

себе патріотом України, усвідомлює свій органічний зв'язок з державою, спрямовуючи свою діяльність на її розвиток.

Актуальним на сьогодні залишається питання ефективної реалізації практичного компонента громадянського виховання особистості. Формування громадянської самосвідомості особистості відбувається за умови громадянознавчого спрямування всього навчально-виховного процесу вищої школи, про що піде мова в наступних наукових розвідках.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боришевський М. Й. Розвиток громадянської спрямованості : монографія / Боришевський М. Й., Яблонська Т. М., Антоненко В. В.; за заг. ред. М. Й. Боришевського. – К., 2007. – 186 с.
2. Завалевський Ю. І. Громадянська освіта і громадянське виховання в закладах освіти / Ю. І. Завалевський, Прокопович Ю. А., Сагарда В. В. – Навчально-методичний посібник. – Чернівці : Букрек, 2004. – 48 с.
3. Капустина З. Я. Гражданственность как ценность российской культуры: автореферат доктора культурологии. – М., 2008. – 40 с.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – №3. – С. 7 – 21.
5. Красовська О. О. Виховання громадянської самосвідомості старшокласників засобами символіки народного мистецтва України : автореферат дис... канд. пед. наук. – К., 1999. – 20 с.
6. Олексін Ю. П. Теоретичні та методичні засади формування громадянськості у старшокласників на уроках історії. // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Вісник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – № 14. – 2005. – С. 90–99.

7. Радул В. В. Соціальна активність у структурі соціальної зрілості (теоретико-методологічний аспект): [Монографія]. / В. В. Радул. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2011. – 256 с.

8. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. (Укладачі: С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка, В. О. Кравцов та ін.) – К. : ЕксОБ, 2004. – 304 с.

9. Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибрані тв.: у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 283—582.

10. Сухомлинський В. О. Павлицька середня школа / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 146—149.

11. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // Вибр. тв.: В 5 т. —К. : Рад. школа, 1977. – Т. 2. – С. 149—416.

12. Чельцов М. В. – Формирование гражданской позиции студенческой молодежи высшего учебного заведения: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. педаг. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / М. В. Чельцов. – Новосибирск, 1996. – 224 с.

13. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.

14. Чорна К. І. Основні проблеми та напрями виховання молодого громадянина незалежної України // Нові технології виховання: Збірник наукових статей. – К., 1995. – С. 28—32.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Барабаш Вікторія Анатолівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри суспільних наук та документознавства Кіровоградського національного технічного університету.

Коло наукових інтересів: громадянське виховання студентської молоді.

УДК 371(091)

ПИТАННЯ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В РОБОТАХ ЧЛЕНІВ ХАРКІВСЬКОГО МАТЕМАТИЧНОГО ТОВАРИСТВА (ХМТ) НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Галина БОБРИЦЬКА (Харків)

Зміни у системі освіти України актуалізує вивчення досвіду попередників у розв'язуванні подібних питань. На початку ХХ століття у світі виникає рух за розвиток математичної середньої освіти. На третьому Міжнародному конгресі з математики (1904, Гейдельберг) із усіх секцій найповніше була представлена секція дидактики математики. Проблеми викладання математики стали назрівати у всьому світі. На четвертому Міжнародному конгресі (1908, Рим) за пропозицією Д.Є. Смітом було запропоновано створити Комісію для дослідження стану викладання математики в різних країнах.

Пропозиція була підтримана, в роботі Комісії взяли участь і вчені Російської імперії. До складу Комісії входив професор Д.М. Сінцов, який на той час викладав у Харківському імператорському університеті та був головою Харківського математичного товариства. Д.М. Сінцов, як голова товариства, залучив до розв'язування актуальних питань викладання і інших членів товариства.

Роботі Міжнародної комісії з викладання математики присвячено багато робіт, серед них І.К. Андронов, Б.П. Бичков, Р.З. Гушель та ін. Діяльність харківських математиків в цьому

напрямку досліджена на була, в літературі містяться лише фрагментарні дані, які стосуються досліджень діяльності окремих науковців.

Метою даної роботи є вивчення, аналіз та систематизація поглядів членів Харківського математичного товариства на систему шкільної математичної освіти.

В 1879 році в Харкові за ініціативою професорів Харківського імператорського університету було створене математичне товариство. Харківське математичне товариство відіграло значну роль у розвитку математичних знань не лише в Російській імперії, а й за кордоном.

Метою створення товариства було «сприяння розробці як суто наукових, так і педагогічних питань у галузі математичних наук» [6].

Педагогічним питанням на засіданнях товариства до 1908 року приділялось доволі мало уваги. Починаючи з 1908 року, членами ХМТ було вирішено поновити розробку педагогічних питань. В 1909 році було вирішено проводити засідання, присвячені проблемам викладання математики і фізики у середніх та вищих навчальних закладах, та виділені наступні головні завдання: обговорення питань реформування програми математики та фізики в середній школі; роз'яснення різноманітних практичних питань викладання; знайомство із сучасним станом різних питань математики та фізики, корисних з точки зору викладачів середніх закладів освіти [3].

Під впливом особистості Д.М. Сінцова та його діяльності у Міжнародній комісії в товаристві набувають значення наступні педагогічні питання: проблема неперервності математичної освіти, реформування шкільної освіти, підготовка майбутніх викладачів математики. На початку ХХ ст. члени товариства починають активно виступати за реформи шкільної та вищої освіти, в яких можна було б узгодити програми шкільної та вищої математичної освіти.

Питаннями реформації шкільної освіти в ХМТ займалися Д.М. Сінцов, Г.О. Грузинцев, С.Н. Бернштейн, Ц.К. Рус'ян, А.К. Сушкевич та ін.

На першому Всеросійському з'їзді викладачів математики в 1911 році С.Н. Бернштейн зробив доповідь щодо викладання поняття функції та функціональної залежності в загальноосвітньому курсі середньої школи, яка не втратила своєї актуальності до нашого часу [2]. Визначення функції та побудова шкільного курсу математики з використанням поняття функціональної залежності розкриті в наступних роботах

С.Н. Бернштейна: «Історичний огляд поняття функції», «Поняття функції в середній школі».

На думку С.Н. Бернштейна, спочатку в школі необхідно ввести «оперативне» означення функції (означення Ейлера): функція вважається даною, якщо існує математичний вираз, що містить кінцевий або нескінчений ряд арифметичних операцій, які потрібно виконати над кожним значенням аргументу, щоб отримати відповідне значення функції. С.Н. Бернштейн вважав необхідним вводити в школі табличний та графічний вид функції, причому при введенні графічного виду та побудові графіків прямих повинно вводитись поняття прямої пропорційності. В сучасному шкільному курсі математики використовується ця ідея С.Н. Бернштейна.

На другому Всеросійському з'їзді викладачів виступив і Г.О. Грузинцев з пропозицією зміни шкільного курсу тригонометрії для впровадження ідей неперервної математичної освіти (див. додаток В). Його виступ зацікавив багатьох присутніх. Його опонентами були: П.Б. Кленков, В.А. Соколов, С.Г. Коваль, О.К. Власов. В цьому курсі використовуються ідеї проблемного навчання (самостійного досягнення учнями певних математичних ідей) та використання наочності.

Під час обговорення цього курсу на Другому Всеросійському з'їзді викладачів математики було вирішено, що запропонований Г.О. Грузинцевим курс тригонометрії доцільно розбити на дві частини. Перша частина курсу Г.О. Грузинцева відноситься до геометрії. В цій частині Г.О. Грузинцев вводить означення синуса як відношення у прямокутному трикутнику катета до гіпотенузи, створює разом з учнями таблицю синусів гострих кутів, розглядає деякі властивості синуса та розв'язує задачі на трикутники.

Друга частина – це самостійний апарат, який схожий до елементарних алгебраїчних перетворень. До другої частини курсу Г.О. Грузинцева можна віднести поняття функції, основні тригонометричні тотожності, періодичність та неперервність тригонометричних функцій та побудову графіків.

В сучасній школі таке розбиття тригонометрії майже повністю втілене в життя. Реформами освіти 60-х років ХХ століття тригонометричні функції ввійшли в шкільний курс алгебри, а розв'язування трикутників – в шкільний курс геометрії. Необхідно зауважити, що Г.О. Грузинцев, як і С.Н. Бернштейн, провадив у шкільний курс математики ідею функціональної залежності.

Крім того, Г.О. Грузинцев своїм курсом визначив зв'язок між наочністю, правильною побудовою питань, створенням проблеми і організацією самостійної діяльності учнів.

Під час розробки питання реформації шкільної освіти харківські математики, члени ХМТ, визначали недоліки російської системи середньої математичної освіти та вивчали досвід середньої освіти в інших державах.

Як зазначалось раніше, Д.М. Сінцов був у складі Міжнародної комісії з викладання математики, результати роботи якої доповідались ним на сторінках журналів «Вестник опытной физики и элементарной математики», «Записки Харьковского Императорского Университета» і «Математическое образование». Серед його доповідей з роботи Комісії найбільш відомі про четвертий Міжнародний математичний конгрес у Римі 6–11 квітня 1908 р., виставку в Брюсселі, з'їзд Міжнародної комісії про викладання математики 9–10 серпня 1910 р., з'їзд у Мілані 5–7 (18–20) вересня 1911 р., Міжнародний математичний з'їзд у Кебриджі в 1912 р.

Членами ХМТ проводився аналіз російської середньої математичної освіти. З цією метою Д.М. Сінцовим та Ц.К. Рус'яном проводився аналіз письмових робіт випускників реальних училищ за 1903–1912 рр. та робіт гімназистів на випробуваннях зрілості за 1907–1912 рр. [4; 5].

Вивченню досвіду освіти в німецьких середніх школах присвячений переклад А.К. Сушкевича роботи Рорберга «Систематичний розподіл і послідовне проходження геометричних задач на побудову в математичному викладанні в німецьких середніх школах». Цей переклад був надрукований в журналі «Математическое образование» (№ 4, 1914).

З метою вивчення зарубіжного досвіду середньої математичної освіти та підготовки викладачів математики середніх закладів освіти був відряджений професор Н.Н. Салтиков. Результати цього відрядження друкувались у «Записках Харьковского Императорского Университета» (1910) та журналі «Математическое образование» (1914), а також доповідались на Другому Всеросійському з'їзді викладачів математики у Москві. Ця доповідь Н.Н. Салтикова викликала полеміку, що привело до подальшого розвитку цього питання на з'їзді та на засіданнях Харківського математичного товариства.

Про підготовку учителів Н.Н. Салтиков писав: «Що стосується істинного вміння викладати, то воно залежить від самовладання викладача і його впевненої мови, що, в свою чергу, є обов'язковим наслідком глибокого знання та енергійного характеру. Вивчення та знання педагогіки не дає користі викладачу,

який не володіє достатньо ґрунтовними знаннями і не має сили волі; такий викладач ніде не зможе оволодіти увагою класу учнів або аудиторією дорослих слухачів» [1].

На думку Н.Н. Салтикова, необхідно перейняти досвід з підготовки шкільних вчителів математики у Франції та Німеччині, в яких в програму навчання входять семінари з елементарної математики, на яких виступають студенти. У Нормальній Школі Парижа учні перші три роки навчання виступали з пробними лекціями з елементарної математики. В Геттінгенському університеті проводились семінари та курси, пов'язані з елементарною математикою, якими керував відомий математик професор Ф. Клейн [1].

На початку ХХ ст. викладачі Харківського університету брали активну участь у розв'язуванні актуальних питань середньої та вищої освіти (викладання тригонометрії у школі, побудова шкільного курсу математики на основі функціональної залежності, методи роботи із студентами, питання підготовки майбутніх вчителів математики тощо). Вони досліджували стан освіти в інших державах, аналізували стан освіти у Російській імперії. Враховуючи досвід вітчизняних та іноземних науковців, харківські математики розв'язували питання розвитку математичної освіти.

Харківські математики брали участь у діяльності Міжнародної комісії з викладання математики, брали участь у роботі вітчизняних педагогічних з'їздів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Записки імператорського Харьковского университета. – Х. – 1910. – Кн 2. – 445 с.
2. Гордецкий Д.З. Педагогическая деятельность Харьковского математического общества за 90 лет его существования (1879–1969) / Гордецкий Д.З. // Вопросы методологии и методики преподавания в высшей школе. – 1973. – № 2. – С. 107–115.
3. Кушлакова Н.М. Харківське математичне товариство та його внесок у розвиток математичної думки в Україні (1879–1930): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук / Н.М. Кушлакова – К., 2007. – 20 с.
4. Руссьян Ц.К. Некоторые замечания о характере работ, выполненных учениками гимназий на испытаниях зрелости в Харьковском учебном округе за 1907–1913 гг. / Ц.К. Руссьян // Математическое образование. – 1913. – № 8. – С. 363–367.
5. Сінцов Д.М. Общие замечания по поводу письменных работ оканчивающих реальные училища 1903–1912 / Сінцов Д.М. // Математическое образование. – 1913. – № 7. – С. 313–320.
6. Устав математического общества при Императорском Харьковском университете (от 28.04.1879) // отд. отт. из «Записок ИХУ». – Х.: Университетская типография, 1879. – 3 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бобрицька Галина Сергіївна – викладач кафедри вищої математики Харківського інституту

банківської справи Університету банківської справи Національного Банку України.

Коло наукових інтересів: дослідження історико-педагогічних процесів України.

УДК 811.111

СИСТЕМА НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ТА ВПРАВ У ПРОГРАМІ ПОПЕРЕДНЬОГО ПІДГОТОВЧОГО АНГЛОМОВНОГО ЗАНУРЕННЯ

Андрій ВИСЕЛКО (Дніпропетровськ)

Постановка проблеми та формування мети дослідження. В сучасних умовах перед методикою викладання іноземних мов стоїть завдання пошуку оптимальних шляхів досягнення достатнього рівня володіння іноземною мовою для професійного спілкування. В результаті багаторічних досліджень, експериментального та дослідного навчання нами зроблено висновок про те, що одним з найоптимальніших шляхів є впровадження в навчальний процес програм іншомовного занурення.

Оскільки основним предметом нашого дослідження є попереднє підготовче занурення (ППЗ), яке розглядається як перехідний курс перед впровадженням програм повноцінного занурення [2], в ході дослідження постало питання про створення системи вправ для програми ППЗ, яка впроваджувалась на 3-му курсі факультетів економічного профілю. Основними завданнями даної статті є: навести існуючі класифікації навчальних завдань та вправ і описати теоретичні засади їх відбору для програми ППЗ; охарактеризувати навчальні завдання та вправи, відібрані для програми ППЗ з точки зору існуючих класифікацій; навести приклади навчальних завдань та вправ, розроблених для всіх етапів тематичного циклу занять у програмі ППЗ.

Аналіз останніх досліджень. Створюючи завдання/вправи для програми ППЗ, ми спиралися на такі їх класифікації, які були розроблені у вітчизняній методиці навчання іноземних мов. Перш за все був врахований розподіл вправ на некоммуникативні, умовно-коммуникативні та коммуникативні вправи за класифікацією О.Б. Тарнопольського [6]. З цієї точки зору стосовно програм ППЗ можна говорити лише про використання у них коммуникативних та некоммуникативних вправ. Перші складають абсолютну більшість, тому що в плані мовно-мовленнєвої підготовки студентів практично всі види навчальної діяльності у програмі є типовими *коммуникативними вправами* – в них повноцінно моделюється реальна комунікація в умовах здійснення

екстралінгвістичної діяльності (опрацювання предметного змісту фахової дисципліни). *Некоммуникативні вправи* використовуються тільки в тих ланках навчального процесу, в яких організується мовна підтримка та мовна допомога студентам. Ці вправи чітко та експліцитно зорієнтовані на опрацювання нової або слабо засвоєної лексики і саме така повна мовна орієнтованість робить їх некоммуникативними. Іншими вони і не можуть бути, тому що їх специфічне призначення, а також дуже незначне (за часовими витратами) місце, яке вони займають у навчальному процесі, робить недоцільними навіть спроби зробити ці вправи умовно-коммуникативними. *Умовно-коммуникативні вправи* взагалі навряд чи можуть використовуватися у курсі ППЗ, оскільки вони призначені для курсів, у яких акцент робиться на опанування мовлення та мови, а не на опанування предметного змісту.

Надалі те, що було вище назване коммуникативними вправами, буде називатися тільки *завданнями* – називати вправою проєктне завдання або фахову презентацію здається не зовсім адекватним. Термін «*вправи*» в контексті даної статті використовується для лексичних завдань некоммуникативного характеру.

Проте, розробляючи нашу систему навчальних завдань і вправ, ми брали до уваги ще одну класифікацію і саме її використовували як основну. Мається на увазі класифікація, що була запропонована Н.К. Скляренко [5]. До неї, крім параметру некоммуникативності / умовної коммуникативності / коммуникативності вправ, входять ще й параметри: вмотивованості / невмотивованості вправ; повного, часткового або мінімального керування роботою студентів у процесі виконання вправи; відсутності опор для виконання / наявності природних опор або штучних опор; наявності або відсутності рольового ігрового компоненту; організації виконання вправ (індивідуально, в парах або в групах – у тому числі загальногрупові вправи) і, нарешті, параметри вправи з точки зору рецепції, репродукції або продукції того, що сприймають або продукують студенти,