

розумових дій вимагає, щоб знання, які формуються, у тих, кого навчають, у процесі пізнавальної діяльності забезпечили б їм вирішення завдань спілкування іноземною мовою.

Література:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. М., Высшая школа, 1980, с.113.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Изд-во Московского госуд. универ-та, 1976, с.25.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997, с.118.
4. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе. М.: Знание, 1977, с.91.
5. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М.: Высшая школа, 1980, с.38.
6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Московского госуд. ун-та, 1984, с.107.

Н.А.Ігнатюк, Н.Д.Соловйова

АКТИВІЗАЦІЯ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

З урахуванням вікових особливостей студентів 4-го курсу запропоновані вправи, що передбачають цілеспрямоване використання прийомів вербально-логічного мислення, подані рекомендації з розвитку прийомів запам'ятовування, вдосконалення професійного творчого мислення.

Taking into account the age peculiarities of the 4-th year students the exercises providing the development of verbal-logical thinking memory training and the improvement of professional creative thinking have been created.

Процеси перебудови в навчанні іноземних мов відбуваються на плі розробки нових концепцій середньої та вищої освіти, в яких провідним принципом проголошується формування і розвиток особистості.

Як відомо, успішність навчання іноземної мови багато в чому забезпечується завдяки змісту навчання, вдосконаленню методики. Але значною мірою вона залежить і від внутрішніх умов, тобто індивідуально-психологічних особливостей учнів. Ця ідея була покладена в основу розпочатого нами дослідження. Ми виходимо з того, що за допомогою розробки прийомів навчання, з урахуванням особливостей розвитку мислення і пам'яті студентів, процес навчання іноземної мови, підготовку майбутнього вчителя можна зробити керованими й більш ефективними.

У теоретичному плані цьому питанню приділяється достатня увага (Б. Г. Ананьєв, В. В. Давидов, П. Я. Гальперін, Л. В. Занков, В. І. Степанова, Я. А. Пономарьов, С. Ю. Ніколаєва та ін.). Однак, отримані дані про потенціал здатності студентів до навчання донині не отримали широкого впровадження в практику викладання іноземних мов у ВНЗ взагалі, і

безпосередньо, при навчанні студентів 4-го курсу.

Мета цієї статті – показати можливість керування засвоєнням іншомовної інформації в процесі цілеспрямованого використання прийомів розумової діяльності, притаманних студентам віком 20-21 року; рекомендувати прийоми запам'ятовування на матеріалі й засоби розвитку професійного творчого мислення.

Усі дисципліни, що викладаються у ВНЗ, прямо або опосередковано впливають на розвиток пізнавальних психічних процесів (пам'ять, уява, мислення тощо) і творчої активності студентів. Цей вплив може бути нейтральним, позитивним або негативним. Щоб вплив був позитивним, викладач будь-якої дисципліни повинен володіти прийомами активізації і вдосконалення психічних функцій.

Відомо, що в різні періоди зрілості під впливом навчання відбувається подальший розвиток мислення, відбувається перебудова в співвідношенні його видів та мають місце взаємозв'язки компонентів мислення. На студентський вік 4-го курсу (20-21 рік) випадають піки в розвитку вербально-логічного мислення (теоретичного). У структурі словесно-логічного мислення формуються і функціонують різні види узагальнень. Узагальнення виступає як розумова діяльність і пов'язана з абстрагуванням, аналізом, синтезом, що збігається з прийомами розумової діяльності. Одним із головних компонентів у структурі мислення є узагальнення на словесному матеріалі [3, 148]. Узагальнення робляться в результаті об'єднання, групування об'єктів на основі окремих ознак, порівняння об'єктів, виділення спільних властивостей, схожих якостей. Для реалізації узагальнень необхідні адекватні умови. Які саме складові розумової діяльності формуються, залежить від характеру матеріалу, з яким має справу той, кого навчають, від типу задачі, яку він вирішує. Характер задачі породжує необхідність і надає можливість для функціонування і формування засобу розумової діяльності. У випадку неадекватних прийомів розвиток мислення може гальмуватися. Вищевикладене є підґрунтям для включення в навчальний процес вправ, які передбачають цілеспрямоване використання і розвиток прийомів розумової діяльності, тобто різних видів узагальнень на словесному рівні. На наш погляд, у навчальний процес доцільно включати вправи на:

- 1) виявлення характеру закономірностей послідовних рядів;
- 2) пошук у запропонованому списку зайвих за смыслом слів;
- 3) пошук помилок у ланцюжку закономірностей;
- 4) об'єднання 2-3 слів спільним поняттям.

Вказані вправи створюють сприятливі умови для розвитку теоретичного мислення у студентів 4 курсу.

Продемонструємо пропоновані вправи на конкретному матеріалі при вивченні програмної теми "Важкі діти".

1. Визначте закономірність, яка лежить в основі об'єднання цих слів у послідовні ряди.

- a) submissive, repressed, depressed, distressed, disturbed;
- b) confident, balanced, secure, getting along with others, self-possessed;
- c) kind-hearted, good-natured, friendly, caring, affectionate;
- d) uninterested, unmotivated, dull, inactive, bored.

2. У запропонованому списку слів знайдіть зайві.

- a) gregarious communicative arrogant sociable outgoing;
- b) indulging pampering permissive repressing babying;
- c) responsive selfish considerate thoughtful understanding;
- d) impatient quick-tempered irritated intolerant composed.

3. Знайдіть помилку в ланцюжку закономірностей.

- a) courteous loving considerate affectionate conscientious;
- b) insolent belligerent offensive inactive self-centered;
- c) approving permissive considerate reasonable;
- d) humiliated submissive unrestrained fearful unsociable.

4. У запропонованій послідовності слів знайдіть 2-3 слова, об'єднані загальним поняттям.

- a) unruly bored insolent dull misbehaving disrespectful;
- b) confused indifferent mixed-up unconcerned uncaring;
- c) selfish harsh cruel self-indulging oppressive.

Окрім урахування особливостей розумових процесів, необхідно враховувати й особливості мнемонічних функцій студентів цього вікового періоду. Вивчення пам'яті у 18-21-літніх показало, що пам'ять та її види в цьому віці розвиваються нерівномірно, мнемонічні функції змінюються.

Так, вік від 18 до 24 років (а в цілому до 35) називають періодом найбільш високого рівня розвитку вербальної фіксації довготривалої пам'яті, або періодом сенситивного її розвитку. Об'ємні характеристики вербальної фіксації високі. Вербальна короткочасна фіксація за слуховою та зоровою модальністю знаходиться на достатньо високому рівні [3]. Таким чином, у студентів віком 20-21 рік є психологічні передумови затримувати в пам'яті інформацію, що надійшла, у достатньому обсязі.

Але досвід викладання у ВНЗ показує, що більшість студентів не можуть легко запам'ятати іншомовну інформацію в програмному обсязі, негативно ставляться до завдань на запам'ятовування.

Удосконалення пам'яті залежить від установок та прийомів діяльності студентів. Експериментальні дані показують, що половина студентів користуються найпримітивнішими методами запам'ятовування, тобто повторюють безперестанно одне й те ж, слабко користуються логічною системою запам'ятовування та не ознайомлені з більш раціональними прийомами й методами мнемонічної діяльності [2, 113].

Для цілеспрямованого розвитку мнемотехнічних прийомів

у студентів 4 курсу у процесі навчання необхідно вводити вправи на осмислення і структурування, які передбачають розумову обробку матеріалу. У подібних вправах діяльність студента спрямована на аналіз, порівняння і вибір з подальшим відтворенням у письмовій або усній формі. Це можливе при виконанні завдань на прослуховування декількох слів (речень) з подальшим записом (відтворенням) слів (речень) тільки з теми, що вивчається або слів у алфавітному порядку, або тільки прикметників тощо. Ефективним є виконання завдання на прослуховування пари слів або ряду по 3-4 слова, які відображають об'єктивний зв'язок. Ці ряди запам'ятовуються при повторному прослуховуванні. Потім викладач називає тільки перше слово з ряду, а студенти називають (записують) інші пов'язані з ним слова. Структура запам'ятовуваного матеріалу створюється і при добиранні рим.

Так, при вивченні теми "Важкі діти" студентам можна рекомендувати такі завдання на розвиток мнемотехнічних прийомів.

1. Прослухайте і запишіть тільки ті слова, які стосуються теми "Важкі діти".

authentic, offensive, nature, corroborative, wrong-doing, experienced, delinquent, belligerent, gripping, conventional, undisciplined.

2. Прослухайте слова двічі й запишіть їх у алфавітному порядку.

confused, frustrated, neglected, disturbed, self-centered, bored, unmotivated, annoyed, repressed, humiliated.

3. Прослухайте слова і запишіть тільки прикметники.

Unhappy, difficult, obey, frustration, disobedient, fearful, criticism, dull, behave, docility, discipline, respect, impudent, affectionate, secure, quarrelsome, ensure, adolescence, dignity, violent.

4. А) Прослухайте двічі й запам'ятайте наступні групи із трьох взаємопов'язаних слів:

- | | |
|----------------|------------------|
| a) indifferent | b) conscientious |
| unconcerned | diligent |
| uninterested | hard-working |
| c) gregarious | d) considerate |
| sociable | thoughtful |
| communicative | attentive |
| e) timid | f) indulging |
| shy | pampering |
| diffident | babying. |

4. Б) Запишіть весь ряд за першим прослуханим словом.

- | | |
|----------------|------------------|
| a) indifferent | b) conscientious |
| ----- | ----- |
| c) gregarious | d) considerate |
| ----- | ----- |

e) timid

f) indulging

Вищесказане стосується створення умов з формування в студентів прийомів розумової діяльності та прийомів запам'ятовування. Але разом з розвитком психічних процесів відбувається удосконалення професійного творчого мислення.

Виховна функція іноземних мов сповна може бути використана під час вирішення цієї задачі. Одним із засобів, цільовим призначенням якого є активізація розумової та мовленнєво-розумової діяльності студентів, підвищення рівня педагогічного мислення на заняттях з іноземної мови, що дозволяє їм правильно орієнтуватися в ситуаціях професійного спілкування, буде ділова навчальна гра.

У діловій навчальній грі обов'язково є професійно спрямована проблема, вирішення якої пов'язане з володінням іноземною мовою та наявністю досвіду зі спеціальності. У цьому випадку розвиваються, удосконалюються і контролюються мовленнєві навички й уміння студента, його здатність творчо мислити, уміння застосовувати й використовувати знання та досвід, отримані на заняттях і під час практики в школі.

Кожен курс навчання має свою специфіку. Так, студенти 4 курсу проходять реальне ознайомлення зі своєю спеціальністю під час їхньої першої педагогічної практики. На цьому курсі рівень іншомовних комунікативно-мовленнєвих умінь студентів, готовність їхніх пізнавальних процесів та інтелектуальні можливості дозволяють викладачу моделювати на занятті ситуації, пов'язані з їхньою майбутньою спеціальністю. Для них буде характерним пошук раціональних шляхів підготовки зі спеціальності, інтенсивне формування здібностей у зв'язку з обраною спеціальністю, відбувається переоцінка пропонованих способів навчання іноземної мови та з інших предметів [1, 30].

Тому інтенсивне використання ділової навчальної гри на 4 курсі є виправданим і своєчасним.

Матеріал зі спеціальності пропонується в сучасних навчально-методичних комплексах з іноземної мови для 4 курсу, однак в силу об'єктивних причин ніякий підручник не може повною мірою відобразити питання сучасного життя, тому для викладача дуже важливо мати у своєму розпорядженні актуальний матеріал з проблеми, що вивчається, та перелік можливих ситуацій з конкретних тем. У практиці викладача іноземної мови при розробці ділових ігор ми, услід за А. А. Деркач та С. Ф. Щербак, дотримуємося положень, які зводяться до наступного:

- визначення теми і задач гри у відповідності до завдань навчання й у залежності від їх реальної значущості;
- добір типових ситуацій з наявністю проблеми;

- облік інтелектуальної та емоційної готовності студентів до гри;
 - розподіл ролей, призначення легенд;
 - розробка плану-сценарію гри;
 - прогнозування та підготовка “несподіваних” ситуацій проблемного характеру або проблем.
- підготовка методичних указівок щодо проведення гри [1, 179].

Наведемо приклад ділової навчальної гри “Випадок у школі”.

Гра проводиться у 8 семестрі на базі теми “Важкі діти”.

Цілі та задачі гри: підвищення інтелектуальної активності студента, активізація і закріплення лексики та мовленнєвих зразків за темою; розвиток комунікативної компетенції в різних видах мовленнєвої діяльності, розвиток творчих здібностей, уміння працювати в колективі та з колективом, розширення та поглиблення знань зі спеціальності, набуття досвіду спілкування зі спеціальності, формування професійного мислення.

Ситуація з наявністю проблеми.

Студентка А. проходить педагогічну практику з англійської мови у 10 класі середньої школи. У практикантки немає взаєморозуміння з учнями. Спроби встановити контакт не дають результату: учні поводять себе на уроці зухвало, не слухають, не виконують завдань і, нарешті, “зривають” заліковий урок студентки. Методист, який присутній на уроці, пропонує його не зараховувати.

Учасники гри: студентка-практикантка, методист з університету, шкільний вчитель-методист англійської мови, класний керівник, завуч школи, вчителі школи, староста й учні класу.

“Несподівані” ситуації.

1. Хороші учні класу дають негативну оцінку знань студентки з мови.
2. З'ясується, що студентка не подавала інформацію завучу школи про погану поведінку учнів класу та можливий конфлікт.
3. Класний керівник не сприймав студентку серйозно як учителя, не надавав їй допомогу при встановленні контакту з класом.

Досвід проведення занять з англійської мови на 4-му курсі на основі запропонованих вправ дозволить зробити процес навчання більш ефективним і цікавим за рахунок адекватних цьому віковому періоду способів переробки матеріалу, використання раціональних прийомів запам'ятовування, активізації розумової діяльності студентів.

Перспективною для вирішення з цієї проблеми є, на наш погляд, розробка методичних прийомів із урахуванням особливостей виду мислення, прийомів розумової діяльності, особливостей мнемічних функцій та інших пізнавальних процесів для студентів усіх курсів і спеціальностей.

Література:

1. Деркач А. А., Щербак С. Ф. Педагогическая эвристика: искусство

овладения иностранным языком. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.

2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

3. Развитие психофизиологических функций взрослых людей. Под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. – М.: Педагогика, 1977. – 198 с.

О.С. Білоус

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ МУЗИЧНОГО ЦИКЛУ

В статье рассматриваются особенности формирования творческой активности студентов в системе изучения предметов музыкального цикла. Раскрываются понятия "активность", "творческая активность", "музыкальное творчество", роль методов импровизации и творческой интерпретации музыкальных произведений в формировании творческой личности.

The peculiarity of students' creative activity while studying series of musical subjects is examined in the article. The notions "activity", "creative activity", "musical creation" and role of improvisation and creative interpretation of musical compositions are exposed in the article as methods of formation a creative personality.

Сучасна вища педагогічна школа України прагне забезпечення підготовки фахівця, здатного до постійного духовного самовдосконалення, творчої активності як основи збагачення інтелектуального та культурного потенціалу нації. Формування творчої активності майбутніх вчителів стає одним із факторів піднесення духовної культури українського народу, всебічного розвитку дитини, підлітка, юнака як цілісної особистості, становлення здібностей і таланту юних громадян України. Але ця проблема не нова.

В психології активність визначається як здатність людини створювати суспільно значущі перетворення на основі оволодіння надбаннями матеріальної та духовної культури, яка проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні (Б.Г.Ананьєв, Н.С.Лейтес, О.М.Леонтьєв). В.К.Дьяченко, А.М.Лутошкін, Л.І.Уманський розглядають активність у співвідношенні з діяльністю та спілкуванням; О.Н.Прядехо, Д.Н.Узнадзе - як особистісну потребу в діяльності при задоволенні пізнавальних інтересів; О.Г.Ковальов, В.О.Крутецький - як прояв емоційно-вольової саморегуляції.

У педагогіці Т.М.Мальковська, В.О.Сластьонін, З.Ф.Чехлова, Г.І.Щукіна в активності вбачають провідну рису, інтегральну особливість цілісної особистості, яку поділяють згідно сфер її застосування - на соціальну, розумову, пізнавальну. Педагоги виділяють три рівня активності відповідно рівнів функціонування та суті самовідтворення особистості - репродуктивно-імітаційний (студенти отримують знання безпосередньо в процесі передачі їх викладачем), пошуково-творчий (характеризується

більшою мірою самостійності студентів у процесі виконання певних завдань), творчий, коли студенти виявляють творчий підхід до розв'язання навчально-пізнавальних завдань (Л.П.Арістова, В.В.Горшкова, Н.О.Менчинська, Т.І.Шамова).

Однак творче ставлення студентів до навчального процесу не виникає само по собі. Активізація творчої діяльності студентів зумовлюється характером та організацією педагогічного процесу, а також умовами, в яких він проходить.

Проблема творчості і творчих здібностей також вивчалася багатьма науковцями (Дж.Гілфорд, А.Маслоу, Т.Андерсон, В.І.Андрєєв, В.С.Біблер, А.В.Брушлінський, С.С.Гольдентріхт, О.Н.Лук, О.М.Матюшкін, Я.О.Пономарьов та ін.). Результатом їхніх багаторічних досліджень стали висновки, що творчість не є особливим даруванням для обраних, вона, навпаки, є властивістю, яка розподілена між усім людством у більшій чи меншій мірі; а творче мислення починає працювати в будь-якій нормальній людині, коли саме життя, практика зводять її з якимись труднощами, перепонами, що виступають у вигляді завдань різної складності.

Психолого-педагогічні дослідження Д.Б.Богоявленської, Л.С.Виготського, В.А.Кан-Калика, В.В.Красєвського, М.О.Лазарева, В.І.Лозової, М.Д.Нікандрова, А.В.Петровського, Н.О.Половнікової, С.О.Сисосєвої, Т.І.Шамової, Г.І.Щукіної та ін. дають нам ґрунтовну підставу вважати: визначальною якістю творчої особистості є її творча активність, що розглядається як інтегративна характеристика особистості, в якій, з одного боку, відображені нові глибокі утворення у структурі особистості (творчі потреби, мотиви, домагання), а з іншого, - знаходять своє вираження якісні зміни в діяльності, що стає більш цілеспрямованою, потужною, продуктивною.

Вагомий внесок у теорію та практику формування творчої активності особистості (дитини, учня) музичними дисциплінами внесли О.О.Апраксіна, Б.В.Асаф'єв, Л.А.Баренбойм, Н.О.Ветлугіна, Є.Ф.Карпова, Г.М.Падалка, В.М.Шацька, Б.Л.Яворський та інші, які вважали предмети музичного циклу ефективним засобом творчого розвитку особистості. Але проблема формування творчої активності студентів у процесі вивчення музичних дисциплін залишається недостатньо розкритою.

Наукові дослідження сьогодення мають тенденцію до переходу від розробки загальної теорії творчості до знаходження шляхів навчання творчої діяльності. Але в самій проблемі навчання творчості закладена внутрішня суперечність. Феномен творчості передбачає створення якісно нового, яке раніше не існувало. Тому не можна навчити тому, що не створено, але можна навчити механізмів його творення, сформувати здібності до творчої діяльності, її рушійні мотиви.

Тому мета нашої статті – на основі аналізу наукової літератури,

конкретизувати теоретичні основи формування творчої активності у навчальному процесі та виявити можливості музичних дисциплін у цьому процесі.

Активність, як важлива особистісна якість, забезпечує успішність всього процесу становлення особистості. Активність – це одна з властивостей особистості, посилена, енергійна діяльність. Активність забезпечує взаємодію людини з середовищем. Розвиваюча дія навчання залежить від того, наскільки активна участь студента в педагогічному процесі (Л.В.Кондрашова).

Ще Г.С.Батищев писав, що людину не можна вилпити, зробити як річ, як пасивний результат впливу зовні. Необхідно тільки забезпечити її включення в діяльність, в ході якої вона могла б проявити власну активність і через механізм цієї власної активності та спільної діяльності з іншими людьми вона формується, розвивається як соціальна істота.

Якщо узагальнити погляди і наукові позиції зазначених раніше авторів, то можна з достатньою долею ймовірності визначити суттєві характеристики творчої активності, як інтегративної категорії, що охоплює пізнавальну і перетворюючу діяльність особистості як цілісний процес і його окремі компоненти: стали спрямованість на творчий пошук, суб'єктивне відкриття, матеріальне втілення задуму. Творча активність студента – це достатньо розвинута здатність його до цілеспрямованої і планомірної творчої діяльності зі створення нових духовних цінностей у собі, що характеризується, з одного боку, прагненням і вмінням визволитися з-під впливу шаблону, сміливо взяти на себе ініціативу пошуку невідомого, а з іншого, – спроможністю до свідомого самоконтролю, організованості, самодисципліни. Творча активність як атрибут особистості, її внутрішнє найцінніше надбання формується і розвивається тільки у творчій діяльності, характеризується в межах цієї діяльності граничним напруженням і зосередженням в одному напрямі вольових, емоційних, інтелектуальних, фізичних зусиль. Фундаментом творчої активності студента виступає комплекс творчих здібностей (енергетична активність особистості; комунікативно-творчі, дослідницькі, дидактичні та рефлексивні здібності), а рушійною силою – мотивація, яка характеризується постійною спрямованістю студента на оволодіння новими способами та прийомами творчої діяльності.

Показниками творчої активності студентів можливо вважати ті, які виділені в характеристиці творчості психологією: новизна, оригінальність, очуднення, відхід від шаблону, злам традицій, несподіваність, доцільність, цінність (Я.О.Пономарьов).

Перехід студента на рівень творчої активності – це свідчення значного стрибка в загальному розвитку особистості, свідчення значної сили його внутрішніх процесів, його саморегуляції та самоорганізації

(Г.І.Щукіна).

Педагогічна практика підіймає багато проблем, у тому числі формування творчої особистості в процесі вивчення музичних дисциплін: основний музичний інструмент (фортепіано, скрипка, баян та ін.), вокальний клас, диригування, українська народна музична творчість, історія західноєвропейської музики, історія української музики, історія музики ХХ ст. та інші. У програмах педагогічних інститутів /для музично-педагогічних факультетів/, розроблених колективом авторів, реалізована концепція музичного виховання студентів, сутність якої полягає в тому, щоб, спираючись на фольклорну та класичну музику, сприяти естетичному, творчому розвитку студентів, формуванню творчого мислення, підготовці висококваліфікованого фахівця. Творча особистість студента формується в процесі вивчення музичних дисциплін через розвиток у нього творчої активності, яка відбивається в різних аспектах його музичної діяльності. Творчі здібності студентів формуються в музичній діяльності через опанування ними дидактичних принципів, що впливають на якість виконання і засвоюються в різних видах творчої активності.

Педагоги-музикознавці визначають різні форми та методи розвитку творчої активності студентів у процесі фортепіанного навчання. Це такі, як :

- 1) формування навичок та вмінь самостійної роботи;
- 2) метод ескізного освоєння фортепіанних творів;
- 3) метод "творчої інтерпретації музичного твору";
- 4) форми залучення студентів до творчого музикування (нестандартне виконання художнього твору музичного мистецтва, імпровізація, творіння) та ін.

У нашому дослідженні формування творчої активності студентів ми розглядаємо музичну імпровізацію як один із головних його методів. Музична імпровізація – найдавніший вид музичного мистецтва. В.Озеров у "Словнику спеціальних термінів" називає імпровізацію методом творчості, що припускає створення в процесі вільного фантазування. Застосовуються різновиди імпровізації: вокальна та інструментальна, сольна та ансамблева, тональна та атональна, вільна та обмежена. Імпровізація може ґрунтуватися на заданих схемах, моделях, стандартах; бути частково або повністю розпланованою; поєднуватись з елементами композиції та аранжування; повністю фіксуватись у нотному запису; бути у вигляді брейку або розгорнутого мелодичного хорусу; на визначену тему, гармонійний квадрат, закінчену п'єсу з розвинутою формою; імпровізацією на імпровізацію; модальною або аматоричною; колективною грою в лінійно-контрапунктній, гетерофонній, орнаментально-варіаційній або респонсорній манері; імітацією музикантів імпровізаційного стилю джазових виконавців; у поєднанні з різними типами імпровізації.

Для навчання мистецтву імпровізації ми рекомендуємо

використовувати такі вправи, як створення мелодії на основі гармонічних звуків заданої теми; створення мелодії на основі акордових звуків із використанням різних тривалостей; створення мелодії з використанням допоміжних та прохідних звуків; створення мелодії з використанням введених звуків.

Оскільки імпровізація будується на основі мелодичного, гармонічного та ритмічного варіювання, найбільш зручною для імпровізування є ладогармонічна основа як у рівномірній, так і нерівномірній гармонічній пульсації. На початку мелодичні імпровізації слід гармонізувати за допомогою простих функцій: S-T, D-T, S-D-T.

Ми згодні з тим, що гармонічну імпровізацію найзручніше починати з кадансу, оскільки кадансова зона є найпруженішою у музичній побудові. Після засвоєння імпровізації на кадансовій основі ми пропонуємо студентам поімпровізувати інтонаційну фразу до кадансу, в тонічній, домінантовій та плагальній гармонії.

Ми вважаємо, що для ускладнення музично-творчих завдань слід пропонувати студентам створювати ладогармонічну імпровізацію у визначеному жанрі (пісня, танок), поімпровізувати в характері народної музики для розвитку умінь створення підголоскової та імітаційної імпровізації. Також дієвим способом розвитку імпровізаційних навичок є виконання на інструменті ладових моделей.

Музична імпровізація повинна інтуїтивно розподілятися на поетапно розплановані невеликі, але закінчені фрази (речення). Кожне мінімально закінчене музичне утворення будується на основі попереднього інтуїтивного знання.

В імпровізації ведення мелодії практично не виходить за межі норм європейської музики: стрибок на великий інтервал компенсується поступеним рухом у зворотному напрямку або після поступеневого пасажу застосовується більший інтервал.

На наш погляд, створюючи мелодії з яскраво вираженим характером чи мелодизуючи літературний текст або вірш, студенти інтуїтивно знаходять засоби музичної виразності для передачі характеру емоційного образу. Наприклад, завдання створення твору "Схід сонця" налаштовує студента на створення плавної, повільної за характером мелодії, переважно з поступовим рухом. Імпровізація на тему "Великий вітер" настроює студентів на активну, часто з пунктирним ритмом, у помірному або помірно швидкому темпі стрибкоподібну мелодію. Протилежне за характером словосполучення "Легкий вітерець", що пропонується в емоційно-образній ситуації "Морська прогулянка", настроює студентів на спокійний рух мелодії.

Імпровізація дає можливість музиканту досконало та природно сприйняти, засвоїти, відтворити "від свого імені" ідеї композиторів та

виступає частиною загальної культури музиканта. Ми згодні з думкою Б.Брилліна, що мета імпровізації – виявлення прихованої творчої енергії виконавця, а сама якість імпровізації залежить від запасу гармонічних, мелодичних і ритмічних зворотів, відчуття міри, форми, творчої уяви та художнього смаку.

Використання методу “творчої інтерпретації музичного твору” зумовлено впровадженням різноманітних форм роботи з формування творчої активності студентів, які значно поширюють систему опанування музичного явища : сприйняття - аналіз – творча інтерпретація. Інтерпретація – це художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання, розкриття художньо-образного змісту музики виражальними й технічними засобами виконавського мистецтва. Інтерпретація залежить від індивідуальних особливостей виконавця, його художнього задуму, естетичних принципів школи, до якої він належить. Інтерпретація передбачає індивідуальний підхід до виконання музики, активне ставлення до неї. Наприклад, ми пропонуємо студентам завдання самостійно підготувати та виконати один із музичних творів крупної форми на вибір: Й.Гайдн. Фінал концерту Ре-мажор; В.Моцарт. Рондо з сонати № 15 або Д.Бортнянський. Соната До-мажор. Мета завдання – визначити рівень виконавської майстерності студентів. Музичний твір добираємо згідно індивідуальних можливостей студентів. Стиль виконання, добір засобів музичної виразності (темп, динаміка та ін.), втілення авторського задуму залежить від рівня сформованості творчої інтерпретації в студентів. Метод “творчої інтерпретації музичного твору” поєднує дії художнього й технічного освоєння музичного матеріалу на інструменті та його вербальну характеристику. При цьому першочерговим є осмислення художніх завдань. Їх чітке уявлення студентами повинно “випереджати” т.з. технічні завдання. У цьому разі ідеальне уявлення музичного образу слугує імпульсом для практичного втілення художньої ідеї твору на музичному інструменті. Головним при цьому висувається завдання здатності відокремити найбільш важливі, суттєві, головні. Творче осягання музичних творів було одним з тих “каналів”, через який ми прагнули “провести” свідомість студентів у галузь сучасної музичної культури. Комплексний підхід до освоєння музичних творів, їх музична інтерпретація і вербальна характеристика має збагатити, поглибити, розвинути художньо-образні уявлення, витонченість і точність музичних та словесних характеристик художніх образів музичних творів. Ми вважаємо, що правильна організація цієї роботи сприяє розвитку естетичних смаків вихованців та формуванню творчої активності.

Пошуки модернізації сучасного процесу навчання повинні бути пов'язані із зміною характеру відносин у системі “викладач-студент”. Нас, як і багатьох сучасних дидактів, непокоїть питання, як створити умови, щоб у процесі навчальної роботи студенти були не тільки простими виконавцями

волі викладача, але й його активними організаторами, учасниками й творцями. "Педагогічний процес, - як помічає Л.В.Кондрашова, - повинен будуватися на взаємній активності педагогів та вихованців" [3,56].

На наш погляд, вузівський процес недостатньо спрямований на системне формування творчої особистості студента та реалізацію під час навчання різних шляхів розвитку його творчих здібностей. Сьогодні гостро відчувається потреба в новій трактовці цілей педагогічної освіти з позиції її особистісно-орієнтованої спрямованості. Дидактичні цілі педагогічного процесу у вищій школі повинні передбачати формування в студентів засобами дисциплін, що вивчаються, стійкої орієнтації на творчість, активність та пізнавальну самостійність, які виявляються в єдності з високим рівнем творчих здібностей особистості і забезпечують результативність навчальної роботи та професійного росту студентів. У наших подальших дослідженнях ми намагатимемося знайти більш ефективні підходи та методи для формування творчої активності студентів.

Література:

1. Брылин Б.А. Вокально-инструментальные ансамбли школьников: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1990. - 49-52 с.
2. Державна програма "Освіта" /Україна XXI століття/. - К., 1994.
3. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. - М.: Прометей, 1990. - 160с.
4. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе: Учебное пособие. - Кр.Рог: КГПУ, ИВИ, 2000. - 170с.
5. Озеров В. Словарь специальных терминов // Коллиер Дж. Становление джаза. Популярный исторический очерк. Пер. с англ. - М.: Радуга, 1984. - 364с.
6. Педагогика в вопросах и ответах: Учеб. пособие / Кондрашова Л.В., Пермяков А.А., Зеленкова Н.И., Лаврешина А.Ю. - Кр.Рог: СП "Мира", 2002. - 240с.
7. Пономарёв Я. А. Психология творчества и педагогика. - М.: Педагогика, 1976. - 280 с.
8. Програми педагогічних інститутів. Основний музичний інструмент / фортепіано/ для спец. 03.05.00 "Музика". - К.: РНМК, 1991. - 28 с.
9. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1979.-160 с.

В.Г. Щербина

ТОЧКА ЗОРУ І ПЕРСПЕКТИВА В КОМПОЗИЦІЇ

Стаття присвячена проблемі застосування перспективних систем в навчальній художній практиці студентів. Автор зазначає існування численності зорових позицій в образотворчому мистецтві. Розглядається можливість застосування відмінних композиційних прийомів (точка зору) в навчальній композиційній практиці на відміну від домінуючої в художній педагогіці лінійної перспективи. Робота містить в собі зразки побудови зображення не тільки з відмінними зоровими позиціями, але й з поєднанням декількох точок зору в композиції. Стаття розрахована як на студентів художнього профілю, так і на викладачів вищої педагогічної школи.

художніх училищ тощо.

Clause is devoted to a problem application of perspective systems in educational art practice of the students. The author marks existence of large number of visual positions in fine art. The opportunity of application of excellent (different) composite receptions (point of view) in educational composite practice is considered (examined) as against linear prospect, dominant in art pedagogic.

The work includes samples of construction of the image not only with excellent(different) visual positions, but also with association of the several points of view in a composition. Clause is designed both for the students of an art structure, and on the teachers of maximum pedagogical school, art schools etc..

Композиція, як вид специфічної діяльності, давно привертала увагу багатьох вчених і художників-педагогів (В. М. Алпатов, Б. Р. Віппер, М. М. Волков, С. М. Даніель, Л. Ф. Жегін, Є. О. Кібрік та ін.). Розглядаючи теорію композиції як теорію спеціальної науки, вони дослідили низку об'єктивних специфічних закономірностей у композиції і розробили засади методів навчання композиції (Г. В. Беда, В. М. Козлов, А. М. Яшухін, Є. В. Шорохов), які були спрямовані на розвиток творчих здібностей студентів у композиційній діяльності.

Досліджуючи закономірності, засоби та прийоми в композиції, художня педагогіка ставила завдання систематизувати основні її положення і адаптувати теоретичні основи композиції до навчального практичного композиційного процесу.

Прогресивні перетворення в методиках художньої педагогіки значно вплинули на розвиток методики навчання композиції. Незважаючи на це, в навчальному процесі існує достатньо проблем, які, на наш погляд, потребують необхідності розглянути, деякі із них у зв'язку з навчальною композиційною діяльністю.

Одним з таких питань у художній практиці є точка зору. Точка зору в художній композиції вважається, на наш погляд, значною проблемою. В той же час це питання може бути знято зовсім в таких видах зображувального мистецтва як абстрактний живопис, орнамент (декоративне мистецтво).

В зображувальному мистецтві проблема точки зору виступає у першу чергу як проблема перспективних систем. Латинський термін "perspectiva" спочатку відповідав грецькому терміну "оптика", і в середні віки означав математичну теорію зору. Значення "глядіння наскрізь" він набув пізніше, в епоху Відродження. Виникає поняття "художня перспектива" в зображувальному мистецтві [1, с 23].

Великою заслугою перспективи виявилось становлення системного живописного простору. Вперше в історії живопису простір, що візуально сприймається, подавався як закономірне ціле, яке допускає експериментальну перевірку (точні правила побудови видимого). В зв'язку з цим слід зазначити, що перспективне зображення не стільки "вікно" в реальний простір, а скільки мова, якою розмовляє художник про реальний простір і формує досвід зорового сприйняття. Існування не одної, а цілого ряду перспективних систем у світовому мистецтві є цьому доказом.

Відомо, що класична "пряма" або "лінійна" перспектива, яка до

теперішнього часу після Відродження вважається нормативною і допускає одну та непорушну точку зору, тобто суворо фіксовану зорову позицію. Тим часом, як це показав розвиток композиції в історичному аспекті, відхилення від правил прямої перспективи відкриваються у різний час і у найвидатніших майстрів мистецтва.

У цьому аспекті можна говорити про численність зорових позицій, використовуваних художником, тобто про численність точок зору.

Але зараз ми зупинимось на класичній художній системі, яка домінує в сучасній художній педагогіці – лінійній перспективі. В контексті цієї проблеми маємо прийняти точку зору як композиційний прийом, який відіграє значну роль у підсиленні виразності ідеї в мистецькому творі.

Вибір точки зору (лінії горизонту), в мистецькому творі стає важливим фактором композиції в процесі розбудови ідейного задуму твору. В художній практиці за основні положення точок зору приймають: високий горизонт, середній та низький горизонти в зображувальній площині.

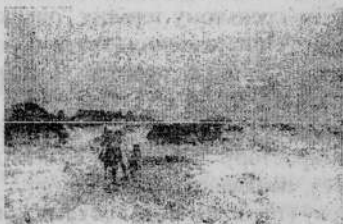
Побудова зображення при високому горизонті емоційно підкреслює (передає) уклінність, покірність, лагідність художнього образу. Персонажі, об'єкти немовби розчиняються в композиційному просторі, втрачають свою амбіційність, хоча така характеристика в деякій мірі умовна з нашого боку (див. рис. 1)



Л. Г.

Рис. 1. С. Григор'єв. Озерний край

Середня точка зору вибирається тільки в тих випадках, коли це було підказано визначеним наміром художника. Як правило, це статичний, позбавлений емоційного забарвлення об'єкт (див. рис. 2).



Л. Г.

Рис. 2. Похітонов І. П. Зимові сутінки на Україні 1890-і роки

Низький горизонт передає відчуття величі, сили, надлюдського, підкреслює монументальність художнього образу (див. рис. 3).



Рис. 3. Ф. Кричевський. Автопортрет у білому кожусі

Ці роздуми, спостереження ні в якій мірі не можуть стверджувати ті чи інші закономірності, але в художній композиції існують такі прийоми, до яких звертаються митці. В залежності від задуму, художники інколи користувались вибором декількох горизонтів, що давало в руки живописця особливо багаті засоби композиції (див. рис. 4).

д. г. 3

д. г. 2

д. г. 1

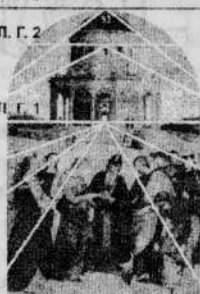


Рис. 4. Рафаель. Заручини Марії.

Окрім зазначеної зорової позиції, необхідно розглянути “зворотну” перспективу, яка проявлялась у образотворчому мистецтві [6, с 5]. Крім того, так звана зворотна перспектива, що характерна як для стародавнього, так і для середньовічного мистецтва, допускає на протизвагу зовнішній внутрішню позицію художника.

Як відомо, типовою ознакою зворотної перспективи є скорочення розмірів зображуваних предметів не в міру віддалення від глядача, а в міру наближення до нього. Фігури в глибині картини зображуються більшими, ніж на її передньому плані. Це явище може бути зрозуміло в тому значенні, що скорочення розмірів зображення в названій перспективній системі надається не з нашої точки зору, тобто якийсь абстрактний внутрішній спостерігач зображується художником в глибині .

До цього слід додати, що ще в давньостипетських композиціях зустрічались символічні зображення чийось очей. Це явище спостерігалось

і в античному мистецтві, і в середньовічному іконопису (точка зору божественного спостерігача).

Проблема точки зору (зорової позиції) в зображувальному мистецтві безпосередньо пов'язується з ракурсом, освітленнями, а також з проблемою зіставлення точки зору внутрішнього глядача (в зображенні) та глядача поза зображенням [10, с 91].

Крім зазначених точок зору в історії мистецтва спостерігалось поєднання точки зору внутрішнього глядача (в центральній частині зображення) з точкою зору зовнішнього глядача (периферія зображення). Такий перехід із зовнішньої внутрішньої зорової позиції і навпаки створює свосвідний простір в композиції.



Рис. 5. деталь ікони "Акафіст Казанської Божої матері" (схема)

На малюнку (див. рис. 5) ми спостерігаємо поєднання інтер'єру в центрі зображення з екстер'єром скраю.

Можна також зазначити про характерний прийом поєднання класичної лінійної перспективи з "неперспективним" зображенням сюжету (протиставлення різних планів), про який згадує Б. А. Успенський. На малюнку мініатюри XVII –XVIII ст. "Боярський бенкет" зображення подається в прямій перспективі (стіл, підлога), а зображення заднього плану (пройоми між колонами) – у зворотній (див. рис. 6).



Рис. 6 "Боярський бенкет" (схема)

Відомо також про деякі принципи відхилення нормативності художньої системи зображення гла і фігур. Зображення, наприклад, гла в протиставленні фігурам переднього плану в перспективі “пташиного польоту. Зображення фону з точки зору зверху (див. рис. 7).



Рис. 7 Пітер Брейгель. Жатва.

Подібною художньою системою користувався і К.С. Петров-Водкін. Напевно, він знав про таку систему, але розвинув її і вдосконалив. Така просторова побудова називалась ним “сферичною” або “похилюю” перспективою і створювала враження погляду з великої висоти на кулясту землю. При цьому горизонтально лежачі площини фону (землі, підлоги, столу) і похилі вертикалі фігур, будівель втягують глядача в умовний простір картини і цим самим сповіщають відображуваному простору сильний, неспрямований рух. Це дозволяло зберегти в творі “планетарне” відчуття” зв’язку конкретного зображення з неосягненими просторами Всесвіту (див. рис. 8).



Рис. 8 Петров-Водкін. “Смерть комісара”.

Не так давно в науковий обіг було введено поняття “перцептивної” перспективи [9, с 65]. Б. В. Раушенбах, ініціатор розробки цього поняття поставив за мету розглянути зображення як результат одночасної роботи очей і мозку і разом з цим скоординувати дані мистецтва із сучасними науковими уявленнями. Таким чином, перспектива показала нам шлях до простору в картині, і художня практика дозволяє стверджувати, що цей простір неоднорідний і мистецтво зображення ніяким чином не відокремлене від мистецтва бачити.

Відмінність візуального враження від зображення показаних схематично у двох системах перспективи дозволяє вносити корективи в систему лінійної перспективи (“підправляти” її елементами перцептивної перспективи) (див. рис. 9).

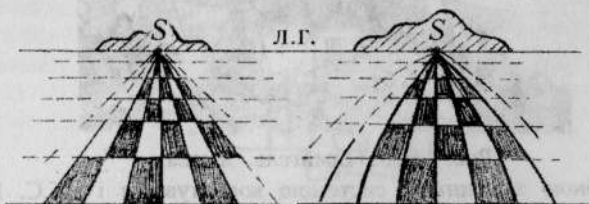


Рис. 9 Центральна перспектива. Перцептивна перспектива.

Аналіз багатьох композицій Брюлова, Полєнова, Верещагіна, Серова тощо, зроблений М. В. Федоровим, показав, що найбільш типові відхилення від суворих правил лінійної перспективи можна звести до трьох: плавне викривлення лінії, які в природі є прямими; перебільшення предметів на дальніх планах; декілька точок зіткнення для об’єктивно паралельних прямих (див. рис. 10, 11).

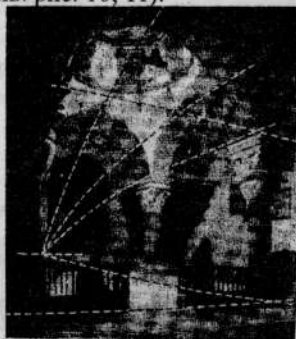


Рис.10 В. Д. Полєнов Церква Св. Олени.

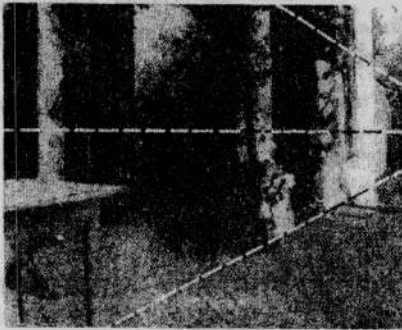


Рис. 11 В. А. Серов. Тераса в Веденському

Всі ці відхилення від суворої лінійної перспективи є очевидним наслідком прагнення художників наблизитися до візуального сприйняття простору на основі типових особливостей перцептивної перспективи.

Таким чином, аналіз вище вказаних перспективних систем (точок зору) показав, що в художній педагогіці не можна спиратися лише на одну із них (як лінійну, наприклад). Не можна керуватися певним шаблоном в навчальній композиційній діяльності студентів, це лише сприяє розвитку в них динамічного стереотипу в підході до розв'язання композиційного завдання (побудови ідейного задуму композиції).

Різноманітність, варіативність творчих підходів до навчального композиційного процесу, вибору того чи іншого композиційного прийому (точки зору) повинен лише сприяти розвитку у студентів композиційних умінь, художнього мислення, та вдосконаленню професійних творчих здібностей у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Література:

1. Алпатов М. В. *Композиция в живописи: исторический очерк*, - М. - Л.: Искусство, 1940. - 123с.
2. Беда Г. В. *Основы изобразительной грамоты: Рисунок, Живопись, Композиция*. - М.: Просвещение, 1981. - 286с.
3. Виппер Б. Р. *Статьи об искусстве*. - М.: 1970. - 591с.
4. Волков Н. Н. *Композиция в живописи*. - М.: Искусство, 1977, - 263с.
5. Даниель С. М. *Картина классической эпохи: проблема композиции в западноевропейской живописи XVII века*, - А.: Искусство, 1986, - 199с.
6. Жегин Л. Ф. *Язык живописного произведения*. - М.: Искусство, 1970. - 123с.
7. Кибрик Е. А. *Объективные законы композиции в изобразительном искусстве // Вопросы философии*. - 1966. - № 10. - с. 107 - 113.
8. Козлов В. Н. *Основы художественного оформления текстильных изделий*. - М.: Легкая промышленность, 1981 - 260с.
9. Рауншехбах Б. В. *Пространственное построение в живописи: очерк основных методов*. - М.: Наука, 1980. - 287с.

10. Успенский Б. А. Поэтика композиции. Структура художественного текста и типологии композиционной формы. - М.: Искусство, 1970. - 223с.
11. Фёдоров М. В. Рисунок и перспектива. - М.: Искусство, 1960. - 129с. илл.
12. Шорохов Е. В. Композиция. - М.: Просвещение, 1986. - 207с.

О.А. Коновал

ОСНОВНИ ПОЛОЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ЕЛЕКТРОМАГНЕТИЗМУ В ВНЗ ТА СНЗ

Обговорюються основні положення інноваційної методики вивчення електромагнетизму в ВНЗ та СНЗ

Substantive provisions of an innovational technique of studying of electromagnetism in the higher and high school are discussed

Усіх фізичних теорій, що вивчаються в педагогічному ВНЗ, тільки електродинаміка є точною, адекватною реальності теорією. Це зумовлене, очевидно, тим, що об'єктом вивчення цієї теорії є релятивістський феномен – електромагнітне поле. На жаль, так складені навчальні програми, що принципові особливості цього об'єкта вивчаються недостатньо і поверхово. Електродинаміка, як система наукового фізичного знання, є релятивістськи-коваріантною теорією, але ця особливість не знайшла належного відбиття ні в підручниках, ні в навчальних програмах, ні в існуючих методиках вивчення електромагнетизму.

У роботах [1-5] запропонована інноваційна методика вивчення деяких розділів електродинаміки на засадах теорії відносності. Перш за все, це розділи електродинаміки, в яких вивчаються явища та взаємодії, що пов'язані з рухом заряджених тіл. При цьому суттєві зміни в концепції вивчення стосуються тем "Магнітне поле", "Електромагнітна індукція", "Відносність електричного та магнітного полів". В основі цієї методики лежить детальний аналіз властивостей та характеристик електромагнітного поля, яке виникає при русі зарядженої частинки (ЗЧ) з постійною, але довільною за величиною швидкістю.

1. Поняття "магнітне поле" (МП) та всі його характеристики і властивості вводиться на основі детального аналізу взаємодії двох рухомих заряджених частинок (ЗЧ). Пояснюється релятивістська природа магнітного поля, обґрунтовуються: закон Біо-Савара, вирази для сили Лоренца, сили Ампера [1,2].

2. Із виразів для напруженості електричного та індукції магнітного полів рухомої зарядженої частинки в різних системах відліку, що знаходяться в відносному русі, можна отримати шкільними методами формули перетворення компонент електромагнітного поля

$$E_x = E'_x, E_y = \Gamma(E'_y + VB'_z), E_z = \Gamma(E'_z - VB'_y) \quad (1)$$

$$B_x = B'_x, B_y = \Gamma\left(B'_y - \frac{V \cdot E'_z}{c^2}\right), B_z = \Gamma\left(B'_z + \frac{VE'_y}{c^2}\right) \quad (2)$$

Це дає можливість формувати адекватно і повно сукупність уявлень про єдине електромагнітне поле та відносність поділу його на суто електричне та суто магнітне поля [3].

3. Показано також, що фізичною причиною виникнення МП навколо прямолінійного провідника із струмом при довільній за величиною швидкості руху носіїв заряду являється тільки струм зміщення [4]. Таке пояснення узгоджується з сучасною фізичною парадигмою

4. В існуючих методиках, як відомо, природа е.р.с. індукції знаходить пояснення на мові двох несумісних фізичних явищ: виникнення вихрового електричного поля при появі $\frac{\partial B}{\partial t}$ та дії сили Лоренца на електрони в рухомому провіднику. За словами Р. Фейнмана, не видно єдиного кардинального глибокого принципу, який об'єднував би ці два пояснення. І все ж, аналізуючи удаваний експеримент [5], вдається показати, що закон електромагнітної індукції є наслідком вимог теорії відносності. Явище електромагнітної індукції "з'являється" для того, щоб компенсувати появу в лабораторній СВ циркуляції по довільному замкненому контурі не потенціального електричного поля рухомої ЗЧ. Виникнення е.р.с. індукції необхідно для задоволення принципу відносності.

У даній методичній та методологічній концепціях вивчення електродинаміки закони Ампера, електромагнітної індукції, Біо-Савара, вираз для сили Лоренца втрачають статус фундаментальних, а являються наслідками ПВ, принципу суперпозиції та закону Кулона. "Електротехнічний" рівень викладання електромагнетизму переобтяжений зайвою кількістю "фундаментальних" дослідних законів, в той час як підґрунтям класичної (не квантової) електродинаміки є значно менше число дійсно фундаментальних положень. Основою безлічі проявів електромагнітних ефектів є невелике число фундаментальних принципів, і зокрема ПВ. Принцип відносності є наслідком електромагнітних взаємодій (хоча історично саме так відбувалося становлення ПВ). Він сам є фундаментальним і основоположним при описі фізичної реальності. Ця ідея повинна пронизувати вивчення всіх розділів фізики.

Література:

1. Коновал О.А. Закон Біо-Савара в релятивістській формі // Наукові записки. - Серія: Педагогічні науки. - Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. - 2002. - Вип. 42. - С. 159-165.

2. Коновал О.А. Не потенціальність електричного поля рухомої

зарядженої частинки і закон електромагнітної індукції// Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки: Збірник. У 2-х т. - Чернігів: ЧДПУ, 2002. - Вип. 13. - Т.2. - С.192-195.

3. Коновал О.А. Особливості методики формування поняття "магнітне поле"//Фізика та астрономія в школі. - 2002. - № 3. - С. 24-26.

4. Коновал О.А. Струми зміщення і магнітне поле постійних струмів//Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова/Укл. П.В. Дмитренко, Л.Л. Макаренко, В.П. Сергієнко. - К.: НПУ, 2002. - Випуск 48. - С. 150-157.

5. Коновал О.А. Формування уявлень про відносність та взаємозв'язок електричного та магнітного полів при вивченні електромагнетизму// Наукові записки. - Серія: Педагогічні науки. - Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка. - 2003. - Випуск 51. - Частина 1. - С.135-141.

М.В. Цегельська, І.С. Зоренко

ЗІСТАВНИЙ АНАЛІЗ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Необхідною складовою роботи вчителя іноземної мови є зіставний аналіз мовних явищ. Зіставним (контрастивним) аналізом називається синхронно-порівняльне дослідження кількох мовних систем на основі однієї моделі опису [1]. В сучасній лінгводидактиці зіставний аналіз є предметом наукового інтересу багатьох вчених. М.П.Кочерган та В.Н.Вагнер відзначали його важливість для формування загальнолінгвістичної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов.

Для потреб професійної діяльності зіставляються одиниці різних мовних рівнів з метою виявлення подібних і відмінних рис та прогнозування на підставі такого порівняння випадків міжмовної інтерференції і позитивного переносу. Навички зіставного аналізу сприяють розширенню компетенції вчителя іноземних мов, оволодінню технологією вивчення мови, формуванню методів самостійного опанування знань.

Міжмовне порівняння можна використовувати як прийом у навчанні іноземної мови, але в цьому випадку шляхом попереднього аналізу вчитель визначає межі, в яких цей прийом застосовується на уроці та в процесі індивідуального опанування матеріалу. Якщо зіставлення мов проводиться в лінгводидактичних цілях, необхідно враховувати такі принципи:

1. Зіставне дослідження для потреб навчання іноземної мови треба проводити в синхронії (факти діасхронії не мають відношення до формування навичок іноземного мовлення).

2. Контрастивний аналіз у лінгводидактичних цілях повинен охоплювати ті явища, які входять до навчальних програм, бути достатньо

простим і зрозумілим як викладачам, так і студентам.

3. При проведенні зіставного аналізу необхідно визначати роль рідної мови у вивченні іноземної - в одних випадках рідна мова полегшує вивчення іноземної (фацилітація), в інших - стає на перешкоді (інтерференція), в третій є нейтральною. Трапляються також випадки, коли учень спілкується не літературною мовою, а зіставляє з іноземною мовою територіальний діалект. Звичайно, тоді треба враховувати особливості територіальних діалектів, тому що типові помилки учнів, які користуються різними діалектами, будуть відрізнятися.

З метою фіксації явищ, які полегшують або стають на перешкоді засвоєнню іноземної лексики, розрізняють такі поняття:

1. Методично релевантна подібність - стимулює позитивне перенесення навичок рідної мови на іноземну мову, тобто породжує фацилітацію. Наприклад, для українця, який вивчає англійську мову, природним буде порядок слів в англійському словосполученні cold water, тому що в рідній мові цей порядок зберігається - холодна вода. Ця подібність полегшує засвоєння українцями англійської мови.

2. Методично нерелевантна подібність - не стимулює позитивного перенесення навичок. Так, якщо порівнювати системи дієслів в англійській та українській мовах, ми виявимо, що вони існують в обох мовах. Однак за цією подібністю ховаються значні відмінності у формі, семантиці та функціях дієслів в англійській і українській мовах.

3. Методично релевантна відмінність може спричинити міжмовну інтерференцію. Наприклад, на відміну від української мови, в англійській мові числівник "million" у сполученні з кількісними числівниками вживається в однині: один мільйон - one million; два мільйони - two million.

Ця різниця у взаємодії з психологічним законом переносу навичок може спричинити міжмовну інтерференцію, тому помилки типу two millions часто зустрічаються в англійській мові українців.

4. Методично нерелевантна відмінність не спричиняє міжмовної інтерференції. Вона виявляється тоді, коли в іноземній мові немає одиниць, які є суттєвими для рідної мови. Так, для англійця, який вивчає українську мову, методично нерелевантною відмінністю буде відсутність артикля в українській мові: хлопчик - a boy, the boy - ця відмінність не породжує мовної інтерференції в українській мові. На цьому прикладі стає зрозуміло, що одна й та ж сама міжмовна відмінність є методично релевантною для носіїв однієї мови і нерелевантною для носіїв іншої. Для українця, який вивчає англійську мову, наявність в ній означеного та неозначеного артиклів є методично релевантною відмінністю.

Поділ міжмовних подібностей і відмінностей на методично релевантні і нерелевантні має велике практичне значення - він дозволяє

використовувати результати зіставного аналізу для створення науково обґрунтованих систем вправ, підручників, навчальних посібників і програм.

Найактуальнішою проблемою вивчення іноземної мови залишається засвоєння лексичного матеріалу, адже лексико-семантична система кожної мови є унікальною, відмінною від лексико-семантичних систем різних мов, що відбиває особливості дискредитації світу носіями різних мов. Зіставний аналіз лексичних одиниць та їх відповідників дозволяє виявити ті труднощі, з якими доведеться зіткнутися вчителю в процесі семантизації цих одиниць.

Лексико-семантична система кожної мови охоплює рівні значень, лексем, лексико-семантичних груп та лексико-семантичних полів. Найбільш продуктивним у плані зіставного аналізу для потреб викладання є аналіз лексико-семантичних груп та окремих лексем у складі цих груп. Як правило, лексика, що вивчається на певному етапі, об'єднується за тематикою в лексичні мікротеми, які є складовими частинами більш ємних угруповань - лексико-семантичних груп.

Основною метою зіставного аналізу матеріалу уроку є перш за все аналіз тих лексем, які утворюють систему (об'єднані спільною семою або мають однакову структуру) [3]. Зіставлення окремих лексем передбачає виявлення повних еквівалентів, часткових еквівалентів та безеквівалентної лексики. Важливим при цьому є виявлення характеру відношень в кожному конкретному випадку. Якщо значення порівнюваних лексем є семантично тотожними (симетричними), констатуються відношення включення - повна еквівалентність. Як правило, однаковий об'єм значень в різних мовах виявляють терміни, назви об'єктів флори і фауни, деяких предметів загального вжитку. Найбільш економним способом семантизації таких одиниць на занятті з іноземної мови є переклад.

Часткові еквіваленти характеризуються семантичною асиметрією, об'єми значень таких одиниць перетинаються. Зіставлення семантично асиметричних одиниць передбачає виявлення семантики, яка залишається за межами частини, що збігається, і визначення природи семантичних відмінностей та їх об'єму.

Так, при семантизації лексичних одиниць із незначними відмінностями, доцільно дозволяти учням самостійно визначити характер таких розбіжностей, звертаючи увагу на різне сприймання позамовної діяльності мовними колективами. При цьому виділяються такі особливості мовної свідомості, яка може:

1) здійснювати різну диференціацію понять: витязь - knight, hero; погляд - glance, look;

2) виділяти або не виділяти узагальнююче (родове) поняття - гіперонім: пор. укр. взуття - черевик, англ. shoes - shoe/s;

3) по-різному виражати множину і збірність: морква, морквина, дві морквини – carrots, a carrot, two carrots;

4) по-різному розподіляти елементи змісту: пор. говорити, розмовляти, розповідати – to speak, to say, to talk, to tell.

Необхідно також звертати увагу учнів на вплив типу мови на утворення похідних слів. Оскільки українська мова належить до синтетичних мов, в ній утворюється більша кількість одиниць зі спільною основою, які є засобами диференціації одного поняття: пор. to ask – попросити, випросити; to speak – говорити, свідчити.

Окремо виділяються англійські післялоги (post positives) й відповідні українські префіксальні утворення та зіставляються значення, які вони передають: пор. to fall together – співпадати, to fall out – випадати, to fall off – опадати; to come through – проходити, to come out – виходити, to come round – обходити.

У таких випадках доцільно дозволити учням самостійно визначити роль післялогів, які входять до ЛСТ, що вивчається, та порівняти їх значення із лексико-семантичною роллю префіксів в рідній мові.

Особлива увага звертається на безеквівалентні лексеми (лакунізовану лексику), яка охоплює міжмовні (або міжкультурні) лакуни.

Міжкультурні лакуни не зустрічаються або зустрічаються в іншому вигляді у представників іншої лінгвокультурної спільності. До них належать такі одиниці:

- реалії, наявні в одній культурі, але відсутні в іншій (типу трембіта в українській мові та lollipop-lady в англійській мові);

- реалії, які наявні в обох культурах, але розрізняються будь-якою ознакою (наприклад, в англійській мові a maple leaf є символом сили та стійкості, а в українській культурі кленовий лист символізує самотність);

- реалії, які мають інтернаціональний характер, але відрізняються національним наповненням (так, українській рушник має англійський відповідник towel, але в українській мові він символізує гостинність, а в англійській мові позначає лише утиральник);

- реалії, які мають різну назву в 2-х мовах (рос. Бородинское сражение має відповідник у французькій мові Битва під Москвою);

- реалії, в яких спостерігається значеннєва (змістова) неадекватність однаково названих деталей (словосполучення English humour в англійській мові має позитивну конотацію, а англійський гумор в українській мові позначає специфічний, малозрозумілий жарт).

Необхідно також виділяти мовні особливості лакун (лінгвокультурем) в історико-семантичному плані.

З історико-семантичного погляду виділяються:

- власне реалії (при існуючих референтах: укр. коломийка, постоли, англ. Boxing Day, Halloween);

- історичні реалії - семантичні архаїзми, які внаслідок зникнення референтів входять до семантично дистантної лексики. Вони вміщують фонові знання культурної спадщини і, крім національного, для них характерний хронологічний колорит: укр. смерд, зелені хлопці ("опришки"), англ. the Black and Tans ("чорно-руді"- англійські каральні загони в Ірландії в 1920-1923 рр.).

Поділ лексичного матеріалу на повні, часткові еквіваленти та безеквівалентну лексику дозволяє говорити про різні способи її семантизації:

- переклад є найбільш економним способом семантизації у випадку повної еквівалентності або незначної асиметрії семантичних об'ємів зіставлюваних одиниць (пор. англ. an uncle; дядько та західноукр. – вуйко, стрийко);

- переклад із поясненням лексичного значення. В залежності від характеру відмінностей додаються короткі пояснення значень слова. Так, при семантизації дієслова to ask потрібно зазначити, що ця одиниця об'єднує компоненти "запитувати" і "просити";

- переклад з елементами зіставного аналізу і мовним коментарем застосовують у випадках складного перехрещення значень лексичних одиниць. Одним із прикладів є встановлення семантичного співвіднесення між дієсловами виступати і to perform. Дієслово to perform може бути перехідним і неперехідним та має інший об'єм значення: "виконувати завдання", "ставити" (п'єсу), "виступати" (на сцені). Дієслово "виступати" відповідає англійському to perform тільки в останньому значенні. При вивченні цього дієслова необхідно навести інші значення дієслова "виступати" – "to speak", to have a speech, to second / oppose (proposal);

- наведення типових ситуацій, до яких входять характерні для даної ЛСГ одиниці. Існують одиниці з великим набором сем, тому коментувати усі значення дуже складно (good, bad, nice). В такому випадку доцільним є лише наведення типових словосполучень (сильна людина – a strong person, сильний дощ – a heavy rain, сильна нежить – a bad cold (in the head));

- тлумачення значення, пояснення рідною мовою або наочна семантизація використовуються для вивчення безеквівалентної лексики.

Для закріплення лексики, яка семантизується шляхом зіставного аналізу, рекомендуються такі види вправ:

1. Утворити словосполучення з англійськими словами, які відповідають одній лексичній одиниці в українській мові: отримувати – to get, to receive, to obtain; отримати наказ – (to receive an order); отримати визнання – (to obtain recognition); отримати перевагу – (to get the better) та інше.

2. Скласти речення зі словосполученнями, що належать до даної ЛСГ: to receive a letter / one's salary; to obtain experience / information; to get fame / an advantage.

3. Вставити в подані речення:

а) слова, які відрізняються від вихідних слів об'ємом значень: can, may, to be able. He is old, but still... (able). It is so dark that you... see nothing (can). He... miss the train (may).

б) пароніми типу emotive / emotional: He is an... person (emotional). In newspaper we observe the... use of language (emotive). Look! What an... issue! (emotional / emotive).

4. Перефразувати речення, вживаючи компоненти ЛСГ: to essay, to try, to attempt, to seek:

- Will you try an effort to do this job? (use attempt in answer).

- Test the quality of this product (use essay in answer).

- Try to find a right answer (seek).

Досвід роботи вчителя іноземних мов показує, що, оскільки міжмовна асиметрія існує на всіх мовних рівнях, зіставний аналіз потрібно проводити з самого початку навчання. Якщо в людини, яка вивчає мову, не сформовані навички зіставного аналізу, можуть виникнути неправильні асоціації, що призводить до стійких лексичних помилок. Саме тому системне зіставлення лексики в лінгводидактичних цілях повинне стати необхідною складовою роботи вчителя іноземних мов. Вправи, створені в результаті контрастивного аналізу, мають на меті закріплення матеріалу, що системно подається в уроці, та виявлення міжмовних невідповідностей.

Література:

1. Вагнер В.Н. Способы семантизации лексики при лингвоориентированном преподавании целевого языка (русского языка англоговорящим)

// Проблемы зіставної семантики. Збірник наукових статей. Випуск 5. / відповідальний редактор Кочерган М.П. - К.: КДЛУ, 2001. - С. 190-193.

2. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. - К.: Видавничий центр "Академія", 1999.

3. Юсупов У.К. Сопоставительная лингвистика как самостоятельная дисциплина // Методы сопоставительного изучения языков. - М.: Высшая школа, 1988. - С. 6 - 11.

Г.Є. Грибенко

ТВОРЧА АТМОСФЕРА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті аналізуються різні підходи к определению творческой личности учителя. Рассматривается проблема создания творческой атмосферы в учебном процессе высшей школы как важный фактор становления творческой личности учителя.

The article analyses different approaches to definition of teacher's creative personality. The problem of making creative atmosphere of high school study