У рослин квасолі сорту Мавка спостерігали потовщення листкової пластинки за дії стимулятора росту – 0,025 г/л епіну, яке відбувалося за рахунок розростання клітин стовпчастої паренхіми (табл.1). Зокрема об'єм клітин стовпчастої паренхіми у дослідному варіанті становив $4159,20 + 3,24 \text{ мкм}^3$ на відміну від контрольних – $3571,80 + 2,64$. Розміри губчастої паренхіми за дії епіну практично не відрізняються від контролю.

Відомо, що клітини епідермісу відіграють важливу роль у процесах транспірації та газообміну. Кількість клітин епідермісу за дії епіну достовірно збільшувалося по відношенню до контролю (табл. 1). Обробка регулятором росту позначилася на формуванні продохів, їх кількості та розмірах. За дії стимулятора росту кількість продохів у рослин квасолі збільшилась у порівнянні з контролем у 1,5 рази.

Обробка регулятором росту рослин kwasолі сорту Мавка позначилась і на розмірах продихів. Зокрема, під час використання стимулятора росту епіну відбувалося збільшення площі продихів. У досліджуваному варіанті цей показник був більший від контролю у 1,3 рази.

Таблиця 1

Вплив епіну в концетрації 0, 025 г/л на мезоструктурні показники листків kwasолі сорту Мавка

| Варіант досліджу | Контроль | Епін(0,025 г/л) |
|--|--------------|-----------------|
| Товщина листка, мкм | 293,50±6,75 | *311,60±4,76 |
| Об'єм клітин стовпчастої паренхіми, мкм ³ | 3571,80±2,64 | 4159,20±3,24 |
| Ширина клітин губчастої паренхіми, мкм | 24,70±2,12 | 25,40±1,86 |
| Довжина клітин губчастої паренхіми, мкм | 29,00±2,26 | 27,00±1,75 |
| Кількість клітин епідермісу | 7,60±0,30 | *12,50±0,65 |
| Кількість продихів | 4,40±0,30 | *6,60±0,26 |
| Площа продихів, мкм ² | 300,6±2,0 | *393,20±2,75 |

Примітки:

1. Рослини обробляли 04.11.2011 р.; 2. Проби відбирали 16.11.2011р.; 3. * – різниця достовірна при $p < 0,05$.

Ряд дослідників спостерігали збільшення вмісту хлорофілів під впливом хлорхолінхлориду в листках рослин люцерни, пшениці, картоплі та інших рослин [3; 5; 6].

Відомо, що хлоропластогенез знаходиться під прямим гормональним контролем, однак даних літератури присвячених цьому питанню, надзвичайно мало і одержані вони при застосуванні ендогенних гормонів. Встановлено важливу роль абсцизової кислоти і цитокінінів у формуванні і функціонуванні фотосинтетичного апарату рослини. Так, під впливом ендогенної АБК порушується поділ і структурно-функціональна організація клітин і хлоропластів – зменшуються розміри числа тилакоїдів, вміст хлорофілів. При чому ці процеси носять протилежний характер під впливом екзогенних цитокінінів [3].

При електронно-мікроскопічному дослідженні клітин мезофілу листків малини, оброблених хлорхолінхлоридом, отримані дані які свідчать про те, що препарат викликав у частини хлоропласті різноманітні пошкодження аж до повного їх розпаду. При цьому руйнувалася ламелярна структура, хлоропласти розбухали, з'являлась велика кількість осміофільних глобул [8].

Зменшення розмірів хлоропластів, дегенерацію структур тилакоїдів гран строми, накопичення осміофільних глобул під впливом ССС спостерігали в клітинах губчастого мезофілу листків картоплі, причому переміщення рослин в середовище з гібереліновою кислотою знімало дію ССС, відбувалась нормалізація структури хлоропластів. Обробка регуляторами росту, особливо Епіном, Сілком, Цірконом [1] впливає на ріст крохмалю та підвищує вміст хлорофілу в рослинах. Стимулятори росту змінюючи направленість фізіологічних процесів впливають і на урожайність культур. Обробка бульб і листків картоплі регуляторами росту впливає на зменшення періоду вегетації та більш раннього дозрівання бульб [3]. Комплексне застосування у вирощуванні льону-довгунця сорту Глінум Біолану забезпечувало найвищий врожай соломи та насіння [2].

Відомо, що вміст хлорофілів є важливим показником функціональної активності рослин. Результати наших дослідження показали, що при використанні епіну (0,025 г/л) відбувалося збільшення вмісту пігменту у листках рослин kwasолі сорту Мавка. Так, 26.12.2011 вміст пігменту у оброблених регулятором росту рослин був більший 1,28 раз.

Це, в свою чергу може впливати на проходження фотосинтетичних процесів і підвищення продуктивність рослин.

Таким чином, дослідження впливу регуляторів росту на рослини kwasолі сорту Мавка в умовах вегетаційного досліджу свідчить про перебудову листкової пластинки та зміни у вмісті основних фотосинтетичних пігментів. В оброблених стимулятором росту рослин

спостерігалось збільшення числа продихів та їх площі, що свідчить про посилення інтенсивності газообміну.

Література:

1. Барабаш І. П. Фитогормоны (эндогенные регуляторы) растений // Садоводство и виноградарство. / И. П. Барабаш – 2008. - № 4. - С. 22-23.
2. Гриник І. В. Ефективність комплексного використання регуляторів росту рослин та мікробіологічних препаратів у вирощуванні льону-довгунця // Агроєкологічний журнал. / І. В. Гриник, О. Ю. Локоть, Ю. П. Корнута, 2012. - № 1. – С. 54-58.
3. Деева В.П. Избирательное действие химических регуляторов роста на растения. / В.П. Деева, З.И.Шелег, Н.В. Санько– М.: Наука и техника, 1986. – 255 с.
4. Доспехов Б.А. Методика полевого опыта (с основами статистической обработки результатов исследований) / Б.А. Доспехов–М.: Агропромиздат, 1985.– 351с.
5. Игнатьев Л. А. Влияние азотных, фосфорных удобрений и ретарданта ССС на зерновую продуктивность яровой пшеницы // Агрехимия. /Л. А. Игнатьев. – 2006. – № 6. – С. 45-53.
6. Калинин Ф.Л. Застосування регуляторів росту в сільському господарстві. / Ф.Л. Калинин. - К. : Урожай, 1989. -162с.
7. Кур'ята В.Г. Одержання препаратів епідермісу методом часткової мацерації тканини листка // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. / В.Г. Кур'ята, 1999. – №2 (5). – С.107-110.
8. Кур'ята В.Г. Фізіологія рослин . Частина 2. / В.Г. Кур'ята. - Вінниця, 2006. – 105 с.
9. Мокроносов А.Т. Методика количественной оценки структуры и функциональной активности фотосинтезирующих тканей и органов // Тр. по прикладной ботанике, генетике и селекции. / А.Т. Мокроносов, Р.А. Борзенкова, 1978. – Вып.61, № 3. – С. 119-131.

Досліджували вплив стимулятора росту епіну в концентрації 0,25 г/л на ріст рослин квасолі сорту Мавка в умовах вегетаційного дослідю. За дії регулятора росту відбувається збільшення висоти рослин. Епін призводив до змін у формуванні листкового апарату. Спостерігали потовщення листкової пластинки за рахунок збільшення розмірів стовпчастої паренхіми, збільшення кількості продихів та їх площі.

Ключові слова: *Phaseolus vulgaris, стимулятор росту, анатомічна будова листка.*

Investigated the effect of growth stimulator Appin in concentrations of 0.25 g/l on the growth of plants varieties of beans Mavka in the conditions of growing experience. For the actions of a regulator of growth is the increase in the height of plants. Appin led to changes in the formation puff apparatus. There was thickening of the leaf blade by increasing the size column parenchyma, increasing the number of stomata and their area.

Keywords: *Phaseolus of vulgaris, growthfactors, anatomic structure of sheet.*

А.О. Сплодитель

(науковий керівник – кандидат географічних наук, доц. Ю.В. Яценцюк)

«ЛИПОВЕЦЬКО-ІЛІНЕЦЬКА АСТРОБЛЕМА» – МАЙБУТНІЙ ОБ'ЄКТ ПРИРОДНО-ЗАПОВІДНОГО ФОНДУ ВІННИЧЧИНИ

Своєрідне географічне положення Вінницької області зумовлює значний рівень різноманіття природних компонентів, високий ступінь біотичного та ландшафтного різноманіття. Територія області зазнала потужного антропогенного навантаження, що призвело до трансформації її первісних ландшафтів. Екологічно необґрунтована господарська діяльність загострила ситуацію у використанні земель; відбулося збіднення якісного складу ґрунтів; зменшився видовий склад біоценозів лісів, луків, степів, водно-болотних комплексів; відбулось зменшення розмаїття живих організмів та ландшафтних комплексів. Ділянки з натуральною природою майже не збереглись.

Об'єкти 1

© А.О. Сплодитель, 2012 р.

Саме тому Вінницька область займає один з найнижчих показників заповідності по території України [4].

Щоб забезпечити збереження унікальних еталонних ділянок природи необхідно розширювати мережу об'єктів природно-заповідного фонду. Одне з провідних місць в екомережі належить геологічним пам'яткам природи [5].

Вони є унікальними природними і штучними відслоненнями гірських порід, результатами фізико-географічних або природних процесів і безсумнівно антропогенної діяльності. Як результат мають важливе природоохоронне, естетичне і пізнавальне значення, що в майбутньому може слугувати для розвитку рекреації і туризму [4].

Метою нашого дослідження є створення в системі екомережі Вінницької області геологічної пам'ятки природи місцевого значення «Липовецько-Іллінецька астроблема». На її території шляхом буріння та на природних відслоненнях виявлено породи ефузивного комплексу: брекчії та імпакти. Для досягнення цієї мети необхідно було вирішити такі завдання:

- 1) виявити точне місцезнаходження Липовецько-Іллінецької астроблеми.
- 2) зібрати літературні та картографічні матеріали про регіон досліджень.
- 3) детально описати Липовецько-Іллінецьку астроблему.
- 4) обґрунтувати необхідність створення геологічної пам'ятки природи «Липовецько-Іллінецька астроблема».

Аналізуючи інформаційні й картографічні джерела, проводячи польові дослідження ми дійшли висновку про необхідність створення геологічної пам'ятки природи. Важливість створення геологічної пам'ятки природи пов'язана з тим, що «Липовецько-Іллінецька астроблема» якнайкраще реконструює історію формування та модифікацію вибухових кратерів на Українському щиті, що дає можливість прослідкувати роль метеоритного бомбардування у формуванні літосфери.

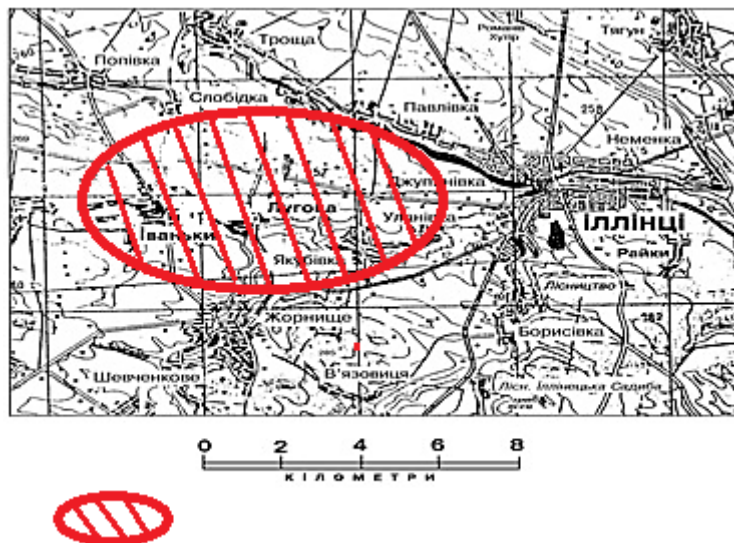


Рис. 1. Обриси Липовецько-Іллінецької структури

У процесі роботи були встановлені основні межі геоструктури, досліджено історію формування та ідентифікації кратера, встановлений просторовий і генетичний зв'язок із суміжними структурами Українського щита, проведений аналіз геолого-геофізичних матеріалів та розроблений план розвитку туристичних маршрутів.

Територія проєктованої природоохоронної ділянки розміщена на межі Липовецького та Іллінецького районів. Діаметр структури сягає близько 15 км по лінії сіл Пісочин-Іванька-Вернянка-Павлівка-Слобідка-Лугова-Якубівка (рис.1). Площа проєктованої пам'ятки природи становитиме 9,7 тис. га.

Територія проєктованої пам'ятки природи виділена за такими ознаками:

- 1) об'єкт має унікальне значення і відноситься до семи найбільших імпактних об'єктів України. Саме тому має важливе значення для збереження природних відслонень під неоген-

четвертинний чохол брекчій, що чергуються з породами ефузивної фації від андезитових порфіритів до трахітових порфірів. Площа виходів становить 4 x 5 км. Вік усього комплексу, визначений калій-аргоновим методом, становить 420 млн. р. За цей період структура кратера була глибоко еродована внаслідок процесів вивітрювання та розмивання, змін у складках земної поверхні. Тому сучасна поверхня рельєфу знаходиться на 400 м нижче початкового положення земної поверхні в момент удару з космічним тілом, а зовнішній діаметр області поширення імпаکتитів і алогенних брекчій на сучасному рівні ерозійного зрізу становить 3,2 км. Діаметр брекчійованих гранітоїдів центральної гірки - близько 650 м [2; 3];

2) аналізуючи карту локальних гравітаційних аномалій чітко спостерігається концентрична будова цієї кругової структури. Зовнішня кільцева зона складається з окремих локальних мінімумів, ближче до центра спостерігається чергування аномалій різного рангу з чітким круговим розташуванням відносно поля розвитку брекчій та ефузивів [1];

3) територія має важливе значення для збереження біологічного й ландшафтного різноманіття, збереження рідкісних і типових рослин цієї місцевості.

Ключовим об'єктом пам'ятки природи, за нашими дослідженнями, є: території структури з наявністю брекчійованих порід. Окремі викиди брекчій кратера становлять на південному сході закратерний викид або продукт руйнування валу, на південному заході - вихід зони аутигенної брекчії. Під терміном «аутигенна брекчія» об'єднуються різноманітні за складом породи, що містять великі брили інтенсивно катаклазованих порід, які цементуються відносно дрібнозернистою брекчією. Найголовнішу геологічну цінність мають аутигенні брекчії, складені уламками порід фундаменту, брекчіювання яких відбулося без суттєвого перемішування. Вони залягають у донній та бортових частинах структури, де поступово переходять у катаклазовані, а згодом – у непорушені породи фундаменту [1; 2]. Для південної частини структури характерні тагаміти, що утворюють пластові тіла потужністю до 30 м. Вони представлені щільними афанітової будови породами рожевого та темно-сірого забарвлення з розкристалізованою основною масою, складеною калієвим польовим шпатом, плагіоклазом, кварцом і хлоритом.

Унікальними геологічними об'єктами є відслонення порід ударного метаморфізму – імпаکتитів, що спостерігаються в південній частині кратера в долині р. Собик біля с. Лугова Іллінецького та с. Іванька Липовецького районів. Вони виявлені в свердловинах південної і центральної частинах структури, де їхня потужність становить – 70 м. Брекчії, що залягають над імпактитами, мають поліміктовий склад, тобто є алотигенними утвореннями, а брекчії що залягають під імпактитами, незважаючи на сліди сильного ударного метаморфізму, більш стратифіковані за складом. Під центральною частиною структури аутигенна брекчія містить горизонти імпактних порід, що зверху і донизу поступово змінюються брекчіями [3].

Імпактна структура в тектонічному плані розташована на межі Вінницького і Гайсинського блоків Українського щита, і збігається з вузлом перетину великих розломів північно-західного, північно-східного та субширотного простягання. Геоморфологічна будова і характер рельєфу досліджуваної місцевості сприяли формуванню основного типу ґрунтів: чорноземів типових та опідзолених. Вони сформувались під лучно-степовою рослинністю і займають значні площі. Ці ґрунти мають порівняно добрі водно-фізичні та агрономічні властивості і відносяться до високородючих ґрунтів регіону з універсальним використанням.

Особливості рельєфу території сприяли інтенсивному сільськогосподарському використанню земель. Розораність території становить 70-75%. У складі рослинності є представники занесені до обласного Червоного списку Вінницької області. Рідкісними видами є: барвінок малий, конвалія звичайна, конюшина паннонська, фіалка запашна. Якщо не зменшити антропогенне навантаження на рослинний покрив території і не здійснювати ефективну охорону діяльність то в майбутньому при подальшій деградації він не виконуватиме свої функції [5].

За масштабами Липовецько-Іллінецька астроблема поступається відомим у світі метеоритним кратерам, але в нашій країні вона входить у низку найбільших геологічних об'єктів імпактного походження. Тому, з огляду на достатню кількість підстав, Липовецько-

Іллінецькій астроблемі необхідно надати статус геологічної пам'ятки природи місцевого значення, а також розробити чіткі заходи з метою її раціонального природокористування та охорони, які б відповідали сучасним завданням природоохоронної діяльності і не давали можливості знищувати унікальну природу цієї структури. В майбутньому на території Липовецько-Іллінецької астроблеми можуть бути проведені заходи з відновлення природного стану рослинного покриву. А з часом за рахунок цієї унікальної ділянки можна буде розширити площі Іллінецько-Дашівського регіонального центру біорізноманіття екомережі Вінницької області [5, с. 67, с. 92-93].

Література:

1. Быстревская С. С., Земков Т. А., Виноградов Т. Т. / Новые данные о строении Ильинецкого палеовулкана на УЩ / – геологический журнал, 1974, т. 34 вып. 3. – 123–126 с.
2. Ваганов В.И., Иванкин П.Ф., Кропоткин П.Н. Взрывные кольцевые структуры щитов и платформ // Москва: Недра, 1985.– 200 с.
3. Вальтер А. А., Рябенко В. А. / Взрывные кратеры УЩ / Киев: Наукова думка, 1974. – 154 с.
4. Заповідне Поділля. \ За ред. Денисика Г. І., Любченка В. Є. – Вінниця: ПП «Теза», 2000. – 104 с.
5. Яцентюк Ю.В. Екомережа Вінницької області. – Вінниця: ПП «ГД «Едельвейс і К», 2011. – 128 с.

У публікації розглядається можливість створення в системі екомережі Вінницької області геологічної пам'ятки природи місцевого значення «Липовецько-Іллінецька астроблема».

Проаналізовано та узагальнено фактичний матеріал польових досліджень, встановлені основні межі геоструктури, досліджено історію формування та ідентифікації кратера.

Ключові слова: астроблема, екомережа, аутигенна брекчія, імпактіт, ударний метаморфізм.

The article deals with the possibility of the system creation of Vinnytsia region Econet geological nature monument of local importance «Lipovetsk-Illinetski astrobleme.» All factual material of field investigations is analyzed and summarized. The main limits of geostructure are distinguished and the history of the formation and identification of the crater is examined.

Keywords: astrobleme, ecological network, autogenous breccias, impactyt, shock metamorphism.

М.П. Степанкевич

(науковий керівник – кандидат історичних наук, стар. викл. І.І. Ніколіна)

НАДАННЯ АМЕРИКАНСЬКИМ УРЯДОМ СОЮЗНИЦЬКОЇ ДОПОМОГИ СРСР ЗА ПРОГРАМОЮ «ЛЕНД-ЛІЗ» ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ

Взаємозв'язки Радянського Союзу зі Сполученими Штатами Америки в роки Другої світової війни займають особливе місце, оскільки це був час інтенсивної взаємодії двох держав, обумовлений необхідністю розгрому загального ворога. Вивчення досвіду економічного співробітництва на основі програми Ленд-Ліз дає змогу виокремити раціональні зерна, які можуть бути використані в контексті сучасної глобалізації економічних і політичних процесів, що і виражає практичний бік досліджуваної теми і засвідчує необхідність її подальшого детального дослідження.

Об'єктом дослідження є союзницька допомога СРСР за програмою «Ленд-Ліз», надана американським урядом.

© М.П. Степанкевич, 2012 р. ння радянсько-американських економічних відносин, розкрити особливості процесу еволюції взаємозв'язків між двома державами, відповідно до програми «Ленд-Ліз», з урахуванням першоджерел, нових статей і думок.

Розглядаючи проблему американської допомоги Радянському Союзу особливого аналізу потребують такі збірники документів: «Листування Голови Ради Міністрів СРСР з Президентом США і Прем'єр-міністрами Великобританії під час Великої Вітчизняної війни»

[1], «Радянсько-американські відносини під час Великої Вітчизняної війни 1941-1945 рр. Документи і матеріали» в 2 т. [2]; «Радянський Союз на міжнародних конференціях періоду Великої Вітчизняної війни 1941-1945 р.» [3].

Можливість об'єктивного висвітлення питання радянсько-американських економічних відносин забезпечує переписка Й. Сталіна з Ф. Рузвельтом і Г. Труменом. Дане видання містить повні тексти більшості наявних у Радянському Союзі документів листування за вказаний період.

У праці Е. Стеттініуса, що відповідав за організацію ленд-лізу, доволі детально описується процес дипломатичних домовленостей, щодо постачань, розміри допомоги, шляхи її надання, а також проблеми, які виникали в процесі організації поставок.

Нового вивчення зазнала тема постачань по ленд-лізу в статтях І. Лебедева «Ще раз про ленд-ліз», П. Петрова «Фактична сторона допомоги по ленд-лізу», А. Орлова, В. Кажанова «Ленд-лиз: взгляд через полвека» [8]; Соколова «Роль ленд-лізу в Великій Вітчизняній війні» [11]; А. Паперно, де з'ясовувалися масштаби допомоги, маршрути її постачань, якісний склад і значення для Радянського Союзу [9].

До початку війни радянсько-американські відносини, як в політичних так і в економічних питаннях майже не розвивалися. Проте, вже на третій день після нападу Німеччини на СРСР – 24 червня 1941 р. – президент США Ф. Рузвельт на прес-конференції заявив про готовність США надати допомогу Радянському Союзу [2, т. 1. с. 45].

Упродовж липня 1941 р. К. Уманський, посол СРСР в США, неодноразово зустрічався як з самим Ф. Рузвельтом, так і з іншими посадовими особами, задля вирішення питання про матеріальну допомогу, проте до конкретних дій дані зустрічі не привели.

17 липня 1941 р. В. Молотов направив К. Уманському телеграму з таким змістом: «Терміново поставте перед американським урядом наступне питання: Радянський Союз хоче мати в США військову місію, яка повинна займатися прийомом в США обіцяного американським урядом озброєння. Ця місія складатиметься з 6-7 чоловік, і буде тимчасово очолюватися генералом Голіковим» [2, т. 1, с. 70-71]. У свою чергу, виконуючий обов'язки державного секретаря США, С. Уеллес заявив, що американський уряд зробить усе необхідне для сприяння її діяльності.

У кінці липня 1941 р. Радянський Союз відвідав особистий представник американського президента Г. Гопкінс. Метою його поїздки до Москви було з'ясувати, «як довго протримається Росія». До цього американський уряд спонукало, підписання 12 липня 1941 р. у Москві радянсько-англійської угоди про спільні дії у війні.

Прибувши до Москви 30 липня 1941 р., Г. Гопкінс, у супроводі Л. Штейнгардта, був прийнятий Й. Сталіном в присутності В. Молотова. Під час переговорів, Г. Гопкінс отримав повну інформацію про становище на радянсько-німецькому фронті і потреби радянських збройних сил. Й. Сталін завірив Г. Гопкінса, що Радянський Союз може продовжувати боротьбу, але в водночас він вітав би оголошення Штатами війни Німеччині [6, с. 1].

Бесіди зі Й. Сталіним справили на останнього величезне враження, тому Г. Гопкінс у першому ж звіті Ф. Рузвельту з Москви писав: «Я цілком впевнений стосовно цього фронту ... Тут існує безумовна резолюція перемогти», одночасно зазначаючи, що: «Сталін вважає неможливим без американської допомоги встояти проти матеріальної могутності Німеччини, яка володіє ресурсами окупованої Європи» [10, с. 3]. З Москви особистий представник американського президента привіз перелік товарів і сировини необхідної для Радянського Союзу [7, с. 3]. Лише після цього уряд США став у практичному плані розглядати питання про постачання озброєння та інших продуктів у СРСР.

Уже, 2 серпня 1941 р. між послом СРСР К. Уманським і С. Уеллесом відбувся обмін нотами про економічне сприяння США Радянському Союзу. В узгодженій Ф. Рузвельтом ноті С. Уеллеса, вказувалося: «Уряд Сполучених Штатів вирішив надати можливе економічне сприяння з метою зміцнення Радянського Союзу в його боротьбі проти збройної агресії» [2, т. 1, с. 70-71].

Заступник державного секретаря США Е. Стеттініус, відповідальний за виконання постачань по ленд-лізу, у своїх мемуарах заявляв: «наша допомога СРСР почалася поза програми Ленд-ліз. Президент звернувся до генерала Е. Бернса з проханням створити групу з постачання в Радянський Союз, щоб пришвидшити процес надання допомоги. Генерал призначив полковника Ф. Феймонвілла, який щойно повернувся з Москви, де 4 роки був військовим аташе, відповідальним за вивчення можливостей створення програми широкомасштабної військової допомоги СРСР. В якості помічника він викликав з Нью-Йорка Дж. Хазарда, якого знав як фахівця з Союзу. Дж. Хазард включився в роботу і пізніше став в адміністрації ленд-лізу заступником начальника відділу постачань в Радянський Союз – під керівництвом генерал-майора Ч. Вессона» [4, с. 22-23].

У США був створений Міжурядовий комітет допомоги Радянському Союзу у складі Г. Гопкінса, К. Уманського і А. Первіса. Перше його засідання відбулося на початку серпня: англійці погодилися поступитися частиною літаків «Пі-40», і вже у вересні перші з них були відправлені до Радянського Союзу [4, с. 25].

12 вересня 1941 р. була підписана радянсько-американська кредитна угода. Вона, була укладена між корпорацією оборонного постачання США і Амторгом (акціонерне товариство з радянським капіталом, засноване на початку 1924 р. в Нью-Йорку для ведення торгівлі між СРСР і США) та передбачала купівлю у Амторга марганцю, хромової руди, азбесту, платини і інших товарів і матеріалів, що були потрібні США або що зазвичай ввозилися в США з СРСР, на суму приблизно 100 млн. доларів з доставкою в порти Америки. Оборонна корпорація під забезпечення цих дефіцитних матеріалів давала зобов'язання надати Амторгу 50 млн. доларів, частинами по 5 млн., а інші 50 млн. СРСР повинен був отримати пізніше по мірі постачання вказаних товарів [2, т. 1, с. 482].

Е. Стеттініус, відповідальний за виконання постачань по ленд-лізу, писав: «До кінця вересня вартість програми поставок зросла до 145 710 823 доларів. Росіяни купували авіаційний бензин, толуол, верстати і устаткування, а також телефонний дріт, черевики, тканини... Їм потрібні були також літаки, танки і протитанкові знаряддя» [4, с. 25].

Дані постачання були доволі важливими, але в цей же час радянська армія відходила все далі на схід, і положення СРСР ставало усе більш катастрофічним, а американський уряд не міг відразу надати всі необхідні матеріали і продовольства, що значно ускладнювало ситуацію на радянському фронті.

Упродовж 29 вересня – 1 жовтня 1941 р. в Москві відбулася нарада, присвячена, перш за все, питанням союзницької допомоги. Ф. Рузвельт вважав, що доставка продовольчих товарів Радянському Союзу – «в корисних інтересах самих американців», оскільки США зацікавлені в тому, щоб «утримати росіян у війні» [8, с. 177].

Переговори проходили успішно, запити радянської делегації свідчили про рішучість вести тривалу війну. Підписана угода про взаємну допомогу, відома як Московський протокол, складалася з 7 машинописних сторінок [4, с. 26]. Так було передбачено постачати понад 70 основних видів продовольчих товарів і більше 80 предметів медичного спрямування, усього понад 1,5 млн. т. вантажів. В області поставок озброєння в період з 1 жовтня 1941 р. – 30 червня 1942 р. Сполучені Штати погодилися направляти в Радянський Союз щомісячно 400 літаків, 500 танків, зенітні і протитанкові знаряддя та інші види зброї. У свою чергу СРСР мав розплачуватися засобами золотого запасу країни [3, с. 312-316].

30 жовтня Ф. Рузвельт у посланні до Й. Сталіна писав: «Щоб уникнути фінансових труднощів, найближчим часом буде зроблено розпорядження, щоб постачання вартістю до 1 мільярда доларів проводилися згідно із законом про ленд-ліз. Я пропоную, якщо Радянський уряд схвалить це, щоб заборгованість, що утворилася таким чином, не підлягала нарахуванню відсотків, і щоб СРСР не починав виплат до закінчення 5 років після війни, а усі виплати були б завершені впродовж 10 років після цього» [2, т. 1, с. 134-135]. На що Й. Сталін 4 листопада 1941 р. відповів: «Ваше, пане Президенте, рішення виділити Союзу безвідсоткову позику, з щирою вдячністю сприйняте Радянським урядом як надзвичайно істотна допомога в нашій великій і важкій боротьбі» [1, с. 5-7].

У 1941 р. Радянський союз закупив в США товарів на суму 41 млн. доларів за готівковий розрахунок, однак надання допомоги на торгово-кредитній основі не могло задовольнити СРСР. Потреби фронту і тилу увесь час зростали. Зусиллями радянської і американської дипломатії з 7 листопада 1941 р. за рішенням Ф.Рузвельта на СРСР був поширений закон про ленд-ліз. Цей закон, прийнятий 11 березня 1941 р. американським конгресом, надавав президентові повноваження продавати, передавати, обмінювати, здавати в оренду, давати у позику або поставляти іншим способом військові матеріали уряду будь-якої країни, якщо її оборона проти держав «осі» визнавалася життєво важливою для Сполучених Штатів [8, с. 177].

Офіційне рішення президента було зафіксовано в «Угоді про принципи, що застосовуються до взаємної допомоги у веденні війни проти агресії», від 11 червня 1942 р. Цікавим є той факт, що під час підписання договору, В. Молотов перебував у Вашингтоні, але не обговорював з керівництвом країни це важливе питання. Він, підписавши Договір з Великобританією, 29 травня 1942 р. з Лондона прилетів на запрошення президента Ф. Рузвельта до Вашингтона. За два дні до приїзду В. Молотова, 27 травня держсекретар США вручив послу СРСР М. Литвинову проект Угоди про Ленд-Ліз, проте В. Молотов не став говорити про це під час зустрічей з Ф. Рузвельтом [9, с. 109-110]. Однак його перебування у Вашингтоні все ж таки позитивно вплинуло на хід вирішення питання про матеріальну допомогу.

Після урегулювання дипломатичних питань та підписання необхідних угод, постало інше важливе питання, яким чином, матеріальна допомога буде направлена в СРСР. Доставка вантажів здійснювалася по чотирьох основних маршрутах: із США і Англії через арктичні моря завдяки транспортним конвоям, вантажі доставлялися в Мурманськ і Архангельськ; на півдні від портів Персидської затоки через Іран та Ірак по залізниці, автомагістралям і в повітрі – в Радянське Закавказзя; на сході через Аляску і Сибір летіли бойові і транспортні літаки; з Каліфорнії на Далекий Схід потоком йшли транспортери [9, с. 110-112].

У своїй праці радник по економічним питанням державного департаменту США Г. Фейс зазначав: «Починаючи з середини 1942 року ми поставили більше двох тисяч легких і середніх танків і тисяча триста літаків. Поставлені нами вантажні автомобілі і джипи знайшли широке застосування в період літнього наступу німців. Без телефонного і телеграфного устаткування відправленого Сполученими Штатами, радянська армія не змогла б підтримувати зв'язок на всій протяжності фронту. Тонни шкіряного взуття і декілька мільйонів пар армійських черевик, виготовлених в Америці, дозволили російським солдатам вистояти в жахливі морози під час зимової кампанії і в страшне бездоріжжя весняних місяців» [5, с. 54].

Другий (Вашингтонський) Протокол, підписаний заднім числом 6 жовтня 1942 р., зафіксував не лише колишні обсяги запитів СРСР, а й значне їх збільшення. У своєму посланні від 27 жовтня 1942 р. Ф. Рузвельт писав: «Я абсолютно упевнений, що росіяни витримають зиму, а ми повинні відповідно до наших планів забезпечувати їм постачання і направити авіацію для участі у бойових діях. Мені б хотілося, щоб ми могли сказати Сталіну, що виконуємо узяті зобов'язання на сто відсотків» [1, с. 58].

Заявка СРСР на постачання із США на період з 1 липня 1943 р. по 30 червня 1944 р. (Лондонський протокол) включала великий асортимент матеріалів від бойової техніки до товарів інтендантської служби. У першу групу озброєння і військового спорядження, входили такі постачання: бойові літаки – 8160 одиниць, вантажні автомобілі – 14400 машин, автомобілі «Джип» – 24 тис., артилерійські тягачі, трактори і броневсюдиходи – 3250, мотоцикли – 12 тис., порох – 60 тис. т., вибухові речовини – 60 тис. т.

У другу входили кольорові метали і вироби з них: – алюміній, дюралюміній, магній, нікель, молібден, мідь, цинк, кобальт, кадмій – 372,2 тис. т, спеціальна сталь і вироби з неї – 463,2 тис. т., інші гостродефіцитні метали і вироби з них – на 13 млн. доларів, залізничні рейки, паровозні і вагонні осі, бандажі до паровозних і вагонних коліс – 96 тис. т.

У третій групі – промислове устаткування проходили: верстати – 24 тис. одиниць, електродвигуни – 600 штук. У четверту входили, товари інтендантського постачання: шкіра підшовна – 18 тис. т., взуття армійське – 3,6 млн. пар, сукно армійське, бавовняна тканина, брезент.

П'яту групу склали продовольчі товари: пшениця, борошно, крупа, рис і боби 1,5 млн. т., цукор – 390 тис. т., консервовані м'ясопродукти – 220 тис. т., м'ясо – 200 тис. т., жири тваринні – 220 тис. т., олія рослинна – 250 тис. т., харчові концентрати – 100 тис. т., мило – 20 тис. т. Постачання медичного характеру, що входили до п'ятої групи, склало 12 млн. доларів [2, т. 1. с. 343].

Звідси ми бачимо, що продовольчі поставки в зазначений період значно зросли. СРСР був єдиною із понад сорока інших країн, що отримували допомогу по ленд-лізу, куди США погодилися постачати тваринне масло, що призвело до різкого подорожчання його на американському ринку.

Усього, в період з 1 червня 1941 р. по вересень 1945 р. в Радянський союз було відправлено 17,5 млн. т. різних вантажів на суму 9,8 млрд. доларів, доставлено ж до місця призначення було лише 16,6 млн. т. (1,3 млн. т. склало втрати при потопленні кораблів). Розподіл ленд-лізових поставок, у тоннах (за американськими даними) по роках виглядає таким чином: червень-грудень 1941 р.- 360778; 1942 р.- 2453077; 1943 р.- 4794545; 1944 р.- 6217622; січень – вересень 1945 р. - 3673819 [11, с. 7-8].

Погіршення стосунків між західними союзниками і СРСР, наприкінці війни в Європі, особливо після смерті 12 квітня 1945 р. президента США Ф. Рузвельта, відбилося і на програмі ленд-лізу. 8 травня 1945 р. новий президент Г. Трумен розпорядився призупинити постачання по ленд-лізу для СРСР. Радянський уряд у відповідь заявив, що він готовий «взяти до відома» таке рішення США, якщо американський уряд «не бачить іншого виходу» [2, т. 2. с. 391-392]. Надалі економічна допомога США діяла лише для потреб з підготовки до війни проти Японії, а потрібні закупівлі почали оплачуватися готівковим розрахунком. Зауважимо, що після розгрому Японії в серпні 1945 р. постачання остаточно були припинені.

Даючи об'єктивну оцінку ролі американських поставок у СРСР по ленд-лізу, ми маємо насамперед враховувати ті оцінки, які були зроблені в роки війни і відразу після її закінчення, тобто до початку «холодної війни». З одного боку, згадаємо стриману характеристику ролі ленд-лізу у досягненні перемоги над ворогом, яку дав Г. Гопкінс: «Ми ніколи не вважали, що наша допомога по ленд-лізу є головним фактором у радянській перемозі над Гітлером на східному фронті. Вона була досягнута героїзмом і кров'ю російської армії». З іншого боку, у своєму посланні президенту США Ф. Трумену від 11 червня 1945 р. Й. Сталін визнавав, що «угода, на основі якої США протягом усієї війни в Європі поставляли СРСР стратегічні матеріали та продовольство, зіграла важливу роль і сприяла успішному завершенню війни проти спільного ворога – гітлерівської Німеччини» [2, т. 2. с. 412].

Все це дає підстави стверджувати, що допомога за програмою ленд-лізу була одним з важливих факторів перемоги, адже це зробило можливим швидке переведення промисловості на «воєнний лад», зміцнило економічний та оборонний потенціал СРСР, суттєво сприяло протистоянню німецькій агресії.

Література:

1. Переписка Председателя Совета Министров СССР с Президентами США и Премьер-Министрами Великобритании во время Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.: В 2 т. – М., 1957. – Том 2. – 225 с.
2. Советско-американские отношения во время Великой Отечественной войны, 1941 -1945: Документы и материалы: В 2 т. – М., 1984. – Т. 1: 1941–1943 – 510 с.; Т. 2: 1944 – 1945. – 575 с.
3. Советский Союз на международных конференциях периода Великой Отечественной войны, 1941-1945 гг.: Сборник документов / М-во иностр. дел СССР.– М., 1984. – Т. 1: Московская конференция министров иностранных дел СССР, США и Великобритании. – 384с.
4. Стеттиниус Э. Ленд-лиз – оружие победы./ Перевод с англ. С. Луговского – М.: Вече, 2000. – 400 с.
5. Фейс Г. Черчилль. Рузвельт. Сталин: Война, которую они вели, и мир, которого они добились. – М.: Центрполиграф, 2003 – 398 с.

6. Гопкінс Гаррі: погляд у Росію // <http://www.documentstalk.com/wp/harry-hopkins-a-glimpse-into-the-russian-records>.
7. Левченко В. Гопкінс Гаррі. Помощник Франкліна Рузвельта // http://modernlib.ru/books/levchenko_vladimir/gopkins_garri_pomoschnik_franklina_ruzvelta/.
8. Орлов А.С., Кожанов В.П. Ленд-лиз: взгляд через полвека // Новая и новейшая история – 1994. – № 3. – С. 176-194.
9. Паперно А.Х. Про ленд-ліз і тихоокеанську транспортну епопею // Вітчизняна історія. – 1997. – №2. – С. 107-127.
10. Пилявець Р. Ленд-ліз для СРСР // Історія України. – 2010. – № 31. – С. 1-6.
11. Соколов В. Роль ленд-лиза в Великой Отечественной войне // <http://www.genstab.ru/lendlease.htm>.

У статті висвітлена проблема надання американським урядом союзницької допомоги СРСР за програмою «Ленд-Ліз». Проаналізовано основні етапи становлення радянсько-американських економічних відносин та показано значення союзницької допомоги для перемоги у війні.

Ключові слова: Ленд-Ліз, США, СРСР, Друга світова війна.

In the article the lighted up problem of grant of interallied help of the USSR the American government is on the program «Lend-lease». The basic stages of becoming of the Soviet-American economic relations and shown value of interallied help are analysed for victory in war.

Keywords: Lend-lease, USA, USSR, Second World War.

Я.В. Сук

(науковий керівник – кандидат технічних наук, доц. Т.М. Василеніч)

ВИКОРИСТАННЯ АКРИЛОВИХ ЕМУЛЬСІЙ У ХІМІЧНОМУ ЧИЩЕННІ ВИРОБІВ З НАТУРАЛЬНОГО ХУТРА

Шкіряні вироби різного асортименту є досить цінними, тому питання збільшення терміну експлуатації, збереження товарного вигляду та споживчих властивостей є дуже актуальними. Обробка шкіряних виробів і відновлення їх споживчих властивостей є найбільш трудомістким процесом у технології хімічної чистки. Це обумовлено цілою низкою причин: різноманітністю шкіряної сировини, недосконалістю технології, низькою культурою експлуатації виробів.

Аналіз сучасних тенденцій обробок хутрового напівфабрикату визначив необхідність створення і впровадження нових ефективних технологій, здатних інтенсифікувати обробку і покращити якість готової продукції [1,2]. Це спонукало до розробки водних емульсійних систем зворотного типу, що вміщують поверхнево-активну речовину, здатну стабілізувати зворотні емульсії, пом'якшити деструктивний вплив препаратів для чищення на волос і шкіряну тканину та підвищити ефективність знежирення-чищення хутрового напівфабрикату, підвищити тривалість дії ефекту чищення.

Робота присвячена розробці способу покривного оздоблення після знежирення-чищення та знежирення-віблювання хутрового напівфабрикату зворотними емульсійними системами, на основі акрилових емульсій.

Мета дослідження дослідити можливу зміну фізико-механічних характеристик шкіри після обробки акриловими полімерами у вигляді зворотних емульсій та після змочування водою, що спостерігається після експлуатації виробів у дощову та снігову погоду.

Результат

Я.В. Сук, 2012 р.

залежності від вмісту розчину казеїну, визначено густину зр та їх інверсію. Виявлено, що на стійкість зворотних емульсійних систем до розшарування впливає наявність стабілізатора та його концентрація.

Стійкість емульсії має значення для покриття, якщо мова йде про розчинники, що

застосовуються під час приготування композиції, на сумішених процесах і для стійкості покриття у процесі його експлуатації [3]. Досліджувалась стійкість емульсій у статичних умовах, без їх перемішування та осадження композиції в запропонованих розчинниках. Результати досліджень представлені в таблиці 1.

Як свідчать дані таблиці 1, вміст казеїну значно впливає на захисні властивості плівки під час подальшої експлуатації виробу: так, емульсія розшаровується у процесі засолення та збільшення в системі води, однак вміст казеїну значно покращує експлуатаційні характеристики плівки. Водночас емульсії малостійкі до дії перхлоретилену та спирту, що обумовлює проведення промивання та пролежування виробів після чищення перед оздоблювальним покриттям.

Таблиця 1

Стійкість акрилових композицій

| Композиція | Вода | ПАР | 5 % NaCl | Перхлоретилен | Бутиловий спирт | Аліловий спирт | Бутил Ацетат |
|------------------------------------|--------|--------|----------|---------------|-----------------|----------------|--------------|
| Без казеїну | 20 год | 20 год | 5 год | >10 хв | >2 год | >2 год | >24 год |
| З розчином казеїну, 30 мас. частин | 20 год | 24 год | 10 год | 1 год | >2 год | >2 год | >24 год |

Важливими показниками придатності полімерних матеріалів для покривного оздоблення є можливості створення покриття на шкірі та фізико-механічні властивості покривних плівок. Тому основним завданням, даного дослідження є вивчення умов формування полімерних плівок із акрилових емульсій.

Досліджувані полімерні плівки формували на скляній підкладці за стандартною методикою. Відповідно до вимог експерименту плівки отримували шляхом висушування при температурах 20°C протягом 48 годин та при 60°C протягом 8-10 годин. Для плівок, сформованих у нормальних умовах при 20°C, проводилась термообробка при 60°C протягом 3 годин.

Кінетика висушування плівок досліджувалась шляхом вагового визначення кількості розчинника, що випарувався під час сушіння та розрахунку його частки від початкового вмісту. Для визначення оптимального режиму формування плівки висушували при температурах: 20, 40 та 60°C. Як показали дослідження температура істотно впливає на видалення розчинника з полімеру. При 60°C розчинник видаляється протягом 8-10 годин, що задовольняє умовам виробництва. Зменшення температури призводить до зростання тривалості формування плівок. Сушіння при 40°C дозволяє майже повністю видалити розчинник (до 98-99 %) за 22-24 години.

Формування плівок за підвищених температур (при 60°C) відбувається значно швидше, але отримані плівки мають помітну липкість, а це свідчить про повне висушення плівки, а можливо, її деструкції. Плівки, сформовані при 20°C, після 24 годин висушування вміщують до 50-25 % розчинника, а після 48 годин сушіння - від 5 до 15 % розчинника від початкового його вмісту. Після наступної термообробки протягом трьох годин при 60°C розчинник майже повністю видаляється (до вмісту 1-2 %), що відповідає його вмісту в плівках після їх сушіння при 40°C. Висушування при 40°C дозволяє видалити воду в необхідній кількості та сформувати полімерні плівки протягом близько 8 годин, тобто значно скорочує даний процес.

У подальшому плівки і покриття формувались при температурі 20 і 40°C для визначення впливу умов формування на їх фізико-механічні властивості.

Важливою характеристикою покривних плівок є їх морозостійкість. У наших дослідженнях морозостійкість характеризується зміною фізико-механічних властивостей плівок після їх витримки при -10°C протягом 24 годин (табл. 2).

Таблиця 2

Вплив низької температури на властивості плівок

| Вміст казеїну, мас.ч. | σ_{100} , МПа | | σ_{300} , МПа | | σ_p , МПа | | ε_p , % | |
|-----------------------|----------------------|--------------|----------------------|--------------|------------------|--------------|---------------------|--------------|
| | -10°C | Δ , % | -10°C | Δ , % | -10°C | Δ , % | -10°C | Δ , % |
| 0 | 0,78 | 8,2 | - | - | 1,74 | 5,9 | 920 | 7,1 |
| 10 | 0,68 | 3,0 | 0,93 | 2,2 | 1,43 | 2,9 | 1060 | 6,2 |
| 20 | 0,72 | 2,9 | 0,91 | 1,1 | 1,45 | 2,1 | 1050 | 6,3 |
| 30 | 0,75 | 2,7 | 1,00 | 2,1 | 1,54 | 2,7 | 1030 | 5,5 |

Δ – відсоток розбіжності відповідних показників до та після заморожування

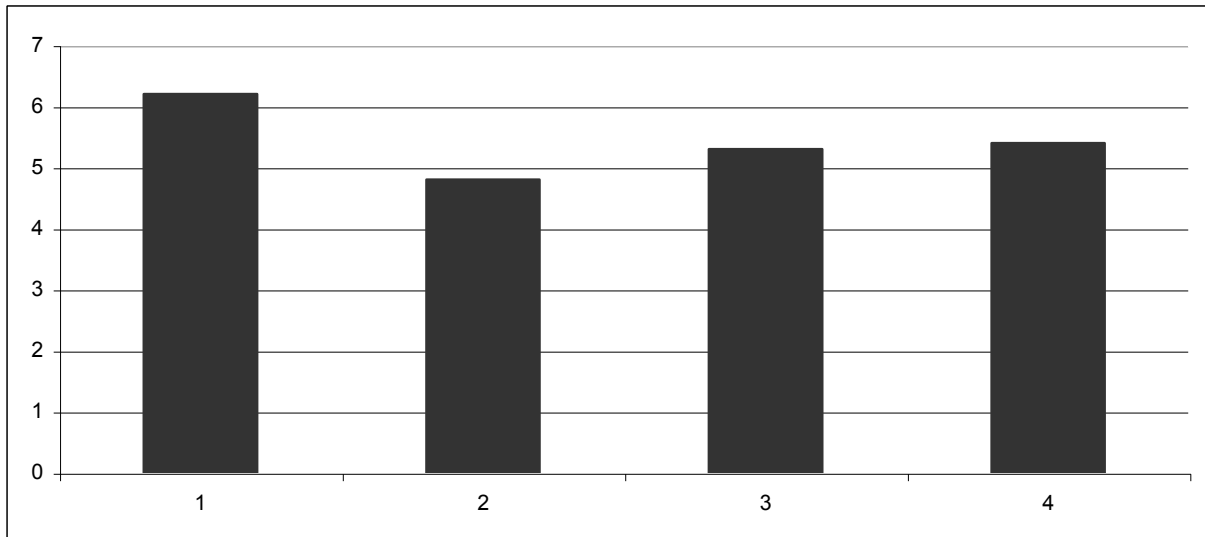


Рис. 1. Діаграма напружень зразків шкіри при появі перших тріщин, МПа:

1 – зразок Н-1; 2 – зразок Н-2; 3 – зразок б/в-1; 4 – зразок б/в-2

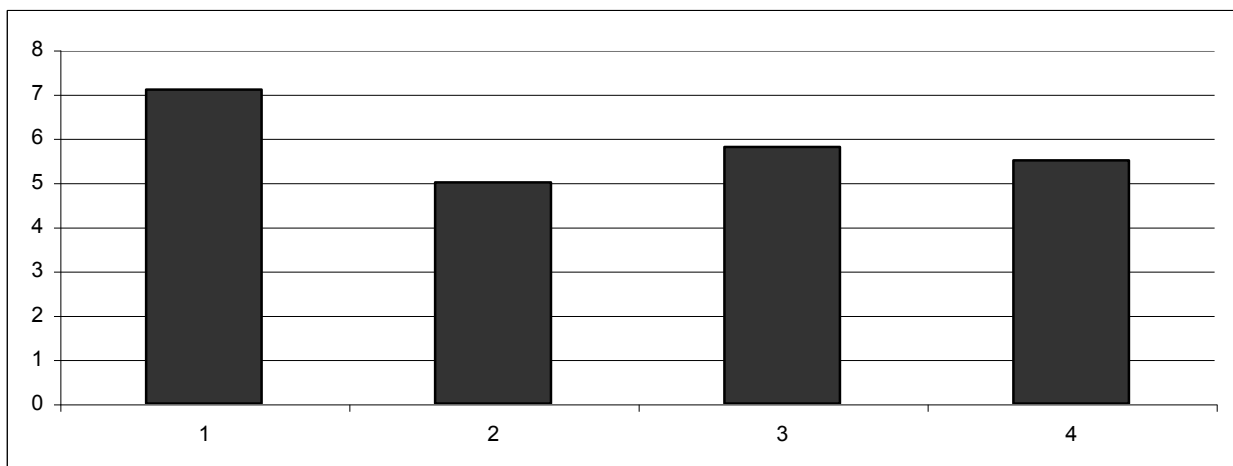


Рис. 2. Діаграма напружень при відносному видовженні 100 %, МПа:

1 – зразок Н-1; 2 – зразок Н-2; 3 – зразок б/в-1; 4 – зразок б/в-2

Як видно з експериментальних даних, безбарвні поліакрилати мають задовільну морозостійкість. Тривале перебування полімерних плівок при температурі -10°C мало впливає на їх фізико-механічні характеристики. Найпомітніше під дією низьких температур змінюються властивості чистого поліакрилату. У зразків варіантів 20-30 показники міцності та тягучості майже не змінюються. Ці дані підтверджують висловлювання про те, що казеїн, упродовжуючись у структуру поліакрилату, сприяє формуванню високоеластичної і рухомої структури полімеру, не звужуючи при цьому його інтервалу високоеластичності.

Визначали вплив виду обробки на показники міцності та показники деформації. Поява перших тріщин зумовлена фізичним руйнуванням покриття, що погіршує її зовнішні

характеристики та захисні властивості покриття при його експлуатації виробу. Визначали напруження при появі лицьових тріщин та напруження при видовженні 100 % для зразків напівфабрикату овчини шубної (Н) та для шкіряного виробу, що був у використанні (Б/в):

Н-1 - шкіряний напівфабрикат з акриловим покриттям;

Н-2 - шкіряний напівфабрикат після емульсійної обробки перхлоретиленом та акриловим покриттям;

Б/в-1 - зразок шкіри виробу, що був у використанні з нанесеним покриттям;

Б/в-2 - зразок шкіри виробу, що був у використанні після чищення перхлоретиленом з нанесеним покриттям.

Результати досліджень представлені на рисунках 1 та 2.

Як видно з наведених діаграм, будь-який вид обробки погіршує механічні характеристики шкіри, при чому після обробки у ПХЕ межа міцності овчої шкіри зменшується на 40,3 %, відповідно для шкіри б/в ці показники становлять 20,6 % .

Напруження при появі лицьових тріщин зменшується для шкір після обробки у ПХЕ, отже, додаткове склеювання структурних елементів та висушування, призводить до погіршення адгезивної здатності плівок на поверхні. Лицьові тріщини для всіх зразків утворюються при граничному наблизенні нормованого напруження, але не перевищують його, отже застосування ПХЕ та подальше покриття акрилатами забезпечує відповідність чищення показникам, що нормуються.

Майже всі адгезиви, що були застосовані на практиці, представляють собою полімерні системи або ж утворюють полімер у результаті хімічного перетворення, що відбувається після нанесення адгезиву на склеювальну поверхню.

Висновки Аналіз сучасних тенденцій обробок хутрового напівфабрикату визначив необхідність створення і впровадження нових ефективних технологій, здатних інтенсифікувати оброблення і покращити якість готової продукції. Це спонукало до розробки водних емульсійних систем зворотного типу для чищення та для покривного оздоблення. Такі процеси здатні пом'якшити деструктивний вплив вибілюючих засобів і розчинників на волос і шкірну тканину, підвищити ефективність знежирення хутрового напівфабрикату, надати поверхні захисних брудо – та водовідштовхувальних властивостей. Доведено, що присутність у складі емульсій казеїну дозволяє отримати стабільні емульсійні акрилові системи з оптимальним співвідношенням фаз поліакрилат/вода = 7/3. Аналіз результатів фізико-механічних та хімічних досліджень хутрового напівфабрикату після знежирення та покривного оздоблення показав, що оброблення зворотними емульсіями менш деструктивно впливають на міцність волосу та м'якість і еластичність шкірної тканини хутра у порівнянні з традиційною технологією. На підставі проведених досліджень розроблено ресурсозберігаючі технології чищення хутрових овчин у зворотних емульсійних системах, що дає можливість підвищити ефективність видалення зі шкур жирових речовин та водорозчинних забруднень та покращити якість хутрового напівфабрикату за рахунок підвищення міцності волосу на 25-30 %, еластичності шкірної тканини на 15-20%, зменшення вологоємкості та паропроникності у порівнянні з традиційними обробками.

Література:

1. Артемов А. Современные метода обработки изделий из кожи, замши и мехового велюра в органических растворителях. - М.: Промиздат, 2001. – 212 с.
2. Шур А. М. Высокомолекулярные соединения. - М.: Высшая школа, 1983. – 651 с.
3. Смачило О. В. Термічні досліджений впливу емульсійної обробки на структуру колагену та кератину/О. В. Смачило, Е. Є. Касьян //Вісник КНУТД. – 2007. – № 6. – С. 88-95.

Робота присвячена розробці способів поліакрилатного покривного оздоблення після знежирення та знежирення-вибілювання хутрового напівфабрикату зворотними емульсійними системами. З'ясовано, що досліджувані емульсії, дисперсною фазою яких є вода, здатні надавати виробам водовідштовхувальних властивостей, покращувати їх експлуатаційні характеристики.

Ключові слова: хутровий напівфабрикат, емульсії, процеси знежирення та вибілювання, покривне

The word is devoted polymeric acryl of finishing coverings degreasing and bleaching of a fur half-finished product by inverse emulsive systems. Use of emulsive with water is shown, is capable to delete water-soluble pollution. Polymeric emulsiv can give to products waterproof of properties improve wear properties.

Keywords: *fur half-finished product, emulsive systems, degreasing and bleaching processes, finishing coverings.*

А.Г. Хасцький

(науковий керівник – кандидат сільськогосподарських наук, доц. О.В. Дедов)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА СТРУКТУРА ВОДНО-БОЛОТНИХ АНТРОПОГЕННИХ ЛАНДШАФТІВ ПОДІЛЛЯ

Сучасне господарське освоєння річок Поділля спричинило створення антропогенних водойм: ставків, водосховищ, копанок, (особливо на малих річках) та мережі меліоративних каналів заплавної території. Унаслідок природних процесів і антропогенного навантаження такі водойми досить швидко зазнають замулювання та поступового заростання, що призводить до формування нових ландшафтних комплексів – водно-болотних антропогенних ландшафтів, які потребують детального дослідження.

Дослідження з поставленої проблеми стосувались не тільки натуральних земноводних ландшафтів, а й антропогенних (Ф. Мільков [7], Г. Денисик [2], В. Денисенков [4], А. Бережний, А. Григорьевська, В. Двуреченський [1], І. Заболотський [5], В. Залетаєв [6], В. Міхно [8], А. Смирнов [9]). Розглядалися особливості їх формування, розвитку, функціонування, динаміки, а також структура та класифікація водно-болотних ландшафтів. Але сучасні зміни в ландшафтній сфері, антропогенне навантаження на водні об'єкти Поділля все більше привертають до себе увагу і спонукають до проведення ландшафтознавчих досліджень.

Водно-болотним антропогенним ландшафтам належить важливе місце в процесі формування ландшафтів річкових долин Поділля. Природні комплекси, які склалися в умовах натурального режиму річок, у зв'язку зі створенням водосховищ і ставків зазнають змін або повністю трансформуються при піднятті рівня води чи його коливанні, що стає причиною зміни умов зволоження, підйому рівня ґрунтових вод, розвитку абразійних процесів. Перезволоження в заплавах річкових долин і поступове витіснення лучної рослинності водно-болотною сприяє формуванню водно-болотних антропогенних ландшафтів. Прикладом виникнення такого водно-болотного антропогенного ландшафтного комплексу є збудований ставок на одній із приток (без назви) річки Мурашки (Вінницька область). Тут будівництво ставка призвело до підняття рівня ґрунтових вод прилеглих територій, що спричинило їх перезволоження. Як результат, лучна рослинність на відстані від 2 до 5 метрів від ставка була витіснена болотними видами рослинності: осока (*Corex* L.), комиш (*Scirpus* L.), ситняк (*Eleocharis* R.Br.), пухівка (*Eriophorum* L.). Окрім того й уздовж струмка до його впадання у ставок, в результаті підпору води, збільшилися (в 1,5-2 рази) площі осоки, рогозу, комишу. Також слід відзначити, що процесу підняття ґрунтових вод сприяли геоморфологічні умови: пологі (3-5°) схили прилеглих ландшафтних комплексів [3].

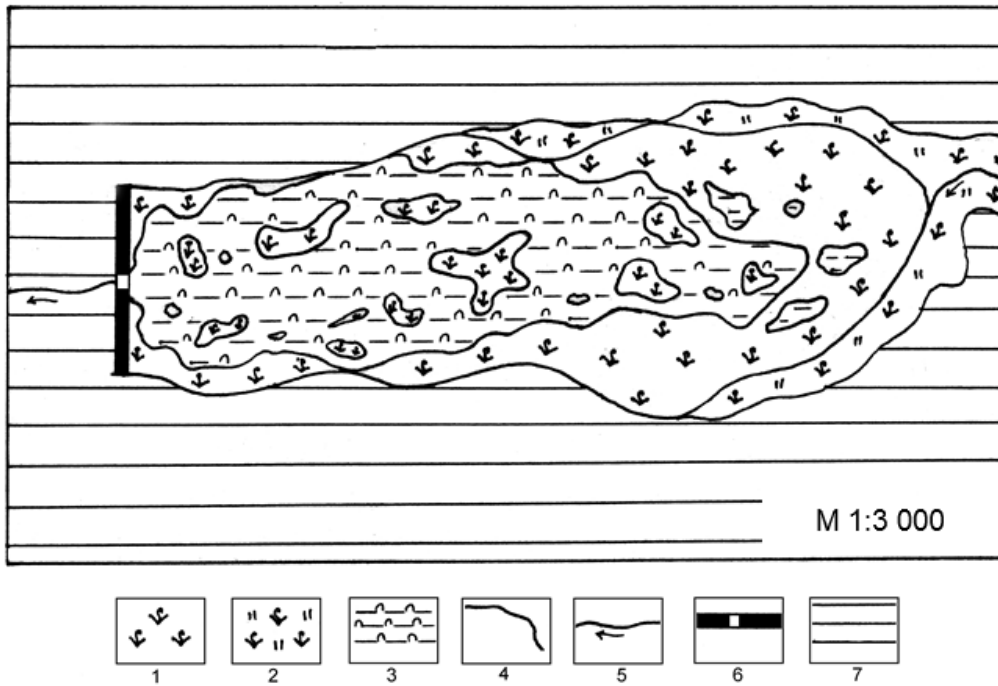


Рис. 1. Водно-болотний ландшафтний комплекс суцільного поширення з ускладненою структурою [3]

Урочища: 1 – водно-болотний комплекс із заростями водно-болотної рослинності та відкладеннями мулу 60-80 см; 2 – водно-болотний комплекс суміжних території складений лучно-болотними ґрунтами із заростями очерету та осоки; 3- заростаюче мілководдя із значними (50-70 см) товщами мулу;
Межі: 4- урочищ. *Інше:* 5 – русло струмка; 6- гребля; 7 – суміжні ландшафти

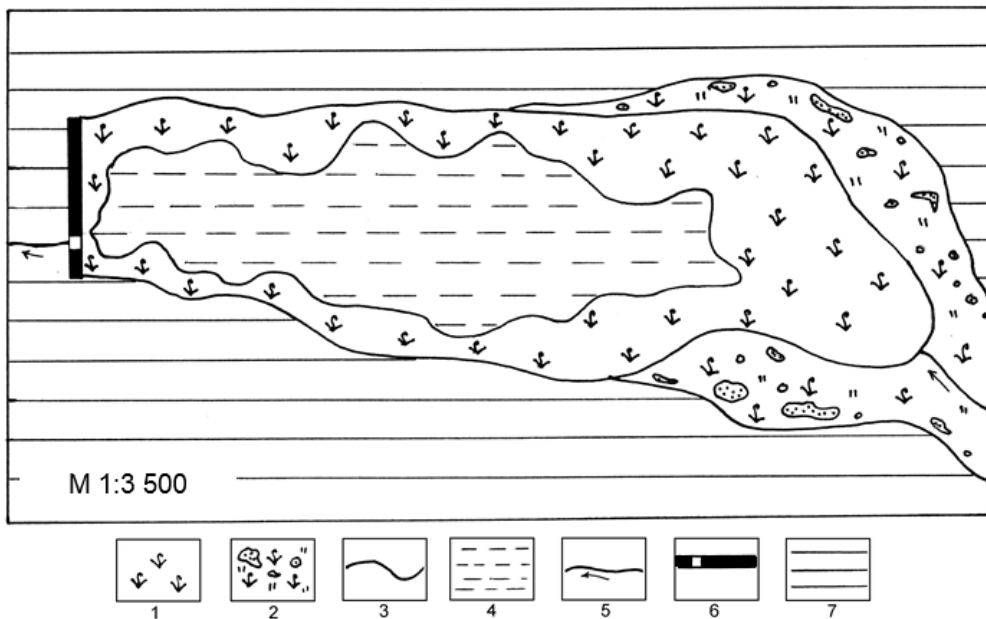


Рис. 2. Водно-болотний ландшафтний комплекс ставка і суміжних територій [3]

Урочища: 1- водно-болотний комплекс із заростями водно-болотної рослинності та відкладеннями мулу 50-60 см; 2 – водно-болотний комплекс суміжних територій. *Межі:* 3 – урочищ. *Інші позначення:* 4 – мілководдя ставка; 5 – русло струмка; 6 – гребля; 7 – ландшафти суходолу.

Межі між водними антропогенними ландшафтами і суходолом проходять через водно-болотні ландшафтні комплекси. Якщо між водними комплексами і суходолом межі здебільшого простежуються чітко, то між водно-болотними антропогенними ландшафтами і ландшафтними комплексами суміжних територій вони часто розпливчасті й невизначні.

Чіткими межі тут будуть лише під час створення аквальної об'єктів і на перших стадіях їх розвитку. Довготривале співіснування суміжних ландшафтних комплексів з водними призводить до поступового згладжування меж між ними.

Межі між основними класами антропогенних ландшафтів, що фізіологічно і якісно відрізняються між собою, часто формуються у вигляді перехідних смуг – екотонів. За ландшафтними особливостями екотони можуть відрізнятися від контактуючих класів антропогенних ландшафтів. Такими є своєрідні екотони, представлені смугою водно-болотних комплексів.

Водно-болотні антропогенні ландшафти існують на межі води та суходолу й залежать від нестабільного рівня води. Виділяють первинні водно-болотні ландшафтні комплекси, які утворилися в межах ставків і водосховищ, та вторинні, що формуються внаслідок перезволоження ґрунтів (підняття рівня ґрунтових вод у результаті підтоплення). Розрізняють: 1) водно-болотний комплекс із несучільним простяганням (з окремими ділянками рослинних угруповань) – молоді водно-болотні ландшафти; 2) водно-болотні антропогенні ландшафти, що мають суцільне простягання уздовж берегової смуги і займають верхів'я або майже всю акваторію антропогенних водойм з ускладненою структурою (із плесами відкритих мілководь, островами водно-болотної рослинності) (рис. 1); 3) водно-болотні антропогенні ландшафти підтоплених суміжних територій із ускладненою структурою (зустрічаються підвищення у рельєфі без водно-болотної рослинності) (рис. 2).

Водно-болотні антропогенні ландшафти – це система, яка включає в себе природні комплекси антропогенних водних об'єктів і їх берегові зони, які об'єднані спільністю процесів формування, територіальною близькістю, спорідненістю гідрологічного режиму й біоценотичними зв'язками, потоками речовин та енергій [3].

Особливістю водно-болотних антропогенних ландшафтів є нестабільність і рухливість їх складових компонентів, як у бік водойми, так і в бік суходолу, що визначає досить помітну динамічну здатність ландшафтного комплексу. По-перше, це підтверджується іноді досить швидким заростанням ставків (окремі ставки можуть повністю заростати протягом 10 років). По-друге, помітне поширення водно-болотної рослинності в бік водойми настає навіть за один літній сезон, якщо з тих чи інших причин ставок не заповнювався водою після того, як був спущений; або коли рівень води у ставку або водосховищі підвищується, і тоді водно-болотна рослинність поширюється в бік суходолу. По-третє, поширення водної, водно-болотної рослинності в бік акваторії призводить до витіснення і зміни рослинних угруповань. Так, водно-болотна рослинність (очерет звичайний, рогіз вузьколистий, комиш озерний) витісняється поступово болотною рослинністю (осоки), яка в свою чергу відступає під тиском різотравно-злакової рослинності [3].

Основною причиною активної поведінки рослинних угруповань є зниження рівня ґрунтових вод, що настає через зниження рівня води в самій водоймі в результаті спуску води або обміління, як результат інтенсивного замулювання. І лише для антропогенних водних об'єктів можливий зворотний процес розвитку всіх фіто- та зооценотичних комплексів у разі втручання людини (заповнення водойми водою або її очищення і поглиблення).

У формуванні та розвитку водно-болотних антропогенних ландшафтів виявлені такі закономірності: 1) сезонні зміни, перш за все, у внутрішньорічній динаміці поверхневих і ґрунтових вод; 2) активний саморозвиток угруповань і екосистем – заростання водойм і берегових зон водно-болотною та болотною рослинністю, зміна тваринного світу, відкладання органічних і мінеральних речовин; 3) динамічні процеси у формуванні та розвитку екосистем [3].

Характер і межі водно-болотних антропогенних ландшафтів визначаються дією кількох чинників: особливостями взаємного впливу суходолу і водних об'єктів, походженням рельєфу місцевості та котловини ставка чи водосховища, динамікою гідрологічної мережі і режимом водного об'єкту.

Отже, у формуванні водно-болотних антропогенних ландшафтів визначальними чинниками є процеси взаємодії водного і наземного середовищ. Така взаємодія відбувається завдяки будівництву й експлуатації водосховищ і ставків, коли штучно змінюються

гідрологічні умови річок і суміжних ландшафтних комплексів. Знаходячись на межі водного середовища і суходолу, водно-болотні антропогенні ландшафти є ландшафтними комплексами, через які проходять потоки речовин та енергій у системі зв'язків між водним об'єктом і суходолом. Особливістю водно-болотних антропогенних ландшафтів є їх динамічність, що підтверджується зміною рослинних угруповань, як у бік водойм, так і в бік суходолу.

Література:

1. Бережной А.В., Григорьевская А.Я., Двуреченский В.Н. Ландшафтные экотоны и их разнообразие в Среднерусской лесостепи // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия: География и геоэкология. – Воронеж, 2000. – №4. – С.30-33.
2. Денисик Г.І. Природнича географія Поділля. – Вінниця: ЕкоБізнесЦентр, 1998. – С.67-74.
3. Денисик Г.І. Водні антропогенні ландшафти Поділля / Денисик Г.І., Хаєцький Г.С., Стефанков Л.І. «Теза» Вінниця 2007. – С. 151-165. 3.
4. Денисенков В.П. Основы болотоведения: Учебное пособие / С-Пб: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2000. – 224 с.
5. Заболоцкий И.Н. Структура и динамика водно-болотных экотонных систем дельты реки Или // Экотоны в биосфере. – М.: РАСХН, 1997. – С.177-185.
6. Залетаев В.С. Структурная организация экотонных систем в контексте управления // Экотоны в биосфере. – Под ред. проф. В.С. Залетаева. – М.: РАСХН, 1997. – С.11-19. 7. Мильков Ф.Н. Человек и ландшафты. – М.: Мысль, 1973. – 222 с.
8. Михно В.Б. Мелиоративное ландшафтоведение. – Воронеж, 1984. – 244 с.
9. Смирнов А.В. Жизнь болот. – М.: Колос. – 1973. – 159 с.

Водно-болотні антропогенні ландшафти сформувалися при взаємодії водних і суміжних ландшафтів. Така взаємодія відбувається за рахунок будівництва й експлуатації водосховищ і ставків, коли гідрологічні умови водойм і суміжних ландшафтних комплексів змінюються штучно. Результатом формування водно-болотних антропогенних ландшафтів є замулення та поступове заростання водосховищ і ставків водно-болотною рослинністю.

Ключові слова: антропогенні ландшафти, антропогенні водойми, водно-болотна рослинність.

In forming of water-bog anthropogenic landscapes the processes of co-operation of water and ground environments are determinatives. Such co-operation takes place due to building and exploitation of storage pools and ponds, when the hydrological terms of rivers and contiguous landscape complexes change artificially.

Keywords: wetland landscapes, anthropogenic water, wetland vegetation.

Ю.С. Цвігун

(науковий керівник – доктор технічних наук, проф. Д.І. Крикливий)

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ З ОСНОВ ХІМІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В УЧНІВ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Аналіз актуальних досліджень. Відповідно до Державного стандарту базової і повної середньої освіти, освітня галузь «Природознавство» в цілому має забезпечити формування системи знань з основ природничих наук, усвідомлення способів діяльності і ціннісних орієнтацій, які дають змогу зрозуміти наукові основи сучасного виробництва, техніки і технологій, безпечно жити у сучасному високотехнологічному суспільстві й цивілізовано взаємодіяти з природним середовищем. Хімічна компонента як одна зі складових цієї освітньої галузі забезпечує засвоєння учнями знань про речовини та їх перетворення,

© Ю.С. Цвігун, 2012 р.

у суспільному речовинами у повсякденному житті [1, с.4]. Переконаємося, що подальший розвиток змісту національної хімічної освіти вимагає нових підходів у вирішенні проблеми вивчення хімічних виробництв

у загальноосвітніх навчальних закладах, розробка яких неможлива без урахування історичного досвіду накопиченого вітчизняною методикою навчання хімії.

Мета статті полягає у розкритті дидактичних чинників покладених у основу методики формування знань з основ хімічної технології в учнів старшої профільної школи.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи зміст шкільного курсу хімії бачимо, що на вивчення хімічного виробництва передбачена недостатня кількість годин. Так, у основній школі у темі «Найважливіші органічні речовини» вивчають «Виробництво цукру», а у старшій школі на рівні стандарту не передбачено вивчення хімічного виробництва, окрім теми «Природні джерела вуглеводнів та їх переробка», у якій коротко розглядається способи переробки нафти. На академічному рівні у 10 класі також розглядається у темі «Металічні елементи та їх сполуки» виробництво чавуну і сталі. На профільному рівні у 10 класі вивчається тема «Промислове виробництво найважливіших неорганічних речовин», де розглядається: виробництво сульфатної кислоти, синтез амоніаку в промисловості, виробництво заліза та його сплавів, виробництво сталі, а в 11 класі розглядається тема «Природні джерела вуглеводнів та їх переробка» [2; 3].

У процесі вивчення основ хімічного виробництва залежно від змісту навчального матеріалу, конкретних умов певного класу використовують різні методи навчання. При цьому важливо розглядати речовини й хімічні процеси у взаємозв'язку і причинній зумовленості. Цим самим робиться певний внесок у розвиток в учнів діалектичного мислення. Наприклад, розглядаючи взаємозв'язки у хімічних процесах, потрібно увагу школярів постійно звертати на те, що ці процеси завжди відбуваються за певних умов і супроводжуються тими чи іншими зовнішніми змінами. Тоді й учні не розглядатимуть їх ізольовано.

В основу методики формування знань учнів з основ хімічного виробництва покладені такі дидактичні чинники: розв'язування задач з виробничим змістом, використання засобів візуалізації знань та проектної діяльності учнів.

Розв'язування задач з виробничим змістом вимагає вміння логічно міркувати, планувати, робити короткі записи, проводити розрахунки і обґрунтувати їх теоретичними передумовами, диференціювати певні проблеми в цілому. При цьому не тільки закріплюються і розвиваються знання і навички учнів, отримані раніше, але й формуються нові. Завдання, які включають певні хімічні ситуації, стають стимулом самостійної роботи учнів над навчальним матеріалом, є засобом контролю і самоконтролю, допомагає визначити ступінь засвоєння знань і умінь та їх використання на практиці, дозволяє виявляти прогалини в знаннях і вміннях учнів і розробити тактику їх усунення.

Включення задач з виробничим змістом у навчальний процес дозволяє реалізувати наступні дидактичні принципи навчання:

- 1) забезпечення самостійності та активності учнів;
- 2) досягнення міцності знань і умінь;
- 3) здійснення зв'язку навчання з життям;
- 4) реалізація політехнічного навчання хімії, професійної орієнтації.

Наведемо приклади задач з виробничим змістом на тему «Виробництво сульфатної кислоти» [4]:

1. На заводі, де виробляють сульфатну кислоту з елементарної сірки, до контактного апарата подають газ, який містить 8% сірчистого ангідриду. Який об'єм цього газу утвориться внаслідок спалювання 1 т сірки, що містить 0,5% домішок?

2. У середньовіччі сульфатну кислоту виробляли з сірчаного ангідриду, який виділявся в результаті прожарювання окисного сірчаноокислого заліза. Напишіть рівняння реакцій і обчислити, скільки 985 сульфатної кислоти виробляли з 10 кг 80% окисного сірчаноокислого заліза.

3. Коли виробляли сульфатну кислоту з колчедану контактним способом, втрати сірки становитимуть 105. Скільки колчедану, що містить 32% сірки, потрібно для виробництва 1 т 98% сульфатної кислоти?

4. У 1881 р. російський учений М. Бекетов запропонував спосіб виробництва

сульфатної кислоти з гіпсу. У результаті прожарювання гіпсу з вугіллям утворюється сірчаний газ за схемою:



Скільки тонн гіпсу, який містить 92% сірчаноокислого кальцію, потрібно для виробництва 96 т сірчаного газу?



Рис. 1. Схема сировини для виробництва сульфатної кислоти [3]

Обираючи засоби візуалізації знань, що дозволяють засвоїти матеріал за значно коротший час у порівнянні із словесним його викладом і слугують засобом орієнтування у конкретному навчальному матеріалі, ми зупинилися на схемах, таблицях і такому різновиді символічно-графічних засобів візуалізації знань, як опорні конспекти. Експериментальним навчанням було передбачено як використання схем і таблиць, наявних у підручнику чи наданих учителем, так і самостійне їх складання та заповнення старшокласниками.

Наприклад, у процесі вивчення виробництва сульфатної кислоти учням у вигляді опорного конспекту пропонуємо схему сировини для виробництва сульфатної кислоти (рис. 1).

Самостійна робота учнів із засобами візуалізації мала на меті підвищити ефективність засвоєння знань через покращення запам'ятовування, оскільки в процесі засвоєння знань з основ хімічного виробництва (під час пояснення вчителем нового матеріалу, закріплення та застосування знань) залучалися зорові, слухові й кінестетичні сприймання.

Кінофільми і кінофрагменти забезпечують динаміку зображення, синхронну подачу зображення і звуку, доповнюють мовленнєвий ряд музичним супроводом. Кінофільми забезпечують звуковий коментар, поєднують зорове сприйняття із слуховим. Методика роботи з ними передбачає уважне ставлення до дикторського тексту, що стимулює учнів до пошуку нових мовних засобів, які доповнюють мовний ряд кінофільму. При використанні аудіовізуальних засобів навчання на уроках слід враховувати пізнавальні закономірності навчальної діяльності, їх підготовленість до сприймання і засвоєння навчального змісту аудіовізуальними засобами. Важливо забезпечити органічне поєднання їх зі словами, іншими засобами навчання, відповідність між змістом і навчально-виховним завданням уроку, застосування різних методичних прийомів, спрямованих на розвиток пізнавальних можливостей учнів. В експериментальному навчанні нами використовувалися відео фрагменти про виробництво сульфатної кислоти, амоніаку, чавуну, сталі тощо. Використовуючи відеоматеріали ми організовували віртуальні екскурсії на хімічне виробництво.

Одним із дидактичних чинників формування знань учнів з основ хімічного виробництва було обрано проектну діяльність учнів. Використання проектної технології у навчанні хімії дозволяє реалізувати особистісно-діяльнісний та особистісно-орієнтований підхід до організації навчально-виховного процесу. Проектна технологія навчання створює умови для самостійного здобуття та застосування знань, умінь і навичок учнями, а також формує позитивну мотивацію до навчання, створює умови для організації диференційованого

навчання, активізує самостійну творчу діяльність школярів. У процесі експериментальної роботи учнями були підготовлені наступні проекти: «Виробництво сульфатної кислоти», «Кислотні дощі», «Виробництво амоніаку», «Сплави: чавун і сталь», «Розвиток чорної металургії в Україні».

Висновок. Результати формувального експерименту, їх кількісний та якісний аналіз підтверджують правомірність висунутої нами гіпотези, що використання у навчальному процесі задач з виробничим змістом, засобів візуалізації знань (опорних конспектів, схем і таблиць, відео матеріалів), проектної діяльності школярів сприятиме формуванню в учнів знань з основ хімічного виробництва, підвищенню рівня їхніх навчальних досягнень.

Література:

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Біологія і хімія в шк. – 2004. – № 2. – С. 2-7.
2. Хімія. 10-11 класи: Програми для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень та поглиблене вивчення. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 248 с.
3. Хімія: Підручник для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (профільн. рівень) / Авт. Буринська Н.М., Депутат В.М., Сударева Г.Ф., Чайченко Н.Н.; Кер. авт. кол. Буринська Н. М. – К.: Педагогічна думка, 2010. – 352 с.
4. Шевцов В.Я. Задачі і вправи з хімії виробничого змісту / В.Я. Шевцов. – Видавництво «Радянська школа», 1971. – 88 с.

У статті розкривається проблема формування знань з основ хімічної технології в учнів старшої профільної школи. Розглянуто дидактичні чинники, що покладені в основу методики формування знань учнів з основ хімічної технології: розв'язування задач з виробничим змістом, хімічного експерименту, використання засобів візуалізації знань і проектної діяльності учнів.

Ключові слова: *основи хімічного виробництва, старша профільна школа, формування знань.*

The article reveals the problem of the knowledge of the foundations of chemical engineering students in senior high profile schools. Considered didactic factors underlying the method of forming students' knowledge of the fundamentals of chemical engineering: solving problems with production content, chemical experiment, the use of knowledge visualization and design work of students.

Keywords: *basic chemical production, the eldest profile school, build knowledge.*

Н.Ю. Шелестюк

(науковий керівник – кандидат історичних наук, доц. О.А. Неприцький)

ЄВРОПЕЙСЬКА ПОЛІТИКА БЕЗПЕКИ І ОБОРОНИ: ФАКТОРИ РОЗВИТКУ

Розпад біполярної системи міжнародних відносин мав своїм наслідком зменшення загрози для європейських країн можливого початку воєнних дій. Це дало можливість європейцям розпочати процес будівництва власної безпеки, використовуючи Західноєвропейський союз у якості потенційної оборонної сили ЄС. Але югославська криза показала, що ЄС не готовий до функцій повноправного і самостійного безпекового актора. Можливістю уникнути проблем в європейській безпеці стало започаткування ЄБОІ (Європейська безпекова та оборонна ідентичність) у рамках НАТО.

Зміцнення Європейської системи безпеки та оборони (ESDI) стало невід'ємною частиною адаптації політичних і військових структур НАТО. Водночас вона є важливим елементом розвитку Європейського Союзу. Обидва процеси відбуваються на ґрунті Маастрихтського 1991 р. та Амстердамського 1997 р. договорів Європейського Союзу та відповідних де

© Н.Ю. Шелестюк, 2012 р.

Лондонському 1999 р., Брюссельському 1999 р., Мадридському 1999 р., Вашингтонському 1999 р. самітах, а також на засіданнях міністрів країн – членів НАТО.

У Маастрихтському договорі, який був підписаний у лютому 1992 року і набув чинності 1 січня 1993 року, керівники Європейського Співтовариства погодились розвивати спільну зовнішню політику і політику в галузі безпеки (CFSP), «що включає формування спільної оборонної політики, яка з часом може привести до створення спільної оборони» [1]. Ця угода містила посилання на Західноєвропейський Союз (ЗЄС) як на невід'ємну частину розвитку Європейського Союзу, який було створено Договором. Вона пропонує самому ЗЄС ретельно готувати і втілювати рішення, а також здійснювати заходи Європейського Союзу, які мають оборонне значення. На засіданні ЗЄС, яке відбулося в Маастрихті в грудні 1991 р. паралельно із засіданням Європейської Ради, країни – члени ЗЄС оприлюднили заяву, в якій вони погодились з необхідністю розвивати власне Європейську систему безпеки і оборони та підвищувати відповідальність європейців за оборонні справи.

У січні 1994 року глави держав та урядів країн-членів НАТО вітали набуття Маастрихтським договором чинності і створення Європейського Союзу як засобу підсилення європейського елемента Альянсу, який дасть змогу європейським членам НАТО робити більш вагомий внесок у безпеку всіх членів НАТО. Вони ще раз наголосили на тому, що Альянс є важливим форумом для проведення консультацій між його членами, а також засобом узгодження політики з огляду на відповідальність за безпеку і оборону союзників, яку несуть учасники згідно з Вашингтонським договором. Вони також схвалили зростаюче тісне співробітництво між НАТО і Західноєвропейським Союзом, що ґрунтується на засадах узгоджених принципів взаємодоповнення і прозорості, та оголосили, що готові надати ЗЄС доступ до ресурсів НАТО за умов консультацій у Північноатлантичній раді, для проведення європейськими членами Альянсу операцій під проводом ЗЄС в рамках реалізації їхньої спільної зовнішньої політики та політики безпеки.

Глави держав та урядів країн – членів НАТО запропонували Північноатлантичній раді вивчити можливості розвитку та адаптації політичних і військових структур Альянсу з метою досягнення трьох цілей: виконувати місії Альянсу, зокрема миротворчі, більш ефективно і гнучко; вдосконалити співпрацю з ЗЄС; відобразити власне Європейську систему безпеки і оборони, що розвивається. У межах цього процесу була розроблена концепція Багатонаціональних об'єднаних оперативно-тактичних сил (БООТС). Концепція БООТС спрямована на забезпечення більшої оперативної гнучкості, а також на більш швидке і мобільне розгортання сил, необхідних для виконання нових вимог до всіх місій Альянсу. Серед іншого, вона має забезпечити відокремлювані, але не окремі військові ресурси для використання їх ЗЄС.

На засіданнях у Берліні та Брюсселі в червні 1996 року міністри закордонних справ та оборони країн - членів НАТО вирішили, що власне Європейська система безпеки та оборони має розбудовуватись у межах НАТО як важлива складова частина процесу внутрішньої адаптації Альянсу, що триває. Це дасть змогу усім європейським членам Альянсу робити більш вагомий спільний внесок в місію і діяльність Організації, що буде виявом їхньої спільної відповідальності. Це дасть змогу їм в разі необхідності діяти самостійно та підсилить трансатлантичне партнерство. Використовуючи повною мірою переваги концепції БООТС, посилена власне Європейська система безпеки та оборони ґрунтуватиметься на здорових військових принципах, підтриманих відповідним військовим плануванням, і дасть змогу створити єдині та ефективні збройні сили, спроможні діяти за умов політичного контролю і стратегічного керівництва з боку ЗЄС.

На Мадридському саміті у липні 1997 року глави держав та урядів країн - членів НАТО схвалили важливі кроки, зроблені в напрямі створення власне Європейської системи безпеки і оборони в межах Альянсу. Північноатлантичній раді на постійній сесії було запропоновано спільно з ЗЄС найшвидше завершити роботу в цій галузі, відповідно на зустрічі у Вашингтоні у квітні 1999 року глав держав та урядів країн – членів Альянсу схвалили роботу подальшого розвитку власне Європейської системи безпеки і оборони. Було розпочато обговорення низких специфічних питань, а саме:

– засоби забезпечення ефективних взаємних консультацій, співпраці і гласності між

Європейським Союзом (ЄС) і Альянсом, які ґрунтувались би на механізмах, що існують між НАТО і Західноєвропейським Союзом (ЗЄС);

– участь європейських членів Альянсу, які не входять до ЄС;

– практичні можливості доступу ЄС до планувальних можливостей НАТО, а також до ресурсів і потужностей Альянсу.

Важливим елементом розвитку ESDI є посилення європейської військової потужності. Ініціатива з обороноздатності Альянсу (DCI), започаткована у Вашингтоні, спрямована на забезпечення ефективності майбутніх багатонаціональних операцій під час виконання будь-яких місій НАТО і відіграватиме вирішальну роль в цьому процесі. Завдання DCI і зусилля ЄС з посилення європейської обороноздатності взаємно доповнюють один одного.

Наступною стадією розвитку європейської оборонної та безпекової ініціативи стало започаткування створення Спільної європейської політики безпеки та оборони (СЄПБО) – в жовтні 1998 року, перебуваючи з офіційним візитом в Австрії прем'єр-міністр Великобританії Тоні Блер заявив, що він підтримує створення європейських безпекових та оборонних структур, які б надали можливість європейцям діяти разом, без участі США. Таким чином, заява Т. Блера усунула Британське вето, що існувало близько 50 років на розвиток європейських безпекових та оборонних структур поза рамками НАТО. Через два місяці після цього, в грудні 1998 року, під час щорічного франко-британського саміту в Сант-Мало, президент Франції Жак Ширак та Тоні Блер оформили дану ініціативу і проголосили створення франко-британської оборонної ініціативи.

Декларація Сант Мало підтверджувала, що НАТО залишається «основою колективної оборони її членів» [2]. Хоча, в ній також було зазначено, що ЄС повинен мати «здатність вживати автономні заходи, підтримані надійними військовими силами, механізмами прийняття рішень, щодо їхнього застосування та готовністю діяти, з метою врегулювання міжнародних криз» [3]. Франко-британська декларація поза всяким сумнівом залишала можливість того, що ЄС міг діяти поза рамками НАТО, і таким чином потенційно передбачаючи створення додаткових військових формувань в Європі поряд із існуючими формуваннями НАТО.

Дана ініціатива переросла у конкретні дії вже в грудні 1999 року, коли на Європейській раді в Гельсінкі були затверджені «Основоположні цілі», які підтверджували намір ЄС створити сили швидкого реагування для виконання Петесберзьких завдань, у тому випадку, коли НАТО загалом не буде брати участь у врегулюванні конфлікту, на основі сил і ресурсів, що знаходяться у розпорядженні НАТО. Але не дивлячись на те, що офіційно відбулося утвердження ЄС, як другого за величиною безпекового актора в Європі, власне самі європейці не могли навіть на концептуальному рівні узгодити це явище.

Першою такою концептуальною дилемою стало трактування Петесберзьких завдань. ЄС визначив, що Сили швидкого реагування (СШР) мають бути в змозі виконувати «гуманітарні та рятувальні операції, операції з підтримання миру, операції із застосуванням сили для врегулювання криз, в тому числі і миротворчість». Таке загальне трактування Петесберзьких завдань призводило до того, що охоплювався увесь ряд військових операцій від операцій низької інтенсивності до високої, таким чином вимагаючи від ЄС проведення найрізноманітніших операцій, схожих з операціями об'єднаних сил НАТО, що вимагало доволі високо технічних і командних характеристик.

Таке широке трактування Петесберзьких завдань призвело до того, що з'явився цілий спектр думок щодо того, що ж конкретно передбачається цими завданнями. Для Франції, вони в першу чергу зводились до операцій високої інтенсивності, врегулювання криз. Для Швеції та Фінляндії вони полягали переважно у проведенні гуманітарних операцій. Заява прем'єр-міністра Великобританії Тоні Блера у Кемп Девіді у лютому 2001 року, в якій він означив СЄПБО, як таку що «обмежується визначеними миротворчими та гуманітарними завданнями» [4] також доповнює загальне уявлення про дану проблему.

Така невизначеність та відмінність у позиціях країн ЄС переконливо свідчила, що в ЄС не має спільної точки зору на те, які ж саме військові сили повинен мати ЄС і якого характеру

мають бути місії ССПБО. А оскільки рішення з цих питань у ЄС приймаються на основі консенсусу, то внутрішні розбіжності щодо визначення петесберзьких завдань потенційно накладали обмеження на подальше втілення проектів у цій сфері.

Ще з часів започаткування проектів по створенню спільної оборони – Європейська безпекова спільнота та Західноєвропейський союз – перед Західною Європою та США поставало два питання. Перше – західноєвропейські країни бажали розвивати інтеграційні процеси в напрямку оборони та спільної безпеки, з іншого боку вони погоджувались на тому, що з багатьох точок зору стратегічні зобов'язання США, військова міць та переваги коаліції під керівництвом американців надавали стабільні гарантії безпеки і позбавляли від додаткових витрат, компромісів та переговорів – таким чином посилюючи співробітництво між країнами Європи.

Другий фактор домінував у позиціях переважної більшості західноєвропейських країн протягом усього періоду «холодної війни». США були зацікавлені у розвитку європейського безпекового компоненту в рамках НАТО, з метою передати частину витрат на оборону саме на європейських союзників, хоча такий компонент мав повністю відповідати цілям та завданням НАТО і ні в якій мірі не загрозувати його існуванню. Прийняття Петесберзьких завдань та подальша їхня інкорпорація у Амстердамський договір отримала підтримку у Сполучених Штатах та в середині НАТО, оскільки створення ЄПБО «...зміцнить європейський компонент, а відтак і сам Альянс та матиме своїм наслідком зміцнене та більш рівне трансатлантичне партнерство» [5].

Після досягнення домовленостей щодо розвитку ЄБОІ на зустрічі міністрів країн НАТО в Берліні та Брюсселі (1996р.) постали нові питання подальших відносин. Оскільки основною організацією для втілення ЄБОІ був Західноєвропейський союз, заснований на основі Брюссельського договору, що вимагає надання військової допомоги всіх держав ЗЄС, країні на яку було здійснено напад, США побачили в цьому загрозу всій організації НАТО. Адже напад на одну з держав ЗЄС матиме своїм наслідком утягнення до воєнних дій країн НАТО, що є членами ЗЄС і як наслідок усього НАТО.

Таким чином країна, що не є членом НАТО, але вступила до ЗЄС матиме також і гарантії НАТО – і як наслідок ввійде до НАТО власне не вступаючи до цієї організації. Звичайно, що такий розвиток подій не задовольняв інтереси США. До того ж уряд США непокоїв ще один факт, що стосувався ЗЄС. Амстердамський договір гарантував країнам-членам ЄС рівність у діях, що передбачало прийняття рішень щодо ЗЄС країнами що не були членами НАТО (на той час Фінляндія, Швеція, Австрія та Ірландія). Як наслідок ці країни могли впливати на формування політики НАТО – і звичайно б мали доступ до конфіденційної інформації, при цьому не будучи членами НАТО.

Питання подальшого розвитку ЄБОІ не піднімалось до 1998 року. Саме 4 грудня 1998 року на зустрічі президента Франції Жака Ширака та прем'єр-міністра Великобританії Тоні Блера в Сант Мало було зроблено заяву, яка поставила питання спільної оборони та безпеки знову на перший план. Недивлячись на те, що в декларації були присутніми посилання на статтю 5 Вашингтонського договору, в ній не знайшли своє відображення домовленості, досягнуті в Берліні та Брюсселі, щодо верховенства НАТО та недопустимості створення «двох НАТО» – одного для виконання завдань згідно зі статтею 5, а іншої для здійснення операцій, що не підпадали під дію цієї статті. Більше того було зазначено, що «Європейський Союз повинен мати здатність проводити автономні дії» [6].

Водночас зазначалось, що ЄС необхідно створити «відповідні структури та можливості» з метою аналізу ситуації, власну розвідку та провести стратегічне планування. **Ще однією сферою, яка виходила за межі раніше досягнутих угод було** можливість проведення військових дій в ситуації, «коли НАТО в цілому не залучається до конфлікту», відповідно вимагалось створення власне європейських формувань, які б ні в якому випадку не дублювали функції НАТО.

Пізніше дане формулювання було дещо змінено, оскільки було розпочато серію публікацій та дискусій щодо того, як трактувати слово «коли» з даної заяви – а саме це

географічний, часовий чи функціональний показник. Під час свого візиту до США в 2001 році, прем'єр-міністр Великобританії Тоні Блер, виступаючи з промовою в Білому домі повторив вищезгадане формулювання із певними змінами – «де НАТО, загалом не залучене до конфлікту» [7].

Операції ЗЄС/ЄС могли не обов'язково потребувати сил НАТО, а відтак не потребували дозволу її країн-членів. З метою уникнути дискримінації у новій стратегічній концепції НАТО було внесено застереження, що альянс відкриє доступ ЗЄС до своїх ресурсів, за умови повноправної участі всіх європейських союзників, якщо вони того забажають. На європейській нараді в Кельні, на якій було вирішено під егідою ЄС розвинути ефективні механізми врегулювання криз і члени НАТО так само як і позаблокові та нейтральні держави - члени ЄС мали право брати участь у операціях ЄС у повному обсязі на рівних основах. Хоча на тому ж саміті було прийнято рішення, що саме Рада ЄС уповноважена приймати рішення з усього спектру політичних, економічних та військових інструментів, що знаходяться у її розпорядженні врегульовуючи кризові ситуації [8].

Таким чином, усі учасники операцій під егідою ЄС мають рівні права, але вони не зможуть стати учасниками без дозволу Європейської ради.

За результатами проведення Європейської ради в Кельні (3-4 червня 1999р.) країни ЄС наголосили на принципі автономності при цьому гарантувавши участь європейських союзників НАТО [9], але випустити, ті основні – на думку США – пункти щодо верховенства НАТО та необхідності розвитку ЄБОІ в рамках Альянсу, а отже і уникнення дублювання.

Процес розпочатий, у Кельні знайшов своє логічне продовження на саміті ЄС в Гельсінкі, де було встановлено «Основоположну мету», щодо створення власних сил швидкого розгортання, а також командної та адміністративної структури ЄС [10].

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо основні цілі ЄПБО: розвивати процес європейської інтеграції, закласти основи для реально функціонуючої європейської зовнішньої політики, створити єдиний механізм для розподілу політичного впливу в рамках ЄС, що надасть ЄС додаткові безпекові гарантії на випадок, коли, наприклад, НАТО вирішить не втручатись у конфлікт, врегулювати питання із проблемою розподілу відповідальності за Європейську безпеку, забезпечити політичну ініціативу, активізувати модернізацію власне європейських збройних сил, надати європейцям більш вагомий голос у НАТО, сприяти процесу розширення, допомогти консолідувати оборонну промисловість країн ЄС, врегулювати питання розподілу впливу між ЄС та США щодо ширшого Атлантичного партнерства, надати урядам європейських країн допомогу щодо отримання законних підстав на проведення військових дій.

Література:

1. The Maastricht Treaty. Provisions amending the Treaty establishing The European Economic Community with a view to establishing The European Community, Maastricht, 7 February 1992;
2. Joint declaration on European defense, British-French summit, St-Malo, 3-4 December 1998;
3. Remarks made by US President George W. Bush and the British Prime Minister Tony Blair in the joint press conference at Camp David, 23 February 2001;
4. NA-TO, Ministerial Meeting of the North Atlantic Council, Final Communiqué, MNAC-2(93)70, Brussels, December 2, 1993, paragraph 2;
5. Joint declaration on European defence, British-French summit, St-Malo, 3-4 December 1998;
6. Remarks by the President and Prime Minister Blair in Joint Press Conference, Green Top Camp Dining Hall, Camp David, Maryland, February 23, 2001;
7. Meeting of the North Atlantic Council in Defence Ministers' Session, June 13, 1996; 8. WEU Council of Ministers, June 19, 1992;
9. Cologne European Council, Presidency Conclusions, June 3-4, 1999;
10. Presidency Conclusions Cologne European Council 3 and 4 June 1999; U.S. State Department, Washington File, October 7, 1999.

У статті розкрито фактори розвитку Європейської політики безпеки і оборони, визначено основні тенденції становлення і діяльності спільної зовнішньої і оборонної політики Європейського союзу.

Проаналізовано діяльність головної безпекової структури ЄС - Західноєвропейського Союзу. Особлива увага приділена зв'язкам Європейської системи безпеки та оборони з силами НАТО та позиції США щодо діяльності даної структури.

Ключові слова: Європейська політика безпеки і оборони, ЄС, ЗЄС, ЄБОІ, Сили швидкого реагування, НАТО.

The author writes factors of development of the European Security and Defence Policy, determines the main trends of development and activity Common Foreign and Defence Policy of the European Union. Analyzes the activity of the main security structure of the EU - WEU. Particular attention is given to relations of the European Security and Defence with NATO forces and the U.S. position on the activity of this structure.

Keywords: European Security and Defence Policy, the EU, the WEU, YEBOI, Rapid Reaction Force, NATO.

Ю.В. Яцентюк, Д.В. Ярова

(науковий керівник – кандидат географічних наук, доц. Ю.В. Яцентюк)

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОМЕРЕЖІ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

Відповідно до загальнодержавної програми «Формування національної екологічної мережі України на 2000-2015 роки» актуальним є формування екомережі Вінницької області. Формування цілісної регіональної екомережі допоможе встановити баланс між природними та антропогенними ландшафтами, зберегти ландшафтне та біотичне різноманіття, сформувати здорове навколишнє природне середовище. За останні десять років було проведено численні та детальні ботанічні та ландшафтознавчі дослідження, спрямовані на створення єдиної екомережі Вінниччини, але повноцінна схема екомережі так і не була створена.

Метою нашого дослідження є формування екомережі Вінницької області. Для цього необхідно було виявити типові та унікальні ландшафти Вінниччини; виділити ключові, сполучні, буферні та відновлювальні території екомережі нашого регіону; детально описати біотичне та ландшафтне різноманіття структурних елементів екомережі області; розробити карту екомережі Вінницької області масштабу 1:100000. Ці завдання були виконані у повному обсязі.

Виклад основного матеріалу. У структурі екомережі Вінницької області виділено 41 ключову територію, 22 сполучні території та 31 зону потенційної ренатуралізації [3]. Ключові території займають площу 184050,4 га (7 % від території області). Серед них – 3 національних природних ядра та 38 регіональних центрів біорізноманіття. Національними є Буго-Деснянське, Чечельницьке та Дністровсько-Мурафське природні ядра. Вони займають площу 48067,4 га (1,8 % від території області).

Найбільшим є Чечельницьке національне природне ядро. Його площа 23912,4 га, що становить 0,9 % від території області. Більша частина ядра розміщується у межах Чечельницького адміністративного району, значно менші частини – у межах Тростянецького та Крижопільського районів. Основу цієї ключової території складає національний природний парк «Кармелюкове Поділля», а точніше, його заповідні зони. Вони виступають у ролі біоцентрів екомережі. Останні представлені Бритавським (3259 га), Червоногреблянським (1492 га) ботанічними заказниками відповідно до загальнодержавного і місцевого значення, а також ботанічним заказником місцевого значення «Вербська дача», ботанічними пам'ятками природи загальнодержавного значення «Терещуків яр» і «Ромашково» [4].

Флористичне ядро Чечельницького національного природного ядра утворюють типові та рідкісні, а також занесені до «Червоної книги України» лісові та лучно-степові види рослин. У складі флори чимало регіонально рідкісних видів і ціла низка лікарських рослин.

© Ю.В. Яцентюк, Д.В. Ярова, 2012 р.

виявлено такі лісові та лучно-степові види рослин: група асоціацій дубових лісів із дуба звичайного кизилових; група скельного кизилових; група асоціацій дубових лісів із дуба звичайного кизилових; група

асоціацій дубових лісів із дуба звичайного татарськокленових; асоціація дубового лісу із дуба звичайного свидиново-парвськоосокового; асоціації грабово-дубового лісу із дуба звичайного плющового та грабово-дубового лісу із дуба звичайного маренково-плющового; асоціації грабово-дубового лісу волосистоосокового та грабово-дубового лісу яглицевого; асоціація мішаних дубових лісів із дуба звичайного ведмежоцибулевих [1].

У складі флори виявлено 17 видів, що увійшли до другого видання Червоної книги України. Серед них бруслина карликова, фіалка біла, скополія карніолійська, цибуля ведмежа, коручка пурпурова, сон великий, тюльпан дібровний, в'язіль стрункий, відкащик татарниколистий, вишня степова.

Чечельницьке національне природне ядро значно вирізняється і за багатством тваринного світу. Тут виявлено такі види «Червоної книги України»: сатурнія руда, райдужниця велика, беркут, вусач мускусний, вусач великий дубовий західний, ведмедиця-хазяйка, ведмедиця гера, ведмедиця велика, стрічкарка блакитна, стрічкарка малинова, стрічкарка тополева, лелека чорний, сінниця Геро, мідянка, бражник олеандровий, люцина, жук-олень, бражник дубовий, кіт лісовий, борсук звичайний, горностаї, ванесса чорно-руда, жук-самітник, махаон, совка сокиркова, синявець Мелеагр, бджола-тесляр звичайний, бджола-тесляр фіолетовий.

Другим за розмірами є Буго-Деснянське національне природне ядро площею 16358,9 га (0,6 % від території області). Воно сформувалося у межах Вінницького, Калинівського та Літинського адміністративних районів. Більша частина ядра розміщується у Калинівському районі. Основою цієї ключової території, її біоцентрами, є Буго-Деснянський загальнозоологічний заказник загальнодержавного значення (1073 га) та лісовий заказник місцевого значення «Сосновий бір» (17,7 га). Окрім того, перспективними біоцентрами є лісові масиви Калинівського та Літинського районів, між селами Гуцинці, Павлівка, Медвідка, Мізяків, Супрунів.

У межах Буго-Деснянського національного природного ядра найбільше значення мають лісові та водно-болотні екосистеми [2]. Тут охороняються ландшафтні комплекси Вінницьких полісь, що сформувались у давніх долинах стоку талих льодовикових вод. Ці ділянки мають важливе ґрунтозахисне, водорегулююче, середовищевідтворююче значення, служать основою відтворення і розселення численних видів тварин і рослин.

Виявлене місцезростання таких видів рослин Червоної книги України: лілія лісова, любка дволиста, любка зеленоквіткова, зозуліні сльози яйцевидні, осока затінкова, коручка болотна, коручка чемерниковидна, підсніжник білосніжний, билинець довгорогий, зозулинець салепис, водяний горіх плаваючий, траунштейнера куляста, оман високий.

На території Буго-Деснянського національного природного ядра мешкають такі види тварин, занесені до Європейського Червоного списку: слимак виноградний, п'явка медична, жук-самітник, вусач великий дубовий західний, палемон, синявець аргірогномон, чернівець непарний, вовчок ліщиновий, видра річкова, деркач, аркас, телеїус, сінниця Геро, білозір, рябець великий, мурашка руда лісова. До Червоної книги України занесені такі види тварин: дозорець-імператор, райдужниця велика, підорлик малий, вусач мускусний, джміль моховий, джміль яскравий, ведмедиця-хазяйка, ведмедиця гера, ведмедиця велика, стрічкарка блакитна, стрічкарка орденська малинова, стрічкарка тополева, мідянка, бражник скабіозовий, подалірій, шовкопряд кульбабовий, борсук звичайний, махаон, сколія степова, сколія-гігант, ксилокопа звичайна, ксилокопа фіолетова, зегрис Евфема [4].

Найменшим є Дністровсько-Мурафське національне природне ядро. Його площа 7796,1 га або 0,3 % від території області. Воно сформувалося у межах Чернівецького, Могилів-Подільського та Ямпільського адміністративних районів Вінницької області. Більша частина ядра розміщується у Ямпільському районі. Ця ключова територія приурочена до річкових долин Дністра, Мурафи, Лозової, Вазлюю, Бушанки. Її основою виступають існуючі регіональні ландшафтні парки «Дністер» (5049,03 га) і «Мурафа» (3451,71 га), а також перспективні для включення до складу цих заповідних об'єктів території. Заповідні зони вище вказаних регіональних ландшафтних парків представлені ботанічним заказником

загальнодержавного значення «Урочище «Білянський ліс» (218 га), ландшафтним заказником місцевого значення «Мурафа» (220 га), заповідним урочищем «Петрашівка» (167 га), геологічною пам'яткою природи загальнодержавного значення «Урочище «Гайдамацький яр» (96 га), комплексною пам'яткою природи загальнодержавного значення «Урочище «Стінка» (90 га). Вони є відповідно Білянським, Мурафським, Петрашівським, Бушанським та Ярузьким біоцентрами у складі національного природного ядра. Крім того, виділяються перспективні Лозівський, Вазлуйський та Дністровський біоцентри.

У межах Дністровсько-Мурафського національного природного ядра найбільше значення мають лісові та лучно-степові екосистеми. Особливу цінність становлять ландшафтні комплекси Мурафської «швейцарії» із типовими каньйоноподібними ділянками річкових долин Придністер'я, крутими лісовими та лучно-степовими схилами, скелястими урвищами, скелями-останцями, водоспадами, порогами та островами, нішами, кишенями й терасами вивітряння, а також унікальні схили каньйону Дністра із печерами та карстовими джерелами. На крутих, часто недосяжних схилах річкових долин збереглися численні види рослин [3, с.43].

Виявлено місцезростання таких видів рослин Червоної книги України: підсніжник білосніжний, бруслина карликова, цибуля ведмежа, сон чорніючий, ковила волосиста, ковила Лессінга, ковила пірчаста, лілія лісова, гніздівка звичайна, клокичка периста, коручка чемерниковидна, любка зеленоквіткова, шиверекія подільська, аконіт Бессера.

На території Дністровсько-Мурафського національного природного ядра мешкають такі види тварин, занесені до Європейського Червоного списку: слимак виноградний, п'явка медична, мурашиний лев звичайний, вусач великий дубовий західний, палемон, синявець аргірогномон, чернівець непарний, аріон, мурашка руда лісова, видра річкова, рябець великий, вовчок ліщиновий, поліксена. До Червоної книги України занесені такі види тварин: сатурнія руда, марена дніпровська, джміль глинистий, джміль моховий, джміль яскравий, джміль пахучий, ведмедиця гера, вусач великий дубовий західний, вусач земляний хрестоносець, люцина, п'явка медична, подалірій, жук-олень, мегахіла округла, сколія степова, ксилокопа звичайна, лелека чорний, ховрах європейський, полоз жовточеревий, мідянка, видра річкова, борсук звичайний.

На теренах Вінниччини виділено 38 регіональних центрів біорізноманіття, а саме: Наддністрянсько-Бернашівський, Згарський, Сандрацький, Печеро-Сокілецький, Вороновицький, Самчинецько-Райгородський, Вінницький, Хмільницький, Березнянський, Губницько-Митківський, Сніводський, Вендичансько-Серебрійський, Лядівський, Горячківський, Піщанський, Могилів-Подільський, Ямпільський, Гайдамацький, Вапнярсько-Кирнасівський, Ладижинський, Іллінецько-Дашівський, Барський, Шпиківський, Бершадський, Крушинівський, Гайсинський, Жмеринський, Мурованокуриловецький, Теплицький, Дяківецький, Козятинський, Брацлавський, Сумівський, Томашпільський, Тетерів-Сніводський, Бузько-Дніпровський, Погребищенський, Гопчицький. Їх загальна площа 135983 га, що становить 5,1 % від території області [3, с. 45].

У межах Вінницької області виділено 22 сполучні території загальною площею 1522664 га (57,5 % від досліджуваної території). Серед них 3 національних і 19 регіональних екокоридорів. Загальна площа національних сполучних територій 1201772,1 га. Серед них виокремлено Галицько-Слобожанський субширотний, Південнобузький та Дністровський субмеридіональні екокоридори.

Найбільші площі (1039199 га або 39,2 % від території області) займає Галицько-Слобожанський субширотний екокоридор. Його основу складають теперішні лісостепові ландшафтні утворення, тобто поєднання лісових урочищ і місцевостей із супутними лучно-степовими ландшафтними комплексами. У межах Вінницької області проходить широколистянолісова (або південна) вітка Галицько-Слобожанського екокоридору. Його довжина із заходу на схід 165 км. Мінімальна ширина цього природного коридору 45 км, максимальна – 73 км. Північна межа Галицько-Слобожанського субширотного національного екокоридору проходить такими населеними пунктами: Хмільник, Калинівка, Турбів,

Вороновиця, Немирів, Іллінці, Оратів. Південна його межа проходить такими населеними пунктами: Наддністрянське, Муровані Курилівці, Котюжани, Копайгород, Жмеринка, Копистирин, Деробчин, Джурин, Вапнярка, Митківка, Соболівка, Теплик. Отже, Галицько-Слобожанський субширотний національний екокоридор має звивистий характер [5].

Площа Південнобузького субмеридіонального екокоридору 141973,3 га, тобто 5,4 % від території області. Він приурочений до річкової долини Південного Бугу і відзначається значною мозаїчністю та неоднорідністю природних умов і ландшафтних комплексів. У межах Південнобузького екокоридору зосереджена значна частина водно-болотних угідь, які є місцями тимчасового перебування мігруючих видів птахів. Екокоридор суцільний, займає русло Південного Бугу, заплави та надзаплавні тераси його річкової долини, частково схилів місцевості. Його мінімальна ширина 1 км, а максимальна ширина – 13 км [2, с. 113].

Дністровський екокоридор займає площу 20599,7 га або 0,8 % від території області [3]. Екокоридор суцільний, займає русло Дністра, заплави та надзаплавні тераси його річкової долини, частково схилів місцевості. Його ширина коливається від 1 до 5 км (без врахування ширини молдовської частини екокоридору).

На території Вінницької області виділено такі 19 регіональних екокоридорів: Сніводський, Гнилоп'ятський, Гуйвинський, Собський, Роський, Деснянський, Згарський, Рівський, Сільницький, Кам'янський, Савранський, Дохнянський, Марківський, Русавський, Мурафський, Лядівський, Удицький, Хмільницько-Чечельницький, Ялтушківсько-Дашівський. Вони займають загальну площу 320914,3 га, тобто 12,1 % від території області. 17 з цих екокоридорів виділені долинами основних малих річок Вінниччини, тому вони називаються річково-долинними. Два останніх екокоридори виділені шляхами міграцій тварин [5].

Відновлювальні території представлені зонами потенційної ренатуралізації. Виділено 31 таку зону загальною площею 73857,1 га, тобто 2,8 % від території області. Вони охоплюють водно-болотні угіддя, лучно-степові ділянки, лісові масиви, витоки річок, прибережні захисні зони Південного Бугу та Дністра, що за умов зменшення рівня антропогенних навантажень на ландшафти, відновлення їх біотичного і ландшафтного різноманіття, можуть стати перспективними ключовими, сполучними чи буферними територіями екомережі Вінниччини.

Висновки. Отже, у структурі екомережі Вінницької області виділено 41 ключову територію. Серед них – 3 національних природних ядра та 38 регіональних центрів біорізноманіття. Вони відрізняються найбільшим біотичним і ландшафтним різноманіттям і, як правило, представлені природно-заповідними об'єктами і територіями. Виділено 22 сполучні території, серед яких 3 національних і 19 регіональних екокоридорів. Як правило сполучні території знаходяться у долинах річок, деякі з них сформовані шляхами міграцій тварин. Якщо не брати до уваги площі Галицько-Слобожанського екокоридору, буферних зон та зон потенційної ренатуралізації, то реальні об'єкти екомережі Вінницької області займають 25,3 % її території.

Література:

1. Зелёная книга Украинской ССР. Редкие, исчезающие и типичные, нуждающиеся в охране растительные сообщества. – К.: Наук, думка, 1987. – 216с.
2. Царик Л.П. Географічні засади формування і розвитку регіональних природоохоронних систем (концептуальні підходи, практична реалізація). – Дис. докт. геогр. н. – Тернопіль, 2009. – 406 с.
3. Яцентюк Ю.В. Екомережа Вінницької області. – Вінниця: ПП «ТД «Едельвейс і К», 2011. – 128 с.
4. Яцентюк Ю.В. Національні природні ядра екомережі Вінницької області // Укр. геогр. журн. – 2011.- №2. – С.48-52.
5. Яцентюк Ю.В. Сполучні території екомережі Вінницької області // III-й Всеукраїнський з'їзд екологів з міжнародною участю. - Т.1. – Вінниця: ВНТУ, 2011.- С.279-282.

Розглянуто особливості екомережі Вінницької області. Охарактеризовано національні природні ядра, регіональні центри біорізноманіття, національні та регіональні екокоридори території.

Ключові слова: екомережа, національні природні ядра, біоцентри, національні екокоридори, регіональні екокоридори.

The features of Vinnytsya region econetwork are described. The national core areas, regional centres of biotic diversity, national and regional ecological corridors of Vinnytsya oblast are considered.

Keywords: econetwork, national core areas, regional centres of biotic diversity, national ecological corridors, regional ecological corridors.

РОЗДІЛ 5

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОЛОГІЧНИХ НАУК (УКРАЇНСЬКА МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА, ЗАРУБІЖНА МОВА І ЛІТЕРАТУРА)

М.М. Брик

(науковий керівник – кандидат філологічних наук, доц. Т.В. Глазунова)

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СЛУХО-ВИМОВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО СТУПЕНЯ

З огляду на зростаючу потребу у використанні англійської мови у її комунікативній функції, основним сенсом якої є досягнення розуміння, формування слухо-вимовних навичок являє собою важливу складову мовленнєвої компетенції. Некоректна артикуляція звуків і недостатня розвиненість фонематичного слуху не лише спричиняють труднощі у розумінні, а і негативно впливають на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. Існує пряма взаємозалежність між сприйняттям на слух, вимовою і тим, як учень письмово передає звучання слова. Неналежне інтонаційне оформлення повідомлення може викликати нерозуміння емоційного змісту репліки. Окрім того, розвиненість слухо-вимовних навичок є невід'ємним аспектом культури мовлення і свідченням професійного рівня володіння мовою.

Формування слухо-вимовних навичок у дітей молодшого і середнього підліткового віку має сприятливе підґрунтя: достатня пластичність артикуляційного апарату і розвиненість фонематичного слуху поряд із аналітичними вміннями дозволяють використовувати більш широкий комплекс фонетичних вправ, здійснювати опору на певний об'єм теоретичного матеріалу, аналізувати аудіозаписи, імітувати вимову носіїв мови і навіть розвивати розуміння мовлення на рівні акцентів і діалектів. Однак, незважаючи на об'єктивну потребу продовження формування фонетичних навичок, розпочатого у молодшій школі, існуюча практика мовленнєвої підготовки свідчить про недостатню увагу до даного аспекту вивчення англійської мови.

Означена проблема досліджувалася рядом учених, серед яких Т. Абрамкіна, у працях якої подані практичні рекомендації для навчання вимови, В. Васильєв, який визначив теоретичні основи навчання англійської вимови в середній школі, Л. Величкова, здобутком якої є поєднання результатів лінгвістичного дослідження з даними психолінгвістики про дію мовленнєвих механізмів на фонаційному рівні, Є. Маслико – автор комплексу вправ для розвитку артикуляційних навичок і мовленнєвого слуху тощо. Практичний матеріал для відпрацювання фонетичних навичок широко представлений у методиках Л. Гаращука, А. Левицького, Р. Мільруда, П. Роуча та ін.

Метою статті є визначення шляхів, умов, методів і засобів оптимізації процесу формування слухо-вимовних навичок в учнів середнього ступеня на основі аналізу науково-методичної літератури та передового педагогічного досвіду.

З огляду на те, що програмою вивчення іноземних мов у навчальних закладах I-III ступеня передбачено формування вимови на максимально апроксимованому рівні, то поняття слухо-вимовної навички в учнів середнього ступеня можна визначати, як автоматизоване вміння сприймати на слух фонетичні одиниці, розмежовувати їх на смислового рівні, здійснювати коректне звуко-інтонаційне оформлення власного висловлювання без фонологічних і з мінімальною кількістю нефонологічних помилок.

Власне метою навчання вимови є формування навичок сприйняття і точного відтворення звуків, ритму й інтонації мови, що вивчається.

Першим питанням на шляху оптимізації формування слухо-вимовних навичок у школярів середнього ступеня виступає зміст навчання – об'єм і якість навчального матеріалу, на основі якого і буде відбуватися формування і вдосконалення цих навичок, іншими словами – фонетичний мінімум, який, за нормативними вимогами містить звукову систему мови, а також низка інтонаційних моделей, які обслуговують конкретно визначену програмою прагматику реплік, а також мелодику англійських речень.

Актуальною проблемою у розвитку фонематичного слуху й артикуляційної моторики в англійській мові є можливість здійснення опори на фонологічну систему рідної мови у процесі навчання. Науковці підходять до вирішення цієї проблеми по-різному. Так, Т. Абрамкіна зауважує, що первинне пояснення і демонстрація елементів англійської інтонації на російських реченнях пришвидшує процес постановки англійської вимови [1, с. 5]. Н. Жинкін висловлює іншу точку зору: слід «відключити» канал рідної мови, якомога швидше досягнути зниження її інтерференції [5, с. 25]. В. Виноградов вважає, що повністю виключити вплив рідної мови неможливо, оскільки рідна мова активно взаємодіє з новою системою артикуляційних рухів і звукових уявлень [4, с. 17]. Компромісну позицію у цьому питанні займає Л. Щерба. На його думку, єдиний шлях уникнення небезпеки змішаної двомовності полягає у «свідомому відштовхуванні від рідної мови» [8, с. 57]. Відштовхування передбачає наявність даних про системні розбіжності, а свідоме – перехід учня у рефлексивну позицію по відношенню до розвитку власної фонетичної компетенції, прогнозування можливих труднощів. З метою уникнення інтерференції рекомендується залучати у процесі введення і тренування звуко-інтонаційних одиниць такі операції, як аналіз, порівняння, зіставлення, протиставлення фонетичних одиниць мови, що вивчається і тих, які входять до фонетичної системи рідної мови.

Серед шляхів оптимізації формування слухо-вимовних навичок ми визначаємо наступні: впровадження принципу свідомості у процес формування слухо-вимовних навичок; збільшення об'єму автентичного аудитивного матеріалу у процесі вивчення фонетики; домінування тренувальних форм роботи над демонстрацією і поясненням; застосування зорових опор і аудіовізуальних засобів навчання.

Важливим фактором розвитку фонетичної компетенції є кваліфікація вчителя у аспекті означеної проблеми, яка передбачає те, що вчитель має володіти правильною автентичною вимовою; володіти теоретичними знаннями в галузі фонетики іноземної і рідної мов; мати розвинений фонематичний слух; володіти методикою навчання вимови.

Психологічні чинники, властиві дітям середнього шкільного віку, сучасні вимоги до фонетичної компетенції, впровадження суб'єкт-суб'єктної парадигми педагогічної взаємодії у сучасний навчально-виховний процес, власне сам характер і закономірності формування слухо-вимовних навичок зумовлюють необхідність дотримання наступних принципів організації досліджуваного процесу.

Принцип суб'єктності – забезпечення активної рефлексивної позиції учня у процесі розвитку власних навичок, стимулювання творчого підходу до трактування фонетичних явищ, організація креативних форм роботи, домінування продуктивних видів роботи над репродуктивними.

Принцип співробітництва, що полягає у взаємній продуктивно-творчій діяльності учителя і учнів над аналізом фонетичних явищ і характерних помилок, як загального, так і індивідуального характеру, співпраця з делегуванням учням повноважень і повної відповідальності за досягнення успіху у даному виді роботи.

Комунікативний принцип. Цілий ряд науковців сходяться на думці, що учні тривалий час засвоюють акустичні одиниці ізольовано, як окремі операції, орієнтуючись лише на їх форму, що не забезпечує їх переносу у реальне мовлення (В. Бужинський, О. Негневицька, С. Павлова, С. Ллойд тощо). Вирішального значення для навчання учнів керування акустичними характеристиками мовлення набуває не формальна, а комунікативна задача, яка акцентує

увагу дітей на комунікативному значенні певних ознак вимови, котрі є об'єктом засвоєння [7, с. 37].

Методика формування фонетичної компетенції має здійснюватися з опорою на вікові психофізіологічні характеристики розвитку учнів досліджуваної вікової категорії, аналіз яких засвідчив наявність як позитивних, так і негативних явищ, що відповідно сприяють і перешкоджають розвиткові фонетичних навичок.

Серед сприятливих факторів формування фонетичної компетенції в учнів середнього шкільного віку ми налічуємо підвищення рівня зосередженості, розвиток пам'яті, мислення, уваги. Дані явища уможливають перехід від репродуктивних до продуктивних форм роботи, підвищення рівня складності завдань, диверсифікацію методів формування артикуляційних навичок і фонематичного слуху, залучення ширшого спектру методичних засобів. На даному етапі навчання також мають місце об'єктивні і суб'єктивні чинники негативного характеру: автоматизація помилок, уповільнення розвитку музичного слуху, а також недостатня увага до розвитку означеного аспекту досліджуваної проблеми.

Формування слухо-вимовних навичок у процесі вивчення іноземної мови у школі середнього ступеня передбачає перебудову звичної артикуляції у напрямку оволодіння технікою вимови іншомовних звуків та розвитку інтонаційної мелодики, а також формування фонематичного слуху.

На відміну від вступного фонетичного курсу, у якому здійснюється в основному тренування ізольованих звуків і коротких інтонаційних схем, у середній школі система вправ має являти собою інтегрований фонетичний практикум.

Подібно до інших аспектів навчання, робота над фонетичним матеріалом проводиться у послідовному чергуванні етапів введення (пояснення), тренування (активізації), закріплення і самостійного вживання зразків мовлення.

У формуванні фонетичних навичок виділяють наступні етапи:

- 1) Демонстрація артикуляції звука з аналізом спільних і відмінних рис у рідній та іноземній мовах.
- 2) Імітація звука з метою розвитку вміння впізнавати і розрізняти звукові символи, а також відтворювати їх відповідно до норм мови.
- 3) Відпрацювання звуків у складі (навчання певних синтагм).
- 4) Вивчення звукової сторони слова, словосполучень, речень.
- 5) Імітація звуків у мовленнєвому потоці для відпрацювання словесного наголосу, інтонації, ритму фрази [9, с. 94].

Середній етап навчання вимові загалом можна охарактеризувати, як діалектичний процес подальшого розвитку фонетичних навичок, набутих у школі молодшого ступеня. Специфіка цього процесу полягає в переході від імітаційних до аналітико-імітаційних способів опрацювання фонетичного матеріалу, підвищення рівня співробітництва учителя і учнів у плані дослідження характеру фонетичних явищ, особливостей і умов їх правильного продукування, а також відносно нейтралізації помилок, які є типовими для кожного окремого учня, застосування евристичних методів, інтерактивних форм роботи.

Артикуляційна гімнастика, фонетична зарядка, римівки, скоромовки не втрачають своєї актуальності на середньому етапі навчання, однак їх застосування супроводжується введенням нових, складніших прийомів із включенням елементів комунікації, гри, паралельним тренуванням лексичного і граматичного матеріалу.

На даному етапі навчання можливе використання автентичних аудіо- і відеоматеріалів, які дозволяють спостерігати фонетичні явища у їх природному середовищі, стимулюючи розвиток навичок аудіювання і артикуляції.

Оптимізація формування слухо-вимовних навичок в учнів середнього шкільного віку можлива за умови впровадження принципу свідомості; збільшення об'єму автентичного аудитивного матеріалу; домінування тренувальних форм роботи над демонстрацією і поясненням; застосування зорових опор і аудіовізуальних засобів навчання.

Слухо-вимовні навички є важливою складовою мовленнєвої компетенції і власне культури мовлення, тому їх розвиток має складати один із головних напрямків мовної освіти.

Література:

1. Абрамкина Т. А. Обучение произношению и технике чтения на английском языке. – Из-во Моск. ун-та, 1972. – 118 с.
2. Васильев В. А. Обучение английскому произношению в средней школе: Пособие для учителей. – М., Просвещение, 1979. – 143 с.
3. Величкова Л. В. Контрастивно-фонологический анализ и обучение иноязычному произношению. – Воронеж, 1989. – 199 с.
4. Виноградов В. А. Лингвистические аспекты обучения языку. – М., 1972. – 145 с.
5. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М., 1958. – 112 с.
6. Заброцький М. М. Вікова психологія: Підручник для студентів вищих педагогічних закладів. – К., МАУП, 1998. – 346 с.
7. Коломінова О. О., Роман С. В. Формування англійської фонетичної компетенції у дітей молодшого шкільного віку // Іноземні мови. – 2006. – №4 – С. 30 – 37.
8. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе // Общие вопросы методики. – М., 1947. – 288 с.
9. Щукін А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Уч. пос. 2-е изд. – М., Филоматис, 2010. – 188 с.

У статті розглядаються умови, методи та засоби оптимізації процесу формування слухо-вимовних навичок в учнів середнього ступеня. З'ясовуються особливості формування фонетичних навичок в учнів середнього шкільного віку з урахуванням їхніх психо-фізіологічних характеристик. Увіражнюється зміст поняття «слухо-вимовна навичка» з огляду на специфіку навчання вимови саме у школі середнього ступеня.

Ключові слова: слухо-вимовна навичка, фонетична компетенція, фонематичний слух, артикуляція, фонетичний мінімум.

The purpose of this article is to identify ways, conditions, methods and means of optimization of the formation of auditory-pronunciation skills at a secondary school; to analyse the features of formation of phonetic skills of secondary school children taking into consideration their psychological and physiological characteristics; to specify the meaning of «auditory-pronunciation skills» with regard to peculiarities of pronunciation training at a secondary school.

Keywords: auditory-pronunciation skill, phonetic competence, phonemic hearing, articulation, phonetic minimum.

В.С. Василенко

(науковий керівник – доктор філологічних наук, проф. Н.Л. Іваницька)

УКРАЇНСЬКІ СЛОВОНАЗВИ НЕРОЗЧЛЕНОВАНОЇ І РОЗЧЛЕНОВАНОЇ СТРУКТУРИ В ПРОЕКЦІЇ НА ПРОСТИЙ ДІЄСЛІВНИЙ ПРИСУДОК

Учення про компонент формально-синтаксичної структури речення (член речення), побудоване на наукових працях цілої генерації українських мовознавців (О. Потебні, О. Шахматова, О. Пешковського, І. Білодіда, П. Дудика, К. Шульжука та інших), на сучасному етапі доповнюються новими тенденціями, які зовсім нещодавно вважалися неформальними гіпотезами. Потреба у доповненні та розширенні сучасної мовної практики значною мірою актуалізована необхідністю визначення мовної природи компонентів формально-синтаксичної структури речення, з'ясування їхньої функціональної ролі у структурі речення.

І. Білодід, формуючи дефініцію дієслівного простого присудка, зазначає, що це – найбільш типова форма присудка двоскладного речення. Дієслово, на його думку, найбільшою мірою пристосоване для виконання функції присудка, воно виражає як зовнішньо-синтаксичні значення речення (час, спосіб), так і синтаксичний зв'язок з іншим головним членом речення – підметом. Простий дієслівний присудок виступає у формах

теперішнього, минулого і майбутнього часів, а також у формах наказового і умовного способів [5, с. 154-155].

До думки І. Білодіда апелює К. Шульжук. Простий дієслівний присудок, за К. Шульжуком, виражається: формами дієслів теперішнього, минулого і майбутнього часів; вигуково-дієслівними формами, які набувають у тексті значення дієслів доконаного виду; фразеологізмами дієслівного типу; інфінітивом, який є еквівалентом особового дієслова і виконує функцію простого дієслівного присудка [6, с. 74-75].

Невід'ємною ознакою українських словоназв нерозчленованої структури (повнозначних слів абсолютної семантики) є виконання ними ролі компонента формально-синтаксичної структури речення, зокрема – простого дієслівного присудка. Лексико-граматичним ядром такого присудка є повнозначне (автосемантичне) слово, спроможне своїм фонемним складом реалізувати у свідомості мовця первинно закладене у нього значення.

Кожне повнозначне слово нерозчленованої структури входить до складу речення як окремий компонент формально-синтаксичної структури речення. Проаналізувавши словоназви нерозчленованої структури у мові прози письменника-новеліста Григорія Косинки, на прикладі однієї новели («На буряки») ми з'ясували синтаксичну можливість повнозначних слів нерозчленованої і розчленованої структури виражати функцію простого дієслівного присудка.

Найбільш поширеною формою вираження простого присудка у мові новели є дієслово теперішнього часу. Зокрема, у реченні «*Мати рве на городі росисту цибулю, меле пляшкою сіль і кладе з сухою паляницею до торби-рукава...*» [4, с. 14] автосемантизм тріади слів **рве, меле і кладе** в межах конкретного речення забезпечується їхньою узагальнювальною (денотативною) семантикою.

Як зазначає професор Н. Іваницька, денотативно-словесний формат найменування передбачає розгляд словесних найменувань у проекції на денотат внутрішньословесними спроможностями слова [2, с. 25]. Так, у реченні «*Загавкали собаки, і вулицею пробіг, як козак, чорний, загорілий прикажчик...*» [4, с. 14] автосемантизм повнозначного слова **загавкали**, що виконує функцію простого дієслівного присудка в реченні, пояснюється індивідуальною співвіднесеністю з конкретним суб'єктом – гавкати можуть лише собаки. Одиначною співвіднесеністю процесуального денотата з конкретним адресатом можна пояснити нерозчленовану структуру виділених слів у реченнєвій конструкції «*Тихо. На ставку скрекотять жаби, в просі хававкає перепілка, і хтось чорний з золотими зірками на киреї вкриває голову рукавом старого кожуха...*» [4, с. 16]. Форми цих дієслів мають вигукову природу, адже **скрекотіти** (у значенні квакати) можуть лише жаби, а **хававкати** – лише перепілка.

Під час мовного аналізу твору не можна не помітити переваги однослівних номінацій, що властиво абсолютним словоназвам, зокрема – дієслову як типовому виразнику присудка простої будови, який позначає процесуальні ознаки предмета: «*Вмиваюсь холодною водою на ганку; коло вікна шелестить листя явора, а підняті нерви дратує туман з росою і...*» [4, с. 14]; «*Сердито, мовчки гострю сапу*» [4, с. 14]; «*Працюю, не розгинаючись, стараюсь, зверху пече сонце, а в грудях гріє печія, і десь глибоко-глибоко думка жевріє...*» [4, с. 15]; «*Лановий лютує, лається: панові ця пісня не подобається!*» [4, с. 16]; «*Я дома; нашвидку ковтаю картоплю з лушпайками, розказую матері, як пив коло криниці «собака» півпляшки і що гарна у Прохоренка дівчина, – переполує мої рядки*» [4, с. 16]. Дієслівні словоназви **гострю, працюю, стараюсь** виражають дію як заняття. Словесні номінації **лютує, лається, шелестить** реалізують процесуальні денотати із семантикою звучання.

Відомо, що кожна словесна номінація розчленованої структури експлікує свою недостатність (синсемантизм) залежною від неї морфологічною формою, яку називають компенсатором (експлікатором) синсемантизму конкретного слова. З'ясовуючи мовну дилему повнозначне слово і член речення, професор Н. Іваницька зазначає, що увага до повнозначних слів релятивної семантики сприяє розв'язанню двох важливих проблем синтаксичного

членування речення: по-перше, встановлення ієрархії у системі членів речення і, по-друге, відмежування членів речення непрості (аналітичної) будови [3, с. 11].

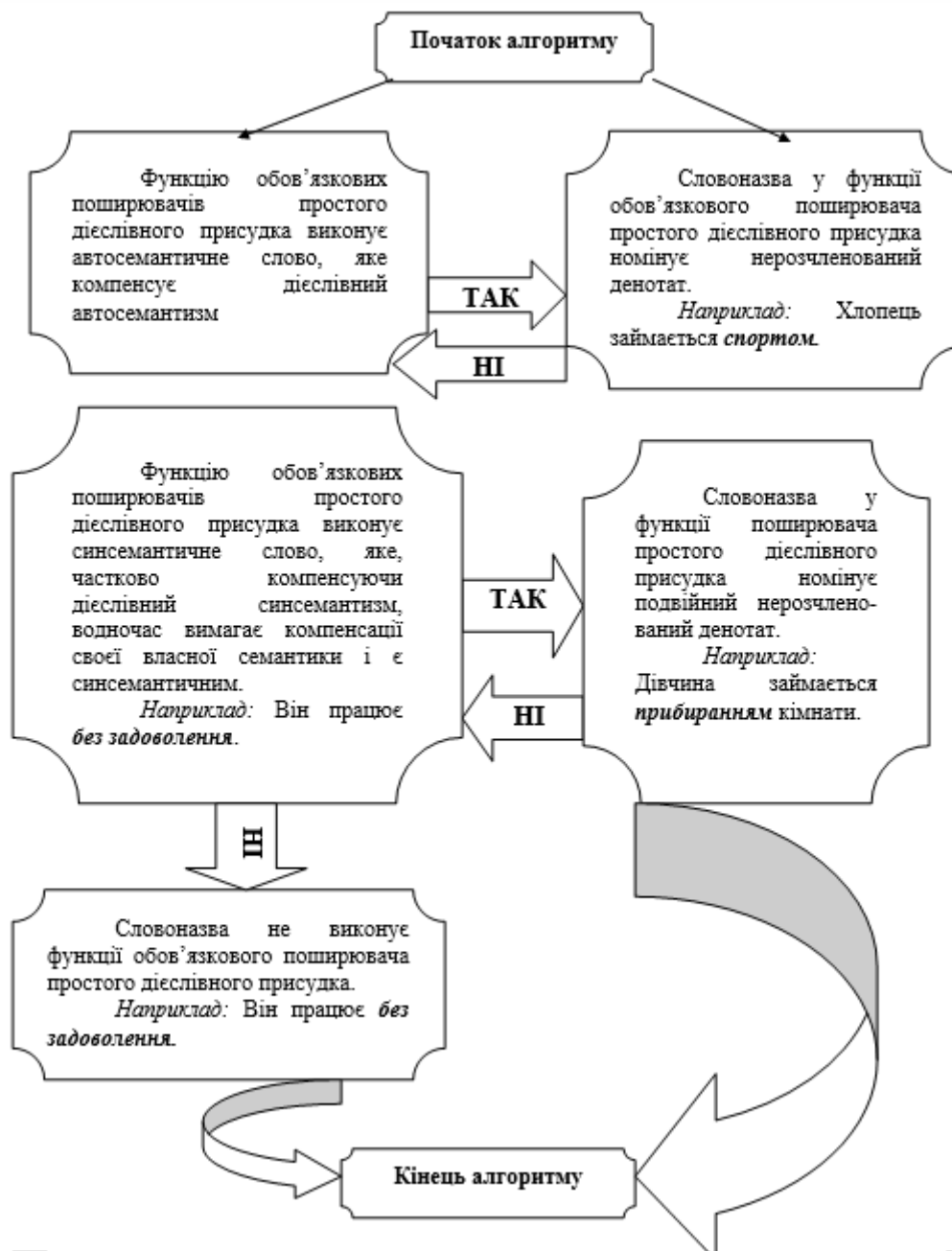


Рис. 1. Алгоритм розмежування словоназв нерозчленованої і розчленованої структури у функції обов'язкових поширювачів простого дієслівного присудка

Простежимо це на прикладі речення: «*Мати **молиться** до кривавої сонячної смуги на вікні, **журливо поглядає** на мою маленьку жваву постать, **кривиться**, і **сльози, як золото, котяться** по блідих щоках і **падають** росою на жовту долівку...*» [4, с. 14]. Синтаксична будова речення сконструйована із двох реченневих конструкцій, у складі кожної з яких наявні однорідні компоненти формально-синтаксичної структури, а саме – однорідні дієслівні присудки простої будови ([... **молиться**..., ...**поглядає**...], [...**котяться**...і **падають**...]). Визначальною рисою виокремлених дієслівних словоназв є їхня неможливість реалізувати семантику власним фонемним складом, потреба експлікатора. Зокрема, синсемантизм дієсловоназви **молиться** есплікується морфологічною формою родового відмінка іменника (*смуги*) з прийменником *до* граматичної (морфологічної) категорії відмінка іменника.

Розчленована структура дієслівної номінації **поглядає** есплікується морфологічною формою місцевого відмінка іменника з прийменником *на* морфологічної категорії іменника. Однорідні присудки **котяться** і **падають**, що використовуються у реченні на позначення дії підмета – іменникової словоназви **сльози** – на синтаксичному рівні потребують уточнення (обставини місця): **котяться** (*де саме?* – відповідь: *по блідих щоках*); **падають** (*куди?* – відповідь: *на долівку*). Синсемантизм дієсловоназви **падають** на синтаксичному рівні, окрім компенсатора, що потребує вказівки місця, має ще один доповнювач – прямий іменний додаток простої будови, виражений синтаксичним запитанням: *як, яким чином?* – відповідь: *росою*.

П. Дудик зазначає, що структура простого дієслівного присудка може словесно ускладнюватися, що, однак, не послаблює його предикативності. Ускладнені форми простого дієслівного присудка обмежені функціонально, бо характерні переважно для розмовно-побутового мовлення і художніх оповідей [1, с. 100].

Поширені також словоназви в прихованій (нульовій) формі, які позбавлені формальних ознак, оскільки не мають лексичного вираження. Речення, у яких вони функціонують, є двоскладними. Як зазначає К. Шульжук, у них звичайно наявна обставина місця, що вказує на синтаксичний зв'язок із морфологічно невираженим, тобто нульовим присудком [6, с. 75]. У процесі аналізу вичленовуються такі речення, що є варіантами двоскладних синтаксичних конструкцій з вербалізованим присудком: «*Хапаю мовчки торбу й сапу – до панської економії*» [4, с. 14]; «*Село в ярку*» [4, с. 16]. У наведених двоскладних реченнях присудок морфологічно не виражений, проте зрозумілою є його розчленована структура. У першому реченні – дієслівна форма **біжу** (*куди?* – *до панської економії*), у другому – **стоїть** (*де?* – *в ярку*).

Значний інтерес викликають явища номінації своєрідно розчленованого процесуального денотата, спроектованого на функцію простого дієслівного присудка, коли в його матеріальному вираженні беруть участь первинно релятивні дієслова із незаповненою об'єктною позицією: «*Сьогодні, мамо, треба купити тому рябому собаці півпляшки – не дає гонить два рядки, треба підмазати*» [4, с. 14] – (*не дає – хто?*). Таке явище, як зазначає Н. Іваницька, називають «семантичним стягненням», «компресією», «стисненням тексту до певного мінімуму, рівнозначного за інформаційною цінністю розгорнутому варіанту» [2, с. 29].

Отже, словоназви нерозчленованої та розчленованої структури, функціонально співвіднесені на синтаксичному рівні з компонентом формально-граматичної структури речення, продуктивно відтворюють денотативну природу назв, характеризуючи дію, явище чи процес.

Література:

1. Дудик П. С. Синтаксис української мови: підручник / П. С. Дудик, Л. В. Прокопчук. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 384 с.
2. Іваницька Н. Л. Лінгводидактична зорієнтованість сучасних теорій категорійного синтаксису української мови. Алгоритми й програмовані завдання: навчальний посібник / Н. Л. Іваницька. – Вінниця: Вид-во Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 2012. – 194 с.
3. Іваницька Н. Л. Синтаксис простого речення. Складні випадки аналізу: Навч.-метод. Посібник / Н. Л. Іваницька. – К.: Вища шк. Головне вид-во, 1989. – 63 с.
4. Косинка Г. М. Заквітчаний сон: Оповідання, спогади про Григорія Косинку / Г. М. Косинка. – К.: Веселка, 1991. – 287 с.
5. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис. За загал. ред. акад. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1927. – 515 с.
6. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: Підручник / К. Ф. Шульжук. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 408 с.

У статті проаналізовано українські словоназви нерозчленованої і розчленованої структури в проекції на простий дієслівний присудок. З'ясовано їхню функціональну спроможність виражати компонент формально-граматичної структури речення.

Ключові слова: словоназва, простий дієслівний присудок, нерозчленована і розчленована структура, повнозначне слова.

This article analysis Ukrainian's name words undismembering and dismembering structure in a projection simple verbal predicate. It defined functional possibility to express of component of legalistically grammatical structure of a sentence.

Keywords: name words, simple verbal predicate, undismembering and dismembering structure, momentous word.

Т.В. Врублевська

АВТОБІОГРАФІЗМ ЯК СПОСІБ ГЕОГРАФІЧНОЇ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ПРОСТОРУ (НА МАТЕРІАЛІ АВТОБІОГРАФІЧНИХ ПОВІСТЕЙ М. СТЕЛЬМАХА «ГУСИ-ЛЕБЕДІ ЛЕТЯТЬ» ТА «ЩЕДРИЙ ВЕЧІР»)

Автобіографія як літературний жанр славиться давньою історією, її витoki сягають літератури Київської Русі. Інтерес науковців до української автобіографічної прози протягом століть носив хвилеподібний характер, проте вже у ХІХ столітті значно зріс. Варто відзначити, що нову хвилю зацікавленості цим жанром спостерігаємо на межі ХХ – ХХІ століть.

Над вивченням цієї проблеми у своїх наукових розвідках працювали: Г. Маслюченко «Художні мемуари та автобіографічна повість в українській літературі 90-х років ХХ століття», А. Цяпа «Автобіографія як проєкція творця й національної літературно-культурної традиції (Улас Самчук, Еліас Канетті)», Т. Черкашина «Наративні особливості художньо-біографічної прози: автор і читач», Л. Касян «Жанр автобіографії у світовому письменстві».

Прослідковується закономірність, що більшість досліджень характеризують явище автобіографізму лише з літературознавчого погляду. Жодного разу вчені-лінгвісти не розглядали автобіографізм як мовний спосіб вираження територіального обмеження простору конкретного художнього твору. Ми ж, у своїй статті, розглянемо автобіографізм з лінгвістичного погляду, як один із способів локалізації географічного простору у текстах української прози.

Вибір теми наукової розвідки та її актуальність зумовлені необхідністю докладного вивчення автобіографізму як способу територіальної локалізації простору у художніх творах українських письменників.

Мета запропонованої статті полягає у виявленні та аналізі елементів автобіографізму у повістях М. Стельмаха «Гуси-лебеді летять» та «Щедрий вечір» як способу географічної локалізації простору.

Автобіографія (з грецької *autos* – сам, *bios* – життя і *grapho* – пишу) – літературний жанр, головним героєм якого, в літературному сенсі, є сам автор; основа автобіографіки, що включає крім автобіографії мемуари, спогади, щоденники, почасті й листування, а також автобіографічні художні твори. Усе це разом можна означити терміном «автобіографізм», тобто тією особливістю, що полягає в наповненні твору фактами з власного життя письменника [2, с.10].

Жанр автобіографії вимагає від автора фактичної достовірності та мінімум чи повної відсутності фікції у автобіографічних текстах. Якщо у мемуарах, щоденниках, листах письменнику легше досягти достовірності та документальності, то у автобіографічних романах, повістях, новелах та оповіданнях з'являються елементи художнього домислу. Проте, вони настільки незначні, що читач не помічає відхилень від реального життя письменника.

У автобіографічних творах від імені автора розповідається про історію родини головного героя, певні біографічні відомості, стосовно його батьків, друзів, родичів, які відіграли важливу роль у становленні майбутнього митця, інформацію про дитячі та юнацькі роки, докладний опис найважливіших біографічних дат у житті головного героя,

реконструкцію думок і почуттів стосовно тих чи інших подій особистого життя, опис творчої діяльності та основних професійних здобутків та ін.

Французький дослідник Ф. Лежен стверджує, що типологічними рисами жанру автобіографії є її прозова форма, акцентування уваги на особистому житті та історії своєї особистості, тотожність образів автора, наратора й головного героя [6, с. 2].

Явище автобіографізму в українській прозовій спадщині виступає одним із способів регіональної локалізації простору. Оскільки, вводячи у художній твір елементи власної біографії (дати; імена родини, друзів; топонімічні назви та ін.) письменники автоматично обмежують географічне місце дії твору, прив'язують читача до конкретного регіону, області, міста чи села. Звичайно письменник у автобіографічному творі може і уникнути номінації топонімів, проте читач підсвідомо прив'язує себе до місцевості, де народився письменник.

Михайло Панасович Стельмах, як і більшість видатних українських письменників, працював у жанрі автобіографії. Його автобіографічні повісті «Гуси-лебеді летять» та «Щедрий вечір» описують дитинство письменника, його пригоди, навчання, суспільно-побутові відносини між односельцями.

Використовуючи автобіографізм Михайло Панасович обмежує місце дії новел територіальними рамками: спочатку це територія його рідного села Дяківці, потім – територія Вінницької області.

Читаючи новели ми лише один раз зустрічаємо назву села письменника: *«Я й досі пам'ятаю, як у моїх рідних Дяківцях після бою плакали осиротілі коні: вони раніше дізнавалися і раніше оплакували убитих, аніж матері й дружини...»* [4, с. 638], проте розуміємо, що події розгортаються у Дяківцях. Автор досягає такого ефекту за допомогою введення у сюжетну канву фактів свого народження: *«Недарма ж каже мати, що хто вродиться в маї, то все життя буде маятися»* [3, с. 477], навчання: *«Вчився я добре, вчився б, напевне, ще краще, аби мав у що взутися. Коли похолодало і перший льодок затягнув калюшки, я мчав до школи, наче ошпарений. Напевне, тільки це навчило так бігати, що потім ніхто в селі не міг перегнати мене, чим я неабияк пишався»* [3, с. 567], перших спроб на літературній ниві: *«А прочитавши кілька п'єс, я вирішив написати свою, щоб там були і дядько Себастьян, і дядько Микола, і Мар'яна, й інші люди з нашого села»* [3, с. 574-575], *«Воно, звісно, дурниця писати п'єси в четвертому класі, але що вдієш, коли тебе так тягне до цього писання? Уже вся школа підсміюється над моєю сверблячкою, уже до мене вчепилось кілька образливих прізвиськ а дехто з однокласників потай збиткується над моєю писаниною – вимальовує на ній чортиків, і дулі. Образливо й боляче стає ввід цього, та я б'ю лихом об землю і тримаюся свого. Тепер уже, йдучи на перерву, я не залишаю свої злощасні зошити під партєю, а засовую у кишеню. Що й казати незручність велика, особливо, коли доводиться борюкатись, але мистецтво вимагає жертв»* [4, с. 707].

Найбільше Михайлик любив читати. Читав він усе і всюди: *«Читав я «Кобзаря» і «Нива» казки і якісь без початку і кінця романи, «Задніпровську відьму, або Чорний ворон і закривавлена рука» і «Три дами й чирвовий валет», а також різні книжечки, видані петлюрівцями, «січовими стрільцями» та Червоною Армією. І вже тоді мені одні слова сяяли, мов зорі, інші туманили голову»* [3, с. 468]. За це читання часто перепадало хлопчині від матері, проте, він знаходив способи перехитрити її: *«Коли в хаті всі, окрім цвіркуна засинали, я навшипінках підходив до печі, витягав з її челюстей жарину, роздмухував вогник, засвічував каганець і забирався з ним на піч. Тут я його так вимощував у закапелок, щоб світло не падало на хату. І ось тепер до мене починали стікатися царі й князі, запорожці й стрільці, чорти й відьми»* [3, с. 469].

Мати Михайлика була суворою і справедливою жінкою з щирим та люблячим серцем: *«Як вона любила робити і в городі, і в полі, і в лузі, і в лісі і тихо втішатися зробленим! Мати, як свята, очікувала садіння, косовиці жнив; вона любила, щоб снопи були гарними, як діти, а полукіпки стояли, наче парубки, – плече в плече. І дуже любила в жнива після праці лягти на воза і дивитись на зорі, на Чумацький Шлях, на Стожари і на отой віз, що народився із дівочих сльозин»* [4, с. 580], *«Вона перша в світі навчила мене любити, роси,*

легенький ранковий туман, п'яний любисток, м'яту, маковий цвіт, осінній гороб і калину, вона першою показала, як плаче од радості дерево, коли надходить весна, і як у розквітлому соняшнику ночує оп'янілий джміль. Від неї першої я почув про калиновий міст, до якого й досі тягнуся думкою і серцем...» [3, с. 479]. Перед нею він схиляє свою голову та називає Ярославною: «Що їй думалось тоді, моїй сільській босоногій Ярославні, перед людяністю, скромністю і мудрістю якої я й досі схиляю свою, вже посивілу голову. Не знаю, як би склалась моя доля, коли б біля неї не стояла, мов благання, моя зажурена мати. Я й досі чую на своєму чолі, біля свого серця спокій і тепло її позарілюваних, потрісканих рук. Може, тому його й було так багато, що воно трималося не на поверхні, а в глибоких шпаринах материнських рук» [3, с. 518].

Не обділив увагою Михайло Стельмах і свого дідуся Дем'яна – найкращого друга та порадирика, якого знав весь повіт: «Серед майстрового люду найбільшої слави зажив мій дід Дем'ян, якого знав увесь повіт. Чого тільки не вмів мій дід!» [3, с. 459]. Його дідусь умів і насварити, і похвалити хлопця: «Дід говорить, що з мене щось буде, бабуся охоче з ним погоджується, а мати – коли як; частіше вона похитує головою і каже зовсім не те, що всміхалося б мені: – Може, з нього буде якийсь толк, якщо безтолоч он звідти вийде, – і пальцем показувала на те самісіньке місце, на яке при нагоді й тепер декому показують». [3, с. 467].

Михайло Стельмах за допомогою автобіографізмів розширює географічний простір повістей, разом з головним героєм ми мандруємо селами Вінниччини: «Коли в дідовій калитці троху забряжчало грошенят, він, прихопивши й мене, поїхав з Трохимом Тишченком на ярмарок у ті Багринівці, де люди чомусь не полюбили літеру «г». [3, с. 493]», «Тепер уже я дивуюся, бо знаю, що стельмахи є в кожному селі: і в Кусиківцях, і в Літинці, і в Зіновієнцях, і у Вербці, і в Березці, і в Майданах, і в Руднях, і в Гутах, і в отих Тесах, що стрічають і випроваджують вас виводками дрібноти, бо тут сім'я не вважається сім'єю, коли в ній немає шестеро дітей.» [3, с. 506].

Стельмах не зупиняється на Вінницькій локалізації простору у своїх автобіографічних новелах, знову розширює межі, доходючи до міст і сіл Хмельниччини: «Тату, візьміть і мене в Щедрову!» – прошуся, бо вже саме слово «Щедрова» бринить мені казкою.» [4, с.710.] (село Щедрова Летичівського району Хмельницької області), «О, а може, добитись до голови Комнезаму дядька Себастьяна, який усю війну пройшов, не раз був поранений, а потім партизанув у Летичівських лісах?» [3, с. 520]

Введення у канву літературного твору автобіографізмів – це ще один спосіб географічної локалізації простору. У повістях «Гуси-лебеді летять» та «Щедрий вечір» М. Стельмах, використовуючи достовірні факти із свого життя, обмежує місце дії твору територією Вінницької та Хмельницької областей. Це дає нам підстави стверджувати, що у автобіографічних повістях письменника присутня подільська локалізація простору.

Перспективи дослідження полягають у вивченні автобіографізмів у літературних текстах українських та зарубіжних письменників як способу регіональної локалізації простору.

Література:

1. Касян Л. Жанр автобіографії у світовому письменстві / Людмила Касян // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2010. – №10. – С. 46-49.
2. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 752 с.
3. Стельмах М. П. Гуси-лебеді летять / М. П. Стельмах Вибрані твори. – Т.4. – К.: Сакцент Плюс, 2005. – 736 с.
4. Стельмах М. П. Щедрий вечір / М. П. Стельмах Вибрані твори. – Т.4. – К.: Сакцент Плюс, 2005. – 736 с.
5. Цяпа А. Біографія і автобіографія: діалог про найвищу інстанцію (на матеріалі творів У. Самчука та Е. Канетті) / А. Цяпа // Слово і час. – 2006. – №7. – С. 35-40.
6. www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Philologia/3_108168.doc.htm

Стаття репрезентує автобіографізм як спосіб географічної локалізації простору. Увага зосереджена на аналізі автобіографізмів у повістях М. Стельмаха як способу регіональної локалізації простору.

Ключові слова: автобіографізм, географічна локалізація простору, подільська локалізація.

The article represents autobiographisms as the method of geographical' vocalization of the space. The focus attention is centered on the analyzes of the autobiographisms in the stories of Mychailo Stelmach as the methods of regional vocalization of the space.

Keywords: autobiographisms, geographical' vocalization of the space, Podillya' vocalization.

А.О. Діденко

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, ст. викладач Г.П. Шролик)

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ

Читання як вид комунікативної компетенції забезпечує одну з форм мовленнєвого спілкування, якою студенти мають оволодіти в процесі навчання. Практичні, освітні і виховні цілі курсу іноземної мови реалізуються особливо успішно в процесі навчання читання. Читання забезпечує реалізацію пізнавальної функції мови, оскільки пов'язане з текстами, що несуть певну інформацію, і спрямоване на її одержання.

У вітчизняній та зарубіжній методиці читання іншомовних текстів досліджено не настільки докладно порівняно з читанням рідною мовою. Загалом, різні аспекти проблеми читання знаходили своє відображення у роботах таких лінгвістів, психолінгвістів й методистів, як В. Бухбіндер [1], Т. Дрідзе [2], М. Жинкіна [3], І. Зимньої [4], З. Кличнікова [5], О. Лосєва [6], Ю. Лотмана [7], Р. Мільруда [8], Г. Рогова [9], Т. Adeyanju [14], J. Alderson [15], J. Blunt [16] та ін.

Однак, нині все ще не має систематичних досліджень з проблеми навчального потенціалу тексту, зокрема, художнього, для формування іншомовної комунікативної компетенції студентів.

Метою даної статті є визначення ролі й місця читання художніх текстів у формуванні іншомовної комунікативної компетенції.

Зважаючи на відсутність безпосереднього мовного середовища, читання є одним з найважливіших напрямів розширення іншомовної комунікативної компетенції. Знайомство з літературними джерелами країн мови, що вивчається, набуває особливого значення за умов особистісно-зорієнтованого навчання та спрямованості на проходження студентами вторинної соціалізації особистості. Здійснюючи різнобічний вплив на читача, тексти художніх творів є вагомим шляхом зацікавленості студентів специфікою мови й культурою певної країни, розуміння загальнолюдських морально-естетичних цінностей. Читання забезпечує не тільки формування іншомовної комунікативної компетенції на певному етапі навчання, а й робить можливим її подальше розширення, оскільки книга є чи не єдиним засобом закріплення і подальшого вдосконалення одержаних мовних знань та навичок.

Правильна організація навчання читання в більшості випадках підживлює інтерес до вивчення іноземної мови та її особливостей. Уміло підібраний матеріал дозволяє значною мірою подолати розрив між інтелектуальними та мовними можливостями студентів. Вивчення читацьких інтересів свідчить, що не зважаючи на рівень володіння мовою можна підібрати тексти, зміст яких є значущим для студентів. Змістовність тексту стимулює читання, пробуджує інтерес до мовного матеріалу, яким вона виражена. Потужним стимулом підвищення інтересу є ефективність роботи, оскільки успіх у навчанні не тільки супроводжує інтерес, аа часто є й причиною його виникнення.

Міцність засвоєння знань багато в чому зумовлюється роботою пам'яті. Процес закарбовування мовного матеріалу та збереження його в пам'яті заповнює більшу частину навчального часу, оскільки лише саме розуміння його семантики та норм використання не забезпечує можливості його практичного застосування. В різних методах навчання іноземної мови проблема запам'ятовування мовного матеріалу вирішується переважно шляхом застосування у

© А.О. Діденко, 2012 р.

Між тим читання посилює роботу пам'яті, створюючи сприятливі умови для запам'ятовування та збереження мовного матеріалу. В процесі читання активуються всі основні види пам'яті: оперативна, короткотривала, довготривала. Осмислення та запам'ятовування змісту тексту пов'язані з дією словесно-логічної, образної та емоційної пам'яті (ступінь залучення останніх визначається характером змісту), сприйняття та осмислення зумовлюють зорова, моторна, слухова пам'яті, – опора на яких забезпечує більш глибоке засвоєння матеріалу. Роль пам'яті у збагаченні вокабуляру студентів полягає в тому, що при багаторазовому сприйнятті певних лексичних одиниць полегшується їх перехід з оперативної пам'яті до довготривалої. Важливим при цьому є врахування можливостей мимовільної пам'яті. Дослідження свідчать, що часта рецепція лексичних одиниць сприяє їх переходу до активного вокабуляру студента. Природою даного мнемічного процесу є те, що фізіологічний механізм, який запам'ятовує мову, є асоціативною комутацією нейронних ланцюжків [3, с. 71] завдяки закріпленню процесів зіставлення, що багаторазово повторюються, в асоціаціях продуктів, шляхом переходу динамічних тимчасових зв'язків у постійні.

Фізіологія, вивчаючи механізми діяльності, розкриває поняття динамічного стереотипу, який дозволяє розподіляти стереотипічність автоматизованих операцій та динамізм орієнтувально-пізнавальних дій. На лексичному рівні простежується функціонування словесного стереотипу як визначальної ланки в механізмі мовлення, що «запускається з центру тільки з одним імпульсом. Вона відбирається з лексичного фонду як одне ціле, тобто аналізатор мовленнєвих дій засвоює слова в стереотипному складі елементів і динамічних індексів... Для повідомлення відбираються тільки слова, відбір звуків для слова відбувся в процесі виучування, тобто складання в компактну єдність словесного стереотипу» [цит. за 1, с. 90]. Методика, спираючись на положення про словесний стереотип, намагається вдосконалити прийоми навчання іншомовної лексики. Володіння нею має бути доведеним до відповідного автоматизму, при якому слово одночасно актуалізується в цілісному складі і правильно поєднується з іншими словами за миттєвим імпульсом, що виходить з інтенціональної фази мовленнєвого вчинку. При рецептивному оволодінні словесний стереотип грає в реконструкції роль цілісного образу слова на основі звукових чи графічних символів, що вибірково сприймаються, які, з певних причин, фіксують на собі увагу реципієнта.

Вивчення процесів породження і сприйняття мовлення показало, що явища стереотипії охоплюють також фразовий рівень. Н. Жинкіним було висунуто припущення, розвинене та експериментально підтверджене І. Берманом, що сприйняття строю речень у читанні спирається на фразовий стереотип, який виникає на «блоці зіставлення» як цілісна структура уподібнення, що зазвичай не піддається регресивній перебудові. Якщо дія словесного стереотипу пов'язана з упізнанням або використанням лексичної одиниці в її повному складі як цільновідтворюваної в мовленні, то у випадку

фразового стереотипу частіше за все відбувається не повне складне відтворювання чи прийняття закінчених фраз, а спершу з видачею або прийманням їх поєднувальних схем, здатних упредметнюватися в різному лексичному змісті. Початок фрази дає імпульс до виклику на блок зіставлення найбільш імовірної схеми, яка часто зустрічається [1, с. 91]. При порівнянні між собою словесного та фразового стереотипів наочно виявляються їх спільні та відмінні риси. Головним і загальним компонентом є роль стереотипу як рушійної ланки в розгортанні того чи іншого фрагмента мовленнєвої програми, що дає в результаті реалізацію лексичної одиниці чи фразового контуру в мовленнєвому ланцюгу. Різниця полягає в тому, що з підвищенням рівня стереотип стає гнучким: якщо на лексичному рівні реалізується одна

з декількох слівформ, то на фразовому в межах поєднувальної схеми можливе продукування численної кількості фраз. Будучи розумовою діяльністю, процес розуміння характеризується цілеспрямованістю, що забезпечує високий ступінь його активності та мотивованості як першочергових чинників процесів запам'ятовування. Таким чином, читання створює сприятливі умови для мимовільного засвоєння мовного матеріалу: з одного боку, має місце активна, мотивована діяльність, з іншого – відповідний мовний матеріал є об'єктом цієї діяльності.

Поруч з розширенням мовних знань студентів читання є засобом, який у найкоротші строки стрімко підвищує рівень володіння мовленням. Вихідним моментом під час вивчення впливу читання на розвиток усного мовлення є опора на їх зв'язок, зумовлений, зокрема, спільністю психофізіологічних механізмів, що виявляється у феномені внутрішнього проговорювання. Робота організаційного апарату є важливим компонентом процесу читання мовчки. Дослідження прихованих реакцій мовленнєвих дій свідчать про те, що під час читання текстів як рідною, так і іноземною мовами відбуваються чималі мовленнєві збудження. При цьому відзначається, що перехід до нових дій, нехай і достатньо автоматизованих, викликає збільшення мовленнєвого збудження. Окрім цього, в процесі читання учні не лише мовчки проговорюють текст, а й чують себе, оскільки здійснюється взаємодія органів зору, слуху і мовлення.

Слухові образи контролюють та закріплюють правильність мовленнєвих дій та їх відповідність зоровим образам. Читання здійснює позитивний вплив не лише на розвиток усного мовлення, але й на його збереження. Навіть за відсутності усного спілкування систематичне читання іноземною мовою забезпечує підтримання і вдосконалення якості навичок усного мовлення. Відновлення ж втрачених навичок відбувається при цьому легко та в значний проміжок часу.

Зазначений вище вплив читання на розширення іншомовної комунікативної компетенції студентів є власне специфікою даного виду мовленнєвої діяльності, тобто роль суб'єкта в цьому процесі є пасивною. Активна діяльність з оволодіння мовним та мовленнєвим матеріалом художнього тексту полягає в побудові методичних моделей його опрацювання. Методично обґрунтована робота над читанням художнього тексту є ефективним засобом засвоєння мовного матеріалу. «Мова художньої літератури найбільш повно та яскраво втілює в собі найкращі якості літературної мови, її невичерпні життєві сили і творчі можливості, надзвичайне багатство образних засобів, гнучкість і точність у вираженні найтонших відтінків думки» [13, с. 28]. Лінгвосемантичний аналіз художнього тексту розкриває специфіку його мовної організації, сприяючи накопиченню у студентів позитивного мовного досвіду. Детально аналізуючи мовні одиниці, за допомогою яких створено певний художній образ, розглядаючи їх семантику, поєднуваність, взаємозв'язок, студенти тим самим проникають в авторську методику його створення і знаходять, відповідно, взірці для створення власного тексту. Говоріння, як мовленнєва продукція, передбачає оволодіння «не тільки засобами, але й зовнішнім усним способом формування та формулювання думки за допомогою мовних засобів, тобто зовнішнім усним мовленням» [4, с. 58]. При цьому студенти часто відчують специфічну трудність, пов'язану із «здійсненням лише окремих мовленнєвих дій, але не мовленнєвої діяльності, оскільки вони не мають перед собою справжнього предмета діяльності» [4, с. 57]. Подолання цієї перешкоди полягає в здійсненні навчання смислового програмування іншомовного висловлювання. Вихідною ланкою даного процесу є художній текст, оскільки ситуація спілкування і мовленнєвий досвід продуцента диктують вибір вже відомого або свідомий пошук належного «взірця». «При цьому в мовленнєвій свідомості відправника повідомлення «взірець» починає виступати як матриця, що визначає загальну схему тексту, його константи та змінні, їх лексичну послідовність» [5, с. 51]. Використання художнього тексту в якості такого «зразка» передбачає цілеспрямовану роботу викладача з виявлення структурно-семантичних особливостей тексту і навчання застосування цього взірця для вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції студентів.

Комунікативна компетенція як кінцевий продукт навчання усного мовлення іноземною мовою, розглядають з боку смислової інформації, що складає його смисловий зміст (фабули), структури, відповідно до якої смисловий зміст організований (сюжету), та сукупності мовних засобів, на основі яких оформлюється текст висловлювання. Обмежені можливості іншомовної комунікації студентів підтверджують, що найбільш доступним і надійним джерелом інформації, необхідної для оформлення всіх трьох зазначених складових висловлювання, є художній текст. Виробка механізму породження усного висловлювання вимагає формування вміння побудови монологічного висловлювання, що має певну структуру, на базі тексту як мовленнєвого взірця. Наявність структури забезпечує зв'язність висловлювання, а отже, його розуміння. Типовими результатами порушення мовних норм є «мовленнєві перешкоди», які ускладнюють розуміння, порушення ж текстових норм, зокрема, структури висловлювання, призводить до виникнення комунікативних труднощів аж до відсутності взаєморозуміння. Текст висловлювання має будуватися за такою моделлю, щоб реципієнт при його декодуванні проходив ті ж смислові етапи, які проходить продуцент у процесі кодування, іншими словами, текст повинен слідувати чітко визначеному плану [5, с. 29]. Згідно з даними психології, успішність навчання багато в чому залежить від ступеня введення в свідомість учнів матеріалу, що підлягає засвоєнню. В даному випадку таким матеріалом є структура тексту з її основними характеристиками: викладення матеріалу у визначеній послідовності, наявність внутрішньотекстових зв'язків. Структура тексту виявляється через повідомлення смислової інформації. Таким чином, смислова інформація та структура є основними компонентами тексту, за допомогою яких відбувається навчання та розширення іншомовної комунікативної компетенції.

Зріле читання передбачає наявність у студента вміння здобувати інформацію повно й точно, що, в свою чергу, залежить від сформованості вміння читання з глибоким проникненням в смисловий зміст тексту.

Недостатнє розуміння смислу не дозволяє застосовувати читання як засіб навчання. Нездатність студентів проводити бесіду за проблематикою тексту може пояснюватися не тільки їх недосконалим вмінням говорити, а й тим, що під час читання їм не робилося настановлення на осмислення проблем, які висвітлюються в тексті. Таке спрямування розумової діяльності дозволяє завдяки підвищенню рівня мотивації та активізації мислення цілеспрямовано глибоко осягнути коло питань, яке складає комунікативну настанову автора тексту та мовний матеріал його вираження, що в сукупності складає настанову для розвитку мовленнєвих вмінь. З фізіологічної точки зору читання з попереднім настановленням на осягнення смислового змісту тексту характеризується збільшенням мовленнєвого збудження у порівнянні з читанням без нього.

Література:

1. Бухбиндер В.А. Стереотипный характер текстовосприятия / Бухбиндер В.А., Бессонова И.В. // Проблемы текстуральной лингвистики. – К., 1983. – С. 89-98.4. Вайсбурд М.Л. Развитие умений и навыков устной речи в связи с синтетическим чтением / Вайсбурд М.Л. // Иностранные языки в школе. – 1961. – № 3. – С. 73-81.
2. Дридзе Т.М. Проблемы чтения в свете информативно-целевого подхода к анализу текста // Проблемы социологии и психологии чтения / Т.М. Дридзе. – М., 1975. – С. 173-184
3. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
4. Зимняя И.А. Благодарной памяти учителя и духовного наставника // Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – с. 403 – 411
5. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1973. – 233, [1] с.
6. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / Лосев А.Ф. – М. : Искусство, 1976. – 367 с.
7. Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – М. : Искусство, 1970. – 384 с.
8. Мильруд Р.П. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста / Р.П. Мильруд, А.А. Гончаров // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 12-18

9. Рогова Г.В. Чтение как цель и средство обучения иностранному языку / Рогова Г.В. // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 3. – С. 83-90.
10. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2005.
12. Ткаченко Л. Комунікативна компетенція студентів – запорука професійного успіху / Ткаченко Л. // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов унемовних вищих навчальних закладах України: зб. наук. ст. учасників Всеукр. наук.-практ. конференції. – Київ., 23–24 грудня 2003 р. / Редкол.: І.І. Тимошенко та ін. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2003. – 583 с.
13. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста / Шанский Н.М. – Л.: Просвещение, 1990. – 415 с.
14. Adeyanju T.K. Teaching literature and human values in ESL: objectives and selection / T.K. Adeyanju // ELT Journal. – 1978. – № 32. – P. 133-137.
15. Alderson J.C. Reading in a foreign language / J.C. Alderson, A. Urquhart. – London: Longman, 1984. – 205 p.
16. Blunt J. Response to reading / J. Blunt // English in education. – 1977. – № 11. – P. 32-41

Стаття присвячена дослідженню питання залучення художніх текстів до курсу викладання іноземної мови.

Ключові слова: читання, пасивна реценція, активна реценція, комунікативна компетенція, лінгвосемантичний аналіз художнього тексту.

The article deals with the investigation of the problem of integration of literary text into the higher school foreign language curriculum.

Keywords: reading, passive perception, active perception, communicative competence, notional linguistic analysis of literary text.

А.О. Качур

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. А.В. Штифурак)

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ В НАВЧАННІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА СЕРЕДНЬОМУ СТУПЕНІ ЗОШ

Робота присвячена використанню методу проектів – нестандартного, нетрадиційного способу організації освітніх процесів, направлених на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу – в навчанні діалогічного мовлення на середньому ступені ЗОШ.

На сучасному етапі розвитку освіти проектна методика детально досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними авторами: І. Бім, І. Зимньою, Т. Сахаровою, О. Моїсеєвою, Є. Полат, І. Чечелем, Д. Фрід-Бут, Т. Хатчинсоном, Д. Філіпсом та ін.

Наукова новизна дослідження полягає у психолого-педагогічному обґрунтуванні технології використання проектної методики в навчанні саме діалогічного мовлення на середньому ступені навчання та в розробці методичних рекомендацій з навчання діалогічного мовлення на середньому ступені загальноосвітньої школи.

Актуальність дослідження обумовлена соціальним замовленням суспільства в галузі навчання іноземні мови, яке висуває завдання розвитку особистості учня за рахунок посилення гуманістичного змісту навчання, повної реалізації виховного, освітнього і розвиваючого потенціалу навчального предмету, що можливо здійснити за рахунок упровадження та ефективного використання таких нових педагогічних технологій, як проектна методика.

Об'єкт дослідження: процес формування умінь діалогічного мовлення на середньому ступені навчання ЗОШ.

Предмет дослідження: проектна методика як технологія навчання діалогічного мовлення.

Проектна методика – нова педагогічна технологія навчання і можлива альтернатива традиційній класно-урочній системі.

Автор Н. Сибірська визначає проектування, як діяльність зі створення образу майбутнього, передбачуваного явища. Воно є одним із аспектів творчості людини і засновано на плануванні, прогнозуванні, ухваленні рішень, розробці, науковому дослідженні [6, с. 344].

Науковець Є. Полат обґрунтовує застосування проектної методики як нової педагогічної технології в розвитку сучасної дидактики таким чином:

– в умовах усе ще існуючої класно-урочної системи занять проектна методика найлегше вписується в навчальний процес і не змінює змісту навчання, визначеного освітнім стандартом для базового рівня;

– це технологія, яка при інтеграції в реальний навчально-виховний процес дозволяє успішно досягти

© А.О. Качур, 2012 р.

– це істинна педагогічна технологія, гуманістична не тільки за своєю філософсько-психологічною суттю, але й у чисто етичному аспекті. Вона забезпечує не тільки міцне засвоєння навчального матеріалу, але й інтелектуальний і етичний розвиток учнів, їхню самостійність, доброзичливість по відношенню до вчителя та один до одного, комунікабельність, бажання допомогти іншим. Суперництво, зарозумілість, грубість, авторитарність, так і часто породжувані традиційною педагогікою явища, несумісні з цією технологією [3, с. 15-16].

Дж. К. Джонс дав визначення процесу проектування наступним чином:

– моделювання передбачуваних дій до їх здійснення, яке повторюється

– до тих пір, поки не з'явиться повна впевненість у результаті;

– здійснення дуже складного акту інтуїції;

– оптимальне задоволення суми дійсних потреб при певному комплексі умов;

– натхненний стрибок від фактів сьогодення до можливостей майбутнього [1, с. 43].

Проектна методика може бути розглянутою як сукупність пошукових, проблемних методів, які є творчими за самою своєю суттю, що є дидактичним засобом активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності й водночас формування певних особистісних якостей учнів у процесі створення конкретного продукту [3, с. 67].

Аналізуючи сучасні тенденції в освіті, Р. Мільруд підкреслює, що якщо традиційно в навчальній практиці переважають тренувальні прийоми навчання, то сучасною тенденцією стає більш активне використання проектних прийомів. Головна відмінність полягає в тому, що за допомогою тренувальних прийомів навчання школярі засвоюють готовий зміст, а за допомогою проектних завдань вони вчаться творчо створювати зміст навчання і засвоювати його [2, с. 17].

Т. Хатчинсон стверджував, що проектна робота дуже індивідуальна. У проекті немає нічого штучного. Учні пишуть про своє життя: свої будинки, сім'ї, міста, мрії, теми, які їх цікавлять. Він вважав, що проектна робота дає можливість учням користуватися мовою з метою вдосконалення спілкування, а «чужа» інформація, наприклад про «Janet and John's family», «Mr. Smith's house» не сприяє розвитку комунікативної компетенції в належній мірі [8, с. 11-13].

Проектна методика знаходить усе ширше застосування в навчанні ІМ, що обумовлено її характерними особливостями:

а) проектна методика спрямована на реалізацію особистісного потенціалу учня в процесі іншомовної мовленнєвої діяльності, де мають місце не суб'єктно-об'єктні стосунки учителя і учнів (як при традиційній класно-урочній системі), а суб'єктно-суб'єктні з домінуючою консультаційно-координуючою функцією учителя;

б) проектна методика припускає оволодіння комунікативною компетенцією за умови особистісно-діяльнісного підходу в процесі іншомовної мовленнєвої діяльності.

Застосування проектної методики надзвичайно результативне на середньому ступені ЗОШ у навчанні діалогічного мовлення, оскільки суть проектної методики при цьому відповідає основним психологічним особливостям підлітків, їхнім мотивам і потребам, дозволяє якнайповніше розкрити їхню особистість.

Під діалогічним мовленням розуміють обмін висловлюваннями, що породжуються у процесі розмови між двома та більше співрозмовниками [4, с. 105].

До психологічних характеристик діалогічного мовленняносять вмотивованість, зверненість, ситуативність, емоційна забарвленість, спонтанність, двосторонній характер мовлення [5, с. 87].

Під час навчання діалогічного мовлення учні мають навчитися:

- починати розмову, використовуючи ініціативну репліку;
- правильно та швидко реагувати на ініціативну репліку співрозмовника реактивною реплікою;
- підтримувати бесіду, тобто з метою продовження розмови вживати не лише реактивні, а й реактивно-ініціативні репліки;
- залежно від функціонального взаємозв'язку реплік у діалозі виділяти різні види діалогічної єдності [4, с. 114].

До необхідних параметрів навчання діалогічного мовлення належать:

- діяльний характер мовної поведінки співрозмовників, який має втілитися в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання в комунікативній (мотивованій, активній) поведінці учня як суб'єкта спілкування і навчання;
- предметність процесу комунікації, яка має бути змодельованою обмеженим, але точним набором предметів обговорення;
- ситуації спілкування, що моделюються як найбільш типові варіанти взаємин комунікантів;
- мовні засоби, що забезпечують процес спілкування та навчання в даних ситуаціях [7, с. 45].

Експериментальне дослідження з навчання діалогічного мовлення за допомогою методу проектів проводилося в 9-А класі НВК: ЗОШ I-III ступенів-гімназії №23 Вінницької міської ради.

Діалоги учнів оцінювались за такими критеріями:

- спонтанність висловлювання;
- відповідність темі;
- граматична правильність репліки;
- повнота висловлювання;
- темп говоріння;
- володіння мовними засобами міжфразового зв'язку;
- активне використання вокабуляру з теми, що вивчалася.

Формуючий експеримент підтвердив, що застосування методу проектів в навчанні діалогічного мовлення вирішує проблеми, які виникають в учнів під час висловлювань:

- посереднє володіння мовними засобами міжфразового зв'язку та вокабуляром з теми, що вивчається;
- невміння дати швидко та коректну відповідь на репліку партнера по діалогу;
- банальність і нецікавість висловлювання через використання лише тієї інформації, яка міститься у підручнику;
- відсутність внутрішньої мотивації учнів до підтримки розмови з теми, що вивчається.

Проте використання проектної методики все ще поступається застосуванню традиційного підходу в процесі навчання через неповну або несвоєчасну інформованість учителів про специфіку використання цього альтернативного підходу в процесі навчання, консервативну атмосферу більшості загальноосвітніх шкіл, а також через існуючі труднощі використання проектної методики, які постають перед учнями: мовленнєві труднощі, недостатня здатність до самостійного критичного мислення, самоорганізації і самонавчання. Тому організація проектної роботи вимагає, передусім, дослідження основних теоретичних і практичних основ використання проектної методики в навчальному процесі, спрямованих на усунення виникаючих труднощів, що і було зроблено в ході дослідження.

Отже, проектна методика – це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і на одержання нових шляхом самоорганізації і самоосвіти учнів.

Проведене дослідження виявило наступні результати: в цілому, проектна методика – ефективна педагогічна технологія, яка сприяє розширенню мовної та мовленнєвої бази учнів, збагаченню їхнього словникового запасу, покращенню якості діалогічного мовлення, розвитку комунікативних умінь і міжкультурної компетенції.

Література:

1. Джонс Дж. К. Инженерное и художественное конструирование. Современные методы проектного анализа / Дж. К. Джонс : пер. с англ. – М. : Мир, 1976. – 369 с.
2. Мильруд Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд // Иностр. языки в школе. – 1995. – № 5. – С. 13-18.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М. : Академия, 2000. – 272 с.
4. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке / И.В. Рахманов. – М. : Высш. шк., 1980. – 120с.
5. Рогова Г.В. Методика обучения ИМ в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287с.
6. Сибирская Н.П. Проектирование педагогических технологий / Н.П. Сибирская // Энциклопедия профессионального образования в 3 т. – М., 1999. – Т.2. – С. 344-345.
7. Скалкин В.И. Основы обучения устной иноязычной речи / В.И. Скалкин. – М., 1981. – 123 с.
8. Hutchinson Tom. Introduction to Project Work / Tom Hutchinson. – Oxford University Press, 1991. – 23 p.

Робота присвячена застосуванню проектної методики як нової педагогічної технології в системі освіти. У процесі дослідження була виявлена та експериментально підтверджена ефективність проектного навчання в навчанні діалогічного мовлення на середньому ступені ЗОШ.

Ключові слова: нова педагогічна технологія, проектне навчання, діалогічне мовлення.

The research deals with the application of project-based learning as a modern teaching technique in the system of education. In course of the research the effectiveness of project-based learning in teaching dialogue was discovered and experimentally proved.

Keyterms: a modern teaching technique, project-based learning, dialogue.

М.В. Короленко

(науковий керівник – асистент В.С. Поляруш)

BLACK ENGLISH ЯК СОЦІАЛЬНО-ЕТНІЧНИЙ ДІАЛЕКТ

Актуальність. African American Vernacular English (AAVE), також Ebonics, Black English або Black English Vernacular (BEV) – це всі терміни діалекту американського варіанту англійської мови.

Дослідження Black English є дуже актуальним з точки зору соціолінгвістики, розвитку мов, міжрасових відносин і етнічних культур.

Вивчення діалектів дає безцінний матеріал не тільки для проникнення в найглибші витоки мови, її історичне минуле, але й дозволяє оцінити і зрозуміти особливості становлення та розвитку літературної норми, різних соціальних і професійних говірок, а також мовних варіантів. Лише облік діалектних даних відкриває можливість зрозуміти не тільки «відхилення» від правил вимови та граматики, але й самі ці правила, і може слугувати міцною основою для дослідження становлення і розвитку значень слів.

Аналіз попередніх досліджень. Історію виникнення та розвитку Black English вивчали такі зарубіжні науковці як: А. Швейцер, Д. Крістал, Е. Керол, Ф. Дуйсебаєва, С. Салікоко працями яких ми і користувались під час написання роботи.

Метою нашого дослідження є характеристика Black English як одного з діалектів Standard English, виявлення його основних лінгвістичних відмінностей.

Мова – складне суспільне явище, вона існує в людському суспільстві, в реальній повсякденній мовленнєвій практиці людей, що належать до різних соціальних, професійних, територіальних формацій. Широке розповсюдження літературного стандарту по всій території Америки, міждіалектні контакти, вплив професійних і соціальних мовних зразків,

притаманних певним верствам населення, вплив радіо і телебачення – все це визначає в кінцевому підсумку мову окремих носіїв діалекту, яка, і в межах єдиної території, в такій же мірі неоднорідна, як і в різних ареалах. Навіть мова окремих носіїв діалекту в межах одного села або громади має свої специфічні особливості.

Мова охоплює всі сфери суспільного життя – освіту, науку, мистецтво та ін. її розвиток тісно пов'язаний із розвитком суспільства. Збагачення мови є однією зі сталих ознак її розвитку. Вона є акумулятором усіх змін у політичному й економічному житті суспільства, знаряддям розвитку мислення у процесі пізнання об'єктивного світу, а отже, – засобом творення культури людей.

Діалект (грецьке – «говорити, пояснювати») – різновид мови, що вживається як спосіб спілкування між особами, що пов'язані між собою територією, професійною або соціальною групою. Діалект є системою мовного спілкування (усного, знакового, але не обов'язково писемного) зі своїм власним словником і граматиною.

Не існує єдиних критеріїв для розмежування мови та діалекту, тому, у випадку, коли говорять, що певний ідіом є мовою чи діалектом, треба чітко виділяти, що мається на увазі під тим чи іншим терміном.

Black English є предметом багатьох суперечок. Основна проблема полягає в тому чи вважати це мовою, діалектом чи просто сленгом. У минулому мова афроамериканців зі своєю характерною вимовою, словниковим запасом і граматиною, розглядалася як ледача, або граматично неправильна, або навіть із натяком на низький рівень інтелекту мову. Можливо ніяка інша форма мови в історії англійської мови не викликала стільки дебатів і аргументів на свій захист.

Лінгвісти досі не знають точного походження Black English, не можуть дійти згоди, як цей феномен належить до літературної англійської. Одні, саме екстремісти, вважають, що це окрема мова. Інші називають його діалектом, але діалект – поняття територіальне, а не національне і несе в собі неполіткоректні значення неправильності, відхилення від норми. Сленгом Black English назвати не можна так як в його системі є власний сленг, який називається «jive» і є стандартна форма мови, якою говорять в афроамериканській церкві. Вчені обережно називають «Black English» афроамериканським варіантом англійської мови, по-англійськи variety – слово більш влучне, оскільки політкоректне. А саме явище набагато глибше, ніж чисто мовна загадка, тому що в ньому змішано безліч соціальних, етнічних, культурних, політичних змін і проблем.

Зрештою одна з провідних теорій, соціолінгвістична, розглядає African American Vernacular English як варіант Standard English, що виник як соціально-етнічний діалект найбідніших верств темношкірого населення але згодом, у зв'язку з масовим переселенням афроамериканців з півдня на північ і захід, втратив свою територіальну специфіку і перетворився на мовне утворення з соціально-етнічними корелятами в структурі американського суспільства. Тобто такого поширення Black English набув саме через рабство.

Black English, подібно іншим діалектам американського варіанту англійської мови, відрізняється від інших діалектів не стільки тими чи іншими конкретними диференціальними ознаками, скільки самою сукупністю цих ознак або їх конфігурацією. Аналіз цих ознак свідчить про те, що в них знайшла своє відображення багатофункціональність Black English Vernacular, його виняткова орієнтація на повсякденно-побутове спілкування.

Найбільш помітні відмінності між Black English та Standard English можна знайти в лексиці, особливо через сегрегацію афроамериканського населення, його об'єднання в рамках соціальних, релігійних, культурних і інших спільнот. Усе це знайшло відображення в деяких лексичних одиницях, що виконують інколи об'єднуючу функцію.

До основних джерел збагачення лексики Ebonics належать, у першу чергу, фольклор, прислів'я та приказки.

Оскільки релігійна громада була однією з перших доступних неграм форм соціальної організації, лексика, пов'язана з тими чи іншими релігійними обрядами, займає чільне місце серед лексичних одиниць, специфічних для AAVE. Сюди належать такі одиниці, як:

- «to come through» – повернутися до віри;
- «gravy sermon» – проповідь;
- «gravy train preacher» – проповідник, який читає *gravy sermon*;
- «shouting» – ритуальний танець;
- «setting up wake» або «happy wake» – поминки;
- «live sweet» – вести праведний образ життя та ін.

Ще одним джерелом збагачення лексики була, як відомо, народна творчість афроамериканців – джазова музика. Завдяки цьому *Ebonics* створив спеціалізований лексикон, що зробив значний вплив на американський варіант в цілому. Саме в середовищі афроамериканців – виконавців джазової музики народилися такі одиниці, як:

- «swing» – стиль джазової музики;
- «licorice stick» – кларнет;
- «slush pump» – тромбон;
- «blowing» – гра на будь-якому музичному інструменті;
- «ragtime» або «rag» – тип синкопованої музики;
- «blues» – блюз.

Ще *Black English* поповнюється за рахунок спорту – в першу чергу баскетболу. НБА у величезній кількості створює специфічний жаргон, котрий з захватом підхоплює молоде покоління вуличних баскетболістів.

Окрім особливостей лексичної системи, варто також згадати про граматичну систему. Найпершою та найяскравішою ознакою *Black English*, з точки зору граматики, є часте упущення дієслова *to be* у розповідному реченні: «*She my sister*» (*She is my sister*). Також дуже часто можна помітити упущення таких еквівалентів як «*there is*», «*there are*»: *Is a doughnut in the cabinet* («*There's a doughnut in the cabinet*»). Більш того у *Black English* вживається так зване «багаторазове заперечення», тобто наявність кількох заперечень у реченні: «*I ain't see nothin' like dat no place*» у *Standard English* «*I didn't see anything like that anywhere*». Заперечення у всіх часах, особах і числах може виражатися словом *ain't*. Часто про часи можна здогадатися тільки за контекстом.

AAVE має великий словниковий запас, хоча мало хто розуміє його за межами афроамериканського суспільства. *Black English* вніс кілька слів африканського походження, тепер уже широко використовуваних в англійській мові Південної Америки: «*gumbo*» – суп із стручків бамії, «*goober*» – земляний горіх, арахіс, «*yam*» – батат, солодка картопля, «*banjo*» – лопата, савок, «*bogus*» – фальшивий, підроблений, і навіть деякі сленгові вирази такі як «*hip*» – знає толк у чомусь і «*hip cat*» – стиляга, знавець.

Міжкультурна комунікація, спілкування представників різних культур це питання безпеки, як міжнаціональної так і міжнародної. Від нерозуміння відбулося чимало конфліктів як міжособистісних, так і міжнародних, і від нерозуміння «*Black English Vernacular*» – у тому числі. Наприклад, прикметник *bad* (поганий) афроамериканці переосмислили у своєму дусі: у них це позитивне визначення, воно означає гордість, непокору, гідність.

Провівши дослідження з даної теми можна зробити наступні **висновки** – *Black English* є продуктом системи підневільної праці й африканської работоргівлі. *Black English Vernacular* з'явився в результаті поєднання рабовласниками африканських етнічних груп, що говорять на різних мовах і необхідності лінгвістичного коду, зрозумілого рабам, але незрозумілого їх господарям.

Black English має свій особливий граматичний і лексичний лад. Широко використовується в сучасній мові, особливо молоді.

Іноземцві зрозуміти афроамериканців може бути доволі важко, особливо якщо останні не намагаються бути зрозумілими. Чи розуміють *Ebonics* власне американці? Розуміють настільки, наскільки елементи *Black English* англійської проникають у загальну вимову через масову культуру, брейк, хіп-хоп та реп.

Література:

1. Історія англійської мови Л.Г. Верба. – К. : Нова Книга, 2004. – 296 с.
2. Порівняльна лексикологія англійської та української мов Л.Г. Верба. – К. : Нова Книга, 2004. – 248 с.
3. Modern English Lexicology Э.М. Дубенец. – М., 2002. – 192 с.
4. Англійські соціальні діалекти М.М. Маковський. - М.: Вищ. школа, 1982. – 135с.
5. Социальная дифференциация английского языка в США А.Д. Швейцер. – М. : Наука, 1983.- 217с.
6. Ukr Aarticles Тематичний архів статей. – [Електронний ресурс]. –<http://ukrarticles.pp.ua/nauka/10422-anglijskij-yazyk-i-ego-dialekty.html>. –

У статті досліджується походження Black English, як варіант американської англійської мови, та аналізуються відмінності між Black English та Standard English. Особлива увага приділяється лексичним і граматичним маркерам діалекту.

Ключові слова: мова, діалект, Black English, Standard English, AAVE, Ebonics, BEV, граматична система, лексична система.

The article deals with investigation of the origin of Black English, as a variant of American English, and the differences between the Black English and Standard English are analyzed. Special attention is paid to the lexical and grammatical markers of the dialect.

Keywords: language, dialect, Black English, Standard English, AAVE, Ebonics, BEV, grammatical system, lexical system.

А.В. Крило

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Н.В. Грона)

КОНЦЕПТ «ДУША» У СМИСЛОВОМУ ПРОСТОРІ ПОЕЗІЇ ЛІНИ КОСТЕНКО

Концепт є центральною одиницею дослідження художніх текстів. Незважаючи на розробленість термінологічного апарату концептології, поняття художнього концепту ще знаходиться в стадії осмислення. Важливим є усвідомлення специфіки художнього концепту у зіставленні з концептами, походження яких нерозривно пов'язане з мовними та культурними особливостями.

Такі поняття як «концепт», «поняття» та «лексичне значення» мають спільну ознаку – вони тлумачать зміст конкретного слова. Разом утворюють певну ієрархію: лексичне значення – поняття – концепт. Лексичне значення дає характеристику слову з точки зору співвіднесеності звукового складу та відображуваного ним явища дійсності; поняття утворюється шляхом усвідомлення певних ознак об'єкта дійсності; а концепт – це індивідуальне розуміння (автора, читача) якогось поняття.

У лінгвістичному тлумаченні концепт – це «одиниця колективного знання/свідомості (що відсилає до вищих духовних цінностей), яка має мовне вираження й відзначається етнокультурною специфікою» [1, с. 93]. Виступаючи як частина колективної мовної свідомості, концепт формується як підсумок зусиль кожного члена суспільства, після чого результати подібного засвоєння світу певним чином узагальнюються, підсумовуються і відображаються в мовній картині світу. «Під концептом розуміється стереотипне перетворення індивідуального досвіду в ході соціалізації особистості в образні мовномислительні символи, що містять обмежену кількість категорійних лінгвокультурних атрибутів, котрими оперує свідомість людини при виборі мовленнєвого режиму стилістичного розпізнавання відтворюваного смислу» [3, с. 5].

Вивченню концептів присвятили праці Н. Аругюнова, С. Аскольдова-Алексєєва, К. Голобородько, В. Жайворонок, О. Шмельова та інші мовознавці. Зокрема, дослідження концепту «душа» у мовній картині української літератури присвятив працю М.Сидорук, у якій

детально охарактеризував походження концептів «дух», «душа» та їх використання в творах українських письменників.

Мета статті – дослідити, по-перше, яку роль відіграє лінгвокультурне поняття «душа»; по-друге – з'ясувати на прикладі конкретних творів інтерпретацію обраного концепту у смислового просторі поезії відомої української письменниці Ліни Костенко.

Актуальність обраної теми зумовлена стрімким і великим інтересом до вивчення концептів української мови, зокрема поняття «душа». А також дослідженнями концептосфери творів Ліни Костенко.

Досягнення поставленої мети здійснюється шляхом вирішення наступних завдань: 1) проаналізувати поняття «душа»; 2) виокремити й пояснити значення концепту «душа» в поезії Ліни Костенко.

Дослідивши творчість Ліни Костенко, зокрема її поетичні твори, можна виділити велику кількість концептів, які в її розумінні та інтерпретації набувають індивідуального авторського характеру. Найчастіше у віршах зустрічаємо такі концепти як «душа», «пам'ять», «час», «любов», «поет (поезія)» тощо. Проте для детального розгляду обираємо концепт «душа», який зустрічаємо в більшості поезій.

Душа – це внутрішній психічний світ людини, включаючи настрій, переживання та почуття, що властиві певній особі. У розмовному стилі слово «душа» може використовуватися для назви людини (найчастіше при визначенні кількості осіб).

Опираючись на знання теології, можна запевнити, що тлумачення душі в християнській традиції нерозривно пов'язане з поняттям «живе». Ліна Костенко майже завжди опирається на значення слова «душа», що пов'язане з теологічним корінням.

В одному з віршів Ліни Костенко зазначається, що душу має кожна людина, це те, що завжди з нею, не покидає ні за яких обставин:

*Маю тільки небо над собою,
Маю тільки душу при собі [2, с. 288].*

Костенко, дотримуючись християнських канонів, пам'ятає про те, що дати і забрати душу має право тільки Бог, ніхто інший не має такого права:

*Я скрізь своя, і я ніде не дома.
Душа летить у посвіті епох.
І де цей шлях почався, – невідомо.
І де урветься, знає тільки Бог [2, с. 395].*

Душа – це ядро внутрішнього світу людини. Скривдивши душу, ми скоюємо великий гріх, який після ніяк не можна пробачити:

*Людині бійся душу ошукать,
Бо в цьому схибиш – то уже навіки [2, с. 240].*

Часто у поезії Ліни Костенко душа є своєрідною скарбницею, яка зберігає в собі всі надбання минулого, вічні цінності та істини, передає їх з покоління в покоління:

*... Душа скарби прадавні береже [2, с. 262].
Душа – як храм з очима древніх фресок.
Все бачить. Все мовчить. Все далі понесе [2, с. 380].*

Разом з тим, Костенко зазначає, що душа має пам'ять, що в ній залишаються всі найяскравіші епізоди з життя:

*І як в душі не хоче проминать
І все, і всі, побачені крізь сльози! [2, с. 393].
І знову мчиши, як метеор ти.
І довго світяться в душі
Оті розкішні натюрморти
Уздвж доріг на спориші... [2, с. 303].
... Душа стоїть у пам'яті, як в повені [2, с. 70].*

Душа, як і людина, має власне життя на землі. Вона так само переживає всі життєві випробування, пропускаючи крізь себе радощі й печалі:

*Душа пройшла всі стадії печалі
Тепер уже сміятися пора [2, с. 221].
Уже душа не знала, де цей берег,
Уже втомилася від усіх кормиг [2, с. 277].*

Душа, як жива істота, готова до змін, до пізнання нового, досі невідомого. Якщо людині для досягнення чогось необхідне, перш за все, бажання, то душа не потребує особливих вимог:

*Один-єдиний дотик абсолютного –
Моя душа відкрилась, як Сезам [2, с. 22].*

Немов дитина, душа беззахисна, потребує охорони і безпечного середовища:

*А очі ближніх – зведені курки,
І душі в нас беззахисні, як тири [2, с. 40].*

Проте нині навколишній світ дещо видозмінився. Якщо раніше суспільство цінувало і дотримувалося певних моральних засад, то зараз – скрізь свавілля, безлад і жорстокість. Чиста, непорочна душа не може протистояти такій потужній силі негативного впливу. Щоразу вона потерпає від зрад, образ і подібних явищ:

*Тут не можна пройти, не поранивши душу.
Тут свобода не сходить, тут сходять хрести [2, с. 245].*

Душа безцінна, адже вона подарована Богом. Її не можна ні купити, ні продати, ні обміняти на іншу. Але часто душа черствіє, втрачає свою природну красу і неповторність під впливом навколишнього середовища. Така душа є товаром, який непотрібний навіть нечистій силі:

*Сидить диявол десь на Гіндукуші.
Вивчає звідти всяку Божу твар.
Питає: – Гей, почім сьогодні душі?
Чому такий неякісний товар? [2, с. 257]
Упала тінь на батьківські гроби.
Вже й чорт не хоче купувати душі [2, с. 318].*

Одне, чого дійсно хочеться душі, – це справжнє щастя. Це є черговим доказом того, що Ліна Костенко концепт «душа» безпосередньо прирівнює з концептом «людина»:

Я знаю, сонце буде на соші.

*І дощ, і сніг – і все воно минеться.
От тільки щастя хочеться душі.
А на фіранках виткана Венеція [2, с. 313].*

Отже, ми бачимо, що в поезії Ліни Костенко поняття «душа» набуває оживленого характеру. Це істота, яка здатна до дій, має певні властивості та індивідуальний характер. Письменниця підкреслює, що душа – це дар Божий, який дається в розпорядження людині тільки на період її перебування на землі. Людина помирає, а душа залишається жити вічно.

Концепт душі стає в один ряд з іншими концептами, такими як «жива істота», «людина», «пам'ять», «скарбниця».

Дослідження концептів у поетичних творах Ліни Костенко, а також неповторність авторського стилю, оригінальність вираження думки відкриває нові перспективи для подальших наукових розвідок. Це зумовлено тим, що для більш точного розкриття концепту «душа» потрібне різнобічне і глибоке дослідження як слова, так і поняття «душа» у зіставленні з іншими концептами.

Література:

1. Воркачев С.Г. Методологические основания лингвоконцептологии // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. – Воронеж, 2002. – С. 79-95.
2. Костенко Ліна. Триста поезій. Вибрані вірші. – К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2012. – 416 с.: серія «Українська Поетична Антологія»
3. Кусов Г.В. Оскорбление как иллокутивный лингвокультурный концепт: Автореферат диссертации канд. филол. наук. Волгоград, 2004. 27 с.

У статті зроблено спробу проаналізувати поняття «концепт». Досліджено розуміння концепту «душа» на прикладі поетичних творів української поетеси Ліни Костенко. Зосереджено увагу на особливості авторського розуміння та інтерпретації аналізованого концепту в сучасній літературі.

Ключові слова: концепт, концептуальний аналіз, концепт «душа».

In the article the attempt to analyse the notion «concept» has been made. The sense of the concept «soul» has been examined on the basis of Ukrainian poetess Lina Kostenko's literary works. The special attention to the author's peculiar understanding and the analysed concept interpretation in the modern literature is paid.

Keywords: concept, concept analysis, the concept «soul».

В.М. Лавренчук

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Н.Б. Хамська)

МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖНАЦІОНАЛЬНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Розвиток науково-технічного та інформаційного прогресу ліквідує межі сфери спілкування, а тому набуває глобального масштабу і охоплює не лише представників різних країн, а й національностей. Проте, на жаль, ідеї Декларації принципів толерантності, проголошені генеральною конференцією ЮНЕСКО у 1995 році, ще не стали основою суспільного життя світової спільноти. Нетерпимість, неповага до іншої культури і віросповідання, дискримінація та міжособистісні протистояння пронизують всі сфери суспільного життя.

Проблема толерантності є постійною темою дискусій політиків, громадських діячів, науковців. Для українського суспільства ця тема пов'язана, насамперед, із необхідністю подолання політичного, соціального і релігійного розладу.

Огляд літератури. Проблема формування толерантності знайшла своє відображення в

вчителя загальноосвітньої школи, О. Волошина та О. Овсянникова – педагогічні умови та принципи формування толерантності в учнів молодшого та підліткового віку, Т. Білоус – виховання толерантності в контексті вивчення іноземної мови.

Мета дослідження. Іноземна мова суспільна цінність. Включення її в програми всіх рівнів освіти є соціальним замовленням суспільства, оскільки володіння іноземною мовою є показником загальної культури особистості, за допомогою якого вона залучається до світової культури. Окрім того, розширення міжнародних зв'язків, входження нашої держави у світове співтовариство сприяє тому, що потреба у використанні іноземної мови все більше зростає. Вона повною мірою стала засобом спілкування, взаєморозуміння і взаємодії людей, засобом їх залучення до іншомовної культури.

Ретельне вивчення іншої культури і традицій інших народів відіграє специфічну роль у вирішенні завдання підвищення рівня сформованості толерантного менталітету. За своїм змістом уроки іноземної мови найбільш наближені до вирішення завдання виховання міжнаціональної толерантності. Тому мета дослідження – визначити можливості формування міжнаціональної толерантності на уроках іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Толерантність (з лат. *tolerantia* – терпіння) – це здатність без агресії сприймати думки, особливості поведінки та способу життя інших людей. Толерантність – це повага, здатність до сприйняття та розуміння розмаїття культур світу, форм самовираження людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, досвід спілкування та свобода думки, совісті й переконань. Нині толерантність – яскравий показник ступеня демократичності кожної держави й одна з умов її розвитку.

Толерантність становить нову основу педагогічного спілкування вчителя й учня, суть якого зводиться до таких принципів навчання, що створюють оптимальні умови для формування в учнів гідності, культури самовираження особистості, виключають чинник боязні неправильної відповіді.

Толерантність в новому тисячолітті – спосіб виживання людства, умова гармонійних стосунків в суспільстві. Толерантність треба формувати ще з дитинства. Це дасть у майбутньому людині зрозуміти різноманітний навколишній світ, а також сприймати інших людей, які несхожі між собою.

Толерантність, що сформована в шкільні роки є однією з умов зниження напруги в соціумі. В процесі формування в дітей навичок толерантної поведінки важлива роль відводиться батькам і педагогам, які, в першу чергу, мають стати прикладом толерантної взаємодії з іншими. Від родини дитина одержує знання про життя, засвоює традиції етнокультурної групи, нації. Разом з тим, вона в сім'ї має набути поваги до індивідів, які мають певні відмінності в культурних традиціях, віруваннях, расовій приналежності тощо. Отже, батьки мають бути джерелом знань про толерантність, а також взірцем толерантної поведінки.

Проблема виховання міжнаціональної толерантності є значимою і не може бути вирішена без залучення спільних зусиль педагогічних ВНЗ, загальноосвітніх навчальних закладів, батьків та спільноти. Відомим є факт, що толерантність формується впродовж усього життя людини, проте її фундамент закладається в процесі первинної соціалізації. Одним з значимих інститутів первинної соціалізації особистості є школа. Саме тут відбувається цілеспрямований процес становлення людини як особистості. На засадах шкільної освіти у людини формуються почуття любові до своєї Батьківщини, прагнення до миру, виховується культура міжособистісного спілкування, розвиваються вміння захищати власні інтереси, і в той самий час, здатність толерантно ставитись до точки зору, що не співпадає з власною.

Таким чином, одним із найвагоміших завдань сучасної школи постає завдання виховання толерантності як якості особистості. Цілеспрямоване формування якостей толерантної свідомості в особистості передбачає виокремлення і визнання аспектів ціннісного ставлення людини до людей, яке виражається у тому, що вона визнає, приймає й розуміє представників інших культур. Це означає, що «визнання», «прийняття» й «розуміння» є якостями толерантної свідомості особистості.

«Визнання» – це здатність бачити у людині іншої культури носія інших цінностей, інших поглядів, іншого способу життя, а також усвідомлення її права бути іншою. Це, в свою чергу, віддзеркалюється на «прийнятті» – позитивному ставленні її до малознайомих і незрозумілих відмінностей. А якість «розуміння» проявляється у здатності поглянути на світ очима іншої людини, враховуючи її точку зору.

Відомо, що толерантність стоїть за межами будь-якої конкретної освітньої дисципліни, тому ефективне виховання толерантної поведінки, в першу чергу, відбувається на заняттях предметів гуманітарного профілю. Безперечним є те, що ретельне вивчення іншої культури і традицій різних етнічних груп відіграє специфічну роль у вирішенні завдання підвищення рівня сформованості толерантного менталітету. За своїм змістом уроки іноземної мови найбільш наближені до реалізації мети – формування толерантності, оскільки сучасні вимоги до вивчення іноземної мови полягають не тільки в засвоєнні граматичної теорії і накопиченні лексичних одиниць, а й у формуванні соціокультурної компетенції [1, с. 15]. Іноземна мова є важливим засобом міжкультурного спілкування. Вона сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн, забезпечує такий рівень їхнього культурного розвитку, який дає змогу вільно орієнтуватися й комфортно почуватися в країні, мова якої вивчається. Т. Манженко зазначає, що, з огляду на це, є актуальною позиція, за якої здатність зрозуміти представника іншої культури залежить не тільки від коректного використання мовних одиниць, а й від особливих умінь розуміти норми його культури, зокрема мовленнєвої поведінки у різноманітних ситуаціях спілкування. Це зобов'язує розглядати іноземну мову не лише як засіб міжкультурного спілкування, а й як своєрідний інструмент пізнання іншої культури та пропаганди власної, що сприяє духовному взаємозбагаченню, підвищує рівень гуманітарної освіти. [5, с.3]. Тобто вивчення іноземної мови забезпечує формування в учнів міжособистісних стосунків, вивчення міжкультурних моделей поведінки, ознайомлення з культурою і традиціями інших народів, що значно підвищує рівень сформованості їхньої толерантної поведінки.

Особливу роль у формуванні міжнаціональної толерантності на уроках іноземної мови відіграє принцип діалогу культур. Це поняття в педагогічній літературі розглядається як метод навчання, як принцип навчання в методиці навчання іноземних мов у контексті культури і як освітній аспект.

Вивчення культури своєї країни і країни, мова якої вивчається можна розглядати як навчання в контексті діалогу культур, оскільки в результаті порівняння і узагальнення учні навчаються:

- бачити не тільки відмінності але і схожість у культурах, які вивчаються;
- сприймати відмінності як норму співіснування культур у сучасному полікультурному світі;
- формування активної життєвої позиції, спрямованої проти культурної нерівності, культурної дискримінації тощо. Навчання, побудоване на принципі діалогу культур сприятиме формуванню взаємоповаги і рівноцінної репрезентативності культур з метою їх взаємозбагачення, взаєморозвитку і взаємооновлення. В учнів будуть удосконалюватись уміння вести конструктивний діалог, мирно розв'язувати міжкультурні проблеми.

Важливу роль у формуванні толерантності відіграє вдумливе читання літературних творів світових класиків мовою оригіналу. Це сприяє не тільки ознайомленню із основним змістом твору, а й дослідженню історичного фону твору, виконанню його глибокого аналізу й обговоренню власних вражень від прочитаного. Необхідність створення таких завдань полягає в тому, що співпереживання герою твору або його автору формує основи гуманістичного ставлення однієї людини до іншої, а сприйняття мистецтва сприяє розумінню позицій інших людей [6, с. 92].

На заняттях з англійської мови учні часто виконують перекладні вправи, які є цінними не тільки з точки зору розвитку вмінь зіставляти різні мовні системи, а й з точки зору дотику різних культур. На сучасному етапі розвитку цивілізації роль точного і правильного перекладу зростає.

Те, що має місце і є зрозумілим для однієї культури, може бути неприйнятним для іншої. Тому потрібно багато уваги приділяти дотриманню лексико-граматичних збігів й вираженню справжнього смислу фрази однієї культури мовою іншої.

Правильно організоване тематичне планування уроків включає країнознавчий матеріал, в якому, як правило, висвітлені такі теми, як звичаї і традиції, історія країни, видатні особистості та особливості спілкування в межах культури даної країни [2, с. 16]. Завдяки цьому учні можуть вивчати етикет країн, спільно вирішувати конфліктні ситуації, бути готовими до спонтанного діалогу в межах певного культурного середовища, вислуховувати один іншого з розумінням та визнавати право на висловлення думки іншого, яка не співпадає з їх власною.

Висновки. Можна стверджувати, що формування міжнаціональної толерантності є актуальною проблемою сучасного українського суспільства. Важливу роль у вихованні толерантності відіграє навчання в школі, а саме вивчення іноземної мови, оскільки саме в контексті мови іншої країни відбувається знайомство з її культурою, звичаями і традиціями, виховується взаєморозуміння, повага думки іншої людини та розвиток таких якостей, як доброзичливість, контактність та вміння знаходити компроміс у складних конфліктних ситуаціях.

Література:

1. Андреев Микола Васильович. Формування толерантності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2009. – 23 с.
2. Білоус Тамара Миколаївна. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. —К., 2004. – 20 с.
3. Волошина Оксана Василівна. Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2007. – 20 с.
4. Декларація принципів толерантності. 1995. Ст.4. п.2
5. Манженко Т. В. Проектна робота в школі // Deutsch. – 2008. – Februar (№ 4) – С. 3 – 7.
6. Овсянникова О.А. Психолого-педагогические особенности толерантного отношения дошкольников к своим сверстникам // Музыкальное образование детей и юношества: проблемы и поиски: Матер. науч.-практ. конф./Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – С. 90-94.
7. Тодорцева Юлія Вікторівна. Педагогіка толерантності: Метод. рекомендації / Південний науковий центр АПН України. – Одеса, 2004. – 89с.

В статті йдеться про необхідність формування толерантної свідомості особистості. Розглянуто можливості формування міжнаціональної толерантності в контексті вивчення іншої культури, традицій, моделей комунікативної поведінки і творів літературного мистецтва на уроках іноземної мови.

Ключові слова: толерантна свідомість, міжнаціональна толерантність, формування толерантності, соціокультурна компетенція.

The article deals with the necessity of bringing up the tolerant consciousness of a person. The attention is drawn to the significance of learning other culture, traditions, models of communicative behavior, literature works at English classes.

Keywords: tolerant consciousness, international tolerance, upbringing the tolerance, sociocultural competence.

СИСТЕМА РОБОТИ З НАВЧАЛЬНИМИ ТЕКСТАМИ НА МІЖПРЕДМЕТНІЙ ОСНОВІ

Невід'ємною складовою процесу навчання української мови є робота з навчальним текстом, яка має виконувати не лише функцію розвитку практичних умінь і навичок у використанні теоретичних знань, а й повинна відповідати завданням, які ставить актуальне нині особистісно орієнтоване навчання. Саме міжпредметні зв'язки дають змогу враховувати інтелектуальний розвиток учнів, їхні нахили, сферу зацікавленості тощо.

Проблему роботи на уроках української мови з навчальними текстами розглядали дослідники різнопланово: у психологічному (В. Асмус, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Лурія, П. М'ясоїд, О. Никифорова, І. Рубо, Ю. Сорокін та ін.), лінгвістичному (Р. Будагов, Л. Булаховський, Є. Земська, В. Іваненко, І. Ковалик, О. Москальська, М. Поспелов та ін.) та лінгводидактичному (О. Біляєв, Т. Донченко, С. Караман, І. Кучеренко, Л. Мацько, М. Стельмахович, В. Тихоша та ін.) аспектах.

Система роботи з навчальними текстами на міжпредметній основі має досліджуватись ґрунтовніше, оскільки вона може стати провідним засобом у формуванні особистості учня, його спроможності на соціальну адаптацію. Питання, що розглядається, є **актуальним**, адже ідея розвитку індивіда, його здібностей та обдарувань, наукового світогляду відображена в Державному стандарті базової і повної освіти, концепціях мовної освіти та шкільних програмах і потребує реального втілення у процесі навчання в сучасній школі.

Мета статті – висвітлити означену проблему в руслі зв'язків вивчення української мови з іншими навчальними предметами.

Для розуміння порушеного нами питання необхідно визначити такі основні поняття, як система роботи, навчальний текст і міжпредметні зв'язки.

Систему роботи розуміємо як увесь комплекс навчальної діяльності, спрямований на послідовне, поетапне, логічне і безперервне засвоєння знань, умінь і навичок. Вона є важливою та необхідною частиною будь-якого процесу навчання.

У лінгводидактичному словнику поняття *текст* визначається так: «це закінчений твір, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженим в усній і писемній формі» [5, с. 123]. Текст, який має навчальну мету, називається навчальним текстом. Отже, *навчальний текст* – це письмове, закінчене та змістовно об'єднане комунікативне утворення, що є одним із видів інформаційно-методичних матеріалів, які використовують для ефективності навчання учнів на уроках української мови.

Ефективно добирати навчальні тексти на міжпредметній основі. «*Міжпредметні зв'язки* – взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою» [5, с. 82]. Тобто це принцип навчання, який полягає у встановленні взаємозалежностей між навчальними предметами і забезпечує системність навчального процесу загалом.

Система роботи з навчальними текстами на міжпредметній основі – це запорука гармонійного розвитку особистості учня, розширення його світогляду, успішне входження у соціум. Правильна організація такої роботи потребує широкої компетенції вчителя української мови, обізнаності в усіх сферах знань.

У програмі для загальноосвітніх навчальних закладів з української мови наголошується на необхідності реалізації у процесі навчання соціокультурної змістової лінії. «Змістове наповнення цієї змістової лінії здійснюється на основі відбору соціокультурних відомостей освітніх галузей «Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Естетична культура» та ін. Реалізується ця змістова лінія на основі дібраних текстів відповідної тематики, що використовується як дидактичний матеріал мовної і мовленнєвої змістових ліній» [3, с. 6].

Робота з текстом має проводитися на кожному уроці української мови. Адже у такий спосіб учні можуть наочно спостерігати за функціонуванням мовних явищ у мовленнєвому потоці [4, с. 6]. «На сучасному етапі розвитку лінгводидактики посилена увага до тексту як ефективного засобу навчання мови, оскільки він дає можливість показати функціонування мовних одиниць і є основним засобом формування комунікативних умінь» [5, с. 123]. А для того, щоб тексти виконували не лише навчальну, а й розвивальну та пізнавальну функції, вони мають бути змістовно наповнені. У цьому допоможе реалізація у навчанні принципу міжпредметних зв'язків.

У основній школі діти вивчають багато предметів: українська та світова літератури, природознавство, історія, математика, фізика, хімія, та ін. Таке різноманіття сфер знань учитель української мови має використовувати у системі роботи над словом. Міжпредметні зв'язки допоможуть учням цілісно сприймати весь процес навчання, а, отже, й гармонійно розвиватися.

Тексти художніх творів з української літератури можна використовувати чи не на кожному уроці української мови. «Найповнішим виявом можливостей мови, її буття є саме література. Література – засіб глибокого засвоєння багатства мови» [2, с. 77]. Навчальні тексти на основі творів видатних поетів та письменників активізують пізнавальний інтерес учнів, поповнюють їхній словниковий запас, духовно збагачують тощо. Наприклад, під час вивчення розділових знаків у порівняльних зворотах, учням можна запропонувати знайти порівняння у поезії В. Сосюри і пояснити написання коми:

*Люблю весну, та хто її не любить,
коли життя цвіте, як пишний сад,
і, мов у сні, шепочуть листя губи,
і шлють квітки солодкий аромат.*

Паралелі з уроками природознавства також здатні зацікавити учнів. У курсі природознавства «наголошено ідеї взаємозв'язку людини і природи, необхідності формування почуття відповідальності за долю рідної землі, передбачено дати [...] початкові уявлення про природні явища, спостереження над ними, про Космос тощо» [4, с. 6]. На прикладі природознавчого матеріалу можна, наприклад, проілюструвати учням таке мовне явище, як однорідні члени речення:

Ліс – диво природи, важливий і незамінний елемент біосфери, регулятор клімату, постійно діючий фільтр повітря. Дерево – унікальне її творіння. Його назви влучно відображають основні властивості рослини. На земній кулі зростають хлібне, томатне, динне, масляне, капустає, воскове, тюльпанне, червоне, оцтове, суничне дерева, інші дивовижні породи.

Уроки української мови здатні також поглибити знання з історії України. Відбираючи тексти, в яких відображено певний історичний факт, учитель забезпечує не лише загальний розвиток дитини, а й викликає у неї зацікавленість до роботи над словом. Навчальний текст із історичним змістом зручно використовувати, наприклад, вивчаючи іменники-власні назви. Пропонуємо виписати з тексту власні назви:

Перші відомості про козаків записані в хроніках і літописах уже в 1492 році. Тодішній кримський хан нарікає, що: «Кияни і черкаси розбили татарський корабель під Тягинєю». Наступного року знов турецький султан жаліється Польщі, що козаки під проводом князя Богдана Глинського погромили турецьку фортецю Очаків.

Із предметом історії пов'язано також «виникнення й розвиток мов, значення слів, фразеологізмів» [5, с. 83]. Зв'язки з історією допоможуть учням краще зрозуміти й усвідомити зазначені мовні явища.

Математика, фізика та хімія також здатна вплинути на засвоєння учнями певних мовних явищ. Наприклад, під час вивчення правопису числівників можна дати завдання переписати текст, записуючи цифри літерами:

Генерувати електрику із 20000 відомих сьогодні риб можуть аж 300! Так, наприклад, електричний скат може створювати напругу до 400 В і силу струму 60 А.

Завжди цікавими для учнів є навчальні тексти із народознавчим змістом (про народні звичаї, традиції, культуру, символи, обряди, свята, побут тощо). Їх зручно використовувати для переказів (як усних, так і письмових), аудіювання, диктантів, а також для складання простого та складного планів. Подібна робота з використанням народознавчих текстів не лише розширює і збагачує світогляд особистості учня, а й розвиває його комунікативну компетентність, що є дуже важливим аспектом на сьогодні у навчанні української мови.

У основній школі відбувається найглибший розвиток комунікативної компетенції. У цей час важливо правильно спрямувати вміння і навички учнів говорити. Розвиток мовлення – це не лише вміння граматично правильно побудувати, оформити і висловити власну думку, а й наповнювати її змістом. Зазначений принцип може стати дієвим завдяки побудові процесу навчання на міжпредметній основі.

Під час реалізації міжпредметних зв'язків у системі роботи з навчальними текстами на уроках української мови варто також враховувати програми з інших предметів, тобто використовувати тексти з тим змістом, який учні вже здатні осягнути й зрозуміти. Не варто, наприклад, використовувати текст, у якому розповідається про відміну кріпосного права, якщо у курсі історії учні ще не вчили цей період. Потрібно дотримуватися принципу синхронності у навчальному процесі.

Отже, система роботи з навчальними текстами на міжпредметній основі в основній школі – не лише принцип навчання української мови, а й необхідна, обов'язкова вимога часу. Адже запорукою гармонійного розумового та духовного розвитку особистості є систематизоване накопичення знань, яке здатні сформулювати міжпредметні зв'язки. Тобто весь процес навчання має бути взаємопов'язаним та взаємозалежним й утворювати систему ґрунтовних знань, умінь і навичок.

У статті зроблено лише спроби проілюструвати, яким благодатним ґрунтом може стати навчання української мови на міжпредметній основі. Для цього варто детальніше вивчати переваги і можливості реалізації міжпредметних зв'язків, глибше і раціональніше впроваджувати цей принцип у процес навчання. Окреслене завдання є актуальним не лише для науковців та методистів, а й, насамперед, для авторів шкільних підручників та вчителів-практиків. Адже вони мають бути ґрунтовно обізнаними як у своїй галузі, так і у багатьох інших сферах знань, щоб розумно і найбільш правильно добирати навчальні тексти, реалізуючи при цьому принцип міжпредметних зв'язків.

Перспективність питання, що розглянуто, полягає у тому, щоб розвинути систему добору навчального матеріалу з української мови на основі міжпредметних зв'язків, удосконалювати підручники з курсу, підвищувати кваліфікацію вчителів. Використання навчальних текстів на міжпредметній основі дає змогу значно покращити якість навчання у школі та зробити процес здобуття знань для учнів цікавішим.

Література:

1. Гриценко Л. Основні ідеї інтегративного особистісно-розвивального навчання / Л. Гриценко // Завуч. – 2003. – № 15. – С. 4–5.
2. Печура С. Міжпредметні зв'язки як дидактична умова підвищення рівня знань учнів / С. Печура // Все для вчителя. – 2012. – № 15–16. – С. 77–79.

3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова 5 – 12 класи / М-во освіти і науки України; За ред. Л.В. Скуратівського. – Київ – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 176 с.
4. Рудницька Ольга. Працюймо з текстом на уроках української мови в класах середньої ланки / Ольга Рудницька // Українська мова та література. – 2000. – № 38. – С. 6.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики / М-во освіти і науки України; За заг. ред. М. Пентиліюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

Розглянуто питання про актуальність та перспективність системи роботи на уроках української мови з навчальними текстами на міжпредметній основі. Проілюстровано на прикладах можливість застосування таких текстів у сучасній школі. Стаття призначена для студентів педагогічних навчальних закладів і вчителів-практиків.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, навчальний текст.

It is considered the question of the relevance and perspective of work in the Ukrainian language lessons with educational texts on interdisciplinary basis. Illustrated by the examples of the possibility of such texts in the modern school. Article intended for students of pedagogical educational establishments and teacher-practitioners.

Keywords: interdisciplinary connections, educational text.

О.А. Мазурова

(науковий керівник – кандидат психологічних наук, доц. В.В. Кириленко)

ПОЛІТИЧНИЙ ДИСКУРС ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Термін «дискурс» використовується у різних значеннях, що дає змогу вченим стверджувати про «розмитість» його поняттєвих меж. Зокрема, поняття дискурсу асоціюється з усіма виявами комунікації в суспільстві (комунікативний дискурс, мовний, вербальний, невербальний, сучасні дискурсивні практики, дискурс мовчання), комунікацією у межах окремих каналів (візуальний, слуховий, тактильний), виявом правил спілкування, способів викладу та втілення прагматичної мети мовців (етикетний, лайливий, дидактичний). Великий тлумачний словник української мови обмежується таким визначенням поняття «дискурс»: «розмова, словесна розправа» [4].

З огляду на різноманіття тлумачень поняття «дискурс» можна визначити так:

Дискурс (з франц. – мовлення) – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів.

Іншими словами, дискурс – це сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних з пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем і інтерпретацією мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом).

Роль дискурсів в організації засобів мовного коду є значною. Російський мовознавець М. Макаров порівняв значення поняття «дискурс» у сучасній комунікативній і когнітивній лінгвістиці зі значенням грошової одиниці «євро» в об'єднаній Європі.

Політичний дискурс із лінгвістичної точки зору досліджують відносно недавно. Поле його мовознавчих інтерпретацій є синонімія, аргументація, синтаксис, висловлювання, лексика, нарративні функції, риторика, семіотика, граматики. Дослідження у цих сферах здійснювали М. Пешо, П. Анрі, Ж. Пуату, Т. Трю, Ж. Зайдель, С. Верона, П. Ашарда, Р. Муньє, Ж. Коммерета, Р. Моро, Ж.-П. Фейє, К. Гільомен, Р. Барт та інші [2, с. 68].

Підтвердити той факт, що політичний дискурс не обмежується суто діалогічним мовленням комунікантів, нам допоможе виокремлення дослідником Н. Кондратенко форм політичного дискурсу залежно від формальних, комунікативних, інтенціональних та інших чинників. Вона вирізняє політичний дискурс за формою («усний та писемний»), за чинником

мовця («адресантно прямий та опосередкований»), за метою («інформативний, спонукальний, іміджевий, мотиваційний, експресивний»), за чинником адресата («особисто та масово адресований»), за сферою функціонування («телевізійний, газетно-журнальний, радіо-, рекламний, PR») [3, с. 2-13]. Усним політичним дискурсом слугують інтерв'ю з політиками, їхні промови, офіційні заяви, а от політичні тексти, оприлюднені через ЗМІ, зачисляємо до письмового політичного дискурсу. Агітаційні листівки, буклети, іміджеві тексти, поштове листування також вважаємо політичним дискурсом. Окрім зазначеного, Є. Шейгал вказує, що будь-який матеріал, у якому йдеться про політику, слід називати «політичним дискурсом».

Політична діяльність завжди відігравала важливу роль у житті суспільства. Від певної політичної позиції або ситуації залежить місце країни на міжнародній арені, її взаємини із іншими державами, її роль в діяльності світової спільноти. Проте важливу роль у визначенні іміджу країни грає спосіб її презентації політичними лідерами даної держави. За допомогою виступів політики мають можливість звернутися як до міжнародного співтовариства, так і до громадян своєї країни.

Написання промов – доволі складний процес, оскільки в більшості випадків політики в процесі виступу повинні не тільки інформувати аудиторію про який-небудь аспект суспільного життя, але, що важливіше, добитися прихильності аудиторії, переконати слухачів прийняти ту або іншу позицію, а також заручитися підтримкою громадян. Вислови політика мають викликати підтримку аудиторії. Для цього політики наводять аргументи і факти, вдаються до різних методів переконування. Тож, уміння аргументувати свої дії має велике значення для кожного політика, адже це позначається на його популярності серед населення. За допомогою аргументації політики впливають на формування та зміну думки виборців. Саме тому дослідження особливостей аргументації в політичному дискурсі є актуальним.

Розвиваючись у надрах комунікативістики, дискурсивний підхід породив ряд напрямів, що поглибили й видозмінили поняття дискурсу, не тільки в аспекті когнітивної лінгвістики (передусім ментальна сфера мовної особистості в контексті сукупності розумових операцій з обробки мовних даних та екстралінгвістичної ситуації в процесі породження мови), але й у плані самої дискурсології (коли виникає уявлення про дискурс як про лінгвістичну одиницю аналізу).

Останнє спричинило те, що багато вчених почали виділяти дискурс як одиницю аналізу тексту, що, у свою чергу, викликає необхідність у розмежуванні понять «дискурс» і «зв'язний текст». Як відомо, нині зв'язний текст розуміють як один із виявів дискурсу, як його проміжний результат, оскільки кінцевою метою дискурсу є не створення тексту як такого, а досягнення перлокутивного ефекту. У цьому аспекті під дискурсом розуміють сукупність мовленнєворозумових дій комунікантів, зв'язану з пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовця та осмисленням мовної картини світу мовця адресатом [2]. Таким чином, поняття дискурсу включає одночасно два компоненти: і динамічний процес мовної діяльності, що вписана в її соціальний контекст, і її результат у вигляді тексту.

Дискурс, як і інші мовні сутності (морфеми, слова, речення), будується за певними правилами, що властиві конкретній мові. Якщо такі правила порушуються – виникає непорозуміння (наприклад: художні твори). Виявлення цих правил є основою дискурсивного аналізу. До того ж дискурсивний аналіз дозволяє не тільки визначити структуру дискурсу, але й визначити вплив дискурсивних факторів на більш дрібні мовні складові – граматичні, лексичні та фонетичні.

Дискурсивний аналіз як нова лінгвістична дисципліна знаходиться поки що в стадії становлення, тому існує декілька напрямів, що визначаються за методикою проведення дослідження:

- 1) метод діалогічної інтерпретації, тобто аналіз побутового діалогу;
- 2) дослідження інформаційного потоку, де провідним питанням стає співвідношення мови та свідомості;
- 3) когнітивна функціональна граматики, в якій вивчаються явища інформаційного потоку в аспекті класичних «інформаційних» категорій (тема/рема, дане/нове);

- 4) метод когнітивного картування як спосіб моделювання смислової сторони тексту;
- 5) прагматичний аналіз, що орієнтований на вивчення ефективності комунікації;
- 6) математичні та комп'ютерні методи дослідження тексту.

Як стверджував Вільгельм фон Гумбольдт: «Мова – це світ, що лежить між світом зовнішніх явищ і внутрішнім світом людини» [6]. Він продовжив: «У пошуках мови людина прагне відшукати знак, за допомогою якого вона могла б, враховуючи фрагменти своєї думки, представити ціле як сукупність єдностей». За Фердинандом де Соссюром, мова є соціальним елементом мовленнєвої діяльності, зовнішнім відносно індивіда, який не може ані створювати мову, ані змінювати її. Мова як соціальний продукт засвоюється кожним індивідом уже в готовому вигляді. Визнаючи соціальний характер мови, Ф. де Соссюр наголошує на її психологічній природі: «Мова – це сукупність асоціацій, наявних у мозку й скріплених колективною домовленістю». Подані визначення є надзвичайно влучними, проте дещо метафоричними. Підсумувавши їх, вважаємо мову системою звукових і графічних знаків, що виникла на певному рівні розвитку людства, яка розвивається і має соціальне призначення [6].

Окрім уже наведених вище інтерпретацій, поняття «дискурс» у лінгвістиці інколи трактують як концепт, що включає в себе одразу два компоненти: динамічний процес мовленнєвої діяльності і її результат (текст). Саме таке визначення вважаємо найбільш влучним [5].

Так званий концепт «політична мова» налічує переважно лексику національно-патріотичного характеру, отож поділяємо думку А. Чудинова, який вбачає політичну мову як варіант мовлення, орієнтований на сферу політики. За О. Алтуняном, увага політиків зосереджується не на уже всім відомих ідеологічних конструкціях, а на засобах і змінах у їхньому трактуванні [1, с. 7]. Існування політичної мови заперечує П. Паршин.

Науковець, дослідивши сферу політичної мови, дійшов висновку, що вона відрізняється від мови звичайної лише за своїм змістом [3, с. 23]. Це означає, що мовні явища, які виокремлюють політичну сферу серед інших суспільних сфер, таки існують, однак цей факт не є гарантом виникнення та існування політичної мови як окремого феномену. Уже згадуваний нами вище О. Алтунян стверджує, що саме політичний дискурс і є сукупністю політичних текстів та усних виступів, обмежених рамками соціуму й часу. Продовжує гіпотезу Е. Опаріна, зазначаючи, що політичний дискурс поєднує у собі тексти, що були створені та створюються для комунікації в суспільно-політичній діяльності [1].

Різноманітність визначень такого поняття як дискурс вражає, проте, були зроблені спроби дати характеристику кожному з них і довести, що всі існуючі підходи пояснюють дискурс, як явище дуже широке та різнобічне, беручи за основне лише один якийсь його аспект. Але, потрібно зазначити, що жодне із визначень не виключає іншого а, отже, було б не вірним, визнати лише один якийсь підхід і відкинути всі інші.

Отже, аналізуючи все вищесказане, можна зробити наступний висновок: хоча теорія дискурсу вже досить тривалий час опрацьовується і досліджується вченими-лінгвістами, загальновизнаного підходу та універсального визначення поняття «дискурс» ще досі не існує. Воно (поняття) розглядається з точки зору найрізноманітніших аспектів: і як комунікативний процес, і як текст, і як система, і як комунікативна подія. Але, не дивлячись на те, що всі ці підходи базуються на різноманітних рисах та характеристиках, вони не виключають одне одного. Суть полягає у тому, що дискурс, як поняття багатоаспектуальне та різнопланове, успішно інтегрує усі згадані підходи, а отже, жоден із них, не може бути визнаним хибним.

Література:

1. Алтунян А. Г. От Булгарина до Жириновского: Идеино-стилистический анализ политических текстов / Российский гос. гуманитарный ун-т. - М, 1999. - 262 с.
2. Герасимов В. И., Ильин М.В. Политический дискурс-анализ / Политический дискурс: история и современные исследования. - Сборник научных трудов. - М., 2002. - 184 с. - (Политическая наука / РАН. Институт научной информации по общественным наукам; 2002, №3. Серия: «Политология»), 61-71 с.
3. Кондратенко Н. В. Український політичний дискурс: монографія / Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. - Одеса: Чорномор'я, 2007. с. 150-155.

4. Великий тлумачний словник української мови. Електронний ресурс. www.slovnuk.net П.Гумбольдт фон В. О мышлени и речи. Електронний ресурс. <http://sprach-insel.com>
5. Лінгвістична концепція Фердинанда де Соссюра. Електронний ресурс. <http://www.dierelo.com>
6. Website of Teun A. van Dijk. <http://www.discourses.org/>

У статті зроблено спробу окреслити поняття «політичний дискурс» як предмет лінгвістичних досліджень, зроблено аналіз суперечностей, які виникають між дослідниками стосовно понять «політичний дискурс» і «політична мова». Проаналізовано сучасні підходи до розуміння суті політичного дискурсу як явища суспільного життя та об'єкта вивчення лінгвістичної науки, підсумовано його найбільш цікаві характеристики та запропоновано узагальнену дефініцію даного поняття.

Ключові слова: політичний дискурс, політична мова, політична лінгвістика, політична комунікація громадськості.

In this article an attempt has been made to treat the concept of «political discourse» as a matter of linguistic research. The analysis has also been carried out of a variety of the approaches to the conceptions «political discourse» and «political speech». The most significant features of these conceptions have been summerised. A new conception of this definition has also been suggested.

Keywords: political discourse, political language, political linguistics, political communication.

О.С. Москальова

(науковий керівник – кандидат філологічних наук, доц. В.В. Якуба)

ЕМОТИВНІ ВИГУКИ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ ХЕЛЕН ФІЛДІНГ «ЩОДЕННИК БРІДЖИТ ДЖОНС»)

Мова – це не тільки знаряддя культури, але й знаряддя емоцій. Усі почуття, які переживає людина, відображаються у мові і зрозуміти емотивне значення слова легше, коли відомо, які саме почуття та емоції виражають плач, сміх, або зітхання. Сміх виражає радість, веселощі, а плач, наприклад, горе, втрату, тощо. Однак сміх та плач не є частинами мови, а вигуки пов'язані із вищезазначеними почуттями й емоціями, є частиною мови і мають емотивне значення [4, с. 129].

Уперше вигуки були виділені як самостійний лексико-граматичний клас у латинській граматиці Варрона (I століття до н.е.). У подальшій науковій традиції граматична природа вигуків визначалася неоднозначно. До цих пір так і не існує єдиної загальноприйнятої класифікації вигуків, а також залишається відкритим і питання про входження вигуків у систему частин мови [2, с. 43-48].

Принципи виділення вигуків, основи їх класифікації лишаються спірними питаннями в сучасній лінгвістиці. Вигук уперше в слов'янській мовознавчій науці виділив М. Смотрицький, а за ним і І. Ужєвич. Також їх розглядали такі лінгвісти як: О. Потєбня, О. Пешковський, О. Шахматов, Л. Щерба, В. Виноградов, О. Кубрякова, Л. Булаховський, І. Вихованець, О. Германович. У германських мовах над вигуками працювали такі мовознавці як: Г. Суїт, Г. Пауль, Ш. Баллі, Ж. Вандрієс, А. Вежбицька, О. Єсперсен, С. Карцевський та інші. Сучасні тлумачні словники трактують вигук по-різному, але ми йдемо за Вежбицькою, яка трактує вигук як мовний знак, що виражає поточний ментальний стан або ментальний акт мовця, який може бути використаний сам по собі, який виражає значення, що піддається визначенню [1, с. 616-618].

Актуальність нашої наукової розвідки полягає у важливості емоцій як особливої форми пізнання та звернення до вираження емоційного стану через вигуки.

Метою нашої статті є дослідження специфіки функціонування емотивних вигуків сучасної англійської мови на матеріалі роману Хелен Філдінг «Щоденник Бріджит Джонс».

поняттю «вигук»; 2) виявити емотивні вигуки у романі «Щоденник Бріджит Джонс» і описати їх.

Об'єктом розгляду у статті є вигук, а *предметом* дослідження – його емотивна забарвленість.

Вигуки, що обслуговують сферу емоцій і емоційних оцінок, можуть бути однозначними (дифузними), тобто виражають один відтінок емоції, переважно негативний – несхвалення, осуд, кепкування, відразу, наприклад, *argh, ugh, oh no*, а також багатозначними, передавальними різнорідні душевні стани: *ah, wow, huh* – з опорою на зміст і загальну емоційну забарвленість мови. Один і той ж вигук може виражати схвалення, осуд, переляк, радість, страх і інші емоції. У звуженні й уточненні семантики таких вигуків велика роль інтонації, міміки, жестів, а особливо контексту.

За структурою вигуки поділяються на однослівні (первинні та похідні (вторинні): *Ugh!, Nah!, Oooh!; Hurray!, Help!* та словосполучення (поєднання первинних і похідних вигуків і одиниць інших частин мови): *Oh dear!, Oh God!, Oh well!* Уперше це розмежування зробив німецький учений В.Вундт у XIX ст., і з того часу більшість учених визнає цей поділ [5, с. 172].

За семантико-граматичними характеристиками поділяємо вигуки на: 1) емотивні, 2) імперативні, 3) когнітивні. У нашій статті ми розглядаємо лише емотивні вигуки. Емотивними називаємо вигуки, які відображають емоційний стан людини та її ставлення до реальних подій. До розряду емотивних належать такі вигуки: 1) вигуки на позначення позитивних емоцій, 2) вигуки на позначення негативних емоцій [3, с. 140].

Також зауважимо, що за А. Вежбицькою є вигуки «загального призначення» – вигуки первинного походження, які позначають неконкретизовані емоції. Емотивні вигуки на позначення позитивних чи негативних емоції і вторинними (похідними) і можуть бути представлені як словами, так і словосполученнями [1].

Вигуки англійської мови з контекстуально-обумовленим прагматичним значенням є адресантно-орієнтованими, їхнє значення завжди залежить від конкретного контексту чи конкретної ситуації їх вживання. Певну роль у цьому процесі відіграють паралінгвістичні засоби. Прикладом є вигук *oh*, один із найпоширеніших у сучасній англійській мові, у якого виділено 48 значень. Усі вони є логічним розширенням його основного, загального значення – вираження різних почуттів, емоцій, яке й є для всіх об'єднувальним [2, с. 43-48]. Наведемо декілька визначення вигуку *oh* з тлумачним словником Лонгман: 1) used to show that you are very happy, angry, disappointed etc about something; 2) used to show that you are surprised about something [7].

Як бачимо, перше визначення є неоднозначним, тому що даний вигук може позначати як щастя, так і злість, або розчарування. Також, згідно з другим тлумаченням вигуку *oh*, ми можемо визначити, що він виражає здивування. Але, звертаючись до контексту, в якому використаний даний вигук ми можемо довести, що не завжди він виражає саме ті емоції, які були описані вище.

Підкріпимо зазначене вище прикладами з досліджуваного роману Хелен Філдінг:

Oooh. *Could really fancy some chips* [6, с. 68]. Звернімо увагу на іменник *chips*, який на перший погляд не є емоційно забарвленим. Але звертаючись до контексту, ми можемо співвіднести іменник *chips* з поняттям *happy*, тому що для Бріджит Джонс їжа завжди приносила радість.

Oh, for God's sake [6, с. 14]. Відірвавшись від контексту нам важко зрозуміти, що автор хоче підкреслити цим вигуком у реченні. Даний вигук може сприйматися як почуття стривоженості, байдужості або, наприклад, здивованості.

Inner poise. Ooh. Telephone [6, с. 90]. Вигук у цьому реченні чітко вказує на паузу у мовленні, але ми не можемо однозначно визначити, яку емоцію переживає персонаж роману. Це може бути звичайна пауза, або глибокий вдих, який іде після словосполучення *inner poise*, яке персонаж постійно повторює собі протягом ведення щоденника, щоб зосередитись і заспокоїтись.

Отже, ми прийшли до висновку, що важко визначити емотивну функцію вигуку окремо від контексту, в якому він вживаний. Наступні наші приклади ілюструють важливість контексту при вживанні емотивно-забарвлених вигуків.

Вигуки з контекстуально-обумовленим значенням, виражаючи майже увесь спектр людських емоцій, поділяються на дві великі групи: 1) вигуки, що виражають позитивні емоції і 2) вигуки, що виражають негативні емоції. Але зазначаємо, що не завжди певний вигук може позначати конкретно позитивну чи негативну емоцію. Так, з'являється необхідність звертатися до контексту. Наведемо декілька прикладів:

Oh God. *Why can't married people understand that this is no longer a polite question to ask?* [бс.:11]. Як бачимо, вигук **Oh God** виражає незадоволеність ситуацією персонажем. Цей вигук підкріплений наступною граматичною конструкцією у реченні *Why can't*.

Oh God. *Daniel Cleaver just sent me a message* [6, с. 22]. Виходячи з другого прикладу бачимо, що вигук **Oh God** виражає здивованість, схвилюваність ситуацією. У контексті ми бачимо прислівник *just*, яке за визначенням тлумачного словника Лонгман має таке тлумачення: *only a short time ago*, тобто раптову зміну [7]. Як бачимо, Бріджит дійсно здивована повідомленням Деніела і ця емоція була передана через вигук **Oh God**.

Oh God, *why am I so unattractive?* [6, с. 16]. Відгук **Oh God** підсилений прикметником *unattractive* і засмученість персонажу. Прикметник *unattractive* має негативний префікс *un*, який за тлумачення словника Лонгман описаний так *used to show a negative, a lack, or an opposite [= not]* [7].

Виходячи з вищесказаного, ми можемо зробити висновок, що за допомогою контексту, можна визначити емотивне навантаження вигуків. Воно може бути підсилене граматичними конструкціями, прикметниками та іншими частинами речення.

Приведемо ще декілька прикладів. За тлумачним словником Лонгман вигук **Ugh** має таке визначення: *the sound that people make when something is extremely unpleasant: Ugh! That's disgusting!* [7]. Проілюструємо вираження **Ugh** вигуку в романі Хелен Філдінг у позитивному та негативному сенсі наступними прикладами:

Ugh. *Wish was dead* [бс.:68]. Як бачимо, вигук **Ugh** відображає негативні почуття персонажа. По-перше, не збережений прямий порядок слів у реченні, відсутній підмет, що притаманно для такого жанру, як щоденник. По-друге, прикметник *dead* не може виражати позитивну емоцію, з вище сказаного ми можемо зробити висновок, що вигук **Ugh** виражає негативні емоції.

Ugh. *Woke up this morning feeling happy* [6, с. 146]. На другому прикладі чітко змальована позитивна емоція персонажа, яка підсилена прикметником *happy*.

Отже, ми бачимо, що вигук **Ugh** не завжди виражає негативну або неприємну емоцію.

Звернімо увагу на ще один цікавий приклад. У Щоденнику Бріджит Джонс дуже часто зустрічається вигук **hmm**, словник Лонгман тлумачить цей вигук так: *a sound that you make to express doubt, a pause, or disagreement* [7]. Тлумачний словник видавництва Макміллан дає такі визначення вигуку **hmm**: 1) *used for representing the sound that you make when you are showing you do not believe what someone is saying*; 2) *used for representing the sound that you make when you want someone to say or repeat something* [8].

Розглянемо цей вигук на прикладі роману.

Hmmm, *but then how did I happen to bump into Jeremy and the worthless trollop if not through Flow? What does that mean, then?* [6, с. 94]. Використовуючи вигук **Hmmm** у питанні до самої себе, Бріджит проговорює свої думки вголос, тим самим міркує про ситуацію, яка склалась. У питанні *What does that mean, then?* дієслово *mean* означає означати, мати на увазі, що і виражає роздуми. Так, в цьому реченні вигук **Hmmm** дійсно підкреслює роздуми, або навіть сумніви.

Hmmm, *got a bit of a scratchy nail* [6, с. 144]. А вигук у цьому реченні просто констатує факт.

Отже, виходячи з поданих прикладів, ми можемо зробити висновок, що не завжди конкретний вигук позначає у реченні негативну чи позитивну емоцію. Важливу роль для

тлумачення того чи іншого вигуку відіграє контекст. Також ми можемо додати, що вигуки при всій своїй неоднозначності та унікальності володіють і рядом низкою рис. Так, у контексті вигук набуває певного значення, привносить у вислів суб'єктивність, володіє певним комунікативним впливом на адресата мовлення, тобто має всі ті риси, якими наділена й емоційно-оцінна лексика. Іншими словами, безпосереднє дослідження ведеться не окремо від мовця, а з урахуванням цілого ряду факторів, як особистісно-психологічних, так і соціально-політичних. З цієї точки зору вивчення функції вигуків може бути актуальним не тільки під час вивчення рідної, але й іноземної мови, оскільки, як відомо, вживання вигуків у мовленні говорить про високий рівень мовної підготовки.

Література:

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. А. Д. Шмелева под ред. Т. В. Бульгиной. М.: Языки русской культуры, 1999 – 780с.
2. Комунікативноорганізуюча роль вигуків англійської мови//Мова у соціальному і культурному контексті: Зб. наук. праць. – К.: Логос, 1997. - С. 43-48.
3. Лінгвістичні дослідження: Збірник наукових праць/ Відп. ред. проф. Л.А. Лисиченко.- Харків, 2006. – Вип. 18. – 164с.
4. Стивенсон Ч. Некоторые прагматические аспекты значения // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1985. - Вып. 16. – 500с.
5. Чуранов. А. Е. К проблеме классификации междометий английского языка //Вестник ОГУ №11/Ноябрь.2006 с. 172
6. Helen Fielding Bridget Jones's Diary, – 1997 by Picador an imprint of Macmillan Publishers Ltd 25 Eccleston Place, London SW1W 9NF Basingtoke and Oxford 310p.
7. Longman English Dictionary Online <http://www.ldoceonline.com/>
8. Macmillan Dictionary and Thesaurus: Free English Dictionary Online <http://www.macmillandictionary.com/>

У статті розглянуто вигуки як мовні одиниці. Особливості вигуків та їх емотивну функцію у зв'язку з контекстуальним значенням у романі Хелен Філдінг «Щоденник Бріджет Джонс».

Ключові слова: емотивність, вигук, функція, словникове значення, контекст.

The article presents the interjections as units of language. The features of interjections and emotive function in connection with the contextual meaning of Helen Fielding's novel «Bridget Jones Diary».

Keywords: emotivity, interjection, function, dictionary meaning, context.

В.В. Омельчук

(науковий керівник – кандидат філологічних наук, доц. Л.В. Дробаха)

ПОЛІСЕМІЯ ЯК ШЛЯХ ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИКИ

Актуальність нашого дослідження зумовлена тим, що феномен полісемії привертає увагу лінгвістів незалежно від того, якими б проблемами (у т. ч. лексикологічними та лексикографічними) дослідники не займалися. Проблемою полісемії як одним із центральних питань мовознавства займалися представники різних напрямів семасіології, однак ця проблема й досі є недостатньо розкритою.

На сучасному етапі вивчення полісемії спостерігається різноплановість підходів до її розгляду. Багато робіт присвячених опису багатозначних одиниць. Саме завдяки М. Бреалю почалось поглиблене вивчення такого явища як полісемія, вивчення закономірностей семантичних відношень між мовними одиницями. Говорячи про вивчення лексичної семантики слова, важливо відмітити таких видатних семасіологів минулого, як Г. Пауля, В. Вундта, які встановили логічні та асоціативні тенденції перенесень значень слів. Серед вітчизняних на Ахманову та інших.

© В.В. Омельчук, 2012 р.

Зважаючи на актуальність даної проблеми, метою нашої статті є дослідження феномену полісемії як шляху збагачення лексики.

Кожна мова розвиває типові семантичні співвідношення між окремими значеннями одного і того самого слова. Цей феномен визначається у лексичній семантиці як лексична багатозначність. Про полісемію йдеться, коли лексема має спектр взаємопов'язаних варіантів читання та значень.

Полісемія є досить природною економною тенденцією мови. Замість того, щоб постійно створювати нову лексему (словотворчість) чи утворювати її (словотвір), мовні співдружності намагаються надавати нові значення вже існуючим лексемам. Це є величезним полегшенням для акумулятивної здатності мозку, коли за допомогою однієї форми можуть бути виражені різні речі. Саме тому полісемія у мові є швидше правилом ніж винятком.

Різні науковці дають для явища полісемії різноманітні дефініції. Під полісемією чи багатозначністю розуміється здатність слова мати численні, пов'язані між собою значення і відповідно до цього називати різні предмети [1, с. 227].

Під полісемією розуміється той факт, що одна мовна форма посідає кілька значень.

Інше визначення цього поняття: це явище лексичного елемента, що має багато значень і відповідно варіанти читання, які мають бути схожі між собою [3, с. 203].

Найкоротше визначення полісемії: одна форма для багатьох функцій.

Панує думка, що наявність полісемії має бути зумовленою дивергенцією між обмеженою кількістю слів і безкінечністю предметів і явищ. Та нерідко слово отримує нове (метафоричне) значення внаслідок того, що воно вживається для позначення предмета, що вже має загальнозживану назву напр., *Streifen* замість *Film*.

Це означає, що виникнення багатозначності зумовлене не лише принципом нагальної потреби, а й іншими факторами, які пов'язані з виконанням мовою як номінативних, так і емоційно-експресивних функцій.

З її допомогою забезпечується образність мови: перенесення назви однієї речі на іншу робить висловлювання живим, оригінальним, спонтанним. Саме тому полісемія широко розповсюджена як засіб вираження у художній літературі.

Найважливішим джерелом полісемії є розширення значень. Мається на увазі те, що одна лексема вживається у більшій кількості денотатів, ніж до цього часу, тобто коли обсяг його значень розширюється. Найважливішими формами цього розширення як мотивуючого фактору полісемії є метафоричні чи метонімічні перенесення.

а) Метафоричні зв'язки між двома семемами однієї лексеми виникають на основі подібностей чи мають бути причиною їх появи. В лінгвістиці є численні теорії метафор. При використанні мовних метафор йдеться про перенесення назви, де одне значення переноситься на предмет чи стан речей, який до цього часу так не називався.

Основу перенесень складають наявні подібності між предметами та значеннями. Ця схожість базується на спільних ознаках значення. Полісемія наступних лексем також метафорично мотивована:

– *Arm (des Hebels), Kopf (des Nagels)* частини тіла перенесені на назви предметів.

– При метафоричному перенесенні на назви хвороб *Krebs* і *Wolf* також відіграють велику роль назви тварин.

– Назви явищ природи перенесені у політику: *politische Atmosphäre, politisches Klima*.

б) Метонімічні зв'язки існують між значеннями на основі об'єктивних взаємозв'язків, які можуть бути досить різними, наприклад:

– позначення цілого і частини: *Brot – ein Butterbrot essen*;

– назва частини і цілого: *Kopf – jmd. ist ein kluger Kopf*;

– позначення предмета і того, що від нього походить: *Stempel – ein Stempel im Pass*;

– назва посудини і вмісту: *Tasse – eine Tasse trinken*.

Розгляньмо приклад полісемічного слова *Schule*, за допомогою якого ми встановимо взаємозв'язки між значеннями слова або процеси, на які спираються значення.

Schule

1. Освітній заклад.
2. Шкільна будівля.
3. Заняття у школі.
4. Педагогічний колектив та учні школи.
5. Напрямок (в мистецтві).
6. Метод.

Як і у кожного полісемантичного слова є вихідне (первинне) значення, всі решта є похідними. В нашому прикладі роль вихідного значення відіграє значення 1. Освітній заклад, а всі інші певним чином пов'язані з ним.

Полісемія – наслідком асиметрії обох сторін мовного символу, властивістю знакової структури [4, с. 203]. Оскільки не виникає жодного зв'язку між змістом і формою, то один форматив може виражати різні значення (полісемія), і один зміст може бути втілений у різних мовних знаках (синонімія). Полісемія пов'язана із явищами антонімії і синонімії. Багатозначне слово може мати у різних значеннях різні синоніми і антоніми. Відношення між полісемією та синонімією показує наступне зображення:

| Polysemie→ Synonymie↓ | Sememe | | | | |
|--------------------------|-----------------------------|---------------------|--------------|----------------|---------|
| Kopf | верхня частина тіла | людина | керівник | заголовок | вершина |
| Haupt | поет. голова | керівник | вершина | голів (худоби) | – |
| Birne 3 | груша (дерево) та його плід | електрична лампочка | розм. голова | – | – |

Істотною є також проблема розмежування полісемії і омонімії, тому що з неї походять конвенції для впорядкування лексичного матеріалу в словнику [5, с. 176].

У тлумачному словнику омоніми мають інший статус ніж полісеманти, вони позначаються особливим чином (римськими цифрами). Характеристики не завжди співпадають, багато суперечливих випадків.

Для того, щоб розрізнити омоніми, мова користується наступними засобами:

1. Різний спосіб написання (так виникають омоніми – різна картина шрифту при однаковій вимові): das Lied (пісня) – das (Augen)lid (повіко);
2. Диференціація граматичного роду: der Heide (язичник) – die Heide (пустир);
3. Двоєке утворення множини: die Bank – Bänke (лавка; парта) die Bank – Banken (банк).

Це випадки, коли йдеться про іменник, а що ж відбувається з дієсловом? Ми вважаємо, що найуживаніші слова у більшості своїй багатозначні. Існує дуже мало дієслів (на відміну від іменників), які мають лише одне значення і відповідно не є багатозначними. Коли знаходимо у словнику дієслово, візьмемо для прикладу *kommen* (воно дуже часто вживане), то бачимо, що воно має наступні значення:

- 1) приходити; йти;
- 2) прибувати, приїждати;
- 3) підходити (до), доходить (до);
- 4) наближатися, наступати;
- 5) потрапляти;
- 6) добиратися;
- 7) опинятися;
- 8) йти, слідувати по черзі.

Під час порівняння німецьких слів з їх українськими еквівалентами можна встановити, що дієслова в обох мовах дуже рідко повністю співпадають у всіх значеннях. Це демонструє навіть поверхневе порівняння німецького дієслова *laufen*, з українським *бігти*. Ці дієслова співзвучні у своїх головних значеннях а також у деяких варіантах похідних значень, та поряд з цим з'являються і варіанти, які мають різні значення. Так, для прикладу лише німецьке *laufen* має значення *щось функціонує, працює*.

У німецькій та українській мовах є дуже мало дієслів, чиї значення збігаються одночасно в усіх варіантах. Частіше одному полісемантичному дієслову в українській мові відповідає багато дієслів у німецькій чи навпаки. Наприклад:

- *das Hemd ausziehen* – знімати сорочку;
- *ausziehen aus dem Elternhaus* – покинути батьківський дім;
- *einen Zahn ausziehen* – вирвати зуб;
- *einen Draht ausziehen* – витягнути дрот;
- *einen Tisch ausziehen* – розкласти стіл;
- *die Wurzel ausziehen* – добути корінь.

–

Чи, наприклад, українське дієслово відкривати має у німецькій мові такі значення:

- *відкривати вікно* – *das Fenster öffnen*;
- *відкривати рахунок* – *das Konto eröffnen*;
- *відкривати кран* – *den Hahn aufdrehen*;
- *відкривати кришку* – *aufklappen*;
- *відкривати двері* – *die Tür aufmachen*.

Однак є дієслова, що майже повністю співзвучні у плані значень наприклад:

- *an der Hand halten* – тримати за руку;
- *den Hund an der Leine halten* – тримати собаку на повідку;
- *das Kind an der Hand halten* – тримати дитину за руки;
- *Diät halten* – дотримуватись дієти;
- *sein Wort halten* – дотримуватись слова.

Висновки: Отже, полісемія належить до найважливіших мовних явищ і має універсальний характер, вона належить до основних факторів мов.

У лінгвістичній літературі немає чіткої єдності у питанні полісемії, тому що суть цієї категорії ще не повністю розкрита. Є спроби знайти критерії для визначення поняття «полісемія» і її відмежування від «омонімії».

Найпершою суттю полісемії є вживання однієї лексеми по відношенню до об'єктів, які до цього часу не були охоплені її значеннєвими екстенсіями, значеннєві запозичення, а також використання досить застарілих слів у живому спілкуванні.

Полісемія має багато функцій, серед них функція мовної економії, стилістична та номінативна функції. Полісемія пов'язана з явищами антонімії та синонімії. Для структури лексичного значення одного полісемантичного слова характерні три опозиційні пари типів значень: головне та другорядне значення, пряме та переносне, синтаксично вільні та фразеологічно пов'язані значення. Загалом полісемія вважається мовною універсалією, центральною властивістю лексичної мовної єдності, структурною основою мови як системи. На текстовому рівні виникає моносемізація полісемантичних слів у відповідних контекстах, чим забезпечується комунікація.

Література:

1. Ольшанский И. Г. Лексикология: Современный немецкий язык. – Lexikologie: Die deutsche Gegenwartssprache: Учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / И. Г. Ольшанский, А. Е. Гусева. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 346 С.
2. Солодилова И.А. Лексикология немецкого языка. Оренбург, 2004. – 283 С.
3. Степанова М. Д., Чернышева И. И. Лексикология современного немецкого языка=Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache: Учеб. пособие для студ. лингв. и пед. фак. высш. учеб. заведений / М. Д. Степанова, И. И. Чернышева. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 324 С.
4. Матвеев Б.И. Многочисленные слова и их стилистические функции // Русский язык. – №28, 2001. – с. 24-28.
5. Bergmann Rolf. Homonymie und Polysemie in Semantik und Lexikographie. Sprachwissenschaft, 1977. – 231 S.
6. Bergmann Rolf. Zur Abgrenzung von Homonymie und Polysemie im Neuhochdeutschen. Archiv für das Studium der neueren Sprache, 1973. – 184 S.
7. Klappenbach Ruth. Homonymie oder polysemes Wort. Deutsch als Fremdsprache, 1971. – 239 S.
8. Reinhardt Köhler. Quantitative Linguistik: ein internationales Handbuch, 2005. – 275 S.

У статті акцентується увага на розкритті поняття полісемії як шляху збагачення лексики. Висвітлюються функції полісемії, зв'язки полісемії з синонімією та відмінності між полісемічними та омонімічними значеннями слів. Охарактеризовано практичні аспекти дослідження полісемічних іменників та дієслів.

Ключові слова: полісемія, синонімія, омоніми, лексика, полісемічні дієслова та іменники.

The article is devoted to the problem of polysemy as the way of enrichment of the lexis. The functions of the polysemy, connections of the polysemy with the synonymy and differences between the polysemy and homonymy. The practical aspects of the investigation of the polysemous nouns and verbs.

Key words: polysemy, synonymy, homonyms, lexis, polysemous nouns and verbs.

В.О. Остапенко

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Т.В. Глазунова)

ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Особливу роль у навчальному процесі школи відведено нині іноземній мові з огляду на її значущість у сучасному суспільстві.

Метою даної статті є розкриття ролі комунікативного підходу у формуванні граматичних навичок у учнів середньої школи.

На початку 60 – х років у колишньому СРСР почав активно розроблятися комунікативний підхід до навчання іноземних мов. Це було викликано соціальним замовленням, поворотом у навчанні мов до практики спілкування. Вперше, де було сказано про застосування комунікативного підходу до вивчення іноземних мов – праці Е. Шубіна.

Комунікативний підхід розвивався на основі ідей лінгвістів, психологів та методистів (В. Артемов, Л. Бархударов, І. Берман, І. Бім, В. Бухбіндер, М. В'ятютнев, П. Гурвіч, І. Зимняя, Г. Колшанський, Б. Лапідус, О. Лаптева, О. Леонтьєв, М. Ляховицький, Р. Міньяр-Білоручев, О. Миролубов, Ю. Пассов, Ю. Скребнев, І. Сусов, С. Шатілов, С. Фоломкина) [1, с. 86].

Що ж таке комунікативний підхід? «Комунікативний підхід у методиці навчання іноземних мов – це погляд на складові компоненти і їхнє обґрунтування на основі соціо- і психолінгвістичного бачення, визнання того, що мова, будучи, інструментом людського спілкування, функціонує, засвоюється, нормалізується в процесі інтеракції, живе в контактах між людьми. Комунікативний підхід має проаналізувати всі аспекти та етапи діяльності

методиста – організатора навчання, включаючи визначення цілей курсу іноземної мови, добір мовно – мовленнєвого матеріалу, створення системи вправ, розробку схеми аудиторних і позааудиторних занять» [3, с. 121].

Сутність комунікативного підходу полягає в тому, що основною методикою вивчення іноземної мови є розвиток усного, живого, невимушеного спілкування.

Складно переоцінити роль, яку відіграє граматики в процесі навчання нерідної мови для формування мовної особистості.

У методиці навчання іноземних мов під граматику розуміють предмет, за допомогою якого засвоюють правила будови мови [2, с. 5].

Головним принципом виокремлення граматичного матеріалу є принцип комунікативності, який дозволяє відібрати матеріал, необхідний для спілкування в сферах і видах мовленнєвої діяльності, що відповідають цілям навчання. Комунікативна спрямованість навчання мови вимагає такого опису граматичного аспекту й такого навчання граматики, яке б зробило її справжнім інструментом спілкування, перетворило б її з об'єкта засвоєння на знаряддя діяльності. Необхідність знання граматики мови буде очевидною для учня, якщо її засвоєння буде комунікативно мотивованим, буде показана здатність кожної мовної одиниці брати участь у реальному мовленнєвому спілкуванні [1, с. 92].

Різні види граматичних вправ, які використовуються у руслі комунікативного підходу, навчають учнів слухати та розуміти, з одного боку, та реагувати на висловлювання співрозмовника, відповідати, вступати з ним у спілкування, – з іншого.

Таким чином, комунікативний підхід має безпосередній та найефективніший вплив на формування граматичної навички в учнів середньої школи, тому що він тренує пам'ять та увагу учня, а також розвиває мислення, яке, в свою чергу, сприяє кращому запам'ятовуванню та вивченню граматичних конструкцій.

Література:

1. Мартинова Р. Сучасні підходи та методи навчання іноземних мов. – Методика. Досвід. – Вересень № 1 – 2. – 2010.- с. 85 – 100.
2. Мезенин С. М. Граматика в курсі інтенсивного навчання англійському мові в старших класах // Иностранные языки в школе. – 1992. - №5 – 6. - с. 5 – 12.
3. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Рус. яз., - 1981. – 248с.

У статті акцентується увага на розкритті поняття полісемії як шляху збагачення лексики. Висвітлюються функції полісемії, зв'язки полісемії з синонімією та відмінності між полісемічними та омонімічними значеннями слів. Охарактеризовано практичні аспекти дослідження полісемічних іменників та дієслів.

Ключові слова: полісемія, синонімія, омоніми, лексика, полісемічні дієслова та іменники.

The article is devoted to the problem of polysemy as the way of enrichment of the lexis. The functions of the polysemy, connections of the polysemy with the synonymy and differences between the polysemy and homonymy. The practical aspects of the investigation of the polysemous nouns and verbs.

Keywords: polysemy, synonymy, homonyms, lexis, polysemous nouns and verbs.

ЗАСОБИ КОГЕЗІЇ У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ПРОМОВ ПРЕМ'ЄР-МІНІСТРА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ДЕВІДА КЕМЕРОНА)

Проблемою наукового дослідження тексту як особливого лінгвістичного, переважно письмового об'єкта, що ґрунтується на смисловій цілісності поєднаних речень для передачі взаємопов'язаних різнотипного мовленнєвих актів, займалося чимало дослідників (А. Андрієвська, Н. Валгіна; І. Гальперін; В. Карабан). Проблеми зв'язності (когезії та когерентності) тексту, що створюють його нерозривну цілісність, у лінгвістиці дотепер не мають практичного вирішення.

Текст можна розглядати двояко – як статичне або ж динамічне явище. Статичний стан відповідає звичному розумінню тексту, якщо його розцінювати як деякий результат, що містить функціонуючу, семантично, морфологічно-синтаксично узгоджену поєднану послідовність своїх складових (фонем, морфем, слів, синтагм, речень), утворюючи комунікативно та тематично завершене ціле. Таким чином текст виступає статичним результатом, що постає продуктом (результатом) динамічного процесу.

Для позначення динамічного стану тексту характерним є термін «дискурс». Дискурс у сучасних дослідженнях – це і мовлення, «занурене в життя», і рух інформаційного потоку між учасниками комунікації [6]. Очевидно, що ці погляди не виключають, а скоріше, доповнюють один одного: уявлення про процеси породження і розуміння тексту неможливе без опори на комунікативну ситуацію; уявлення про дискурс як процес опирається на текст як його результат, де провідну організуючу роль відіграє автор як суб'єкт висловлення. Тому дискурс можна розуміти як сукупність мисленнєво-мовленнєвих дій комунікантів [1], пов'язаних із пізнанням і творчою презентацією світу автором-мовцем і осмисленням на основі реконструйованої мовної картини світу продуцента реципієнтом через певні концепти [8 с. 52], поєднані між собою у фрейми комунікативної ситуації. Характер дискурсу визначає відповідний вибір засобів для досягнення комунікативної мети і тип поєднання / зв'язності у поверхневій та глибинній структурах для творення цілісності тексту.

Актуальність цієї роботи полягає в тому, що в ній зосереджена увага на зв'язності тексту, яка утворюється завдяки різним засобам когезії.

Тому *метою* дослідження є, по-перше, охарактеризувати поняття когезії (зв'язності), по-друге, дати класифікацію засобів когезії на основі запропонованих М. Холлідеем, Р. Хасаном та І. Кочан; по-третє, прослідкувати реалізацію даних засобів когезії у політичному дискурсі на матеріалі промов прем'єр-міністра Великобританії Девіда Кемерона.

Явище зв'язності на сучасному рівні – поняття багатовимірне. Л. Валеева у статті «Текстово-дискурсивна категорія зв'язності: проблематика» звертає увагу на міждисциплінарний і загальнопрагматичний характер зв'язності в умовах переходу на нові наукові позиції. «Феноменальний потенціал даної категорії (зв'язності) полягає у її подвійній природі. Зв'язок породжує і пояснює, організовує і змінює» [4].

Текстові категорії, що базуються на зв'язності прийнято розділяти на дві основні групи: структурну (когезія) та змістову (когерентність), до того ж умовність такого поділу завжди підкреслюється.

Що стосується дефініції термінів, що позначають обидва типи зв'язності – когезія і когерентність, – то тут існує певна номенклатурна плутанина. Справа в тому, що обидва терміни походять від основи одного дієслова *cohaereo* (cum+haereo) (лат. бути зв'язаним, сполученим, зростим, триматися чи висіти разом, примикати). У сучасному вживанні когезія і когерентність одержали власні окремі сфери впливу, хоча й не обійшлося без певних термінологічних непорозумінь, пов'язаних з кровною спорідненістю двох слів.

Сучасна література часто подає визначення тексту як когерентної множини чи послідовності речень. Водночас, когерентність вважають властивістю тексту загалом, тоді як когезією називають властивості елементів тексту, а також види зв'язку між цими елементами.

Тому, вслід за О. Москальською, «когерентність варто розуміти як цілісність тексту, що полягає у логіко-семантичному, граматичному і стилістичному співвідношенні, а також взаємозалежності речень, що його складають, причому основою когерентності є власне логіко-семантична когезія речень» [10, с. 46].

Згідно з Гальперінім, «когезія – це форми зв'язку (граматичні, семантичні, лексичні) між окремими частинами тексту, що визначають перехід від одного контекстно-варіативного членування тексту до іншого» [2, с. 125].

У контексті текстолінгвістичної орієнтації 80-х років поняття «когезія» як явище лінгвістичного (граматичного) змісту зазнало суттєвих змін. Основний акцент перенесено на тематичні і семантичні зв'язки.

«З розвитком функціональної лінгвістики когезійні зв'язки інтерпретуються відповідно до їх конкретної функціональної реалізації, прагматики типології тексту, лінгводидактичних маркерів, також механізму взаємодії у дискурсі лінгвістичних і екстралінгвістичних компонентів. Когерентність трактується переважно з функціонально-прагматичних позицій» [3, с. 194].

З огляду на викладене і враховуючи вищезгадані думки і позиції щодо розуміння когезії, а також на основі аналізу численних англомовних різножанрових текстових фрагментів, К. Кусько визначила це поняття так:

«Когезія – 1) особлива організація мовних форм, процес єднання мовних засобів на фонетичному, семантичному, лексичному, граматичному, синтаксичному, структурному мовних рівнях, горизонтальному і вертикальному контекстах; 2) мовне джерело творення когерентності тексту як його якісної ознаки; 3) мовний потенціал, який мовець використовує для подання інформації про світ, згідно зі своїми знаннями, досвідом, а також певними соціо-психологічними особливостями» [3, с. 195].

Когезія як формально-граматична зв'язність дискурсу визначається різними типами мовних відношень між реченнями, що складають текст чи висловлюваннями в дискурсі. Найпопулярнішою у лінгводискурсознавстві є класифікація засобів когезії, запропонована М. Холлідеєм і Р. Хасаном [13].

Дослідники виокремлюють п'ять видів когезійних зв'язків: референцію, субституцію, еліпсис, кон'юнкцію (сполучення) і лексичну когезію. Проте, на думку вчених, зокрема І. Хлебнікової, «між даними категоріями немає непохитних меж» [12, с. 54].

Референцією називають заміну у зв'язному відрізку тексту назви, властивості чи дії певними детермінантами, до яких належать: займенники (особові, вказівні, присвійні), слова з кількісним чи якісним значеннями. І замітник, і замінений елемент мають спільний референт дійсності – предмет, властивість чи дію, про яку мовиться в тексті, при чому корелюються однорідні елементи.

A few months ago I was in *Nigeria*, on a trade mission. While I was *there*, I visited a *vaccination clinic*. *It* was very hot, pretty basic and the lights kept going off. Референція – це найпростіший і найбільш поширений засіб когезії, характерний для будь-якого типу тексту.

Dan Thompson watched the riots unfold on television. But *he* didn't sit there and say 'the council will clean it up.' *He* got on the internet. *He* sent out a call. And with others, *he* started a social movement.

Вітчизняні лінгвісти, зокрема І. Кочан характеризує референцію як ланцюжковий зв'язок, засобами якого є смислові повтори елементів попереднього речення, використання синонімів до цих елементів, вказівно-замінних слів [7].

Субституція відрізняється від референції головним чином тим, що передбачає заміну цілих груп слів і речень, а не тільки окремих позначень. Так, у наступному прикладі попереднє речення вказує на все наступне речення, служачи одночасно його заміною:

Субституція (за І. Кочан, паралельний зв'язок) використовується для співвідносного поєднання речень, тобто те, що було сказано узагальнено – конкретизується або навпаки. На відміну від референції, один елемент, що замінює інший, належить до іншого класу чи рівня.

Еліпсис, як і субституція, характерний, передусім, для діалогу, але відрізняється від субституції тим, що являє собою найбільш поширене і типове явище для розмовної мови. Еліпсис служить власне засобом зв'язності, оскільки різні елементи попередніх речень чи цілі речення, зміст яких відображається у попередньому елементі і витікає з попереднього контексту, можуть упускатися. А. Мамалига називає такий тип зв'язності корелятивним зв'язком [9].

Кон'юнкція (сполучення, інтегративний зв'язок) є досить поширеною і об'ємною з точки зору кількості лексичних одиниць і різноманітності виражених ними лексичних відношень. Суть її полягає в тому, що речення стають тематично співвіднесеними. Засобами зв'язку є сполучники (і тому; а тому; і все ж), сполучні слова і вирази (незважаючи на), а також цілі речення. Вони пов'язують речення у системні об'єднання.

Leadership is also from you. **Because** the things that will really deliver success are not politicians or government. It's the people of Britain, and the spirit of Britain Ці конектори можуть бути не тільки зв'язною ланкою між реченнями, але й починати абзац чи надфразу єдність з новою мікротемою.

People picked up their brooms and reclaimed their streets. **So** the argument I want to make today is simple: leadership works.

Лексична когезія використовує лексичну систему мови. Центральне місце серед засобів когезії займають лексичні засоби [14].

Науковці виділяють п'ять категорій лексичної когезії:

- повтор – вживання одного і того ж слова;
- синонімічний повтор;
- зв'язність через узагальнення або спеціалізацію (родові відношення);
- зв'язність через відношення частина – ціле;
- зв'язність через колокацію, також антонімію [13].

Повтор, як засіб когезії, реалізується на всіх рівнях мови: лексичному, фонетичному, морфологічному та синтаксичному. На фонологічному рівні – це повторення морфем, на морфологічному – повторення цілого слова або його кореня.

Одним із засобів витворення зв'язності тексту в лексичній когезії постає семантичний повтор у всіх його проявах:

He's the man *who gave Semtex* to the IRA, *who was behind* the shooting of a police officer in a London square, *who was responsible* for the bombing of a plane in the skies over Lockerbie.

Семантичний повтор – багаторазове повторення лінгвістичних одиниць: морфем, лексем, слів, словосполучень, слів:

I'm proud of my team, *I'm proud of* our members, *I'm proud to* lead this party – but most of all, *I'm proud of* you.

Повтор виконує дві функції: організовує локальну зв'язність над фразовою єдністю і як стилістичний прийом створює напруження не лише у відповідному контексті, а й у тексті загалом. Семантичний повтор використовується з метою підсилення значення слова:

But success will come: with the *right ideas*, the *right approach*, the *right leadership*.

Значну роль серед лексичних засобів, що беруть участь у створенні змістової єдності тексту, відіграє синонімічний повтор – заміна одного слова іншим (синонімічним), навіть конкретним одиничним родовим значенням) [11].

I say: we need to become more like us. The real us. *Hard-working, pioneering, independent, creative, adaptable, optimistic, can-do*.

«Відмінною рисою когезійних відносин є те, що вся різноманітність людського досвіду, знання людини, її «картини світу» виступають у вигляді динамічного процесу поєднання мовних форм і концептуального значення. Важливою особливістю когезійних зв'язків є їхня здатність виражати прототипні конструкції, об'єднувати різні концепти в єдине ціле і

позначати ові реалії за вже наявними прототипними характеристиками», – аналізує К. Кусько [3, с. 196].

В умовах тексту когезія реалізується сукупною дією низки засобів, що тісно пов'язуються, «підтримуючи» один одного. Набір цих засобів у кожному окремому випадку є відкритим, вільним, що дає змогу зробити висновок про принципову неможливість виділення абсолютних ознак когезії, тим більше, що вони не задаються комунікативною інтенцією мовця, а виявляються у ході породження думки.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Арутюнова Н. Д. // Лингвистический энциклопедический словарь / Ред. В. Н. Ярцева. - М. : Сов. энцикл., 1990. - С. 136-137.
2. Галперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – [изд. 2-е]. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 144 с.
3. Дискурс іноземномовної комунікації : [колективна монографія]. – Львів : Вид-во Львівського національного університету ім. Івана Франка, 2001. – 495 с.
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.nbvv.gov.ua.
5. Карасик В.В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - М.: Гнозис, 2004. – 390с.
6. Кійко Ю. Є. Основи лінгвістики тексту. Навчальний посібник / Кійко Ю. Є. - Чернівці: Рута, 2004. - 68 с
7. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту : [навч. посіб.] / І. М. Кочан. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2008. – 423 с.
8. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / Макаров М. Л. – М. : Гнозис, 2003. – 275 с.
9. Мамалига А. І. Структура публіцистичного тексту / Різун В. В., Мамалига А. І., Феллер М. Д. // Нариси про текст : Теоретичні питання комунікації тексту. – К., 1998. – 103 с.
10. Москальская О. И. Грамматика текста / И. О. Москальская. – М. : Наука, 1981. – С. 17–20, 38–129.
11. Сіцьман Т.І. Лексичні зв'язки як засіб організації ліричного вірша // Серія «Література та мова». – 1979.- Т.38.- №2.- С.117
12. Хлебникова И. Б. К проблеме средств связи между предложениями в тексте (на материале английского языка) / И. Б. Хлебникова. – М. : Наука, 1998. – С. 23–56.
13. Halliday M., Hasan R. Cohesion in English / M. Halliday., R. Hasan. – London, 1976. – 374 p.
14. Werner A. Terminologie zur neueren Linguistik. – Tübingen: Niemeyer, 1988, Bd. 2, - S. 684-685

У статті розглянуто поняття зв'язності у політичному дискурсі на прикладі промов прем'єр-міністра Великобританії Девіда Кемерона. Визначення поняття когезії, класифікація когезійних засобів та аналіз промов з точки зору засобів когезії дає можливість прослідкувати функції засобів когезії та їх пріоритети.

Ключові слова: текст, дискурс, текстові категорії, зв'язність тексту, когезія.

The article deals with the notions of connectedness in political discourse on the material of David Cameron's speeches, prime minister of The United Kingdom. Determination of cohesion, classification of cohesion's means and speeches' analysis according to the cohesion's means gives the possibility to follow the functions of cohesion's means and their priority.

Keywords: text, discourse, text categories, connectedness of text, cohesion.

О.М. Похилюк

ГЕНЕЗИС ТА ДЕФІНІЦІЯ ТЕРМІНА «ЕВФЕМІЗМ»

Постановка проблеми. Термін «евфемізм» з часів стародавніх греків вживається для позначення стилістичного тропу, який виконує функцію словесного пом'якшення. Призначення евфемізмів обумовлюється походженням відповідного терміна. Більшість мовознавців включають в його дефініцію поморфемний переклад, підкреслюючи, що слово «евфемізм» походить від грецького *εὐφημισμός* (*εὐ* – «добре», *φημί* – «говорю, кажу») [16; 20; 13; 12; 9; 10; 24] тощо. Однак не всі дослідники одностайні в питанні тлумачення зазначеного поняття.

Основна мета цієї статті – проаналізувати еволюцію значень, закріплених за терміном «евфемізм».

Виклад основного матеріалу. Поняття «евфемізм» використовується в лінгвістиці

© О.М. Похилюк, 2012 р. юва, що мають сприятливе значення», тобто «утримуватися від неналежних слів, не споконня або зберігати шанобливе мовчання»; 2) «не промовляти нічого поганого (особливо під час жертвоприношення)»; 3) «урочисто лунати, радісно звучати»; 4) «прославляти, славословити, хвалити» [6, с. 562]. Похідний іменник від аналізованого давньогрецького дієслова *ει-φημος* (евфемізм) мав такі значення: 1) такий, що має позитивну ознаку чи значення; 2) такий, що говорить слова з позитивною ознакою або значенням; такий, що утримується від слів дурних (особливо при священнодійствах); 3) такий, що прославляє; такий, що хвалить [6 с.562]. Проаналізувавши найдавніші тлумачення терміна «евфемізм», доходимо висновку, що не всі значення цього іменника збереглися до нашого часу. Позначення вказаним іменником осіб на сучасному етапі розвитку мови втрачено.

До питання походження терміна «евфемізм» та уточнення варіантів його тлумачення звертався французький мовознавець, один з видатних лінгвістів ХХ століття Еміль Бенвеніст. У своїй праці «Загальна лінгвістика» [3, с. 370-376] дослідник детально обґрунтовує дещо дивне й парадоксальне в досить поширеному трактуванні грецького терміна *εὐφημισμός*. Лінгвіст вдало пояснює, чим пов'язані між собою два протилежні його значення: перше значення – «вимовляти слова, які мають позитивне забарвлення» протилежне іншому – «уникати слів, що несуть недобре», звідки й «зберігати мовчання» [3, с. 370]. Е. Бенвеніст пояснює відмінності в трактуванні цього лінгвістичного терміна через ототожнення понять «мова» і «мовлення». У своїй науковій розвідці дослідник доходить висновку, що термін «евфемізм» завжди позначає лише одне: «вимовляти слова, що мають позитивне забарвлення» [3, с. 371]. У зазначеній праці автор доводить вплив культового використання на зміст слова та поняття, закріпленого за ним. На його думку, для характеристики евфемізмів необхідно відновити, наскільки можливо, умови їх використання в мовленні. Семантична синонімія висловів *якщо зі мною щось станеться = якщо я помру* не означає, що дієслово *статися* автоматично набуде значення «вмерти». Мовознавець доводить, що евфемізм визначає лише ситуація, і залежно від того, типова вона чи випадкова, формується тип евфемістичної заміни у відповідності з нормами тієї чи іншої мови.

Е. Бенвеніст убачає призначення евфемізмів у мовленні в тому, щоб «роковому поняттю дати щасливе ім'я» та щоб «вислів, який вважається неприйнятним, позбавити рокової сили шляхом заміни його яким-небудь далеким чи пом'якшеним еквівалентом» [3, с. 374].

У сучасному мовознавстві існує кілька поглядів на значення поняття «евфемізм». Розбіжні тлумачення можна об'єднати у дві великі групи. У першій з них цей термін розглядається у вузькому трактуванні, яке є первинним за походженням і полягає в поясненні евфемізму як слова чи вислову, що замінює табуйовані слова. Такий діахронічний підхід до евфемізмів, які пов'язуються з дією давніх табу й заборонами, відбитий у численних працях учених (Л. Булаховський, Р. Будагов, Б. Ларін, О. Реформатський, С. Відлак тощо).

Р. Будагов трактує евфемізми як словесні «пом'якшення», причинами появи яких у мовленні визначає не лише явище давніх табу, певних заборон на називання вголос різноманітних слів і предметів, але й внутрішньо психологічні мотиви. Дослідник ставить питання: «Хто з нас не відчував, що те чи інше слово вимовити незручно, що його потрібно «пом'якшити», замінити іншим?» [5, с. 117].

О. Реформатський підкреслює, що евфемізми потрібні для заміни табу слів, і визначає ці мовні одиниці як «замінні, дозволені слова, які використовуються замість заборонених (табуйованих)» [19, с. 105]

Б. Ларін окреслює ці мовні одиниці як «дозволені й пристойні найменування, за своєю природою перифрастичні чи образні, що приховують свій предмет, відволікають від його впізнавання, нібито перетворюють засобами сили словотворчості злі якості, дії в сприятливі, бажані чи хоча б нешкідливі» [14, с. 101-102].

Н. Мечковська визначає евфемізми як «заміну табуйованого слова (в сучасних культурах – також і різкого вислову, що порушує пристойність) загальноприйнятим» [16, с. 63].

Друга група поглядів об'єднує мовознавців, які розглядають термін «евфемізм» у широкому розумінні. Так, Г. Пауль висловлює твердження, що евфемізм протиставляється просторічній грубуватості тоді, коли «через почуття сорому уникають називати речі їх власними іменами і використовують опосередковані позначення» [18, с. 123].

Досить цікавим з лінгвістичного погляду та багатоаспектним за своєю природою є тлумачення евфемізмів російським мовознавцем А. Кацевим, який розглядає ці мовні одиниці вторинної номінації як «непрямі замітники найменувань страшного, ганебного або одіозного, які викликані до життя моральними або релігійними мотивами і сприяють ефекту пом'якшення» [11, с. 5].

У передмові до словника евфемізмів російської мови О. Сенічкіна називає евфемізми замітними словами, що покращують спілкування людей [21, с. 3].

Одним із засобів реалізації умови ситуативної прийнятності мовлення В. Москвін називає евфемізми, визначення яких подає як «слова або вислови, що замінюють інші, які з деяких причин небажано чи незручно вживати в певній ситуації» [17, с. 22]. Наведемо ще одну дефініцію, якою послуговується автор: «слово (чи вислів), що використовується для непрямого, прихованого позначення будь-якого предмета чи явища, називати яке його прямим найменуванням за певних обставин незручно, непристойно, не прийнято» [17, с. 22].

Окремо розглянемо дефініції аналізованого терміна в українському мовознавстві.

Юрій Шерех подає стисле тлумачення евфемізмів, зазначаючи лише, що це «слова, вжиті як заступники пейоративної лексики» [25, с. 60]. Дослідник висловлює припущення про те, що заступлення лайливого слова на інше, за яким можна тільки здогадуватися, що малося на увазі, властиве переважно жартівливій, іноді – підлабузливій мові. Можемо стверджувати, що мовознавець не розглядає евфемізми як загальномовні одиниці, властиві всім стилям мовлення, які широко використовуються великою кількістю носіїв мови.

Словник української мови подає таке визначення аналізованого поняття: «Евфемізм – слово чи вираз, яким замінюють у мові грубе, непристойне, з неприємним емоціональним забарвленням слово; // Заміна грубих, непристойних, неприємних і т. ін. слів іншими словами» [23, с. 453].

Співзвучні визначення евфемізмів знаходимо в «Словнику лінгвістичних термінів» Д. Ганича, І. Олійника [8, с. 73] та в короткому тлумачному словнику лінгвістичних термінів «Українська мова» за редакцією С. Єрмоленко [9, с. 55].

В енциклопедії «Українська мова» запропоновано таке визначення: «Евфемізм – слово або вислів, троп, що вживається для непрямого, прихованого, зокрема пом'якшеного, ввічливого позначення певних предметів, явищ, дій замість прямої їх назви (вже існуючої при перейменуванні або логічно найбільш умотивованої при первинному найменуванні)» [24, с. 154].

У передмові до «Словника евфемізмів, уживаних у говірках та молодіжному жаргоні Західного Полісся та західної частини Волині» Г. Аркушин тлумачить евфемізми як «слова, словосполучення чи цілі звороти, за допомогою яких мовці замінюють непристойні з їхнього погляду лексеми» [1, с. 5]. Окрім того, автор не заперечує думку про те, що до евфемізмів також належать «табуйовані слова, якими замінюють пряму, небажану з якогось погляду назву предмета» [1, с. 5]. Під евфемізмами автор першого в українській лексикографії зібрання цих мовних одиниць розуміє великий шар лексики: перифрази, слова молодіжного жаргону зі зміненою семантикою, деякі лексеми з аргю, що співзвучні із загальноновживаними, слова з мовлення представників різних професійних груп (лікарів, учителів, військових, дипломатів і т.д.), синонімічні назви, лексеми, що мають фонетичні відмінності в порівнянні із загальноновживаними словами та слова, що відрізняються значеннєвими відтінками.

В українському мовознавстві найбільш ґрунтовним визначенням евфемізмів, в якому враховано структурні особливості, способи вторинної номінації та чинники появи в мовленні, вважаємо трактування цієї мовної одиниці О. Селівановою, подане в термінологічній

енциклопедії «Сучасна лінгвістика»: «Евфемізм – стилістична фігура; навмисна заміна знака певного поняття описовим найменуванням або іншим знаком для усунення небажаних, надто різких, недостатньо ввічливих слів шляхом їхнього пом'якшення або шифрування через заборону на вживання деяких слів, зумовлену соціально-політичними, історико-культурними, релігійними, етичними й естетичними чинниками» [20, с. 135].

Проаналізувавши наукову літературу, яка стосується теорії евфемізмів, можна зробити висновок про те, що більшість українських дослідників послуговуються класичними академічними дефініціями цього терміна. Так, наприклад, Б. Юськів зазначає, спираючись на лінгвістичний енциклопедичний словник, евфемізм – це «слово чи вираз, що слугують у відповідних умовах, ситуаціях, тобто дискурсі, для заміни таких позначень, які мовець тлумачить як небажані, не зовсім увічливі, надто різкі; чи емоційно нейтральне слово або вираз, що використовують замість синонімічних слів чи виразів, які мовець усвідомлює як непристойні, грубі чи нетактовні» [27, с. 403]. Пропоноване визначення перегукується із тлумаченням евфемізмів Д. Шмельовим [26, с. 199]. Подібне визначення евфемізмів знаходимо в «Малій філологічній енциклопедії» [15, с. 119].

Окрім наведених цілком прийнятних визначень евфемізмів, і в українському, і в зарубіжному мовознавстві трапляються їх тлумачення, з якими важко погодитись, оскільки вони однобічні й не повністю охоплюють багатогранне за своєю природою явище евфемії.

Так, О. Близнюк висловлює припущення про те, що евфемізм є прихованою, або латентною, метафорою [4, с. 43]. Таке трактування значно звужує обсяг мовних одиниць, які можна класифікувати як евфемізми.

Зазначимо, що нетиповим, на наш погляд, є тлумачення евфемізмів Є. Ворно, яка, підкреслюючи спільні ознаки евфемізмів і перифраз, не вказує на відмінності між цими мовними одиницями. Дослідниця називає евфемізмами «слова або перифрастичні, описові вислови, створені синонімічно прямим найменуванням предметів чи явищ, і такі слова, що замінюють відповідні прямі назви» [7, с. 37].

Не можна погодитись із ототожненням поняття «евфемізм» із мовним явищем «антифразис», зміст якого полягає у вживанні слів чи словосполучень у протилежному значенні, що маємо в «Словаре лингвистических терминов» за редакцією О. Ахманової [2, с. 521].

Неповним, на нашу думку, є визначення евфемізму, що подає Б. Іванюк у словнику термінів «Поэтическая речь», де зазначено, що евфемізм – це «суто мовний різновид метонімії, слово, вислів, фразеологізм, якими замінюють заборонені (табуйовані) чи небажані з різних причин (релігійна, естетична, цензурна тощо) слова. Не змінюючи змісту, евфемізм замінює мовленнєву форму вислову, послаблює емоційне забарвлення, пом'якшує образливий зміст» [10, с. 286]. Запропоноване визначення вбачає в основі утворення евфемізмів лише такий прийом перенесення значення слова, як метонімія, тоді як мовознавці називають серед способів утворення евфемізмів й інші прийоми вживання слів у переносному значенні: різновиди метафори, синекдоху тощо [11; 17].

Інваріанти аналізованого терміна включає в словникову дефініцію О. Квятковський: «Евфемізм, або евфемізм – благомовлення, ввічливий вислів (інколи удавано ввічливий), що пом'якшує прямий зміст різкого, грубого чи інтимного вислову» [12]. Підкреслимо, що на сучасному етапі розвитку мовознавчої науки усталеним для позначення досліджуваних одиниць є термін «евфемізм», тому говорити про його варіативність вважаємо недоречним.

К. Серажим при формулюванні дефініції евфемізму як мовної одиниці бере за основу його протиставлення інвективі, творчому прийому, що полягає в гостро сатиричному викритті певних осіб чи соціальних явищ, та подає таке визначення досліджуваного поняття: «Евфемізм – антиінвектива, він базується на зменшенні негативної ознаки або на переході оцінного знака з негативного на позитивний» [22]. Мовознавець досліджувала евфемізми у політичному дискурсі, відповідно, до наукових пошуків було залучено тексти публіцистичного стилю мовлення, якому, як відомо, властиво відображення ставлення автора до того, про що повідомляється. Запропоноване визначення евфемізму збігається із

загальноприйнятими трактуваннями цих мовних одиниць лише в тому, що оцінний знак повідомлення стає позитивним, замінюючи негативну конотацію. На нашу думку, дефініція К. Серажим не враховує багатofункціональності евфемізмів.

Висновки дослідження. Узагальнюючи існуючі в мовознавстві дефініції евфемізму як мовної одиниці, підкреслимо, що для їх найбільш оптимальної характеристики при формулюванні визначення необхідно враховувати походження, природу, їх функції на сучасному етапі розвитку мови, структуру та способи вираження тощо. Евфемізмам нерідко властивий подвійний зміст: давні евфемістичні «перейменування за заборонами», які тепер сприймаються як релікти колишнього рівня свідомості, і сучасні евфемізми, природа яких є зовсім іншою, оскільки відображає деякі вияви наукового мислення-мовлення.

Література:

1. Аркушин Г. Л. Словник евфемізмів, уживаних у говірках та молодіжному жаргоні Західного Полісся та західної частини Волині / Г. Л. Аркушин. – Луцьк–Люблін : Волинська обласна друкарня, 2005. – 198 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – [изд. 2-ое, стереотипное]. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист; под ред. Ю. С. Степанова. – М. : Прогресс, 1974. – 448 с.
4. Близнюк О. О. Концепти ЖИТТЯ і СМЕРТЬ: лінгвокультурологічний аспект (на матеріалі паремійного фонду української та італійської мов) : дис. канд. філол. наук : 10.02.17 / Олена Олександрівна Близнюк. – К., 2008. – 214 с.
5. Будагов Р. А. Введение в науку о языке / Р. А. Будагов. – М. : Учпедгиз, 1958. – 432 с.
6. Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь / А. Д. Вейсман. – М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1991. – 1370 с. – (Репринт V-го издания 1899 г.)
7. Ворно Е. Ф. Лексикология английского языка : [пособие для учителей сред. школы] / [под ред Н. Н. Амосовой]. – Л. : Учпедгиз, Ленингр. отд–ние, 1955. – 170 с.
8. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / [Д. І. Ганич, І. С. Олійник]. – К.: Вища школа, 1985. – 360 с.
9. Єрмоленко С. Я. Українська мова: Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / [С.Я. Єрмоленко, С. П. Бибики, О. Г. Тодор] ; за ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 223 с.
10. Иванюк Б. П. Поэтическая речь : словарь терминов / Б. П. Иванюк. – М. : Флинта; Наука, 2007. – 312 с.
11. Кацев А. М. Языковое табу и эвфемия : [учеб. пособие к спецкурсу] / А. М. Кацев. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1988. – 80 с.
12. Квятковский А. П. Поэтический словарь / А. П. Квятковский ; [науч. ред. И. Роднянская]. – М. : Сов. энцикл., 1966. – 376 с.
13. Ковшова М. Л. Семантика и прагматика эвфемизмов. Краткий тематический словарь современных русских эвфемизмов / М. Л. Ковшова. – М. : Гнозис, 2007. – 320 с.
14. Ларин Б. А. Об эвфемизмах / Б. А. Ларин // История русского языка и общее языкознание. – М. : Просвещение, 1977. – С. 101–114.
15. Мала філологічна енциклопедія / [Уклали: О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2007. – 478 с.
16. Мечковская Н. Б. Язык и религия: [пособие для студентов гуманитарных вузов] / Н. Б. Мечковская. – М. : Агентство «ФАИР», 1998. – 350 с.
17. Москвин В. П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка / В. П. Москвин. – [изд. 4-е]. – М. : ЛЕНАНД, 2010. – 264 с.
18. Пауль Г. Принципы истории языка / Г. Пауль; [пер. с нем. под ред. А. А. Холодовича]. – М. : Изд–во иностр. лит., 1960. – 500 с.
19. Реформатский А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский; [под ред. В. А. Виноградова]. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 536 с.
20. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля–К, 2006. – 716 с.
21. Сеничкина Е. П. Эвфемизмы русского языка: [спецкурс] / Е. П. Сеничкина. – М. : Высшая школа, 2006. – 152 с.
22. Серажим К. С. Евфемізація в політичному дискурсі [Електронний ресурс] / К. С. Серажим // Електронна бібліотека Інституту журналістики. – Режим доступу : <file://localhost/M:/евфемізми/Серажим%20катерина%20Евфемізація.htm>
23. Словник української мови : в 11 т. / [за ред. І. К. Білодіда (голова) та ін.]. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 2. – К., 1971. – 550 с. ; Т. 10. – К., 1979. – 659 с.

24. Тараненко О. О. Евфемізм / О. О. Тараненко // Українська мова: енциклопедія. – [редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О. (співголова), М. П. Зяблюк та ін.]. – [3-тє вид., зі змінами і доп.]. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2007. – С. 173–174.

25. Шерех, Юрій. Нарис сучасної української літературної мови / Юрій Шерех. – Мюнхен : Видавництво «Молоде життя», 1951. – 402 с.

26. Шмелев Д. Н. Современный русский язык. Лексика : [учеб. пособие для студ. пед. ин-тов] / Д. Н. Шмелев. – М. : Просвещение, 1977. – 335 с.

27. Юськів Б. М. Відображення комунікативного принципу толерантності у паремійному дискурсі українців: типові евфемізми правосвідомості / Б. М. Юськів // Наукові записки ЛНУ імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2010. – Вип. 9: Пред'явлення світу в гуманітарних дискурсах ХХІ століття. – С. 402–409.

У статті подано детальну характеристику еволюції терміна «евфемізм» у світовому та українському мовознавстві, підкреслено основні аспекти, які лежать в основі оптимальної характеристики цих мовних одиниць.

Ключові слова: евфемізм, дефініція, визначення, заміна табуйованих слів, непрямі заміники.

The article contains a detailed description of the evolution of the term «euphemism» in the world and Ukrainian linguistics, emphasized the major aspects that underlie the optimal characteristics of these linguistic units.

Keywords: euphemism, definition, interpretation, replacement of taboo words, indirect substitutes.

К.С. Чернієнко

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. Т.В. Глазунова)

НЕОБХІДНІСТЬ ВЖИВАННЯ ПРЕДИКАТИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ УЧНЯМИ СЕРЕДНЬОГО СТУПЕНЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У вітчизняній і зарубіжній літературі постійно постає питання, що пов'язане з проблемою навчання учнів розмовного мовлення. Розроблено питання сутності розмовного мовлення (Б. Зарубін, Є. Земська, Г. Орлов, М. Фаєнова), методики навчання культури спілкування, формул мовленнєвого етикету (Н. Гез, С. Корзіна, В. Костомаров) тощо. Певна увага приділяється і навчанню предикативних конструкцій або як їх ще називають «готових конструкцій», що потребують вивчення як у теоретичному, так і практичному значеннях.

Метою даної статті є обґрунтування необхідності вивчення предикативних конструкцій і застосування їх для вираження своєї думки англійською мовою учнями загальноосвітньої школи.

На жаль, учні нині не володіють належним словниковим запасом предикативних конструкцій. Причинами збіднення лексичного словника школяра є недостатнє використання вчителем автентичних художніх текстів на уроках англійської мови, відсутність вправ для активізації комунікативної навички вживання предикативних конструкцій в усному та писемному мовленні, а також невідповідність між рівнем підготовки випускників інститутів іноземних мов та вимог до сучасного вчителя іноземної мови.

Звертаючи увагу на структурно-лінгвістичні дослідження розмовного мовлення Г. Орловим, М. Фальковичем, ми помітили, що предикативні конструкції майже не використовуються в українському та російському розмовному мовленні, натомість використовуються в цих мовах аналогічні дієслівні конструкції. В англійському розмовному мовленні, навпаки, предикативні конструкції мають перевагу над еквівалентними дієслівними одиницями [1, с. 163].

Слід зазначити, що саме вживання предикативних конструкцій забезпечує влучне та лаконічне висловлювання англійською мовою. Вони наближають мовця до носія мови, за формою висловлення у мовленнєвій ситуації. Дуже часто школярі на уроках англійської мови ігнорують предикативні конструкції і надають перевагу дієслівним конструкціям, які активізують у учнів формулювання думки, властиве рідної мови.

Мовлення учнів з використанням предикативних конструкцій є виразним, емоційно забарвленим та ідіоматичним, що свідчить про глибокі знання школяра. Предикативні конструкції допомагають виразити свою думку влучніше і точніше, а слухачу також спрощують розуміння.

Отже, вживання предикативних конструкцій повинне бути властиве як мовленню учителя, так і мовленню учня. «Готові конструкції» повинні широко використовуватись у мовленні для збагачення словникового запасу, що забезпечує красномовність мовця і приводить до уникнення повторів, нечіткості вираження власної думки. Предикативні конструкції є також віддзеркаленням культури мови та характеристик мовлення, породжених носіями англійської мови.

Література:

1. Жуковська В. Індивідуальний стиль письменника як авторська своєрідність у використанні дієслівних одиниць на різних мовних рівнях. - Харків : Константа, 2004. - С. 161-165.

А.В. Шлапак

(науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доц. А.В. Штифурак)

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ПЕРІОДИЧНОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Вивчення питання розвитку вмінь і навичок різних видів мовленнєвої діяльності дало змогу з'ясувати, що проблема формування і розвитку в учнів умінь та навичок читання до сьогодення залишається досить актуальною. Свої наукові роботи цій проблемі присвятили З. Кличнікова, О. Коломінова, О. Ляковська, В. Калінін, В. Сафонова, А. Вейзе, В. Войтинов, Е. Смірнова, И. Галперін, А. Старков, О. Леонт'єв, С. Ніколаєва, І. Коломієць, Х. Дуглас, Дж. Хант та ін.

Науковою новизною роботи є характеристика особливостей навчання читання з використанням комплексу вправ на основі періодичної літератури, які допомагають досягненню головної мети — розвитку уміння знайти головну або другорядну інформацію в тексті та подальшому її аналізу.

Актуальність нашого дослідження полягає, з одного боку, у важливій ролі читання як виду мовленнєвої діяльності та засобу спілкування і одержання інформації, а з іншого, — у необхідності передачі прочитаної інформації іншим, а також уміння переосмислювати інформацію, одержану під час читання, уміння аналізувати та обговорювати її.

Об'єктом дослідження є навчання учнів середньої школи читанню за допомогою засобів масової інформації, зокрема газетних статей та журналів.

Предмет дослідження — зміст, методи та прийоми роботи з розвитку в школярів середніх класів навичок читання з використанням газетних статей і журналів.

Читання є одним із найважливіших видів комунікативно-пізнавальної діяльності учнів. Ця діяльність спрямована на вилучення інформації з письмово фіксованого тексту. Читання сприяє розвитку інших видів комунікативної діяльності, дає найбільші можливості для виховання та всебічного розвитку школярів засобами іноземної мови, тому значну увагу необхідно приділяти текстам для читання. Для формування адекватних умінь читання суттєве значення має характер текстів: їх зміст, інформативність, цікава фабула і т.д. Від якості текстового матеріалу залежить мотивація читацької діяльності учнів.

текстів англійською мовою для учнів середніх класів переслідує комплекс практичних, загальноосвітніх, розвиваючих і виховних цілей. Розвиток умінь читання текстів спрямований на розуміння автентичних та частково адаптованих текстів різних жанрів з опорою на відповідні пояснення і коментарі при необхідності з використанням двомовного словника. Важливим аспектом під час формування адекватних умінь читання є характер текстів: їх зміст, інформативність, цікава фабула і т.д. Для найбільш повного і адекватного використання тексту як зразка функціонування іноземної мови, вчителю необхідно, перш за все, самому опрацювати запропонований текст, значну увагу при цьому приділяючи змісту тексту.

Зміст текстів визначає ставлення учнів до читання, а також можливості розв'язання тих освітніх і виховних завдань, що ставляться перед іноземною мовою як навчальним предметом. Обираючи текст для читання, вчителю необхідно звернути увагу на низку вимог до тексту, а саме:

- виховна цінність текстів, тобто ця вимога передбачає використання текстів, що формують морально-етичні якості учнів;
- пізнавальна цінність текстів, науковість їх змісту. Згідно з цією вимогою, тексти мають будуватися на фактичному матеріалі про країну та народ, мова якого вивчається, а також включати відомості з найрізноманітніших галузей людських знань (науково-популярні тексти);
- відповідність змісту текстів віковим особливостям та інтересам учнів [3, с. 216].

Тексти для читання уголос служать базою для навчання читання мовчки. Це головна форма читання, що орієнтована на досягнення комунікативної мети — розуміння інформації. В процесі роботи з текстом в режимі вивчаючого читання необхідно досягти таких комунікативних цілей:

- зрозуміти зміст прочитаного тексту з достатньою повністю та глибиною;
- зіставити здобуту інформацію зі своїм досвідом;
- оцінити інформацію, висловити свою думку про неї;
- передати почерпнуті з тексту відомості іншим (рідною мовою або в опорі на текст);
- прокоментувати окремі факти [5, с. 7].

Тексти, на базі яких формуються вміння вивчаючого читання, за своїм змістом і тематикою повинні задовольняти пізнавально-комунікативні потреби та інтереси учнів. Це мають бути нескладні автентичні або адаптовані тексти різних жанрів: науково-популярні, публіцистичні, художні, а також тексти прагматичного характеру: інструкції, рецепти (переважно кулінарні та ін.).

Мова текстів, призначених для одержання основної інформації, має бути нормативною, без діалектних особливостей, а зміст відповідати рівню мовної підготовки учнів, їхнім віковим характеристикам, життєвому досвіду та інтересам. За видами жанрів тексти можуть бути художніми, науково-популярними (статті з газет, журналів), а також прагматичними (програми телебачення, оголошення, афіші, меню, вівіски, телефонні довідники, плани міст, розклади руху транспорту і т.і.).

З метою виявлення розуміння учнями основної інформації тексту виконуються вправи такого характеру:

- прочитати заголовок (початкові речення) і сказати, про що може розповідатися у тексті;
- дати відповіді на запитання вчителя щодо основного змісту (допускаються відповіді рідною мовою);
- вибрати з кількох запропонованих учителем заголовків найбільш прийнятний;
- послухати твердження і виправити неправильні (які не відповідають змісту);
- вибрати з низки малюнків ті, що ілюструють зміст тексту;
- підібрати до запитань правильні відповіді згідно з основним змістом;
- вибрати з оцінюючих суджень те, яке відповідає думці читця про прочитаний текст, проблему;
- коротко передати основний зміст тексту рідною мовою;

– висловити свою думку про зміст тексту, дати йому оцінку (рідною мовою) [4, с. 124].

У режим роботи з текстами для одержання основної інформації учні мають відшукати в тексті запропоновану вчителем інформацію; сказати коротко, про що йдеться в тексті, або відповісти на низку запитань, для чого необхідно швидко переглянути текст.

У процесі читання учень має реалізувати мовленнєву здогадку щодо значення того чи іншого незнайомого слова, спираючись на контекст, словотворчі елементи, інтернаціональні слова. Важливим складником уміння читання є визначення головних смислових частин тексту, до яких учні повинні придумати заголовки, а також скласти план до всього тексту.

Читання з метою пошуку необхідної інформації чи інформації, що цікавить (вибіркове/переглядове читання). Метою цього виду читання є формування вміння швидко переглянути матеріали (газет, журнальних статей, різноманітних програм і довідників, інших прагматичних матеріалів), для того, щоб знайти конкретну інформацію. Учень повинен швидко переглянути текст/тексти, знайти потрібну інформацію і сконцентрувати на ній свою увагу, намагаючись зрозуміти її повністю або основний зміст — залежно від конкретної комунікативної мети. Цей вид читання передбачає наявність в учнів сформованих умінь, необхідних для орієнтування в логіко-смислової структурі тексту, знаходження та вибір нової чи заданої інформації, об'єднання в логічне ціле здобутої інформації з кількох джерел згідно з конкретною проблемою.

Робота з текстом або текстами може завершуватись підготовкою повідомлення чи реферату. Точність розуміння тексту в цьому виді читання визначається правильністю відповіді учня на запитання вчителя про те, чи цікавить учня така інформація, яка частина тексту виявилась найбільш інформативною, чи є в тексті нові для учня факти тощо. Для організації переглядового читання підбираються тематично пов'язані тексти, що несуть нову або цікаву інформацію.

Розглянуті режими читання з різними комунікативними цілями здійснюються в умовах уже сформованих умінь читання завдяки систематичній роботі з нескладними навчальними текстами.

Сучасне трактування практичного оволодіння іноземними мовами пов'язана, перш за все, з умінням здійснювати мовне спілкування в реальних ситуаціях, відповідно до норм поведінки та мовного етикету, прийнятих в данному співтоваристві. Використання сучасних газетних статей як додаткового навчального матеріалу на заняттях з іноземної мови має деякі переваги над іншими методичними матеріалами. Серед переваг періодичної літератури можна виділити такі: газетні матеріали допоможуть висвітлити сучасні тенденції в англomовному суспільстві, зрозуміти питання, що хвилюють представників культур англomовних країн, ознайомитись та спростувати наявні стереотипи; статті містять дискусійні питання, які допоможуть організувати обговорення і мотивувати формулювання та вираження власної думки тих, хто вивчає мову; газетні публікації містять не тільки значну кількість лексичних одиниць на задану тематику, й певні кліше, стійкі лексичні словосполучення, точно виражають досить складні концепції; публікації в періодиці містять також значну кількість фразеологічних і ідіоматичних виразів, які бажано застосовувати в процесі побудови складних висловлювань [1, с. 64].

Отже, газетні матеріали можуть як знайомити з культурою, стереотипами поведінки, процесами, що відбуваються у суспільстві, так і використовуватися як матеріали для роботи над розвитком комунікативних навичок і формування мовної компетенції. При цьому лексичний матеріал опрацьовується і освоюється на тлі вивчення особливостей менталітету конкретного соціуму, що не може не позначитися на інтересах учнів.

З методичної точки зору розглядаються матеріали, що передбачають низку завдань, сприяють розвитку мовленнєвих умінь та навичок.

Це такі завдання: короткий переказ, виокремлення головної думки в статті та різних точок зору, запропонованих в ній. Наприклад, можна таку вправу як рольова (прес-конференція), а саме: група поділяється на дві підгрупи А і В. Група А отримує завдання скласти список питань до групи фахівців; група В отримує завдання підготувати короткі

виступи з проблемних питань, що містяться у вихідній статті. Далі слід провести саму прес-конференція, під час якої учні з підгрупи В коротко викладають основні проблеми, а учні з підгрупи А ставлять питання. При цьому мова є не об'єктом вивчення, а засобом спілкування. Процес комунікації, що дозволяє активно застосовувати одержані знання, виходить на перший план. Як наступне завдання можна запропонувати учням висловити власну думку з проблемних питань, що містяться у вихідному матеріалі. Для розширення спектру обговорення можна запропонувати порівняти і співвіднести факти, думки, ситуації, що розглядаються в зарубіжній пресі, з матеріалами преси рідною мовою (дається завдання знайти матеріали з відповідної тематики в періодичній пресі рідною мовою і підготувати короткі повідомлення по них). Надалі можна знову поділити групу на дві підгрупи і попросити сформулювати схожості (група А) і відмінності (група В).

Якщо вихідний матеріал пропонує полярні точки зору, з'являється можливість організувати дебати, запропонувати учасникам підгруп, які дотримуються різних точок зору, аргументувати і захистити свою позицію. Всі розглянуті типи завдань дозволяють розвивати комунікативні уміння, нарощуючи при цьому лексичний запас і розширюючи уявлення про соціум і культуру мови, що вивчається. Але найбільшим плюсом такої роботи є формування вміння читання.

Література:

1. Вакуров В. Е., Кохтев Е. Е., Солганик Г. Я. Стилистика газетных жанров / В. Е. Вакуров, Е. Е. Кохтев, Г. Я. Солганик. – М.: Наука, 1978. – 122с.
2. Добраев Л. Е. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. Е. Добраев. – М.: Педагогика, 1982. – 176с.
3. Маслыко Е. А., Бабинская П.К. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко, П.К. Бабинская. – Минск: Высшая школа, 2001. – 522с.
4. Соловова Е. Н. Методика отбора и работы с текстами. – Иностранные языки в школе / Е. Н. Соловова. – 2007. – №2. – С. 2-10.
5. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку. / Methods of Teaching English (На англ. яз.): Учебное пособие для педагогических институтов и факультетов иностранных языков / Г. В. Рогова. – Л.: Просвещение, 1975. – 312 с.

У роботі розглянуто суть, ознаки, особливості роботи з періодичною літературою як з засобом формування умінь читання. Визначено вимоги щодо змісту текстів для читання на середньому етапі вивчення іноземних мов та запропоновано перелік можливих вправ для роботи з періодичною літературою на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: *уміння читання, мовленнєва здогадка, періодична література, комунікативні цілі.*

The research deals with the distinction of essence, features, and peculiarities of work with periodical literature as a modern teaching technique of formation of reading skill. In course of the research the requirements for texts for reading at the secondary stage of foreign languages' studies and the list of possible tasks for the work with periodical literature were discovered and experimentally proved.

Keywords: *reading skills, speech conjecture, periodical literature, communicative aims.*

КОНЦЕПТ ДОРОГА В РОМАНІ ГЕРТИ МЮЛЛЕР «ГОЙДАЛКА ДИХАННЯ»

Універсальним терміном, який використовується у філософії, культурології, психології, математичній логіці, лінгвістиці, літературознавстві та інших науках є поняття «концепт». У сучасній науці існує велика кількість методів, прийомів і різних підходів до визначення цього поняття. Базовим для нашого дослідження обрано визначення Ю. Степанова: «Концепт – це ніби згусток культури у свідомості людини; те, у вигляді чого культура входить у ментальний світ людини. І, з іншого боку, концепт – це те, за допомогою чого людина – звичайна, пересічна людина, не «творець культурних цінностей, – а сама, входить у культуру і в деяких випадках впливає на неї» [1, с. 231].

Мета нашої статті – дослідити особливості функціонування концепту ДОРОГА в романі Герти Мюллер «Гойдалка дихання». Названий концепт обрано тому, що в картині світу головного персонажа він виконує структуротвірну роль. У національній картині світу різних народів концепт ДОРОГА вважається знаковим [4, с. 29; 3, с.154].

Для осмислення змісту концепту «дорога» важливо знати набір його мовних репрезентантів: це і шлях, і дорога, і стежка, і слід, і шосе, напрям прямування тощо. Когнітивні ознаки цього концепту – смуга землі, призначена для ходіння; місце для проходу або проїзду; напрям, шлях прямування. Асоціати – зміна, незахищеність, непостійність, подорож, поневіряння. Зокрема О. Черепанова зазначає, що «з дорогою пов'язані поневіряння, пошуки долі, щастя; дорога – це фантом, що тримає нас у полоні часто безглузкого руху, не дає перейти до розумної стабільності життя» [4, с. 30].

Н. Арутюнова стверджує, що існує різниця в концептуалізації реалій «дорога» і «шлях»: «Якщо для «дороги» притаманна тверда поверхня, то для «шляху» – важливе природне середовище. Відсутність доріг не свідчить про відсутність шляху. Коли говорять про певне місце, і до нього не прокладена дорога, з цього не випливає, що до нього немає шляху. Але якщо скажуть, що туди немає шляху, це буде означати, що мова йде про недоступне місце» [1, с. 19].

Будь-який літературний сюжет видимий або прихований у підтексті, будується як шлях, який долає персонаж. Так і в романі Герти Мюллер «Гойдалка дихання» в картині світу головного героя Леопольда Ауберга концепт ДОРОГА має асоціат «життєвий шлях».

Для героя Мюллер залишитися на колишньому місці, вдома, виявляється важчим, ніж вирушити в дорогу. Головний персонаж, вже з перших сторінок роману, задає вектор розвитку сюжету – він обирає депортацію до трудового табору в післявоєнній Україні «зі страху», що розкриється таємниця його стосунків з чоловіками, тому краще йому «посеред зими їхати невідомо куди, до росіян» [2, с. 3]. Дорога для Леопольда Ауберга – це щось не звідане досі, адже у свої 17 років юнак далі, ніж в Еленпарк, не відлучався. Стан душі цієї людини суперечливий. Йому шкода залишати колишнє життя, проте й залишитися він не може. Водночас у свідомості юнака, який ще не вирушив у дорогу, закарбувалися, як ціннісний орієнтир, слова бабусі: «Я знаю, ти повернешся!» [2, с. 11]. Ця фраза пронизує весь роман і символізує: згадку про рідний край, родину, розуміння того, що примусовий від'їзд має колись закінчитися.

Герой сприймає дорогу як втечу від проблем, від ситуації, що виникла. Відправною точкою так званого «звільнення» був вокзал, де багатьох румунських німців завантажили у вагони для худоби. У задушливій атмосфері думки плуталися та крутилися навколо часу «... не пригадую, як довго ми їхали. Мені здавалося, що довга подорож означає далеку відстань» [2, с. 13]. Почуття захищеності з кожним днем дороги полишало людей, проте відчуття змін, які чекали в майбутньому, запевнювали, що дорога – найбезпечніша річ. Шлях уявляється як образ зв'язку між двома позначеними точками простору, який об'єднує та нейтралізує опозиції близький та далекий світ. Дорога – це композиційний стрижень роману. Під час поїздки нівелювалися всі індивідуальні відмінності. Залишитися на одинці було не можливо,

адже кожен перебував поміж іншими. Для Лео цей шлях став найтяжчим випробуванням: «Можливо, цієї ночі раптово подорослішав, ні, не я, а страх у мені. Можливо, перебування у товаристві тільки у такий спосіб отримує справжність» [2, с. 18]. Ситуація, в якій усі перебували в однакових умовах і відчували божевільний страх, змушувала кожного замислитися про цінність власного життя. Саме тут розуміємо, що образ дороги – традиційний символ життєвого шляху.

Асоціати концепту «дорога» переслідують персонажа весь час перебування в трудовому таборі. Так, наприклад, робота, яку кожен депортований виконував, була шляхом до омріяного звільнення. «НЕБО УРУХОМЛЮЄ ЧАС» – це основна фраза, яка стала провідною для юнака. Лео сприймає все, що відбувається в таборі, як певну перепону, яка має бути подолана, і ставиться до своїх робочих обов'язків вкрай відповідально.

В асоціаті «життєвий шлях» яскраво виражається опозиція життя – смерть. Дорога – це медіатор цих двох сфер. І якщо життя зображується через плин часу, подолання складних ситуацій, то смерть, як правило, статична. Так, наприклад, автор показує мінливість долі Ірми Пфайфер. Її життя обірвалось раптово та безглуздо, вона потонула в ямі з вапном. Саме таке незвичайне зображення смерті, ніби закам'янілого життя, визначає в романі постать людини як вічного раба.

Герой, зазвичай, надає перевагу відстороненій поведінці та самозаглибленню в таборі, бо люди можуть завадити ходу його думок. Єдиний, хто не полишає Лео ні на мить, – це «янгол голоду»: «Голод стає моїм напрямком, якщо це, ясна річ, не його напрямком. Янгол пропускає мене вперед. Він не соромиться, він просто не хоче, щоб його бачили поряд зі мною» [2, с. 80]. Можна зробити висновок, що в картині світу Лео панує концепт «дорога» з усіма асоціатами та концепт «голод». Постійно відбуваються перехрещення шляхів персонажів твору з їхніми думками, сподіваннями та страхами перед невідомим. Не раз з'являються «янгол голоду» та «янгол смерті», як своєрідне нагадування про швидкоплинність часу та безсилля аби протистояти тому, що забирає життєву енергію. Особливого значення набуває час. Його вимірював годинник, який майже містично опинився на стіні в бараці: «Узагалі-то годинник із зозулею належав янголу голоду. Тут, у таборі, взагалі не йшлося про наш час, а тільки про те: зозуле, як довго мені ще лишилося» [2, с. 92]. Формулювання думки про відсутність «нашого» (особистого) часу є проявом тоталітарного гніту, коли людина мислилась не як індивідуальність, а як частина поневоленого гурту, у якому вона позбавлена почуття власної гідності.

Поміж рутинних табірних справ існувала можливість вириватися та їздити на кар'єр – це був ковток волі. Герта Мюллер зображує відчуття свободи через образи природи, які не мають обмеження в просторі: «Угорі прогиналося над нами небо. Між небом і піском тягнулася нитка трави, ніби горизонт» [2, с. 119]. Таке зображення дороги дає нам можливість зрозуміти, як свідомість героя сприймає оточуючий світ, та зіставити образи його уяви. Той світ, що всередині паркану, був сірим та обмеженим, а за ним – він безмежний і не належить нікому: «Повітря було чистим, трава помаранчевою, сонце повертало степ у пізню осінь» [2, с. 124].

Трудовий табір у романі – це не табір смерті, тут депортовані можуть за перепусткою ходити на базар, влаштовувати танці, святкувати Різдво, мають свого перукаря, зобов'язані регулярно нищити вошей, мити підлогу в бараках тощо. Депортовані постійно перебувають у русі, однак дорога їхня не має простору, цілісності, це певний відрізок, за який їм заборонено виходити. З кожним новим роком перебування за високим парканом, туга за домом посилювалась, думки про свободу з'являлись все частіше: «Чому я не можу звільнитися. Навіщо змушувати табір належати мені. Туга за домом. Так, ніби мені її бракувало» [2, с. 224].

Зрештою роки ув'язнення завершилися, і на горизонті з'явилася довгоочікувана дорога додому – повернення. Після п'яти років виснажливої роботи в умовах голоду Лео, як і більшість героїв роману, повернувся назад, проте не зміг інтегруватися до вже зміненого суспільства. Перебуваючи в таборі, Лео мріяв пройти «повз елегантні вітрини, де людина відчувається не так, як у маленькому містечку», де він народився. Уява Лео малювала картини,

які були символом свободи, краси, щастя: променад над Чорним морем, набігання морських хвиль, світіння неонових вогнів, гра музиканта на саксофоні. Для кожної картинки характерна динаміка.

Позбавлений свободи пересування, Лео прагнув руху. Однак, повернувшись додому, він потратив у «цілковитий безрух». Його «сита батьківщиною» родина, сусіди не в змозі навіть уявити, через які випробування пройшов юнак. Лео стає ще самотнішим, ніж у таборі. Він пройшов повз вітрини, як мріяв. Проте замість очікуваного щастя зрозумів, що світ омертвів – у ньому панують не почуття, а речі. Леопольд хоче врятуватися від душевного омертвіння: він щодня гуляє містом, одружується, знову зустрічається з чоловіками, їде до Відня... Подолавши багато життєвих доріг, він усвідомлює, що «залишився в таборі»: «...табір відправив мене додому, щоб опинитися на відстані, необхідній для того, аби завоювати більше місця у мене в голові... І я змушений говорити про свій череп як про цілу територію, табірну територію» [2, с. 279]. Через безжальний самоаналіз Лео визначає, що він вичерпаний і порожній зсередини відтоді, як перестав голодувати.

Зображуючи життя Лео як суцільну «дзигу виживання», Герта Мюллер викриває руйнівну, паралізуючу силу тоталітарної системи. Проти людини, яка бореться за життя, постає весь світ. Письменниця показує це через байдужість або відчуття вини родини, через несолідарність природного середовища: «Надворі було похмуро після дощу. Посеред болота стояли продавці...» [2, с. 128]; «Часто дощ пік очі і приклеював мені одяг до тіла» [2, с. 24]; «Але потім випав сніг, і кожен крок поміж будинком, столою і землянкою став помітним» [2, с. 14]; «Часто мороз прокушував мої нутрощі» [2, с. 24].

Тоталітарна система свідомо паралізує волю людини, наповнюючи все її єство страхом: «Продовжував іти дощ із льодяними цвяхами, а ми стояли закам'янілі, мов статуї, від внутрішнього і зовнішнього страху» [2, с. 63]. Герта Мюллер переконливо показує, що страх пронизував абсолютно всі сфери життя, не тільки під час депортації, а й після повернення. Саме страх заважає персонажу змінити свою долю й досягти в житті гармонії, насамперед із самим собою.

Концепт «дорога» є визначальним для осягнення ідеї роману. Особиста дорога Леопольда Ауберга трагічно спотворена напрямом руху тоталітарної системи. Концепт «дорога» є базовим для будь-якого соціуму, для всього людства загалом. Він реалізований у всіх мовах і культурах світу. Перспективним для подальших досліджень вважаємо зіставлення функціонування концепту «дорога» в німецькому та українському художньому дискурсі.

Література:

1. Арутюнова Н.Д. Путь по дороге и бездорожью / Н.Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Языки динамического мира / Отв. Ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Шатуновский. – Дубна, 1999. – С. 3 – 17.;
2. Герта Мюллер. Гойдалка дихання / Пер. із нім. Н.В. Сняданко. – Харків: Фоліо, 2011.;
3. Кирилюк С.В. Номінативне поле концепту *дорога* в німецьких народних казках / С.В. Кирилюк // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Вип. 64. – Харків, 2010. – С. 153–158.;
4. Черепанова О.А. Путь и дорога русской ментальности в древних текстах / О.А. Черепанова // доклады III научной конференции «Рябининские чтения 99». Сборник научных докладов. – Петрозаводск, 2000. [Электронный ресурс]. URL: http://kizhi.karelia.ru/specialist/pub/library/rjabinin1999/01_35.htm

У статті досліджено особливості функціонування концепту «дорога» в романі Герти Мюллер «Гойдалка дихання», показано різницю концептуалізації реалій «дорога», «шлях».

Ключові слова: концептуалізація, концепт, концепт «дорога».

This article considers the peculiarities of the concept «road» in the novel «Atemschaukel» by Herta Müller and gives an examination to the difference between conceptualizing realities «road» and «path».

Keywords: conceptualization, concept, the concept «road».

ЗМІСТ

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

| | |
|---|----|
| <i>Гуревич Р.С.</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ..... | 3 |
| <i>Єрмакова В.Я.</i> БОРІТЬБА З ДИТЯЧОЮ БЕЗПРИТУЛЬНІСТЮ В УКРАЇНІ У 20-х РОКАХ ХХ СТ..... | 7 |
| <i>Левченко О.О.</i> ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ..... | 11 |
| <i>Барановський Д.М.</i> ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ ЛАЗЕРНОГО 3D СКАНУВАННЯ..... | 15 |
| <i>Ходаківська Л.А.</i> МЕТОДИКА КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ ДОБИ FIN DE SIÈCLE (НА МАТЕРІАЛІ «ЛІСОВОЇ ПІСНІ» ЛЕСІ УКРАЇНКИ ТА «СИНЬОГО ПТАХА» МОРІСА МЕТЕРЛІНКА)..... | 18 |
| <i>Олійник І.О.</i> ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНО ЗНАЧУЩИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ СПІЛКУВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... | 22 |
| <i>Марченко Ю.Г.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІДИОМ, ПРИСЛІВ'ЇВ ТА ПРИКАЗОК З МЕТОЮ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА | 26 |
| <i>Авраменко О.В.</i> ЛАНДШАФТНА СТРУКТУРА САДОВ-ПАРКОВИХ КОМПЛЕКСІВ..... | 30 |
| <i>Батуєв О.О.</i> ПІДВИЩЕННЯ ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ ДЕМОНСТРАЦІЙНИХ ЕКСПЕРИМЕНТІВ НА ПРИЛАДІ NOVA 5000..... | 33 |
| <i>Гринчишина К.А.</i> ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» З ВИКОРИСТАННЯМ ГІПЕРМЕДІА..... | 38 |

РОЗДІЛ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ І ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

| | |
|--|----|
| <i>Дідух Л.І.</i> ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРНЕТ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ..... | 42 |
| <i>Зброжжук І.С.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ КРЕСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ..... | 46 |
| <i>Кириленко В.О.</i> РОЗВИТОК КОНСТРУКТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПТНЗ З ДЕРЕВООБРОБКИ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНІКИ..... | 50 |

| | |
|---|----|
| Кобзар В.М. | |
| НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНОЛОГІВ У КОЛЕДЖАХ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ.. | 54 |
| Кобися А.П. | |
| ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ПТНЗ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ... | 57 |
| Коломійчук Н.Ю. | |
| ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ «КОМПАС 3D» УЧИТЕЛЕМ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 61 |
| Король В.П. | |
| ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... | 64 |
| Кукіль Ю.О. | |
| МОДЕЛЮВАННЯ ВИРОБНИЧИХ ПРОЦЕСІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ 3D..... | 69 |
| Кулік І.В. | |
| АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ..... | 72 |
| Луп'як Д.М. | |
| ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ..... | 76 |
| Макар З.Ю. | |
| РОЛЬ ПРОЕКТНОГО МЕТОДУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШОГО СПЕЦІАЛІСТА-ДИЗАЙНЕРА..... | 80 |
| Олійник О.П. | |
| АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАСОБІВ І РЕСУРСІВ..... | 83 |
| Потерлевич Н.Ф. | |
| ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ НА РІВНІ КОЛЕДЖУ..... | 87 |
| Пустовіт Н.В. | |
| АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІКТ..... | 90 |
| Солодюк О.В. | |
| МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПОСІБНИКА ДЛЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ..... | 95 |
| Уманець В.О. | |
| ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ..... | 98 |

РОЗДІЛ 2

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЗИКИ, МАТЕМАТИКИ, АСТРОНОМІЇ ТА МЕТОДИКИ ЇХ НАВЧАННЯ

| | |
|---|-----|
| Андрущак В.В. | |
| НАВЧАЛЬНИЙ ФІЗИЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ НА ОСНОВІ СУЧАСНОГО ОБЛАДНАННЯ ФІРМИ PHUWE..... | 102 |
| Бутківська С.В. | |
| ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІСТОРІЇ ФІЗИКИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ..... | 105 |
| Дзюба Л.М. | 110 |

| | |
|--|-----|
| ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ | |
| <i>Домрачева Н.Ю.</i> | |
| ЕЙЛЕР ТА ГЕОМЕТРІЯ ТРИКУТНИКА..... | 114 |
| <i>Заскока О.В.</i> | |
| ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ТІЛ У КУРСІ СТЕРЕОМЕТРІЇ..... | 119 |
| <i>Зелена І.О.</i> | |
| ЗАСТОСУВАННЯ ОРТОГОНАЛЬНИХ ФІНІТНИХ ФУНКЦІЙ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ КРАЙОВИХ ЗАДАЧ ЗВИЧАЙНИХ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИХ РІВНЯНЬ ДРУГОГО ПОРЯДКУ..... | 124 |
| <i>Полянська К.І.</i> | |
| МЕТА ТА ЗМІСТ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ І УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗНАНЬ УЧНІВ З ГЕОМЕТРІЇ У СТАРШІЙ ШКОЛІ..... | 127 |
| <i>Савченко М.В.</i> | |
| ХАРАКТЕРИСТИКА УМОВ І РЕЗУЛЬТАТІВ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ І УМІНЬ У ЧАСТИНІ СТЕРЕОМЕТРІЇ..... | 131 |
| <i>Слободян В.П.</i> | |
| РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОЇ УЯВИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... | 135 |
| <i>Старчеус А.В.</i> | |
| ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ З ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ..... | 138 |

РОЗДІЛ 3

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК, ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ

| | |
|---|-----|
| <i>Безвушко З.П.</i> | |
| ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ..... | 142 |
| <i>Бура Л.В.</i> | |
| СТРУКТУРА КУРСА ПРОФИЛАКТИКИ І КОРРЕКЦІЇ ШКОЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАСОВ В ПРОЦЕСЕ ПЕРЕХОДА В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ..... | 146 |
| <i>Вихованець І.І.</i> | |
| ВИХОВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 149 |
| <i>Гальчук Л.А.</i> | |
| МУЗИЧНА БЕСІДА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СЛУХАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ..... | 153 |
| <i>Григор'єва В.В.</i> | |
| ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... | 156 |
| <i>Гулішевська М.Г.</i> | |
| САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ФОРМУВАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ ПРИЙОМІВ..... | 160 |
| <i>Добіжа Н.В.</i> | |
| ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ..... | 167 |

| | |
|---|-----|
| Гльчук В.В. ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧІВ АГРАРНИХ ВНЗ..... | 171 |
| Кленко В.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КУЛЬТУРИ ТА МИСТЕЦТВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ..... | 174 |
| Ковтун Т.О. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРИЙНЯТТЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЇХНІМИ БАТЬКАМИ..... | 178 |
| Корольова Н.В. ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ – ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ..... | 181 |
| Молоченко В.В. КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ..... | 184 |
| Москалюк А.М. ПРОБЛЕМИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... | 188 |
| Проніна Н.В. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ..... | 192 |
| Рудакова О.А. КРИЗИСНІ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И ВОЗМОЖНОСТЬ ИХ ДИАГНОСТИКИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ..... | 196 |
| Рудкевич О.П. МУЗИЧНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 199 |
| Сіваш Т.Д. РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ..... | 202 |
| Скачек А.І. ВКЛЮЧЕННЯ ПЛЯЖНОГО ВОЛЕЙБОЛУ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ..... | 207 |
| Томашевська-Прядун С.О. ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА БАТЬКІВ (НА ПРИКЛАДІ УКРАЇНИ І ЯПОНІЇ)..... | 209 |
| Фальшинська Ю.В. ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ..... | 212 |
| Фасуляк А.Ю. ПРОФЕСІЙНІ ЗДІБНОСТІ ПСИХОЛОГА..... | 216 |
| Чорномаз І.С. НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... | 219 |
| Швабський О.О. МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ..... | 222 |

РОЗДІЛ 4

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНИХ НАУК,
ІСТОРІЇ, ПОЛІТОЛОГІЇ, СОЦІОЛОГІЇ ТА ПРАВознавства

| | |
|--|-----|
| Василик В.В. ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ..... | 225 |
| Вовк А.А. ВПЛИВ ФОСФАТІВ НА ҐРУНТИ..... | 228 |
| Гуменюк В.В., Гуменюк С.М. ПОЗИЦІЯ УКРАЇНИ ЩОДО ВИРІШЕННЯ БЛИЗЬКОСХІДНОГО КОНФЛІКТУ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКО-ІЗРАЇЛЬСЬКИХ ВІДНОСИН..... | 232 |
| Завальнюк А.В. ЗАЛЕЖНІСТЬ ФІЗИЧНОГО СТАНУ УЧНІВ ВІД ВІКУ ТА СТАТІ..... | 236 |
| Задорожна А.В. ВИВЧЕННЯ ПОЛЬСЬКИХ ЕТНОКУЛЬТУРНИХ ЛАНДШАФТІВ ПОДІЛЛЯ..... | 239 |
| Ісмайлова Д.В. РОЛЬ ЛИТОВСЬКИХ СТАТУТІВ У ЗАКРІПЛЕННІ ПРАВОВОГО СТАТУСУ УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ XVI – XVII СТ..... | 243 |
| Ковтунівська Ю.В. ЕКОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РІЧКИ ПІВДЕННИЙ БУГ ТА НАПРЯМКИ ЇЇ ВИРІШЕННЯ..... | 246 |
| Крашевський В.В. ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЕТИЧІВСЬКОЇ РІВНИНИ В МЕЖАХ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ..... | 249 |
| Куйбіда А.С. ВПЛИВ ХЛОРЕКВАТХЛОРИДУ НА ПРОДУКТИВНІСТЬ І ЯКІСТЬ ОЛІЇ МАКУ ОЛІЙНОГО..... | 253 |
| Луба А.О. ДОСЛІДЖЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ БІЛКОВІСНИХ РЕЧОВИН, СТАБІЛІЗОВАНИХ АНТИСЕПТИКОМ..... | 256 |
| Пшеничний Д.А. ПОЛІТИКА РАДЯНСЬКОЇ ВЛАДИ ЩОДО КОЗАЦТВА НА ДОНУ В 1917-1920 РР..... | 259 |
| Ситник Т.С. ОСОБЛИВОСТІ МЕЗОСТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛИСТКІВ КВАСОЛІ СОРТУ МАВКА ЗА ДІЇ ЕПНУ..... | 263 |
| Сплодитель А.О. «ЛИПОВЕЦЬКО-ІЛЛІНЕЦЬКА АСТРОБЛЕМА» – МАЙБУТНІЙ ОБ’ЄКТ ПРИРОДНО-ЗАПОВІДНОГО ФОНДУ ВІННИЧЧИНИ..... | 266 |
| Степанкевич М.П. НАДАННЯ АМЕРИКАНСЬКИМ УРЯДОМ СОЮЗНИЦЬКОЇ ДОПОМОГИ СРСР ЗА ПРОГРАМОЮ «ЛЕНД-ЛІЗ» ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ..... | 269 |
| Сук Я.В. ВИКОРИСТАННЯ АКРИЛОВИХ ЕМУЛЬСІЙ У ХІМІЧНОМУ ЧИЩЕННІ ВИРОБІВ З НАТУРАЛЬНОГО ХУТРА..... | 274 |
| Хасцький А.Г. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА СТРУКТУРА ВОДНО-БОЛОТНИХ АНТРОПОГЕННИХ ЛАНДШАФТІВ ПОДІЛЛЯ..... | 278 |

| | |
|--|-----|
| <i>Цвігун Ю.С.</i> МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ З ОСНОВ ХІМІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В УЧНІВ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ..... | 281 |
| <i>Шелестюк Н.Ю.</i> ЄВРОПЕЙСЬКА ПОЛІТИКА БЕЗПЕКИ І ОБОРОНИ: ФАКТОРИ РОЗВИТКУ..... | 284 |
| <i>Яценцюк В.Ю., Ярова Д.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЕКОМЕРЕЖІ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ..... | 289 |

РОЗДІЛ 5

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОЛОГІЧНИХ НАУК (УКРАЇНСЬКА МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА, ЗАРУБІЖНА МОВА І ЛІТЕРАТУРА)

| | |
|--|-----|
| <i>Брик М.М.</i> ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СЛУХО-ВИМОВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО СТУПЕНЯ..... | 294 |
| <i>Василенко В.С.</i> УКРАЇНСЬКІ СЛОВОНАЗВИ НЕРОЗЧЛЕНОВАНОЇ І РОЗЧЛЕНОВАНОЇ СТРУКТУРИ В ПРОЕКЦІЇ НА ПРОСТИЙ ДІСЛІВНИЙ ПРИСУДОК..... | 297 |
| <i>Врублевська Т.В.</i> АВТОБІОГРАФІЗМ ЯК СПОСІБ ГЕОГРАФІЧНОЇ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ПРОСТОРУ (НА МАТЕРІАЛІ АВТОБІОГРАФІЧНИХ ПОВІСТЕЙ М. СТЕЛЬМАХА «ГУСИ- ЛЕБЕДІ ЛЕТЯТЬ» ТА «ЩЕДРИЙ ВЕЧІР»)..... | 301 |
| <i>Діденко А.О.</i> ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ..... | 304 |
| <i>Качур А.О.</i> ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ В НАВЧАННІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА СЕРЕДНЬОМУ СТУПЕНІ ЗОШ..... | 308 |
| <i>Короленко М.В.</i> BLACK ENGLISH ЯК СОЦІАЛЬНО-ЕТНІЧНИЙ ДІАЛЕКТ..... | 311 |
| <i>Крило А.В.</i> КОНЦЕПТ «ДУША» У СМИСЛОВОМУ ПРОСТОРІ ПОЕЗІЇ ЛІНИ КОСТЕНКО..... | 314 |
| <i>Лавренчук В.М.</i> МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖНАЦІОНАЛЬНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... | 317 |
| <i>Лазоренко О.В.</i> СИСТЕМА РОБОТИ З НАВЧАЛЬНИМИ ТЕКСТАМИ НА МІЖПРЕДМЕТНІЙ ОСНОВІ..... | 321 |
| <i>Мазурова О.А.</i> ПОЛІТИЧНИЙ ДИСКУРС ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ..... | 324 |
| <i>Москальова О.С.</i> ЕМОТИВНІ ВИГУКИ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ ХЕЛЕН ФІЛДІНГ «ЩОДЕННИК БРІДЖИТ ДЖОНС»)..... | 327 |
| <i>Омельчук В.В.</i> ПОЛІСЕМІЯ ЯК ШЛЯХ ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИКИ..... | 330 |
| <i>Остапенко В.О.</i> ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ..... | 334 |

| | |
|--|-----|
| Петльована К.С. ЗАСОБИ КОГЕЗІЇ У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ПРОМОВ ПРЕМ'ЄР-МІНІСТРА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ДЕВІДА КЕМЕРОНА)..... | 336 |
| Похилюк О.М. ГЕНЕЗИС ТА ДЕФІНІЦІЇ ТЕРМІНА «ЕВФЕМІЗМ»..... | 339 |
| Чернієнко К.С. НЕОБХІДНІСТЬ ВЖИВАННЯ ПРЕДИКАТИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ УЧНЯМИ СЕРЕДНЬОГО СТУПЕНЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... | 344 |
| Шлапак А.В. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ПЕРІОДИЧНОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ..... | 345 |
| Юзькова І.В. КОНЦЕПТ ДОРОГА В РОМАНІ ГЕРТИ МЮЛЛЕР «ГОЙДАЛКА ДИХАННЯ»..... | 349 |

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА НАУКОВИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ**

Збірник наукових праць

Випуск другий

УДК 001(06)
ББК 72я5
А 43

Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: зб. наук. пр. – Вип. 2 / редкол.: Р.С. Гуревич (голова) [та ін.]; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. - Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 358 с.

| | |
|--------------------------|--------------|
| Відповідальний за випуск | Р.С. Гуревич |
| Оригінал-макет | В.П. Король |
| Технічний редактор | Т.Ц. Король |
| Дизайн обкладинки | Д.М. Луп'як |

Підписано до друку 03 грудня 2012 р.
Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Друк різнографічний.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 16,4
Наклад 110 прим.

Видавець і виготівник ТОВ «Фірма «Планер»
Реєстраційне свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців серія ДК №3506 від 25.06.2009 р.
21050, м. Вінниця, вул. Визволення, 2
Тел.: (0432) 52-08-64; 52-08-65
<http://www.planer.com.ua> E-mail: sale@planer.com.ua

