

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. № 4.— 1999. — с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

Друкється за рішенням вченої ради Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка від 5.05.1999 року (протокол № 9)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Микола Василенко — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Анатолій Вихруц — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Кондрацька — кандидат педагогічних наук, доцент

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор

Василь Мадзігон — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

Ольга Олексюк — доктор педагогічних наук, професор

Оксана Рудницька — доктор педагогічних наук, професор

Григорій Терещук — доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Хоменко — кандидат педагогічних наук, доцент

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

Літературний редактор: *Галина Дідук*

Комп'ютерний набір: *Світлана Григорчук*

Комп'ютерна верстка: *Валерій Габрусев, Оксана Горобець*

ББК 74
Н 34

©Тернопільський державний педагогічний університет

АВТОРИ ПОМЕРА (зміст. 79)

Борисюк Світлана Олексіївна	кандидат педагогічних наук, доцент Ніжинського державного педагогічного університету ім. М.Гоголя
Бубняк Ганна Миколаївна	викладач кафедри іноземних мов Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТДПУ)
Вільчинська Тетяна Пилипівна	кандидат філологічних наук, асистент кафедри української мови ТДПУ
Гриненко Ігор Васильович	викладач кафедри англійської філології ТДПУ
Давиденко Лариса Михайлівна	старший викладач кафедри англійської філології ТДПУ.
Кавецький Віктор Євгенович	аспірант Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти
Камінська Надія Дмитрівна	асистент кафедри педагогіки ТДПУ
Климова Катерина Яківна	старший викладач кафедри української мови Житомирського педагогічного університету ім. І.Франка
Леськів Аліна Зеновіївна	викладач кафедри практики англійської мови ТДПУ
Лісняк Стефанія Леонідівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри українського та загального мовознавства ТДПУ
Марушкевич Алла Адамівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка
Мелех Зінаїда Дем'янівна	викладач кафедри іноземних мов ТДПУ
Морська Лілія Іванівна	аспірантка лабораторії методики іноземних мов Інституту педагогіки Академії педагогічних наук України
Палихата Елеонора Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТДПУ
Панцьо Стефанія Єлісеївна	кандидат філологічних наук доцент кафедри української мови ТДПУ
Парасюк Іван Андрійович	директор Бродівського педучилища
Пруднікова Олена Іванівна	аспірантка Національної музичної академії України ім. П.І.Чайковського
Солоненко Надія Степанівна	аспірантка заочної форми навчання ТДПУ
Станіславська Світлана Петрівна	викладач кафедри іноземних мов ТДПУ
Стецько Ірина Іванівна	викладач кафедри англійської філології ТДПУ

ЛІНГВОДИДАКТИКАКатерина Климова (стаття...79)**ВИКОРИСТАННЯ ГНУЧКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ДІАЛЕКТНОГО ОТОЧЕННЯ**

Видатний просвітителі XIX ст. М.Корф, послідовно захищаючи українську культуру і національну школу, радив учителям не зупинятися на досягнутому, постійно вчитися самим, щоб мати право вчити дітей. Тільки такий учитель "здатний, впроваджуючи в життя концепцію національної школи, забезпечити непорушне здійснення закономірної єдності національного і загальнонародського... в усьому навчально-виховному процесі, формуванні особистості громадянина суверенної України на природному і плідному ґрунті рідного слова" [1, 17]. Особливо це стосується вчителів початкових класів, які першими, на думку В.Сухомлинського, "розкривають красу, поетичну силу, аромат, найтонші відтінки, музику слова" [2, 5]. Отже культура мовлення вчителя передбачає виразність, правильність, точність відносно будь-якої ситуації спілкування. На жаль, функціонально безграмотними можуть бути не тільки учні, а й деякі, вчителі, у мовленні яких нерідко трапляються помилки орфоепічного й граматичного характеру, невміння дібрати синоніми до слова, розтлумачити учням лексичні значення деяких слів тощо. Це можуть бути помилки й недоліки, пов'язані з явищем суржику, із впливом місцевих діалектів. Сам факт наявності у наших школах (як сільських, так і міських) учителів з низьким рівнем мовленнєвої культури потребує докладного аналізу стану роботи над культурою мовлення студентів - майбутніх учителів молодших класів, які навчаються в педагогічному вузі. Ми це здійснили на прикладі Житомирського педагогічного інституту, докладно проаналізувавши помилки діалектного характеру в мовленні студентів факультету підготовки вчителів початкових класів — вихідців із різних регіонів Житомирщини.

Проведення констатуючого зрізу передбачало фіксацію орфоепічних, граматичних помилок, зумовлених діалектним впливом рідних говірок, у писемному та усному мовленні студентів. Особливо вивчалися особливості слововживання. Це дало змогу стверджувати, що майбутні вчителі не готові теоретично й практично вирішувати проблему формування культури мовлення учнів початкових класів в умовах діалектного оточення (про це свідчать також результати педагогічної практики в школах Житомирської області). Студенти факультету підготовки вчителів початкових класів з розділом мовознавства, що вивчає місцеві особливості мови — територіальні діалекти, — знайомляться лише побічно. Це, звичайно, не сприяє підготовці їх до роботи по усуненню помилок у мові школярів, які зумовлюються впливом місцевої говірки," - зазначає П.Романюк [3, 37].

Методика роботи з діалектизмами у мовленні майбутніх учителів початкових класів має сприяти, по-перше, формуванню культури мовлення студентів, озброїти їх необхідними теоретичними знаннями з діалектології, і, по-друге, формувати методичні вміння й навички роботи з діалектизмами у школі. В пошуках конкретних шляхів вирішення цієї проблеми ми враховуємо декілька факторів:

1) психологічний (стимулювання розвитку творчого "я" студента, особисте ставлення до рідної говірки у майбутнього вчителя, диференційований підхід до групи студентів тощо);

2) доречність впровадження того чи іншого методу чи прийому при вивченні відомостей з діалектології на педфаці (тут можна погодитись із думкою Т.Котик, яка стверджує, що "завдання полягає в тому, щоб вивчити необхідний мінімум змісту підготовки, який забезпечить професійну компетентність" [4, 7];

3) такі загальнодидактичні принципи, як наступність і перспективність, забезпечують єдність довузівської й вузівської підготовки мовних особистостей, прагнення вчителя-мовника до самовдосконалення, до розробки методик роботи з діалектизмами у мовленні школярів конкретних населених пунктів. Нехтування цими принципами призводить до т.зв. "замкненого кола": мовні помилки молодшого школяра залишаються у нього в середніх і старших класах; ті ж самі помилки наявні в його мовленні протягом навчання у педагогічному вузі — ми маємо вчителя з низьким рівнем мовної культури, який не може стати взірцем для дітей.

"Значна частина помилкових або лінгвістично неточних понять, які формуються на початковому ступені шкільного навчання, часто вже не піддаються корекції на наступних етапах оволодіння мовою", - зазначає С.Вашуленко [5, 15].

Враховуючи позитивний досвід, вироблений шкільною методикою вивчення мови, зокрема методи і прийоми, запропоновані О.Біляєвим, В.Мельничайком, М.Пентилюк, М.Скаткіним, І.Лернером, І.Олійником та ін., слід зазначити, що система роботи для подолання діалектних помилок у вузі вимагає специфічних форм. Нашу увагу привертають сучасні дослідження з питань використання гнучких педагогічних технологій вузівського навчання, в основі яких лежить якість і ефективність підготовки майбутніх учителів (у тому числі й мовників). На думку О.Гохберг, педагогіка "має справу з виробничими циклами і створенням "духовною продукту" [6, 19], а педагогічний процес, подібно до виробничого, має логічну послідовність операцій - від появи студентів-першокурсників у педвузі (а тут ми маємо досить строкату картину у складі мовленнєвих особистостей) до отримання ними диплому вчителя початкових класів. Розроблені в останні десятиріччя технології вузівського навчання дали більш чи менш ефективні результати: про це свідчать дослідження з проблем програмованого навчання, використання ТЗН та логіко-структурних схем вивчення груп споріднених навчальних дисциплін. Розробка гнучких педагогічних технологій передбачає перебудову навчальних планів, навчальних розкладів, введення нових форм занять, зміни в системі оцінювання й контролю знань. Таким чином, працюючи над удосконаленням традиційних форм вузівських знань із мови (з огляду на проблему підвищення мовної культури студентів педфаку в умовах діалектного оточення), ми намагались виробити творчий підхід до кожної з них і знайти вихід із тієї парадоксальної ситуації в педагогічній технології, коли реальний, живий студент не залишається поза увагою викладача, а існує тільки як об'єкт педагогічного впливу, результати якого заздалегідь прогнозовані. Але студент сприймає лише ту інформацію, яку здатний сприймати. Яким чином можна удосконалити форми вузівського навчання української мови, послідовно підвищувати рівень мовної культури майбутніх учителів?

Лекція — провідна форма, основною дидактичною метою якої є "формування орієнтовної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу. Лекція виконує наукові, виховні, світоглядні функції, вводить студентів у творчу лабораторію лектора" [7, 20]. Лекційні заняття є основною формою викладу матеріалу з курсів сучасної української мови й культури і техніки мовлення. Обидві дисципліни викладаються вже у першому навчальному семестрі. Тому цілком доцільно прочитати "об'єднану лекцію" для обох навчальних дисциплін (вона може бути вступною) за таким планом:

1. Мова і мовлення. Загальне поняття, форми існування.
2. Поняття про мовну норму та її стилістичні варіанти.
3. Територіальні діалекти. Діалект і говірка.
4. Діалектні групи на території Житомирщини.
5. Основні типи мовних помилок. Ставлення до діалектних помилок у мовленні молодших школярів.

Крім усного викладу матеріалу, на нашу думку, доцільно вдаватися до пояснювально-ілюстративного методу, зокрема використати ТЗН (у вигляді таблиць, схем або кодограм під заголовками: "Карта діалектних груп на території Житомирської області", "Орфоепічні та граматичні особливості поліських говорів", "Орфоепічні та граматичні особливості південно-волинських говірок волинсько-подільських говорів", позначень ареалів функціонування певних діалектизмів на карті області тощо). Засобом підвищення потенціалу діалогічності подібної вступної лекції є цікава її модифікація, запропонована Н.Посталюк [8, 164]. Це т.зв. "лекція удвох", у нашому випадку це можуть бути викладачі, які читають курси "Сучасна українська

мова" й "Основи культури і техніки мовлення": обидва викладачі подають різні аспекти проблеми, наприклад, з точки зору мови і мовлення. Оригінальним є також такий варіант лекції, як "лекція командою": студенти — вихідці з різних регіонів області можуть доводити тезу про позитивну роль тієї чи іншої говірки у формуванні словникового складу літературної мови. Епіграфом до вступної лекції об'єднаного типу ми пропонуємо вислів Анатолія Бортняка: "Щоб життя було щедрим, як земля, і високим, як небо, слід знати своє слово, любити його, шанувати, боронити, розвивати, вкладаючи в нього свій розум, свій дух, своє сумління" [9, 10].

Частиною лекторського плану є план практичних занять. В.Рогинський визначає практичне заняття як своєрідну форму зв'язку теорії з практикою, яка служить закріпленню знань шляхом залучення студентів до вирішення різноманітних навчально-практичних завдань" [7, 26]. Кількість практичних занять із курсу сучасної української мови на педфаці удвічі перевищує кількість лекційних. Це дає можливість докладніше проаналізувати явище діалектного впливу на мовлення студентів, практично застосувавши отримані на лекції теоретичні знання з діалектології. Окремі практичні заняття з фонетики та граматики доцільно присвятити проблемі орфоепічних та граматичних помилок у мовленні населення Житомирщини, зокрема учнів початкових класів, а також звернути увагу на діалектні помилки подібного характеру у самих студентів. При цьому долати такі порушення значно легше, попередньо ознайомившись із контингентом студентів, — тоді ми зможемо поділити кожную групу на підгрупи відповідно до діалекту, який функціонує на території Житомирщини: поліського, південно-західного чи перехідного. Такий диференційований підхід до студентів цілком вмотивований кількома факторами:

- різними говірковими особливостями і відповідно різними мовленнєвими відхиленнями;
- поділ на групи (за регіональними ознаками) сприяє створенню психологічного мікроклімату кожної підгрупи, що допомагає колективно долати те чи інше порушення;
- в межах підгрупи викладачеві легше простежити ступінь впливу діалекту на мовлення кожного студента, тобто, здійснювати індивідуальний підхід.

Подібна диференціація аж ніяк не руйнує комунікативних стосунків між студентами різних підгруп, а навпаки, сприяє мовному взаємозбагаченню майбутніх учителів. На практичних заняттях обов'язково слід враховувати також різний рівень самостійності студентів, який визначається співвідношенням репродуктивної та продуктивної діяльності. Студенти першого рівня самостійності вчать запропонований викладачем теоретичний матеріал і через деякий час відтворюють його. Студенти другого рівня можуть вести пошукову роботу, але "потребують поштовху", керівництва з боку викладача. Студенти третього рівня можуть самостійно вирішувати поставлену викладачем проблему, а на четвертому рівні знання студентів виходять далеко за межі навчальної програми, вони і ставлять переді собою проблемні завдання, й вирішують їх цілком самостійно. Окремі студенти протягом навчання можуть змінювати рівні - переходити від першого і другого до третього і навіть четвертого рівнів, поступово надаючи перевагу продуктивній діяльності. Однак це явище не є типовим, тому для деяких студентів достатнім буде знати теоретичний мінімум і діалектології, подолати власні мовленнєві помилки, зумовлені впливом рідної говірки, і застосувати вже під час першої педагогічної практики запропоновані викладачем вправи з діалектизмами; інші студенти зможуть самостійно або під керівництвом викладача вести діалектологічну пошукову роботу, розробляти систему вправ, спрямованих на подолання діалектних мовних помилок молодших школярів, а органічним завершенням таких досліджень будуть курсові, дипломні роботи, наукові публікації тощо. Виявити таких студентів, здібних до наукових досліджень, залучити їх до роботи наукового гуртка з діалектології, який працює на факультеті підготовки вчителів початкових класів, — одне з важливих завдань вузівського викладача-словесника. Саме тут можуть простежуватись перспективи розвитку вітчизняного мовознавства й педагогіки, а викладачі вузу відіграють визначну роль у формуванні майбутніх учителів як учених-дослідників, людей творчих і небайдужих до проблеми піднесення мовної культури в нашому суспільстві.

Розробляючи систему вправ, спрямованих на подолання орфоепічних та граматичних помилок діалектного характеру, ми пропонуємо поділити студентів на підгрупи за регіоном Житомирської області, де знаходиться рідна домівка кожного студента, і розмістити кожную з

підгруп окремо в аудиторії. Враховуючи різний ступінь самостійності студентів, викладач пропонує вправи у вигляді варіантів (рівнів), а кожен студент самостійно обирає рівень, який є доступним для нього. Викладач оцінює відповіді студентів (письмові й усні) за рейтинговою системою. Окремо оцінюється активність, виготовлення наочності до заняття. Наведемо приклад практичного заняття з курсу сучасної української мови, де в основу покладено диференційований підхід до студентів:

Розділ "Фонетика. Орфоепія".

Тема практичного заняття: "Причини порушення орфоепічних норм, зумовлені діалектним впливом".

Мета заняття - узагальнити й розширити теоретичні знання про фонетичні діалектизми; підвищити загальний рівень мовленнєвої культури студентів — вихідців із різних регіонів Житомирської області; сформувати в майбутніх учителів правильне ставлення до орфоепічних помилок діалектного характеру в мовленні школярів.

Завдання — навчити студентів слухати чуже і власне мовлення, визначати в ньому говіркові риси, порівнювати їх із літературними нормами; навчити користуватись ТЗН, записувати фонетичною транскрипцією сприйнятий з магнітофонного звучання діалектний текст.

Обладнання: порівняльні таблиці, набір кодограм, картки з діалектними текстами, збірники текстів, магнітофонні записи.

Хід заняття:

1. Слухання повідомлень студентів із теми: "Особливості звуковимови в українській літературній мові", "Орфоепічні особливості правобережнополіських говорів", "Орфоепічні особливості волинсько-подільських говорів" (для студентів 1-2 рівня самостійності).

2. Вправа для студентів усіх чотирьох рівнів самостійності (при виконанні завдань студенти користуються довідковими картками "Спрощений варіант фонетичної транскрипції", які допомагають записувати діалектні тексти): користуючись картою-таблицею, що визначає орфоепічні особливості говірки Вашого населеного пункту, наведіть власні приклади діалектизмів, у яких зазначена риса спостерігається.

3. Вправа для 1-2 рівнів усіх підгруп:

Проаналізуйте особливості звуковимови та наголошення в текстах, записаних фонетичною транскрипцією від різних інформаторів - мешканців Житомирщини у 1950-70 рр. Т.В.Назаровою. Чи спостерігаються зміни у сучасній вимові звуків та звукосполучень або в наголошенні слів? Порівняйте тексти у збірнику і тексти, запропоновані у картках (1980-90-х років).

4. Вправа для 3-4 рівнів (ускладнений варіант вправи 3):

Запишіть на магнітофонну плівку розповідь товариша (студента Вашої підгрупи) на тему "Моя родина", а потім порівняйте його із текстом збірника Т.Назарової /Говори української мови: Збірник текстів/ За ред. Т.Назарової. -К.: Наук. думка, 1977.

5. Вправа виконується всіма студентами обов'язково: Запишіть на магнітофонну плівку своє мовлення (оберіть для розповіді одну з тем: "Весілля в нашому селі", "Моє господарство", "Моя родина, рідне село" тощо). Об'єктивно визначте помилки діалектного характеру. Обміняйтесь записом зі студентом Вашої підгрупи, потім - зі студентом іншої підгрупи. Порівняйте їхній аналіз Вашої вимови із самоаналізом.

6. Вправа виконується всіма студентами обов'язково: Прослухайте в магнітофонному записі розповідь першокласника однієї зі шкіл Житомирщини. Спробуйте визначити хоча б приблизно, де мешкає цей учень. Які відхилення у його мовленні можна вважати фонетичними діалектизмами? Які орфоепічні особливості зумовлені віком дитини?

7. Вправа для студентів 3-4 рівнів усіх підгруп: Запропонуйте вправу, спрямовану на подолання однієї з орфоепічних помилок діалектного характеру у мовленні учнів початкових класів Вашої рідної школи. Побудуйте вправу так, щоб вона передбачала роботу з текстом.

8. Заключна частина заняття передбачає підведення підсумків (кожен студент підраховує загальну кількість балів, отриманих за виконання вправ), а викладач визначає за шкалою відповідну оцінку (за п'ятибальною системою).

Диференційований підхід до контингенту студентів, використаний нами при вивченні орфоепічних та граматичних особливостей мовлення вихідців з різних районів Житомирської

області, ми застосовуємо її при вивченні лексичних діалектизмів різних груп (власне лексичних, етнографічних та семантичних). Саме ця тема у програмі з курсу сучасної української мови є рекомендованою для самостійного вивчення, передбачається, що діалектна лексика не викликає утруднень при опрацюванні. Але тривалий час діалектизми прирівнювались до просторіч та жаргонізмів, наполегливо викоринювались з літературної мови. Деякі студенти зазнали подібного впливу з боку шкільних учителів, і зараз їм важко сприймати діалектну лексику як джерело збагачення літературної мови. Тому на практичних заняттях викладач має виробити у студентів правильний підхід до лексичних діалектизмів не вважати їх, на відміну від фонетичних та граматичних, помилками в мовленні. У процесі вузівського навчання української мови, яке здійснюється на основі "комунікативно-діяльнісного підходу" [10, 71], студенти аналізують лексичні можливості діалектизмів тільки у зв'язаному тексті. Це можуть бути твори класиків української літератури, давні фольклорні твори або розповіді, записані від інформаторів. Розробка лексичних вправ з діалектизмами, так само, як і вправ з орфоєпії та граматики, повинна бути спроектованою на школу.

Використовуючи подібні вправи, запропоновані викладачем, студенти вже під час першої педагогічної практики у сільських школах зможуть побачити ефективність такої роботи, а потім самостійно розробити систему вправ для учнів початкових класів.

Т.Котик виділяє чотири групи компетенції, які складають зміст професійно-мовленнєвої готовності майбутніх учителів до роботи: лінгвістичну (знання про мову); комунікативну (вміння спілкуватися); лінгводидактичну (спроможність застосувати на практиці основні положення методичної науки); народознавчу (знання про історичне минуле, культуру, звичаї й традиції українців). На нашу думку, саме робота з діалектизмами на заняттях з мови у педагогічному вузі формує таку професійно-мовленнєву готовність.

Література

1. Мазуркевич О.Р. Рідне слово в концепції національної освіти // Рідна школа. - 1993. - №10. — С.17-18.
2. Сухомлинський В.А. Как я представляю себе школу будущего // Дет. Лит. - 1968. - №11. — С.5-8.
3. Романюк П.Ф. Система роботи у початкових класах над помилками, умовленими діалектним впливом // Шляхи поліпшення мовної підготовки учнів початкових класів. Метод. рекомендації. На допомогу вчителів поч. класів, Житомир, 1989. — С.37-41
4. Котик Т.М. Методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Одеса, 1994. — 17с.
5. Вашуленко М.С. Перспективність і наступність у навчанні української мови в початковій і середній школі // Укр. мова. і літ. в шк.-1991. - №8. — С.15-20.
6. Гохберг О.С. Проблема разработки й реализации гибких педагогических технологий обучения в вузе: Дис. канд. пед. наук. - Славянск, 1995. — 148с.
7. Ропинский В.М. Азбука педагогического труда. - М., Высш. шк., 1990. — 112с.
8. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. - Казань: Изд-во университета, 1989. — 64с.
9. Бортык Анастасія. Ну що бздавалося, слова... - Вінниця: Ред. газ. "Південний Буг", 1992. — 64с.
10. Біляев О.М., Вашуленко М.С., Плахотник В.М. Концепція мовної освіти в Україні // Рідна школа. - 1994. - № 9. С.71-73.

Галина Дідук (мист...79)

СТРУКТУРНІ ОЗНАКИ ЕМОТИВНО-СТИЛІСТИЧНИХ УМІНЬ

Засвоєння учнями 5–9 класів найбільш важливих лінгвостилістичних понять необхідне для розвитку у них стилістичних умінь, складовою яких є уміння використовувати граматичні засоби емотивності. Урахування ступеня їх сформованості передбачають психологічні фактори вивчення стилістичних функцій мовних засобів. У методичній літературі ця проблема не є новою.

У результаті досягається мета вивчення лінгвостилістики у середніх класах школи: формується вищий рівень мовного чуття, проходить інтеграція лінгвостилістичних понять, розвиваються здібності творчо переносити теоретичні знання на практику спілкування.

Увагу цій проблемі приділяли В. Мельничайко, М. Пентилюк, С. Іконніков, В. Капінос, Т. Чинова. Так, С. Іконніков уперше визначив основні уміння і навички, які необхідно й можливо сформувані в учнів у процесі навчання рідної мови. До них відносяться:

- уміння аналізувати невеликі тексти певних стилів у різних відношеннях; уміння за допомогою стилістичного експерименту показати доцільність уживання одного або декількох засобів виразності; уміння відзначати стилістичні недоліки художнього мовлення (образна недостатність, бідність лексико-фразеологічних і граматичних засобів тощо); уміння показати «роботу» в тексті цілого комплексу мовних засобів, прийомів стилістичної організації мовлення;
- уміння доцільно використовувати експресивні й емоційні варіанти простих і складних речень (в замальовках, в характеристиках персонажів тощо), а також лексичні, фразеологічні і морфологічні засоби вислову;
- уміння використовувати в тексті деякі стилістичні прийоми (наприклад, перифраз, змішування слів різного стилістичного забарвлення, інверсія, синтаксичний паралелізм, невласне - пряма мова, період, віддалення відокремлених означень від означуваного слова, скупчення однорідних членів тощо);
- уміння використовувати з метою виразності особливості розмовної граматики, лексики й фразеології;
- уміння створювати синтаксичними і лексико-фразеологічними засобами тональність мовлення, що диктується змістом [8, 133–134].

М. Пентилюк до стилістичних умінь і навичок відносить: уміння виявляти стилістично нейтральні й стилістично забарвлені одиниці, співвідносити їх; уміння добирати стилістичні синоніми і правильно вживати їх у тексті; уміння аналізувати текст певного стилю; уміння конструювати стилістично диференційовані тексти, уміння удосконалювати стиль написаного та інші [5, 44–51].

В. Мельничайко приділяє увагу вмінням вправно використовувати паралельні мовні засоби, правильно вживати їх у текстах різних стилів, навчитися передавати за їх допомогою глибину почуттів і динаміку дії [4, 11].

У 5–9 класах учні набувають умінь і навичок практичного користування стилістичними ресурсами мови у своєму усному й писемному мовленні, опираючись на знання фонетики, лексики, граматики. До таких поетапних умінь відносимо: уміння розрізнати стилі мовлення (розмовний, науковий, художній — 5 клас, офіційно-діловий і інші стилі — 6 клас, публіцистичний і інші стилі — 7 клас); уміння обґрунтовувати стилістичну приналежність певного тексту; уміння визначати мовні ресурси кожного стилю, уміння добирати ці засоби для висловлювань різних типів і стилів мовлення; уміння користуватися різними стилістичними прийомами (стилістичний аналіз, експериментування, конструювання, редагування); уміння дотримуватися єдності змісту (теми) і мовного (стилістичного) оформлення у висловлюваннях різних стилів.

Формування цих умінь завжди пов'язане із свідомим та цілеспрямованим оволодінням прийомами й способами дій, тому що кожне висловлювання, яке народжується «у складному процесі, початковою стадією якого є спільний задум, проходить наступну стадію внутрішнього мовлення (або згорнутої схеми речення) і кодується (реалізується) у розгорнутому мовленнєвому висловлюванні. Дійшовши до слухача, це висловлювання повертається у зворотному напрямку, який розпочинається із усвідомлення повідомлюваного, яке продовжується у його декодуванні — виділенні його істотних інформаційних вузлів і яке закінчується спільною смисловою схемою, що переживається, як ... розуміння висловлення» [7, 86].

Нами вище зазначалось, що при вивченні граматичних емосем (експресем), їх відбір здійснюється у відповідності з конкретною мовленнєвою ситуацією, з урахуванням мети й умов комунікації.

Основним шляхом засвоєння стилістичних мовних явищ В. Мельничайко, М. Пентилюк, В. Капінос і Т. Чинова вважають не лише підпорядкування певним правилам, але й мотивоване використання мовних засобів на основі ознайомлення із взірцями такого використання. Тому ми у процесі удосконалення в учнів 5–9 класів умінь використовувати мовні засоби емотивності значне місце відводили їхній роботі наслідувати готовий матеріал, хоча одним із

важливих завдань навчання є розвиток учнівської самостійної творчої діяльності.

Обґрунтування цієї діяльності, її значення і місце у розвитку зв'язного мовлення й мислення школярів дається у працях Л. Виготського. Визначаючи істотне «зони ближнього розвитку», він зазначає, що центральним для всієї психології навчання моментом є можливість підніматися на вищий ступінь інтелектуальних здібностей, можливість переходити від того, що дитина вміє, до того, що вона не вміє, за допомогою наслідування. У цьому Л. Виготський вбачав велике значення навчального процесу для розвитку мовлення й мислення учнів. На його думку, навчання розвитку зв'язного мовлення у школі великою мірою будується на копіюванні [1, 36–42].

Розвиток цього положення знаходимо й у працях сучасних психологів. Так, О. Раєв, надаючи великого значення мовній імітації у формуванні мовної особистості, звертає увагу на те, що заперечення значення й необхідності наслідування багато в чому зменшує проблему навчання. Він справедливо зазначає, що багато у навчальному процесі залежить від умов, у яких здійснюється керівництво вчителя. «Якщо забезпечується усвідомлення принципів діяльності, її причинно-наслідкові зв'язки, способи, прийоми удосконалення діяльності та логіка їхньої будови — у процесі наслідування утворюється і децю нове — закладаються основи самостійності» [6, 9–10].

Разом з тим, Т. Чижова вважає, що точне наслідування прикладу у процесі формування стилістичних умінь не є обов'язковим, воно може бути варіативним з урахуванням особливостей конкретної мовленнєвої ситуації. Корисним, на думку вченої, буде ознайомлення підлітків як із бездоганними у стилістичному плані взірцями побудови висловлювань, так і з відхиленням від стилістичних норм у доборі та організації мовних засобів з наступним з'ясуванням доцільності — недоцільності цих помилок у кожному конкретному випадку.

Це одна із відмінностей психологічного характеру вивчення мовних засобів емотивності у школі. Специфіка стилістичного вміння полягає в тому, що йому постійно приходиться свідомо здійснювати відбір стилістичних засобів, із врахуванням мовленнєвої ситуації, яка зазвичай не повторюється і виступає завжди в новій якості. При цьому змінюються мотиви, мета, умови та інші фактори. Ступінь складності різних варіативних реалізацій повинен бути врахований у кожному конкретному випадку.

Вчені-психолінгвісти В. Грідін, О. Леонтьєв констатують, що процес формування висловлювання розпочинається, як і будь-яка людська діяльність, із роботи органів чуття: необхідно бачити обставини, умови комунікації чи хоча б уявити, надумати собі. Після цього йде емоційна настанова: при врахуванні особливостей різних стилів мовець добирає відповідні до конкретної мовленнєвої ситуації стилістичні засоби та способи їх реалізації. При цьому оцінка умов, аналіз обставин і вибір стилістичних засобів постійно зв'язані з активною роботою мислення.

Глибоке теоретичне обґрунтування процесу формування тексту як продукту мовленнєвої діяльності, його сприйняття дається у М. Жинкіна, який довів, що «текст є багаторівневим утворенням, всі елементи якого знаходяться у залежності та тісній взаємодії» [2, 18].

Зазначене вище дає підставу для висновку про те, що кінцевим психологічним результатом навчання лінгвостилістики можуть бути не навички, важливим компонентом яких є автоматизм, а мовленнєві вміння, які являють собою дії, що складаються з різних операцій, але котрі мають спільну мету і не допускають їх автоматизму.

До мовленнєвих умінь вчені-методисти М. Дорошенко, П. Кордун, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Т. Чижова та інші в особливу групу виділяють **стилістичні вміння**.

До стилістичних умінь вони відносять такі розумові дії, в основі яких лежить аналіз умов та шляхів добору тих чи інших мовних засобів у залежності від призначення й мети спілкування.

Головним критерієм відбору мовних засобів (нейтральних, загальноживаних та стилістично забарвлених) є їх відповідність до певної ситуації, мети й умовам спілкування. Звідси випливає, що основним шляхом формування у підлітків емотивно-стилістичних умінь є свідоме використання мовних засобів різних рівнів, що, у свою чергу, залежать від ступеня оволодіння відповідними поняттями та розвитку мовного чуття. Окрім цього, визначення доцільності та мотивованості використання мовних засобів на всіх етапах навчання вимагає

постійної активної роботи мислення.

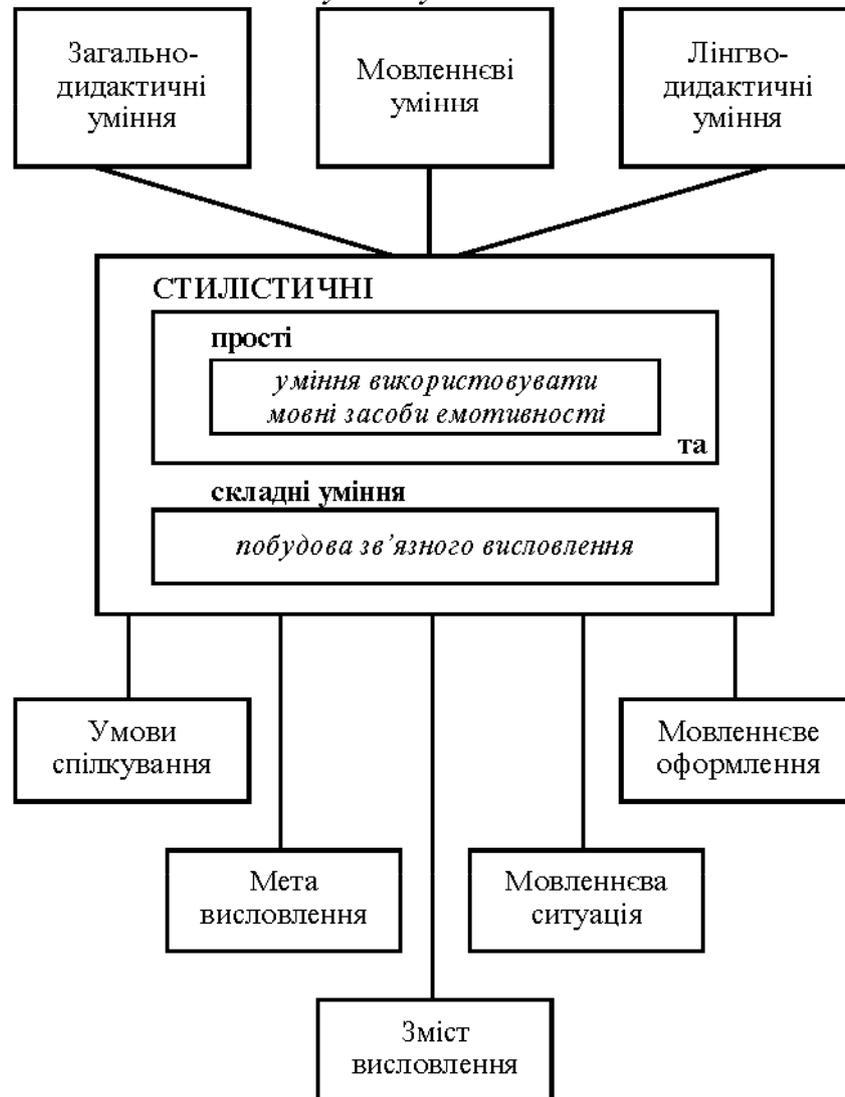
Стилістичні уміння, зазначені нами вище, В. Капінос, Т. Ладиженська і Т. Чижова розрізняють ще за ступенем складності, характером процесу засвоєння, принципами вичленування, у результаті чого ці вміння вони розділили на дві групи: прості та складні. До умінь першої групи відносять такі, що формуються паралельно із вивченням основних розділів лінгвістики; уміння другої групи (складні) орієнтовані на побудову тексту.

Уміння першої групи повинні сприяти розвитку у підлітків стилістичної вправності: визначати, бачити та розпізнавати стилістичні засоби, співвідносити їх зі сферою використання. При вивченні аспектичних розділів навчального матеріалу учні опановують уміння визначати й класифікувати стилістичне та емоційно-оцінне забарвлення слів, стилістичних функцій синтаксичних одиниць на готовому матеріалі, встановлювати й мотивувати доцільність використання загальноживаних та стилістично маркованих засобів, умінням розв'язувати і складати різноманітні за характером стилістичні завдання.

Уміння першої групи є фундаментом більш складних стилістичних умінь, основним призначенням яких є побудова зв'язного висловлювання, які відносяться до певного стилю й типу мовлення.

Для простих і складних стилістичних умінь, які ми означаємо ще як емотивні уміння, що взаємодіють з іншими видами умінь (загальнодидактичними, ситуативно-мовленневими та лінгводидактичними) характерними є спільні структурні ознаки, які ми пропонуємо у схемі 1.

Спільні структурні ознаки емотивно-стилістичних умінь з іншими видами умінь у мовленнєвій діяльності



Враховуючи об'ємність поняття «емотивно-стилістичні уміння» — детальніше розглянемо його будову:

- оперативне визначення учнями умов спілкування — швидкість і правильність урахування позамовних (екстралінгвістичних факторів: коли, де, кому, що);
- основна мета й зміст тексту, що конструюється у внутрішньому мовленні;
- формування «комунікативного ядра», у процесі якого проходить актуалізація знань із лінгвостилістики (вихідний набір слів, фраз, правил їх поєднання, здібності правильно зіставляти знання зі стилістики з об'єктивною мовленнєвою ситуацією);
- здійснення сталого контролю і самоконтролю за правильністю мовленнєвого оформлення, до завдання якого входить забезпечення зворотного зв'язку.

Формування стилістичних умінь у підлітків у процесі вивчення граматичного матеріалу знаходиться у тісному зв'язку з проблемою розвитку їх пізнавальних здібностей.

А. Маркова розглядає цю проблему у двох аспектах: з одного боку необхідною умовою є наявність пізнавального зацікавлення та активної діяльності самих школярів, з іншого — проведення цілеспрямованої підготовчої роботи з відбору найбільш ефективних методів і прийомів з боку вчителя.

У працях Л. Айдарової та М. Єрастова переконливо показано, що оволодіння знаннями зі стилістики проходять значно ефективніше, коли використовувати спеціальні стилістичні завдання, які орієнтують на засвоєння загальних способів дій, тобто певних системних операцій, що направлені на виділення істотних рис та відношень між предметами, котрі відображаються у тих чи інших поняттях.

Ступінь розуміння, швидкість і правильність розв'язання лінгво-стилістичних завдань ми вважаємо одним із головних критеріїв, які допомагають визначити рівень сформованості емотивно-стилістичних умінь.

Із зазначеного вище випливає, що процес удосконалення емотивно-стилістичних умінь проходить складний шлях, який розпочинається від наслідування прикладу через виконання вправ репродуктивного характеру до досягнення вищого рівня володіння емотивно-стилістичними уміньми — продукування зв'язного висловлювання з доцільним використанням у ньому мовних засобів емотивності відповідно до мети та умов спілкування.

Таким чином, організація роботи над граматичними засобами емотивності у 5–9 класах сприятиме засвоєнню знань про стилі мови й мовлення і формуванню комунікативних умінь і навичок учнів.

Література

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений в шести томах. — М.: Наука, 1982–1984. — т.2. — С. 36-42.
2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. — М.: Просвещение, 1982. — С.18.
3. Иконников С. Н. Стилистический анализ текста. Пособ. для уч. — М.: Просвещение, 1967. — С. 50-82.
4. Мельничайко В. Я. Работа с грамматическими синонимами на уроках украинской речи в IV–VIII классах. — К.: Рад. школа, 1975. — С. 11.
5. Пентиліук М. І. Формування стилістичних умінь і навичок учнів //Укр. мова і л-ра в шк. — 1984. — №10. — С. 44–51.
6. Раев А. И. Психологические основы управления умственной деятельностью учащихся в процессе обучения. — Л.: Просвещение, 1971. — С. 9-10.
7. Теория речевой деятельности /Под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Просвещение, 1968. — С. 86.
8. Чижова Т. И. Основы методики обучения стилистике в средней школе — М.: Просвещение, 1987. — С. 133-134.

Елеонора Палихата (стаття...79)

НАВЧАННЯ ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕРВ'Ю

У наш час у школі деколи можна спостерігати послаблення інтересу учнів до уроків української мови. На наш погляд, однією з головних причин цієї недоречності є вивчення української мови дещо відірвано від практичного її застосування у процесі усномовленнєвого спілкування. виправленню цього становища допоможе комунікативне спрямування навчання української мови, оскільки у процесі мовленнєвої діяльності беруть участь свідомість, мислення, воля, активізовані комунікативною метою висловлювання. Звідси випливає, що звернення до комунікативного аспекту у вивченні української мови відкриває необмежені можливості формування школяра як мовленнєвої особистості. Особливого значення в цьому випадку набуває створення навчальних мовленнєвих ситуацій, відповідних умов для побудови комунікативного мовленнєвого акту, а тим самим і підготовки учнів до розв'язання різних мовленнєвих проблем.

Комунікативні перспективи вивчення української мови в школі реалізуються на уроках розвитку зв'язного мовлення, особливо діалогічного. "Комунікативна структура діалогу найбільш проста, вона відображається в рамках індивідуального спілкування, якому зазвичай властиві безпосередність, конфіденційність, інтимність. Однак індивідуальне спілкування може носити й офіційний характер, який вимагає від учасників діалогу використання певного етикету і стилю мовлення" [1, 20].

Видами діалогічного мовлення є бесіда, суперечка, інтерв'ю тощо. Інтерв'ю (англ. interview), як говориться у словнику іншомовних слів, це:

- призначена для поширення у пресі, по радіо, телебаченню бесіда у формі питань і відповідей з державним або яким-небудь іншим діячем;

- у соціологічних дослідженнях – бесіда дослідника за попередньо наміченим планом із особою або групою осіб, відповіді яких на питання дослідника служать вихідним емпіричним матеріалом для узагальнень" [2, 197].

"Інтерв'юер (англ. interviewer) – особа, яка проводить інтерв'ю, інтерв'ювання [2, 197].

Інтерв'ювання – це проведення бесіди, опитування кого-небудь із метою опублікування отриманих відомостей.

Отже, інтерв'ю – це удосконалені діалоги-розпитування. На початковому етапі навчання учнів інтерв'ювання проводяться діалоги-розпитування, які мають більш вузьку тему і стосуються переважно побутових проблем.

Метою проведення діалогів-розпитувань є удосконалення умінь проведення питально-відповідного діалогу, під час проведення якого учні повинні вчитися правильно будувати запитання, використовуючи при цьому необхідні: - питальні слова, виражені займенниками чи прислівниками; - доречні звертання, виражені іменниками в кличному відмінку, що відповідають певному мовленнєвому колективу та його традиціям; - форми мовленнєвого етикету і культури спілкування; - нові слова чи фразеологізми, лексичне значення яких попередньо тлумачаться тощо. Завершальною роботою над діалогами-розпитуваннями є проведення інтерв'ю. Для ознайомлення учнів із інтерв'ю як жанром публіцистичного стилю відводиться один урок із розвитку зв'язного мовлення. Суть роботи полягає у проведенні трьох етапів його опрацювання.

Перший етап роботи – це ознайомлення зі специфікою жанру. Він проводиться з допомогою методу розповіді учителя. При цьому учитель повідомляє, що інтерв'ю – це жанр публіцистичного стилю. В інтерв'ю переважно беруть участь дві особи: журналіст як інтерв'юер та особа, думки якої є цікавими для навколишніх. Зміст інтерв'ю являє собою відповіді співрозмовника на запитання, поставлені інтерв'юером.

Другий етап роботи – це надання вчителем порад, необхідних для проведення інтерв'ю, про поведінку інтерв'юера: а) перед інтерв'ю, б) під час інтерв'ю, в) після інтерв'ю.

Перед інтерв'ю інтерв'юеру потрібно чітко сформулювати для себе, чому він чи організація (наприклад, редакція), яку інтерв'юер представляє, зацікавилася саме цією людиною, з якою планується проведення інтерв'ю:

- що інтерв'юер про неї знає?
- про що можна і потрібно запитати, а про що питати не можна?
- скільки часу може відвести людина для проведення з нею інтерв'ю?
- як краще інтерв'юеру сформулювати кожне питання?
- скільки може бути запитань? Чи не багатослівні вони?
- попередньо познайомитися із майбутнім співрозмовником і обговорити з ним план майбутнього інтерв'ю;

- попередньо обдумати початок інтерв'ю та його завершення.

Під час проведення інтерв'ю інтерв'юерові потрібно звернути увагу на такі питання:

- який настрій у співрозмовника? Чи відповідає його настрій передбачуваний тональності розмови?

- скорегувати питання, виходячи зі створеної мовленнєвої ситуації;
- зіставити відведений час із отриманою інформацією;
- записати проведене інтерв'ю на диктофон чи магнітофон.

При цьому вчителю необхідно повідомити учням про те, що інтерв'ю можна проводити усно й письмово. Якщо для запису інтерв'ю, проведеного усно, потрібно використати магнітофон чи диктофон, щоб відновити розмову для прослуховування слухачами чи глядачами, то для проведення інтерв'ю на сторінках газет чи журналів запитання інтерв'юера та відповіді співрозмовника оформляються письмово.

Після проведення усного інтерв'ю потрібно:

- відновити хід інтерв'ю з допомогою прослуховування записаного тексту на магнітофонній плівці і подумати, що повинно бути опубліковано, а що має залишитися, як

кажуть, "за кадром";

- звернути увагу на власну позицію стосовно піднятої теми інтерв'ю;
- виявити: - чи не спостерігається тиску на співрозмовника з боку інтерв'юера? - хто знаходиться на першому плані, інтерв'юер чи його співрозмовник, позиції якого цікавлять слухачів?
- познайомити співрозмовника із передбачуванним для публікації чи прослуховування в ефірі варіантом інтерв'ювання;
- враховувати інтерв'юєрові рекомендації співрозмовника при підготовці кінцевого варіанту інтерв'ю.

І третій етап роботи — це методика опрацювання інтерв'ю, тобто, як, яким чином вчити дітей проводити інтерв'ю? Ще М.В.Ломоносов вказував на "пять средств" для набування дару слова: "первое — природные дарования, второе — наука, третье — подражание авторов, четвертое — упражнения в сочинении, пятое — знание других наук" [3, 92].

Враховуючи усі названі засоби, ми зупинимось на навчанні інтерв'ювання як на вивченні будь-якої іншої теми з української мови з допомогою проведення тренувальних вправ, а саме, вправління у створенні діалогічних текстів у формі інтерв'ю.

Оскільки при проведенні інтерв'ю є необхідність в урахуванні ситуацій, при яких відбувається розмова, то тренувальні вправи, що допомагають навчити учнів проводити інтерв'ю, ми назвемо ситуативними. Для проведення ситуативних вправ учитель створює таку вербально описану мовленнєву ситуацію, яка, хоч і суттєво, відрізняється від природної, що виникає у звичайних умовах спілкування, але створює умови для навчання побудови висловлювання, у нашому випадку – проведення інтерв'ю. "Ситуативні вправи – це такі мовленнєві вправи, виконання яких залежить від характеру усної навчальної мовленнєвої ситуації. Основною їх ознакою є наявність мовленнєвого стимулу, що викликає мовленнєву реакцію учня, який визначає вибір тої чи іншої мовної одиниці. Ситуативні вправи, розвиваючи у школярів уміння поєднувати зміст із формою висловлювання, сприяють формуванню творчого мислення, загострюють чуття рідної мови, привчають користуватися мовними засобами, які найбільше підходять для даних умов спілкування" [4, 16].

Окремі методисти вважають, що "ситуативні вправи є одним із видів комунікативних вправ" [5, 50]. Вони будуються в основному на уяві і передбачають атмосферу невимушеності, доброзичливості, заохочення.

Для того, щоб допомогти учителю української мови в навчанні проведення інтерв'ювання на уроках розвитку зв'язного мовлення, пропонуємо такі ситуації:

Ситуація 1.

Уявіть собі, що редакція солідного видавництва доручила вам узяти інтерв'ю у футболіста, який на останньому матчі забив два голи і привів команду до перемоги. Із чого ви розпочнете свою підготовчу роботу? Складіть план своїх дій. Сформулюйте запитання, які можна поставити футболістові, та передбачені відповіді на них.

Ситуація 2.

Ваш товариш їздив відпочивати в Артек. Візьміть у нього інтерв'ю для шкільного радіо з метою дізнатися якнайбільше про відпочинок у славному таборі і порівняти його з відпочинком в інших таборах. Для порівняння візьміть також інтерв'ю з учнем, який відпочивав у місцевому таборі.

Ситуація 3.

Учень вашої школи повернувся з екскурсії з Німеччини, куди їздив зі своїми товаришами за сприяння греко-католицької громади. Візьміть у нього інтерв'ю з метою взнати, що він побачив у Німеччині, з ким зустрічався, що спільне й відмінне між молоддю України та Німеччини тощо. Обдумайте запитання і сформулюйте їх.

Ситуація 4.

Візьміть інтерв'ю в учня-відмінника вашої школи для того, щоб взнати, як він досягає відмінних успіхів, як вчить уроки, як опрацьовує домашні завдання тощо. Сформулюйте запитання так, щоб відповіді відмінника були своєрідними рекомендаціями для відстаючих у навчанні учнів.

Ситуація 5.

Ваша однокласниця ціле літо працювала на фермі, щоб заробити собі гроші на оплату за навчання у вищому навчальному закладі, куди збирається вступати через декілька років. Візьміть у неї інтерв'ю для того, щоб узнати, яку роботу дівчинка виконувала, скільки часу на день працювала, чи справлялася зі своєю роботою, скільки заробила грошей тощо.

Ситуація б.

Члени гуртка "Антисуржик" доручили вам взяти інтерв'ю у поета чи письменника про культуру української мови. Сформулюйте запитання, уникаючи при цьому штампів.

Ситуації, подібні до запропонованих, учитель може скласти й сам, оскільки він знає: - життя учнів класу, школи, усі болючі питання, які варто, а то й необхідно, торкнутися під час навчання, можливо, з виховною метою; - значні події, що відбуваються в учнівському колективі, які вимагають зосередження на них уваги, обговорення. Вправління учнів у проведенні інтерв'ю на основі вербально описаних ситуацій допоможе учителеві української мови підготувати школярів на уроках розвитку зв'язного мовлення до реального спілкування в різних життєво важливих природних мовленнєвих ситуаціях.

Література

1. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи. – К.: Рад. школа, 1989. — 158с.
2. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1983. — 608 с.
3. Ломоносов М.В. Краткое руководство к красноречию...// Полн. собр. соч. – Т.7. — 257с.
4. Капинос В.И. Работа по развитию речи учащихся в свете теории речевой деятельности // Ряз. – 1978. №4. — С.29-33.
5. Пузиков Ю.К. Ситуативные упражнения при работе над вводными словами // Ряз. – 1987 - №4. — С.49-51.

Стефанія Панцьо (стаття...79)

ВИВЧЕННЯ МОРФОНОЛОГІЇ У КУРСІ “СУЧАСНА УКРАЇНЬКА ЛІТЕРАТУРНА МОВА”

У сучасному мовознавстві займає досить значне місце морфонологія як самостійний розділ граматичного опису одиниць мови. Вона набула активного розвитку протягом останніх 20-30 років. Лінгвісти поставили і вирішили такі основні питання: статус морфонології, її місце у структурі мови, завдання, об'єкт дослідження та ін. Причиною, що зумовила появу нового вчення про фонологічну структуру морфем, стала варіативність морфем. У системі синхронного словотвору варіативними можуть бути кореневі та афіксальні морфемі, а також твірні основи. Саме дослідження цього явища послужило причиною появи **морфонології**, яка вивчає фонемі як елементи побудови морфем та словоформ.

Студенти філологічного факультету морфонологію вивчають у межах словотвору. Оскільки морфонологічні перетворення не розглядаються у шкільній граматиці, то цей розділ мовознавства порівняно важко сприймається. Тому у процесі викладання наголошуємо як на об'єкті морфонології, так і на її практичних завданнях. Отже, пропонується теза — морфонологія з'явилася як результат зв'язку фонології, морфонології та словотворення. Об'єктом її виступає фонема як елемент будови морфемі і словоформ. Через аналіз конкретних слів разом із студентами з'ясуємо, що встановлює морфонологія у такій послідовності:

1. Фонемний склад морфем різних типів:
 - із скількох морфем складається слово **дорога**? (корінь *дорог-* і флексія *-а*);
 - яка фонемна будова кожної морфемі? (ПГ ПГП — Г);
 - яку фонемну будову має коренева морфема слова **серце**? (ПГПП) і т.д.;
 - із скількох фонем складаються слова **дорога**, **серце** і чи однакова їх комбінація?

Слухачі доходять висновку, що таку ж будову можуть мати і прикметникові та дієслівні корені. Подібне зіставлення фонемної будови корневих або афіксальних морфем сприяє встановленню їх типології в межах однієї частини мови або навіть різних частин мови.

2. Варіативність фонем в структурі тотожних морфем при словотворенні чи формотворенні:

- які аломорфи маємо у прикметниках? Тривога – тривож-ний, дорога – дорож-ній, друг –

друж-ний, рік– річ-ний, сміх – сміщ-ний.

Отже, результатом цієї варіантності є поява аломорфів однієї морфеми: чергування кінцевого звука кореня іменників при утворенні прикметників з суфіксом *-н-* дає аломорфи.

3. Закономірності пристосування морфем відносно одна одної в лінійному ряді:

– чи змінилося звукове оформлення морфем при їх поєднанні у словах? Козак – козачь-кий, гріх – гріщ-ний, високий – вищ-ий, фабрика – фабрич-ний.

Отже, поєднання морфем може викликати зміну їх фонемного оформлення, чим зумовлюються явища на “морфемному шві”.

Підсумком виконання подібної роботи буде визначення предмета морфонології: будова морфів і формальні закономірності, які характеризують поєднання морфів у слові.

Чітко окреслюємо головне завдання морфонології — дослідження фонематичних та акцентологічних змін, які відбуваються в морфемах при словотворенні або словозміні. Аналіз слівних структур на зразок *вух-о – вуш-н-ий*, *сміх – сміщ-н-ий*, *рук-а – руч-н-ий*, *берег – прибереж-н-ий* дозволяє підвести студентів до розуміння регулярності чергування кінцевого приголосного твірної основи перед суфіксом *-н-* та до того, що такі зміни носять системний характер.

У процесі подальших спостережень показуємо, що морфонологічні перетворення завдяки регулярності стають характерною ознакою на рівні словотвірного типу. А це породило поняття морфонологічної моделі як “формальної схеми побудови похідних слів того чи іншого словотвірного типу, які характеризуються наявністю (або відсутністю) певного морфонологічного явища” (2, 194).

Таким чином підводимо студентів до висвітлення центрального поняття морфонології — **морфонологічної позиції** та пов’язаного з ним поняття **морфонеми**. Спираючись на дефініції осібних мовознавців (В.Лопатін) лінгвістичних словників, подаємо таке розуміння сутності **морфонологічної позиції** — *комбінаторний процес поєднання морфем та спричинені цим зміни їх звукового оформлення*.

Для засвоєння цього визначення аналізуються слівні структури на зразок: Тернопіль – тернопільський, Полісся – поліський, Куба – кубінський, кінець – кінечний, шосе – шосейний, регбі – регбіст, Донецьк – донецький.

Під час виконання вправи студенти мають можливість спостерігати взаємопристосування сусідніх морфів для уникнення порушення тих чи інших закономірностей української мови. Вони виявляють морфонологічну позицію — місце поєднання сусідніх морфів, яке ще називають “**морфемним швом**”. Усвідомлення наявності “шва” необхідне при морфемному аналізі. А одним із аспектів цього аналізу є визначення не лише морфемної будови слова, а й виявлення морфонологічних засобів як допоміжних елементів, які використовує мова при творенні слів. Такою конкретною одиницею морфонологічних засобів виступає **морфонема**. Студентам пропонується найбільш вдале, на нашу думку, визначення морфонеми за Г.Циганенко. *Це звуки (фонем), які групуються в морфах однієї і тієї ж морфеми і утворюють фонемний ряд* (4, 22). Для виявлення морфонеми даються слова *рука, ручка, руці* — морфонема *к/ч/ц*, *нога, ніжка, нозі* — морфонема *г/ж/з*.

Найскладнішим для засвоєння є морфонологічні явища. Тому через тлумачення формальних змін твірної основи у структурі похідного слова (*тиск* → *тиснути*, *довгий* → *довший*, *бігти* → *біженець*) підводимо слухачів до визначення якості і кількості морфонологічних явищ. Вважаючи, що **морфонологічними** називають явища, які *виникають на морфемному шві як результат взаємопристосування морфем*, їх називаємо: **чергування, усічення, нарощення, суміщення, наголос**.

Шляхом виконання завдань студенти розпізнають кожне з них. Для цього рекомендується декілька вправ.

Вправа 1. У поданих слівних структурах визначити тип морфонологічного явища.

Вулиця – вуличний, берег – узбережжя, столиця – столичний, таблиця – табличка, плуг – передплужник, купити – куплений, виїздити – виїжджати, сон – снитися, день – днювати, зір – зоровий, білий – білявий.

Допомагаємо студентам не лише побачити чергування, при якому відбувається зміна фонетичного складу морфеми, а й з’ясувати їх природу (*г-ж, ц’-ч* ...) та місце — в твірній

основі, коли її кінець пристосовується до початку наступної морфеми; усередині морфем, що призводить до появи кореневих аноморфів.

Вправа 2. З'ясувати, у яких морфемах відбувається чергування.

Великий – величезний, глибокий – глибочний, залізниця – залізничник, дбайливець – дбайливиця, квітка – квіточка, бідний – бідність.

Виконавши вправу, студенти самостійно роблять висновок про те, що морфологічні чергування можуть відбуватися як в коренях, так і в суфіксах. Для з'ясування інших морфологічних явищ також пропонуються вправи на спостереження, зокрема розглядається спочатку усічення.

Вправа. Простежити явище усічення і охарактеризувати його, погрупувавши за частинами мови.

Киї́в – киянин, Тбілісі́ – тбіліський, скоро́ – скорохід, чотири́ – четверо, мерзнути́ – мерзлий, рідкі́й – рідіти, фонети́ка – фонетист, низькі́й – знизити, лікува́ти – лікар, можли́вий – можливість, молоті́ти – млин, цитата́ – цитувати, Сухумі́ – сухумський.

Після виконаної вправи узагальнюємо побачене, що для позначення усічення як морфологічного явища проф. І.Ковалик запропонував термін “елізія” (3, 161-162). Отже, елізія-усічення полягає в тому, що фінальна частина твірної основи скорочується (усікається) і не входить у структуру похідного слова. Усічення призводить до спрощення фонемних груп, що з'являються при поєднанні морфем. Спрощення сприяє взаємопристосуванню морфем.

Явище **нарощення**, в результаті якого відбувається збільшення похідної основи порівняно з основою твірною, або збільшення того чи іншого афікса, студенти виявляють на зіставленні слівних структур.

Вправа. З'ясувати, за рахунок яких фонем відбулося нарощення.

Правда – справедливий, приймати – прийом, задати – завдання, яйце – яєчня, туфля – туфелька.

Суміщення, або накладання морфем сприймається дещо важче, оскільки воно відбувається на “морфемному шві” між твірною основою та суфіксом чи між двома основами, тому спочатку записуються на дошці слівні структури:

Смоленськ + -ськ-: смоленський

Дніпропетровськ + -ськ-: дніпропетровський

морфо- + фонологія морфологія

Спостереження здійснюється супроводом запитань:

– які частини у поданих словах збігаються?

– чи тотожні ці частини?

– чим супроводжується процес їх поєднання?

Отже, таким чином з'ясовується суміщення морфем.

Про наголос як морфологічне явище у випадках, коли він супроводжує процес словотворення легко догадаються слухачі у процесі наголошування слів.

Вправа. У рамках словотвірної пари поставити наголос.

Напада́ти – на́пад, па́дати – па́діння, ко́рінь – корі́ння, глухі́й – глу́хо, висо́кий – ви́соко, житло́ – житло́вий, мура́шка – мура́шиний, теорі́ти – те́ор, захо́дити – за́хід, глибо́кий – глі́боко.

Маючи відомості про рухомість наголосу в українській мові, студенти швидко збагнуть, що можливість його переміщуватися з одного складу на інший у парі слів є не що іншим як морфологічним явищем. Відповідно до напрямку переміщення наголосу проф. В.Горпинич говорить про його 2 різновиди: **енклітичний** (переміщення на попередні склади) і **проклітичний** (переміщення з попередніх складів на наступні): *вихо́дити – ви́хід і бік – бокови́й* (1, 179).

Отже, такі форми роботи сприятимуть засвоєнню досить складного матеріалу. Самостійна робота при цьому повинна обов'язково супроводжуватися коментарем викладача, оскільки часто певне морфологічне явище може виступати у поєднанні з іншим. Українська мова знає такі випадки як одночасне усічення і чергування (*набли́зити – набли́ження*), усічення і нарощення (*ви́глянути – ви́глядати*), суміщення і чергування (*моря́к – моря́цький*) тощо.

Таким чином, вивчення морфології у курсі “Сучасна українська літературна мова”

забезпечить розуміння словотвірних процесів та закономірностей, які відбуваються у слівних структурах рідної мови і сприятиме виробленню вмій та навичок у студентів правильного морфемного та словотвірного аналізів.

Література

1. Горпинич, 1998: Горпинич В.О. Українська словотвірна дериватологія. — К., 1998. — С.179.
2. Земська, 1981: Земская Е.А. Словообразование// Современный русский язык (Под ред. В.А.Белошапковой). — М., 1981. — С.194.
3. Ковалик, 1958: Ковалик І. Словотвірна категорія слов'янських назв осіб за їх національною і територіальною приналежністю// Питання слов'янського мовознавства. — Львів, 1958. — Кн.5. — С.161-162.
4. Цыганенко, 1978: Цыганенко Г.П. Состав слова и словообразование в русском языке. — К., 1978. — С.22.

Тетяна Вільчинська (матр...79)

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО СПОСОБУ СЛОВОТВОРЕННЯ У ВУЗІ

Вивчення різних способів словотвору привертало увагу не одного покоління дослідників, котрі намагалися дати їм відповідну характеристику та визначити місце і роль кожного у процесі збагачення лексичного складу мови.

Незважаючи на це, деякі важливі моменти, що стосуються дефініції способу, як дериватологічного поняття, а також виявлення специфіки окремих способів, у сучасному словотворі залишаються дискусійними. Це значного мірою стосується і проблеми тлумачення лексико-семантичного способу та особливостей його функціонування в українській мові.

Вивчення даного способу в школі передбачає лише проілюстроване за допомогою прикладів знайомство з похідними, утвореними шляхом семантичного переосмислення. Зважаючи на це, дослідження особливостей лексико-семантичного способу набуває актуальності під час вивчення словотвору у вузі.

У процесі праці зі студентами необхідно насамперед звернути увагу на такі питання, як: 1) де розглядати теоретичне переосмислення: в межах лексичної семантики чи дериватології; 2) чи можна погодитись з тим, що подібне явище є виключно діахронічним; 3) яка специфіка форманта у похідних цього типу тощо.

Починаємо з того, що у науковій літературі лексико-семантичне переосмислення як окремий спосіб словотвору визнається не всіма дериватологами. Найпоширенішими видами семантичного переосмислення є метафоричні, метонімічні і функціональні перенесення, але оскільки внаслідок таких перенесень утворюються “не особливі слова, а особливі значення слів, то нема причин вважати дані перенесення способом словотворення. Вивчення подібних явищ — завдання лексичної семантики”, — стверджує О.Земська [2, 170]. Подібної думки дотримуються й інші вчені. Так, З.Потіха, спираючись на те, що лексико-семантичний спосіб “не вимагає появи формально нового слова”, не вважає цей процес власне словотвірним. “Його справедливо розглядати, — зауважує дослідник, — у розділі лексики, де мова йде про багатозначність, омонімію і зміни семантики слова” [5, 150]. О.Кубрякова висловлює думку, що в процесі розвитку семантики слова відбувається виникнення нових назв як нових значень, але не як нових слів, мотивуючи це прагненням зберегти багатозначність [4, 25].

Безперечно, в результаті лексико-семантичного способу не виникають фонетично нові слова. Особливістю його — і на це необхідно звернути увагу студентів — є те, що у даному випадку нове слово утворюється “внаслідок додаткового навантаження лексичним значенням існуючого в мові слова” [8, 28].

До відома студентів доводиться, що неусталеність у тлумаченні лексико-семантичного способу не впливає на його продуктивність. Необхідно пам'ятати, що семантичне словотворення нерідко буває навіть більш поширеним, ніж морфологічне, і зумовлюється це значною мірою внутрішньомовним фактором, зокрема, законом економії мовних засобів.

Використання відомих у мові слів із новим значенням може зумовлюватися також

необхідністю їх образного вживання, прагненням до більшої емоційної виразності висловлювання. Тому частина слів змінює свої значення, набуваючи іронічного, лайливого, зневажливого, жартівливого і т.под. забарвлення.

Отже, щоб з'явилося слово з новим значенням, необхідно, щоб відбулося переосмислення уже відомого значення, яке було б зрозумілим для більшості носіїв мови [6, 8]. Очевидно, що утворені таким способом слова є результатом тривалого розвитку різних значень певної лексеми. Процес цей нетипізований і є, звичайно, індивідуальним для кожного окремого слова (на відміну від усіх інших способів словотворення). На цій підставі лексико-семантичний спосіб окремими дериватологами розглядається як явище виключно діахронічне [2, 169]. Проте з подібною думкою важко погодитися насамперед тому, що слова, утворені семантичним способом, належать до лексикології як готові лексеми, тоді як процес і спосіб їх творення знаходяться у сфері семантичного словотвору, в результаті якого утворюється нова лексична одиниця. Знайти компромісне рішення намагається Ю.Карпенко, коли називає лексико-семантичний спосіб “перехідним типом” і робить спробу історично обґрунтувати синхронію як невід’ємну його ознаку [3, 4].

Таким чином, підводимо студентів до розуміння лексико-семантичного переосмислення як окремого способу словотвору, при якому похідне слово утворюється шляхом зміни семантики твірного. “При лексико-семантичному способі в будові як похідного, так і твірного слова не відбувається ніяких змін, змінюється лише лексичне значення. Тому він і називається лексико-семантичним” [1, 94]. Подібне визначення рекомендуємо використовувати на уроках в школі, коли йдеться про різні способи словотворення.

Звертаємо увагу студентів на ще одну особливість лексико-семантичного способу, зумовлену специфікою форманта. Так, при даному способі не використовуються такі засоби словотворення, як суфікси, префікси, сполучні морфеми тощо. “Формантом у похідних цього типу є процес переосмислення” [1, 94]. Здійснюється він на основі метафоричних, рідше метонімічних і функціональних перенесень. Це означає, що деякі назви розширюють свою семантику за рахунок виникнення нових значень, які з’являються внаслідок вторинної номінації, що “оперує технікою переосмислення для створення нових лексичних найменувань” [9, 11].

Виявляючи причини творення нових назв, М.Докуліл вказує на такі, як поява нових понять, “глибше розуміння старих”, “зміни в емоційному житті” [10, 196]. Іншими словами семантичне творення формується на основі схожості або реальної, або бажаної для мовця. Спочатку виникає уявлення про якийсь предмет або явище внаслідок ознайомлення з ними. Потім з’являється необхідність дати їм назву, при цьому новий предмет чи явище асоціюються з якимись іншими, уже відомими, так як людина помічає в них деяку спільну властивість. Тоді на основі певних моделей метафоризації і з’являються нові назви.

Існуванням таких моделей підтримується зв’язок вихідних слів з емоційною ситуацією. Наприклад, якщо у мові є можливість використати будь-яку широко відому назву тварини для називання людини за якоюсь ознакою, то зрозуміло, що емоційна ситуація може оживити в пам’яті це слово, щоб використати його для лексичної об’єктивації ідеального змісту, що виникає в цій ситуації.

З метою кращого засвоєння теоретичного матеріалу стосовно особливостей лексико-семантичного способу необхідно звернутися до прикладів, що дозволить студентам певною мірою систематизувати та узагальнити почуте. Як ілюстративний матеріал пропонуємо використати групу похідних найменувань, утворених лексико-семантичним способом, що належить до оцінних назв осіб. Утворюються подібні найменування на основі різних моделей метафоризації, найпоширенішими серед яких є: назва тварини — назва людини, назва предмета — назва людини, назва неземної істоти — назва людини тощо. Наприклад, у стосунку до людини (і це фіксується у тлумачному словнику) використовуються такі лексеми, як *кобила* “про високу на зріст огрядну жінку [7, IV, 204], *ехидна* “про лиху, злу, хитру, лукаву, в’їдливу людину” [7, II, 499], *довбня* “про нетямущу, дурну людину” [7, II, 330], *сухар* “про худу, сухорляву людину або бездушну, черству, педантичну” [7, IX, 864], *яга* “про злу, сварливу жінку” [7, XI, 622], *відьма* “про нечепурну, розхристану або сварливу, злу жінку” [7, I, 666] та багато інших. Студентам тут же можна запропонувати навести і записати аналогічні приклади.

Акцентуємо увагу на тому, що через нерозробленість даної теми у лінгвістиці

залишається чимало проблемних питань на зразок: чи призводить лексико-семантичний спосіб до появи у мові омонімів шляхом розпаду зв'язків між значеннями полісемічного слова, чи виникнення нової лексеми зумовлене тим, що відомому у мові слову свідомо надається нове значення, чи може зазначений спосіб проявлятися через концентрацію в одному слові значення фразеологічного звороту та под.

Все це повинно активізувати дослідницький інтерес студентів. З цією метою їм рекомендується спеціальна наукова література. Для поглибленого вивчення особливостей семантичного словотворення можна запропонувати відповідні теми рефератів і курсових робіт. Цікавим було б заслухати подібні повідомлення на засіданні лінгвістичного гуртка.

Таким чином, у процесі засвоєння інформації про лексико-семантичний спосіб студенти усвідомлюють необхідність більш поширеного вивчення його особливостей, що в свою чергу сприятиме удосконаленню навичок словотвірного аналізу похідних лексичних одиниць.

Література:

1. Горпинич В.О. Будова слова і словотвір. — К.: Рад. школа, 1977. — С.94.
2. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. — М.: Просвещение, 1973. — С.169-170.
3. Карпенко Ю.О. Синхронічна сутність лексико-семантичного способу словотвору// Мовознавство. — 1992. — №4. — С.3-10.
4. Кубрякова Е.С. Что такое словообразование. — М.: Просвещение, 1965. — С.25.
5. Потиха З.А. Современное русское словообразование. — М.: Просвещение, 1970. — С.150.
6. Сергеев В.Н. Новые значения старых слов. — М.: Просвещение, 1987. —С.8.
7. Словник української мови. — Т.І-ХІ. — К.: Наукова думка, 1970-1980.— С.204; 330; 499; 622; 666.
8. Словотвір сучасної української літературної мови. — К.: Наукова думка, 1979. — С.28.
9. Телия В.Н. Типы языковых значений. Связанное значение слова в языке. — М.: Наука, 1981.— С.11.
10. Dokulil M. Tvoreni cestine, I. Teorie odvozovani slov. — Praha: Nakladatelstvi Akademie VED, 1962. — С.196.

Стефанія Лісняк (мист...79)

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ СТАРОСЛОВ'ЯНСЬКОЇ МОВИ НА ІСТОРИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ

Навчальним планом для студентів-істориків передбачений курс "Старослов'янська мова". Предмет і завдання цього курсу на історичному факультеті мають певну специфіку у порівнянні з відповідним курсом, що читається на філологічних факультетах університетів.

Старослов'янська мова на філологічному факультеті відкриває цикл історико-лінгвістичних дисциплін і є вступом до слов'янського мовознавства. Засвоєння її не обмежується вивченням фонетичної і граматичної системи першої літературної мови слов'ян, а в першу чергу пов'язане з висвітленням походження мовних явищ, їх розвитком у праслов'янський період та період самостійного існування слов'янських діалектів, що дозволить проникнути в історію сучасних слов'янських мов, усвідомити закони і тенденції їх розвитку, зрозуміти структуру сучасної української мови.

Такий же курс на історичному факультеті передбачає вивчення старослов'янської мови в історико-культурному аспекті. Старослов'янською мовою написані найдавніші пам'ятки слов'янського письма, і вже один цей факт визначає її виключно важливе значення в історії слов'янських народів та їх культур. Старослов'янська мова була виразником нових духовних цінностей, що прийшли до слов'ян разом із християнством, під впливом конфесійної літератури, писаної цією мовою, значною мірою формувалась духовна культура багатьох слов'янських народів, в тому числі українського. Для того, щоб "усвідомити українську культуру як цілісність, потрібне добре знання оригінальних старослов'янських конфесійних та літературних творів" [1, 4].

Старослов'янська мова на філологічному факультеті традиційно вважається важким предметом, засвоєння якого складає певні труднощі для студентів. Вони часто розглядають її як зовсім чужу мову, котра не має нічого спільного з українською. Ще більшою мірою це стосується студентів-істориків, які не мають відповідної лінгвістичної бази. В цьому плані

варто постійно наголошувати на функціях цієї мови, її використанні як літературної мови слов'ян, в тому числі українців, оскільки вона стала основою давньоукраїнської (староруської) літературної мови [4, 11].

Тому, зрозуміло, на історичному факультеті повинна розглядатись в основному не мова кирило-мефодіївських перекладів, а в першу чергу староруська літературна мова і пам'ятки, писані нею. Це була "літературна мова на старослов'янській основі, церквою санкціонована, пропагована, культивована, доглянута" [5, 63].

Ця староруська літературна мова виникає внаслідок постійного контактування старослов'янської мови з живим українським мовленням. Складалась вона з трьох функціональних стилів: високого (конфесійна й ораторська література), середнього (літописи й художні твори), зниженого (юридично-ділова література). Всі стилі в більшій чи меншій мірі базувались на старослов'янській основі з домішками місцевих елементів [4, 4]. Оскільки структурно старослов'янська мова була відмінна від давньої української, одним із завдань курсу є пізнання системи давньоукраїнської мови, її відмінностей від старослов'янської, вивчення змін, які відбувались в давньоукраїнській народній мові і відображались в пам'ятках письма.

Історики повинні вміти використовувати старослов'янську і староруську літературні мови як одне з важливих джерел історії слов'янства, повинні розуміти мовні підтвердження, що приводяться при висвітленні етногенезу та міграцій наших предків. Разом з іншими допоміжними історичними дисциплінами — палеографією, хронологією, сфрагістикою — курс давньої слов'янської літературної мови може допомогти у визначенні невідомого місця і часу написання пам'ятки, її автентичності, мюони особливості пам'ятки можуть вказати на автора чи переписувача тексту.

Весь курс охоплює такі розділи: вступ, фонетика, лексикологія, морфологія та синтаксис.

Кількість годин, відведених навчальним планом на курс старослов'янської мови на історичному факультеті, дуже обмежена (всього 36), а завдання курсу серйозні і багатосторонні, тому важливого значення набуває організація навчального процесу.

Фонетичні та граматичні особливості старослов'янської та давньоукраїнської мов розглядаються тільки в прикладному плані — для читання і розуміння давніх текстів, максимальну увагу в курсі приділяємо вступним темам, які володіють значним виховним потенціалом.

В лекційний курс (10 годин) виносяться тільки основні питання програми: "Старослов'янська мова — найдавніша слов'янська літературна мова", "Виникнення старослов'янської мови, функціонування й розвиток її в різних слов'янських землях", "Старослов'янська графіка", "Старослов'янська мова в Київській Русі, її відмінності від давньоукраїнської мови".

Враховуючи специфіку факультету, у вступних лекціях коротко зачіпаємо питання про етногенез та прабатьківщину слов'ян, їх розселення у IX ст. н.е. Ці ж питання в значно ширшому обсязі виносяться на семінарські заняття.

Частина практичних занять за темами вступу організуємо у формі семінарів, на яких студенти згідно з темою семінару самостійно готують доповіді і виступають з ними на занятті. В першу чергу це стосується таких тем як "Історичні відомості про слов'ян", "Джерела для вивчення старослов'янської мови", "Діяльність слов'янських просвітителів Кирила та Мефодія", "Старослов'янські та староруські пам'ятки".

При підготовці до цих занять рекомендуємо, (крім підручників зі старослов'янської мови), підручники з історії України, історії південних і західних слов'ян, монографічні дослідження історико-археологічного характеру та праці, присвячені аналізу пам'яток, зокрема "Київські глаголичні листки" В.Німчука, історичний роман Слава Христова Караславова "Солунські брати".

Матеріал курсу включає також огляд старослов'янських і староруських пам'яток. Студенти знайомляться з назвами цих пам'яток, часом їх написання, що дозволить їм мати уявлення про початки слов'янської книги.

У зв'язку з браком підручників зі старослов'янської мови, специфікою її вивчення на історичному факультеті, значним об'ємом та складністю матеріалу, а також відсутністю необхідної лінгвістичної підготовки у студентів-істориків решту занять, передбачених навчальним планом, проводимо як лекційно-практичні, де спочатку стисло висвітлюється

певний теоретичний матеріал, а потім він закріплюється шляхом тренувальних вправ.

Практична частина курсу повинна сприяти виробленню у студентів навичок читання і перекладу давніх слов'янських текстів, аналізу їх фонетичних і морфологічних явищ, відокремлення давньоукраїнських мовних особливостей від старослов'янських. У процесі читання та аналізу уривків із текстів доцільно вивчати особливості старослов'янського синтаксису, звертати увагу на лексику пам'яток і давати короткі відомості з історії окремих слів.

Одним із основних завдань курсу є навчити студентів-істориків читати давні слов'янські тексти — спочатку класичні старослов'янські, пізніше — руські, писані кириличною азбукою. Для цього студенти повинні переписати кириличний алфавіт, вивчити звукове значення літер, відсутніх в сучасній українській азбучці, зокрема юсів, йотованих, редукованих, специфічних грецьких літер, вміти писати ці букви, засвоїти позначення чисел.

У зв'язку із складністю цього матеріалу читанню присвячується декілька занять. Спочатку студенти виконують вибіркові вправи по читанню слів зі "складними" літерами, навчаються бачити слабкі і сильні позиції **ъ** і **ь**, а згодом починають читати окремі уривки із Зографського, Маріїнського, Остромирового Євангелій, а також сказання "О письменїхъ" болгарського письменника Храбра.

Важливим завданням курсу є читання староруських пам'яток XIII-XIV ст., визначення їх складових частин, розпізнання старослов'янських елементів та їх ролі в тексті.

Студентам пропонуються вправи на встановлення давньоукраїнських відповідників до поданих старослов'янських слів і навпаки. Вибір кількості слів визначається залежно від конкретної ситуації, підготовленості групи.

Здебільшого студентам подобаються такі завдання, і вони добре з ними справляються. Наступним етапом роботи є читання і переклад уривків з літописів, "Збірників Святослава 1073, 1076 р.", "Слова Данила Заточника", "Повчання Володимира Мономаха", "Грамоти великого князя Мстислава Володимировича..." та інших, виділення там старослов'янizmів і власне українських слів та дослідження їх ролі в цих уривках. Одні з цих текстів читаються і аналізуються колективно на занятті, інші пропонуються для самостійної роботи вдома. Саме начитаність в текстах допоможе студентам швидше і краще засвоїти особливості старослов'янської і давньоукраїнської мови. Студенти повинні вміти читати і класичні старослов'янські тексти, і пам'ятки, писані в Києві та Галицько-Волинському князівстві. Зрозуміло, що потрібно в цьому плані враховувати думку І.Огієнка про українське читання руських текстів, оскільки "у всіх православних церквах у слов'янських народів старослов'янська мова, якою Кирило і Мефодій переклали перші богослужбові книги, мала особну вимову — відповідно до законів кожної із живих слов'янських мов: "вже з найперших пам'яток письма можна переконатись, що в той час українці **Ъ** читали як **і**, **и** — за **и**, **є** — за **е**, **г** — за **h**, **е** та **и** не палаталізували приголосних, перед якими стояли [2, 88].

Переклад текстів зумовлює розгляд граматичних особливостей старослов'янської і давньоукраїнської мови, особливо системи дієслівних форм. На заняттях студенти коротко знайомляться з особливостями відмінювання іменників, прикметників, займенників, утворенням і граматичним значенням особових та неособових форм дієслова, де особливу увагу звертаємо на диференційовані форми минулого часу. Парадигми відмінювання іменних частин мови та дієвідмінювання дієслів записуються ними у зв'язку з браком часу в позаурочний час.

З метою глибшого оволодіння студентами навчальним матеріалом на лекціях та лекційно-практичних заняттях використовуємо унаочнення, основним видом якого виступають карти і таблиці.

Так, при вивченні тем "Вступу" використовуємо карту розселення слов'ян у IX ст., таблиці старослов'янських азбук, фотокопії уривків зі старослов'янських та староруських текстів, граматичні таблиці. Використання наочності дасть можливість швидше засвоїти матеріал, а також застосувати свої знання при перекладі текстів.

В кінці курсу студенти виконують передзлікову контрольну роботу, пов'язану з аналізом уривку із давніх пам'яток. Студент повинен переписати і прочитати текст, вказати в ньому старослов'янizми і власне українські слова, визначити до якого стилю — високого, середнього

чи зниженого — він належить і чому, здійснити граматичний розбір дієслівних форм та (у відповідності до їх значень) перекласти текст українською мовою.

При наявності будь-яких труднощів у виконанні роботи студенти звертаються за консультацією до викладача.

Таким чином, специфічними особливостями опанування курсу старослов'янської мови на історичному факультеті є її вивчення як першої літературної мови українців, що відіграла значну роль у створенні власної літературної мови в Київській Русі.

Література

1. Белей Л. Короткий старослов'янсько-український граматичний словник. Ужгород — 1990. — С.4.
2. Огієнко І. Історія української літературної мови. — К., — 1995. — С.88.
3. Програма зі старослов'янської мови для студентів спеціальності "Українська мова і література". — К., — 1984.
4. Русанівський В.М. Ще про дві літературні мови в Київській Русі // Мовознавство. 1996. — №6. — С. 3-11.
5. Шевельов Ю. Чому общерусский язык, а не вібчоруська мова? // Другий міжнародний конгрес українців. — Львів, 1993. — С. 54-66.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ірина Стецько (стаття...79)

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Одним із шляхів підвищення ефективності навчання іноземної мови є використання проблемних ситуацій, які дають змогу висунути на перший план проблему оволодіння учнями мовленнєвою діяльністю. Проблемні ситуації допомагають реалізувати основний методичний принцип – комунікативної спрямованості навчання. Вони, зокрема, сприяють підвищенню в учнів мотивації вивчення іноземної мови, дозволяють враховувати психолого-вікові особливості учнів, їх інтереси та нахили, сферу їхньої діяльності моделюючи при цьому ситуації реального спілкування.

В зарубіжній методиці під терміном "*проблемні ситуації*" часто розуміють вправи з суворим програмуванням лексико-граматичної сторони висловлювання, яке продукується учнями (R.O'Neill, 1971). Безумовно, такі вправи є корисні для формування навичок оперування конкретним мовним матеріалом; однак слід відмітити, що проблемні ситуації і добре використовуються в комунікативно-змістовному ключі при вільній реакції учнів.

Проблемна ситуація – це вправа, експозиція якої має в своєму складі деяку позамовну задачу; аналізуючи проблему, учні описують детально шляхи її вирішення [1, 36].

Розглянемо основні розряди проблемних ситуацій:

Мовний стимул впливає із відносно нескладної проблемної задачі, яка ставиться перед учнем.

Situation I. You want to master French by yourself. You need some text-books, instructions, records, audio-visual aids, etc.

Pupil: First, I'll go to the central bookshop and ask if they have any French teaching materials. If they haven't got them, I'll go then to the Public Library of Foreign Literature and I'll see what they have there and whether they have some class of French language.

Situation II. A stranger comes to you and ask you the way to the central railway station. You give him the necessary directions.

Pupil: First you should go along this street as far as the General Post Office. Then take the first turning on your left. Take bus 35 and then change for tram 16.

Мовний стимул не є безпосередньо звернутий до учнів, що надає його мовній реакції більше розкованості. Описані вище ситуації відрізняються обставинністю, деколи навіть фабульністю. До ситуації можна додати систематизуючі і спрямовуючі питання, а також і конкретні завдання. Наприклад:

Situation I. Mr.Morris is not satisfied with his son's progress at school. Sach does not work hard. Mr.Morris is always telling his son a good education is very important for a good job. The boy must become a diplomat or a dentist. "You must get a good rducation! You must enter a profession!"

Questions: What isn't Mr.Morris satisfied with?

What does he often tell his son? Why?

What's his problem?

Task: Dramatize the talk between the father and his son.

Situation II. My friend Boris was an old collector. His hobby was African ritual masks. About 40 of them were on the wall of his room. Last month I returned from a foreign trip and I brought a new mask for him. When I Called on hein the other day I was surprised. Bous has no masks.

Questions: Who is Boris?

What did he collect?

Why were you surprised?

Task: Dramatize your talk with Boris.

3) Експозиція описує випадок, який нібито трапився з учнем (студентом). Таким чином, мовна реакція визначається особистим досвідом учня, найбільш очевидним способом вирішення аналогічних проблем в життєвих ситуаціях.

Situation I. Oksana Ivanenko, a student at Y. University, was going to become a chemist. But in the third year She suddenly realised that chemistry was not her vocation and that she would rather take up a course of French literature. Now she is thinking about studying at the Foreign Languages faculty of the university.

Questions: What did Oksana want to become first?

What did she realise in the third year?

What is she thinking about now?

What is her problem?

Task: Dramatize a talk between Oksana and her dean.

Situation II. Yesterday the dean called you to his office and told you a delegation of British students would arrive in a day. He asked you to be their guide and show them the city. "You were born here, weren't you?" said the Dean, "and you know English rather well". Yes, you were born in this city but you are not sure you know the dates, facts, the names of architects, etc. And you were warned at short notice.

Questions: What happened the other day?

Who was arriving?

Why did the dean ask you to be the guide?

What is your problem?

What are you going to do?

Task: Dramatize a talk between you and your dean.

Рольові ситуації. Суть цієї різновидності проблемних ситуативних вправ полягає в тому, що в основу опису ситуації лежить вказівка на соціально-комунікативні ролі учасників розмови. Експозиція може доповнюватися деякими деталями оточення чи тематикою бесіди. Головна завдання при роботі з рольовими ситуаціями полягає в тому, щоб увійти в образ моделювання мовного стимула особи, котра знаходиться в даній ролі.

Визначення соціально-комунікативних ролей доповнюється деталями оточення чи темою розмови.

Situation. You are going to visit Britain and inquire of the person. Who has just returned from London about Britain.

Guide words: Parliament (the House of Commons, the House of Lords); Edinburgh, Glasgow, Liverpool, Stratford-upon-Avon, Shakespeare's country, the British Museum; to visit, to enjoy, to see, to describe.

Ось приклад розмови учнів по ситуації:

B. Well, how did you enjoy your stay in Britain?

P. Oh, very much indeed. I was able to see a great deal within those fifteen days of my visit.

B. What did your programme include?

P. I've visited London, Edinburgh, Glasgow, Liverpool and Stratford-upon-Avon, Shakespeare's country.

B. What do you think I must see in London as a first choice?

P. I believe you should begin with the British Museum, however short your stay in London is.

B. And what is your general impression about Britain?

P. Well, it isn't easy to describe in one word. Anyhow I think Britain is a very interesting country etc.

2) При описі ситуацій вказують соціально-комунікативні ролі учасників мовного контакту та їх загальний мовний стимул.

Situation I. You are the monitor of the group and you have a talk with your class-mates about the arrangements of the meeting with a famous contemporary poet.

Situation II. You are the director of the school and have a talk with the parents of tenth-formers

about pupils' progress.

3) Опис ситуації по суті обмежується вказуванням лише одних соціально-комунікативних ролей партнерів по розмові. Вважається, що учні самі розробляють деталі оточення, мовний стимул сторін і тему бесіди.

Отже, підсумовуючи вищесказане, ми можемо зробити висновок, що використання проблемних ситуацій в навчанні іноземної мови допомагають не лише закріплювати мовленнєвий лексико-граматичний матеріал але й вдосконалювати набуті вміння та навички в процесі навчання. Поставивши перед учнем проблемну ситуацію, ми не лише спонукаємо його до вирішення тієї чи іншої проблеми або задачі, до вираження своєї власної точки на проблему, але й до пошуку детальних шляхів її вирішення, акумулюючи при цьому всі набуті знання та навички щодо заданої теми чи матеріалу.

З цією метою ми пропонуємо комплекс проблемних ситуативних задач, які б сприяли повному врахуванню корекції і розвитку індивідуально-психологічних особливостей учнів, і тим самим сприяли б підвищенню ефективності навчального процесу. Комплекс задач розроблено по темі "Science and technigue", які можна використати на уроках іноземної мови з даної тематики.

Situation I. You visit a firm in an English-speaking country; you are having business talks with the director or representative of a company; you discuss new technology.

Key words: draft contract, proposal, deal; condition; mission, representative, party, powers; technology, machine, assembly line, computer; to consider, to concern, to fulfil, to deal, to insist; to look forward; to do one's best; successful; supplementary, formal, modest.

Situation II. You have arrived in Manchester to visit a company producing the machinery you are interested in Your mission is to get acquainted with the technology of production. In the office the secretary told you that the director is ill and the assistant-director away n his honeymoon trip. Mr. White, chief of the commercial department is not willing to discuss the mather with you. The letter informong of your arrival has not been received. You are thinling of a way out.

Questions: Where have you arrived? Why?

What have you found out in the office?

What about Mr. White?

What is your problem?

Task: Dramatize your talks with the secretary and Mr. White.

Situation III. You are a junior research worker of a big corporation, have written a very successful thesis on the role of robots in modern life. You are defending your thesis now. You are very optimistic about robots. But your opponents are not inclined to share your views. In fact, your views do not quite coincide.

Key words:

You say: Robots serve mankind in thousands of ways, they are reliable adoisers, they can do a lot of things, they can help workers in factories, pilots – in space, scientists – in research labs, they can help, practically anywhere.

Opponents say: Today – it's all right; but what about tomorrow? It's difficult to foresee future developments in the field of robot making, people can manage without robots.

Situation IV. You are the chief of a big scientific antre. You decided to arrange a department meeting to discuss some problems concerning the prospects of your centre. There is one ibem on the agenda that the staff are to discuss: whether to begin a new series of experemnts or not. There is a difference of opinion on the mather. Are you for of against. Give your reasons.

Some hints to help you:

For: It's the only way to prove or disapprove our hupothesis, we want reliable information. The information we possess is very limited. There is a lack of data. We should obtain additional data. To make some extra measurements to check some results; to master the new technique.

Against: We aren't ready yet. We shall face a lot of difficulties. We need to work out a new technique, to get some new appliances and devices. The reseaches are very tired. There is a lack of adequate instruments and devices.

Situation V. You are a famous scientist. Your specialfield is robot-making. You are a good expert in computers too. Now you are the manager of a big company. You are fond of making

speeches. Last month you made a report on "The role of robots in modern life". Next month you are planning to make a report on "The role of robots in future life".

Some words to help you:

Robots are reliable advisers and are able to solve many complicated problems. Robots will play an important role in the world of the future. They can help man select the best possible site for his factories and manage these factories. They can help also tell man which products will make the most profit.

Situation VI. The period of practical training in the science centre is over. Science students are back at their institutions. One of them shares his impressions with his fellows.

Key words: to be satisfied; there are excellent research facilities there; dozed of promising ideas are under investigations, the research findings are very interesting.

Situation VII. The people in the lab are very busy. Some experiments are being performed. You have practical training in the lab.

Questions: Do you takepart in the experiment?

What do you do?

There hints may prove helpful: to make preparations; to prepare instruments; to check devices; to make measurements; to take readings of the apparatus; to heep a record of results; to make computations.

Situation IX. You are the assistant chief of the the lab. You are making plans for increasing the scope of research. You are considering some very complicated problems and consulting your research workers on: the most important problems to be selved; whether these problems have any solution; teams to be organized; devices to be used; cooperation with other labs and plans (corporations); terms of comploting the research program. Some of the researches are for increasing the scope of research, other are against. All give their reasons.

Key words:

Pessimistic people say: Some installations are out-of-date. We can't get the most modern equipment. We are pressed for time. We use old methods.

Optimistic people say: We can do it. We must improve our work. We must change our methods. We must set modern instrumentation. It will be very difficult but we will not accept defeat.

Situation X. She sitting of the Students' Scientific Society. The President of the Society is speaking about Students' work. The students are awarded certificates and and prizes for their, research work: best reports, papers, essays. The winners are very pleased they express their gratitude, their friends congratulate them.

Task: Take the parts of the president and the students.

Situation XI. Applications are invited for two posts of junior research workers in Computer Science, Mathematical Science or Numerical Mathematics. Post-graduates who have research interests, and are of sufficiently high standard in one of these fields may apply for the position. You have a good scientific education and feel that you would like to enter this field.

Task: Try to get further information about work and prospects.

Situation XII. Professor Kovaliv, e.g. is a professor of physics. He specializes in applied research. His research is closely connected with industry. He can use the most modern equipment and employ a large number of assistants. You are an undergraduate and went to work in his laboratory (render him).

Task: Have a talk with the professor and try to make a good impression on him.

Situation XIII. You are going to write an article for the students' wall-newspaper (a report about the exhibition "Students' Achievement in Science".

Task: Ash some visitors for their opinions.

Situation XIV. Dr. Brown, who is an expert in semi-conductor physics and some other scientists arrived at your laboratory yesterday morning to take part in series of talks on joint research. Dr. Broun, his colleaques and Ukrainian scientists are trying to work out a long-term research program: common goals, ways of cooperation, the staff and Saculties needed, exchange of experts and materials, potential industrial applications of the research. You think that scientific integration is a good thing.

Task: Play the parts of the scientists and give your recommendations.

Situation XV. You and your friend are different people in many ways. This time you have come away with quite different impressions of the exhibition: "Students' Achievements in Science and Technology". Your friend finds it an average sort of an exhibition with no surprises or special features. You think differently.

Task: Dramatize the talk between you and your friend.

Situation XVI. You find that there is a lack of ballance at the exhibition. Too many displays in the area of electronics, computer technology, cybernetics, too few in mechanics, metallurgical engineering and so on ... Your friend thinks differently. His arguments are: all the sciences contribute to this or that invention.

Task: Dramatize the talk between you and your friend.

Література

1. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. – М.: Просвещение, 1983. – 126 с.
2. Скалкин В.Л. Английский язык для общения. – М.: Высш. школа, 1986. – 191 с.
3. Олійник Т.І. Рольова гра у навчанні англійської мови. – К.: Освіта, 1992. – 127 с.
4. Livingstone C. Role Play in Language Learning. – М.: Высш. школа, 1988. – 127 с.

Larissa Davydenko, Ihor Hrynenko (article...79)

MNEMONICS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The role of memory in foreign languages teaching hasn't been given due consideration but some memory aids could play a useful role. Methods of foreign language teaching and its adjacent field of science (cognitive psychology) are rich in theoretical principles that are but scarcely applied in practical manuals and teaching.

The topic of mnemonics and its use in the foreign language teaching is rarely discussed in professional journals or even casually among teachers. There are basically two reasons for this avoidance. First, is the widespread belief that memory-enhancing methods have been rendered obsolete or inconsequential by current ESL/EFL theories. The concept of memorisation has been discouraged (in part in reaction to what many now consider to have been an excessive and inappropriate stress placed upon it, and "overlearning," by the audio-lingual method) and approaches emphasising learning through relevancy, understanding, meaningfulness, and creativity have, in effect, taken its place.

The second, and probably biggest, reservation about mnemonics involves general perceptions about its nature. The subject conjures up a strong sense of something intellectually unrespectable, a feeling of cheap "mental tricks."

Whatever the association, few (particularly teachers) consider it useful for the classroom or serious learning.

These perceptions are both unfair and inaccurate. The purpose of this paper is to dispel these notions, and to argue that certain mnemonic devices are highly relevant to foreign language teaching and quite beneficial for students.

The latest publications on the subject testify to the urgency of the problem (Gruneberg M.M., G. Bower, A.Cohen, R.Merry and others), which pursued an interest in memory over the last 25 years and they achieved wide recognition all over the world. Within that period, mnemonics has received a great deal of attention and support in the field of cognitive psychology. Pick up any recent, standard textbook in the field and there are usually a few pages devoted to a discussion of memory strategies. The general scientific consensus is that mnemonics, under certain conditions, are quite effective ways by which information can be stored and retrieved.

To greatly simplify a complex issue, numerous empirical studies have been conducted with subjects involving free and serial recall, association learning, and visualisation testing. The data [1, 2, 3, 4] show that when an individual learns new material, he or she is not just a passive recorder of associations, but an active participant who manipulates information according to various "control processes" (memory strategies or systems). These processes are contingent upon what is being studied, the personal experience of the learner, and the kind of work at hand.

Studies indicate that if material is presented in a way, which fits in or relates meaningfully to what is already known, then it will be retained for relatively long periods of time. Proper organisation is very much a major component to effective recalls. If material is well organised at the "encoding" stage of memory processing, then retrieval becomes quite easy.

All mnemonic systems attempt to impose a plan of meaningful organisation. The best of them "work as a memory aid precisely as they mimic natural organisational schemata associated with meaningful material" [5, 333]. This is why mnemonics can be so effective.

Mnemonics is formal techniques used for organising information in a way that makes it more likely to be remembered. Most people are unaware that memory strategies have had a long and rich history going back to antiquity, and that a large number of distinguished writers and philosophers have touted their use. During Classical times, orators (using principles developed by, among others, Cicero and Quintilian) needed to rely upon them to help remember the details of their speeches. It should be noted, however, that mnemonics was not considered to be just the skill of simple memorisation, but rather a true, rigorous art that required imagination, effort, and a good mind.

How does all of this concern foreign language teaching? Curiously enough, while historically mnemonics was applied to many diverse areas of study, language learning was generally omitted. When language teachers have addressed mnemonics, it has been rather superficially used for the learning of vocabulary only (most of us have had the experience of using some type of acronym when we were students). Recently a relatively new method, the "keyword," has received attention [1]. But again, its use is quite limited in scope, and it is only applied to the learning of vocabulary. With the exception of a few cursory remarks by some writers, that generally is the extent of current foreign language teaching work on mnemonics. The point is that there is a large number of mnemonic devices. At least 13 distinct kinds exist, depending on how they are classified, and their possible range extends beyond the learning of vocabulary [4]. Obviously not all are usable for our purposes but a few bear a closer examination. They are not magical, but involve extra work — making up words, stories, and so on. The very effort of trying to do this may be helpful and effective. Real-life memory processes were of almost no interest until Gordon Bower [7] pointed to the value of the two principles of the mnemonic technique:

- the use of well-learned cues, which allow newly, elearned material to be located in memory;
- the use of imagery, which strengthens the association between well-learned cues and new incoming information.

One may mention a few successful types of mnemonic devices:

Rhyme

It is easy to remember a ien the following way:

"Does Pete ...? Asks *He, She, and It.*"

"Do Pete and Sue ...? Ask *They, We, I and You.*"

It's almost certain that you remember this grammar-rule by associating it with a particular rhythm and with rhyming words. Since errors break the rhythm, destroy the rhyme, or both, they are immediately evident. Moreover, people tend to repeat rhymes again and again, so they are likely to be thoroughly mastered.

Pegword system

John Sambrook introduced the pegword system in England in 1879. It consists of memorising a jingle that has the pegs on which you hang the to-be-remembered items by means of imagery. As with the method of loci, the pegword system can be used to remember shopping lists, errands, sets of facts, historical events, and the like.

First, learn the following jingle:

One is a bun

Two is a shoe

Three is a tree

Four is a door

Five is a hive

Six is sticks

Seven is heaven

Eight is a gate

Nine is a line

Ten is a hen

Next, visually associate each item in your shopping list with one of the pegwords as in the table below. To recall the items, you recite the jingle and retrieve the item associated with each pegword.

<i>Pegword</i>	<i>list word</i>	<i>mnemonic image</i>
<i>One–bun</i>	<i>eggs</i>	<i>a bun eating Humpty Dumpty</i>
<i>Two–shoe</i>	<i>lettuce</i>	<i>a head of lettuce growing out of a shoe</i>
<i>Three–tree</i>	<i>coffee</i>	<i>coffeepots growing out of tree branches</i>
<i>Four–door</i>	<i>soap</i>	<i>soap suds flowing through a doorway</i>
<i>Five–hive</i>	<i>milk</i>	<i>milk running from a milk beehive</i>

This method improves memory by a factor of two or three times over normal free recall. It allows you to place the information into storage in an organised and meaningful fashion and then to recall it with explicit retrieval cues. Further, the techniques employ visual imagery.

The method of loci

We are going to discuss this technique which we have found to be particularly useful in teaching of certain grammatical points.

The mnemonic called the method of "loci" (place) is supposed to have been invented by a Greek poet Simonides, who lived about 400 B.C. Variations of it have been around since then. Essentially it involves intensive use of the human visual memorisation faculties and the idea of a "memory palace." The technique consists of three steps.

First, a series of locēations, usually of an architectural type is memorised: a public building, a well-known location (hence the term "memory palace"), one's own house, or in some later theories, a general area, like a street with various landmarks. Next, an image is thought of, standing for the topic to be recalled (the purpose of this method was to help recall the details of a speech). For example, a coin could represent the topic of money. Third, the topic image is combined with the image of its corresponding location. The coin might be imagined as lying on the floor of a particular room in a house. Putting this all together, a person can recall a series of items or topics by simply "strolling" through the house mentally, neatly retrieving the object images from the locations, in the order in which they were originally placed.

This particular method was extremely popular in ancient times. One reason for this popularity was that it was so easy to use. After a speech was given, the images would soon fade, but the well-learned loci could be used again to memorise other speeches. Abstract subjects could also be recalled easily when appropriate images were constructed.

Studies [2, 4, 6] have strongly attested to the effectiveness of this technique. Loci users score better than nonusers on immediate and delayed recall tests, recency judgements, and higher than individuals using standard memory methods.

Now let's use a version of this mnemonic method while teaching the students of the first year university prepositions and basic English sentence structure.

How does it work? Let's say we are going to teach prepositions of place (*on, at, in, under, near*). Initially we would proceed on standard lines: perhaps writing the preposition under question on the board, using classroom objects, situations, or simple drawings to explicate meaning, and then by examining sentences using the term, and so forth. The memory palace procedure is used when the teacher is satisfied that the students have understood the core analytical meaning of the words and is ready to discuss the translation of this meaning into images. In regard to the form these images should take, psychologists have discovered that images, which are concrete, sensory, practical, interactive, and interesting, have a much greater rate of recall than those, which are not [3]. This should be kept in mind when creating images.

Traditionally, the teacher was responsible for presenting the method of making images, and for giving a few examples, while the students were then required to form their own. We have found this to be a good rule for beginning (i.e., first year university) and upper-level students (second and third year), provided that basic instruction in the particulars of the loci approach is thorough. When teaching beginning students, the teacher should provide some of the images.

To familiarise students with the basics of the memory palace method, the teacher begins by writing four to five simple words on the board (*e.g., car, TV, cup, and pen*). The students are then told to close their eyes, imagine their own room at home, and to place these objects somewhere in the room. When this is finished, the teacher then asks the students where they placed each object, in the order in which they were presented. Certain students can also be told to recite the objects in reverse order (for reinforcement value). After all of this is done, the teacher can have the students mentally

move to another room, and place additional objects. So, by the end of the first class, the students should understand the essence of the loci technique and have filled at least three rooms with a total of 12 objects.

On the second day, we have the students write down what they remember about the 12 objects and question them again on where the items were placed. Then we proceed to a discussion of prepositions: their meaning and types.

On the third day, starting out with prepositions of location, for example *on*, we write on the board a sentence containing an image, which clearly illustrates the meaning of the term ("A fat green cat is *on* the floor"). The students are again told to place this image in a room. At this stage, the teacher has several options. While asking the students to use their own domicile as a memory palace has the advantage of using surroundings which are intimately familiar and of a vested interest, a simple and general floor plan constructed by the teacher is also effective and helps to facilitate the precise location of images.

We use a basic generic architectural floor plan of a house, complete with several rooms (living, dining, bedroom, and kitchen). We make copies of the plan and give it to the students. We then ask them to place images both mentally and physically into the plan. With high-level classes, some furniture, windows, and so forth is added for orientating purposes. (Plans of commonly known buildings — stores, museums — can also be used). The memory palace selected will serve as a template for storing images and as a framework for relating differing concepts in a meaningful way. The size of the plan is dependent upon the material being covered and the level of the class.

Recent language textbooks commonly present students with a simple diagram of a room or have students imagine their own rooms in order to illustrate prepositions of place. The floor plan approach, besides having more depth, also has, as we shall see, greater flexibility in that it can be used to incorporate much more data and provides a richer context in which this data can be retained.

After the first image is shown, the students are given auxiliary location preposition images ("A tall, western woman is *by* the door"). After the initial introduction of images, teachers also have the option of either continuing to generate images or giving the term under discussion to the students and having them make their own images. The teacher in the latter case would oversee the placement and quality of the imagery. Students need to be told that their images should be clear and concrete; however, it should also be stressed that images, which employ unusual colours or objects, odd or idiosyncratic behaviour or situations can help to increase recall.

In order to avoid standard memory interference effects, all images need to be linked into a coherent chain. Moreover, their placement must be logical and consistent. As images are situated, memory palace rooms should not become too crowded (about four images per room is adequate). As the number of images and rooms expand, reinforcement and light repetition activities become necessary in order to ensure recall. Activities can take the form of oral reviews, short and simple written tests, or the students drawing or filling in a picture.

After location prepositions are finished, prepositions of motion work well. Movement can easily be explained by plotting activity within rooms or through them. One can particularise movement by assigning names to individuals moving in relation to objects ("Old Mrs. Lee is slowly moving *through* the kitchen").

Time prepositions, unlike motion and location, are somewhat difficult to convert into concrete images. One way is to incorporate them with previous images. For example, returning to our first image of the cat, we can add the tag that it has been there *for* four hours (or *since* last Monday or any other time location). By this recurrence to antecedent images, prior images will be reinforced.

We consider the most attractive aspect of this methodology to be its flexibility. A great deal of information (not just prepositions, but also other grammatical points) can be encompassed by these mnemonic tools of imagery and spatial organisation. The methodology can also be used in a narrow specialised sense, or simply to augment more traditional approaches. The alternations are easy to make. For instance, in order to introduce additional location prepositions, we can construct parks, streets or even more buildings. For motion and time, movement occurs in these structures under various time constraints.

The direct advantage of this technique is that it presents an excellent grid or even a small world by which important information can be organised, defined, and retrieved. Like all good mnemonics, it

imposes order, associations, context, meaning, and retrieval cues into material that is essentially lacking in these characteristics. Furthermore, because the loci techniques rely heavily upon imagery, depth of processing is greatly increased, as are important connections, which facilitate retrievability.

Our classroom experiences using this method strongly support these conclusions. We have observed (based on test results from closure and information gap exercises, and data from listening and comprehension activities) that students who employ the loci method retain information (particularly grammatical information) more effectively and for longer periods of time than those who do not.

There is also an air of naturalness to the device. Bellezza and Reddy [8] have argued persuasively that it organises data in a way similar to the way people organise information in their daily lives. During an average day we simultaneously discern familiar and easily remembered background information (teaching our classes), and new experiences (meeting new people). These new experiences can be recalled later when cued by the more easily remembered background setting. In like manner, the loci technique replaces the organised setting, and visual images succeed visual observation. The loci is first recalled and followed by the data associated with it. Both ways of remembering generally utilise the same processes of retrieval and storage.

It may at first appear that the loci method involves too much work for the teacher and is much too complex and impractical for students. We have discovered, however, that patience, a careful explanation of the principles involved, and a little creativity, bring a good effect. While the strong pairing of images and location has been shown to produce much greater recall by students than traditional means, it also has the added advantage of maintaining student interest (particularly if the memory plan is tailored to the students' own way of thinking).

The method moreover provides a psychological boost to the students. Generally students see memory as a passive sponge which rapidly becomes saturated with too much learning. Mnemonics shows that students have direct control over the way they learn and remember, and that there are interesting and viable alternatives to simple rote memorisation. It helps contribute to the feeling that students are active participants in the learning process, forces them to think about the meaning and nature of the material to be learned, and teaches them how to organise data efficiently.

Having analysed the works in the brief bibliography at the end of this article we can make several conclusions:

Taking into consideration the fact that the method of loci is of great effect the other mnemonic techniques need to be tested and used in the English language teaching.

Research is also required on the combined use of different mnemonic methods, while data from pertinent cognitive psychological studies should be incorporated into foreign language teaching discussions.

General suspicions and misinformation about mnemonics need to be overcome.

- The mnemonic itself does not interfere with correct responses.
- It does not lead to more rapid forgetting. This goes against the popular view that anything learned too fast will be equally quickly forgotten.
- It leads to better retention and recall than 'context vocabulary learning', where the meaning of a new item is inferred from a meaningful context.
- It enables equal or better comprehension of text than context vocabulary learning.
- It generates positive effect on speed, ease, confidence and enjoyment of learning.
- We might find that mnemonic techniques are most useful at the early stages of education, where they would help learners to acquire large quantities of the foreign **language** quickly and painlessly and thereby provide much-needed motivation for further learning. Besides, they are equally useful at later stages to help learners expand their competence.

References

1. Morris P., Hampson P. Imagery and consciousness. – New York: Academic Press, 1983. – P. 15-25.
2. Phye G.D., Andre T. Cognitive classroom learning: Understanding, thinking and problem solving. – London: Academic Press Inc, 1986. – P. 108-133.
3. Ormond J. Human learning (2nd ed.). Englewood Cliffs. – NJ: Prentice Hall, 1995. – P. 51-117.
4. Searleman A., Herrman D. Memory from a broader perspective. – New York: McGraw-Hill,

- Inc., 1994. – P. 71-75.
5. Wingfield A. Human learning and memory: An introduction. – New York: Harper and Row, 1979. – P. 330-333.
 6. Groninger L.D. Mnemonic imagery and forgetting. – *Psychonomic Science*, 1971. – P. 23, 161-163.
 7. Bower G.H. Analysis of a mnemonic device. – *American Scientist*, 1970. – P. 58, 496-510.
 8. Bellezza F.S., Reddy B.G. Mnemonic devices and natural memory. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 1978. – P. 11, 277-280.

Alina Leskiv (откр...79)

ROLE PLAY AND ITS PECULIARITIES IN TEACHING SPEAKING TO SENIOR PUPILS

"Language came into life as a means of communication. It exists and is alive only through speech. When we speak about teaching a foreign language we first of all have in mind teaching it as a means of communication" [1, 40].

The knowledge of a foreign language is acquired through its practical mastering, i.e. through the process of focusing the attention on teaching pupils to speak spontaneously in a situation close to a natural one, thus transforming their already acquired language habits into automatic speech habits.

Foreign language teachers often tend to assume that conversation in the language classroom in roles is nothing more than putting into practice the grammar and vocabulary skills taught elsewhere in the course. These types of activity do to some extent help pupils to develop speaking skills. But teachers need to be aware of characteristics of native speaker performance in conversation if they are to teach conversation effectively and be able to create the living, real atmosphere and surroundings which the learner is sure to find while speaking a foreign language [2, 7].

One of the ways at bringing situations from real life into the classroom is the role play. In role play pupils pretend to be someone else, for instance, a teacher or a shop assistant, etc. When we do role play we ask pupils to use their imagination.

Very often teachers of foreign language use different forms of dramatisation, for example retelling a text from the point of view of its characters, reading a text in roles, drama improvisation. Pupils become authors of the improvised scene. The teacher may suggest a theme or a situation for improvisation or merely drop them a hint of it.

In role play pupils improvise, too. The situation is fixed and they make up their own "script" as they get along. Situations we use for a role play should, as far as possible, be within pupils' experience. In general, the more familiar a role or a situation is, the easier it will be enacted.

Pupils are given role cards at the beginning of the lesson, not beforehand as a home task. The value of such improvisations consists in forming pupils' habits in speaking freely on a topic suggested without any previous preparation. Besides, everything that is going on in the class during the improvisation is effectively comprehended and learned by pupils, even by those who take a less active part in role play. Every pupil is responsible for carrying on the discussion, and follows the proceedings with great attention in order to be able to join in.

Role play is such a form of the teaching process which enables the teacher to combine group, individual and pair work at a lesson [3, 87].

Even the preparatory stage of role play is very important as it unites pupils, stimulates their work and thus raises their motivation for learning.

Role play is a useful oral activity because:

1. Pupils speak in the first and second person. Text are often given in the third person.
2. Pupils learn to ask questions as well as to answer them.
3. Pupils use short complete bits of the language and respond appropriately.
4. Pupils practise not only words and phrases but also the necessary tone of voice, stress, intonation, facial expressions.
5. Pupils are encouraged to have a natural «hat» in the class, to make up dialogues about little things which have happened and which occupy them at the moment.

To use role plays effectively in the lesson one should know the main peculiarities of roles, their functions in the process of studying and the conditions for realization of these functions.

If we compare educational roles with other types of roles we may discover that educational roles, with their own peculiarities, have much in common with social, stage and other types of roles.

Like social roles educational ones have a generalized character (brother, friend, customer, actor) typological variants (sociological and psychological roles) [4, 29].

The difference between them consists in their relation to reality. The former are imaginative roles and the latter are real ones, i.e. a person acts in real life.

Educational roles have peculiarities of different role activities, that is why they perform different function.

1. *The programming function.* Role play is to provide for a certain programme of speech activities. For example, questions are typical of correspondents, investigators, and inquisitive persons; imperative sentences – of policemen and parents; the medical terminology – of doctors, the alimentary terminology – of dieticians.
2. *The motivational function* is designed to encourage pupils to speak and thus to assimilate the language material more effectively.
3. *The protective function.* Using role play may help to remove such factors as constraint, fear, anxiety and to avoid stress situation.
4. *The function of the "second socialization"* (the term is used by Ye.F.Tarasov). When students play a role their role behaviour is influenced by some elements of the culture of the country of the target language.

It should be noted that this does not hold true of every educational role or situation. But it is important that every role performs a definite function (or functions), and this can not be treated as a surplus component of a speech situation [4, 30].

The teacher should know his pupils' interests, academic standard, skills and habits, as well as relations. This will help him to distribute roles adequately. It is necessary to take into consideration psycho-physiological characteristics of pupils, types of their emotionality. Pupils of sthenic and emotionally stable types can be given any roles. Pupils of asthenic type of emotionality may be given very interesting roles. Highly emotional pupils should be suggested roles which require seriousness and self-control on their part. Passionately infatuated pupils are usually given roles which correspond to their interests. Impassively calm pupils are suggested roles of fairy-tale heroes [4, 32].

Roles should meet certain requirements. They should correspond to the teaching objectives, language knowledge and pupils' experience; have a communicative potential, which can be a source of certain discrepancy between participants of communication (one knows – others do not know; one sees – others do not see); be attractive to pupils [4, 31].

There are many different classifications of roles the knowledge of which enables the teacher to plan his lessons more efficiently.

According to one classification roles, in terms of social psychology, are traditionally divided into: 1) social; 2) interpersonal; 3) psychological [5, 19].

Social roles are of more abstract character. They are actions within the bounds of known stereotypes (a doctor, a patient). V.L.Skalkin subdivided social roles, according to their teaching aims, into: a) professional; b) socio-domestic; c) domestic; d) connected with entertainment [5, 20].

Interpersonal roles overlap social ones. The former reproduce the personal orientation of speech communication, stipulate the character of relations.

Psychological roles reveal personal characteristics. We can discriminate:

- a) roles which characterize a person positively (modest, joyful);
- b) neutral roles;
- c) roles which characterize a person negatively (greedy, spiteful, etc.) and
- d) roles of concrete character (wolf and hare) [5, 20].

There is also another classification of roles according to the learner's experience [6, 11]. For example, there are roles which correspond to a real need in pupils' lives. In this category we can include such roles as a doctor dealing with his patients, or a salesman travelling abroad. In these cases it is easy to match role play in the classroom to the essential preoccupations of pupils.

In the second type of role pupils play themselves in a variety of situations of which they may or may not have direct experience. A customer complaining or a passenger asking for information, both fall into this category. They require neither specific professional experience nor any particular

personality traits as anyone of us could find ourselves in these situations.

Other roles are of the type that few pupils will ever experience directly themselves, but which are easy to play because we have such vast indirect experience of them. A television journalist is a good example of this very useful kind of role taken from real life.

Finally, there are fantasy roles, which are fictitious, imaginary, and possibly even absurd [6, 12].

Pupils' imagination can be helped along for the first few times a teacher carries out role play with the "character identity sheet" which is given out with role cards. Pupils are asked to fill it in for their own use, after they have read their cards. Role cards should be concise and contain only essentials. If linguistic structures are suggested for use they should be ones that pupils are already familiar with.

Some role cards say things like: 'You are Mrs Smith, a sceptically-minded young girl of 21, a student of geography'.

It is often difficult to decide how to distribute role cards. The teacher can decide who is who, pupils can choose, or the distribution can be done at random. In a class in which the teacher is attempting to shift some of the responsibility for learning from his own shoulders to those of pupils, the second and the third solutions are infinitely better than the first. In the second the negotiation about who will play which role may well give rise to an opportunity or authentic communication. However, it may also mean that a very weak pupils get a key role, and the role play falls apart. Teachers soon acquire the necessary judgement as to which is the best solution on each occasion. Organizing role plays the teacher should treat every pupil as a personality, who can prefer a certain theme or role. Knowing motivations, interests, individual characteristics of pupils and their relations in the class, the teacher will be able to choose the very roles which perfectly correspond to pupils' personalities.

Role plays or simulations should be followed by discussions or debriefing. The kind of questions that are raised are:

- a) Who participated?
- b) Who did not?
- c) Why not?
- d) Who was very good?
- e) Who could have done better?

The teacher should insist on evaluation rather than criticism, and make sure that pupils talk about what went well before they get on to what went badly. This encourages positive thinking about the experience. Building up pupil's confidence, creating an atmosphere of trust, teaching the pupils to relax – all these things take time and demand exercises where the individuals in class are working together, getting to know each other well.

Literature

1. Ариян М.А. Варианты ситуативных ролей для средней школы // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 6. – С. 17–20.
2. Вайсбруд М.Л., Ариян М.А. Ситуативная роль как методическое понятие // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 5. – С. 29–34.
3. Лившиц О.Я. Ролевая игра на уроках английского языка в VIII классе // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 5. – С. 87–89.
4. Johnson, Keith. Communication in the classroom. – London: Longman, 1981. – С. 6–10.
5. Ladousse Gillian Porter. Role Play. – Oxford, New York: Oxford University Press, 1987. – С. 10–15.
6. Rogova G.V. Methods of Teaching English. – Leningrad: Prosviesčenie, 1975.

Зінаїда Мелех, Ганна Бубняк, Світлана Станіславська (зміст...79)

ВИКОРИСТАННЯ КРАЇНОЗНАВЧИХ МАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ

Положення про необхідність засвоєння іноземної мови в тісному зв'язку з культурою народу – носія даної мови – вже давно сприймається у вітчизняній методиці викладання іноземних мов як аксіома. Використання країнознавчої інформації в навчальному процесі

сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, розширює їх комунікативні можливості, створює позитивну мотивацію на занятті, – стимулює самостійну роботу над мовою, допомагає у вирішенні виховних завдань.

Тривалий час роботи на немовних спеціальностях і аналіз сучасних підручників дозволяє констатувати, що цікаві матеріали країнознавчого характеру у них майже відсутні або не відповідають вимогам сьогодення. Це і послужило приводом до укладання збірників для домашнього читання з французької та німецької мов з використанням даних матеріалів.

Укладенню збірника передувало анкетування студентів з метою виявити, що вони хотіли б найбільше дізнатися про країну, мову якої вивчають. Майже 95% респондентів цікавляться національними традиціями, культурою, життям і творчістю поетів й композиторів, звичаями та обрядами народу. Тому, із врахуванням побажань студентів, до збірників увійшло багато текстів: "Catherinettes", "Bonne et heureuse annee", "Le carnaval", "Le francais dans le monde", "Symboles", "Grandes decouvertes", "Der Nikolaustag", "Weihnachten", "Silvester", "Die Adventzeit", "Andere Länder, andere Sitten".

Використання цих матеріалів, безсумнівно, підвищує інтерес до вивчення іноземної мови, дозволяє точніше і глибше розуміти саму мову, ближче познайомитися з країною, її народом, традиціями, а також розширити загальний світогляд студентів, допомагає сформуванню країнознавчу компетенцію, тобто навички і вміння аналітичного підходу до вивчення іноземної літератури у зіставленні з культурою своєї країни.

На заняттях і під час самостійної роботи студенти знайомляться і пізнають реалії країни, мову якої вони вивчають. У їх свідомості виробляється поняття про нові предмети і явища, які не знаходять аналогії в рідній культурі й мові.

В умовах роботи у вузі на немовних спеціальностях пропонований матеріал доцільно опрацьовувати на різних етапах навчання: перший етап – I семестр, другий етап – II семестр, третій етап – III і IV семестри.

На першому етапі студенти вивчають матеріали, що відображають повсякденне життя їх ровесників за кордоном, навчання і організацію дозвілля. Ці матеріали реалізуються в текстах: "Vacances en France", "Souvenirs d'enfance", "Une composition francaise", "La rentree", "Philippe et Catherine", "Ganz in der Familie", "Paolo", "Christa", "Freizeitinteressen", "Ab morgen", "Vor der Vorlesung".

Другий етап передбачає глибше вивчення історії, культури, національних звичаїв і обрядів французького чи німецького народів, а тому, відповідно, подаються такі тексти: "Jacques Cartier", "Cousteau – la science et l'aventure", "Edith Piaf", "Catherine Deneuve", "Le quatrieme pouvoir", "Taize", "Aus der Geschichte der Urgermanen", "Das kleinste deutschsprechende Land".

На третьому етапі студенти опрацьовують тексти, що пов'язані із життям учених (відповідно до профілю факультету), видатних педагогів, а також висвітлюється система освіти у Франції або Німеччині: "Enseignement en France", "Histoire de la television", "Pestalozzi", "Louis Pasteur", "Marie et Pierre Curie", "Alexander von Humboldt", "Das Bildungswesen in Deutschland".

Загальна мета всіх трьох етапів – цілеспрямовано стимулювати розумову діяльність студентів й активізувати їх мовні вміння і навички при вивченні країнознавчих матеріалів. У результаті засвоєння даного аспекту у студентів формується цілісна система уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої ними вивчається.

Форми опрацювання матеріалів країнознавчого характеру можуть бути вибрані залежно від етапу навчання. На першому етапі використовуються діалоги, бесіди, ігрові вправи тощо; на другому етапі – описи, розповіді у формі монологічних висловлювань, рольові ігри; на третьому – дискусії, ділові ігри, складання анотацій до текстів, реферування, конференції. Вони викликають особливий інтерес у студентів, сприяють формуванню їх мовленнєво-розумових здібностей, пізнавальної активності, вміння працювати самостійно.

Покажемо, як проходило заняття-конференція "Österreich" на географічному та філологічному факультетах. До проведення конференції студенти виготовили стенд, на якому був розміщений матеріал, що стосувався теми:

Österreich auf einen Blick
Fläche 83 855 km², Einwohnerzahl 7,5 Millionen,

Bundeshauptstadt: Wien
 Bundesländer: Burgenland, Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol, Vorarlberg, Wien.
 Wichtigste Flüsse: Donau, 350km; Mur, 348km; Inn, 280km; Drau, 261km; Enns, 256km; Salzach, 220km;
 Grösste Seen: Bodensee, Neusiedler See, Altersee, Traunsee.
 Politik:
 Staatsform: Republik
 Das Parlament besteht aus zwei Kammern: Nationalrat, Bundesrat.
 Wissen Sie, dass...
 –Wasserkraftwerke österreichischer Herkunft in Griechenland, Korea, Nikaragua, Chile, Bolivien und in den USA stehen?
 –österreichische Firmen Stahlwerke in Indien, in China, in Brasilien bauten?
 –sich die letzte Zylinderhutfabrik der Welt in Wien befindet?
 Lehrlingsausbildung: Es gibt in Österreich über 200 Lehrberufe. In Wirklichkeit werden aber Jungen und Mädchen in nur 10 Lehrberufen ausgebildet. Die meisten Jungen wollen Automechaniker werden, die meisten Mädchen – Verkäuferinnen.
 Die Jugend. In ihrem Lebensstil und ihrem Aussehen unterscheiden sich junge Österreicher kaum von ihrem Altersgenossen im Ausland. In ihrer Freizeit hören sie gerne Musik und sehen fern. Fussball und Schilaufen sind die beliebtesten Sportarten der Jugend. Auf dem Lande sind Musik und Volkstanzgruppen noch beliebt.
 Питання для обговорення на конференції:
 Geographische Lage Österreichs.
 Administrative Gliederung.
 Das politische Leben Österreichs.
 Die österreichische Jugend.
 Industrie und Landwirtschaft.
 Sportleben.
 Österreich als Land hoher Kultur.
 Хід конференції:
Ведучий: Vor kurzem hat unsere Gruppe eine Reise durch Österreich gemacht. Die Reise hat auf uns einen grossen Eindruck gemacht. Heute haben wir uns versammelt, um über unsere Reise zu sprechen. Alle haben viel Schönes erlebt.
 Ведучий надає слово учасникам конференції:
 1. S1. interessiert sich für geographische Lage, deshalb erzählt er uns, wo Österreich liegt, an welche Staaten es grenzt. Bitte S1, beginne!
 Wir wissen, dass Österreich eine bürgerliche Republik ist, die aus neun Bundesländern besteht.
 S2. Zeigt uns an der Landkarte diese Länder und berichtet kurz über jedes Land.
 S3. Interessiert sich besonders für politische Probleme Österreichs. Jetzt gebe ich ihm das Wort.
 Als wir in Österreich waren, sahen wir dort viele junge Leute: Studenten, Musiker, Sportler u.a. Welche Probleme hat die österreichische Jugend. Darüber möchte S4 berichten.
 S5. führte ein Reise-Tagebuch, er erzählt, wie wir über die Probleme der österreichischen Industrie und Landwirtschaft sprachen.
 Zweimal fanden in Österreich die Olympischen Winterspiele statt, denn Österreich ist durch seine schönen Berge bekannt. Das war in den Jahren 1964 und 1976, und darüber erzählt S6.
 Während unserer Reise haben wir schöne Ansichtskarten, Bilder und Bücher gekauft und haben viel Neues und Interessantes erfahren.
 S7 zeigt uns einen schönen Bildband und gibt Kommentare zu den Fotos.
 Ведучий доповнює виступи, підбиває підсумки, завершує конференцію: Danke schön. S3 hat uns das Wichtigste erzählt. Ich möchte hinzufügen, dass... . Wer möchte noch etwas sagen? Gibt's Fragen? Jetzt könnt ihr euch Österreich sicher besser vorstellen. Wer wandert und reist von Süd nach Nord, erkennt die Welt von Ort zu Ort – sagt das deutsche Sprichwort. Unsere Konferenz ist beendet. Ich danke euch.

Заняття–конференція "*De l'histoire du Canada*" пройшло на географічному, історичному та філологічному факультетах:

Хід конференції:

Ведучий виступає перед учасниками конференції з короткою інформацією про географічне і економічне положення Канади користуючись картою та невеликим стендом:

Le Canada est un état fédéral de l'Amérique du Nord, membre de Commonwealth britannique. Il s'étend de l'océan Pacifique à l'ouest, à l'océan Atlantique à l'est, et entre les Etats-Unis au Sud et l'océan Arctique au Nord. Les provinces et territoire canadiens sont: Alberta, Colombie-Britannique, Manitoba, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Ecosse, Ontario, Prince-Edouard, Québec, Saskatchewan, Terre-Neuve, Labrador, Yukon. Les principaux fleuves et rivières sont doublement importants comme voies de passage et producteurs d'énergie électrique. Les fleuves les plus importants sont: Churchill, Columbia, Hamilton, Mackenzie, Saint-Laurent et Yukon.

Le Canada couvre une superficie de 10000000km carrés.Sa population est de 29 millions d'habitants.

Ведучий надає слово виступаючим згідно плану:

de l'histoire du Canada;

des colons français;

de la destinée des Canadiens;

des rapports du Canada avec d'autres pays.

E1. Le 20 avril 1534, le Breton Jacques Cartier et ses hommes ont quitté le port de Saint-Malo. Le roi François Ier leur avait dit de trouver un nouveau chemin pour aller aux Indes. Après avoir suivi la côte de Terre-Neuve en direction du nord, ils entrent dans le détroit de Belle-Isle. Ils longent la partie occidentale de Terre-Neuve, puis continuent en direction de l'ouest jusqu'à ce qu'ils atteignent le continent américain. Ils s'arrêtent et descendent à Terre.

E2. Les habitants du pays n'ont pas peur des Français. Ils les aident à voir ce qu'il y a dans la région. Le 24 juillet 1534, Cartier déclare, au nom du roi de France, que le pays fait partie de la France. Avant de repartir, il fait monter deux jeunes Indiens sur son bateau, puis il rentre en France avec eux. En 1535, Cartier va encore une fois au Canada. Grâce à ses amis indiens, il va jusqu'au Saint-Laurent, qu'il n'avait pas encore vu. Il le suit jusqu'à l'endroit où se trouve aujourd'hui la ville de Montréal.

E3. Très rapidement, les premiers Européens viennent s'installer dans l'actuel Québec qui est encore aujourd'hui une région de langue et de culture françaises. Les colons français prennent contact avec les indiens. Ceux-ci les aident à explorer la région. Les indiens les conduisent à un grand fleuve. Ils appellent ce fleuve «Mississippi». Quelques années plus tard, des Français retournent à ce fleuve. Ils le descendent jusqu'à la mer. Ils prennent possession du pays. Ils l'appellent «Louisiane», en l'honneur du roi Louis XIV. La Nouvelle-France devient riche sous Louis XIV. Son ministre le plus célèbre est Colbert. Il organise le pays sur le modèle des provinces françaises. Le roi apprécie beaucoup Colbert. Ce ministre encourage le commerce et l'industrie de la Nouvelle-France. Il réussit à transformer cette colonie en centre de commerce très important.

E4. La destinée des Canadiens d'origine française est très intéressante. Abandonnés par la France au Traité de Paris en 1763, ils essaient de survivre comme ils peuvent, mais économiquement et socialement ils deviennent des citoyens minoritaires. Pourtant ils conservent leur langue, leur religion et beaucoup de leurs traditions.

E5. En 1968, P.-E. Trudeau a été élu Premier ministre du Canada. Il a proclamé le français et l'anglais langues officielles du Canada. Pour 7 millions de Canadiens du Québec ou du Nouveau-Brunswick le français est la langue maternelle, c'est à dire celle qui est parlée dans le pays où l'on est né. C'est comme en Europe le cas des Belges de Wallonie et des Suisses de Romandie.

E6. Maintenant les jeunes Canadiens sont fiers de maintenir leur héritage et leur culture, mais ils sont capables aussi de participer à la vie économique et politique de leur pays. Le Canada développe et multiplie ses rapports avec la France, les autres pays francophones et aussi ses voisins américains (Etats-Unis). Les réserves naturelles sont énormes: charbon et lignite, pétrole et gaz naturel surtout dans l'Alberta. Ses mines de fer placent le Canada parmi les premiers producteurs mondiaux. Il produit aussi de grandes quantités de nickel, de cuivre, de zinc, de plomb, d'uranium, d'or et d'argent. L'amiante du Québec fait du Canada le premier producteur mondial. Le Canada est membre de

l'O.N.U., de l'O.T.A.N.

Учасники задають питання виступаючим. Ведучий доповнює виступи, підбиває підсумки і завершує конференцію:

Je remercie bien tous les participants de leurs petits rapports sur Canada. J'espère que dès aujourd'hui nous connaissons mieux ce grand pays, son passé, son mode de vie, aussi bien que son avenir. Notre conférence est terminée. Merci bien à tous. Et à bientôt.

Таким чином, використання країнознавчих матеріалів на заняттях і у самостійній роботі з іноземної мови на немовних спеціальностях сприяє підвищенню ефективності навчання, позитивно впливає на пізнавальну активність студентів, підсилює мотиваційну основу читання і адекватне розуміння тексту та стимулює самостійну роботу студентів над мовою.

Література

1. Лившиц О.Л. Ролевая игра на уроках иностранного языка в школе // Иностранные языки в школе, 1987. – №5. – С. 87–90.
2. Методика викладання іноземних мов у вищій школі. – К.: Вища школа, 1991.
3. Рабинович Ф.М. Ролевая игра – эффективный прием обучения // Иностранные языки в школе, 1993. – № 6 – С. 68–74.
4. Саплина В.В., Костина Л.П. Активные формы проведения уроков в старших классах // Иностранные языки в школе, 1993. – № 6 – С. 68–74.
5. Spier Anne. Mit Spielen Deutsch lernen. Cornelsen Verlag Scriptor Gmb 4–Co. – Frankfurt am Main, 1991.
6. Etudes Francaises. Cours Intensif. – 1987.
7. Gerard Jian et Ralph Hester «Decouverte et creation» Les bases du francais moderne, 1987.
8. Gerhald Neuner und Hans Hunfeld. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. – Universitat Gesamthochschule Kassel, 1996.
9. Le Petit Robert 2. – Paris, 1990.

Лілія Морська (стисл...79)

МЕТОДИКА ВІДБОРУ МОВНОГО МАТЕРІАЛУ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВУЗІВ

Одним із важливих питань методики навчання англійської мови у немовному вузі є питання спеціалізації, тематики та змісту навчальних матеріалів у їхньому зв'язку з профільюючими дисциплінами. Багато дослідників обґрунтовують необхідність раннього включення в курс навчання текстового матеріалу для читання та усного мовлення, пов'язаного із майбутньою спеціальністю студентів. Це дозволить із самого початку вивчати конкретний підвид мови певної професійної галузі. Переваги такого підходу безсумнівні, оскільки в даному випадку процес навчання англійської мови зближується із навчанням профільюючих дисциплін. Студенти немовних факультетів приходять в інститут з певними знаннями в галузі своєї майбутньої професії, отриманими ще в школі. Тому при наявності такої висхідної понятійної бази можна навчати іноземних мов на основі текстів із спеціальності.

Варто також врахувати, що передбачені програмою завдання навчання іноземних мов у немовному вузі не зводяться лише до оволодіння підвидом мови спеціальності. На сьогоднішній день у методиці викладання іноземних мов на немовних спеціальностях накопичений певний досвід у галузі навчання професійного та непрофесійного мовлення (Абросимова Л., Гаращенко В., Соловійова Н.). В методичній літературі, проте, немає єдиної думки про те, коли варто починати навчання професійного спілкування, як співвідносяться професійна та побутова тематика, як характеризується навчання усного професійного спілкування з точки зору опори на вивчений матеріал соціально-побутової та соціально-культурної сфер комунікації.

Тому питання про те, коли починати спеціалізацію, на нашу думку, необхідно вирішувати окремо для кожного вузу та факультету зокрема. Під спеціалізацією в даному випадку варто розуміти вивчення конкретного підвиду мови певної вузької професійної галузі,

що обумовлює використання навчальних матеріалів чисто професійного змісту. Таке розуміння вимагає належної підготовки в даній галузі.

Аналіз літератури з даної проблеми свідчить про те, що для забезпечення професійної спрямованості навчання мовленнєвої діяльності іноземною мовою у немовному вузі характерне навчання на матеріалі мови спеціальності – як правило, на основі текстів, що використовуються для навчання читання (Ємельянова А., Плюхіна С.). Інший підхід орієнтується на професійну сферу спілкування (Бжоско Є., Коломієць С., Котлярова Л., Савченко Г.). При чому, сфера спілкування тут розглядається як "певна сукупність однорідних комунікативних ситуацій, що характеризуються однотипністю мовленнєвого спонування індивіда, відношень між комунікантами та обстановкою спілкування" [6, 10].

Розробка методики навчання професійно спрямованого спілкування іноземною мовою передбачає відбір навчального матеріалу та його організацію в курсі навчання у відповідності з метою та принципами навчання.

Що стосується відбору та організації навчального матеріалу, то при комунікативно спрямованому спілкуванні студентів немовних спеціальностей іноземною мовою основна увага повинна приділятися засвоєнню студентами мовних засобів вираження, типових для професійних сфер комунікації, комунікативних намірів, оволодіння різними типами окремих висловлювань в межах природних та навчальних ситуацій спілкування, що моделюють типові комунікативні ситуації спілкування представників певної спеціальності.

В теорії та практиці навчання усного мовлення іноземною мовою застосовуються різні способи організації навчального матеріалу. Одним із найпоширеніших є підбір розмовних тем. Однак, як зазначають викладачі вузів, тематичний підхід не забезпечує адекватного формування мовленнєвих навичок, тим паче за умов професійного спілкування. Відповідно, організація навчального матеріалу для навчання професійно спрямованого спілкування іноземними мовами повинна здійснюватися на ситуативно-тематичній основі.

Для вирішення проблеми відбору мовного матеріалу для навчання іноземних мов, як правило, розглядаються три аспекти: відбір фонетичного, лексичного та граматичного матеріалів.

Оскільки успішність професійного спілкування іноземною мовою спеціалістів поряд з великою кількістю інших факторів у значній мірі визначається рівнем володіння продуктивними лексичними навичками та вміннями, підвищення ефективності навчання професійної лексики активного мінімуму є одним із актуальних завдань методики викладання іноземних мов у немовному вузі.

Серед шляхів та засобів інтенсифікації навчального процесу в немовному вузі, розроблених сучасною методикою навчання іноземних мов, важлива роль відводиться статистичному аналізу мовного матеріалу підвиду мови даної галузі знання. Такий аналіз лексики підвиду мови дає можливість не лише оптимізувати один із найважливіших процесів у вивченні іноземних мов – процес засвоєння лексики, але й дозволяє вирішити методичні питання, пов'язані з початком етапу роботи з текстами по спеціальності у вузах даного профілю, послідовністю роботи з видами літератури, що є джерелами інформації з даної спеціальності.

Відбір лексики та визначення відносних частот слів у словнику дає можливість встановити ступінь покриття тексту словами, що входять у словник, що, в свою чергу, пов'язане із питаннями ступеня розуміння, тобто з можливістю виявлення інформації із спеціальності.

Розгляд проблеми відбору мовного матеріалу вимагає вирішення як ряду традиційних питань методики, так і нових завдань, пов'язаних з останніми досягненнями в галузі статистики мовлення та психолінгвістики.

Необхідність обмеження навчального словника певними кількісними межами привела методистів до проблеми створення словників-мінімумів. Такі словники створювались і для вузів немовного профілю.

Як свідчить аналіз літератури з даної проблеми, на сучасному етапі існує два конкуруючих підходи до методики відбору лексичних мінімумів: полістатистичний та моностатистичний. Перший передбачає різностороннє врахування властивостей лексичних одиниць та їхніх зв'язків. Вчені вважають, що цей підхід може забезпечити відбір лексики для тих умов, коли навчання здійснюється на основі різнопланового матеріалу для багатьох видів

мовленнєвої діяльності.

Другий підхід базується на статистичних даних про лексичні одиниці. Вважається, що цей шлях придатний для тих випадків, де відбір здійснюється на однорідному текстовому матеріалі. Тому вважають, що моностатистичний підхід є сприятливішим для немовного вузу, у зв'язку з чим він залишається основним у практиці створення словників-мінімумів для багатьох вузівських спеціальностей. Проте статистична методика відбору лексики все ще активно відстоюється багатьма дослідниками. При цьому вони посилаються на ту важливу закономірність, згідно з якою весь словник текстів ділиться на цілий ряд зон частоти, перші з яких, будучи досить незначними в кількісному відношенні, здатні покривати значну долю текстів, в той час як велика кількість слів із наступних зон частоти покривають меншу частину тексту завдяки низькому рівню появи у текстах. Тут варто зазначити такий недолік: залишається незрозумілим питання про те, який обсяг базової мови може стати "зоною безпеки" (Гнаткевич Ю.), що гарантує достатній рівень розуміння іншомовного тексту.

Викладені вище аргументи дозволяють зробити висновок, що сьогоднішній стан досліджень питання відбору лексики для навчання іноземних мов у немовному вузі ще не дає однозначної відповіді на те, скільки і які лексичні одиниці повинні бути засвоєні в кожному конкретному випадку і як їх потрібно найкращим чином відбирати.

Одна із важливих проблем відбору лексики для немовних вузів витікає з неспівпадання лексиконів текстів різних напрямків. Виявилось, що частотні ранги багатьох слів навіть у текстах споріднених спеціальностей можуть різко відрізнитися. Намагання виявити певний лексичний список, загальний для більшості підвидів мови, виявилися невинуватими і недоцільними через його невеликий обсяг та неможливість підбору до нього відповідного комунікативного матеріалу. Тому при відборі словника варто із самого початку орієнтуватися на те, що він повинен складатися із кількох частин. При цьому якась його певна частина повинна стосуватися ряду споріднених спеціальностей, інші частини будуть вузькоспеціалізованими і стосуватися конкретних спеціальностей.

Важливим питанням у методиці відбору лексики для навчання професійно спрямованого спілкування іноземною мовою є питання критеріїв відбору, а також розміщення їх в порядку значущості. Салькова І. вважає системний критерій провідним і включає в нього стилістичну нейтральність, словотворчу цінність, семантичну продуктивність, багатофункціональність та сполучуваність. Системний критерій доповнюється тематичним, частотним та принципом інформаційної відповідності. Для різних шарів лексики автор пропонує свої принципи відбору. Так, для загальнонаукової лексики – багатозначність (семантична продуктивність); для термінологічної – тематичність (за розділами спеціальності).

Автор пропонує розглянути, як здійснюється відбір пасивного словника статистичним способом. Після відбору текстів створюється вихідний список лексем. Спочатку визначаються частоти та стабільності лексем. Скорочення отриманого словника відбувається на основі порогових коефіцієнтів стабільності та абсолютної частоти (згідно формул, запропонованих Фрумкіною Р.). Завершальною операцією створення словника-мінімуму є визначення значень відібраних слів, що найчастіше вживаються. Кінцевий список лексичних одиниць утворюється після виключення з нього лексики потенційного запасу.

Особливе місце при відборі лексики займає критерій багатозначності. Якщо відбір здійснюється на основі статистичного підходу, то тут важливим є не те, скільки значень має слово, а те, яка частотність кожного значення в даному підвиді мови.

Поряд із вище описаними підходами (моностатистичний та полістатистичний) до відбору лексики існує ще один підхід, який базується на врахуванні тих спеціальних понять, якими студенти опановують, вивчаючи свою спеціальність у вузі (Мірошниченко Є.). Реалізація цього підходу пов'язана з виконанням наступних операцій:

1. Складання списку термінів, що відображають професійні поняття, з якими студенти знайомляться під час вивчення основ спеціальності. Такий список повинен створюватися на матеріалі текстів лекцій та підручників іноземною мовою. На даному етапі слід враховувати такі критерії відбору, як важливість та ступінь визначеності поняття, в зв'язку з чим дана операція не може виконуватися без консультацій досвідчених спеціалістів.

2. Статистичний відбір професійного словника на основі наукових джерел (періодики,

монографій).

3. Складання переліку базових термінів, що зустрічаються самостійно або в складі великої кількості складних термінів у загальних термінологічних словниках, але відсутні в аналогічному вживанні у списках термінів, отриманих в результаті виконання перших двох операцій.

4. Злиття отриманих списків, в результаті виконання всіх трьох операцій, в єдиний термінологічний мінімум.

5. Підготовка на базі отриманого професійного мінімуму списку компонентів термінів та перенесення даного списку в словник–мінімум загальної лексики.

6. Виключення із отриманого мінімуму потенційного запасу термінологічної лексики, до якої відносять: загальнозрозумілі, інтернаціональні терміни; терміни, всі компоненти яких зафіксовані в словнику–мінімумі загальної лексики і жоден з них не вимагає переосмислення.

Щодо відбору лексики активного словника для навчання професійно спрямованого спілкування іноземною мовою, то науковці погоджуються із твердженням про те, що всі вище зазначені підходи придатні і для відбору лексики активного словника. Процес даного відбору може складатися з такої послідовності операцій:

а) створення номенклатури ситуацій спілкування для розмовних тем, передбачених програмою;

б) підготовка текстового матеріалу, що реалізує можливі варіанти мовного та мовленнєвого положення відібраних ситуацій;

в) створення списку лексичних одиниць, що ввійшли у підготовлений текстовий матеріал (слова–значення, стійкі словосполучення, мовленнєві кліше);

г) порівняння отриманого списку лексичних одиниць із наявними словниками найуживаніших слів і його доопрацювання із наступним кінцевим уточненням складу словника–мінімуму.

Дана концепція базується на соціологічному підході до відбору ситуацій спілкування і передбачає відбір активної лексики на основі відібраних ситуацій спілкування на професійні теми.

Огляд літератури з даної проблеми дає можливість запропонувати певну процедуру відбору професійної лексики. Вона повинна протікати у двох стадіях. На першій стадії повинен здійснюватися відбір лексики на весь період навчання студентів у вузі. Друга стадія передбачає розподіл відібраної на весь строк навчання професійної лексики на певні обсяги тих лексичних одиниць, які повинні використовуватися протягом кожного етапу зокрема.

Вихідним матеріалом для відбору професійної лексики можуть служити тексти типових комунікативних ситуацій професійної сфери спілкування:

- 1) уривки з творів художньої літератури в оригіналі на певну професійну тематику;
- 2) тексти на професійну тематику із аутентичних англomовних підручників;
- 3) матеріали англomовних газет та журналів, виданих у англomовних країнах.

Як одиницю відбору лексики пропонуємо слово–значення. Підтримуючи точку зору дослідників Мірошниченко Є., Гнаткевича Ю. та ін., основними критеріями відбору професійної лексики для навчання професійно спрямованого спілкування вважаємо:

- частотність;
- розповсюдженість у спеціальних текстах;
- семантичну цінність.

Досить важливим питанням у відборі професійної лексики для навчання професійно спрямованого спілкування іноземною мовою слід вважати аналіз відібраної лексики з її поділом на загальнонавчальну, загальнонаукову, інтернаціональну та термінологічну. Аналіз лексичних одиниць, відібраних для навчання професійно спрямованого спілкування дозволить розділити лексику на дві групи:

1) лексика, що характеризується співпаданням семантики у загальнонавчальній та професійній мові;

2) лексика, що характеризується неспівпаданням семантики.

Як зазначає Журавльова Є., відбір граматичного матеріалу повинен визначатися тим, які граматичні явища потрібні для розмови в межах певної тематики. Будь-яка розмова спонукається певними загальними цілями висловлювання, певними думками, що шукають

свого вираження. Якщо узагальнити цілі висловлювання та потрібні для них мовні засоби (лексичні, граматичні, фонетичні), то виявляються типові мовленнєві акти, які можуть слугувати моделями для відтворення подібних мовленнєвих актів за аналогією. Відбиратися повинен той граматичний матеріал, який потрібний для засвоєння мовленнєвих моделей та розвитку мовлення на їх основі.

Мовленнєву модель чи мовленнєвий зразок розуміють як типову синтаксичну структуру з тими граматичними, фонетичними та лексичними явищами, які в ній подаються.

Проблема відбору граматичного матеріалу розглядається у працях Бермана І. Він вважає, що ядро граматичного мінімуму складають явища, засвоєні учнями в школі. У немовному вузі воно доповнюється явищами, характерними для текстів по спеціальності, а отже для навчання читання профільних текстів.

Обмеження пасивного граматичного мінімуму здійснюється у відповідності з принципом частотності та необхідності.

Згідно із принципом частотності в навчальну пасивну граматику увійдуть лише ті граматичні явища, які характеризуються значною частотою вживання у письмовому мовленні. Явища, притаманні лише усному мовленню, в обсяг навчальної пасивної граматики не увійдуть. При відборі явищ враховується їх частотність та розповсюдженість у текстах із спеціальності. Але не слід забувати про якісний показник. Певне граматичне явище може характеризуватись невеликою абсолютною частотністю, але, разом з тим, значення його може бути необхідним для розуміння тексту.

Згідно із принципом необхідності, в обсяг пасивної граматики повинні увійти лише ті граматичні явища, без знання форми та значення яких граматичні відношення слів у реченнях та речення, що мають ці явища, не можуть бути зрозумілими.

Із вище зазначеного випливають такі критерії відбору граматичного матеріалу:

– *прозорості* – в мінімум не входять ті явища, які:

а) можуть бути зрозумілі на основі співвідношення їхніх складових елементів, що вже ввійшли в мінімум;

б) які можуть бути зрозумілі за внутрімовною аналогією;

в) значення яких регулярно обумовлюється контекстом;

– *співвіднесеності* – з мінімуму виключаються ті явища, які можуть бути зрозумілі на основі аналогії з відповідними явищами рідної мови;

– *функціональності* – явища, подібні до явищ рідної мови, але входять у систему опозицій, в склад мінімуму не входять (наприклад, виділення комами вставних речень).

Розглянута методика передбачає створення лексичних та граматичних вправ, що є структурним компонентом системи вправ для навчання іншомовного спілкування із засвоєнням відібраного професійного лексичного мінімуму та граматичного матеріалу.

Література

1. Берман І. М. Методика обучения английскому языку в неязыковом вузе. – М., 1970. – С. 115–170.
2. Берман І. М., Бухбиндер В. А. Ситуативность и обучение устной речи // Иностранные языки в школе. – № 5, 1964. – С. 9–11.
3. Гнаткевич Ю. В. Обучение иноязычной лексике в неязыковом вузе. – К., 1989. – С. 84–133.
4. Мирошниченко Е. В. Обучение профессиональной лексике студентов-экономистов во время устноречевого общения. Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1996. – 216 с.
5. Салькова І. М. Структура лексики подязыка и отбор учебного словаря: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 1990. – 18 с.
6. Скалкин В. Л., Рубинштейн Г. А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи // Иностранные языки в школе. – № 4, 1966. – С. 3–7.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Борисюк Світлана, Парасюк Іван (стаття...79)

ВИХОВАННЯ ЛЮБОВІ ДО ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ПЕДУЧИЛИЩІ

Одним із важливих завдань нашого дослідження є розкриття суті та змістової структури поняття «любов до дітей» як загальної норми педагогічної моралі.

Нагальна потреба вирішення цього завдання продиктована необхідністю, по-перше, обґрунтувати позитивну відповідь на проблему можливості виховання в учителя вміння любити дітей в умовах його професійної підготовки у педучилищі, по-друге, звести до спільних ознак різне трактування «любові до дітей»: як почуття, як якості, як уміння.

Як показали наші дослідження, в історії розвитку педагогічної думки поодинокі зустрічається поняття «любов до дітей». Це, зокрема, в Януша Корчака, Росса Кемпбеллі, Василя Сухомлинського, Раїси Охрімчук. Проблему «любові до дітей» аналізує Л.Шевченко, розробляючи питання практичної педагогічної етики.

На основі вивчених джерел ми зробили висновок, що любов до дітей — це прояв на рівні міжособистісних стосунків морально-емоційних почуттів, які вказують на ступінь розвитку моральної свідомості вихователя. Любов до дітей трактується нами як уміння співпереживати дитячому світу, бачити перспективи вільного розвитку дитини.

Щоб уникнути неоднозначності ми застосували процесуальний підхід, який дозволив нам розглянути суть досліджуваного поняття на різних етапах становлення особистості вчителя. Так, в стадії зародження або переживання в контексті педагогічної етики «любов до дітей» — це морально-етичне почуття; в стадії сформованості — це якість, носієм якої є вчитель, в стадії розвитку — це уміння будувати свою роботу з учнями на основі взаємної поваги, підтримки, співчуття, турботи. Чимало дослідників педагогіки і психології вивчають умови формування готовності до педагогічної професії в цілому або до окремих її аспектів, компонентів.

Традиційно основними компонентами будь-якої «готовності» є:

- пізнавальний досвід (уявлення і судження щодо ситуації, особистості чи події);
- почуття (які проявляються в позитивній чи негативній оцінці об'єкту сприйняття);
- дії.

Тому і ми розглядаємо поняття «готовність любити дітей» як систему пізнавально-орієнтаційного, дієво-операційного та ціннісно-мотиваційного компонентів.

Названі компоненти існують в єдності, вони взаємно обумовлюють один одного. Тому сам процес формування готовності любові до дітей є цілісний.

Відомо, що компонентний та структурний аналізи системи пов'язані з її функціональним аналізом, який має два аспекти розкриття механізмів внутрішнього та зовнішнього функціонування. Тому на модельній схемі «Готовність любити дітей» розглядається на двох рівнях: зовнішньому (предметному) і внутрішньому (ідеальному) (див. схему моделі 1).

Формування пізнавально-орієнтаційного компонента забезпечується на зовнішньому рівні системою загальнопедагогічних знань як єдності 4 підсистем: знання методології педагогіки, знання основ дидактики, знання основ теорії виховання, знання основ школознавства.

Особливого значення при формуванні у майбутнього вчителя готовності любити дитину набуває знання студентами дитячого світу: характерних рис раннього дитинства, наступного дитинства, підліткового періоду, глибоке засвоєння інформації про моральний світ дитини, її почуттів, думок, вчинків, мрій, планів, ідеалів.

На внутрішньому рівні важливим є розвиток якостей практично-педагогічного розуму (мислення), який забезпечує орієнтаційну основу професійних дій вчителя.

Дієво-операційний компонент об'єднує навички емпатійного спілкування на зовнішньому рівні та навички педагогічної рефлексії на внутрішньому.

Зміст ціннісно-мотиваційного компонента готовності любити дітей включає опис процесів самовдосконалення та духовного саморозвитку. Вчитель повинен знати і бути переконаним в тому, що проявлення дієвої любові до своїх вихованців задовольняє разом з тим і його власні потреби, чим забезпечується подвійна результативність такої педагогічної взаємодії. Модель поняття «готовність любити дитину»

Модель поняття "готовність любити дитину"

Схема 1

КОМПОНЕНТИ		
<p>I рівень (зовнішній)</p> <p>Загальнопедагогічні знання. Знання дитячого світу.</p>	<p>Пізнавально-орієнтаційний</p>	<p>II рівень (внутрішній)</p> <p>Образ орієнтовних результатів прояву любові до дитини, знання свого внутрішнього світу, потреб, запитів та способів їх вдоволення.</p> <p>Якості педагогічного практичного розуму (мислення).</p>
<p>Навички емпатійної взаємодії</p>	<p>Дієво-операційний</p>	<p>Навички педагогічної рефлексії</p>
<p>Спрямованість на результативність прояву любові до дитини як мотивація педагогічної взаємодії.</p> <p>Цілі професійного та духовного самовдосконалення.</p>	<p>Ціннісно-мотиваційний</p>	<p>Критерії етики педагогічного професіоналізму установки на здобуття власних результатів прояву любові до дитини як особистісні цінності вчителя.</p>
ГОТОВНІСТЬ ЛЮБИТИ ДИТИНУ		

Результатами прояву любові до дітей є поява в учня та вчителя новоутворень: наприклад, в учня — «уміння вчитися», «пізнавальна активність», «пізнавальна самостійність», «розумова самостійність»; у вчителя — сформований професійний обов'язок, педагогічне покликання, усвідомлення професійної місії, альтруїзм, справедливість, честь і т.д.

Вважаємо, що побудувати нам завершену модель професійного уміння любити дітей стало можливим внаслідок спрямованості процесу формування на кінцевий результат.

Безперечно, що кінцевим результатом нашого дослідження є формування вчителя з новим типом моральної свідомості, що конкретизується у стійкій установці студента проявляти діяльну любов при роботі з дітьми, та має такі ознаки:

- високий рівень розвитку морально-емоційної культури;
- пріоритет виховних завдань над освітніми;
- гармонія стосунків з дітьми.

Повноцінне виховання такої особистості вчителя в умовах його професійної підготовки стає можливим, якщо мотиви і потреби з'являються не в процесі засвоєння дій, а в процесі проживання чи переживання цих дій. До важливих механізмів формування такої особистості належать стихійний механізм (зсунення мотиву на ціль, тобто, коли ціль набуває статусу мотиву дії), механізм ідентифікації (уподібнення себе комусь), механізм опанування соціальними ролями (входження в роль).

Технологічна сторона нашого формуючого експерименту забезпечувалась такими аспектами:

- читанням спецкурсу «Готовність любити дітей як професійно-значуща якість особистості вчителя»;
- надзавданнями до спеціальних дисциплін;
- педагогічними вправами, задачами, тренінгами, рольовими іграми, педагогічними спостереженнями.

Програма спецкурсу розрахована на 20 год. Мета вивчення — не стільки інформативно-дедуктивна, як переконати студента у важливості формування установки любити дітей.

До програми з психології додатково вводилися в експериментальних групах такі теми: «Самопізнання», «Самовдосконалення», «Емпатія та рефлексія».

В курсі педагогіки широко вивчається тема «Педагогіка співробітництва» під кутом історико-педагогічних проблем. В кінці вивчення студенти виконують роботу «Методика співробітництва в процесі викладання».

Особлива роль розвитку емоційно-експресивних компонентів поведінки вчителя, його педагогічної техніки відводиться предмету «Основи педагогічної майстерності». «Методика виховної роботи» дає базовий рівень теоретико-методичних знань для виховної роботи з дітьми. На заняттях студенти проводили пошук власних форм та прийомів співробітництва з паралельною апробацією в практичній роботі зі школярами.

Навчання студентів умінь педагогічної техніки передбачає проходження декількох етапів, а саме:

- оволодіння простою фізичною дією, відтворення уявних обставин. Передати стан людини за допомогою міміки і пантоміміки, з добрим, сумним, веселим настроєм: людини під дощем, під сонцем; як ходить кіт, качка, поросятко і т.п.;

- перехід від мимовільно створених етюдів до конкретних шкільних ситуацій на основі цілеспрямованої трансформації образів емоційної пам'яті (наприклад, показати, як входить вчитель в клас з різним стилем поведінки і характером, продемонструвати відповідь на запитання «Які завдання вирішує вчитель в перші 10 секунд уроку»);

- дії в ситуаціях, створених на основі логіки особистостей певного характеру. З цією метою утворюються навчальні пари студентів з ролями «вчитель-учень», які розігрують сценки поведінки учня в класі, вдома, з приятелями, з вчителями в школі;

- підготовка до реальної взаємодії з учнем. Тренування умінь викликати певні емоції, контролювати свою поведінку, її варіантність в різних ситуаціях. Особливу увагу було звернуто на формування дієво-операційного компонента, навикам емпатійної взаємодії та педагогічної рефлексії. З цією метою на першому курсі спочатку давалися опосередковані завдання емпатійної взаємодії як, наприклад:

- *який характер Вашої сумісної діяльності?*
- *чи спостерігається у Вас подібність поглядів на навколишній світ?*
- *чи відчуваєте Ви в процесі спілкування потребу щось змінити в собі, знайти більш досконалі форми поведінки?*

- *чи бачите Ви таку потребу в інших? і т.п.),*

пізніше — вправи на вправління самим собою, наприклад:

- *намагайтесь зрозуміти свої переживання і почуття при спілкуванні з довоколишнім світом;*

- *навчіться експериментувати самого себе;*

- *вчіться свідомо робити вибір і приймати рішення про образ своєї поведінки і думок;*

- *аналізуйте свої досягнення та невдачі і т.п.).*

До стану тренінгу емпатійної взаємодії ставилися завдання:

- розвинути здатність аналізувати психологічні особливості і стани іншої людини; • розвинути здатність аналізувати поведінку і настрої іншої людини;

- розвинути здатність аналізувати характер взаємин у різних ситуаціях (симпатія, антипатія);

- розвинути вміння знайти спільну мову з людьми в різних обставинах;

- розвинути вміння мовного, емоційного, вольового впливу на інших. Протягом

формуючого експерименту зверталася достатня увага на вироблення навиків рефлексії, формування з цієї метою вмінь:

- бачити себе в кожній конкретній ситуації педагогічної взаємодії;
- діагностувати власний рівень професійної готовності до такої взаємодії;
- бачити прояв своїх можливостей та задатків у такій взаємодії;
- аналізувати свої дії та вчинки в процесі такої взаємодії.

Особлива увага була звернута на засвоєння комплексу таких емпатійних умінь:

- уміння бачити дитину;
- уміння чути дитину;
- уміння удосконалювати довіру до дітей;
- уміння допомагати дітям;
- уміння бути джерелом досвіду для дитини;
- уміння відчувати емоційний фон групи, приймати його;
- уміння відкрито демонструвати дітям свої почуття;
- уміння приймати і розуміти почуття дітей;
- уміння пізнавати себе, керувати собою;
- уміння взаємодіяти з дітьми різних характерів, світоглядних позицій, рівня вихованості.

Протягом нашого дослідження були використані методи педагогічного спостереження, анкетування, опитування, визначення продукту пізнавальної діяльності майбутніх вчителів, аналіз та узагальнення емпіричного матеріалу. Вивченню піддавались учні початкових і старших класів, вчителі шкіл, абітурієнти та випускники вузів різного рівня акредитації, студенти першого, другого, третього, четвертого курсів педучилища. Географія вибраних різна: Чернігівська, Херсонська та Львівська області.

На заключному етапі дослідження порівнянню піддавались результати експериментальних та контрольних груп. Порівняльний аналіз досліджуваного феномена засвідчив значні переваги на користь студентів експериментальних груп. Зокрема,

1) повнота уявлень про готовність любити дитину

	До експерименту	Після експерименту
Контрольні групи	14%	18%
Експериментальні групи	6%	38%

2) рівень сформованості професійної емпатії

	До експерименту	Після експерименту
Контрольні групи	20%	24%
Експериментальні групи	18%	36%

3) результати професійної спрямованості особистих орієнтацій

	До експерименту	Після експерименту
Контрольні групи	15%	23%
Експериментальні групи	13%	56%

4) рівень готовності любити дітей

	До експерименту	Після експерименту
Контрольні групи	7,4%	13,6%
Експериментальні групи	6,9%	41,0%

Проведена робота дала нам можливість переконати майбутніх вчителів, що професійна вимога любити дітей — не з зовні задана, а умова, що впливає з власних потреб саморосту, духовного самоудосконалення вчителя, а нами описані компоненти можуть виступати чинниками, якісна зміна яких сприятиме підвищенню ефективності формування у студентів професійної готовності любити дітей в умовах підготовки в педучилищі. Включення студента у цільовідповідну активну діяльність — основна умова формуючих компонентів готовності любити дитину.

Така якість, як «любов до дітей», виділяється у професіограмах підготовки вчителя і повинна бути розвинута поряд з іншими базовими професійними якостями. Відсутність такої якості варто сприймати як важливий недолік у професійній підготовці педагога.

Література.

1. Шевченко Л.Л. Практична педагогічна етика. — М. — 1997р. — С.122.
2. Корчак Я. Избранное. — К.: Радянська школа, 1988р. — С.36.
3. Охрімчук Р. Як любити учнів. — К.: Початкова школа, 1997р. — С.78.
4. Амонашвили Ш.Л. Психологические основы педагогики сотрудничества. — К.: 1991г. — С.12-104.

Надія Солоненко (стаття...79)**ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ І МЕТОД МАМОКОНТРОЛЮ**

Одна з головних причин економічної кризи в Україні - нерозуміння суті ринкової економіки. Перехід до ринкових відносин об'єктивно породжує гостру потребу в загальній економічній освіті, яка повинна формувати у підростаючого покоління нове мислення. На сьогоднішній день основна проблема шкільної економічної освіти в країні полягає в тому, що вивчення основ менеджменту як складової економічних знань не введено до базового навчального плану в якості обов'язкової дисципліни. На державному рівні цей предмет розглядається тільки як факультатив (для порівняння: в більшості цивілізованих країн економічна освіта в школах обов'язкова). В Україні введення у навчальні плани основ менеджменту як шкільного предмету здійснюється не по «вертикалі», а по «горизонталі». Адміністрації все більшого числа областей, міст, розуміючи виняткову важливість отримання учнями економічних знань, вводять відповідні курси в школах за рахунок годин регіонального і шкільного компонентів навчального плану. Крім того, вивчення основ економіки в школах країни, як і раніше стикається з такими труднощами, як відсутність єдиної концепції, типових програм і підручників, інших нормативних документів.

Запровадження економічної освіти в школах стримується і через нестачу вчителів з даного фаху. Економічні дисципліни викладають, як правило, вчителі географії, історії, математики. У зв'язку з цим особливого значення набуває підготовка кадрів і методичне забезпечення вчителів економічних дисциплін, в тому числі з основ менеджменту.

Більшість проблем, які постають перед шкільною економічною освітою, вимагають сьогодні осмислення і визначення напрямків подальшої роботи. При цьому особливо важливо враховувати міжнародний досвід і практику тих навчальних закладів в Україні, які вже досягли певних результатів в цій роботі.

Суспільству потрібні люди, здатні до саморозвитку і самовдосконалення, які можуть пристосуватися до нових жорстких соціально-економічних умов. Це стосується і керівників шкіл, яким належить провідна роль у перебудові закладів освіти.

В США менеджер одержує спеціальну підготовку і лише після конкурсного відбору займає пост управляючого. В Японії менеджер послідовно засвоює всі ступені управлінської діяльності. В нашій практиці учитель, який себе добре зарекомендував, нерідко може відразу стати директором школи без будь-якої управлінської підготовки, тобто підготовки його як педагогічного менеджера.

Менеджмент - (в перекладі з англійської - управління) означає сукупність принципів, методів, засобів і форм управління виробництвом, які застосовуються з метою підвищення ефективності управління для одержання кінцевого результату [1, 15].

Під педагогічним менеджментом розуміють цілеспрямовану педагогічну діяльність керівників по організації і створенню ефективної системи управління процесом навчання. За оцінками соціологів учитель виконує від 30 до 50 функціональних обов'язків, керівник школи, в залежності від статусу, — від 100 до 130 функцій. І той і інший - управлінець, але перший здійснює педагогічне управління на науково-методичному рівні, а другий, на жаль, - це робить тільки на адміністративній основі. Учителя готують до професійної діяльності на протязі 4-х - 5-ти років. Підготовка ж директора до більш складної і відповідальної професійної діяльності, як педагогічного менеджера обмежується в основному 4-х тижневими курсами підвищення кваліфікації. Цей тимчасовий фактор підготовки директора встановлений довільно, без наукового обґрунтування.

Педагогічний менеджер - керівник, який володіє професійними особистісними якостями,

комплексом наукових знань, досвідом, що дозволяє забезпечити функціонування освітньої установи в режимі розвитку у відповідності з соціальним замовленням суспільства і потребами особистості [2, 33].

Тому для керівника школи особливу значимість мають такі якості, як: компетентність, ініціативність, рішучість, підприємливість, творчість, мистецтво спілкування.

Багато керівників не володіють такими особистісними якостями як висока моральність, вимогливість, принциповість, доброзичливість, врівноваженість, справедливість. Ці якості, на жаль, не завжди враховуються при призначенні керівника установи освіти. Однак, відсутність навіть однієї із перерахованих якостей знижує цінність особистості педагогічного менеджера і ефективність внутрішкільного управління.

Наші дослідження показали, що керівник, який виступає в ролі лідера колективу, визначає поведінку підлеглих. За останні роки видано велику кількість книг з теорії і практики управління, спеціальних програм по вивченню менеджменту, які узагальнюють досвід управлінців різних країн. Особливу значимість в цьому потоці управлінської інформації набувають сучасні методики: тести, рекомендації, анкети, пам'ятки, тренінги, ділові і рольові ігри, які дозволяють виявити фактори впливу на результати роботи сучасного керівника та розвивати у нього необхідні риси і якості [3, 4].

Як зазначає І.Ладанов, інтерес представляють методичні рекомендації з використання методу самоконтролю. В його основу покладено Метод Активного Соціологічного Аналізу і Контролю (МАСТАК) Р. Жукова, який дозволяє дати періодичну самооцінку виконання рекомендацій по підвищенню ефективності управління, виявити фактори, які негативно відображаються на кінцевих результатах роботи [3, 127].

Методичні рекомендації пропонують наступний порядок роботи з ними.

На полях, напроти кожної рекомендації, слід поставити оцінку її важливості за 5-бальною шкалою.

В рекомендаціях, які складаються з двох частин, самостійну оцінку необхідно поставити по кожній позиції (частині). Оскільки керівники застосовують відмінні методи управління деякі рекомендації можуть виявитися несуттєвими, неприйнятними або навіть невірними, їм слід поставити низький бал і не застосовувати сьогодні, але варто подумати, в яких умовах і вони можуть знадобитися.

Ті рекомендації, які керівник оцінив високо, він старається виконати повністю. Поруч із першою необхідно поставити другу оцінку фактичного використання рекомендацій у вашій практиці. Порівнявши обидва бали по кожній рекомендації, виявляємо наскільки наші знання розходяться з ділом. Слід подумати і прийняти міри по підвищенню інших оцінок. Дану методичку варто повторити через два тижні, знову поставивши оцінки важливості. Чи змінилися вони? Пізніше процедуру слід повторювати раз в місяць до повного співпадання балів (важливості і використання).

Аналітичний аналіз необхідно провести і у відношенні оцінки важливості. Можливо, вони зміняться. Рекомендації, які здавались нам вчора неприйнятними, сьогодні можуть здатися своєчасними і необхідними.

1. Представимо рекомендації по удосконаленню професійних якостей педагогічного менеджера.

1.1. Наскільки властиві вам ці якості:

- здатність розумно оцінювати реальну ситуацію;
- здатність працювати в стресовій обстановці;
- здатність передбачати;
- здатність узгоджувати;
- здатність до інновацій;
- здатність до аналітичної діяльності.

1.2. Позитивного кінцевого результату досягають директори, які в основу своєї діяльності ставлять не лише завдання, що стоять перед колективом, а й сам колектив, якому ці завдання належить вирішувати.

1.3. Ніколи не вважайте, що ваші організаційні і педагогічні методи найкращі.

1.4. Хто знає в яку гавань пливе, для того не є визначальним попутний вітер.

1.5. Один із парадоксів: коли ми витрачаємо час на планування, його стає більше.

1.6. Термінове подавляє важливе. Тому завжди, а особливо в умовах дефіциту часу, визначайте важливе і концентруйте на ньому увагу і зусилля, щоб уникнути авралів в майбутньому.

1.7. Ми стільки можемо, скільки знаємо. Створіть ефективну систему постійного поповнення знань своїх співробітників.

1.8. Старайтесь бути цілком самостійними тільки в тій галузі, де ви фахівець, використовуючи в певних цілях знання і досвід підлеглих.

1.9. Делегуйте частину повноважень управління найбільш кваліфікованим і досвідченим членам вашого колективу.

1.10. Розвивайте в собі вміння обгрунтованого ризику, приймаючи на себе відповідальність за втілення інновацій, реалізацію намічених планів, і об'єктивно аналізуйте причини вдалих і невдалих ваших починань.

1.11. Із трьох зол: помилка, перестраховка, бездіяльність - найменше перше. Не бійтеся помилитися. Помилка це теж результат. Зрозумівши помилку, її можна виправити. Перестраховка і бездіяльність позбавить вас авторитету.

1.12. Виявивши помилку, не обмежуйтеся ліквідацією її, а обов'язково передбачайте міри, які ліквідують причини її повторного виникнення.

1.13. Чи не допускаєте ви помилки «нереалізованого» педагогічного менеджера:

- відсутність колегіальності в обговоренні важливих перспективних питань;
- недовіра до працівників;
- пристрасне відношення до окремих працівників і результатів їх роботи;
- привласнення собі результатів роботи колективу;
- командування замість переконання.

1.14. Зазвичай співробітники готові не жаліючи себе виконувати завдання, які їх захоплюють. Але вони прагнуть будь-як економити свої зусилля тоді, коли робота здається їм неважливою або негідною їх. Зробити навіть нецікаву роботу в очах підлеглих важливою, підняти її престиж до рівня престижу працівника і вище - в цьому мистецтво, професіоналізм керівника.

1.15. Необхідно підтримувати працівників, які активно шукають вирішення поставлених завдань.

1.16. За розв'язання певного питання повинна відповідати лише одна людина.

1.17. Робота не буде виконана добре, якщо не визначені терміни і межі, в яких вона повинна проходити, навіть якщо ці межі були б неприємними.

1.18. Налагодьте систематичну і своєчасну перевірку ходу виконання плану.

1.19. Призначаючи зустріч підлеглим, повідомте заздалегідь її мету. Це дасть можливість їм підібрати необхідний матеріал, а Вам допоможе краще вирішити питання, що обговорюється.

1.20. Необхідна умова успіху будь-якого заходу - похвала за успішну роботу і покарання за прорахунки і недоробки.

2. Рекомендації по вдосконаленню особистісних якостей педагогічного менеджера.

2.1. Добитися від працівників чіткої і злагодженої роботи допоможе ваш авторитет. Більшість помилково вважає, що він автоматично забезпечується службовим положенням.

2.2. Росту авторитету в значній мірі сприяє терпимість до слабкостей людей, які не заважають їх роботі, і, навпаки, нетерпимість до всього, що несприятливо відображається на ній.

2.3. Нестриманість, грубість і крик у відносинах з працівниками наносить велику шкоду авторитету. Це - ознаки вашого безсилля.

2.4. Завдання і розпорядження необхідно давати в спокійному тоні, сформулювавши їх чітко, повно і конструктивно: що потрібно зробити, як це зробити і який передбачається результат.

2.5. Основою хороших взаємовідносин між директором і працівниками є повага. Несправедливість по відношенню до колег, які мають кращі здібності, веде до втрати поваги і перевищення вашої влади з фактичної в номінальну.

2.6. Якщо хтось з підлеглих висловлює думку, яка суперечить вашій, критикуйте її, а не автора.

2.7. Наскільки наявні у Вас такі якості:

- здатність керувати собою;
- здатність впливати на навколишніх;
- повага до людської гідності;
- висока моральність;
- вимогливість;
- принциповість;
- справедливість;
- рішучість;
- наполегливість;
- почуття відповідальності;
- почуття обов'язку;
- вимогливість до себе та інших;
- цілеспрямованість;
- впевненість у своїх силах;
- високий рівень загальної культури;
- дисциплінованість.

2.8. Чи не допускаєте Ви помилок, які зустрічаються в окремих директорів шкіл, які себе не проявили: злопам'ятність, улесливість, зарозумілість, неврівноваженість, необ'єктивність, невміння розібратися в мотивах людських вчинків; схильність помічати в людях насамперед їх недоліки; фамільярність з підлеглими, схильність перекладати вину за свої помилки на інших?

Звичайно, перераховані рекомендації не охоплюють всієї різноманітності проблем, які кожен день доводиться вирішувати директорам шкіл. Їх можна прийняти за основу, яку є сенс доповнити (як окремими рекомендаціями, так і цілими розділами) і уточнювати в процесі здійснення самоконтролю.

Ці методичні рекомендації можуть допомогти керівникам сучасної школи максимально використати свій потенціал. Прочитавши першу і другу частини даних рекомендацій, за допомогою методу самоконтролю продіагностуємо сильні сторони в ролі педагогічного менеджера і виявимо важливі сфери, які вимагають подальшого розвитку. Незмінна тільки постійність змін.

Ефективність керування розпочинається з малого вміння усвідомити свої власні цілі, зрозуміти підлеглих, впливати на навколишнє, знімати стреси, правильно розподіляти час і т.д.

В наш час, як ніколи, підтверджується перевірена часом істина: "Саме перед управліннями всіх рівнів постає завдання зробити все можливе для створення ситуації, яка забезпечує успіх, і не дати втягнути себе у круговерть невдач".

Звичайно, сучасний світ різноманітний і залежить від багатьох обставин. Але ця теза повинна стати провідною для тих, хто взяв чи готовий взяти на себе відповідальність за керівництво закладами освіти в складному русі по невідомому шляху і, хто готовий зробити все для того, щоб бути на рівні цієї відповідальності.

Розібратися в наявних проблемах допоможе порівняльна таблиця тенденцій розвитку вітчизняного і західного менеджментів (табл. 1.).

Табл. 1. Сучасні тенденції крос-культурних відмінностей в менеджменті

Критерії відмінностей в менеджменті	Вітчизняний підхід	Західний підхід
1. Відношення до проблеми	"Мати проблему" - означає вирішувати завдання, бути налаштованим на її розкриття, заявляти свою відкриту сильну позицію	"Мати проблему" - означає "мати перешкоди, бути невдахою, слабким, визнавати це."
2. Вирішення ділового завдання	Акцент на миттєве вирішення, тактичні питання і відсутність стратегічної направленості	Акцент на стратегічне вирішення, прорахування ходів і варіантів виконання
3. Уявлення про час	Час циклічний, повторюваний і невичерпний. Не розвинуте відношення до часу як до ресурсу.	Час лінійний, кінцевий, неповторний. Час - ресурс.

ЛНГВОДИДАКТИКА

4. Відношення до уніфікації індивідуальності	Уніфікація - засіб контролю над особистістю. Для багатьох - зручний спосіб уникнення відповідальності. Виявлення індивідуальності незручне, переслідується, тягне за собою додаткову, нічим, як правило, не компенсовану відповідальність. Індивідуальність приймається лише у зв'язку з визначеним статусом і по мовчазній згоді закріплене за вищими позиціями в ієрархічній драбині.	Уніфікація носить статус необхідної і приємної для всіх норми, способу адаптації в складній організаційному і соціальному середовищі. Це не механізм уникнення відповідальності, а закономірний етап соціалізації і ідентифікації за своєю професійною роллю, основа для розвитку індивідуального початку. Індивідуальність культивується на всіх рівнях організаційної взаємопідлеглості.
5. Тип соціальної організаційної культури	Переважає батьківський, родинний тип. Втілені цінності поваги і стабільності, спокою, врівноваженості, заперечення потрясінь, нестабільності, домінує культ підтримки, атрибутики віку, зрілості, значимості. Успіх, визнання розтягнуті в часі. Доросле покоління монополізує владу на ініціативу, думку, встановлює норми, виробляє правила і закони. Молодь ізолюється від реальних механізмів впливу.	Переважає молодіжний тип. В організації закладаються цінності розвитку, швидкого прогресу, засвоєння, змін, продуктивності. Зріле покоління не монополізує владу, кооперуючись з молоддю. Соціальні установки носять характер прагнення до омолодження та постійного росту. Притаманні висока інтенсивність і темп роботи. Просування не пов'язане з віковим критерієм, а підпорядковане (загальним) універсальним принципам.
6. Стиль керівництва	Поширений і практично домінує різко авторитарний стиль, організація в цілому набуває рис, властивих ключовій фігурі. Тенденція до збільшення рівнів взаємопідлеглості, закріплення статусної ієрархії.	Існують різноманітні стилі менеджменту, авторитарний з елементами демократичного. Тенденція до скорочення організаційної ієрархії, надання більшої відповідальності персоналу.
7. Відношення до персоналу	Внутрішні служби персоналу або взагалі відсутні, або несуть формальні функції відслідкування кадрового документообороту і повністю детерміновані інтересами керівництва. Відбір відбувається по суб'єктивному наданню переваги керівника. Кадрові ресурси використовуються неефективно. Не застосовуються явища групової синергії, групової роботи. Домінує розрізненість інтересів, слабо втілений розвиток організаційного духу, кооперації. Як реакція виникають стійкі внутріорганізаційні коаліції, пов'язані соціальними, а не діловими інтересами. Виконання стимулюється або спонтанно і безсистемно, або стійкими загрозами звільнення.	Внутрішні служби персоналу незалежні і працюють на організацію як сервісна служба, керована спільними організаційними цілями. Відношення до кадрів як до ресурсу і джерела нових можливостей. Використовуються різноманітні форми і мотивації. Культивується організаційний дух, професійні завдання ставляться як індивідуально, так і перед командою, яка формує групову синергію і колегіальність.
8. Роль менеджера в організації	Менеджер концентрується на контролі за фінансовою функцією і слабо виконує функцію з стратегічного планування мотивації персоналу і розвитку організації. Неформальні	Менеджер прямо залежить від успіху організації, яка знаходиться під його керівництвом. Домінують функції по розвитку організаційної культури, стратегічного

ЛНГВОДИДАКТИКА

	лідери, як правило, - опозиція авторитарному або неефективному менеджеру і мають дезорганізуючий вплив. Менеджер через суб'єктивні побоювання втрачає особистого контролю уникає конкуренції з сильними співробітниками. Делегування практично не задіяне на високому рівні завдань, їх вирішення виявляється локальним завданням або для безпечних наближених, або безпосередньо для менеджера.	планування. Менеджер рідко безпосередньо виконує контроль за фінансовими напрямками організаційної діяльності. Як правило, працює в команді експертів, яким при необхідності делегує повноваження виконання. Неформальні лідери використовуються як фасилітатори спільної енергії для підтримки вибраного курсу.
9. Соціальні установки	Особисті, дружні стосунки переважають над практичними, діловими. При цьому професійні стосунки набувають неформального характеру. Культивується колективний підхід до вирішення ділових завдань, суспільному розподілу відповідальності. Реформація якості виконання відбувається в силу втручання міжособистісних змінних. Загальна установка на уникнення невдачі.	Ділові стосунки домінують над особистісними. Професійні стосунки на всіх рівнях максимально формалізуються і деперсоналізуються для уникнення феномена "незамінності" в організації. Культивується принцип індивідуального вкладу кожного в загальне вирішення завдань і індивідуальної відповідальності в залежності від величини вкладу. Загальна установка на досягнення успіху.

Література

1. Мескон М.Х., Альберт Х., Хедоурі Ф. Основи менеджмента: пер. с / англ. - М.: Дело, 1992. — С.15.
2. Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: Методология, теория, практика. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
3. Ладанов Й.Д. Практический менеджмент: Пособие для руководителей, менеджеров, преподавателей. В 3-х ч. - М.: НИКА, 1992. - т. - I - 253 с.
4. Ядов В.А. Социологические исследования: методология, программа, методы. - М.: Наука, 1990. - 248 с.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯОлексій Демінський (стаття...79)**ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ**

На сучасному етапі розвитку юнацького спорту в спортивних єдиноборствах і спортивних іграх особливо актуальною залишається проблема виявлення перспективних юнаків, здатних досягти високих результатів. Для їх досягнення спортсмен повинен володіти унікальними морфологічними даними, рідкісним поєднанням комплексу фізичних і психологічних здібностей, які знаходяться біля граничного рівня розвитку. Таке поєднання, навіть при найсприятливішій побудові багаторічної підготовки і наявності всіх необхідних для цього умов, зустрічається дуже рідко.

Враховуючи те, що різні види спорту висувають неоднакові вимоги до фізичної підготовленості спортсменів, в процесі відбору дуже важливо орієнтуватись на ті якості, які є найбільш значимі для даного виду спорту. Ця обставина активізує проблему виявлення вікових закономірностей розвитку фізичних якостей у дітей шкільного віку.

Важливим у контексті оптимізації підготовки спортсменів в єдиноборствах й ігрових видах спорту є врахування особливостей динаміки розвитку фізичних якостей; вивчення впливу спортивного тренування на фізичний розвиток, фізичну і спортивно-технічну підготовленість дітей, підлітків і юнаків. Все це має важливе значення для наукового обґрунтування теорії і методики їх фізичного виховання і спортивної підготовки.

Аналіз літератури (3, 9) виявив, що для представників єдиноборств і ігрових видів спорту при безперервному зростанні фізичних якостей протягом шкільного вікового періоду, характерним є нерівномірність процесу зміни цих якостей.

Результати досліджень, спрямованих на виявлення вікової динаміки розвитку фізичних якостей дітей, що займаються окремими видами єдиноборств і ігровими видами спорту, показали таке.

Вікова динаміка фізичної підготовленості юних фехтувальників характеризується гетерохронністю розвитку рухових якостей. У розвитку витривалості, пружкості і координації на етапі початкової спеціалізації не виявлено достовірних зрушень. Проте, уже в навчально-тренувальних групах рівень цих якостей значно зростає. Разом з тим зростають швидкісно-силові здібності і сила м'язів передпліччя озброєної руки.

Показники фізичної підготовленості юніорів 18-19 років наближаються до результатів дорослих фехтувальників, але внаслідок багаторічної специфічної діяльності останні переважають юних в силі і в швидкісній витривалості. Швидкісно-силові якості і сила м'язів озброєної руки юних фехтувальниць змінюються хвилеподібно, помітно погіршуючись на етапі початкової спеціалізації, стабілізуються у віці 14-16 років і підвищуються на етапі спортивного вдосконалення. Пружкість зростає в кожній віковій групі від етапу до етапу, а у 18-19-річних фехтувальниць вона суттєво не відрізняється від дорослих спортсменок. Координація має тенденцію до покращання показників, проте, статистично достовірна різниця спостерігається лише на етапі поглибленого тренування між показниками у рапіристок 14-15 та 16-17 років.

Аналіз наукової літератури з баскетболу [3] показує, що найбільший приріст пружкості у юних спортсменок спостерігається в період від 12 до 15 років. У віку 15-17 років помітна тенденція до стабілізації цієї фізичної якості. Особливої уваги до індивідуалізації тренування в баскетболі вимагає вік 13 років для вдосконалення пружкості, 13-16 років – для тренування поєднаного прояву пружкості і точності та вдосконалення техніки вправ, що вимагають

пружкості і точності. У юних баскетболісток спостерігається також нерівномірний розвиток м'язової сили. Після періоду відносно рівномірного збільшення сили (12-14 років) спостерігається період (14-15 років) скачкоподібного її зростання. З 15 до 16 років м'язова сила майже не змінюється, а з 16 до 17 років дещо зростає. Значний приріст швидкісно-силових якостей спостерігається у віці від 12 до 13 років, тобто на першому етапі занять баскетболом. Найменший приріст має місце від 15 до 16 років.

Дослідження Ю.Портнова [8] показують, що у баскетболістів поліпшення координації рухів руками відбувається порівняно пізно, а сенситивний період спостерігається у 16-17 років. Серед факторів, що визначають фізичні можливості баскетболістів цього віку, провідне місце займають швидкісно-силові якості.

На основі проведеного дослідження Д.Єрьомін [4] виявив, що працездатність юних баскетболістів визначається аеробними можливостями, здатністю ефективно і раціонально утилізувати кисень, який поступає в організм під час роботи. В методичному відношенні це означає, що для створення функціональної бази, яка визначає працездатність юних баскетболістів, особлива увага повинна приділятися розробці таких засобів і методів, які б ефективно сприяли розвитку аеробних можливостей організму уже на початковому етапі підготовки [8].

Окремо слід зупинитись на розвитку стрибучості, стосовно якої сенситивний період знаходиться в межах 12-річного віку. Це викликає потребу ранньої діагностики цієї здібності і необхідність пошуку нетрадиційних методів її вдосконалення, здатних подолати відомі біологічні бар'єри. Це важливо, бо вимоги до стрибучості в юнацькому баскетболі дуже високі. В.Звездін [6] виявив, що високорослі юнаки 14-17 років, що грають в позиції центру, в одній грі виконують 100-200 різних стрибків, нападаючі – 60-80, захисники – 30-50. 70-80% з них виконуються з граничною, або біляграничною інтенсивністю.

Ю.Портнов [8] вважає, що в роботі з юнаками 16-17 років необхідно керуватись принципом випереджаючого вдосконалення технічної майстерності. Мається на увазі, що в тренуванні юнаків 16-17 років повинні переважати засоби технічної підготовки, а в юніорів 18-19 років — спеціальної фізичної і техніко-тактичної підготовки.

А.Горіпов [3] виявив найсприятливіші періоди розвитку окремих спеціальних якостей, що визначають швидкісно-силову підготовленість юних волейболістів, а саме: загальної і спеціальної сили та спеціальної пружкості. Найсприятливішими періодами розвитку цих якостей є: для спеціальної швидкості – 9-11 років, для спеціальної сили – 11-13 років, для загальної сили – 12-14 років. Період 16-18 років відрізняється гармонійним розвитком всіх якостей і, отже, є оптимальним часом для комплексної швидкісно-силової підготовки.

Важливе значення для оптимізації підготовки спортсменів в єдиноборствах і ігрових видах спорту має виявлення взаємозв'язку фізичних якостей і рухових навичок у юних спортсменів. Дані про зовнішню форму і внутрішню структуру рухів, про взаємозв'язки фізичних якостей і рухових навичок спортсменів дозволяють виявити недоліки в спортивно-технічній і фізичній підготовленості учнів та накреслити шляхи їх усунення.

Ефективність спортивного вдосконалення обумовлена раціональним поєднанням процесу засвоєння техніки вправ учнями і методики їх фізичної підготовки. Тому засоби фізичної і технічної підготовки єдиноборства та ігрових видів спорту тісно взаємопов'язані, а фізичні якості та технічна майстерність проявляється в комплексі.

Р.Пилоян [7] виявив позитивний взаємозв'язок між силовою підготовленістю і якістю виконання окремих технічних дій борців. Автором було показано, що збільшення сили ніг приводить до скорочення часу і збільшенню зусиль, що проявляються борцями при відриві суперника від килима. Виконання "улюблених" прийомів вимагає збільшення сили певних груп м'язів борців. Рівень їх розвитку значно вищий, ніж рівень розвитку сили інших м'язових груп.

На думку деяких авторів, розвиток м'язової сили борців необхідно здійснювати, враховуючи особливості динамічної структури техніки спортивної боротьби. Встановлено, що спеціалізовані заняття, присвячені розвиткові швидкісно-силових якостей у кваліфікованих баскетболістів, сприяють успішному виконанню різних технічних прийомів.

Значний факторний вклад в загальну дисперсію оцінки класу гравців у баскетболі вносять здібності виконувати рухи одночасно швидко і точно. В залежності від віку спортсменів цей

внесок складає від 50-60% до 70-80%. Отже, швидкість і точність рухів в значній мірі детермінує клас гравців.

Значну роль у спортивному зростанні представників спортивних ігор мають їх психологічні якості. Це особливо стосується прояву сенсомоторної культури юних спортсменів, їх здатності до точних реакцій, швидкісної реалізації рішень, прогнозування найвірогідніших подій, що можуть розгортатись на майданчику. Такі, особливо значимі для ігрової діяльності, якості формуються, головним чином, у віковому інтервалі від 10 до 14 років, якщо йдеться про відносно елементарні прояви, і віку від 15 до 20 років, якщо мова йде про такі складні психологічні якості, як, наприклад, швидкість вирішення оперативних завдань, або точність відчуття часу при оцінці його мікроінтервалів.

За даними В.Філіна [10] для швидкості простої рухової реакції сенситивним періодом є вік від 14 до 16 років, а складної реакції вибору – 16 років. При цьому проста рухова реакція детермінована переважно генетичними факторами і мало піддається впливові засобів навчально-тренувального процесу.

Однією із актуальних проблем підготовки в спортивних єдиноборствах та іграх є пошук оптимальних шляхів успішного вдосконалення спортивної майстерності при переході юних спортсменів у дорослі групи. Це, в першу чергу, стосується вдосконалення техніко-тактичної майстерності, тому що ця сторона підготовки є найбільш вразливою. Проте, на думку багатьох фахівців, підготовка молодих спортсменів ведеться однобічно, з акцентом на підвищення рівня функціональної і фізичної підготовленості на шкоду вдосконаленню їх техніко-тактичних можливостей. Це є причиною того, що багато спортсменів, які досягнули високих спортивних результатів в юнацькому і юніорському віці, не прогресують або слабо прогресують при переході в групу дорослих.

Аналіз спеціальної літератури показує, що на сьогоднішній день майже відсутні наукові дані про процеси формування складу дій і тактики ведення поєдинків юними спортсменами в спортивних іграх. Відсутні також розгорнуті об'єктивні оцінки для характеристики змагальної діяльності по етапах багаторічної підготовки. Такий стан справ не дозволяє конкретизувати спрямованість й оптимізувати процес техніко-тактичного вдосконалення юних представників ігрових видів спорту. Викладене визначає необхідність проведення фундаментальних досліджень з виявлення критеріїв оцінки техніко-тактичної майстерності, змісту засобів змагальної діяльності і його обґрунтування з врахуванням прояву властивостей уваги, зорово-моторних реакцій рухових і особистісних якостей юних спортсменів, які спеціалізуються в спортивних єдиноборствах і ігрових видах спорту.

Удосконалення методики техніко-тактичної підготовки юних спортсменів шляхом оптимізації кількісного співвідношення між різними видами засобів ведення поєдинків, врахування рівнів їх рухових, психічних і особистісних якостей є складовою частиною подальшого теоретичного і експериментального обґрунтування процесу підготовки спортивних резервів в єдиноборствах і спортивних іграх. Практика і наукові дослідження показують, що процес спортивного тренування необхідно будувати через пізнання особливостей змагальної діяльності, а не абстрагуючись від неї: сама спортивна діяльність передбачає первинність змагань і вторинність тренувального процесу. З огляду на це, можна передбачити, що якість тренувального процесу юних спортсменів в єдиноборствах і ігрових видах спорту можна значно підвищити, якщо постійно коректувати його методику на основі співставлення зі змагальною діяльністю спортсменів високої кваліфікації. В цьому зв'язку вивчення змагальної діяльності і виявлення факторів, що обумовлюють її ефективність, є вельми актуальним.

Порівняльний аналіз змагальної діяльності юних і дорослих борців показує, що далеко не всі спортсмени можуть на достатньому рівні використовувати свій технічний арсенал в ході змагань [7]. Такий стан пояснюється недоліками процесу навчання. Сьогодні технічних дій навчають із статичного положення. При навчанні технічних дій юного спортсмена не навчають одночасно раціонально перемішуватись по килиму, пресингувати суперника, протидіяти йому та створювати зручні ситуації для проведення прийомів. В зв'язку з цим, важливо сформулювати правильну техніку і манеру ведення поєдинку.

Аналіз документації планування роботи в ДЮСШ і ДЮСШОР з боротьби і практичної діяльності тренерів свідчить про те, що навіть в перші три роки навчання тренери намагаються

звучити і підлаштувати під свій рівень підготовки навчальний програмний матеріал. Організація такого навчання замикається на “натаскуванні” й експлуатації адаптаційних резервів дитячого організму.

Ефективне планування навчально-тренувального процесу юних повинно орієнтуватись на зміст змагальної діяльності на всіх етапах багаторічної спортивної підготовки. При цьому, параметри змагальної діяльності переможців юнацьких і дорослих змагань виступають як модельні характеристики підготовки спортсменів.

В.Бегидов [2] виявив, що змагальна діяльність борців (дзюдоїстів 15-17 років) характеризується такими критеріями як: активність ведення поєдинку та надійність техніки і її ефективність. Аналіз змагальної діяльності дозволив визначити, що юні дзюдоїсти в поєдинках в 5,1 рази більше застосовують базові прийоми в порівнянні з іншими. Водночас, їх ефективність теж значно вища (17,8 та 24,8% відносно).

Вивчення результатів змагальної діяльності свідчить про те, що на початковому етапі підготовки спортсменів їм необхідно засвоїти й удосконалити базову техніку боротьби (найбільш поширену) як в атаці, так і в захисті, а на етапі поглибленої спеціалізації і досягнення майстерності — вивчати і вдосконалити прийоми, що використовуються рідко (найнеефективніші). При цьому, враховуються індивідуальні властивості учнів.

Аналіз наукової і методичної літератури дозволив виявити два підходи до визначення змісту техніко-тактичної підготовки (ТТП) в спортивній боротьбі. В даний час переважним є підхід, відповідно до якого спортсмени повинні освоїти всі прийоми обраного виду боротьби як в стійці, так і в партері (1). Цей підхід, що базується на послідовному засвоєнні всезростаючого арсеналу прийомів, вимагає тривалого часу на початкову ТТП борця і породжує проблему скорочення ТТП борців без втрати її якості.

Другий підхід базується на виділенні і вивченні базової техніки обраного виду боротьби. Це дозволяє скоротити час початкової ТТП борців.

Формування в борців варіативної рухової навички в навчально-тренувальному процесі проходить значно ефективніше при активній участі в даному процесі свідомості учнів. Для цього необхідно, щоб юні спортсмени при засвоєнні рухових дій аналізували їх, а тренер пояснював смислову структуру прийому, що вивчається, його значення і місце в поєдинку. Це одночасно сприяє тактичній підготовці учнів, які усвідомлюють не лише значення, але й безпосередній та опосередкований вплив прийомів на успішність ведення поєдинку з суперником, розуміють взаємозв'язок атакуючих і захисних дій.

Захист в єдиноборствах є дуже важливим розділом підготовки спортсмена. Поряд з прийомами нападу вони складають основу змісту його технічного оснащення, тому що спортивний поєдинок за структурою є постійною зміною нападу і захисту. Отже, процес ведення поєдинку – це чергування перехідних станів спортсмена від нападу до захисту, і навпаки.

Провідними компонентами в структурі змагальної діяльності боксерів-юніорів є щільність бою і різноманітність атакуючих дій. Ці фактори віддзеркалюють різні сторони підготовленості боксерів і вимагають спеціальної роботи над удосконаленням кожної з них.

Щільність бою визначається кількістю атакуючих серійних і подвійних ударів, активністю боксерів на середній і ближній дистанції, частотою застосування бокових ударів і вмінням швидко переходити від захисту до контратаки. Різноманітність атакуючих дій обумовлена частотою застосування ударів знизу, числом ударів в тулуб, кількістю захисних дій та коефіцієнтом активності атакуючих дій.

Змагальна діяльність юних фехтувальників 14-15 років на рапірах характеризується складом різновидностей атак, захистів з відповідями, зустрічними нападами. У юних рапіристів на етапі поглибленого тренування мають місце суттєві особливості, що проявляються через кількісні співвідношення між діями, які застосовуються в поєдинках, і їх результативністю. Ці співвідношення обумовлені віковою динамікою психічних, рухових і особистісних характеристик спортсменів. Різниця в обсягах і результативності дій кваліфікованих спортсменів визначає необхідність розробки методики техніко-тактичного вдосконалення з урахуванням характеристик діяльності юних фехтувальників. Техніко-тактична підготовленість юних фехтувальників на рапірах характеризується найвищим використанням атакуючих дій

(61,6%) по відношенню до захистів з відповідями (21,75%) і зустрічних нападів (15,58%). При цьому, більш результативними є атаки з діями на зброю (53,8%). Результативність простих атак і атак з фінтами складає 50%.

Критеріями техніко-тактичної майстерності поступальних дій у фехтуванні на рапірах є напади з діями на зброю, переводи і подвійні переводи, повторні атаки, атаки-відповіді й атаки на підготовку. Високо інформативними в оцінці дій оборони є колові захисти і їх поєднання з прямим захистом, захисти з наближенням і відступом, відповіді переводом і двома переводами назовні, відповіді з опозицією і пропуском темпу, контратаки з наближенням і опозицією.

Найбільш значимими критеріями техніко-тактичної майстерності у фехтуванні на шпагах (вік 14-16 років) є: атака в один (два) темпи уколами в кисть, передпліччя, тулуб і стопу; атаки на підготовку; контратаки з опозицією уколами в тулуб і кисть із зближенням і відступом.

Виявлені критерії майстерності на рапірах і шпагах є орієнтиром в пошуку перспективних шляхів раціоналізації озброєння спортсменів спеціалізованими діями.

Аналіз науково-методичної літератури показує, що результативність засобів єдиноборств і ігрових видів спорту забезпечується проявом координаційних здібностей і швидко-силовою підготовленістю. Вона також тісно пов'язана з інтенсивністю, сталістю, продуктивністю уваги та певною мірою детермінована такими індивідуально-психологічними особливостями особистості як: захопленість, імпульсивність, безстрашність, безтурботність, оптимістична впевненість у собі, стриманість, обережність та самостійність.

Розглядаючи проблему оптимізації навчально-тренувального процесу юних спортсменів, слід враховувати той факт, що конкретні спортивні дисципліни висувають різні вимоги до рівня функціональної підготовленості спортсмена.

Функціональні дослідження в галузі юнацького спорту (5, 7, 8, 9) визначають магістральні напрямки вдосконалення системи підготовки юних спортсменів. В них сформульовані принципи установок, якими слід керуватися в управлінні підготовкою юних спортсменів, а саме:

- 1) цільова спрямованість на високу спортивну майстерність;
- 2) досягнення ефекту утилізації якостей в залежності від вікових особливостей спортсменів;
- 3) оптимальні співвідношення у розвитку фізичних якостей;
- 4) визначення провідних факторів тренування на різних етапах багаторічної спортивної підготовки;
- 5) перспективне випереджаюче формування технічної майстерності.

Література

- 1.Алиханов И.И. Дидактические основы современной спортивной борьбы: Автореф. дисс ... док пед. наук в форме научного доклада. – М., 1983.
- 2.Бегидов В.С. Эффективность построения тренировочных и соревновательных нагрузок в подготовке дзюдоистов 15-17-летнего возраста: Автореф. дисс. . канд. пед. наук. – М.;— 1989.- 23 с.
- 3.Гарипов А.Т. Факторная структура и методика скоростно-силовой подготовки юных баскетболистов: Автореф. дисс. . канд. пед. наук. – М.;— 1990. – 23 с.
- 4.Еремин Д.А. Возрастные изменения показателей работоспособности юных баскетболистов//Теория и практика физической культуры. – 1981. - №5. – С. 30-32.
- 5.Железняк Ю.Д. Совершенствование системы подготовки спортивных резервов в игровых видах спорта: Автреф. дисс. . док. пед. наук. – М., — 1981 . – 48 с.
- 6.Звездин В.К. Экспериментальное обоснование средств и методов воспитания специальной выносливости у высокорослых баскетболистов 14-17 лет: Автореф. дисс. . канд. пед. наук. – М., — 1979.
- 7.Пилюян Р.А. Индивидуализация подготовки спортсменов в видах единоборств: Автореф. дисс. док. пед. наук. – М., 1985.
- 8.Портнов Ю.М. Теоретические и научно-методические основы подготовки квалифицированных спортсменов в игровых видах спорта: Автреф. дисс. . док пед. наук. — М.; — 1989.
- 9.Филин В.П. Проблема совершенствования двигательных (физических) качеств детей школьного возраста в процессе спортивной тренировки: Автореф. дисс. док.пед.наук. — М.; — 1970.
10. Филин В.П. Воспитание физических качеств у юных спортсменов. — М.: Физкультура и спорт, 1974. — 232 с.

Олена Дриганець, Катерина Огніста, Валерій Єднак, Андрій Огністий (Стр. 79)

ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTI ТА МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Фізична культура і спорт є важливим елементом системи освіти і виховання підростаючого покоління, формування в неї здорового способу життя, організації дозвілля та активного відпочинку, розвитку, відновлення фізичних і духовних сил, реабілітації та корекції здоров'я, виховання позитивних моральних і волевих якостей. Отже, цінність фізичної культури для кожної особи потрібно розглядати в оздоровчому, освітньому, виховному та загальнокультурному значеннях. В цьому контексті надзвичайної ваги набувають питання удосконалення змісту, форм і методів фізичного виховання [1, 4].

Необхідність створення режиму підвищеної рухової активності продиктовано і такими важливими факторами нашого життя, як акселерація підростаючого покоління та механізація побуту. Особливої уваги заслуговує пошук шляхів покращання цього режиму у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці, так як у цей період формується їхня постава, починають розвиватися основні фізичні якості, формуються і вдосконалюються рухові вміння і навички. Дослідження багатьох вчених [2, 3, 6, 7, 8, і ін.] свідчать про те, що рух є природньою потребою дітей. Обмеження м'язової діяльності не лише затримує фізичний і розумовий розвиток дитини, а й призводить до наступних труднощів щодо оволодіння тією або іншою життєво необхідною навичкою. Діти, які мало рухаються і недостатньо бувають на свіжому повітрі ростуть кволими, вередливими. Вони невпевнені в своїх силах, погано вчаться. Ось чому раціональний режим дня повинен передбачати якомога більшу рухову активність дитини (ранкова гігієнічна гімнастика вдома, гімнастики перед заняттями в школі, фізкультхвилинки на уроках і фізкульт-паузи під час виконання домашніх завдань, фізичні вправи та рухливі ігри на перервах, заняття фізичними вправами у групах продовженого дня, прогулянки на свіжому повітрі, самостійні заняття фізичними вправами, катання на ковзанах, лижах, велосипедах, заняття в шкільних спортивних гуртках і секціях, посильна суспільно-корисна фізична праця).

Особливе місце повинно відводитись системі контролю за фізичним станом організму як однієї з умов досягнення високих результатів у покращанні кондиційних можливостей дитини. Систематичний контроль особливо важливий тому, що організм дитини ще не сформований, а лише починає формуватись під впливом занять фізичними вправами і неконтрольованість цього процесу може призвести до значних порушень здоров'я.

Аналізуючи існуючу літературу, ми можемо визначити, що більшість наукових досліджень та значний інтерес вчених присвячено проблемам профілактики негативного впливу екологічних і економічних факторів на здоров'я, фізичний стан дитини та формування потреби до занять фізичними вправами.

Разом з тим не знайшла належного вирішення проблема узгодженості різних складових частин процесу формування основ фізичної культури дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, особливо узгодження основних засобів покращання фізичного стану - ігор, гімнастичних та легкоатлетичних вправ.

В зв'язку з цим нами проведено дослідження, завданнями якого були:

- Визначити та оцінити рівень показників фізичної підготовленості дітей 6-7 річного віку.
- Визначити шляхи покращання та методичні особливості використання рухливих і спортивних ігор, вправ основної і оздоровчої гімнастики, вправ легкої атлетики у процесі формування основ фізичної культури дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Оцінювання показників фізичної підготовленості проводилось у відповідності з методикою "Державних тестів і нормативів оцінки фізичної підготовленості населення України"[5].

У дослідженні прийняло участь 60 дітей (30 хлопчиків і 30 дівчаток).

В результаті дослідження рівня показників фізичної підготовленості нами отримані результати, що представлені в таблиці №1 і рисунку №1.

Таблиця 1. Показники фізичної підготовленості дітей 6-7 років

Стать	Хлопчики			Дівчатка		
	Mx	Smx	max-min	Mx	Smx	Max-min
Показники						
Біг 30м	6,24	0,1	7,0-5,6	6,55	0,13	7,5-6
Біг 1000м	4,22	0,3	5,45-2,39	4,21	0,33	6,13-3,1
Нахил вперед	6,6	0,91	15,0-2	11,7	1,53	23,0-2
Згинання і розгинання рук в упорі	19,2	2,16	39,0-7	18	2,02	30,0-7
Човниковий біг 4х9м	12,43	0,16	14,0-12	13,08	0,21	14,0-12
Піднімання тулуба в сід за 1хв	23,8	2,38	40-8	25,71	1,69	36-10
Стрибок в довжину з місця	134,9	2,98	150-108	126,21	3,75	155-100

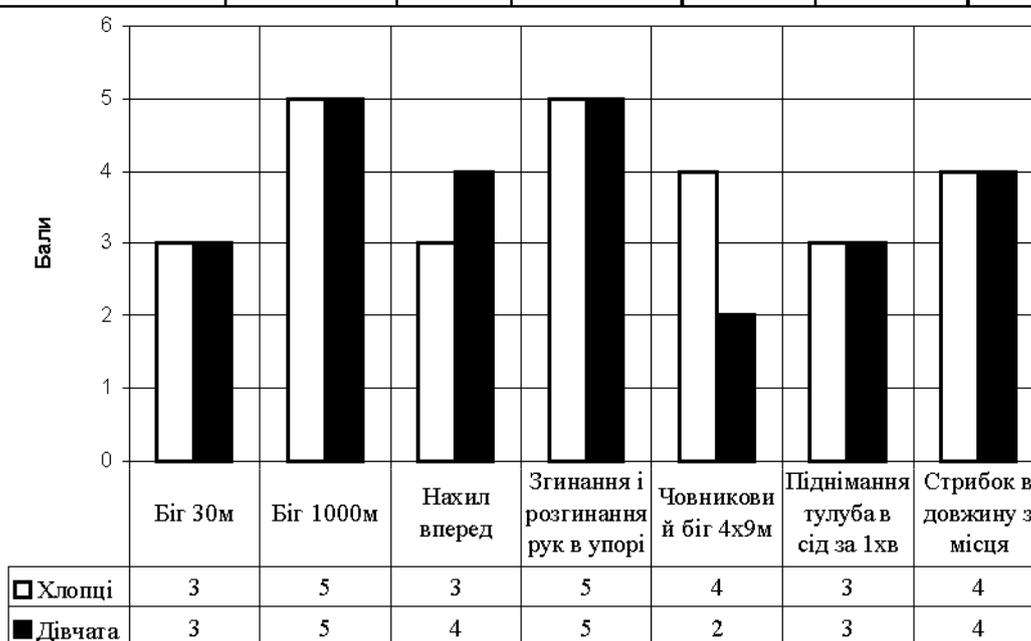


Рис.1 Оцінка показників фізичної підготовленості дітей 6-7 років

Проаналізувавши середні показники, ми перш за все визначили, який вид рухової діяльності впливає на результат того чи іншого тесту. Так, на результати виконання тестів бігового характеру (біг 30 та 1000 метрів) відповідно швидкісні можливості і витривалість, та тесту стрибок в довжину з місця (тест швидкісно-силового характеру), впливають заняття, в основі яких лежать легкоатлетичні вправи. Гімнастичні вправи впливають на результат тестів силового характеру (згинання і розгинання рук в упорі лежачи від підлоги та піднімання тулуба в сід за 1 хвилину) та тесту на гнучкість (нахил вперед з положення сидячи). На результат виконання тесту човниковий біг 4х9 метрів впливають рухливі та спортивні ігри. Окрім того за потрібне вважаємо зауважити, що в достатній мірі на тести біг 30 метрів, стрибок в довжину з місця та човниковий біг впливають, і вправи з гімнастики і вправи з елементами рухливих та спортивних ігор.

Оцінюючи результати тестування за методикою Державних тестів, ми визначили певні відмінності у розвитку показників фізичної підготовленості хлопчиків і дівчаток. Так найбільші відмінності спостерігаються у виконанні тесту човниковий біг 4 х 9 метрів, де хлопчики показали середній результат який відповідає 4 балам, а дівчатка показали середній результат який відповідає 2 балам за шкалою оцінки показників фізичної підготовленості Державної системи тестів. Як показали наші дослідження причиною такого становища є те, що дівчатка більш пасивні і менше приймають участь у рухливих і спортивних іграх. На нашу думку

потрібно проводити певну диференціацію рухливих ігор для хлопчиків і дівчаток починаючи вже з дошкільного і молодшого шкільного віку.

Незначна різниця спостерігається і у виконанні тесту на визначення рівня розвитку гнучкості (нахил вперед з положення сидячи). Більш кращі результати, показані дівчатками, можна пояснити різницею в анатомо-фізіологічному розвитку дівчаток і хлопчиків. У дівчаток природою закладена краща рухливість в суглобах, ніж у хлопців. Але це не означає, що не потрібно розвивати гнучкість. З віком рівень рухливості в суглобах, якщо його не підтримувати, зменшується, а понижена увага до розвитку цієї якості може призвести до значного зниження результатів, які у більш старшому віці досить важко покращити, на відміну від молодшого та дошкільного віку. Проте непотрібно і зловживати вправами на гнучкість, особливо тими вправами, де проходить втручання викладача, тому що при надмірних зусиллях можна травмувати дитину.

Певного покращання вимагають і результати виконання тестів швидкісного (біг 30 м) та силового характеру (згинання і розгинання рук в упорі лежачи від підлоги) в яких як дівчата так і хлопчики отримали оцінку 3 бали.

Високі результати були показані дівчатками і хлопчиками у виконанні тесту на витривалість (біг 1000 м). Ними була отримана оцінка 5 балів.

В загальному простежується певна дисгармонійність розвитку показників фізичної підготовленості. Про деякі причини такого стану було сказано вище. Окрім інших, причину такого стану потрібно шукати в особливостях використання засобів, які при методично правильному їх використанні дадуть значний позитивний ефект.

Беззаперечним є твердження про те, що дитячий організм досить чутливий до впливу на нього різноманітних фізичних вправ, а особливо вправ спортивного характеру (легкоатлетичні, гімнастичні вправи та елементи спортивних і рухливих ігор). Тому потрібно використовувати ці вправи з урахуванням певних рекомендацій і методичних вказівок, які в загальному зводяться до наступних положень:

1. Особливості підбору фізичних вправ для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку

Головною вимогою підбору вправ є їх відповідність анатомо-фізіологічним і психологічним особливостям дітей даного вікового періоду. Це, в першу чергу, пов'язано з тим, що функціональні можливості дітей нижчі, ніж у дорослих, що і визначає певне коло обмежень у використанні фізичних вправ (особливо на витривалість і силу).

В роботі з даним контингентом бажано використовувати такі вправи, структура яких дозволяє чергувати максимально допустиме навантаження з мінімальним. Найбільш вдалимими видами діяльності будуть – ходьба на лижах, спортивні і рухливі ігри, плавання.

Підбираючи вправи, потрібно враховувати інтервали фіксації у певному положенні (наприклад, залишатись непорушним до сигналу викладача).

Необхідно використовувати вправи комплексно. В комплекс включаються вправи різні за руховою активністю, змістом, технічною складністю. Використання вправ з різною інтенсивністю і складністю полегшує організацію і педагогічний контроль. В таких умовах педагог може звернути більше уваги на техніку виконання складних вправ, в той же час інші діти будуть виконувати простіші вправи.

Бажано, щоб більшість занять проходило на свіжому повітрі, тому особливо важливо при підборі вправ враховувати сезонні і погодні умови.

Виходячи з положення про єдність функцій організму, необхідно враховувати і взаємозв'язок фізичного і нервово-психічного стану дитини, тому що фізичне навантаження, яке отримує дитина, відображається і на її психічному стані.

2. Врахування особливостей місця фізичних вправ в режимі дня дитини

Фізичні вправи потрібно використовувати у даному віковому періоді протягом всього дня.

Зранку не доцільно використовувати вправи і розваги, які викликають сильне емоційне збудження, або вправи, які вимагають значних затрат фізичної енергії. Це знизить можливість дитини до оволодіння знаннями і уміннями на заняттях теоретичного плану.

Ближче до обіду фізичним вправам потрібно приділити значну увагу. В цей період

найкраще вивчати техніку виконання вправ.

При проведенні занять на свіжому повітрі потрібно враховувати певні особливості пори року. Наприклад, зимою недопустимою є ситуація, коли діти після розминки спитніли і слухають пояснення викладача на холоді.

В ті дні, коли заняття не проводяться на свіжому повітрі, потрібно рекомендувати батькам прогулянки на повітрі, під час яких діти можуть виконувати під їх наглядом прості вправи.

Увечері активну рухову діяльність потрібно обмежити часом, який не перевищує двох годин до сну.

3. Особливості керівництва процесом виконання фізичних вправ

Виключна роль в проведенні фізичних вправ у даний віковий період належить фахівцю з фізичного виховання.

Викладач повинен своїм прикладом бути взірцем для дітей і привити любов до фізичної культури.

Потрібно враховувати умови безпечного проведення занять фізичними вправами. Створення належної спортивної матеріальної бази обов'язок кожного фахівця з фізичного виховання.

4. Врахування особливостей фізичного виховання з іншими навчальними предметами

Вивченню рідної мови можуть сприяти сюжетні ігри з віршиками, з використанням яскравих образів. Однією з форм може послужити і привчання до словесного самоконтролю і контролю за товаришем по групі чи команді.

Вивчення математики під час занять фізичними вправами проводиться на основі навчання підрахунку кількості разів виконання вправи, підрахунку тривалості вправи, розміщення предметів, визначення напрямку рухів та ін.

Виконання фізичних вправ під музику сприяє в них вихованню ритміки, темпу виконання рухів. На основі сюжетних вправ, які використовуються в поєднанні зі співом, виховується правильність дихання.

Узагальнюючи викладене, ми можемо зробити висновок, що врахування вище зазначених зауважень щодо рівня розвитку показників фізичної підготовленості та методичних особливостей проведення занять і виконання фізичних вправ дасть змогу значно покращити процес формування основ фізичної культури в дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Література

1. Апанасенко Г.Л., Мовчанюк В.О., Меламент Л.Е. Организация системы укрепления общественного здоровья: концепция. – К., 1992. – 19 с.
2. Борнсенко А.Ф., Цвек С.Ф. Руховий режим учнів початкових класів: навч.-метод. посібник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Рад. школа, 1989.- 190 с.
3. Вільчковський Е.С. Рухливі ігри в дитячому садку. К.: Рад. школа, 1989. – 176 с.
4. Войтенко В.П. Здоровье человека. – К.: Здоров'я, 1991. – 245 с.
5. Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України / За ред. М.Д. Зубалія. – 2-е вид., перероб. і доп. – К., 1997. – 36 с.
6. Дмитренко Т.И. Спортивные упражнения и игры для детей дошкольного возраста. – К.: Рад. школа, 1983. – 112 с.
7. Козленко Н.А., Мацулевич В.П. Физическое воспитание в подготовительных классах. – К.: Рад. Школа, 1983.- 152 с.
8. Методика физического воспитания с основами теории: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов и учащихся пед. уч-щ. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.

Олег Винничук, Андрій Огністий (стичн...79)

ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ПІВДЕННОГО РЕГІОНУ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Одним із шляхів покращання здоров'я людини є заняття фізичними вправами. Це не

вимагає дорогих медичних препаратів і особливих технічних засобів, що особливо важливо для сільської місцевості. Тим не менше оздоровчий ефект фізичних вправ можливий лише при умові чіткого програмування завдань і особливо системи контролю за станом організму в процесі їх становлення. Важливе значення система контролю відіграє у процесі фізичного виховання школярів, так як у цей період проходить формування основних рухових якостей та постійності звички до виконання фізичних вправ.

У зв'язку з цим нами проведено дослідження, завданнями якого були:

1. Визначити рівень показників фізичної підготовленості учнів старших класів південного регіону Тернопільської області.

2. Оцінити та порівняти рівень показників фізичної підготовленості учнів старших класів, які проживають у селах та містах південного регіону Тернопільської області.

Тестування з фізичної підготовленості та оцінка окремих показників проводились у відповідності до вимог, викладених у "Державних тестах і нормативах оцінки фізичної підготовленості населення України"[1].

Вибір регіону тестування нами вибрано не випадково. При аналізі наукової літератури ми не знайшли досліджень, пов'язаних з фізичною підготовленістю учнів, які проживають у південному регіоні Тернопільської області. Останні дослідження у цьому напрямку проводились у 1985 році [2, 3].

У дослідженні взяли участь 180 учнів старших класів (45 хлопців і 45 дівчат, які проживають у сільській місцевості, 45 хлопців і 45 дівчат, які проживають у містах південного регіону Тернопільської області). Тестування проводилось протягом квітня-травня 1999 року.

В результаті проведеного тестування учнів старших класів, що проживають у південному регіоні Тернопільської області, нами отримані наступні результати. Хлопці, які проживають у сільській місцевості, а саме у селах Іване-Пусте, Базар та Касперівці, показали середні результати з бігу на 100 м та з човникового бігу 4х9 м майже не відрізняються, вони знаходяться в межах чотирнадцяти та дев'яти секунд (табл.1). Деякі відмінності спостерігаються у виконанні тесту "біг на 3000 метрів". Значна різниця результатів спостерігається у виконанні тестів на гнучкість та силу.

Таблиця 1. Показники фізичної підготовленості молоді, що проживає в сільській місцевості південного регіону Тернопільської області (хлопці)

Показники	Село			Іване-Пусте			Базар			Касперівці		
	Mx	Smx	max-min	Mx	Smx	max-min	Mx	Smx	max-min	Mx	Smx	max-min
Біг 100м	15	0,22	16,5-13,6	14,32	0,19	16,1-13	14,9	0,12	15,9-14,3			
Біг 3000м	13,6	0,31	15,2-12	14	0,21	16,2-12,2	15	0,33	17,2-13,2			
Нахил вперед	11,6	1,07	18,0-5,0	11,18	0,75	18,0-7	15	1,64	30,0-8			
Підтягування	7,18	1,09	16-0	7,9	0,83	15,0-4	12,1	0,76	17,0-4			
Човниковий біг 4х9м	9,7	0,12	10,5-9	9,8	0,07	10,4-9,3	9,86	0,08	10,5-9,2			
Стрибок в довжину з місця	219	4,93	260-190	217,8	3,2	210-205	231	4,33	256-200			

Максимальні та мінімальні показники значно відрізняються. Так, максимальний показник у виконанні тесту "нахил вперед з положення сидячи", показаний учнями, які проживають у селі Касперівці, становить 30 см, що майже у два рази більше від максимальних результатів, показаних учнями, які проживають у селах Іване-Пусте та Базар, відповідно 18 см. Щодо мінімальних показників, то вони майже не відрізняються.

Порівнюючи середні показники дівчат (табл.2), ми спостерігаємо ту ж саму тенденцію, що і у хлопців. Майже не відрізняються результати виконання у тестах швидкісного характеру та на витривалість.

Аналіз максимальних і мінімальних показників, показаних дівчатами, які проживають у різних селах, засвідчує, що вони майже не відрізняються, окрім тестів силового та швидкісно-силового характеру.

Значне занепокоєння викликають низькі результати, показані дівчатами та хлопцями під час виконання тестів "згинання і розгинання рук в упорі лежачи" та "підтягування в висі на

перекладині". Можливо, вчителі фізичної культури не звертають належної уваги в процесі занять фізичною культурою на розвиток силових можливостей м'язів рук.

Таблиця 2. Показники фізичної підготовленості молоді, що проживає в сільській місцевості південного регіону Тернопільської області (дівчата).

Село	Іване-Пусте			Базар			Касперівці		
	Mx	Smx	max-min	Mx	Smx	max-min	Mx	Smx	max-min
Біг 100м	16,3	0,25	17,7-14,8	16	0,05	16,4-15,8	16,6	0,18	18-15,5
Біг 2000м	11	0,23	12,1-9,5	11,15	0,2	12-9,55	12	0,31	14,8-10,2
Нахил вперед	14,1	1,29	22,0-8,0	12,58	1,23	19,0-5,0	15,2	0,89	21,0-10,0
Згинання і розгинання рук в упорі	2,15	0,68	8-0	3,41	0,6	7-0	3,46	0,72	11-0
Човниковий біг 4x9м	10,8	0,09	11,1-10,1	11,14	0,08	11,7-10,8	10,9	0,11	11,710,2
Стрибок в довжину з місця	169	4,16	200-155	165,2	3,19	194-155	190	2,42	205-175

Природним є і те, що вчителі фізичної культури у процесі фізичного виховання, та й самі дівчата під час самостійних занять фізичними вправами приділяють більше часу розвитку гнучкості, але це не означає, що непотрібно розвивати інші фізичні якості. Незрозумілим залишається той факт, що хлопці, які проживають у сільській місцевості, звичні до фізичної праці по господарству особливо силового характеру, показують низькі результати у підтягуванні на турніку.

Аналіз виявив також певні особливості роботи вчителів фізичної культури різних районів південного регіону Тернопільської області. Так, у селі Касперівці більша увага вчителями приділяється розвитку гнучкості та силових можливостей учнів.

Результати проведеного тестування учнів-хлопців, що проживають у містах південного регіону Тернопільської області засвідчують, що їх середні результати з бігу на 100 м та стрибка в довжину з місця майже не відрізняються, вони знаходяться в межах чотирнадцяти секунд та двох метрів двадцяти сантиметрів (табл.3).

Таблиця 3. Показників фізичної підготовленості молоді, що проживає у містах південного регіону Тернопільської області (хлопці).

Місто	Борщів			Чортків			Заліщики		
	Mx	Smx	max-min	Mx	Smx	max-min	Mx	Smx	max-min
Біг 100м	14,8	0,12	16,2-14	14,42	0,163	15,3-13,4	14,8	0,12	15,9-14
Біг 3000м	14,1	0,28	16-12,1	13,29	0,19	14,5-12,1	14,3	0,22	16,2-13
Нахил вперед	10,9	0,89	18,0-6	14,86	1,05	22,0-10	12,9	1,13	22,0-6
Підтягування	9	0,97	20,0-2	10	0,66	16,0-6	8,4	0,7	15,0-3
Човниковий біг 4x9м	10,1	0,1	11,1-9,2	9,32	0,12	10,2-8,3	9,88	0,08	10,5-9,2
Стрибок в довжину з місця	217	3,99	245-200	222,3	4,01	250-200	222	3,77	250-200

Значні відмінності спостерігаються у виконанні тесту "біг на 3000 метрів". Так, різниця середніх результатів у виконання цього тесту учнями Чорткова та Заліщиків становить майже одна хвилина. Щодо максимальних показників виконання тестів, то вони так само, як і в сільських учнів, значно відрізняються. Так, максимальний показник у виконанні тесту "підтягування у висі на перекладині", показаний учнями, які проживають у місті Борщові, становить 20 разів, що на п'ять разів більше від максимальних результатів, показаних учнями, які проживають у містах Чорткові та Заліщиках, відповідно 16 і 15 разів. Мінімальні показники майже не відрізняються.

Порівнюючи середні показники дівчат (табл.4), ми спостерігаємо ту ж саму тенденцію, що і у хлопців. Майже не відрізняються результати виконання тестів швидкісного характеру.

Значне занепокоєння викликають низькі результати, показані дівчатами та хлопцями під час виконання тестів "згинання і розгинання рук в упорі лежачи" та "підтягування на перекладині". Особливо тих учнів, які навчаються у місті Заліщики. Аналіз окремих показників фізичної підготовленості засвідчує, що існує певна тенденція у розвитку окремих фізичних якостей, коли вчителі фізичної культури деяких районів не звертають належної уваги на розвиток силових можливостей м'язів рук в процесі занять фізичною культурою.

Таблиця 4. Показники фізичної підготовленості молоді, що проживає у містах південного регіону Тернопільської області (дівчата).

Показники	Борщів			Чортків			Заліщики		
	Mx	Smx	max-min	Mx	Smx	max-min	Mx	Smx	max-min
Біг 100м	16,5	0,11	17,1-15,8	16,21	0,13	17-15,2	16,7	0,22	18,2-15,5
Біг 2000м	18,50	6,6	12,4-11	11,55	0,19	13,35-10,1	12,1	0,27	14-10,15
Нахил вперед	11,1	1,21	20,0-4,0	14,86	0,98	22,0-9,0	13,7	1,01	20,0-8,0
Згинання і розгинання рук в упорі лежачи	6,2	1,99	20-0	4,2	0,6	8-0	1,92	0,66	8-0
Човниковий біг 4x9м	11,3	0,18	12,3-10,1	11,36	0,13	12,0-10	11,2	0,16	12,5-10,4
Стрибок в довжину з місця	177	5,2	217-150	178,5	2,79	195-160	175	3,9	200-150

Порівнюючи середні показники окремих рухових тестів, отриманих в результаті тестування учнів одинадцятого класу, які проживають у сільській та міській місцевості південного регіону Тернопільської області, ми можемо констатувати той факт, що не виявлено значної різниці між показниками фізичної підготовленості хлопців. Хоча і під час аналізу окремих сіл та міст все ж були виявлені, як було сказано раніше, певні відмінності цих показників.

У дівчат аналогічний аналіз виявив, що значно відрізняються показники виконання тесту на витривалість (біг 2000 м). Так дівчата, які проживають у містах показали значно нижчий результат ($14,13 \pm 2,27$) по відношенню до результату дівчат, які проживають у сільській місцевості ($11,43 \pm 0,16$). Причину такого становища ми вбачаємо в тому, що у сільських школах основна увага вчителями фізичної культури звертається на розділ "легкої атлетики", а особливо на розвиток загальної витривалості. Незначні відхилення спостерігаються і при виконанні тестів на гнучкість та силового характеру. У першому, кращий результат показують учні сільських шкіл, а у другому дівчата, які проживають у місті.

Причиною того, що між показниками фізичної підготовленості хлопців (на відміну від дівчат) майже не існує різниці можна пояснити тим, що хлопці за своєю природою більш активніші, проявляють зацікавленість до фізичної культури та спорту. На відміну від хлопців статеве дозрівання у дівчат настає раніше, проходить біологічна перебудова організму. У цей період внаслідок відсутності контролю за вагою тіла вони швидко її набирають, що призводить до виникнення психологічного комплексу. Він проявляється у небажанні займатись фізичною культурою разом з хлопцями, а у деяких випадках із дівчатами. Біда в тому, що навіть при самостійних заняттях фізичними вправами вони не можуть досягнути бажаних результатів, через нестачу знань з методики організації занять і розвитку фізичних якостей.

Аналізуючи в загальному рівень розвитку показників фізичної підготовленості, ми все ж рахуємо за потрібне дати їх узагальнену картину за методикою "Державних тестів та нормативів оцінки фізичної підготовленості населення України".

Аналізуючи показники фізичної підготовленості хлопців, ми можемо сказати, що учні які проживають у селі Іване-Пусте, отримали нижче трьох балів при виконанні тесту "біг на 100 м"; хлопці із Заліщиків та Базару при виконанні тесту "біг 3000 м"; хлопці із Борщова, Іване-Пусте

та Базару при виконанні тесту нахил вперед з положення сидячи; хлопці із Іване-Пусте, Базару, Борщова, Чорткова, Заліщиків при виконання тесту "підтягування в висі на перекладині." При виконанні тестів човниковий біг 4x9 м та "стрибок в довжину з місця" середня оцінка була вища двох балів. Викликає певне занепокоєння рівень розвитку окремих фізичних якостей, з яких учнями була отримана оцінка нижче трьох балів. Окрім того, учні таких сіл, як Іване-Пусте та Базар, отримали менше трьох балів з трьох контрольних показників, а Борщова та Заліщиків з двох рухових тестів.

Детальний аналіз оцінки показників фізичної підготовленості дівчат засвідчує, що учні які проживають у Заліщиках отримали нижче трьох балів при виконанні тесту біг на 100 м; дівчата із Заліщиків, Борщова та Чорткова при виконанні тесту біг 2000 м; дівчата із Борщова, Заліщиків та Базару при виконанні тесту нахил вперед з положення сидячи; дівчата із Іване-Пусте, Базару, Борщова, Чорткова, Заліщиків та Касперівців при виконання тесту згинання і розгинання рук в упорі лежачи від підлоги. При виконанні тестів човниковий біг 4x9 м (окрім дівчат, що проживають в Заліщиках) та стрибок в довжину з місця (окрім дівчат, що проживають у селах Іване-Пусте та Базар) середня оцінка була вища двох балів. Викликає певне занепокоєння рівень розвитку окремих фізичних якостей з яких учнями була отримана оцінка нижче трьох балів. Окрім того, учні таких населених пунктів як Борщів та Базар отримали менше трьох балів з трьох контрольних показників, а Іване-Пусте та Чортків з двох рухових тестів. Катастрофічне становище, як засвідчують наші дослідження у школах міста Заліщики, де дівчата отримали з п'яти рухових тестів оцінку нижче трьох балів. Значне занепокоєння та турботу викликають в нас результати виконання тестів силового характеру у дівчат. У всіх без виключення протестованих школах оцінка за виконання цього тесту не піднялась вище одного балу.

На основі отриманої інформації ми можемо з впевненістю сказати, що у загальноосвітніх школах даних населених пунктів робота по фізичному вихованню хлопців, так само як і дівчат, особливо з покращення рівня фізичної підготовленості, є вкрай незадовільною.

Аналізуючи загальні середні показники фізичної підготовленості хлопців (табл. 5) ми можемо сказати, що занепокоєння викликають лише показники виконання тесту силового характеру, як сільськими, так і міськими учнями. Оцінка у всіх інших тестах знаходиться в межах середніх значень. З впевненістю можна констатувати той факт, що як і при аналізі середніх величин так і при аналізі середніх оцінок ми не спостерігаємо якоїсь вагомій різниці. Різниця коливається в межах десятих і сотих бала.

Таблиця 5. Порівняння показників фізичної підготовленості молоді, що проживає в сільській та міській місцевості південного регіону Тернопільської області (хлопці).

Методика	Методика державних тестів							
	місто				село			
Показники	Mx	Sx	S _{max}	max-min	Mx	Sx	S _{max}	max-min
Біг 100м	3,3	0,7	0,1	5,0-2	3,25	0,97	0,14	5,0-1
Біг 3000м	3,03	1,1	0,14	5,0-1	3,25	1,08	0,15	5,0-1
Нахил вперед	3,1	1,4	1,09	5,0-1	3,33	1,32	0,19	5,0-1
Підтягування	2,36	1,6	0,21	5,0-0	2,37	1,91	0,27	5,0-0
Човниковий біг 4x9м	3,58	1	0,13	5,0-1	3,66	0,82	0,11	5,0-2
Стрибок в довжину з місця	3,45	1	0,13	5,0-2	3,6	0,93	0,13	5,0-2

На відміну від середніх оцінок показників фізичної підготовленості хлопців у дівчат ситуація більш складніша (табл.6).

Таблиця 6. Порівняння показники фізичної підготовленості молоді, що проживає в сільській та міській місцевості південного регіону Тернопільської області (дівчата).

Методика	Методика державних тестів							
	місто				село			
Показники	Mx	Sx	S _{max}	Max-min	Mx	Sx	S _{max}	Max-min
Region								

Біг 100м	3,22	0,7	0,11	5,0-1,0	3,35	0,83	0,13	5,0-2,0
Біг 2000м	2,43	0,9	0,14	5,0-0	3,1	0,92	0,14	5,0-2,0
Нахил вперед	2,86	1,2	0,18	5,0-0	3,1	1,19	0,18	5,0-1,0
Згинання і розгинання рук в упорі	0,7	1,3	0,2	5,0-0	0,27	0,55	0,08	2,0-0
Човниковий біг 4x9м	3	1,1	0,16	5,0-1,0	3,82	0,78	0,12	5,0-2,0
Стрибок в довжину з місця	3,2	1,1	0,16	5,0-2,0	3,3	1,22	0,19	5,0-2,0

Дівчата, що проживають у місті у трьох з п'яти рухових тестів отримали оцінку нижче трьох балів, а у виконанні тесту силового характеру (згинання і розгинання рук в упорі лежачи від підлоги) навіть менше одного балу. Цікавим є той факт, що і дівчата, які проживають у сільській місцевості також мають негативну оцінку у виконанні цього тесту. Причиною низького рівня показників фізичної підготовленості міських дівчат, на нашу думку, є низький рівень мотивації до занять фізичними вправами та занижена вимогливість зі сторони вчителя фізичної культури.

Підводячи підсумки, ми можемо зробити наступні висновки:

1. На основі аналізу показників фізичної підготовленості учнів південного регіону Тернопільської області виявлено:

- певні регіональні особливості роботи вчителів фізичної культури різних районів південного регіону Тернопільської області. Так, у Касперівцях більша увага приділяється розвитку гнучкості та силових можливостей;

- низькі результати показані дівчатами та хлопцями під час виконання тестів згинання і розгинання рук в упорі лежачи та підтягування на перекладині. Особливо тих учнів, які навчаються у місті Заліщики;

2. Аналіз окремих показників фізичної підготовленості засвідчує, що:

- існує певна тенденція у розвитку окремих фізичних якостей, вчителі фізичної культури деяких районів не звертають належної уваги в процесі занять фізичною культурою розвитку силових можливостей м'язів рук;

- при порівнянні показників, які отримані в результаті тестування учнів-хлопців одинадцятого класу, що проживають у сільській та міській місцевості південного регіону Тернопільської області не виявлено значимої різниці між цими показниками;

- у дівчат аналогічний аналіз виявив значні відмінності показників виконання тесту на витривалість (біг 2000 м). Так дівчата, які проживають у міській місцевості показали значно нижчий результат ($14,13 \pm 2,27$) по відношенню до дівчат, які проживають у сільській місцевості ($11,43 \pm 0,16$). Незначні відхилення спостерігаються і у виконанні тестів на гнучкість та силового характеру. У першому випадку кращий результат показують учні сільських шкіл, а у другому — дівчата які проживають у місті;

- найвищі показники фізичної підготовленості у дівчат і хлопців, які проживають у селі Касперівці. Це говорить про те, що у цьому селі фізичній культурі відводиться вагоме місце, молодь активно займається фізичними вправами, в школі процес фізичного виховання побудований професійно, вчителі фізичної культури мають належний рівень підготовленості;

- аналіз середніх величин і середніх оцінок учнів-хлопців, які проживають у селах і містах не виявив якоїсь вагомої різниці, вона коливається в межах десятих і сотих бала;

- на відміну від середніх оцінок показників фізичної підготовленості хлопців, у дівчат спостерігаються певна різниця отриманих результатів як у балах, так і у метричних одиницях.

Література

1. Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України / За ред. М.Д. Зубалія. -2-е вид., перероб. і доп.-К.: "Здоров'я", 1997.- 36 с.
2. Методические рекомендации по оценке учащихся сельских общеобразовательных школ различных климато-географических зон страны. — М., 1985.- 75 с.
3. Методические рекомендации по оценке учащихся городских общеобразовательных школ различных климато-географических зон страны. — М., 1985.- 75 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИМарушкевич Алла (стаття...79)**РЕАЛІЇ ВТІЛЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ****ІВАНА ОГІЄНКА В ЗМІСТ КУРСУ ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Педагогічна спадщина Івана Огієнка містить значну кількість праць, розрахованих на вивчення викладачами та студентами вищих навчальних закладів. Матеріали окремих досліджень професора варто включити до хрестоматій з історії вітчизняної педагогіки, історії української літературної мови, основ культури мови, історії України, історії українського друкарства, релігієзнавства. Вони мають увійти до підручників із згаданих предметів, оскільки містять глибоку інформацію з багатьох розглядуваних у лекційних циклах проблем. На основі фактичних даних, якими Іван Огієнко наповнив свої наукові видання, творчі викладачі можуть розробити ряд спецкурсів гуманітарного спрямування.

Вважаємо за необхідне глибше проаналізувати це питання, зокрема ті його аспекти, які стосуються курсу історії розвитку вітчизняної педагогіки, розрахованого в основному на майбутні учительські кадри. Він надто мало розроблений у сучасній педагогічній літературі, і тому існує нагальна потреба звернутись до досліджень таких учених, як Іван Огієнко.

У його працях "Брусилловская Свято-Воскресенская замковая церковь" (1914), "Брусилловское церковное братство и его культурно-просветительская деятельность" (1914), "Очерк об истории г. Брусилова" (1914) ґрунтовно проаналізовано освітню діяльність церковних братств, які "проводили велику культурну роботу - зони заводили школи, друкарні, читальні" [1, 31].

Процеси, які ширились у центрі України, відбивались і на організації культурного життя містечка Брусилів, яке знаходиться в сорока семи кілометрах від столичного міста Києва. Іван Огієнко вказує на шідну працю брусилівського братства, яке дістало назву "Брусилловское славно-молодецкое киевское братство". У брусилівських братчиків, за свідченням ученого, був постійний потяг до здобуття і поширення знань. Вони відкрили в містечку першу національну школу і постійно піклувались про її учнів та учителів. Іван Огієнко зазначає, що ця школа була відкрита за декілька століть до написання його праці "Очерк об истории Брусилова" (близько 1614 року). Вона проіснувала до 1836 року. Це була не єдина братська школа в названому містечку. За матеріалами праць Івана Огієнка про братські школи м.Брусилова можна, зосередившись на освітньому аспекті їх діяльності, скласти словесну ілюстрацію братського руху в Україні.

Історично об'єктивно Іван Огієнко оцінює освітню діяльність князя Костянтина Острозького і значення створених ним навчальних закладів. У монографії "Костянтин Острозький і його культурна праця" (1958) учений акцентує увагу на тому, що Костянтин Острозький вирішив зайнятись створенням навчальних закладів в Україні після того, як освіченість українського духовенства з європейським, і прийшов до висновку про необхідність підняти престиж вітчизняних релігійних діячів.

За свідченням автора історичної монографії, "князь почав закладати навчальні осередки по різних містах, а при тому заклав десь у другій половині 1570 років і вищу школу у самому Острозі" [2, 46]. Роль цієї школи, відомої як Острозька академія, професор розглядає у світлі тогочасних історичних подій. Його монографія дає повний аналіз освітньої діяльності родини Острозьких і тому буде вагомим джерелом для викладачів курсу історії вітчизняної педагогіки. Особливо цінними є її розділи "Освітня діяльність Костянтина Острозького", "Навчання в

Острівській академії", "Збирання вчених до міста Острога", "Грецькі впливи в Острозі", "Острівський гурт учених", "Учні Острівської академії", "Історичне значення Острівської академії", "Закриття Острівської академії", які концентрують у собі накопичені автором факти про існування одного з найвагоміших центрів освіти в Європі. Факти, проаналізовані Іваном Огієнком у названій монографії, ґрунтуються на дослідженому ним численному масиві архівних та літературних джерел. Це вирізняє праці визначного вченого з числа наукових розвідок інших авторів.

У науковій спадщині Івана Огієнка значної ваги приділено питанню культурно-освітнього руху в Києво-Могилянській академії. З цього приводу він писав: "Значення академії було незмірним, бо зона пробуджувала культурні і наукові поривання. Такою вона була у XVII столітті, такою ж зосталась і в віці XVIII, коли вона притягувала до себе всіх, хто шукав науки" [1, 52]. У його праці "Українська культура" історик педагогіки відшукає багато фактів про цей освітній осередок та наукові здобутки його професорів у галузях історіографії, граматичної термінології, синтаксису і граматики, філософії і інших дисциплін.

Освітній процес Києво-Могилянської академії висвітлюється вченим у багатьох історико-богословських монографіях. Іваном Огієнком розглядається внесок конкретних особистостей у творення відповідних курсів, які читались у стінах цього славетного навчального закладу.

У сферу наукових зацікавлень Івана Огієнка ввійшла історія Почаївського монастиря, культурно-освітні процеси, що відбувалися в ньому. Церковно-історична монографія митрополита Іларіона "фортеця православ'я на Волині - свята Почаївська Лавра" (1961), має глибоко інформативний зміст і "засвідчує копійку працю автора щодо вивчення документів про цю архітектурну пам'ятку і її роль у "культурно-освітньому житті Волині й усієї України" [3, 48]. Автор подав "культурно-освітні заслуги Почаївського монастиря" як такі, що впливали на освітню політику всієї Волині. Факти, висвітлені Іваном Огієнком у розділі III "Культурно-освітні заслуги Почаївського монастиря", мають зайняти певне місце в курсі лекцій з історії розвитку вітчизняної педагогіки. Митрополит Іларіон зазначив, що "монахи все мали при своєму монастирі: народів школу, більшу чи меншу, в якій навчалися; діти навколишнього населення"; "освітні впливи монастиря торкалися всього селянського життя", "за нових часів Почаївський монастир повів велику культурно-освітню працю, — з нього виходило багато вчителів" [4, 334-336]. Професор простежив у названому розділі процес творення у 1869 році на території цієї святині ремісничої школи, відкриття 6 листопада 1890 року двокласової церковно-учительської школи, реформацію у 1893 році церковко-приходської школи. Церковно-історична монографія митрополита Іларіона має безперечну науково-педагогічну цінність, оскільки містить глибоко аргументовані і документально підтверджені факти, побудована на основі фундаментального дослідження автором історії відомої світу культурно-архітектурної пам'ятки - Почаївської Лаври, аналізі внеску конкретних освітніх і громадських діячів у її розвиток.

Історикам вітчизняної педагогіки необхідні праці, присвячені конкретним персоналіям освітніх діячів минулого. Це питання теж знайшло відображення у науково-педагогічній спадщині вченого. Крім уже згадуваної нами монографії "Костянтин Острівський і його культурна праця" (1958), в Івана Огієнка є ряд інших, присвячених висвітленню історико-педагогічної тематики. До них відносимо: "Паїсій Величковський, його життя та праця" (1975), "Святий Дмитро Туптало, його життя та праця", "Преподобний Іов Почаївський" (1957), "Князь Володимир прийняв православ'я, а не католицтво" (1952), "Блискуча зоря в українській духовній культурі преподобна Анна Всеволодівна (1055-3.XI. 1113)". "Митрополит мученик Арсеній Мацієвич" (1964). Розглядаючи життя та діяльність релігійних діячів, Іван Огієнко писав і про їх освітню працю. Він проаналізував діяльність Паїсія Величковського як людини з "нахилом до глибокої філософії", любителя української природи, який мав "дар провидіння" і "позоставив по собі велике число учнів". Старець Паїсій Величковський, - за висновками професора - належить до тих учених українських монахів, які служили Богові і "книжним ділам". Паїсій Величковський за своє життя здійснив 300 "найрізніших рукописних перекладів та виправлень" [5, 82-86]. Серед них великий збірник "Добролюб'я", збірник витягів з творів Івана Златоустого, Івана Дамаскіна, збірник про Умну Молитву.

Цінний з наукового погляду матеріал, поміщений у історично-літературній монографії

"Святий Дмитро Туптало" (1960). Він містить інформацію про Данила Тупталенка виходця з Макарова на Київщині, випускника Києво-Могилянської колегії, просвітника, духовної особи, проповідника. Д.Туптало написав ряд праць, в числі яких "Життя святих", "Зерцало Православного Ісповідання", "Апологія в утоленіє разных поучительных слов і других сочинений". Вони мають вагомим виховне значення. "Святитель Димитрій був і пізніше став все" українським учителем.) - багато осіб виховувалось на його "Житті святих" чи "Мінеях", - писав Іван Огієнко. Одним з видатних українських діячів, який перебував під сильним "впливом "Міней" святителя Тупталека, "був Тарас Шевченко" [6, 205].

Для кращого подання студентам матеріалу про освіту України періоду ополчення, тобто, «страшної загрози самому існуванню українського народу як окремої нації» і конкретний внесок просвітників у збереження духовності українського народу можна використати працю митрополита Іларіона "Преподобний Іов Почаївський" (1957). Іван Огієнко всестороннє проаналізував життя та погляди Іова Почаївського. Він вказав, що Іов Почаївський, або Іван Желізо, - виходець із Галичини, який був духовником князя Костянтина Острозького. Іов заклав у Лубенському монастирі "гуртка письменних ченців і дав їм переписувати книжки не тільки для своєї потреби, але й для поширення..." Іван Огієнко вказує на те, що в "Історії Росії" С.Соловйов розповідає про переклади Іовом писань Св. Отців та про їх перепис, за який "він здобув собі пошану та розголос", "Взагалі, - за висновками вченого, Іов Желізо належить до найбільш освіченого монашого клира свого часу, до якого належали: Іван Вишенський, Захарій Копистенський й інші" [7, 7, 35-58].

Викладачам: історії розвитку вітчизняної педагогіки бажано ознайомитися з працею митрополита Іларіона "Князь Володимир прийняв православіє, а не католицтво" (1952). Вона містить інформацію про прийняття християнства і хрещення Русі князем Володимиром, а також про освітні процеси, які ширились за його князювання. "Християнство йшло ступенево й поволі на схід, і тому офіційне охрещення України відбулося порівняно пізно, - року 988-го, і відбулось більш-менш легко й спокійно. Відбулось легко, бо справа схрещення України на той час сильно дозріла, люд задовго перед тим уже готовий був до нього" [8, 3]. У вказаній книзі автор доводить про вагомість рішення князя Володимира хрестити Русь після довголітніх досліджень питання вибору віри для свого народу. Християнство, за його переконанням, було визнане найбільш цивілізованими країнами світу з високим рівнем розвитку науки і освіти, і тому саме воно мало бути прийняте народом нинішньої України, Хрещення князем Володимиром Русі, за Іваном Огієнком, позитивно вплинуло на поширення освітніх процесів на території його князівства.

Не менш важливою є книга "Блискуча зоря в українській духовній культурі преподобна Анна Всеволодівна (1055 - 3.XI.ПІЗ)". Митрополит Іларіон проаналізував педагогічну діяльність доньки великого князя Всеволода Ярославовича, яка усвідомила роль свого батька Всеволода в розвитку вітчизняної освіти і в 1086 році створила першу дівочу школу в Україні. "Анна навчала дівчат читати, писати, співати в церкві, навчала і жіночих ремесел". Іван Огієнко називає княжну "жінкою великого духа", "святою князівною", "окрасою української культури", "блискучою зорею українського народу" [9, 43-45]). Досвід Анни Всеволодівни може слугувати і сьогодні зразком великої майстерності у вирішенні питання забезпечення молодих дівчат, матерів, дружин необхідними знаннями з етики поведінки, ведення господарства, виховання дітей, шляхетного ставлення до своїх обов'язків.

Як бачимо, вчений розглядав історичні персоналії і їхній внесок в українську освіту та науку як фахівець, котрому не байдужий досвід свого народу в цій галузі, і тому його аналіз подій може слугувати вагомим матеріалом для сучасних дослідників.

Цінною, на нашу думку, є монографія професора "Митрополит" мученик Арсеній Мацієвич" (1964). Арсеній Мацієвич - колишній учень Могилянської академії, єпископ і митрополит, "визначний діяч духовної культури". З наведених Іваном Огієнком фактів зрозуміло, "що митрополит-мученик був знаменитий, сміливий та відкритий" [10, 15] оборонець волі свого народу, його духовних надбань. Ця особистість зайняла неоднозначне місце в історії нашої держави, освіти, наук. Його педагогічні ідеї мають бути донесені до українського народу шляхом видання і поширення названої праці митрополита Іларіона, введення Інформації про них в курси лекцій викладачів вузів.

Таким чином, сучасні історики вітчизняної педагогіки можуть використовувати незаперечні факти розвитку освіти і педагогічної думки України в різні часи за Івана Огієнка.

Напрацьований ученим фактичний матеріал є джерелом інформації з багатьох проблем, досліджуваних нині в педагогіці.

Література

1. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: Курс, читаний в українському народному університеті. - Кнів: Абрис, 1991. - 270 с.
2. Митрополит Іларіон. Князь Костянтин Острозький і його культурна праця: Історична монографія. - Вінніпег: Віра й культура, 1958.-216 с.
3. Марушкевич А. А. Історія Почаївської лаври в наукових зацікавленнях митрополита Іларіона (Івана Огієнка) // Матеріали Міжнародної наукової конференції "Почаївський монастир в контексті історії та духовності українського народу". - Тернопіль, 29 квітня, 1995 р. -С. 48-49.
4. Митрополит Іларіон. Фортеця православ'я на Україні свята Почаївська лавра: Церковно-історична монографія. - Вінніпег: Вид-во: ІДВ, 1961.-398 с.
5. Митрополит Іларіон. Старець Паїсій Величковський. Його життя, праця та наука: Історична літературно-богословська монографія. Вінніпег: вид.ІДВ, і 975. - 150 с.
6. Митрополит Іларіон. Святий Дмитрій Туптало. Його життя і праця: Історично-літературна монографія. - Вінніпег: Віра й культура, 1960. - 224 с.
7. Болтівець С. І. Іван Огієнко про лагідність і приємність мови // Велетень науки: Матеріали Всеукраїнських науково-педагогічних читань, присвячених вивченню спадщини Івана Огієнка / Відп. ред. і упор. к.п.н. А.А. Марушкевич. - Кнів.: Четверта хвиля, 1996.-С. 199-206.
8. Митрополит Іларіон. Князь Володимир прийняв православ'я, а не католицтво, - Вінніпег: Вид-во: ІДВ, 1952. - 36 с.
9. Іларіон. - Блиску ча зоря в українській духовній культурі преподобна Анна Всеволодівна. - Вінніпег, 1960. - 46 с.
10. Оберемко Й, "Митрополит-мученик Арсеній Мацієвич" - нова монографія митрополита Іларіона // Віра й культура. - Вінніпег. -1964. -№ 8-9(128-129). - С. 15.

Петрученя Г. (архив...79)

ПИТАННЯ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Друга половина ХІХ – початок ХХ ст. були відзначені інтенсивним розвитком педагогічної думки в Україні. Аналізувалися різні аспекти діяльності загальноосвітньої школи, структура і зміст освіти, організаційні форми і методи навчання. У зв'язку з педагогічною і дидактичною теоріями відбувався розвиток передової педагогічної та методичної думки. Вона полягала як у критиці традиційних, "старих" методичних систем, які залишали учня пасивним у власній навчальній діяльності, так і у пошуку нових, збуджуючих пізнавальну діяльність методів навчання, визначенні умов та стимулів зростання пізнавальної активності, створенні методичних систем, які б виключали пасивність і перевагому учнів, стимулювали їхню пізнавальну діяльність і творче мислення.

Відомо, що ідею активізації навчання за допомогою наочності, шляхом спостереження, узагальнення і самостійних висновків відстоювали ще на початку ХІХ ст. І.Песталоці та Ф.Дістервег. Останній відзначав: "Розвиток та освіта жодній людині не можуть бути наданими або повідомленими. Кожний, хто прагне до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням" [1, 5].

Дидактичну систему, що розвивала розумові сили учнів, розробив К.Ушинський. Особливо важливого значення він надавав свідомому засвоєнню і активності в пізнавальній діяльності. Необхідність усвідомлення, осмислення навчального матеріалу, вважав педагог, потребує активності кожного учня в усьому процесі навчання. Тобто активність – це форма, в якій здійснюється свідоме навчання. "Правильний метод навчання" повинен переходити від відомого до невідомого. "При таких методи ... збуджується та самостійна робота голови учня, яка становить єдину міцну основу всякого плідного навчання" – писав він [2, 331].

На відміну від методик та дидактики загальноосвітньої школи, що на кінець XIX ст. остаточно відокремилися у самостійні галузі педагогічної науки, теорія вузівського викладання розвивалася значно повільніше. Проте чимало з її проблем розроблялися задовго до появи самого поняття “педагогіка вищої школи” [3, 147-148].

Піднесення вітчизняної науки в середині XIX ст. викликало помітне поживлення методичних пошуків у вищій школі. Вважаючи своїм головним завданням “науковий розвиток” студентів, вчені-педагоги намагалися привчити їх до самостійного наукового мислення, розкрити перед ними методичку наукового пошуку. Це, безперечно, вимагало удосконалення традиційних і запровадження нових, збуджуючих пізнавальну активність студента форм і методів навчання, а згодом і самої системи організації навчання, визначення умов та засобів активізації всіх механізмів діяльності інтелекту.

До найважливіших факторів збудження пізнавальної активності студентів педагоги вищої школи слушно відносили емоційність та наочність викладання. Залучення юнацтва до “піднесеної емоційної наукової психіки” Л.Петражицький, автор однієї з перших праць з “університетської дидактики”, вважав навіть найважливішим завданням останньої. Емоційний фактор, підкреслював вчений, це могутній “важіль піднесення інтелекту на найвищі шаблі діяльності і розвитку” [4, 205]. Не зупиняючись на арсеналі прийомів формування позитивного емоційного настрою та використання наочності в навчанні, що наробила вітчизняна вища школа, відзначимо лише використання викладачами результатів власних, іноді ще триваючих досліджень, пов’язаних з темою лекції. Крім створення підвищеного інтелектуально-емоційного тону, атмосфери взаємоповаги викладачів і студентів, це сприяло залученню юнацтва до захоплюючого процесу справжнього наукового пошуку. Такі лекції, за визначенням одного з слухачів проф. С.Навашина, мали характер дійсного свідчення самовидця [5, 12].

Прагнучи розкрити перед студентами “ембріологію істини”, активізувати їхню самостійну розумову діяльність, кращі викладачі використовували на лекціях різноманітні прийоми активізації уваги та мислення студентів: попереднє ознайомлення із змістом лекції по конспектах професора, залучення студентів до бесіди, “роздуми вголос”, вдавалися, оперуючи сучасною термінологією, до елементів проблемного викладу тощо.

Кращі вчені – педагоги вищої школи по-митецьки використовуючи такі прийоми, виробляли авторську манеру як читання лекцій, так і побудови всього теоретичного курсу. Так, О.Северцов надав першому в історії вітчизняної вищої школи курсу еволюційного учення (був запроваджений на Київських ВЖК) вигляд курсу історії науково-філософської думки з найдавніших часів до сьогодення [6, 196-197]. Це надавало можливість простежити генезу та еволюцію ідеї розвитку органічного світу, усвідомити логіку формування наукової теорії. Вчений відмовився від викладання порівняльної анатомії у вигляді звичного систематичного курсу. Розглядаючи з вичерпною повнотою найважливіші її проблеми на конкретному матеріалі деяких систем органів, він перетворив звичайний університетський курс на справжню школу наукового дослідження, знайомив студентів з творчою лабораторією вченого [7, 130].

Водночас з удосконаленням методики проведення лекції у вищій школі запроваджувалися нові та реорганізовувалися традиційні форми навчання, що сприяли б розвитку самостійності та активності студентів. Серед них:

- семінари, що на початку XIX ст. вважалися як школа певного вченого для практичного навчання студентів. Згодом значення семінарських занять розширилося. При їх проведенні широко використовувалися методи дискусії, диспуту, бесіди за теоретичними питаннями на підставі ґрунтовного ознайомлення з науково-теоретичними джерелами;

- просемінари, що запроваджувалися на I-II курсах з метою ознайомлення студентів з специфікою самостійної навчальної роботи в вузі, навчальною, науковою, довідковою літературою тощо;

- практичні та лабораторні роботи. До середини XIX ст. т.з. практичні вправи полягали у складанні протягом року не менш двох творів за заданими факультетами темами. У розумінні, близькому до сучасного, практичні і лабораторні заняття запроваджуються з 50-60-х років XIX ст., а з 1867 р. стають обов’язковими;

- навчальні екскурсії, що поширюються з 60-70-х років. Так, набули популярності екскурсії проф. В.Антоновича до стародавніх пам’яток історії, ботанічні екскурсії до

околиць Києва проф. Я.Вальца;

- індивідуальні роботи з метою допомоги студентам в самостійній роботі, контролю за нею (зокрема т.з. репетиції);
- спеціально організовані демонстрації, що доповнювали теоретичний і практичний курси. Одними з перших були запроваджені в середині 50-х років орнотологічні демонстрації проф. К.Кесслера в Київському університеті;
- конкурси на кращий студентський науковий твір за темами, заданими факультетом тощо.

Важливим засобом розвитку самостійності та активізації пізнавальної діяльності студентів вважалася науково-дослідна робота студентів. З кінця XIX ст. відбувається повсюди створення студентських наукових гуртків.

Принагідно відзначимо, що значний потенціал, активізуючий пізнавальну діяльність студентства мали різноманітні форми науково-просвітницької діяльності вузівської інтелігенції – щорічні урочисті акти в університетах, де виступали з доповідями провідні вчені, публічні та відкриті лекції кращих професорів, публічні диспути при захисті дисертацій, відкриті для студентів засідання університетських наукових товариств тощо.

Методичні пошуки у вищій школі відбувалися не лише у напрямку вдосконалення традиційних та запровадження нових форм та методів навчання згідно до завдань посилення самодіяльності та “наукового розвитку” студентів. Починаючи з середини XIX ст. все частіше піддавалася критиці як з боку студентів, так і з боку професорів сама система навчання у вищій школі. Як відомо, на той час у вузах Росії була прийнята т.з. курсова система, що була пов’язана передусім з екстенсивним характером навчання: єдиний зміст єдиними методами, формами та засобами в один і той самий термін мав бути вивчений всім контингентом слухачів. Наприкінці року студенти складали іспити з усіх дисциплін, що вивчалися протягом цього часу [8, 83].

Серед позитивних сторін курсової системи її прихильники відзначали те, що вона дисциплінує студентів, надає стрункості і сталості дидактичному процесу, забезпечує певну однорідність академічної підготовки. До недоліків курсової системи відносили її примусовий характер, надмірну регламентованість, зневажання індивідуальних особливостей студентів, відсутність стимулів до серйозних і поступових занять, фактичну зорієнтованість на засвоєння матеріалу на короткий час.

З метою подолання цих недоліків у вищій школі вживаються заходи щодо пом’якшення курсової системи. За університетським Статутом 1863 р. на розсуд самих навчальних закладів було передане питання про розподіл і порядок викладання, термін та порядок проведення іспитів. Пом’якшеної курсової системи дотримувався в цей час, наприклад, Київський університет: було запроваджене вільне відвідування лекцій та практичних занять, було залишено лише два іспити за весь термін навчання (напівкурсів та остаточні) [9, 16-17] тощо. Але вже на початку 70-х років курсова система повернулася у вищу школу в повному обсязі.

Лише з 1907 р. у вищій школі “Тимчасовими правилами ...” університетів (1905) була запроваджена нова, предметна система організації навчального процесу. Вона стала однією з перших моделей інтенсивної організації навчального процесу, передбачала новий, гуманістичний підхід до кожного його компоненту. Навчальний план факультету був розділений на кілька зразкових планів, в центрі кожного з яких – певна дисципліна, предмет найбільш глибокого та детального вивчення. Студент обирав один з цих планів або складав власний, сам визначав порядок, темп і терміни проходження курсу.

Сконцентрувавши навчальну діяльність студента переважно навколо спеціальних дисциплін, зробивши їх предметом поглибленого вивчення, вища школа намагалася подолати бар’єр між змістом навчальних курсів і дійсним змістом науки. Студенти поринали безпосередньо в науковий матеріал, мали можливість бути залученими до атмосфери справжнього наукового пошуку.

Вільний вибір навчальних планів та їхня висока варіативність, вільне відвідування занять, конкурентність теоретичних та практичних курсів (які могли оголошувати всі професори або приват-доценти), власні темпи, терміни та послідовність проходження навчального курсу та іспитів, переорієнтація на самостійну роботу студентів – все це пересувало студента в центр дидактичного процесу. Учень перетворювався на співвласника і співтворця процесу навчання. Предметна система мала забезпечити високу міру активності, самостійності, відповідальності та ініціативи студента у навчанні.

Проте, це перша в історії вітчизняного вищого шкільництва особистісноорієнтована, аутодидактична модель навчального процесу виправдала далеко не всі покладені на неї сподівання. Зорієнтована на сильного студента і талановитого викладача, вона призводила до досить високого відсотку відсіву серед учнівського контингенту. Більшість студентів була не готова до неї, не спромоглася використати можливості та переваги нової організації навчання. З'явилися “довічні студенти”. Послабивши навчальний режим, предметна система пожвавила викладання, але певною мірою ослабила організацію навчального процесу.

Це дало підставу до поширеної точки зору, що вона виявилася “згубною для більшості студентів”, “дезорієнтуючою навчальний процес” [10, 34; 11, 101-105].

Не викликає сумніву те, що успіху предметної системи заважала слабка матеріальна база школи, її недостатня оснащеність літературою, навчальними посібниками, методичними матеріалами, мізерні можливості навчально-допоміжних установ державної вищої школи. Не були достатньо розроблені з методичної точки зору провідні ідеї предметної системи.

Отже, ідея активізації пізнавальної діяльності студентів стала, певною мірою, рушієм методичних пошуків у вітчизняній вищій школі другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Вони, звичайно, не мали форми планомірних науково-педагогічних досліджень, а відбувалися під час щоденної педагогічної творчості кращих вчених-педагогів вищої школи і сприяли зростанню методичного арсеналу останньої, визначенню факторів активізації навчання, шляхів та засобів підвищення емоційного фону, прийомів використання наочності і створення атмосфери наукової творчості тощо. Ці пошуки відбувалися як у напрямку вдосконалення лекції (що залишалася провідною формою організації навчання) та інших традиційних форм, так і в запровадженні нових, активізуючих навчальну діяльність форм і методів навчання, а також у розробці нової системи організації навчання.

Література

1. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студетов в высшей школе. – К.: Вища школа, 1985. – 176 с.
2. Лордкіпанідзе Д.О., Днепров Е.Д. Педагогічна спадщина К.Д.Ушинського // Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2 т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.2. – С.310-339.
3. Педагогіка вищої школи. Цикл лекцій / Науч. ред. И.М.Гапонов. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1967. – 174 с.
4. Петражицкий Л.И. Университет и наука: Опыт теории и техники университетского дела и научное самообразование. – Спб, 1907. – Т.2.
5. Фінн В.В. Сергій Гаврилович Навашин // Вісник Київського бот. саду. – 1931. – Вип. ХІІ-ХІІІ. – С.5-21.
6. Северцова Л.Б. Алексей Николаевич Северцов. – М.-Л., 1946. – 370 с.
7. Шмальгаузен И.И. Алексей Николаевич Северцов: К 70-летию со дня рождения // Природа. – 1936. – №6. – С.130-135.
8. Князев А.Е. Предметная система в высшей школе России // Вест. высшей школы. – 1987. – №11. – С.82-87.
9. Доклады Комиссии, избранной Советом имп. университета св.Владимира для разработки ответов на вопросы, предложенные Министром Народного просвещения, относительно устройства университетов. – К., 1901.
10. Бутягин А.С., Салтанов Ю.А. Университетское образование в СССР. – М., 1957. – 296 с.
11. Елютин В.П. Высшая школа общества развитого социализма. – М., 1980. – 560 с.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Надія Камінська (архив...79)

МОРАЛЬНІ ХРИСТИЯНСЬКІ ЦІННОСТІ ШКІЛЬНОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ)

Аналізуючи розуміння християнських цінностей старшокласниками м.Тернополя та студентами II курсів Тернопільського педагогічного університету імені Володимира Гнатюка як основи моральних, однозначно фіксується декілька самостійних, хоч і тісно пов'язаних між собою проблем. *Перша.* Під моральними (християнськими) цінностями абсолютна більшість розуміє Десять Заповідей Божих. *Друга.* Всі Десять Заповідей Божих знають три старшокласники з десяти, причому при визначенні змісту Заповідей Божих старшокласники також називають їх значно меншу кількість. Отже, яскраво помітна тенденція до орієнтації молодих людей на Святе Письмо із збагаченням їхнього життєвого досвіду, оскільки вже чотири-п'ять студентів-другокурсників із десяти називають усі Заповіді Божі. Проте й порушення приписів Святого письма теж кількісно зростає з віком. *Третє.* Ніхто з респондентів, як учні старших класів, так і студенти, не відносить до цінностей каяття, і тим більше, прощення. Усвідомлене сприймання названих християнських феноменів як моральних цінностей у соціальному значенні має поверховий характер. Таким чином, осмислення суті Творця у взаємодії з людиною зводиться значною більшістю людей до тілесної кари за скоєне свідомо й несвідомо, а не до морального очищення, самовдосконалення, як того потребує Творець суцього. І, нарешті, проблемою із проблем для юних і старших у молодіжному середовищі є виявлення себе в релігії, яка у молодих має, як правило, дискретний характер не за формою, а за суттю. Тому щоденні обов'язки (молитва, повага і любов до людини), відповідальність (творення добра, уникнення зла і кривди іншому) переносяться молодим поколінням у майбутнє, за горизонт завтрашнього.

Звідси поняття моральних (християнських) цінностей «прощення», «терпіння», «каяття», «співчуття», «допомога без винагороди», конкретно усвідомлюється на різних рівнях, але не персоніфікується стосовно себе у сьогоденньому часі. Надія на Бога доброго без власної діяльної доброти в контексті особистісного прощення іншим і каяття як форми самопрощення, створює ще один додатковий вузол у стосунках молоді з оточуючим середовищем, космосом.

Змістовне тлумачення поняття «СОВІСТЬ», що в якійсь мірі є синтезованим щодо змісту категорій «ГРІХ» і «ВИНА» в систему формування моральних рис особи безпосередньо в тоталітарній комуністичній системі не входила й лише передбачалось, що на основі пролетарської моралі сформується і пролетарська совість, яка для кожної людини зокрема є «... переконаністю, що є добром і злом». Тому апеляція до совісті школяра у його діяльності та взаємостосунках здійснювалась вихованцями дуже рідко.

Ми гадаємо, що це зв'язано, крім суто атеїстичних міркувань, в першу чергу з тим, що «ГРІХ», «ВИНА» і «СОВІСТЬ» несуть у собі сильний заряд морального самобичування, яке, на думку ідеологів соціалістичних цінностей, є пасивно-залежним самовдосконаленням, і, до того ж, фатальним.

Тому на противагу виховувалась активна життєва позиція, єдність слова і діла в наступальному значенні, які були тотожні примусу, насильству над свободою, над самою людиною. У контексті соціального аналізу виховання особи в розрізі перерахованих понять релігійної і соціалістичної систем мало хто звертає увагу на те, що «ГРІХ», «ВИНА» є

серцевиною совісті, несуть у собі момент морально-духовного самоочищення, соціального новонародження, що дає змогу у ставленні до інших бути терпеливим, вміти прощати. Сьогодні це виявляється найбільшою цінністю, оскільки наше суспільство характеризується підвищеною агресивністю, нетерпимістю, взаємозлом між людьми.

Наше опитування старшокласників розуміння «ГРІХ» і «ВИНА» (в релігійному значенні) виявила таке: абсолютна більшість розуміє, що скоїла гріх у своєму житті (серед дівчат відсоток у 3,3 рази більший, ніж серед юнаків). Але лише 0,4 відсотка відчують необхідність покаятися, прийти на сповідь й заборонити собі подібну гріховну дію. Сама вина старшокласника ділиться на такі види: «вина-співчуття», «вина-гріх» (абстракція, що не веде до покаяння) та «вина-обов'язок» (причетність до негативних соціальних дій в розумінні загальношкільської байдужості й егоїзму). Вина-співчуття породжує у школярів цього віку бажання допомогти людині й веде до участі у співдіяльності з нею. Однак від співчуття до співдіяльності спостерігається велика відстань. Якщо перших є приблизно – 68 відсотків, то других – лише 12. «Вина-гріх» – найбільш поширена у свідомості старшокласників, але нею вони й найбільш легковажають, оскільки вважається, що безгрішність неможлива і навіть шкідлива (0,6 відсотка). «Вина-гріх» у даній категорії учнів сприймається як певна соціальна норма й об'єктивний чинник, якого можна позбутися внутрішнім покаянням і одночасним авансуванням чергового гріха незначного негативного змісту. «Вину-обов'язок» перед Богом, світом, природою відчують 0,9 відсотка дівчат і 0,1 відсотка юнаків.

Студенти чіткіше і змістовніше осмислюють гріх, але це поняття трактують у багатьох випадках як об'єктивну необхідність. Обман, хитрість, лихослів'я, неповага до ближнього, розпуста хоч і не схвалюється, але й не осуджується стовідсотково і не підноситься усвідомлено до рівня гріха, пекучої вини. Спостерігається значний розрив між знаннями змісту християнських цінностей і мірою їх сповідування у взаємостосунках. Правда, на запитання можливостей соціальної аналогії норм комуністичної моралі і моральної поведінки віруючих, студенти-третьюкурсники філологічного факультету відповіли твердженням, що комуністична мораль намагалась апелювати у закритому інформаційному просторі до потреб розуму, а Біблія – це самоорганізація праці серця і душі.

Таким чином, на сьогодні маємо низку різних статистичних даних, які хоч і відображають суть моральних установок молодих, засвідчують спрямованість їх поведінки на християнські цінності, але дії як старшокласників, так і студентів є ситуативними. Тому гріх, вина, прощення, каяття для означеної категорії мають орієнтований зміст, а не особистісно значимий і непорушний. Особливо це помітно у спілкуванні.

Із 72 довільно вибраних юнаків нецензурні слова вживають 70. Два на цю кількість мають потужний імунітет до такої соціальної зарази. Частота вживання слів-зайд від 1-2 за хвилину (найбільш масово) до 2-5, що становить 10 відсотків із дослідженої кількості. Вік юнаків – 18-21 рік. Серед дівчат, учорашніх випускниць школи, одна з десяти спокійно слухає нецензурщину, дев'ять роблять зауваження юнакам. Однак із віком, на третьому-четвертому курсі вищих навчальних закладів, вже до семи дівчат спокійно реагують на брутальщину. Одна може зауважити юнакові за непристойну поведінку, дві-три лаються. Слово не є порожнім звуком. Воно має ауру, невидиме біополе, яке багатократно підсилює зміст сказаного й почутого. Це, очевидно, окрема наука, але вже зараз можна висловитись про те, що аура слова екстраполюється (передається) мовцем або слухачем. У цьому контексті є архізначним твердження Біблії: «Спочатку було Слово, і Слово було Бог». Отже, слово мусить бути лише добрим, підтримуючим, святим.

Лексичний запас людини – це динамічний відбиток творення нею добра чи зла. Можна сказати і так: лексикон – це перевага в особі світлої чи чорної аури, позитивної чи негативної енергії. Те біополе, яке оточує людину, проривається в ній через слово, підсилюється словом і штовхає її на вчинок. А об'єднання людей (свідоме чи випадкове) із набутою шкідливою, руйнівною аурою утворює в оточуючому середовищі необхідність шкоди, насильства, підлості, переваги сили як норми, як єдиного способу взаємостосунків. Прикладів цьому більш, ніж достатньо.

А тому викладач вузу повинен стати творцем добра і вчити цьому студентів. Цей шлях нашого морального очищення не є легким, але, безсумнівно, благородним.

ЗМІСТ

Автори номера.....	4
Лінгводидактика.....	5
Катерина Климова Використання гнучких педагогічних технологій у процесі формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів в умовах діалектного оточення.....	5
Галина Дідук Структурні ознаки емотивно-стилістичних умінь.....	9
Елеонора Палихата Навчання проведення інтерв'ю.....	14
Стефанія Панцьо Вивчення морфології у курсі “Сучасна українська літературна мова”.....	17
Тетяна Вільчинська ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО СПОСОБУ СЛОВОТВОРЕННЯ У ВУЗІ.....	20
Стефанія Лісняк СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ СТАРОСЛОВ'ЯНСЬКОЇ МОВИ НА ІСТОРИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ.....	22
МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	26
Ірина Стецько ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ.....	26
Larissa Davydenko, Ihor Hrynenko Mnemonics in foreign language teaching.....	30
Alina Leskiv ROLE PLAY AND ITS PECULIARITIES IN TEACHING SPEAKING TO SENIOR PUPILS.....	35
Зінаїда Мелех, Ганна Бубняк, Світлана Станіславська ВИКОРИСТАННЯ КРАЇНОЗНАВЧИХ МАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ.....	37
Лілія Морська.....	41
Лілія Морська..... Методика відбору мовного матеріалу з метою підвищення спеціалізації іншомовного мовлення студентів немовних спеціальностей вузів.....	41
Професійна освіта.....	46
Борисюк Світлана, Парасюк Іван.....	46
Борисюк Світлана, Парасюк Іван Виховання любові до дітей У процесі професійної підготовки вчителя у педучилищі.....	46
Надія Солоненко Педагогічний менеджмент і метод мамоконтролю.....	50
Фізичне виховання.....	56
Олексій Демінський ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ.....	56
Олена Дриганець, Катерина Огніста, Валерій Єднак, Андрій Огністий.....	61
Олена Дриганець, Катерина Огніста, Валерій Єднак, Андрій Огністий ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ТА МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	61
Олег Винничук, Андрій Огністий ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ПІВДЕННОГО РЕГІОНУ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	64
Історія педагогіки.....	70
Марушкевич Алла Реалії втілення результатів наукових досліджень.....	70
Івана Огієнка В зміст КУРСУ ІСТОРІЇ Вітчизняної ПЕДАГОГІКИ.....	70
Петрученя Г. Питання активізації навчальної діяльності В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.).....	73
Обговорюємо проблему.....	77
Надія Камінська.....	77
Надія Камінська Моральні Християнські цінності шкільної та студентської молоді (результати опитування).....	77



Здано до складання 13.05.99. Підписано до друку 8.09.99. Формат 60 x 84/18. Папір
друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 19,96. Обліково-видавничих аркушів — 28,5.
Замовлення № 47.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 282027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2
Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97