

**Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова**

Наука і сучасність

Збірник наукових праць

Том 46

*Педагогіка
Філологія*



Київ – 2004

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА**

**НАУКА
І
СУЧАСНІСТЬ**

Збірник наукових праць

Том 46

Київ – 2004

*Турчинова Г.В.
НПУ імені М.П.Драгоманова*

МЕТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІМ ЯК ДРУГОЇ ФАХОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Процеси інтеграції України в Європу та глобалізація всього світу супроводжуються надзвичайною активністю не тільки міждержавних, а й міжлюдських стосунків. У зв'язку з цим завдання підготовки професіоналів для закладів середньої та вищої освіти в сучасній соціокультурній ситуації набуло особливої актуальності. Необхідність підготовки таких спеціалістів диктується також кардинальними змінами, які відбуваються у вітчизняній освіті. В суспільстві з'явилися нові цінності – орієнтація на саморозвиток, на самоосвіту, зацікавленість у володінні іноземними мовами, як засобом спілкування у професійній сфері діяльності. Така ситуація змусила нас торкнутися питання цілей навчання ІМ у вищих навчальних закладах, що і є основною темою нашої статті. Для його вирішення розглянемо різні підходи щодо трактування цілей навчання ІМ.

Проблема цілей навчання завжди була і залишається глобальною в дослідженнях педагогів, психологів, лінгвістів, методистів (Н.Ф.Талызина, В.П.Беспалько, В.Л.Скалкин, М.Н.Вятютнев, В.В.Сафонова, О.Б.Тарнапольский, С.П.Кожушко, М. Shennon, С.В. Paulston).

Цілі навчання ІМ – це окремих випадок реалізації соціальних цілей навчання на рівні держави (А.Спиркин, И. Бриг, И. Сузуки), геополітичних суспільств (М. Shennon) або навіть світового співтовариства (Проблеми вищого навчання в програмах ЮНЕСКО). У вітчизняній науці вони трактуються як ідеальний, свідомо запланований результат навчально-виховного процесу у відношенні до умов, які його народжують. Вони проявляються у змінах, які відбуваються в знаннях, вміннях, особистих якостях, професійній компетенції в умовах вузівського навчання (И.А.Володарская, А.М.Минина), у збагаченні ціннісних орієнтацій світоглядного (В. Горшин), соціокультурного (В.В.Сафонова), інтелектуального (В. Горшин) характеру.

Традиційно у вітчизняній методиці викладання ІМ виділяють практичні або комунікативно-практичні цілі (А.П.Старков, А.А.Миролюбов,), а також навчальні та виховні (С.Ф.Шатилов, А.П.Щукин). Потім до їх числа стали включати і розвиваючі цілі (Т.В.Маркова, И.Л.Бим). Достатньо довго у типологічному підході до визначення цілей в умовах загальноосвітньої та вищої школи не було суттєвих змін, так як увага методистів була

сконцентрована на дослідженні загальних цілей навчання ІМ. І тільки невідкладні потреби суспільства змусили методистів розвинути гілку “цілей навчання ІМ як спеціальності”, включаючи обов’язковим компонентом професійні цілі навчання ІМ (Б.М.Єсаджян, К.І.Саломатов, О.І. Горбуненко, С.Ф.Шатілов, А.П.Бердичевський, L. Magrani).

Окремою ланкою цієї проблеми є цілі навчання ІМ на немовних факультетах ВНЗ України. За радянських часів вивчення ІМ у немовних ВНЗ зумовлювалося спільними задачами у розвитку народної освіти та підготовки спеціалістів для народного господарства. Основні засади викладання ІМ у немовних ВНЗ були розроблені В.М.Ляховицьким (1981) та О.Б.Тарнапольським (1989). Вони зосередили увагу на висвітленні таких методичних питань: спеціалізація мови, тематика та зміст навчальних матеріалів у їх зв’язку з профільними дисциплінами, організація навчальної діяльності, навчання мовленнєвих компетенцій. Реалізація практичної цілі навчання ІМ повинна була надати можливість знайомитись з рівнем розвитку науки та техніки за кордоном та критично оцінювати закордонний досвід.

Але з набуттям незалежності України та з намаганням держави увійти в європейське товариство ситуація з вивченням іноземної мови у немовних ВНЗ докорінно змінилась. Звернувшись до міжнародного досвіду навчання ІМ, а саме до напрямку “іноземна мова для спеціальних цілей” (LSP), який з’явився на початку 60-их років ХХ століття й головною метою якого є не опис граматичних зв’язків та їх застосування, а вивчення мови для використання її у реальному спілкуванні спеціалістів окремих галузей, постала необхідність говорити про те, що сфера спілкування представників кожної професії відрізняється від інших професій. Тому необхідно навчити людей спілкування іноземною мовою не лише взагалі, а й з метою спілкування й розуміння один одного на професійному рівні. У зв’язку з цим визначилась нова тенденція до сполучення двох спеціальностей, однією з яких стала іноземна мова. Педагогічні ВНЗ також долучилися до цього процесу і, як результат, з’явилися спеціальності, на яких паралельно з одним фахом студенти опановували ІМ як основну дисципліну. Це, наприклад, такі спеціальності як “Біологія та іноземна мова”, “Географія та іноземна мова” тощо. Але, проаналізувавши ситуацію, яка склалась зараз з цими спеціальностями, ми дійшли висновку, що постала необхідність виділення їх в окремий напрямок. Розглянемо об’єктивні умови, які навели нас на цю думку. Досі не існує державних документів, де було б конкретно визначено статус цих спеціальностей, сформульовані конкретні цілі та задачі навчання ІМ, які б враховували специфіку оволодіння

ними. Відсутня відповідна програма підготовки студентів, яка була б узгоджена з новими цілями і змістом навчання ІМ, де враховувалися б рекомендації Ради Європи щодо рівнів оволодіння ІМ і поліпшення процесу навчання. В такій ситуації кожен ВНЗ змушений сам розробляти програму та зміст навчання або користуватися матеріалами, запозиченими з інших вузів. Актуальною є і термінологічна проблема визначення статусу педагогічних спеціальностей, де ІМ вивчається як друга фахова дисципліна. Зараз зустрічається декілька назв цього явища: подвоєні спеціальності; спеціальності широкого профілю; спеціальності подвоєної компетенції; навчання за двома спеціальностями. Навіть фахівцю важко сказати, про які спеціальності взагалі йде мова, чого там навчають і кого готують. Також дуже дивною виглядає ситуація, коли педагогічні спеціальності, де іноземна мова вивчається як другий фах, відносять до немовних, при цьому надаючи випускнику диплом вчителя ІМ з правом викладання цієї дисципліни в спеціалізованих школах, ліцеях, гімназіях і навіть у вищих навчальних закладах.

Відомо, що при намаганні стати студентом такої спеціальності, абітурієнт обов'язково повинен скласти вступний іспит з іноземної мови, чого на немовних спеціальностях не буває. Протягом всього курсу навчання, тобто п'яти років, ці студенти вивчають іноземну мову, маючи вісім, а з другого курсу десять годин на тиждень з практики мови та дві години для вивчення спеціалізованого курсу з філології (чого не мають немовні спеціальності). Тобто викладання іноземної мови йде за більш розгорнутою програмою, ніж на немовних спеціальностях. На четвертому та п'ятому курсах студенти обов'язково проходять педагогічну практику, а по закінченні навчання складають державний іспит з ІМ, де також відповідають на питання з курсу «Методика викладання іноземної мови». Враховуючи все вищесказане, можна говорити про те, що ці спеціальності не повинні бути віднесені до немовних.

З другого боку, не можна відносити ці спеціальності й до числа чисто лінгвістичних (мовних), бо викладання філологічних дисциплін йде за скороченою програмою, а деякі спецкурси й зовсім не читаються. Так, наприклад, на курс «Лексикологія» відводиться 34 години, тобто один семестр; на курс «Теорія та практика перекладу» - 35 годин, що є значно меншим, ніж час, який використовується на викладання цих дисциплін для отримання спеціальності «Викладач іноземної мови». «Лексикологія» - 35 годин, що у 2,5 рази менше, ніж час, який потрібен на підготовку викладача-професіонала. Такі курси, як «Вступ до романської філології», «Вступ до мовознавства», «Загальне мовознавство», «Латинська мова», «Історія основної

іноземної мови», «Друга іноземна мова» взагалі не читаються. Тобто, студенти не отримують необхідних теоретичних знань, якими повинен володіти спеціаліст з правом викладання ІМ. Такий непропорційний розподіл негативно впливає на мотивацію вивчення ІМ і, як наслідок, на оволодіння мовою в цілому та якість іншомовного мовлення студентів, зокрема.

Також треба зазначити, що викладання іноземної мови як фахової дисципліни майбутнього вчителя, наприклад, біології, відрізняється своїми особливостями:

а) перша і друга спеціальності не мають загальної наукової бази;
б) перша спеціальність не створює ґрунту для навчання другої і не сприяє засвоєнню іноземної мови;

в) перша спеціальність здійснює інтерферуючий вплив у тому плані, що розумово-психологічний настрій при самостійній роботі з першоджерелами й допомога з першої спеціальності різко відрізняється від такого при самостійній роботі з іноземної мови, що особливо відчувається в перші роки навчання у ВНЗ;

г) кількість годин, відведених на першу спеціальність, відрізняється у бік зростання у порівнянні з годинами, відведеними на навчання іноземної мови;

д) викладання ІМ здійснюється філологами, тобто людьми, які не є фахівцями спеціальності, з якою пов'язане навчання ІМ. Це означає, що студенти немовних спеціальностей є більшими фахівцями зі свого фаху, ніж сам викладач ІМ. А це зовсім неприпустимо, бо тим самим зменшується авторитет викладача і як результат - студент відчуває розчарування у ІМ як засобу, завдяки якому можна підвищити свій професійний рівень. Також знижується й мотивація у вивченні ІМ. З метою запобігання цього, а також розуміння предмету, з яким пов'язане вивчення ІМ, деякі викладачі отримують другу вищу освіту. Взагалі, це непогано. Але ми вважаємо, що буде правильнішим готувати спеціаліста, який вже розуміє предмет, що буде представлений іноземною мовою. Тому, ми погоджуємося з думкою О.Б.Тарнапольського про те, що настав час, коли на немовних спеціальностях викладачі з ІМ були б фахівцями з тієї спеціальності, за якою йде навчання і підготовка фахівців у ВНЗ;

е) існуючі програми не зорієнтовані на професійні потреби студентів. Тематичний блок, який відображає специфіку майбутньої професійної діяльності студентів дуже обмежений, тобто він посідає нерівноцінне місце серед інших тематичних блоків;

є) студенти не орієнтуються на оцінку і аналіз власного навчального досвіду та вдосконалення своїх навчальних стратегій, а також на використання власного досвіду оволодіння іноземною мовою для спеціальних цілей.

Виходячи з цього, треба відмітити, що проблема, яка вже зараз постала на таких спеціальностях – це розвиток їх як єдиного цілого, з точки зору науки. Як вже зазначалося вище, на спеціальностях, де ІМ викладається як другий фах, не читається багато філологічних дисциплін, а також другої іноземної мови. Тобто брак знань дуже обмежує можливість випускників займатися у майбутньому науковою діяльністю. Якщо не змінити ситуацію, ми будемо і надалі мати спеціальності, які не мають подальшого розвитку.

Враховуючи все вищесказане, ми можемо говорити про те, що педагогічним спеціальностям, де іноземна мова вивчається як другий фах, потрібно надати певний статус. Не відносити їх ні до немовних, ні до мовних і не намагатися враховувати цілі, завдання, зміст навчання лише з цих спеціальностей. Педагогічні спеціальності, де ІМ вивчається як другий фах, заслуговують на те, щоб бути виділеними в окремий напрямок, мати свій статус, свої цілі, завдання, тематику та програму навчання. Виходячи з цього, ми пропонуємо надати таким спеціальностям терміну **«педагогічні професійно-лінгвістичні спеціальності (ППЛС)»**, як такому, що найкраще передає сутність процесу підготовки студентів і найбільш повно відображає специфіку цих спеціальностей. Тобто, студент набуває знань зі своєї першої професії і також отримує знання з іноземної мови, яка є тим предметом, котрий завжди відноситься до лінгвістики.

Повертаючись до проблеми цілей навчання ІМ треба відзначити, що, починаючи з останньої чверті минулого століття, вона (ціль) почала формулюватися як розвиток у того, кого навчають іншомовної комунікативної компетенції. Таке загальне формулювання цілі залишається й зараз (Методика навчання ... 1999:49).

Саме це формулювання знайшло відображення в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (Common European Framework ... 2001:9). Однак формування іншомовної мовленнєвої комунікативної компетенції у визначенні цілі навчання дає загальне формулювання цієї цілі. Ми погоджуємося з думкою О.Б.Тарнапольського про те, що «необхідне раціональне обмеження цілі ... , бо якщо формулювати ціль як навчання комунікативної компетенції, конкретні задачі стануть практично всеохоплюючими, тобто реально недосяжними» (Тарнапольський 2004:26). Тому перше, що надає нам можливість говорити про обмеження цілі навчання

– є професійна спрямованість у навчанні. Професійна спрямованість як основний орієнтир у викладанні ІМ давно загальновідома і у вітчизняній, і в зарубіжній методиці (В.А.Артемов, N.G. Widdowson). Але, якщо ми звернемося до того, як розуміється ця професійна спрямованість у різних ВНЗ, ми побачимо дуже великий спектр поглядів.

Згідно з типовою програмою з ІМ для немовних спеціальностей ВНЗ (Халєєва, 1990) (а ми пам'ятаємо, що наші ППЛС поки що відносяться до немовних) курс ІМ має професійно-спрямований характер і його завдання визначається, насамперед, комунікативними та пізнавальними потребами фахівця відповідно профілю. Кінцевими вимогами є підтримання бесіди на загальні та професійні теми (діалогічне мовлення) та виступи за задалегідь підготовленими повідомленнями (монологічне мовлення) в ситуаціях офіційного характеру.

У програмі навчання активного володіння ІМ студентів немовних спеціальностей і методичних рекомендаціях (Мініна, 1998) кінцевою метою повного курсу є досягнення студентами активного володіння ІМ, рівень якого відображає індивідуальні здібності кожного студента окремо і готує до використання ІМ в професійній діяльності поза ВНЗ. Це означає, що випускники немовних ВНЗ повинні висловлюватись з проблем, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, аналізувати та оцінювати наукові досягнення в певних галузях, розуміти та коментувати висловлювання інших осіб на професійно-спрямовану тематику тощо.

К.І.Саломатов вбачає кінцеву мету і зміст професійної підготовки студентів у формуванні в них певної системи професійних знань і вмінь, необхідних і достатніх для вирішення професійних завдань, які постають перед учителем ІМ, а також його професійно значущих особистісних якостей та професійної педагогічної і пізнавальної спрямованості.

Н.І.Шляпіна дещо звужує кінцеву мету будь-якого професійного навчання, зокрема, професійної підготовки вчителів ІМ, яка, на її думку, полягає у формуванні у студентів певного комплексу професійних умінь.

Проаналізувавши чинні програми з ІМ для спеціальностей ВНЗ, а також дослідивши матеріали Ради Європи (а Common European Framework of Reference 2001), ми бачимо, що в їх основі лежить одна вимога – забезпечення випускників ВНЗ активним володінням іноземною мовою як засобом формування і формулювання думок у галузі повсякденного спілкування та в галузі відповідної спеціальності. Мета навчання активного володіння ІМ полягає також в тому, щоб навчити студентів викладати свої думки і розуміти

партнерів адекватно ситуації спілкування в повсякденній та спеціальних сферах.

Враховуючи все вищесказане, ми говоримо, що, навчаючи студентів педагогічних професійно-лінгвістичних спеціальностей іноземної мови, доцільно впроваджувати не тільки навчання іншомовній комунікативній компетенції, а й професійній спрямованості для формування професійно-орієнтованої комунікативної компетенції. Дотепер студентів ППЛС навчають як майбутніх вчителів іноземної мови. Їх обов'язково вчать читати літературу за своєю першою спеціальністю, робити як письмовий, так і усний переклад, відповідати на запитання з фаху, обмінюватися думками щодо питань своєї першої фахової дисципліни. Але зараз склалася ситуація, коли спеціалізовані школи, ліцеї, гімназії намагаються залучити спеціалістів, які є не просто викладачами іноземної мови, а які мають вміння та навички викладати загальноосвітні дисципліни іноземною мовою. Тобто соціальне замовлення вимагає не просто відповідного володіння іноземною мовою як для себе, так і для навчання ІМ інших. Це замовлення вимагає володіти ІМ як засобом, завдяки якому можна викладати загальноосвітні дисципліни. Це замовлення співпадає з концепцією ранньої професіоналізації шкіл та зі змінами, які відбуваються у середній освіті. Країна потребує фахівців, які в змозі здійснювати свою професійну діяльність з загальноосвітніх предметів іноземною мовою і які в змозі навчити учнів спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв іншомовного професійно-орієнтованого мовлення з метою подальшого отримання професійної освіти у вищих навчальних закладах як України, так і за кордоном.

Друге положення, що стосується обмеження та конкретизації цілей навчання, пов'язане з ідеями В.Л.Скалкіна про сфери спілкування, соціально-комунікативні ролі та соціально-комунікативні позиції (Скалкин 1981:56). Вченим було виділено вісім сфер спілкування: соціально-побутова, сімейна, професійно-трудова, соціально-культурна, сфера громадської діяльності, адміністративно-правова, сфера ігор та захоплень, видовищно-масова сфера. Під час навчання викладання загальноосвітніх дисциплін іноземною мовою головною, безумовно, є професійно-трудова. Однак дуже важливою є, на наш погляд, як соціально-побутова, так і соціально-культурна сфери. Жодна людина, якою б професією вона не володіла, не може уникнути спілкування в соціально-побутовій сфері. Тому ми вважаємо, що під час підготовки майбутніх учителів-предметників з правом викладання цієї дисципліни ІМ слід обов'язково виділяти час на вивчення лексичних одиниць з соціально-

побутової сфери. Також, враховуючи глобалізацію всього світу та інтеграційні процеси України в Європу, потрібно відмітити необхідність урахування діалогу культур в підготовці фахівця. Вміння спілкуватися з представниками різних культур, коректно поводитись під час проведення своєї педагогічної діяльності, а також дискусій, конференцій, круглих столів є важливим фактором підготовки майбутнього вчителя.

Що стосується поняття «соціально-комунікативна роль» та «соціально-комунікативна позиція» В.Л.Скалкін визначає їх як «... комунікативну роль індивіда, исполняющего некоторую типичную социальную функцию в пределах одной коммуникативной ситуации (учитель-ученик, начальник-подчиненный)», а соціально-комунікативну позицію трактує як набір усіх соціально-комунікативних ролей даного індивіду (Скалкін 1981:52; 67). Спираючись на це, О.Б.Тарнапольський запропонував поняття професійної соціально-комунікативної позиції, розуміючи під цим «набір соціально-комунікативних ролей данного специалиста при исполнении им своих профессиональных функций» (Тарнапольский 2004:30). Розглядаючи під цим кутом зору професійну соціально-комунікативну позицію випускника педагогічних професійно-лінгвістичних спеціальностей, ми говоримо, що такою, безумовно, є позиція «Викладач іноземної мови для спеціальних цілей». Відбір подібної професійної соціально-комунікативної позиції в якості однієї зі складових мети навчання дозволить чітко виявити ті професійні соціально-комунікативні ролі, які людина з такою позицією виконуватиме з використанням іноземної мови. Наприклад, соціально-комунікативна роль «учасник конференції», на якій присутні й іноземні колеги, є саме та, де буде необхідно використовувати іноземну мову не тільки з фаху, а й у соціально-побутовій та соціально-культурній сферах. Також це відноситься й до ролі безпосередньо викладача, коли людина має необхідність вести свою професійну діяльність іноземною мовою.

Третім положенням, яке виступає в якості обмеження цілі навчання, є, на наш погляд, зв'язок комунікативної компетенції з різними видами мовленнєвої діяльності. Відомо, що комунікативна компетенція не є чимось однорідним, а розподіляється на декілька видів комунікативних компетенцій, кожен з яких пов'язаний з окремим видом мовленнєвої діяльності. Це положення було висунуте як вітчизняними (М.Н.Вятютнев, 1984), так і закордонними вченими (D.Lehmann, S.Moirand, 1980) ще у 80-ті роки. Зараз можна вважати загально визнаним той факт, що існують особливі компетенції того, хто говорить, пише, читає, слухає. Вони відносно незалежні одна від одної і

можуть розвиватися достатньо автономно. Отже, хоча комунікативні компетенції в різних видах мовленнєвої діяльності, безумовно, розвиваються у взаємозв'язку, вони все-таки потребують різних підходів для розвитку кожної з них. Враховуючи те, що зараз основною метою навчання ІМ є вміння комунікативного спілкування, тобто вміння породжувати спонтанне мовлення і підтримувати його на достатньо високому рівні, для соціально-комунікативної позиції «Викладач» вкрай необхідно, перш за все, вміти розмовляти ІМ і здійснювати свою професійну діяльність ІМ. Тобто можна було б у якості цілі навчання визначити розвиток тільки декількох видів іншомовної мовленнєвої комунікативної компетенції – наприклад, говоріння, слухання та читання. Такий підхід звузив би ціль навчання, обмежуючи його задачі і, як результат, спростив їх рішення, полегшуючи досягнення оптимальних запланованих результатів.

Однак даний підхід не придатний для підготовки викладача – професіонала. Якщо людина намагається викладати свою спеціальність іноземною мовою, їй стануть у потребі вміння з чотирьох видів мовленнєвої діяльності.

Усе сказане в статті дає нам можливість сформулювати визначення терміну “педагогічні професійно-лінгвістичні спеціальності”, а також визначити мету навчання на них. Отже,

1. Педагогічні професійно-лінгвістичні спеціальності (ППЛС) – це спеціальності, де відбувається підготовка майбутніх учителів–предметників з правом викладання першого фаху іноземною мовою у спеціалізованих школах, ліцеях, гімназіях та вищих навчальних закладах.

2. Метою навчання на педагогічних професійно-лінгвістичних спеціальностях є формування у студентів професійно-орієнтованої комунікативної компетенції в говорінні, аудіюванні, читанні та письмі, яка надає можливість викладати свій фах іноземною мовою у спеціалізованих школах, ліцеях, гімназіях та вищих навчальних закладах. Сформована у процесі навчання професійно-орієнтована комунікативна компетенція забезпечить спілкування в професійно-трудовій, соціально-побутовій та соціально-культурній сферах випускнику з професійною соціально-комунікативною позицією “Викладач (*предмет*) українською та іноземною мовами” – наприклад, “Викладач біології українською та англійською мовами” у тих соціально-комунікативних ролях, що з найбільшою вірогідністю потребують спілкування іноземною мовою під час проведення професійної діяльності.

Таким чином, розглянута проблема мети професійної підготовки вчителів педагогічних професійно-лінгвістичних спеціальностей, а також виділення їх в окремий напрямок дає можливість визначити задачі навчання на ППЛС, а також розробити програму, зміст, форми організації освітнього процесу та методiku підготовки фахівців, враховуючи особливості навчального процесу.

Література:

1. *Вятютнев В.И.* Теория учебника русского языка как иностранного (методическая основа). – М.: Рус. язык, 1984. – 144 с.
2. *Саломатов К.И.* Методика профессионально направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности. – Куйбышев: Куйбышевский гос. пед. ин-т им. В.В.Куйбышева, 1984. – 94с.
3. *Скалкин В.Л.* Основы обучения устной иноземной речи. – Москва: Русский язык, 1981. – 248 с.
4. *Скалкин В.Л.* Плюрализм мнений и проблема выработки единой концепции учебного предмета «Иностранный язык» // Иностранные языки в школе. – 1989. – №4. – С. 45-50.
5. *Тарнапольський О.Б.* Методика обучения английскому языку на I курсе технического вуза. – Киев: Выща школа, 1985. – 160с.
6. *Тарнапольський О.Б., Кожушко С.П.* Методика обучения английскому языку для делового общения. – К.: Киев, 2004. – 182с.
7. *Шляпина Н.И.* Компоненты профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка.: Сб. науч. тр. – Вып. 277. – М.: МГНИИЯ, 1986. – С. 78-88.
8. *Lehman D., Moirand S.* Une approche communicative de la lecture // Le Francais dans le Monde. – 1980. – no.153. – P. 72-79.
9. *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference.* Council for Cultural Cooperation. Strasbourg, 2001. – 224p.

*Федоришин В.І.
НПУ імені М.П.Драгоманова*

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В УМОВАХ КОЛЕКТИВНОГО МУЗИКУВАННЯ

В статье рассматриваются пути формирования исполнительского мастерства будущих учителей музыки в условиях оркестровых занятий. Особое внимание обращено на специальные знания, умения и навыки, которые необходимы в исполнительской деятельности.

Проблемі формування виконавської майстерності вчителя музики приділено багато уваги у науково-методичних дослідженнях таких авторів, як: Є.Б. Абдулін, Л.Г. Арчажнікова, Ю.М. Бай, В.В. Белікова, М.А. Давидов, Є.В. Куришев, І.В. Мостова, В.І. Муцмахер, Г.Ю. Ніколаї,

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ 4

<i>Білянin Г.І.</i>	4
ЛОГІКО-ДИДАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ МОДУЛЯ.....	4
<i>Булах І.С.</i>	
МОРАЛЬНИЙ ВИБІР ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ПІДЛІТКА.....	12
<i>Василенко О.В.</i>	
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ	23
<i>Власенко К.В.</i>	
ВПЛИВ ЕВРИСТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ.....	31
<i>Гура О.І.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	39
<i>Гуральник Н.П.</i>	
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ФЕНОМЕНУ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МУЗИКАНТА	50
<i>Гусак Л.Є., Яцишин Н.П.</i>	
РОЛЬ АДАПТИВНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ) НА ЮРИДИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ.....	59
<i>Івахненко Т.П.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ АНАЛІЗУ ДРАМАТИЧНОГО ТВОРУ КРІЗЬ ВИМІРИ ЙОГО ЖАНРОВОЇ СПЕЦИФІКИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	66
<i>Кучменко О.Б.</i>	
РОЛЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ: СПЕЦИФІКА І ПРИНЦИПИ ВЗАЄМОДІЇ СУСПІЛЬСТВА І ПРИРОДИ.....	74
<i>Петрова І.В.</i>	
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СПІВПРАЦІ ДЕРЖАВНИХ ОРГАНІВ ВЛАДИ ТА ЗАКЛАДІВ ДОЗВІЛЛЯ.....	78

Роговенко М.М.

АНАЛІЗ, СИНТЕЗ, ПОРІВНЯННЯ –
КОНСТРУЮЮЧІ ЕЛЕМЕНТИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ..... 89

Романенко Ю.О.

РОБОТА СТАРШОКЛАСНИКІВ З НАУКОВО-НАВЧАЛЬНИМ ТЕКСТОМ
НА КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНІЙ ОСНОВІ 96

Руденченко А.А.

МЕТОДИКА ДЕКОРАТИВНОГО РОЗПISУ:
ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД 104

Сущенко Л.П.

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ГАНДБОЛІСТОК
КОМАНДИ «МОТОР-2» 112

Турчинова Г.В.

МЕТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІМ
ЯК ДРУГОЇ ФАХОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ..... 122

Федоришин В.І.

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
В УМОВАХ КОЛЕКТИВНОГО МУЗИКУВАННЯ 131

Фенцик О.М.

НОВЕ ПРОЧИТАННЯ КЛАСИЧНОГО ТВОРУ
(НА МАТЕРАЛІ РОМАНУ “ВЕРШНИКИ” Ю.ЯНОВСЬКОГО)..... 139

Чаплицін В.П.

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІЗМУ В ФІЛОСОФІЇ
ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ 146

Шапран О.І.

НАВЧАЛЬНІ КОМПЛЕКСИ ЯК МЕХАНІЗМ ІННОВАЦІЙНОГО
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ..... 153

Шашенко С.Ю.

ВПЛИВ СІМ'Ї НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 163