

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

4. Коршак Є.В., Ткачук Р. З. Методичне обґрунтування блочно-функціонального принципу у вивченні елементів радіоелектроніки // Фізика та астрономія в школі. – 1998. - №4. – С. 8-10.

5. Кузнецов А.А. Базовые и профильные курсы: цели, функции, содержание // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. - №5. – С. 30-33.

6. Ляшенко О.І. Проблема оновлення змісту загальної середньої освіти // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. - №6. – С. 18-21.

7. Рягин С.Н. Проектирование содержания профильного обучения в старшей школе // Школьные технологии. – 2003. - №2. – С. 121-129.

8. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учеб. Для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

Вишневська К.Г.,
викладач,
Криворізький
економічний інститут

ВПРОВАДЖЕННЯ ІМІТАЦІЙНО-РОЛЬОВОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

В статье рассмотрены проблемы использования имитационно-ролевого обучения на занятиях по иностранному языку в вузах

In article problems of use имитационно - role training on employment on foreign language in the higher school are considered.

Метою статті є розгляд питань використання імітаційно-ігрового навчання на заняттях з іноземної мови у ВНЗ.

Останнім часом увага не тільки теоретиків, але й педагогів-практиків приваблює імітаційно-рольове навчання в різноманітних типах освітніх установ, що обумовлено складним процесом перебудови економічних відносин, потребою використання сучасних технологій у виробництві з метою підвищення його ефективності. Вільне входження суб'єкта в реальне життя в умовах ринкових відносин стало складнішим, а тому сьогодні, тим

більше в майбутньому, економічній освіті надається важлива увага. Вимоги до професійної компетентності майбутніх фахівців, їхньої підготовки до самостійного життя зростають. Однією складовою цього процесу є культура спілкування. Формування культури спілкування, на наш погляд, можливо при використанні імітаційних методів навчання.

Досвід роботи викладачів переконує, що для розвитку і формування пізнавальних інтересів студентів важливе значення має правильна організація і методика проведення занять з англійської мови. Останні залежать від наявності педагогічних умов. Експерименти з даної проблеми проводились на базі Криворізького економічного інституту та Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. Була проведена дослідницька робота, мета якої полягала в тому, щоб визначити стан проблеми використання імітаційно-ігрового навчання англійської мови, з'ясувати ставлення студентів економічного інституту та педагогічного університету до навчання іноземної мови.

Різні аспекти формування комунікативної компетенції розглядалися в роботах таких учених, як: Н.П. Анікеєва, О.О.Бодальова, В.А. Кан-Каліка, В.О. Семиченко та інших. Було досліджено взаємовідносини викладача і студента, характер педагогічної взаємодії у системі "вчитель-учень", засоби гуманізації дидактичного спілкування (Л.В. Кондрашова, Ю.І. Пассов, В.Л.Скалкін, Е.П. Шубин, М. Уест та ін.). Вивчення сучасних психолого – педагогічних досліджень (Є.Ф. Зеер, М.О. Ігнатенко, І.С. Іпатов, М.В. Мазо, Г.В. Матушевська та інші) свідчать, що окремі спроби вирішення питання формування комунікативних умінь майбутніх фахівців з міжнародної економіки засобами іноземної мови. Спеціальних досліджень, розглянутих проблем впровадження методики імітаційно-рольового навчання майбутніх фахівців міжнародної економіки засобами іноземної мови у процесі професійно-педагогічний підготовці на не мовних факультетах у сучасний період недостатньо. Нечисленні публікації (М.В. Булигін, М.Н. Вятютнев, J.C. Веауссо, Н. Besse, J. Cardinet, F. Danvers) з означеної проблеми не дають повної картини. Недостатня розробленість теорії і практики формування та розвитку комунікативної компетенції на не мовних факультетах, пояснюється недооцінкою ролі іноземної мови у процесі професійно економічній підготовки.

У цьому плані цікаві роботи, що присвячуються пошуку способів і засобів при навчанні спілкуванню на іноземній мові (Н.Г. Баришнікова,

Л.І.Девіна, Е.В. Коломієць та інші). Проблемою імітаційно-рольового навчання займались Л.В. Кондрашова, М.Г. Вієвська, Л.О. Савченко, Є.І.Хруцький, І.І. Риданова, Е.І. Пассов.

З метою з'ясування ставлення викладачів вищої школи до нестандартних занять з іноземної мови ми провели анкетування, до якого включили наступні запитання:

1. Що ви розумієте під нетрадиційними формами організації навчально-виховного процесу?

2. Як часто ви використовуєте імітаційно-рольові форми на заняттях?

3. В яких групах частіше використовується (згідно з віком (курсом) студентів)? З чим це пов'язано?

4. Чи впливає використання імітаційно-рольових форм навчання на формування пізнавального інтересу?

5. Чи вбачаєте доцільність використання імітаційно-рольових форм і в чому вона полягає?

Результати анкетування викладачів показав, що 56% викладачів знають і розуміють поняття "імітаційно-рольове навчання" і намагаються застосовувати на практиці в міру своїх можливостей. Використовують такі заняття у групах різних вікових ланок. Але частіше все ж імітаційно-рольові заняття проводять на старших IV-V курсах. Також багато залежить від рівня підготовленості групи, 25% викладачів вважають, що імітаційно - рольові форми навчання краще проводити у творчих, з високим рівнем підготовки групах, 10% викладачів не досить розуміють призначення імітаційно - рольових форм і схиляються до традиційних занять, які під певним контролем можуть підвищити результативність знань і стимулювати пізнавальний інтерес.

Більшість викладачів розуміють поняття і погоджуються з доцільністю використання імітаційно-рольового навчання, намагаються вводити їх в практику.

Аналіз результатів опитування студентів показав, що 20% опитаних студентів не мають інтересу до навчання, пояснюючи це тим, що заняття з іноземної мови проходять нецікаво, нудно, одноманітно.

Разом з тим було встановлено, що більшості студентів подобаються такі заняття англійської мови, на яких їм цікаво, якщо вони проведені у незвичайній формі. Студенти відповіли, що лише 30% викладачів використовують імітаційно-рольові форми навчання.

Цікаве заняття серйозно позначається на позитивному ставленні до виконання домашніх завдань. Так, домашнє завдання головним чином сприяє закріпленню, завдяки чому економиться час для одержання знань з інших джерел. На жаль, багато студентів не вміють виконувати домашнє завдання і тому рівень знань з іноземної мови у них невисокий.

Для перевірки і встановлення рівня успішності ми провели залікове заняття, результати якого оформили в таблицю 1.

Таблиця 1

Перевірка знань студентів

№ п/п	Група	Оцінка				Кількість студентів
		5	4	3	2	
1	Криворізький економічний інститут	4	10	13	6	33
2	Південноукраїнський педагогічний університет	2	4	12	10	28

Матеріали констатувального експерименту дозволили виділити в контрольних групах три групи студентів згідно з рівнем пізнавальних інтересів та розвитку комунікативних умінь.

I рівень – низький. Відсутність інтересу до вивчення англійської мови. Студенти не вміють побудувати роботу по виконанню запропонованого завдання, не організовані. Слабо виражене бажання до отримання знань. Поверхнєве спілкування; стереотипні педагогічні впливи, відсутність прагнення налагодити співробітництво з викладачем, досягти взаєморозуміння; ігнорування точки зору студента; суб'єктивізм в оцінках і тверда їх поляризація; власні комунікативні уміння розглядаються лише як "інструмент" впливу; емоційна "глухота", недолік такту, епізодична пасивність (агресивність); стереотипність у сприйнятті й оцінюванні знань студентів; занижена (чи завищена) самооцінка, низький ступінь рефлексії власного поведіння: відсутність прагнення до особистісного і професійного росту. Низький рівень становлять студенти, які не мають стійкий рівень пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови.

II рівень – середній. Друга група – середній рівень інтересу – це студенти, які добросовісно ставляться до вивчення іноземної мови. Присутній інтерес до вивчення предмету. Здатність планування роботи, але

поверхово, розуміння значимості гуманістичного спілкування і взаємодії не перейшло в чітку професійну установку; на рівень професійних знань накладає відбиток пасивне реагування на зміни педагогічної ситуації; епізодичні спроби налагодити співробітництво зі студентами; орієнтація на репродуктивну діяльність; розвиток комунікативних умінь (як вербальних, так і невербальних) сполучається з прагненням відповідати стандартам; ситуативна тактовність; сприйняття учнів ускладнюється впливом визначених стереотипів; самооцінка далеко не завжди адекватна; усвідомлення необхідності удосконалювання комунікативної культури зв'язується із самоствердженням у педагогічному колективі;

III рівень – високий. Перша група – високий рівень інтересу – студенти з яскраво вираженими пізнавальними інтересами. Як правило, такі студенти виявляють активність на заняттях з англійської мови, диспутах, розв'язують пізнавальні завдання, поглиблюючи свій світогляд. Студенти вже планують роботу систематично. Наявність інтересу до вивчення англійської мови виражений яскраво. Рівень якості знань високий. Також можемо відмітити, що високий рівень це – усвідомлення комунікативної культури як самостійної професійної цінності; спілкування і взаємодія зі студентами базується на чітких гуманістичних установках, високій духовності педагога, прагненні до взаєморозуміння і співробітництва; пріоритетність діалогічної форми спілкування, готовність до новизни, до дискусії й обговорення; вербальні форми спілкування, виходячи зі змістовної сторони, характеризуються точністю, дохідливістю і доречністю; висока техніка мови, доречне і ненав'язливе використання невербальних компонентів; розвинені емпатія, тактовність, почуття гумору, рефлексивні здібності, заглиблене, адекватне сприйняття і розуміння особистості студента, об'єктивна оцінка їхньої діяльності; прагнення до удосконалювання комунікативної культури сполучено з особистісним і професійним ростом. У дослідженні ми опитували, спостерігали і вивчали рівні пізнавального інтересу студентів. Результати було занесено в таблицю 2.

Таблиця 2

Рівні пізнавального інтересу студентів (в %)

№ п/п	Рівні	Групи	
		Криворізький економічний інститут	Південноукраїнський педагогічний університет

1	Високий	12	7
2	Середній	70	57
3	Низький	18	36

Дані свідчать, що у більшості студентів переважає низький та середній рівні пізнавального інтересу. Це значить, що у студентів немає бажання вчити англійську мову. Вони потребують стимулювання, а це можливо лише при використанні імітаційно-рольових форм навчання.

Висновок можна зробити такий: викладачі мають добирати такі форми і методи роботи, які стимулювали б пізнавальні інтереси студентів.

Підбиваючи підсумки нашої роботи, можна сказати, що традиційна форма проведення заняття стає нецікавою. На таких заняттях з англійської мови студенти часто виступають у ролі глядачів, тому в практиці вищої економічної школи все частіше використовується імітаційно-рольове навчання.

Імітаційно-рольове навчання – це організація навчального процесу, що має не установлену структуру, спрямована на розвиток комунікативних умінь та на формування пізнавального інтересу студентів, на розвиток їх творчих здібностей, а отже базується на взаємодії викладача та студента, культурі спілкування. Перспектива роботи полягає у тому, щоб розробити систему ділових ігор у навчальному процесі вищої школи.

Список використаних джерел

1. Кондрашова Л.В., Виєвська М.Г., Савченко Л.А. Имитационно-игровое обучение в высшей школе. – Кривой Рог, 2001. – 167 с.
2. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя/ Под ред. Е.И. Пассова, В.В. Царьковой. – М.: Просвещение, 1993. – 312с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 109 с.
4. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе/ Ред. – сост. В.А. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.

РОЗДІЛ III. ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАІВ

Гур'янова О.В.,
канд. пед. наук,
Кіровоградський ДПУ
ім. Володимира Винниченка

С.ФРЕНЕ: ТРУДОВИЙ ПРИНЦИП І СУЧАСНЕ РЕФОРМУВАННЯ ШКОЛИ

В статтє обращено внимание на трудовой принцип воспитания С.Френе. Высказаны рекомендации относительно использования его в современной украинской школе.

In the article paid a regard to labour principle of education of S.Frene. Recommendations are expressed in relation to the use of him at modern Ukrainian school.

Протягом останніх десятиліть у нас було звернуто увагу на педагогічну спадщину одного з останніх класиків Селестена Френе (1896-1966). У 1990р. вийшли друком його вибрані педагогічні твори [1]. Його доробок аналізують у дисертаціях і монографіях [2; 3; 4], згадують у підручниках і словниках з педагогіки [5; 6; 7; 8]. У той же час всебічне і ґрунтовне дослідження ідей цього видатного французького педагога ще попереду. При розгляді різних аспектів його творчості недостатньо уваги звернуто, на наш погляд, на головне - на трудовий принцип, який був наріжним каменем його педагогічної системи. Саме цій проблемі і присвячено нашу розвідку.

С.Френе пройшов першу світову війну і концтабори другої. Це наклало відбиток на його світогляд і бачення ним морального й патріотичного виховання. З 1920р. він працював учителем сільської малокомплектної школи. Захопився ідеями нового виховання, брав участь у міжнародних конгресах з цих питань, особисто знайомиться з А. Ферьером, Е. Клапаредом, Р. Кузине та деякими іншими класиками нової педагогіки [9, с.7]. Захопившись цими ідеями, С. Френе намагався їх осмислити, витворити на їхній основі свою власну педагогічну систему і провести її апробацію на практиці в умовах роботи сільської малокомплектної школи Франції 1920-1960-х років. Ці уточнення ми вважаємо важливими для розуміння умов формування світоглядних і педагогічних поглядів С. Френе.

Педагогічна діяльність С.Френе протікала серед молодших школярів. На цій початковій стадії розвитку життєдіяльності дитини він виділяв три етапи: 1) розвідка на ошуп (до 2 років); 2) обживання оточуючого середовища (до 4 років); 3) період праці [1, с.51-52]. З цього приводу С. Френе пише: „До чотирьох-п'яти років дитина вже достатньо дослідила оточуюче її середовище, освоїлась у ньому, більш-менш обжила й упорядкувала свій перший життєвий досвід. Тепер у неї є час і можливість приступити до завоювання оточуючого світу. Це відбувається в процесі праці. Саме праця є основною діяльністю, яка дозволяє людині задовільнити свої фізичні й духовні потреби; праця дає їй необхідні сили, щоб здійснити своє призначення в житті. На цьому етапі дитина починає трудитися, якщо їй дозволяє навколишня обстановка. Якщо ж ні, то справжня праця, потребу в якій вона відчуває, її заміняє до певної міри гра-робота" [1, с.52].

Дуже важливим С. Френе вважав переорієнтацію школи з формального слідування навчальним предметам і програмам на „дитину-члена суспільства" [1, с.39]. Наріжним каменем своєї школи майбутнього С.Френе вважав працю. „Праця стане основоположним принципом, рушійною силою й філософією народної школи, тією діяльністю, яка забезпечить нашим учням засвоєння усіх необхідних знань і навиків" [1, с.40].

С. Френе мав свою, відмінну від досить поширеної, точку зору на гру. Він писав: „Сьогодні психологи й педагоги всіма силами намагаються довести, що і дитині й дорослому властиво грати, що гра є одним з основних, необхідних видів людської діяльності" [1, с.190]. Але сам педагог був переконаний у наступному: „Безмежна популярність ігор тільки посилює загальні негаразди. Справа у тому, що гра не зовсім готує дітей до життя. Вона спалює той надлишок енергії, якому традиційна педагогіка не може знайти розумного застосування" [1, с.190]. Таким чином, він уважав гру навіть шкідливою. Тому що: „Гра відволікає від реального життя; вона примушує приймати за життя те, що є лише її блідою копією, і тому спотворює уявлення про основні питання буття. Педагогіка гри прагне розділити життя й поведінку людини на дві зони. Перша - зона серйозних справ, творчості й творення... Друга зона допомагає людям розслабитися й відпочити, зняти напругу. Це зона розваг та ігор" [1, с.190]. С. Френе робив висновок: „У світлі таких уявлень цілком природним є прагнення „середньої" людини уникати праці й труднощів заради насолод. І в кінцевому рахунку саме тут уся драма нашого часу" [1, с.191].

Вважаємо, що нашого – теж. Протягом останніх десятиліть в Україні працю зневажено. Мільйонні статки здобувалися зовсім не працюю. Навпаки, людина праці здебільшого була приреченою на жебрацьке існування, з неї відверто глузували... Чи не в соціальних деформаціях, у ставленні до праці коріння багатьох негараздів, які ми маємо зараз у державі? На наш погляд, праця повинна зайняти гідне їй місце в житті дитини, починаючи з молодшого шкільного віку, не позбавляючи її при цьому й права на гру, відпочинок.

С. Френе вважав, що починаючи з дитячого садка „слід організувати поступове освоєння дітьми оточуючого світу за допомогою праці, яка завжди повинна бути громадсько корисною" [1, с.54]. Це може бути висаджування рослин, догляд за тваринами, будівництво будиночків, шалашів, гребель, водяних млинів тощо. Тобто, потрібно сприяти дитині у її прагненні „щось створити, здійснити, побудувати своїми силами" [1, с.55]. До напрямків трудової діяльності дітей педагог відносив механічну роботу, розумову діяльність і художню творчість" [1, с.55].

Великого значення С. Френе надавав технічним засобам, „особливо якщо вони органічно й природно входять у життя й роботу дітей" [1, с.59]. На його думку, навіть початкова школа має мати добре оснащені майстерні для базової фізичної праці різного спрямування і для складніших колективних робіт, пов'язаних з розумовою діяльністю, художньою творчістю [1, с.83-87]. „Ми боремося за виховання працюю, за культуру, засновану на трудовій діяльності самих дітей, за знання, отримані за допомогою власного досвіду, за думку, яка відточувалась у процесі праці", - писав С. Френе. І ще: „Для того щоб наша методика не існувала лише на папері, а реалізувала б головну мету - зробити якомога ефективнішою роботу дітей, - уся наша система виховання будується на міцній матеріальній і технічній базі" [1, с.110].

У школі С. Френе - школі праці, звичайно, не було місця примусу й насиллю. „Якщо ми хочемо формувати вільних людей, не можна муштрувати їх як рабів", - писав він [1, с.148]. І ще: „Ми повинні не примушувати, а переконувати, і переконувати не словами, а фактами, очевидним прогресом..." [1, с.42].

При організації навчально-виховного процесу, заснованому на принципах свободи й праці, зникає дисципліна муштри й страху. Проте нова дисципліна вже напряду пов'язана з організацією навчально-виховної роботи в школі. Таким чином, на думку С. Френе, „проблема дисципліни

відходить на другий план, а в центрі нашої уваги опиняється матеріальна, технічна й педагогічна організація роботи у школі..." [1, с.41]. С.Френе був переконаний, що трудове виховання „саме несе в собі дієву дисципліну" [1, с.207].

Організація навчально-виховної роботи у школі С.Френе опиралася на широке учнівське самоврядування, яке набувало форму кооперативів, оскільки, на його думку, „дисципліна праці народжується в кооперативі" [1, с.207].

В Україні у С.Френе були попередники й сучасники. Схожі думки на початку ХХ ст. висловлював і втілював у життя свого Катеринославського комерційного училища відомий український педагог Антін Синявський [10, с.11]. Паралельно з С.Френе схожу педагогічну систему, але в інших соціальних реаліях, розвивав А.С. Макаренко. Крім того, українському народу здавна притаманне працелюбство. То ж ідеї С. Френе, інших педагогів, які в основу своїх концепцій закладали трудовий принцип, повинні бути близькі нам і зрозумілі. Саме на цих принципах можливе подальше реформування нашої національної школи.

Трудовий принцип, на значенні якого наголошував С. Френе, активно впроваджувався і в практику радянської школи. Здобутки у цьому напрямку стосовно учнів сільських шкіл дослідила у своїй досить об'ємній і ґрунтовній монографії Н.А. Калініченко. Нею також запропоновано систему рекомендацій щодо використання вітчизняного досвіду трудової підготовки учнів сільських шкіл в сучасних умовах [12, с.642]. У той же час з сумом доводиться констатувати, що можливості для застосування у школі, особливо міській, трудового принципу зараз значно звужено. Відійшли у минуле міжшкільні навчально-виробничі комбінати, табори праці й відпочинку, учнівські виробничі бригади, не прижилися шкільні кооперативи, занедбано навчальну продуктивну суспільно значущу працю учнів.

Зі зниженням мотивації навчальної діяльності у школярів, особливо старшокласників, утворився надлишок вільного часу, який, особливо у місті, значній частині з них досить важко розумно заповнити. З'явився цілий прошарок молоді („мажорів"), сенс буття якого - відверте байдкування й неробство, марнотратство життя. То ж нам конче необхідно повертатися до трудового принципу виховання, забезпечення його спільними зусиллями держави, громадськості, сім'ї та школи. Потрібно прикласти чималих зусиль

для повернення престижу праці, як основного джерела добробуту й життєвого успіху.

Історія розвитку суспільства і практика радянської школи переконливо довели безперспективність і шкідливість у виховному плані примусової праці. Тому значно зростає вимога до мотиваційної частини запровадження трудового принципу, вироблення громадської думки у класних і шкільних колективах, у сім'ях, які засуджували б ледарів і нероб. Адже праця у демократичному суспільстві може бути лише добровільною, внутрішньо умотивованою. Потрібно створювати „робочі місця" в школах і сім'ях, тобто можливість для громадськозначущої діяльності дітей.

Досить часто вдома або школі ту чи іншу роботу швидше, краще виконати руками дорослих. Проте потрібно у таких випадках найперше мати на увазі не стільки економічний, скільки виховний ефект, не епізодичне, а системне залучення дітей і підлітків до суспільно-значущої продуктивної діяльності. Це може бути природо-охоронна робота, підтримання належних санітарних норм у школі й дома, громадська робота у шкільному самоврядуванні й самообслуговуванні, робота у шкільних майстернях, на уроках праці й образотворчого мистецтва, робота пов'язана з навчальною діяльністю, гурткова робота тощо. Діяльність школи у цьому напрямку повинна відбуватися в унісон з сімейним трудовим вихованням. Зусилля дитини в тих чи інших видах праці повинні всіляко заохочуватися, стимулюватись. Як уважав С.Френе, потрібно підтримувати у дитини відчуття поступу, успіху в тому, що вона робить, наголос робити на її досягненнях, а не невдачах.

Праці С.Френе, крім загальних принципів, містять багато конкретних рекомендацій. Хоча С. Френе працював в інший час і в інших умовах, проте багато з його знахідок можуть бути корисними і для нас. Проте ми свідомо не стали на них зупинятися, зробивши наголос на принципах, стратегії, а не тактиці, оскільки вважаємо, якщо відновити трудовий принцип виховання в сім'ї та школі, почати працювати над забезпеченням його ефективності, наша практика, історія і класики педагогіки підкажуть нам і конкретні прийоми роботи у даному напрямку, а також і межі запозичення історичного досвіду. У цьому контексті слід зазначити, що можна брати на озброєння ті чи інші елементи „техніки С. Френе" [7, с.89], вмонтовуючи їх у нові концепції і нові історичні умови, а можна взяти у класика його основоположні принципи, суть його системи, наклавши на неї свою техніку,

новітні технології, які найбільше відповідають новому часу і нашим реаліям. Ми віддаємо перевагу останньому.

Мета виховання, як вважав С. Френе, це: „Максимальний розвиток особистості дитини в розумно організованому суспільстві, яке буде служити їй і якому вона буде служити. Тоді дитина здійснить своє призначення, набуде гідності й стійкості, і ставши дорослою буде ефективно трудитися без брехні й зажерливості над створенням гармонійного й упорядкованого суспільства" [1, с.38]. І ще: „ ... Нам ще потрібно працювати й працювати над формуванням такого громадянина, який усвідомлював би свої права й обов'язки і зумів би виконати функції активного члена демократичного суспільства" [1, с.144]. Якими актуальними є ці слова, якими сучасними для нас є погляди С. Френе.

Список використаних джерел

1. Френе С. Избр. пед. соч. - М.: Прогрес, 1990. – 398с.
2. Растригіна А.М. Педагогіка свободи: Методологічні та соціально-педагогічні основи: Монографія. - Кіровоград: Імекс ЛТД, 2002. – 104с.
3. Кемінь Г.М. Розвиток ідей „нового виховання" у західноєвропейській педагогіці (кін. ХІХ - сер. ХХ ст): Дис... канд. пед. наук. - Луганськ, 2004. – 214с.
4. Барило О.А. Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ - першої третини ХХ ст.: Дис... канд. пед. наук. - К., 2004. – С.25.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. – 376с.
6. Джури́нский А.Н. История образования и педагогической мысли: учеб. для студ. в.у.з. - М.: Владос-пресс, 2004. – 256с.
7. Лемківський В.М. Історія педагогіки. Вид. 2-е. Підручник. - К.: Центр навч. літ., 2006. – 318с.
8. Історія педагогіки. Посібник. За ред А.Б.Рацула. - Кіровоград, Імекс ЛТД, 2003. – 298с.
9. Вульфсон Б.Л. Вступительная статья // Френе С. Избр. пед. соч. - М., 1990. – С.16-18.
10. Ю.Гур'янова О.В. Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894 - 1920рр.) Дис... канд. пед. наук. - Кіровоград, 2007. – С.13-17

11. Гур'янова О.В. У пошуках школи майбутнього // Рідна школа. - 2007. - № 4. - С.26.

12. Калініченко Н.А. Трудова підготовка учнів сільської школи в Україні. Друга половина XIX - XX століття: Монографія. - Кіровоград: Імекс ЛТД, 2007.- 86с.

Яковлева В.А.,
канд. пед.наук, доцент,
Криворізький ДПУ

КОМПЕТЕНТНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ЗАСОБАМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЇХ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

В статье рассмотрены основные подходы в организации безопасной жизнедеятельности учеников школ-интернатов для их будущей успешной социализации, и представлены основные требования к школьникам этих заведений, которые необходимо предъявлять им в ходе компетентной организации жизнедеятельности в современном обществе.

In this article basic approaches are resulted in organization of safe vital functions of students of schools-boarding-schools for their future successful socialization and the basic requirements are presented to the schoolboys of these establishments which must be produced them during competent organization of vital functions in modern society.

Мета даної статті: проаналізувати сучасні проблеми компетентної соціалізації учнівського контингенту загальноосвітніх шкіл-інтернатів засобами організації їх безпечної життєдіяльності у майбутньому та визначити певні шляхи їх подолання.

Поява проблем в організації безпеки життєдіяльності у значної кількості учнів шкіл-інтернатів викликає тривогу педагогічної громадськості. Реальне кількісне збільшення таких проблем потребує серйозної уваги науковців і практиків для їх розв'язання.

Досліджуючи проблему безпеки життєдіяльності учнів у процесі засвоєння соціально гуманітарних знань, І.М. Шевчук зауважує, що даний процес відбувається у підлітків на „фоні сукупності біологічних і психологічних особливостей даного віку у конкретних соціальних умовах, за яких підвищуються вимоги до його особистості [4, с.44].

Вчителі і вихователі сучасних шкіл і шкіл-інтернатів з більшим бажанням працюють з так званим “середнім учнем”. Основними рисами такого учня, на їх думку, є уміння:

- виділити себе із зовнішнього загалу у певному виді діяльності;
- обирати особистий шлях розвитку взаємин з однолітками і дорослими;
- реалізувати себе в пізнавальній діяльності та у спілкуванні;
- планувати своє майбутнє життя та обговорювати його з дорослими;
- оцінювати власні особистісні якості і, насамперед ті, які учні вважають цінними для свого життя.

Якщо учню не були притаманні означені вище уміння, педагоги, на жаль, без сумніву відносили їх до школярів з тимчасовою затримкою психічного розвитку і, досить часто, рекомендували до навчання у спеціальних закладах.

Співпрацівники Інституту психології Російської Академії наук беруть шефство над школами-інтернатами і не рідко “висаджують” в них психологічні “десанти”. Кореспондент журналу “Директор школи” Є. Ушакова брала інтерв'ю у працівника цього інституту А. Пашиної. Її цікавило питання: з якими труднощами стикаються вчені в школах-інтернатах. А.Пашина відмітила, що адміністрація і колектив викладачів та вихователів шкіл-інтернатів не дуже охоче йде на зустріч з людьми, які, як вони вважають, можуть “винести сміття з хати” [3, с.63]. Тому, “команду психологів”, які намагалися надати допомогу вчителям, вихователям та вихованцям зустрічали як щось “чуже” та стороннє.

Звернувшись до досвіду вивчення проблем у російських загальноосвітніх школах, ми також стикнулися з проблемою учнів, які мають труднощі у навчанні та вихованні. Так викладач С. Кузнєцова у статті “Чому я пішла зі школи” відмічає, що основний контингент “відстаючих” учнів зовсім не ледарі, але це слабкі діти, які уповільнено засвоюють шкільну програму. На жаль, педагоги не звертають увагу на відмінності у темпі інтелектуального розвитку вихованців і “звалюють” всіх “в одну кучу”. Тому разом із талановитими учнями сидять і такі, які при нормальному темпі пояснення практично нічого не засвоюють [2, с.65].

Розробляючи методичні рекомендації по організації безпечної життєдіяльності учнів шкіл-інтернатів, ми, насамперед, вважали за доцільне запропонувати вчителям та вихователям цих закладів здійснити наступне:

- залучати школярів до різних видів діяльності, обговоривши її зміст з колегами школи-інтернату;

- підвищити увагу педагогів до всіх учнів основної школи з наступним спостереженням за їх реакцією на пропозицію творчої співпраці;

- при плануванні завдань для учнів на основі співпраці вважаємо за доцільне передбачити розширення спілкування з дорослими (йдеться про організацію активної позаурочної співпраці дорослих і учнів в процесі спільної трудової діяльності).

Нами були розроблені вимоги до педагогів і школярів, за реальним виконанням яких велося спостереження.

У першій групі ми об'єднали вимоги до педагогів. До них ми віднесли:

1. Зміст позаурочної спільної діяльності дорослих і учнів повинен відповідати інтересам останніх. Саме тому необхідно проводити анкетування учнів з метою виявлення особистісних інтересів кожного учня до певного (або певних) видів діяльності.

2. Учителі і вихователі повинні сприяти набуттю учнями чуттєвого досвіду, для чого їм необхідно надавати приклад власної гуманної поведінки.

3. Необхідно у спілкуванні дорослих з учнями категорично заборонити авторитарний вплив на школярів. Педагоги, будь яких шкіл, повинні самі навчитися формувати стійкі гуманістичні стосунки з учнями.

4. Для діагностики певної динаміки у поліпшенні стосунків між дорослими і учнями педагогам необхідно визначити критерії, за якими можна оцінювати позитивний розвиток цих стосунків.

5. Необхідно здійснювати спостереження з боку педагога за динамікою інтелектуального розвитку учнів.

6. Формування відповідальності як якості особистості.

7. Педагогами шкіл-інтернатів в системі співпраці необхідно створювати умови для спілкування з учнями в урочній та позаурочній діяльності: заборона будь-якого покарання; розуміння інтелектуальних проблем учня; повага до гідності дитини (відомо, що щире спілкування можливе тільки на гуманістичних засадах).

8. Педагоги повинні вміти не тільки долати конфлікти в учнівському колективі, але й передбачати і запобігати їх виникненню. Учитель (вихователь) має орієнтуватися не на вади учня, а на його достоїнства (позитивні риси, які є в кожній людині).

Другу групу склали вимоги, які необхідно, з нашої точки зору, пред'являти учням для організації їх безпечної діяльності. До таких вимог ми віднесли:

1. Учень має навчатися щиро спілкуватися в умовах школи-інтернату зі своїми однолітками (забороняється використовувати до своїх товаришів або до дорослих образливі прізвиська).
2. Він має завжди проявляти повагу до дорослих і своїх однолітків.
3. Не боятися діалогових форм спілкування, коли треба висловити свої думки.
4. Потрібно навчитися довіряти педагогам (їх словам і діям).
5. Проявляти бажання допомагати як одноліткам, так і дорослим, якщо в цьому виникає потреба в певних ситуаціях.
6. Уміти оцінювати власні дії і вірити в себе, власні інтелектуальні можливості.
7. Свідомо сприймати нові умови життя і адаптуватися до них.
8. Своєю поведінкою школярі мають відповідати установленим нормам стосунків у школі-інтернаті.

Сучасна гуманістична педагогіка потребує від учителя (вихователя) професійного уміння щодо переконання учнів у власних можливостях досягнення якісного навчання і успішного спілкування з оточуючим власним середовищем.

Педагог повинен розуміти, що успішність стосунків з дітьми в школі-інтернаті безпосередньо залежить від того, наскільки учні вірять, що педагог щиро бажає їм допомогти. Для цього необхідно, щоб для кожного учителя (вихователя) не було абстрактного учня - тільки сприймання кожного з них, як особистість, дозволить педагогу розпізнавати навіть слабо виражені труднощі в спілкуванні і навчанні. Необхідно звертати увагу на перші прояви негативної поведінки школярів і виявляти її причини. Відомо, що сприймання учня не як пасивного об'єкта, а як об'єкта з активною поведінкою, якому учитель довіряє, дозволить успішно виявити причини відставання або прояву асоціальних вчинків.

Безумовно, що від педагога вимагається висока кваліфікація в роботі з такими школярами. Їм необхідно також постійно спостерігати за зростанням інтересу учнів до конкретних видів діяльності, зокрема тоді, коли школярі починають задавати вчителю багато питань.

Як зауважує І. Бех, розглядаючи шляхи реалізації особистісно-зорієнтованого підходу, досить часто визнання дитини вихователем "обмежується рамками її подібності до інших... Цим самим нехтується власна індивідуальність дитини..." [1, с.11]. Вчений негативно оцінює таке становище оскільки стверджує, що індивідуальність учня є головною складовою її визнання. Він відмічає: "У вихованні слід виходити з того, що кожна дитина є неповторною у тому розумінні, що вона має лише її притаманний, природно заданий темперамент, характер, сприймання, задатки, інтелект" [1, с.11-12].

Згідно даного положення педагога повинні в роботі з учнями враховувати їх нахили, бажання, інтереси, потреби. На думку І.Беха, завдання вихователів полягає в тому, що вони повинні не стирати індивідуальність учня, а доцільно її формувати. Але для цього необхідно вчителю (вихователю) навчитися використовувати діагностики, що дозволяють виявляти потреби учнів, їх здатність до певних видів діяльності, інтелектуальні інтереси. Саме такий підхід дозволить педагогу розвивати духовні сили учнів, формувати гуманістичні стосунки між однолітками і дорослими, усвідомлювати мету власного буття. Педагога повинні помічати будь-які (навіть самі маленькі) досягнення учнів у спілкуванні та навчанні, що визнано основою особистісно-зорієнтованого підходу. Учителі (вихователі) повинні знати:

- не потрібно впливати на нього через колектив, який має осудити, покарати;
- необхідно зробити учнів своїми однокласниками і навчати їх милосердю;
- працелюбність, доброта, чемність, чесність, бережливе ставлення до природи є основними моральними якостями, які необхідно формувати у підлітків, зокрема в учнів з природно уповільненим темпом інтелектуального розвитку, але визначення рівня сформованості цих якостей також потребує постійного спостереження за позитивною динамікою їх формування;
- помилки учнів не повинні викликати у педагогів явно вираженого незадоволення.

Постійні спостереження педагогів за життям та діяльністю учнів з труднощами у спілкуванні дозволить більш обґрунтовано визначити їх психічний стан, їх працездатність, підвищення інтелектуального розвитку та фізичну активність.

У процесі роботи педагогів з підлітками шкіл-інтернатів необхідно звертати увагу на появу в учнів таких властивостей:

- уміння висловлювати власні думки щодо свого майбутнього життя;
- уміння планувати свій подальший життєвий шлях та обґрунтувати його з друзями та дорослими (але обговорювати вони його будуть тільки з тими, кого поважають і кому довіряють);
- поява здібності виділяти себе із зовнішнього загалу і оцінювати свої власні можливості;
- уміння аналізувати якості особистості, які підлітки вважають для свого життя цікавими;
- уміння оцінювати стан навколишнього природного та соціального середовища.

Таким чином, розглянуті нами проблеми доводять до висновку, що компетентна соціалізація дітей в школах-інтернатах об'єктивно і суб'єктивно потребує використання спеціальної методики організації безпечної життєдіяльності учнів цих закладів, на що і будуть спрямовані наші подальші дослідження.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003.- 280с.
2. Кузнецова С. Почему я ушла из школы //Директор школы.- 2002. - №3. - С.65-66.
3. Ушакова Е. Психологический «десант» в школе – интернате. //Директор школы. – 2002.- № 3.- С.63-64.
4. Шевчук І.М.Безпека життєдіяльності підлітків у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу: Дис. ... канд.. пед. наук: 13. 00. 01 /Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки.- Луцьк, 1998.- 191с.

Шарманова Н.М.,
канд.пед.наук,
Криворізький ДПУ

КОМУНІКАТИВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ПРИ НАВЧАННІ ОДНОСКЛАДНОМУ РЕЧЕННЮ

В статье освещаются лингводидактические основы коммуниктивно-функционального подхода при изучении односоставного предложения в школьном курсе украинского языка.

The article covers on the linguistic and didactic's basis of communication and functional study of the mononuclear sentences of learning in modern lessons on Ukrainian language.

Мета даної статті полягає у висвітленні лінгводидактичних засад функціонально-стилістичного навчання односкладним реченням у шкільному курсі рідної мови. Системне ознайомлення учнів зі стилістичними ресурсами синтаксису передбачено Державним стандартом базової і повної середньої освіти [3], чинними навчальними програмами з рідної мови у старшій школі [7; 8], які поєднують мовленнєву й мовну змістові лінії. Зазначені нормативні документи націлюють дослідників-методистів, учителів-практиків на те, що за сучасних умов найбільш визначальним у навчанні мови є комунікативно-функціональний підхід. Він передбачає “пріоритетним розвиток умінь і навичок мовленнєвої діяльності, а робота над мовною теорією, формування знань та вмінь з мови підпорядковується інтересам розвитку мовлення” [7, с. 5].

В основі навчання рідної мови у функціонально-стилістичному аспекті лежить принцип цілісного вивчення мови і мовлення – лексики, фонетики, граматики і стилістики. Мовні засоби розглядаються в мовному контексті, з урахуванням їх комунікативної специфіки (стилю, типу, жанру). Функціонально-стилістичний підхід застосовується на уроках розвитку зв'язного мовлення та засвоєння лінгвістичної теорії [10, с. 130].

Базовий шкільний курс синтаксису (8-9 класи) і завершальний етап його вивчення (11 клас) покликані забезпечити глибоке усвідомлення учнями граматичної теорії, що необхідна для формування й удосконалення загальномовних умінь і навичок, оволодіння мовою в усіх видах комунікації, тобто для вироблення при навчанні мови спеціальних компетенцій (мовної, мовленнєвої, комунікативної). Саме на це спрямована стратегія мовної освіти, визначена важливим пріоритетом розвитку вітчизняної освіти [3].

Формування мовленнєвої й комунікативної компетенції учнів є одним з основних завдань змісту навчання синтаксису української мови в загальноосвітніх закладах різних типів. Це забезпечує реалізацію мовленнєвої змістової лінії, призначення якої полягає у цілеспрямованому формуванні вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі), що сприяє виробленню мовної компетенції школярів. Синтаксичний рівень є базою для вивчення функціональної значущості мовних одиниць усіх інших рівнів (К.М. Плиско), забезпечує реалізацію комунікативної функції мови. Загальне поняття про синтаксичну будову мови і стилістичні ресурси синтаксису формуються при вивченні односкладного речення (ОР), адже “знання граматики є основою, без якої неможливе формування комунікативної компетенції” [4, с. 49].

У розробці вітчизняної методики вивчення ОР провідне місце належить поглядам В.Д. Горяного, С.О. Карамана, К.М. Плиско, Р.О. Христіанінової та ін. Специфіка роботи над односкладними конструкціями у зв'язку з морфологією висвітлена у ряді праць (О. Босікова, О. Олійник та ін.). Використання лінгвостилістичних особливостей ОР на уроках української мови стало предметом дослідження С. Омельчук, І. Рибіної та ін.

Традиційно у шкільному курсі синтаксису ОР поділяються на два основні типи речень з головним членом: 1) у формі присудка (означено-, неозначено- та узагальнено-особові, безособові); 2) у формі підмета (називні). Наведена класифікація зберігається в шкільних підручниках, саме на ній ґрунтуються методичні розробки [2; 5; 12]. Це зумовлює аналіз учнями тільки формально-граматичної будови ОР, залишаючи поза увагою семантичний і комунікативний рівні речення, які на сьогодні активно розробляються вітчизняними лінгводидактами.

Так, В.Д. Горяний і Н.В. Чернієнко пропонують уведення терміна “суб’єкт”, “семантична особа” для розмежування ОР на різні види [2]. Односкладні особові структури, на думку дослідників, за формою вираження головного члена (суб’єкта) включають: 1) речення з означеним суб’єктом (означено-особове); 2) речення з неозначеним суб’єктом (неозначено-особове); 3) речення з узагальненим суб’єктом (узагальнено-особове). На основі наявності/ відсутності суб’єкта як носія предикативної ознаки безособові ОР включають такі різновиди: 1) речення з нульовим суб’єктом; 2) речення з непрямым суб’єктом; 3) речення із синкретичним суб’єктом [2, с. 24]. При цьому слушно наголошується: “терміном “суб’єкт” рідко

користуються в шкільних підручниках. А даремно, адже його, як бачимо, треба вживати хоча б при вивченні односкладних речень” [2, с. 24]. Науковці сходяться на думці, що односкладні структури характеризуються наявністю лише одного головного члена (еквівалента присудка / підмета двоскладного простого речення), яким забезпечується предикативність ОР.

У сучасній теоретичній і функціональній граматиці проблема статусу категорії односкладності залишається остаточно не з’ясованою. Незважаючи на велику кількість праць у вітчизняній і зарубіжній лінгвістиці, присвячених опису ОР, ці одиниці потребують глибокого системного й лінгводидактичного осмислення їхньої лінгвальної природи, стилістичних ресурсів, специфіки застосування односкладних конструкцій у власних висловленнях учнів.

Мета розвідки передбачає розв’язання таких завдань: 1) розкриття основних методичних підходів до вивчення ОР як проблемного питання шкільного курсу рідної мови; 2) розроблення системи методичних рекомендацій для засвоєння функціональних особливостей односкладних конструкцій на уроках української мови.

Речення з одним головним членом включені до мовної змістової лінії нової шкільної програми з української мови (8 клас). Разом із неповними структурами програмою передбачено 7 навчальних годин. Мовна компетенція учнів визначена такими стандартами, як сформованість вміння виділяти ОР з-поміж інших видів простих речень; визначати їх види за характером вираження головного члена, у тому числі й у складних реченнях [7, с. 96-97].

Програма для шкіл / класів з поглибленим вивченням української мови, ліцеїв і гімназій гуманітарного профілю (8 годин) пропонує, поряд із розглядом тем, визначених змістом основного курсу, засвоєння школярами окремих синтаксичних відомостей, не передбачених у загальноосвітній школі – інфінітивних та узагальнено-особових речень [8, с. 179]. Змістом цієї програми визначено розмежування безособових й інфінітивних речень, способів вираження предикативного центра в них [8, с. 185]. Поряд із теоретичним оглядом відомих синтаксичних понять передбачається засвоєння нових знань з мовознавства, що забезпечує принцип науковості та дає можливість розглянути дискусійні положення категорії односкладності.

Основні державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки школярів доповнюються також рівнем сформованості у них мовнокомунікативних умінь, а саме:

– оцінювати виражальні особливості й роль ОР у текстах різного функціонального спрямування (художніх, розмовних, публіцистичних);

– конструювати ОР вивчених типів і доцільно використовувати їх у власному мовленні;

– правильно будувати висловлення на задану соціокультурну тему, застосовуючи виражальні можливості односкладних структур.

Вивчення функціонального й комунікативного аспекту ОР поглиблюється й удосконалюється в курсі старшої школи (11 клас). Під час засвоєння питань практичної стилістики й культури мовлення опрацьовуються мовно-виражальні, експресивні ресурси категорії односкладності. При опануванні теми “Стилістика простих речень” (4 год.) основна увага школярів звертається до синоніміки двоскладних і односкладних структур, різних видів ОР. Завдання словесника полягає в тому, щоб учні навчилися розмежовувати відтінки в значеннях, розрізняти синтаксичні синоніми й знаходити стилістично забарвлені засоби односкладних конструкцій, з’ясувати їх роль, доречність використання в тексті [7, с. 133-134].

Розпочинаючи вивчення теми “Односкладні речення”, вчитель з’ясовує місце цих одиниць у синтаксичній системі сучасної української літературної мови, а також їхні семантичні, формально-граматичні й функціональні особливості.

У сучасній лінгводидактиці існують 2 основні напрями методики стилістики: 1) *практичний*, який вивчає стилістичне забарвлення мовних засобів (стилістика мови); 2) *функціональний* (стилістика мовлення), що вивчає структуру стилю [4, с. 315-333]. Комунікативно-функціональний підхід при навчанні ОР ґрунтується саме на таких методичних засадах.

Спираючись на семантичний і комунікативно-прагматичний критерії під час опису мовних фактів, учитель розкриває стилістичні ресурси ОР, тобто сприяє засвоєнню учнями основ синтаксичної стилістики [11, с. 474]. При цьому словесник на прикладах визначає стилістичні можливості синтаксичних засобів, їх роль у породженні стилістично маркованих висловлювань, а також з’ясовує здатність ОР виступати у подвійній ролі: експресивно-стилістичними (пов’язаними з досягненням певного

виражального ефекту висловлення) та функціонально-стилістичними (типовими для конкретної сфери функціонування мови) засобами. Увага учнів має бути звернена на те, що ОР одночасно можуть виступати одиницями експресивного синтаксису й будівельним матеріалом для створення певної стилістично-мовленнєвої структури.

При аналізі стилістичних можливостей ОР школярі усвідомлюють, що односкладні конструкції є функціонально маркованими. Під час опрацювання власне дієслівного типу односкладності увага учнів звертається й на ту особливість, що головний член виражає процеси мислення й мовлення (*зветься*), сприймання чого-небудь (*здавалось*) або ж мають семантику на позначення фізичного, психічного й емоційного станів людини (*лихоманить, повело, не хотілось*). Школярі з'ясовують, що безособові структури-номени явищ природи чи станів людини функціонують переважно в розмовному або художньому мовленні: *О, як мені жилось і як мені страждалось!* (Л. Костенко); *Вечоріс* тощо.

Стилістичний аналіз інфінітивних речень полягає в тому, щоб школярі засвоїли: такі конструкції складають фонд розмовного синтаксису, тоді як синонімічні їм безособові речення з модальними словами *можна, треба, слід, необхідно* характерні для книжного мовлення: *Митцю не треба нагород, його судьба нагородила* (Л. Костенко).

Стилістичні ресурси інфінітивних речень варто представити на виразних в експресивному плані прикладах з сучасної української поезії: *Як тяжко стукать у чужі оселі, бездомним будиши на своїй землі!* (Л. Костенко). Емоційно-оцінний ефект досягається поєднанням емотивної частки як з прислівником *тяжко* на позначення філософсько-інтелектуального осмислення позамовної дійсності. Спонукальні інфінітивні речення характеризуються особливою офіційністю: *Втрачений атестат вважати недійсним; Документи направити до міського відділу освіти*.

Вивчення партиципного типу ОР, який посідає особливе місце у структурній класифікації односкладних конструкцій, спирається в першу чергу на морфологічний критерій, оскільки предикативи на *-но, -то* істотно відрізняються від інших дієслівних предикативів і розкривають специфіку українського синтаксису. У ході з'ясування стилістичної природи партиципних ОР словесник звертає увагу школярів на такі особливості, як уживання З.в. іменника (займенника) при головному члені речення, чим визначається відмінність форми на *-но, -то* від пасивних дієприкметників у

сучасній українській літературній мові: *Для ближніх знято тисячі свитин* (Л. Костенко). Цікавою з лінгводидактичного погляду є позиція змінної й незмінної форм дієслова у структурі ОР (зокрема при безпосередньому їх розташуванні як засобу експресивного синтаксису), наприклад: *Хай буде все небачене побачено; Хай буде все пробачене пробачено* (Л. Костенко).

Під час розгляду прислівникових ОР вчитель зазначає, що семантичне вираження їхнього структурного ядра – стан осіб чи навколишнього середовища: *Без нього людям суєтно і сумно; Тут, в небі, тихо* (Л. Костенко).

При вивченні ОР вчителю варто звернути увагу школярів на статус особових односкладних структур на зразок *Взискуй терпіння витримати все; Десь бачили тебе*; (Л. Костенко). Доволі прийнятною з позиції комунікативної лінгвістики висувається думка про те, що особові ОР – це “синонімічні варіанти двоскладних речень, які виникають внаслідок певних смислових трансформацій контекстуального вживання “семантичної особи”, “суб’єкта” [2, с. 25]. У них, на відміну від двоскладних повних речень з означеним граматичним підметом, пропущено підмет (суб’єкт). Відповідно до такого розуміння сутності особових речень школярам легше сприймати й запам’ятовувати форми їх морфологічного вираження. За цієї умови учні профільних (філологічних, гуманітарних) класів усвідомлюють, що в таких структурах пропущено головний член речення, який легко вилучається з контексту або ситуації мовлення (пор. з неповним реченням): *Послухаю цей дощ* (Л. Костенко) і *Я послухаю цей дощ*. При стилістичному аналізі речень такого типу відбуваються міжпредметні зв’язки з українською літературою, зокрема відновлюються знання з фольклору: узагальнено-особові речення, що виражають загальні судження, характерні саме для народного мовлення: *Зараз не вішають, а поперед розсудять; Не пхай свого носа до чужого проса*.

При опрацюванні стилістичних ресурсів номінативних (називних) речень учні засвоюють той факт, що сферою побутування подібних конструкцій є художнє мовлення, а також деякі жанри публіцистики. Такий вид ОР виконує особливу функцію створення образної картини світу: *О піруети вимушених танців!; Москва. Гран-Прі. Овації в Парижі!* (Л. Костенко).

Доцільним виявляється розглянути на уроках або факультативних заняттях (за умови наявності належної кількості годин) комунікативну опозицію *стверджувальні / заперечні* висловлення. Вчитель розкриває особливості *заперечних речень*, які у мовознавстві дістали назву *заперечних*

генитивних речень (Л.П. Іванова, І.І. Слинко, Н.В. Гуйванюк та ін.). Варто зосередити увагу школярів на тому, що цей тип конструкцій може розглядатись як заперечний варіант двоскладних речень і має лише один граматичний центр, виражений предикатом *немає* + Р.в. іменника, наприклад: *А слова ще нема*; *Ще назва є, а річки вже немає* (Л. Костенко).

Комунікативно-функціональний підхід до навчання ОР передбачає використання на уроках не лише лексико-стилістичних, граматико-стилістичних супровідних вправ, а й спеціальних вправ для ілюстрування кожного різновиду експресивного синтаксису. Варто застосовувати спеціальні прийоми, які реалізують комунікативно-діяльнісну змістову лінію програми з рідної мови та спонукають учнів до вільного спілкування.

До інтерактивних прийомів належать такі:

– створення власних висловлень із використанням односкладних конструкцій та залученням афористичних і крилатих висловів за соціокультурною тематикою: *“Я – син України”*, *“Хто є для мене взірцем?”*, *“Екологія природи й екологія душі”*, *“Мистецтво як засіб творення особистості”* тощо (8 клас), *“Наші духовні провідники”* *“Як забезпечити добробут і щастя в родині”*, *“Культурна людина. Якою я її бачу?”*, *“Я і моя совість”*, *“Мистецтво бути собою”* і т.д. (11 клас);

– складання діалогів за різними темами, наприклад таких, що стосуються вирішення окремих проблем шкільного життя чи розв’язання задач;

– спілкування за певною комунікативною ситуацією *“Мій робочий день”*, *“Культура мовлення моя і товариша”*, *“Захист учнівського проекту”* тощо.

На сучасному етапі розвитку комунікаційно-інформаційних технологій мобільний зв’язок поширився настільки, що, на думку зарубіжних дослідників, уже сформувалася нова форма мови – мова SMS-повідомлень. Тому при опрацюванні ОР варто залучити не лише дані фундаментальних граматик і методик, а й щоденну практику мобільного спілкування, запропонувавши скласти тексти для зв’язку з навколишнім світом. Актуальними для удосконалення вмінь і навичок говоріння й читання є завдання на продукування діалогів суспільного призначення й SMS-повідомлень за різними комунікативними ситуаціями. Використання усіх видів ОР допоможе учням швидко й точно висловлюватися, доцільно

виражати свої думки, емоції; створити альтернативу кримінальному жаргону.

Отже, запропонована система роботи з ОР сприяє міцнішому засвоєнню учнями функціональних ознак ОР, закріпленню знань про способи морфологічного вираження предикативного центра. Це дає можливість словеснику глибше розглянути дискусійні питання синтаксису на уроках рідної мови і забезпечити формування основних спеціальних компетенцій – мовної, мовленнєвої, комунікативної.

Список використаних джерел

1. Босікова О. Знайомтесь: односкладні речення (система блокових уроків, 8 клас) / О.Босікова // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2003. – № 2. – С. 59-64.
2. Горяний В.Д. Вивчення синтаксису простого речення в школі / В.Д.Горяний, Н.В.Чернієнко. – Х.: Основа, 2004. – 112 с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2. – 64 с.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [М.І.Пентилюк, С.О.Караман, О.В.Караман та ін.]; за ред. М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
5. Олійник О. Односкладні речення: тренувальні вправи / О.Олійник // Українська мова та література. – 1998. – № 29-32.
6. Омельчук С. Уроки синтаксису і стилістики, 11 клас / С.Омельчук, М.Кравець // Дивослово. – 2004. – № 11. – С.32-37.
7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5-12 класи / ред. Л.В.Скуратівський. – К.: Перун, 2005. – 176 с.
8. Програми для шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови, ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю. Рідна мова. 8-11 класи / ред. В.І.Тихоша // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2003. – № 4. – С. 179-203.
9. Рибіна І. Стилiстичні функції безособових речень / І.Рибіна // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 6. – С.35-38.
10. Словник-довідник з української лінгводидактики / [ред. М.І.Пентилюк]. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.

11. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / [ред. М.Н.Кожина и др.]. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с.

12. Христіанінова Р.О. Просте речення в шкільному курсі української мови: посіб. для вчит. / Р.О. Христіанінова. – К.: Рад. школа, 1991. – 160 с.

Чубар В.В.,

канд. пед. наук, доцент,

Кіровоградський ДПУ

СИСТЕМА ВПРАВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТЕХНОЛОГІЯМ ВИРОБНИЦТВА

В статье рассматриваются отдельные аспекты усовершенствования профессиональной подготовки учителей трудового обучения к профильному обучению старшеклассников технологиям производства в общеобразовательных учебных заведениях.

The article deals with some aspects of improving special training for the teachers of labour discipline for teaching the senior students the technologies of production in the secondary schools.

Динамічний розвиток технологій у всіх галузях виробництва, який відбувається в наш час вимагає якісних змін змісту й характеру праці робітників. Ці зміни ставлять нові, більш складні завдання перед загальноосвітніми навчальними закладами й вимагають, зокрема, високого рівня професіоналізму від учителів трудового навчання. Адже вони є посередниками між школою і виробництвом й постійно знаходяться у центрі проблем трудової підготовки учнів, а також концентрують у собі зусилля шкіл на те, щоб підготувати працівника готового до трудової діяльності у змінних виробничих умовах. У зв'язку з цим проблема удосконалення фахової підготовки вчителів трудового навчання до профільного навчання старшокласників вимагає розв'язання. На даний час вона знайшла певне розв'язання, зокрема МОіН України видало ряд нормативних документів [5; 9; 10], ведуться пошуки прогресивних технологій профільного навчання школярів [1; 2; 14] та його організації в старшій школі [8], розробляються різноманітні профілі художньо-прикладного та інших напрямків. Разом з тим проблема методичної підготовки вчителів трудового навчання до