

Вчителеві варто скористатися також спостереженнями і висновками К.І.Чуковського, який підкреслював, що, по-перше, пісні і казки із сумним фіналом не приваблюють дитину, по-друге, виконавцеві казки для дітей треба перенестись в дитячий світ, зануритись почуттями своїми в стихію напливу дитячої радості.

Виконавець казки має враховувати і те, що душевні порухи казкових героїв зображаються через фізичні діяння.

Читаючи казки, доводиться змінювати пози, промовляючи репліки різних дійових осіб, враховувати зміни адресата, не забувати про загальний романтично піднесений тон, що відтворює незвичайні, дивовижні картини та ситуації, не збитися на побутово-інформативне читання і в той час уникнути ходульної декламації.

Література

1. Буяльський Б.А. Поезія усного слова: Азбука виразного читання: Книга для вчителя. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Рад. школа, 1990. – 255с.
2. Горєєва В.М. Виховання культури поведінки школярів. – К., 1983. – 47с.
3. Русова С. В оборону казки // Сільська школа. – 2001. – №6. – С.11.
4. Сухомлинський В. Вибрані твори: В 5 т. – К.: 1977. – Т.3. – С.176-177.
5. Чорна О. Педагогічні умови формування у молодших школярів шанобливого ставлення до людей // Рідна школа. – 2006. – №3. – С.18-20.

І.В.Онищенко

МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ДВОМОВНОСТІ

В статъе раскрывается сущность и характерные особенности речевого развития детей в условиях билингвизма, определяются педагогические условия организации обучения детей украинского языка в дошкольном учебном заведении с русским языком обучения.

In article the essence and prominent features of speech development of children in conditions bilingvism reveals, pedagogical conditions of the organisation of training of children of the Ukrainian language in a preschool educational institution with training Russian are defined.

Постановка проблеми. Процес розвитку української

державності пов'язується з найактивнішим, всеохоплюючим впровадженням рідної мови, що вимагає не тільки формування мовних умінь та навичок, а визначає стратегічне завдання виховання мовної особистості з властивими їй національно-культурними і світоглядними пріоритетами, особистості, яка свідомо і творчо опановує рідну мову з перших років життя.

Розвиток мовлення в системі дошкільної освіти завжди посідав чільне місце, що відобразилося в усіх програмах навчання й виховання дітей. Проте сам підхід до його усвідомлення, до організації мовленнєвої роботи в дошкільних закладах змінювався неодноразово відповідно до чинної в різні часи освітньої парадигми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема раннього і, фактично, одночасного оволодіння дитиною двома чи більше мовами та її мовленнєвого розвитку в умовах білінгвізму були об'єктом наукового інтересу багатьох дослідників: А.Богущ, І.Зимної, І.Кузьмічової, П.Ларкіна, В.Ляпунової, М.Магіна, А.Маркової, О.Негневицької, С.Пенькової, М.Попової, В.Сажинної, О.Хорошковської, R.Diaz, F.Genesse та ін.

Особливості навчання другої мови були предметом досліджень О.Ветохова, І.Вронської, О.Дмитрієвої, І.Зимної, О.Коломиної, О.Негнівицької, А.Поніатко, Т.Полонської, В.Співаковського, Р.Юдашкової та ін., проте, більшість авторів розробляли питання організації навчання дітей другої мови як іноземної, зокрема англійської. Отже, проблема мовленнєвого розвитку дітей в умовах російсько-української двомовності залишається актуальною та потребує ретельного вивчення й обґрунтування.

Метою статті є виявлення сутності й особливостей мовленнєвого розвитку дітей в умовах російсько-української двомовності. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких дослідницьких завдань: 1) проаналізувати теоретичні та експериментальні дослідження можливостей раннього засвоєння дітьми другої мови; 2) виявити психологічні особливості мовленнєвого розвитку дитини в умовах білінгвізму; 3) визначити педагогічні умови організації навчання дітей української мови в дошкільному навчальному закладі з російською мовою навчання.

Навчання другої мови в дошкільних навчальних закладах пов'язане з проблемою двомовності. Дослідники білінгвізму це мовне явище розуміють, з одного боку, як досконале знання рідної й іноземної мов, користування двома мовами як повноцінними, а, з

іншого боку, як уміння користуватися другою мовою в певних сферах спілкування (Є.Верещагін, Ю.Дешерієв, І.Протченко та ін.).

Запорукою успішного оволодіння дошкільниками другою мовою є врахування педагогом анатомо-фізіологічних та психічних особливостей дітей. Без цього неможливо правильно визначити найбільш оптимальний час початку ознайомлення дитини з іншою мовою. Цей вибір зумовлюється такими чинниками: середовищем, у якому виховується малюк (сім'я, дошкільний заклад, позашкільний навчальний заклад), певними особливостями його розвитку (зокрема, наявністю чи відсутністю відхилень, затримок чи випереджань вікової норми), мовною ситуацією у родині (якою мовою розмовляють рідні, чи володіє хтось із них українською мовою), функціонуванням даної мови у суспільстві (наскільки вона популярна, поширена, використовується).

Аналіз теоретичних підходів до проблеми навчання другої мови в сучасній лінгводидактиці засвідчив, що існують різні позиції щодо визначення часу початку навчання російськомовних дітей української мови. Так, представники зарубіжної науки (В.Леопольд, Ж.Ронже, А.Келлер-Табуре, В.Штерн та ін.) обстоюють навчання дітей до трьох років. Представники другої течії (А.Богуш, А.Величук, Я.Коменський, А.Нікольська, Д.Писарєв та ін.) вважають, що навчання дітей іншої мови слід починати після трьох років. Представники третьої течії (К.Ушинський, М.Пирогов) передбачають більш пізні навчання другої мови.

На думку О.Низковської, навчання дітей другої мови можна розпочинати у різні строки: 1) від народження (при цьому хтось із батьків, рідних чи няня (гувернантка) має бути носієм другої мови або досконало знати її, діяти за принципом "одна особа – одна мова", постійно спілкуватися з малюком цією мовою, не переходячи на іншу); 2) із трьох років (трирічна дитина уже говорить рідною мовою, має певне коло уявлень про себе й навколишній світ, на які може спиратися, опановуючи другу мову; малюк також здатен адекватно сприймати спілкування з носієм іншої мови в родині, у дошкільному чи позашкільному закладі, навчитися відповідати іншою мовою); 3) у старшому дошкільному віці (розвиток фізіологічних і психічних процесів дитини досягає такого рівня, який забезпечує передумови для системного іншомовного навчання; дошкільник здатен ставитися до другої мови як до предмета вивчення, порівнюючи її з рідною мовою) [1, с. 4].

Отже, немає єдиної думки стосовно того, з якого віку розпочинати навчання дітей другої мови. Проте більшість дослідників погоджується, що діти старшого дошкільного віку готові до вивчення другої (третьої) мови, оскільки передумовою такої готовності є опанування основ рідної мови до 4-5 років. У дітей цього віку сформоване фонематичне сприймання; наявне усвідомлення словникового складу рідної мови; спостерігається прагнення до точного і влучного вживання граматичних форм. Виявлено, що вихованці є ініціаторами встановлення мовленнєвих контактів з однолітками, вміють складати різні типи розповідей (з власного досвіду, творчі розповіді на тему, за картинкою і т. ін.); передають зміст переглянутих мультфільмів, казок і оповідань. Це дозволяє розпочинати роботу щодо формування в дошкільників мовних навичок, вмінь діалогічного і монологічного висловлювання засобами української мови.

Для формування двомовності в умовах близькоспорідненого білінгвізму першорядне місце посідає принцип опори на рідну мову і принцип врахування особливостей рідної мови (Б.Беляєв, А.Богуш, О.Катонova, Н.Месяць, Н.Пашковська, М.Пентелюк, А.Супрун, О.Хорошковська та ін.). Врахування особливостей рідної мови спрямовано на практичне оволодіння другою мовою, що уможливується завдяки: 1) організації мовленнєвого матеріалу, який попереджає інтерферуючий вплив рідної мови; 2) організації процесу засвоєння структур виучуваної мови.

Принцип опори на рідну мову передбачає порівняння структур двох мов, аналіз їх схожості й розбіжності з метою глибокого осягнення будови цих мов. Реалізація вказаного принципу допомагає усвідомленому засвоєнню дітьми виучуваної мови, оскільки "...повне розуміння явищ другої мови пов'язане зі знаходженням еквівалента в рідній мові та в мовній свідомості мовця" [3, с. 28]. Цей шлях створює широкі можливості для ознайомлення дітей із закономірностями мови. Перед педагогом постає завдання не тільки "усунути тиск" неідентичних засобів вираження рідної мови на систему виучуваної, а й показати дію загальних для мов законів, навчити користуватися ними.

На думку Н.Пашковської, взаємозв'язок навчання двох мов і врахування особливостей рідної мови врешті-решт зводиться до спільного: з одного боку, до максимального використання позитивного переносу знань, умінь і навичок, а з іншого, – до попередження та подолання інтерферуючого впливу рідної мови. Тому "подальша розробка цього принципу повинна спрямовуватися на виокремлення двох основних

шляхів у їх реалізації: шляху організації позитивного перенесення знань, умінь та навичок і шляху попередження інтерферуючого впливу рідної мови” [2, с. 95].

Близькоспорідненість російської та української мов, схожість їх структур майже на всіх мовних рівнях і разом з тим наявність розбіжностей зумовлюють необхідність постійно враховувати в навчальному процесі як спільне, так і відмінне. Це можна здійснити лише на основі порівняння навчального матеріалу обох мов.

Проблема застосування методу порівняння під час навчання другої мови знайшла відображення у працях О.Біляєва, Г.Коваль, Л.Щерби, В.Ярцевої та ін. На значення цього методу з метою зменшення інтерферуючого впливу першої мови звертали увагу А.Богущ, Н.Пашковська, Є.Поліванов, А.Супрун, М.Успенський, В.Чистяков та ін. Відмічалось, що метод порівняння сприяє усвідомленню фактів рідної і другої мов (Н.Смирницький, Р.Мразек, А.Стржижова, О.Хорошковська, М.Пентилюк та ін.). Наявність у свідомості дитини-білінгва процесів порівняння і зіставлення іноземної та рідної мов дає змогу оволодіти двома мовами за той самий час, протягом якого одномовна дитина засвоює матеріал рідної мови (Н.Імедадзе, У.Ванрайх, М.Павлович, Ж.Ронже, В.Пенфільд, В.Реверс та ін.).

Метод порівняння доцільно застосовувати на заняттях української мови під час формування лексичних умінь і навичок. Порівнювати лексичний матеріал української та російської мов слід тоді, коли лексичні одиниці протилежні в обох мовах або мають часткові розбіжності. Міжмовне порівняння може дати дітям глибоке знання й розуміння культури, особливостей менталітету української нації та народностей і національних груп, що становлять єдиний народ України. Л.Щерба з цього приводу зазначав, що “... факт двомовності має сприяти свідомому засвоєнню мови, і це усвідомлення необхідно підтримувати, виховувати, культивувати, оскільки воно може зробити ефективною нелегку роботу із запобігання явищу небажаної інтерференції і її подолання” [4, с. 18].

У процесі спілкування двомовних співрозмовників обидві мови вступають у взаємодію, що неминуче призводить до інтерференції. Явище інтерференції розглядають як негативне перенесення навичок з однієї мови в іншу, як гальмівний вплив рідної мови на засвоєння іншої. Дітям, які опановують нерідну мову, дуже складно уникнути негативного перенесення мовленнєвих навичок з рідної. “Важко уявити, що під час навчання другої мови можливо

уникнути (свідомого чи несвідомого, поверхневого чи цілеспрямованого, корисного чи шкідливого) встановлення відмінностей між рідною й вивчуваною мовами”, – зауважує А. Супрун [3, с. 25]. Завдання вихователя – передбачити й запобігти негативному впливові на засвоєння вивчуваної мови.

Природного характеру мотивації мовленнєвої діяльності дитини на заняттях із вивчення української мови надає гра. Мета ігрової діяльності на цих заняттях – зробити їх цікавими, бажаними для дитини, активізувати потенціал мимовільного та довільного запам'ятовування й осмислення в межах ігрового контексту, досягти успіху в розв'язанні комунікативних завдань іншомовними засобами. Отже, організовувати заняття з української мови в дошкільному закладі з російською мовою навчання слід як специфічну цільову ігрову діяльність, куди входять сюжетно-рольові, театралізовані, дидактичні ігри, які отримують у своєму перебігу лаконічне словесне вираження і пропонують дітям для багаторазового повторення мовленнєві зразки, чим забезпечують варіативно-ситуативне вправлення у слуханні та говорінні [1, с. 6].

Значне місце у навчанні дошкільнят української мови в умовах двомовності посідає використання малих фольклорних жанрів (лічилок, скоромовок, пісенок, віршиків та ін.). Діти емоційніше сприймають римований текст, легше й міцніше запам'ятовують його. Щоб уникнути механічного запам'ятовування й відтворювання віршів без усвідомлення їхнього змісту, важливо закріплювати потрібні для активізації лексичного запасу слова та зразки мовлення поза віршовано-пісенним контекстом спеціально дібраних мовних вправах та іграх. Під час розучування малих віршованих та пісенних форм також доцільно спиратися на наочність.

У засвоєнні дітьми двох мов надзвичайно важливим є формування певної мовленнєвої установки на використання тієї або іншої мови. Адже стихійне засвоєння дітьми другої мови уповільнює формування диференційованих установок. У психології установка розглядається як психологічна спрямованість, готовність особистості до певного виду діяльності. Установка є важливою умовою формування білінгвізму, яка при правильному керівництві виникає вже з перших моментів знайомства дитини з другою мовою, а в подальшому диференціюється, стає чіткішою, дає спрямування механізму мовлення діяти певною мовою.

Висновки. Отже, навчання української мови російськомовних дітей – це спеціально організований процес, який ґрунтується на врахуванні особистісних якостей та інтересів дітей дошкільного віку і

сприяє подальшому їх розвитку. Взаємозв'язок вивчення російської і української мов сприяє формуванню в дітей мовної і мовленнєвої компетенції, піднесенню загального культурного рівня, глибокому засвоєнню спільного і відмінного в обох мовах. Основними критеріями показників рівнів опанування української мови дітьми дошкільного віку є: вільне спілкування українською мовою (у межах підбраного матеріалу), здатність використовувати засвоєні поняття у нових ситуаціях, вміння самостійно переказувати текст і будувати розповіді, здатність помічати і виправляти власні мовленнєві помилки та помилки однолітків.

Література

1. Низковська О. Іноземна мова у дошкільному закладі // Дошкільне виховання. – 2007. – № 4. – С. 3-7.
2. Пашковская Н.А. Лингводидактические основы обучения русскому языку. – К.: Рад. шк., 1990. – 181с.
3. Супрун А.Е. Некоторые психологические проблемы обучения русскому языку в условиях близкородственного двуязычия // Совершенствование теории и практики обучения русскому языку в школе. – М., 1989. – С. 24-39.
4. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

І.А.Салата

ТЕОРІЯ АНАЛІЗУ ПОМИЛОК У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В настоящей статье рассматриваются некоторые важные моменты теории анализа ошибок, возникшей в странах Западной Европы в 60-70 гг. XX ст., как прикладное исследовательское направление в лингвистике, направленное на более успешное преподавание и овладение иностранным языком.

The article investigates some important moments of the theory of error analysis which arose in the 60-70s in the West as an applied research branch of linguistics directed to more successful teaching as well as learning of the foreign language.

Теорія аналізу помилок як прикладний дослідницький напрям виникла в 60-70-і роки ХХ ст. в країнах Західної Європи. З моменту виникнення вона пройшла декілька етапів, кожний з яких є важливим при навчанні іноземній мові. На жаль, українська лінгвістика немає стрункої, детально розробленої системи аналізу

помилки, зустрічаються розрізненні статті вчителів та викладачів іноземної мови, з якими видами помилок вони зустрічаються у процесі навчання, та деякі рекомендації, як їх ліквідувати [7]. В нашій статті ми зробили спробу дуже коротко висвітлити деякі найважливіші моменти теорії аналізу помилок і яким чином їх можна використати для більш успішного викладання та оволодіння іноземною мовою.

Спочатку науковці були зосереджені на аналізі англійської мови як другої в умовах проживання у англійськомовному оточенні. На основі аналізу англійської мови як другої були введені поняття “входу” та “виходу”, а пізніше “прийому”, що здійснює той, хто вивчає іноземну мову. У зв’язку з відмінностями на вході та виході виникло таке поняття як “інтермова”, коли дослідники відзначали необхідність вивчення і засвоєння не лише мовних форм, але й соціокультурної складової в процесі вивчення іноземної мови [5; 6].

На другому етапі дослідники перейшли до аналізу англійської мови як іноземної, аналізу мовної взаємодії іноземців з іноземцями [3; 6]. Більш того, теорія аналізу помилок все більше стала застосовуватися на всіх рівнях мовної системи, починаючи з фонологічного і закінчуючи комунікативним.

Особлива увага приділялася аналізу інтермови учня як системи його перехідної компетенції (transitional competence). На думку Дж. Річардса та Г.Семпсон, інтермова обумовлена декількома факторами:

- віком того, хто вивчає іноземну мову, який детермінує характеристики тої чи іншої інтермови. Якщо мовлення дітей характеризується короткими висловлюваннями, що складаються з кількох слів, нездатністю дітей планувати своє мовлення, то дорослі мають кращу пам’ять, більш багатий запас абстрактних понять і кращі здібності до формулювання нових понять. Однак, на думку дослідників, дорослі стратегічно більш орієнтовані на засвоєння вокабуляру, тоді як засвоєння синтаксису та граматики в цілому представляє для них велику проблему;
- соціолінгвістичною ситуацією, яка визначає вибір того чи іншого процесу засвоєння іноземної мови. Одна справа, коли мова мотиваційно вивчається задля утилітарних цілей, і зовсім інша, коли мова вивчається з метою інтеграції в іншому лінгвокультурному суспільстві;
- мовним переносом (language transfer), за якого спостерігається інтерференція рідної мови при побудові речень іноземною мовою. За підрахунками дослідників, приблизно третина помилок

- пояснюється мовним переносом чи (що в принципі те ж саме) міжмовною інтерференцією;
- внутрішньомовною інтерференцією (intralingual interference), яка зумовлена супергенералізацією раніше засвоєних правил. Так, наприклад, засвоївши закінчення -ed для утворення минулого часу, вивчаючий англійську мову цілком може сказати "He growed up in Canada". Дж. Річардс при цьому виділяє типи помилок, які є типовими для мовлення іноземців з різними мовними кодами рідної мови. Більше того, стверджується, що помилки як міжмовної, так і внутрішньомовної інтерференції підтверджують правило переносу в навчанні (transfer of training): раніше отримані знання можуть мати негативний вплив на знання, отримані пізніше;
 - модальністю (modality), що визначає ступінь "поріднення" іноземної мови і процесу породження мовлення. На думку дослідників, випадки інтерференції рідної мови бувають на рівні породження мовлення і набагато рідше на рівні її сприймання і розуміння. Сюди ж можна віднести випадки неправильної вимови, правопису, змішування форм усної та письмової мови;
 - послідовною зміною інтермов, що характеризується своєю нестабільністю через постійне мовне зростання того, хто вивчає мову. У такому випадку пропонується розрізнити компетенцію сприйняття (receptive competence) і компетенцію породження (productive competence). Учень може, наприклад, сказати "He have a book", але розуміти правильно сказане англійською мовою. Інакше кажучи, знання правила не завжди означає, що воно буде правильно реалізоване у процесі комунікації. Виникає питання, як зробити так, щоб щойно введене правило безпомилково було використане у процесі комунікації?;
 - універсальною ієрархією труднощів (universal hierarchy of difficulties) що може бути розроблена для учнів з однаковим для них кодом рідної мови. Психолінгвісти визначають труднощі у вивченні іноземної мови, виходячи з таких факторів як довжина речень, час, що необхідний для обробки мовного матеріалу, ступінь важкості словотвірних моделей, кількість трансформацій, семантична складність. У відношенні англійської та української мов дану ієрархію ще необхідно визначити [5, с. 5-15].

На подальшому етапі дослідники теорії аналізу помилок, що займалися в 70-і роки в основному описом синтаксичних форм і конструкцій у мовленні вивчаючих іноземну мову й міжмовною

інтерференцією, розширили діапазон своїх інтересів, звернувши увагу на інші аспекти, що сприяють більш ефективному засвоєнню іноземної мови. Багато з них прийшли до висновку, що просте звертання до лінійної моделі “вхід – чорний ящик – вихід” не є ефективним при поясненні процесу засвоєння іноземної мови. Вихід рідко буває ізоморфним тому, що пропонується на вході, відповідно, необхідно більш ретельно вивчити механізми прийому (intake), якими користується той, кого навчають, як він робить відбір матеріалу на вході, після цього досліджувати співвідношення матеріалу на вході й прийомі, що дозволить надалі відкоригувати вхід.

При цьому виникають два питання: чому ті, кого навчають, не можуть досягти рівня володіння іноземною мовою, яким володіють носії цієї мови? Чому одні більш успішно засвоюють іноземну мову, ніж інші? При відповіді на ці два різних питання висвітлюються два різних аспекти: при відповіді на перше питання у фокусі уваги виявляється сам процес вивчення (learning), при відповіді на друге питання головною діючою особою виявляється той, хто вивчає іноземну мову (learner). Звідси виникає необхідність звернення до аналізу як процесу вивчення, так і самого вивчаючого іноземну мову, тим більше, що вивчаючий іноземну мову не є пасивним одержувачем інформації, а являє собою динамічну складову, що активно здійснює прийом на вході, якість і кількість котрого залежить від таких змінних як вік, соціально-економічний статус, умови, у яких протікає вивчення іноземної мови, а також рівень володіння рідною мовою та іншими іноземними мовами. Справа в тому, що рівень володіння рідною мовою й ступінь ефективності засвоєння іноземної мови перебувають у прямо пропорційній залежності: чим вище рівень володіння рідною мовою, тим більша ймовірність більш успішного засвоєння іноземної мови.

Аналіз досліджень в галузі теорії аналізу помилок, проведених в останні роки, дозволяє нам визначити коло інтересів дослідників і сукупність проблем, які треба бути розв'язати в подальших лінгвістичних і/або психолінгвістичних дослідженнях з ератології з акцентом на ефективність вивчення й засвоєння іноземної мови:

- аналіз процесу засвоєння іноземної мови й особистості, що вивчає іноземну мову;
- вивчення соціолінгвістичних факторів, що сприяють засвоєнню іноземної мови;
- співвідношення матеріалу на вході й прийомі, механізми, що забезпечують більш ефективний прийом інформації, що

надходить;

- аналіз джерел матеріалу на вході в доповнення до матеріалу, що надається вчителем або підручниками;
- контрактивне вивчення матеріалу на вході й виході з наступною корекцією входу;
- аналіз ролі вчителя й навчальних посібників у вивченні іноземної мови з метою виключення помилок, що є причиною переносу в навчанні (transfer of teaching).

Незалежно від того, чи бере суб'єкт участь у перекладацькій діяльності або у вивченні й засвоєнні іноземної мови, він неодмінно зіштовхується з необхідністю участі в різних видах діяльності в якості рецептора (діяльність по сприйняттю й розумінню іншомовного мовлення) і в якості продуцента (діяльність по породженню іншомовного мовлення). Кожний з даних видів діяльності вимагає формування рецептивних умінь і навичок.

Формування рецептивних вмінь на кожній із стадій навчання сприяє підвищенню загальної культури іншомовного мовлення й усвідомленню багатомірного характеру даного процесу. З метою формування даних вмінь пропонується п'ять базових методичних принципів, які реалізуються в ході навчання, проходячи наступні етапи:

- етап введення (lead-in), де головним завданням є знайомство з темою (усною чи письмовою) і пробудження інтересу до неї;
- етап постановки мети й завдань розуміння, на якому вчитель ставить перед учнями ціль сприйняття/розуміння матеріалу – відповісти на конкретні питання, скласти таблицю, переказати текст і т.д.;
- етап виконання, на якому учні безпосередньо виконують завдання відповідно до поставленої вчителем мети;
- етап зворотнього зв'язку, на якому учні, виконуючи завдання, звіряють свої відповіді один з одним з погляду правильності розуміння матеріалу;
- етап розвитку, на якому вчитель дає розвиваюче завдання на базі вивченого матеріалу. Наприклад, якщо учні зрозуміли текст-лист, то в якості розвиваючого завдання можна запросити учнів написати відповідь на даний лист, вживаючи засвоєний лексичний та граматичний матеріал [2, с. 184-185].

Ми можемо цілком погодитись з точкою зору Дж. Хармера, який вважає, що формування продуктивних умінь (productive skills) проходить три основних етапи:

- етап введення нових мовних елементів, який являє собою “некомунікативний” етап формування продуктивних вмінь (цей етап також називається презентацією (presentation));
- етап практичної діяльності (practice), котрий поєднує риси комунікативних та некомунікативних типів вправ;
- етап комунікативної діяльності (communicative activity), на якому учні вирішують певні комунікативні завдання, використовуючи всю різнобарвну мовну палітру. Цей вид діяльності є обов’язковим для учнів для виходу на більш високий рівень володіння мовою [6, с. 50].

Взаємовідносини та баланс між даними етапами визначаються потребами учнів при вирішенні конкретної задачі і на конкретному часовому інтервалі. На кожному з цих етапів дуже важливою є роль вчителя по виявленню та коригуванню помилок у процесі навчання. На першому етапі при виконанні тренувальних вправ на відпрацювання окремих мовних елементів вчитель за необхідністю контролює та виправляє помилки. На другому етапі вчитель також контролює та усуває можливі недоліки у мові учнів. Корекційна робота вчителя на етапі практичної діяльності може більш повно розкрити для учня зміст інформації на вході.

Таким чином, при вивченні іноземної мови велика роль відводиться вчителю, від якого у найбільшій мірі залежить методичний аспект організації заняття, дотримання балансу етапів в залежності від комунікативної мети й ступеню засвоєння іншомовного матеріалу та, як наслідок, рівень сформованості рецептивних та продуктивних вмінь.

Науковці-викладачі, що присвятили свої наукові праці аналізу помилок, у більшості приходять до думки, що помилки – це складова процесу вивчення (a part of learning), а виправлення помилок – складова процесу навчання (a part of teaching). В цьому випадку виникає методичне питання: як найбільш ефективно й правильно сполучати ці два процеси?

З іншого боку, важливим є розмежування помилок з точки зору того, хто навчається (learner’s mistakes) і помилок з точки зору того, хто навчає (teacher’s opinion of mistakes). Помилки того, хто навчається, як правило підрозділяються на дві категорії: помилки смислу (mistakes of meaning) та помилки форми (mistakes of form), до того ж помилки першої категорії є більш серйозними. Наприклад, у реченні “Please, will you to show me coats?”, на думку Дж. Едж, мають місце дві помилки: використання частки “to” перед дієсловом “show” і

використання іменника "coats" в множині замість однини. "Will you to show me" англійською не вірно, але звучить увічливо та зрозуміло, тому помилка у використанні частки "to" не є значимою для комунікації, на відміну від другої помилки. В разі другої помилки має місце непорозуміння між співрозмовниками, оскільки, використавши правильну граматичну форму, один із співрозмовників мав на увазі зовсім другий зміст [4, с. 2].

Помилки форми, як правило, з'являються у процесі породження мови на етапі вводу нових мовних елементів та на етапі практичної діяльності, коли ті чи інші мовні форми ще не затвердились в мовленнєвій практиці того, хто навчається. Важливо усвідомлювати, які причини полягають в основі помилок форми, щоб учень у подальшому зміг відкоригувати матеріал на ввіді. Виходячи з власного викладацького досвіду, ми можемо цілком погодитись з Дж.Едж, яка вважає, що причинами помилок форми є наступні: помилки під впливом рідної мови, тобто міжмовна інтерференція; помилки під впливом раніше вивчених правил і їх перенесення на всі без винятку випадки; супергенералізація або перенесення загального правила на всі випадки мовленнєвого вживання призводить до помилок, як правило, внутрішньомовної інтерференції [4, с. 7-8].

Виявлення помилок форми допоможе визначити сфери, яким необхідно приділяти більше уваги, розробивши відповідні механізми ліквідації помилок. Таким чином, з методичної точки зору до наявності помилок слід підходити як до важливої умови вивчення іноземної мови, озброївши вчителя відповідями на те, як переключити увагу учня з вивченого раз і назавжди правила на більш гнучку форму його застосування в конкретній ситуації. Помилки, як правило, є незмінною складовою будь-якої, у тому числі мовленнєвої, діяльності. Розуміється, що усвідомлення цього факту та природи тих чи інших помилок у методичному плані може сприяти більш ефективному та творчому застосуванню мовного матеріалу як з боку того, хто навчається, так і з боку того, хто навчає (за принципом зворотнього зв'язку). Корекційна робота викладача – це спосіб нагадування про форми правильної, стандартної англійської мови, а не критика і, тим більше, не різновид покарання. Багато помилок є помилками росту, підвищення мовленнєвої компетенції учня, тому діяльність студентів з експериментування з мовою, у ході якого вони намагаються підвищити рівень знань з мови, безумовно має заохочуватися.

Література

1. Edge J. Mistakes and correction. London, N. Y.: Longman, 1989.

2. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London, N. Y.: Longman, 1991.
3. Gass S. M., Varonis E. M. Input, interaction and second language production // Studies in Second Language Acquisition, 1994, Vol. 16.
4. Jain M. Error analyses: source, cause and significance // Error Analyses. London, N. Y.: Longman Group Limited, 1984.
5. Richards J., Sampson G. The study of learner
6. English // Error Analyses. London, N. Y.: Longman Group Limited, 1984.
7. Selinker L. Interlanguage // International Review of Applied Linguistics, 1972, Vol. X.
8. Мальковський Г. Исправление типичных ошибок при изучении английского и немецкого языков // Иноземні мови. – 2000. - № 1 – С. 31-33.

Г.О.Бондаренко

ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ МОВИ

В статті розглядається сутність функціонально-стилістического походу, его переваги при изучении языка.

The article deals with the nature of the functional and stylistic approach, its advantages when teaching language.

Головною метою мовної освіти сьогодні є формування та виховання комунікативної особистості, що, у свою чергу, передбачає вміння орієнтуватися у мовленнєвій ситуації, осмислювати, планувати і реалізовувати задум висловлювання, удосконалювати його. Державний стандарт базової і повної середньої освіти одним із пріоритетних завдань ставить формування комунікативної компетенції, яке можливе через оволодіння різними типами і стилями мовлення з урахуванням ситуації спілкування, шляхом набуття умінь комунікативно доцільно використовувати стилістичні можливості вивчених мовних одиниць в усному та писемному мовленні [3, с. 2]. Спрямованість на комунікативне, вмотивоване навчання потребує нових удосконалених підходів до процесу навчання. Актуальні проблеми сучасної школи – це розвиток мовленнєвої культури, вільне володіння учнями мовою, формування вмій спілкуватися, вести дискусію, виражати свою точку зору, використовуючи засоби виразності.

Спостереження над учнівським мовленням показали, що наявні в ньому стилістичні засоби не відображають усього розмаїття української мови, а набуті знання – засвоєння відомостей про фонетичні, лексичні, граматичні та стилістичні явища, залишаються лише теорією. Невміння користуватися мовними виражальними засобами знижує рівень мовленнєвої культури. Відтак, висловлені учнями думки не завжди точні, не передають повноту задуму.

Для розв'язання цієї проблеми досить важливим як для теорії, так і для практики навчання мови є дотримання традиційних (лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний та естетичний) і сучасних (народознавчий, етнопедagogічний, культурологічний, комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний) підходів (аспектів).

В тлумачному словнику української мови аспект – це „кут зору, під яким розглядаються предмети, явища, поняття” [1, с. 43], а підхід – „сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь” [1, с. 969]. Що ж до навчального процесу, то О.Бистрова тлумачить підхід як „основний стратегічний напрям, який визначає всі компоненти системи навчання, його цілі, завдання і зміст, шляхи і способи їх досягнення, діяльність вчителя та учнів, технології навчання, критерії ефективності навчального процесу, систему контролю” [6, с. 40]. Таке визначення дає підстави говорити про підхід як про фундамент, на якому будується весь подальший процес навчання.

Функціональний підхід у вивченні мовних явищ досі не отримав однозначного тлумачення, хоча більшість лінгвістів (О.Александрова, Н.Арутюнова, О.Бондарко, Т.Булигіна, В.Гак, Г.Золотова, О.Кубрякова) вказують на важливість цього напрямку в сучасному мовознавстві. Головним принципом такого підходу є розуміння мови як цілеспрямованої системи засобів вираження, інструменту комунікації. Науковці, які стоять на позиціях функціоналізму, пояснюють функціональний зв'язок як результат: природного відбору, аналогічного до законів біології; усвідомленого прагнення людини досягнути мети, хоча таке пояснення обмежується тими випадками, коли мовці уникають тих чи тих слів; роботи підсвідомості, надання переваг одним варіантам і применшення інших [9, с.14].

Назва аналізованого підходу містить дві складові – “функція” та “стиль”. Останній, за визначенням В.Виноградова – це “суспільно усвідомлена і функціонально зумовлена внутрішньо об'єднана

сукупність прийомів уживання, відбору й поєднання засобів мовного спілкування у сфері тієї чи тієї загальнонародної, загальнонаціональної мови, співвідносна з іншими такими ж способами вираження, що служать для інших цілей, виконують інші функції в мовній суспільній праці даного народу” [8, с. 87].

Нині пропонуються десятки визначень поняття “стиль”, однак такі складові, як: вибір, засоби мови, характер їх взаємодії, функція мовних засобів, наявність мети висловлювання, характерні для більшості тлумачень.

Співвідношення понять “функція” і “стиль” досить цікаво з’ясує С.Єрмоленко. Беручи за основу розвідки Пермської школи в галузі функціональної стилістики, дослідниця підтримує думку про суттєву різницю між науковим і художнім мисленням, що, у свою чергу, зумовлює різні принципи побудови наукових і художніх текстів. Таке положення, на думку С.Єрмоленко, дає підстави стверджувати про існування відповідності між виконуваними мовою суспільними функціями та особливими різновидами мислення, характерними логічними побудовами текстів. У міркуваннях про завдання мови щодо ефективності спілкування в різних сферах суспільної діяльності людей також зазначається їхній зв’язок із відповідними стилями: “пізнавально-репрезентативна функція передбачає існування наукового стилю; пізнавально-контактна функція пов’язана з розмовним стилем; інформативно-вольова, дидактична функція охоплює офіційно-діловий; функція цілеспрямованого впливу комунікантів на слухача (читача) визначає специфіку публіцистичного стилю; естетична функція мови...передбачає існування художнього стилю” [4, с. 271]. В основі такої інтерпретації постає взаємозв’язок мови і мовлення, реалізація функціонального підходу до вивчення мовних явищ.

Автори 12-річної концепції середньої освіти рекомендують реалізацію функціонально-стилістичного підходу, що сприятиме вільному володінню українською літературною мовою, адже “стилістична вправність учнів – необхідна умова високої мовної культури...учень, який добре знає граматичний матеріал, але не вміє користуватися ним у певній мовленнєвій ситуації, не може вважатися грамотним...грамотно побудоване мовлення не буде правильним, якщо воно невиразне, позбавлене стилістичного забарвлення” [5, с. 318].

Наголошуючи на тому, що стилістика вивчається поряд із лексикою, фонетикою та граматиною, де учні вивчають фонетичні, лексичні та граматичні явища мови, одночасно відбувається і процес

засвоєння стилістичних особливостей звукової системи мови, граматичних форм і категорій у зв'язку з певними мовними стилями. Таким чином, розглядаючи мову як чітко організовану систему, необхідно говорити про використання функціонально-стилістичного підходу на кожному зі структурних рівнів, оскільки вони є взаємопов'язаними і не можуть вивчатися ізольовано один від одного.

Переваги функціонально-стилістичного підходу в тому, що мовні засоби розглядаються в мовленнєвому контексті, тобто здійснюється цілісне вивчення мови і мовлення і тому, "розкриваючи перед учнями виражальні можливості мовних одиниць, учитель показує особливості їх функціонування, сферу використання, проводить вправи, на яких школярі вчать оцінювати синонімічні варіанти, їх емоційно-експресивне забарвлення, конструювати речення і тексти зі стилістичною метою, використовувати у власному мовленні різні мовні засоби" [5, с. 318].

Реалізація функціонального підходу дає можливість бачити мовну систему, зв'язок та взаємодію одиниць різних рівнів, і головне – спостерігати за узгодженим існуванням одиниць у мовленні, їх спільне функціонування в тексті; сприяє розвитку логічного й асоціативного мислення: вчить виокремлювати однакові, схожі значення та функції в зовнішню (формальну) різних мовних засобах; розвиває мовне і мовленнєве чуття, робить вибір мовних засобів під час формування висловлювання більш усвідомленим; стимулює розвиток як рецептивних, так і продуктивних мовленнєвих дій.

Стилістична вправність тісно пов'язана зі стилістичними вміннями і навичками, що повинні сформуватися в учнів. М.Пентелюк виокремлює дві групи таких умінь і навичок: 1) вміння і навички пов'язані із засвоєнням стилістичного забарвлення, або маркованих, засобів мови; 2) вміння та навички, які забезпечують оволодінням стилістично диференційованим зв'язним мовленням. Тут мова йде про:

- заміну одних мовних одиниць іншими (стилістичну заміну);
- розрізнення стилів, визначення основних їх ознак;
- удосконалення стилю сказаного і написаного (стилістичного редагування);
- користування тим чи іншим стилем під час продукування мовлення;
- стилістичний аналіз, вміння визначати функцію певної мовної одиниці в мовленні [5, с. 319].

Одним із найефективніших методів формування цих умінь є вправи. На сьогодні існує кілька класифікацій стилістичних вправ, які

вирішують завдання оволодіння стилістичними уміннями і навичками з різних аспектів. Так, лексико-стилістичні, фонетико-стилістично та граматико-стилістичні відображають зв'язок вивчення стилістики з основним програмовим матеріалом, коли опановується функціональне навантаження лексичних, фонетичних та граматичних одиниць. Поділ вправ на супровідні, спеціальні та ті, що закріплюють і поглиблюють знання і навички, вказує на місце їх застосування, оскільки перші проводяться під час вивчення основного програмового матеріалу, другі – на уроках, що безпосередньо присвячені опануванню тем зі стилістики, і треті можуть використовуватись вчителем на різних типах уроків.

Так, наприклад, можна подати фоностилістичні вправи, які б ілюстрували функціонування фонем у різних стилях.

Вправа 1. Підрахуйте кількість наголошених голосних у поданих текстах художнього і наукового стилів. У якому тексті частота наголошених голосних більше? Чому?

1. Системні зв'язки в сфері фраземіки (уривок).

Грунтовне вивчення фраземного складу конкретних мов показало, що фраземіка становить систему, тобто сукупність взаємозумовлених чи певним чином упорядкованих елементів, що утворюють єдність. Суть системної організації фраземіки найповніше виявляється в різноманітних семантичних зв'язках між фраземами. Розглянемо лише ті, що відображаються в таких категоріях, як полісемія, омонімія та паронімія, синонімія та антонімія. Причому слід зауважити, що принаймні один із видів семантичних зв'язків у сфері фраземіки, який відображається в такій категорії, як полісемія, визнається далеко не всіма фразеологами

М.Т.Демський.

2. Художній текст.

Климко прокинувся від холодної роси, що впала йому на босі ноги (видно, кидався уві сні), і побачив над собою скам'янілобузкове небо, яким воно буває лише восени на сході сонця, – без жайвороння, без легких з позолотою хмарок по обрію, без усміхненої радості пробудження. Климко підібгав ноги під поли діжурчини, щоб зогрілися, й онімілою тремтячою рукою дужче розгорнув солому напроти очей. Він спав під скиртою

Григор Тютюнник.

Вправа 2. Підрахуйте, які приголосні звуки найчастіше живаються у поданих творах П.Тичини “Я сказав тобі лиш слово”, “Похорон друга” (уривок). Зробіть порівняльний аналіз. Як

відбивається частота вживання певних звуків на загальному емоційному навантаженні твору?

Я сказав тобі лиш слово

Я сказав тобі лиш слово –
Вколо ж шум який піднявся:
В небі сонце задзвеніло,
Гай далекий засміявся.

Подививсь я в твої очі.
Стиснув руку в любій муці,
Білі гуси ген за ставом
Розлетілися по луці...
Заглянув я в твою душу.
До серденька притулився.
Бачу – вишні розцвітають.
Чую – тихий спів полився.
Ах, це десь весна танцює,
Розтопивши білу кригу! –
Переповнений любов'ю,
Я одкрив кохання книгу.

Похорон друга

Вже сумно вечір колір свій міняв
З багряного на сизо-фіалковий.
Я синій сніг од хати відкидав
І зупинився... синій, оркестровий
Долинув плач до мене. Плакав він,
Аж захлинався на сухім морозі:
То припадав зеленим до ялин,
Що зверху червоніли при дорозі,
То глухо десь одлунював в саду.
І від луни в повітрі оддавало,
Немов, на тон не строючись в ладу,
там тисячі оркестрів разом грало,
Мішаючи мотиви...
Усе міняється, оновлюється, рветься,
У ранах кров'ю сходить, з туги в груди б'є,
замулюється мулом, порохом береться,
Землі сирій всього себе передає.

Отже, реалізація функціонально-стилістичного підходу дає можливість простежити, яким чином мовні одиниці фонетичного,

лексичного, морфологічного і синтаксичного рівнів реалізуються у мовленні, особливо звертаючи увагу на те, яке стилістичне навантаження вони несуть на собі, з'ясувати закономірності вживання мовних одиниць кожного з рівнів у певному функціональному стилі. Результатом використання функціонального підходу є розвиток інтересу до мови під час роботи з текстом та створення власних висловлювань: демонструє можливість оперувати одиницями різних рівнів, шукати та знаходити зв'язки та взаємодію мовних одиниць. Таким чином здійснюється нерозривне оволодіння мовою і мовленням, що є важливим чинником у формуванні високої мовної культури.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Голов. ред. В.Т.Бусел, редактори-лексикографи: В.Т.Бусел, М.Д.Василега-Дерибас, О.В.Дмитрієв, Г.В.Латник, Г.В.Степенко. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, – 2005. – 1728с.
2. Виноградов В.В. Избранные труды. О языке художественной прозы. – М., 1980. – 242с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – №5. – 16с.
4. Єрмоленко С.Я. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови) / Інститут української мови НАН України, Український науково-виробничий центр “Рідна мова”. – К.: Довіра, – 1999. – 431с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / колектив авторів за редакцією М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005. – 400с.
6. Обучение русскому языку в школе / Е.А.Быстрова, С.И.Львова, В.И.Капинос. – М., – 2004. – 40с.
7. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: підручник для студентів / за редакцією М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 302с.
8. Чередниченко І.Г. Нариси з загальної стилістики сучасної української мови. – К.: Радянська школа, 1962. – 495с.
9. Pateman T. Language in mind and language in society: Studies in linguistic reproduction. – Oxford: Clarendon, – 1987.

ДО ПРОБЛЕМИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ У СУЧАСНІЙ ШКОЛИ

Стаття посвячена вопросам екологического воспитания и его роли в формировании личности современного школьника.

The article is devoted the questions of ecological education and his role in forming of personality of modern schoolboy.

Постановка проблеми. Проблема екологічного виховання молоді, яка повинна закласти основи екологічного благополуччя світу в ХХІ столітті є надзвичайно важливою і актуальною.

Природа як засіб виховання дітей завжди цікавила педагогів. Я.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, А.Дістерверг, К.Ушинський високо цінили її вплив на процес формування людини.

Гармонійна особистість, на думку В.Сухомлинського, нагороджується лише в гармонії з довкіллям. Природа ріднокраю є важливим і могутнім чинником, який „розкриває світ у його довершеності й виразності, висвітлює унікальність кожної форми життя” [4, с. 264].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження (О.Дерев'янку, С.Багоцький, Н.Льєнко, Н.Коваль, Г.Тарасенко, Г.Ковальчук, О.Матвієнко та ін.) продовжують пошук ефективних шляхів екологічного виховання учнівської молоді. Науковці доводять неабияку значущість естетичних аспектів ознайомлення школярів з природою; високо оцінюють роль безпосереднього контакту учнів із довкіллям; наголошують на особливому статусі творчих форм пізнання природи. Здатність досягнути естетично виразне у природі, як наголошує Г.Тарасенко, “наближує дитину до розуміння розмаїття життя на планеті, до досягнення всіх форм його вияву”.

Мета нашої статті: розглянути сутність екологічного виховання та його роль у формуванні сучасної особистості.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури дозволив побачити, що існує багато підходів до визначення поняття “екологія”. Так, наприклад, тлумачний словник української мови стверджує, що це – “взаємовідношення між організмом і оточуючим середовищем” [5, с. 97].

“Український педагогічний словник” С. Гончаренка містить таке визначення: “Екологія – розділ біології, що визначає закономірності взаємовідношень організмів з навколишнім

середовищем, а також організацію і функціонування надорганізованих систем (популяцій, видів, біоценозів, біосфери)” [1, с. 11].

Зміст терміна “екологія” за останні роки значно розширився. Тому від суто біологічного його розуміння треба переходити до нового трактування, що передбачає взаємодію з природою, яка становить не безладне поєднання різних живих істот, а досить стійку й організовану систему. А життя та діяльність людини, як і кожного живого організму, відбуваються в умовах певного середовища.

Сучасні дослідження доводять, що від успішного здійснення екологічної освіти, формування нового екологічного мислення підростаючого покоління великою мірою залежить майбутній стан природного середовища. Отже, екологічне виховання – це “психолого-педагогічний процес, спрямований на засвоєння учнями наукових основ природокористування, формування відповідних переконань і практичних навичок, вироблення певних ціннісних орієнтацій, активної життєвої позиції в галузі охорони природи” [3, с. 266].

У Концепції національного виховання [2], що спрямована на цілісне формування особистості, наголошується, що формування екологічної культури, гармонійних відносин людини і природи посідає в Україні особливе місце. Це викликано багатьма причинами: наслідками Чорнобильської катастрофи, високим рівнем радіаційного та хімічного забруднення навколишнього середовища. Нашим дітям украй необхідні знання про взаємозв'язок природи і суспільства, відчуття відповідності за природу як національну і загальнолюдську цінність, основу життя на Землі. Сучасні школярі мають набути стійку потребу в спілкуванні з природою; оволодіти нормами правильної поведінки в процесі взаємодії з нею; брати активну участь в охороні й поліпшенні навколишнього середовища.

Видатний педагог В.Сухомлинський розкрив суть екологічного виховання учнів засобами природи. Його погляди на світ, природу і місце людини у ній вражають своєю глибиною, цілісністю. Безмежна віра в красу, в її всеперемагаючу силу стала могутнім підґрунтям оптимістичної педагогіки Василя Олександровича, обумовила нову принципову орієнтацію на загальнолюдські цінності.

Філософська заглибленість мислення педагога-науковця, своєрідність тлумачення найскладніших проблем буття і вічності дають підстави для пошуку в його спадщині концептуальних підходів до вирішення складних проблем екологічного виховання дітей у ХХІ столітті.

В.Сухомлинський вибудував струнку педагогічну систему, концентрами якої стали людина і природа. Суспільне виховання, на думку педагога, не повинно відокремлювати дитину від навколишнього світу, а навпаки – зобов'язане максимально враховувати особливості її розвитку як природної істоти: “Людина була й завжди залишається дітям природи, і те, що ріднить її з природою, має використовуватися для її прилучення до багатств духовної культури” [4, с. 217].

Природа у вчителя-практика – не просто фон для успішного навчання і виховання учнів, не допоміжний засіб впливу на емоційно-вольову сферу вихованців, а “первородне джерело життя, основа радості людського буття”.

Мета екологічного виховання на сучасному етапі розвитку суспільства – формування відповідального ставлення до навколишнього середовища, заснованого на екологічній свідомості [3, с. 267]. Це передбачає дотримання моральних та правових принципів природокористування й пропаганду ідей його оптимізації, активну діяльність з вивчення і охорони природи своєї місцевості.

Мета екологічного виховання досягається комплексним розв'язанням освітніх, виховних та розвивальних завдань.

Екологічне виховання школярів здійснюється за допомогою різних навчальних дисциплін: довкілля, природознавство, рідна мова, читання, позакласне читання (початкова школа); ботаніка, зоологія, генетика та географія, література (середня та старша школа).

Здобуваючи певну систему знань на уроках, учні свідомо засвоюють взаємозв'язки у системі “людина-природа”. Поступове формування екологічної свідомості підведе їх до розуміння того, що:

- гармонійний розвиток людини і природи – це елемент єдиної системи;
- необхідно зберігати екологічну рівновагу задля спільної користі;
- потрібно охороняти природу і зберігати її заради неї самої та майбутніх поколінь.

Слід пам'ятати, що екологічне виховання повинно бути систематичним; здійснюватися на засадах наступності, поступового ускладнення і поглиблення окремих елементів від 1-го до 11-го класів.

Шкільна практика свідчить, що ефективний вплив у цьому напрямку має активне залучення школярів до посильних для них практичних справ з охорони природних ресурсів (озеленення класних кімнат та школи; догляд за квітниками; шефство над лісосмугами;

збирання плодів і насіння лісових і лугових трав; охорона й підгодівля птахів тощо.

Висновки. Отже, формуючи у сучасних школярів гуманний погляд на природу, ми допомагаємо їм зрозуміти, що людина і природа тісно пов'язані між собою, турбота про довкілля, його захист – це турбота про людину, її майбутнє. Нищення природи – результат занепаду особистості, її моральних цінностей.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.–К.: Либідь, 1977. – 376 с.
2. Концепція національного виховання // Рідна школа.– 1995.– №9.– С.11-47.
3. Матвієнко О.В. Виховання молодших школярів: теорія і технологія.– К.: ВД “Стилос”, 2006. – 543 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані педагогічні твори у 5-ти т. – К.: Рад.школа, 1979. –Т.3. – 367 с.
5. Глумачний словник-мінімум української мови / Уклад. О.М.Єфімов.–К.: Довіра, 1999. – 447 с.

Ю. Стежко

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРАКТИКИ ВИПРОБУВАНЬ ЗІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ “ЛЮДИНА І СВІТ”

Досліджуються методика тестових випробувань із суспільствознавчого курсу “Людина і світ”, спосіб класифікації тестових завдань, психолого-педагогічні умови та організаційні заходи їх застосування.

The article deals with the methodics of Knowledges tests evaluation in the Humanities and Social course “Human and the World”, methods of tests classification, psychological and pedagogical conditions, tests objectives and using.

Реалії ринкових трансформацій, євроінтеграційні тенденції обумовили суспільне замовлення на особистість нового типу, на випускника школи, конкурентноспроможного на ринку знань. Перед педагогічною наукою з усією гостротою постало завдання піднести рівень вітчизняної освіти до європейських стандартів, вдосконалити та уніфікувати методику оцінювання знань, виявлення творчо обдарованої учнівської молоді. Отож видається цілком логічним утвердження в освітніх технологіях іновачій на кшталт тестових випробувань – запоруки об'єктивності, комплексності,

компетентності в оцінюванні інтелектуального рівня та креативності особистості. Зазначене особливим чином актуалізувало проблему теоретико-методичного забезпечення тестових випробувань із соціально-гуманітарних дисциплін, що, власне, і визначило тему нашого статейного дослідження.

Практика тестових випробувань не є новою в історії національної педагогічної практики. Проте вони мали спорадичний характер. Не буде помилкою сказати, що тестування не набуло достатнього поширення, не розкрило свого дидактичного потенціалу. Не останню роль в цьому відіграла невідповідність методичних пропозицій щодо запровадження тестових випробувань потребам освітянської практики. Йдеться передусім про спрямування методики не стільки на контроль за засвоєнням знань, скільки на виявлення культури мислення, творчих здібностей.

Сьогодні доволі відчутною стала скрута в напрацюваннях тестових завдань із соціально-гуманітарних дисциплін, котрі б відповідали зазначеним вимогам. Проте спостерігається і зростання зацікавленості науково-педагогічної спільноти, педагогів-практиків цією проблемою. Маємо відзначити вагомі розробки тестових завдань з філософії та шкільного курсу “Людина і світ” О.Гісема, О.Мартинюка [1], В.Петрушенка [2], П.Сауха [3] та інших авторів.

Утім аналіз напрацювань з методики тестування засвідчив, що на заваді широкого його впровадження в практику постав ряд стереотипів: по-перше, тестування пов’язувалося із використанням комп’ютерних технологій; по-друге, тестовий контроль знань визнавався можливим лише стосовно спеціальних, точних наук; по-третє, тестування бачилось як засіб контролю за засвоєнням учбового матеріалу, його репродуктивним відтворенням, а не здатності до продуктивного мислення, творчості. Найбільш згубно це відбилосся на практиці тестування із курсу “Людина і світ” в силу його філософського змісту.

Аналіз практики випробувань із суспільствознавчого курсу “Людина і світ” в старших класах засвідчив, що представлення тестових завдань не потребує формалізації, позаяк соціально-гуманітарні дисципліни відзначаються високим ступенем абстрактності, неоднозначністю та суперечливістю – якостями, які не вкладаються в формально-логічні рамки комп’ютерної “мови”. Отож і акцент в побудові тестових завдань зміщується зі сфери формалізації в площину змістовності, евристичної спрямованості. Втім це не єдине, що впливає на ефективність тестових випробувань.

Доволі проблематичним виявилось і бачення методики та самої методології тестових випробувань. Розбіжності зосереджені, головним чином, навколо визначення критеріїв класифікації тестів, потреба в якій обумовлена уніфікацією вимог щодо рівня складності завдань, а відтак і стандартів оцінювання знань, здібностей, обдарованості учнівської молоді.

Іншим істотним чинником проблемності запровадження тестових випробувань із суспільствознавчого курсу “Людина і світ” стало кількісне визначення рівнів складності тестових завдань, обсягу їх інформаційного наповнення та формату відповідей. Потребує чіткості міра вимогливості, закладеної в формулюванні тестового завдання кожного рівня.

Зміст завдань та їх формулювання не мають повторювати питання плану уроку. На практиці виправдало себе формулювання тестових завдань з розрахунку на ускладнення -- від простих вимог на кшталт “Віднайдіть вірну відповідь із запропонованих...”, “Поставте у відповідність...” тощо до складних – “Розкрийте...”, “Співставте...”, “Проаналізуйте...”, “Обґрунтуйте...”, “Прореферуйте...” тощо.

Щодо інформаційного забезпечення, то кожне завдання має містити інформації стільки, скільки потрібно для достеменного його осмислення, і в той же час щоб її надлишок не обмежував творчий злет думки. Недостатність інформації, котра міститься в завданні, в такій же мірі як і її надлишок не сприяють розкриттю творчих, аналітичних здібностей. Міра інформаційного наповнення тестового завдання визначається кожен раз згідно мети випробовування та уточнюється експериментально. Але формулювання завдань неодмінно має бути максимально лаконічним.

Стосовно класифікації тестових завдань, то, як свідчить досвід, доцільно в її основу покласти передусім такі чинники як мета тестування, його призначення, вимоги до глибини знань та стилю мислення, а також форму відповіді. Отож тестові випробовування нами бачаться трьохрівневими. Досвід підтвердив їх самодостатність. Проте, щоб якомога більше розширити сферу призначення тестування та якомога точніше визначитися з оцінкою знань, здібностей, обдарованості, стилю мислення, виправдало себе і застосування завдань четвертого рівня складності, котрі, утримуючи в собі ознаки усіх попередніх рівнів тестування, накладають додаткові вимоги щодо способу мислення – синтезу формально-логічного та діалектичного.

Перший рівень становлять фіксовані тести, котрі вимагають віднайти із запропонованого переліку відповідей на запропоноване

питання єдино вірну. При цьому питання та відповіді мають однозначний зв'язок. Можливий і інший варіант, коли вимагається встановити відповідність між декількома співвідносними твердженнями. При цьому не вимагається обґрунтування зробленого вибору.

Такі тести розраховані здебільшого на пригадування навчального матеріалу, репродуктивне відтворення знань, в кращому разі на формально-логічне мислення. Втім і вірні відповіді на тестові завдання першого рівня складності не є абсолютним показником знань. Результат такого випробовування не завжди має достовірний характер, позаяк не виключається випадковість, коли вірна відповідь віднаходиться за певною асоціацією, а то й просто навмання.

Проте тести першого рівня складності мають і свою перевагу вже бодай в тому, що проведення тестування за такого типу завдань не вимагає багато часу, тому має широке застосування, можливо навіть як експрес-тестування за десять хвилин до закінчення уроку.

Другий рівень тестів становлять тести, в котрих завдання вимагають не лише володіння достатнім обсягом знань, зокрема, знання філософської термінології, а й здатності аналізувати, співставляти, віднаходити причинно-наслідкові зв'язки тощо. Такого роду тести розраховані на вияв комплексу мислительних дій, індуктивно-дедуктивних, аналітико-синтетичних, мислення за аналогією та інших формально-логічних суджень. Завдання можуть складатися також і у формі таблиць, а то й кросвордів, як це, наприклад, пропонує П.Саух [3]. Саме ж тестування не передбачає будь-якої додаткової підготовки, а тому може призначатися як для контролю знань на уроці по темі, так і в позаурочний час як підсумковий контроль засвоєння матеріалу з того чи іншого розділу.

Випробовування за третім рівнем складності тестів відзначається підвищеною вимогливістю до стилю мислення в тому сенсі, що пропонуються завдання на узагальнення емпіричного матеріалу, його філософське осмислення, знання змісту наукових понять тощо. Цей рівень складності тестових завдань розрахований на поєднання формально-логічного та діалектичного мислення, піднесення на рівень усвідомлення суперечностей. Випробовування за третім рівнем складності дає можливість оцінити сутнісне розуміння дійсності, здатність до обґрунтування відповіді.

Зазвичай тестові випробовування обмежуються трирівневою системою складності завдань. І цього цілком достатньо для того, щоб визначитися із оцінкою знань. Однак за певних обставин, скажімо, при

потребі з'ясувати межі пізнавальних здібностей або схильність до науково-дослідної роботи виправданим буде випробування за четвертим рівнем складності.

Четвертий рівень завдань є найбільш складним, та власне і не є експрес-тестуванням на кшталт попередніх. Завдання можуть передбачити написання есе, реферування робіт мислителів, аналіз та співставлення концепцій, тобто мислення такого рівня, котрий вимагає, окрім синтезу вищезгаданих пізнавальних здібностей, ще й здатності до суджень, узагальнень, вміння визначати ступінь дослідженості проблеми, скласти власну думку та аргументовано відстоювати її, спираючись на глибоке розуміння дисципліни.

Вочевидь, що випробування за таким рівнем потребують додаткової підготовки, роботи з першоджерелами, науковою літературою, періодичними виданнями тощо. Тому їх доцільно застосовувати, скажімо, для контролю за самостійним опрацюванням тем, розділів, для комплексного оцінювання засвоєння дисципліни в цілому, здатності мислити творчо, виходити за межі стереотипів.

Отже, узагальнимо сказане. Застосування того чи іншого типу тестування визначається не лише метою, яку ставить перед собою вчитель, що він прагне оцінити, а й формою проведення випробування, обсягом часу, умовами тестування. Мається на увазі призначення випробування, значимість отриманих результатів -- як для вчителя, так і для учня -- чи то є модульним контролем знань, чи то є контролем за самостійною роботою, чи то є перевіркою на схильність до науково-дослідної діяльності, чи то є випускним випробуванням. Комплексне використання завдань усіх чотирьох рівнів складності дає змогу оцінити весь спектр пізнавальних можливостей учня, скласти цілісне уявлення про його інтелектуальний рівень.

Відзначаючи в цілому ефективність тестування як дидактичного методу, не варто випускати з поля зору той факт, що ця ефективність значною мірою визначається психолого-педагогічними умовами, за яких відбувається випробування, організаційними заходами щодо його підготовки та проведення, професійністю вчителя, його знанням вікової психології. Школярі відзначаються особливою чутливістю до умов, за яких відбувається випробування, надзвичайно переймаються стосунками з учителем. Ідеться про необхідність створення атмосфери доброзичливості, котра б зняла емоційно-психологічну напругу, яка неодмінно виникає під час будь-якого випробування, тим паче доленосного.

Ще одним фактом спостереження, вартим пильної уваги, є те, що результат тестових випробувань на завжди адекватно відображає рівень знань чи мислительних здібностей. Досвід дає приклади вкрай низьких показників тестування учнів, котрі протягом навчального року виказували доволі високий рівень знань, здібностей. Інколи така невідповідність є проявом заниженої самооцінки особистості, її внутрішнього психологічного дискомфорту з того чи іншого приводу, наприклад, в ситуації психологічної несумісності колективу, особливо щойно сформованого. Досвідчений педагог безпомилково розрізнить, що то є за причина. Проте не становить особливої складності і діагностування особистості на психічну адекватність та в разі потреби здійснити психокорекцію особистості, вжити заходи щодо усунення психологічних перешкод. У виняткових ситуаціях можна застосувати роботу в “малих групах”, розділивши клас за ознакою психологічної сумісності. Досвід підтверджує ефективність такого прийому.

Окрім того, практика підтверджує доцільність в разі потреби використання опосередкованих підказок, котрі б якимось чином сприяли виявленню знань, здібностей. Скажімо, навести додаткову інформацію у вигляді зазначення теми уроку, де висвітлювався матеріал, який має пригадати учень, можливо вказати на літературні джерела або дати тлумачення термінів, котрі б асоціативно наводили на потрібні відповіді. Адже не останню роль в ефективності тестових випробувань відіграє і така складова пізнавальної діяльності як кмітливість – здатність інтелекту до оперативного, адекватного аналізу інформації.

В окремих випадках тестових випробувань видається виправданим проведення індивідуальної роботи з учнем як додаткового засобу активізації його пізнавальної діяльності. З огляду на особистісні характеристики, тип темпераменту тощо педагог має визначитися, що то має бути за робота: чи то додаткові індивідуальні співбесіди на кшталт сократівських, чи то застосування методів імітаційного моделювання, чи то аналізу ситуацій щоб збудити певні асоціації.

Стосовно організаційних заходів то варто зосередитись як на належній підготовці самих тестів, так і на попередній роз'яснювальній роботі щодо порядку проведення тестування та оцінювання завдань згідно його складності. Для зручності та заощадження часу на проведення тестових випробувань завдання можуть міститися на окремих картках, котрі роздаються кожному учневі. Формат тестових завдань повинен забезпечити однозначність їх розуміння, доступність

для сприйняття, чіткість формулювання вимог до змісту та форми відповіді, щоб учень не відволікався на їх осмислення.

Випробовування може відбуватися одночасно за декількома тестами – як однотипними, так і різного рівня складності. В останньому випадку усі завдання зводяться до однієї картки. По завершенню тестування підводяться підсумки, обговорюються стандартні помилки, оголошуються результати.

Кожне тестове випробовування має завершуватися оцінкою або відповідною кількістю балів, однак неодмінною умовою є врахування рівня складності завдання, його “ваги” в загальній оцінці. Проведення самого тестування та оцінювання знань можуть здійснюватися одним вчителем у разі внутрішнього контролю знань, або незалежними експертами, щонайменше двома, у разі здійснення зовнішнього тестування.

Дидактична значимість тестування, окрім функції контролю знань, визначається і корегуючою роллю в тому сенсі, що вчитель, аналізуючи та узагальнюючи допущені учнями помилки, неодмінно має віднайти їх причину та відповідним чином скорегувати навчальний процес.

Отже, ми зосередились лише на декотрих але, як на нас, сутєвих моментах тестових випробувань, із соціально-гуманітарних дисциплін, умисно залишивши поза увагою деталі, з якими кожен методист, вчитель-практик має визначитись самостійно. Зокрема, на тлі незаперечних переваг тестування над іншими формами контролю знань не слід нехтувати вербальними формами роботи вчителя, таким потужним засобом розвитку особистості, формування, культури мислення як усне спілкування. Отож педагог має скористатися кожною нагодою для спілкування, кожною можливістю учня висловити власну думку в діалогічній чи монологічній формі. “Живе” слово збуджує думку, а схвальна оцінка вмотивовує навчання.

Усе зазначене дає нам підстави для наступних висновків щодо практичної значимості тестових випробувань: по-перше, тестування є більш ефективним методом порівняно з традиційними – заліком чи екзаменом; по-друге, вдосконалена методика тестування поширює сферу його застосування на соціально-гуманітарні дисципліни; по-третє, тестування в найменшій мірі, порівняно з іншими методами, дає простір для вияву суб’єктивізму вчителя; по-четверте, тестування заощаджує навчальний час, завдяки чому урізноманітнюється його застосування; по-п’яте, тестування створює можливості для уніфікації вимогливості щодо кожної оцінки; по-шосте, тестування дає

можливість запровадити свого роду стандарт на випускника школи, що забезпечить рівні можливості конкуренції не лише на вітчизняному, а й на зарубіжному ринку знань в рівній мірі навчальним закладам різної форми власності; по-сьоме, забезпечує наступність в безперервній системі освіти – школа, бакалаврат, магістратура.

І наостанок. Наведене нами бачення тестових випробувань, місця в освітніх технологіях не може претендувати на вичерпність, позаяк утілення в практику незалежного тестування на усіх щаблях освітньої ієрархії неодмінно висвітлить нові грані проблеми, нові прогалини в методиці, то ж постане потреба у подальшому її вдосконаленні.

Література

1. Людина і світ. 11 клас: Плани-конспекти уроків / О.В.Гісем, О.О.Мартинюк. – Х.: Веста: Вид-во “Ранок”, 2005. – 256 с.
2. Практикум з філософії: Методичний посібник для викладачів та студентів ВНЗ. Під ред. В.Петрушенка. Львів: “Новий Світ – 2000”, “Магнолія плюс”, 2003. – 256с.
3. Саух П. Філософія: навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.

О.В.Ковальська

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ НА УРОКАХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

В статтє дана характеристика основних структурних компонентів процесу формування понять на уроках культурологіческих дисциплін.

In this article the reference of the main structural elements of the lessons of education subjects is given.

Постановка проблеми, мета статті. Кардинальні соціально-політичні зміни, актуалізація питань духовного відродження нації, перехід до нових форм економічного життя висувають на чільне місце проблеми освіти. Одне з головних положень концепції оновлення освіти пов'язане з перебудовою шкільної етико-естетичної і художньої освіти. Без перебільшення можна сказати, що введення шкільних предметів етико-естетичного і художнього спрямування як найкраще сприяють підготовці молодої людини до діалогу з іншими культурами, толерантного її співіснування, взаємозбагачення в процесі обміну інформацією, знаннями, досягненнями в різних сферах людського буття.