

## КЛАСИФІКАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ СИТУАЦІЙ

Педагогічна діяльність викладача характеризується різноплановістю видів роботи за складом учасників подій, їх віком, часом, видами діяльності, місцем проведення тощо. Важко виділити щось спільне для цих педагогічних явищ. Водночас у виховному та освітньому процесі існує поняття “ситуація”, у якому, як у фокусі, відображено рівень професійної підготовки викладача й найрізноманітніші аспекти діяльності студента [4]. Однак у сучасному ВНЗ викладачі найчастіше недооцінюють необхідність попереднього продумування та цілеспрямованого проектування ситуацій навчально-виховного процесу. Саме тому це педагогічне явище потребує дослідження, розуміння викладачами його дидактичного потенціалу та використання його з метою розвитку особистості студентів.

Проведений нами аналіз різноманітних означень таких педагогічних явищ, як “педагогічна ситуація”, “навчальна ситуація”, “проблемна ситуація”, а також більш звужених понять “суб’єктно орієнтована навчальна ситуація” у рамках технології особистісно орієнтованого навчання (В.В. Серіков), “ситуація учіння-навчання” у рамках мислєдіяльнісного підходу (Г.П. Щєдровицький), ситуація спільної продуктивної діяльності викладача та студентів (Т.А. Дмитренко, В.А. Ляудис) показав, що в науково-педагогічній літературі поняття “дидактична ситуація” є досить неоднозначним.

Так, поняття “навчальна ситуація” науковці пов’язують із тими педагогічними ситуаціями, які зумовлюють процес засвоєння знань, умінь та навичок. Тобто до поняття “навчальна ситуація” включено як ситуації несподівані, спонтанні, які необхідно розв’язувати миттєво в ході діяльності, так і ті, які можуть бути заздалегідь запланованими педагогом для вирішення поставлених завдань. Саме останній вид навчальних ситуацій можна назвати дидактичними, тобто такими, які виникають у навчальному процесі не випадково, а свідомо сконструйовані та реалізовані викладачем для досягнення певної дидактичної мети.

Тенденція до використання поняття “дидактична ситуація” виникла недавно, вона стала предметом досліджень Л.В. Ричкової, В.І. Андрієвської, Н.В. Олефіренко та інших учених, які розглядали проблеми проектування дидактичних ситуацій у старшій та початковій школі. Паралельно із цим російські дослідники А.П. Астадур’ян, О.С. Каменєв та І.А. Колєснікова розглядали окремі питання проектування й інтеграції навчальних (дидактичних за сутністю) та дидактичних ситуацій у професійній освіті. Проте у вітчизняній та зарубіжній теорії педагогіки вищої освіти категорія “дидактична ситуація” недостатньо розроблена і не має належного теоретичного обґрунтування.

**Мета статті** – визначити основні підходи до розуміння сутності дидактичної ситуації як педагогічного явища та елемента тезаурусу педагогічної науки, а також обґрунтувати необхідність виділення основних видів дидактичних ситуацій.

У більшості наукових досліджень намітилися два основних підходи до розуміння сутності дидактичної ситуації: структурно-функціональний та динамічний.

Структурно-функціональний підхід розглядає ситуацію як сукупність конкретних дидактичних умов і суб'єктивних та об'єктивних факторів, що зумовлюють спільну діяльність викладача та тих, хто навчається (А.П. Астадур'ян, В.С. Безрукова, Б.З. Вульф, Б.С. Гершунський, О.Г. Гусак, М.М. Поташнік, В.В. Серіков, П.І. Третьякова, В.А. Якунін та ін.); як “клітинку” педагогічного процесу, що “вбирає в себе всі компоненти педагогічного процесу, зовнішні й внутрішні фактори його протікання” [2, с. 207]. Поняття “дидактичні умови” фіксує обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, прийомів, певних організаційних форм навчання для досягнення поставленої дидактичної мети [6]. Разом із цим, однією з основних особливостей такого структурно-функціонального підходу вчені, зокрема Н.М. Боритко, вважають складність його використання з метою попереднього планування та проектування дидактичної ситуації, підкреслюючи при цьому його необхідність для здійснення прогнозування ситуації [3].

Інший підхід до розгляду дидактичної ситуації пов'язаний із розумінням динамічності педагогічної діяльності, наявністю в ній механізмів, що забезпечують рух самої діяльності. Такий динамічний підхід до ситуації розглядає її як взаємопов'язану послідовність дій, спрямованих на конкретний результат. За такого підходу системна сукупність умов та обставин дидактичної ситуації, з одного боку, визначає зміст та характер взаємодії викладача та студентів, а з іншого – зумовлений цією взаємодією. Тобто дидактичну ситуацію складає замкнений цикл актів навчальної взаємодії викладача і студентів, здійснюваних за спеціально організованих умов і підпорядкованих визначеній меті досягнення новоутворень в особистості студента. З метою підкреслення такого аспекту ситуації дослідники П.Б. Бондарев, Т.В. Дмитрієва, В.І. Загвязинський, В.Є. Курочкінка, М.І. Махмутов, В.М. Монахов, Л.В. Ричкова, С.Ю. Ягодинська та інші називають її основною одиницею педагогічної діяльності.

Наявність цих підходів свідчить про складність дидактичної ситуації, її неоднозначність та двоїстий характер. Спираючись на вищевказане та проведений нами аналіз визначень ситуацій навчально-виховного процесу, які дають дослідники (А.П. Астадур'ян, В.С. Безрукова, Є.К. Брейтигам, С.Д. Каракозов, М.В. Кларін, О.С. Каменев, Т.В. Дмитрієва, В.М. Монахов, В.М. Макаров, Н.В. Ричкова, В.І. Андрієвська, Н.В. Олефіренко та ін.) у межах цих двох підходів, пропонуємо таке визначення дидактичної ситуації: дидактична ситуація є зумовленою цілями навчального процесу сукупністю послідовних навчально-пізнавальних і/або навчально-виробничих дій студентів у системі дидактичних умов, обставин та зв'язків, спеціально організованих і керованих викладачем з метою розвитку студентів та формування в них навчальних і професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей майбутнього фахівця.

Аналіз досліджень, присвячених різним аспектам дидактичної ситуації, дає змогу виділити основні особливості, що характеризують це педагогічна явище:

- дидактична ситуація є логічно завершеним, цілісним, динамічним, інтегративним утворенням, фрагментом навчально-педагогічного процесу, що характеризує його у визначеному проміжку часу й простору;

- дидактична ситуація представлена сукупністю керованих викладачем послідовних навчально-пізнавальних і/або навчально-виробничих дій студентів, пов'язаних з використанням навчальних ресурсів і спрямованих на формування конкретних навчальних і професійних знань, умінь, навичок і якостей особистості студента;

- предметом безпосередньої діяльності суб'єктів дидактичної ситуації виступає конкретний фрагмент змісту навчання;

- суб'єкт-суб'єктна та суб'єкт-об'єктна взаємодія учасників дидактичної ситуації відбувається в системі спеціально організованих дидактичних умов;

- метою дидактичної ситуації є спрямована на конкретний результат і операціоналізована у терміни розумової та практичної діяльності конкретної групи студентів часткова дидактична мета навчального заняття (навчальна, розвивальна, виховна), та у співвідношенні з певними об'єктивними та суб'єктивними умовами конкретизована у вигляді відповідного дидактичного завдання;

- засобом досягнення мети дидактичної ситуації є комплекс спроектованих дидактичних засобів, форм, прийомів, операцій і процедур організації та управління системою педагогічної взаємодії суб'єктів (викладач, студенти) у дидактичній ситуації.

Наявність великої кількості дидактичних ситуацій у навчальному процесі викликає необхідність у виділенні їх більш або менш постійних типів, тобто їх класифікації. Аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої різним дидактичним ситуаціям, які наявні в навчальному процесі, показав, що не існує загальноприйнятої класифікації таких ситуацій.

Можна визначити певний набір ознак, за якими в педагогіці визначають різні типи цих ситуацій, серед яких можна вказати такі: за ступенем проективності (навмисно створені, природні, стихійні, спроектовані); за ступенем оригінальності (стандартні, нестандартні, оригінальні); за ступенем керованості (жорстко задані, некеровані, керовані, тобто ті, в яких можна свідомо змінювати системоутворювальний компонент: ідею, дію тощо); за складом учасників (студент-студент, студент-викладач тощо); за закладеними суперечностями (конфліктні, безконфліктні, критичні); за характером (дисциплінарні, міждисциплінарні, загальнонаукові); за змістом (гуманітарні, природничо-наукові, політехнічні, виробничо-технічні); за відомістю підходу до розв'язання її дидактичного завдання (звичайні, проблемні); за формою відносин на навчальному занятті (ділові, офіційні, неофіційні, формальні, неформальні); за характером пізнавальної діяльності тих, хто навчається (репродуктивні, продуктивні, творчі) [1; 2; 5].

Незважаючи на таку велику кількість класифікацій дидактичних ситуацій, треба відзначити, що жодна з них не задовольняє практичних потреб ви-

кладача в процесі його проєктувальної діяльності, під час якої він стикається з проблемою переходу від задуму до його практичної реалізації та оцінки її результатів. У зв'язку із цим слід звернути увагу на два головні моменти.

По-перше, актуальною проблемою викладацької практики є суперечність між обмеженістю часу, який відводиться на освітній процес, та різке підвищення обсягу загальнокультурної та професійної (спеціалізованої) інформації, яка необхідна випускнику для ефективного застосування власних здібностей та компетентної творчої діяльності в обраній сфері суспільних відносин. Разом з цим навчальний процес у ВНЗ характеризується зміщенням центру тяжіння в навчанні з викладання до самостійного пізнання студентами, відбувається зміна позиції викладача-інформатора на позицію організатора, координатора навчального процесу, що значно ускладнює процес його підготовки до професійної діяльності. Тому сучасний викладач мусить постійно визначати актуальні для конкретних умов та обставин завдання навчання й розвитку, обирати дидактичні засоби та технології навчання відповідно до поставлених цілей, завдань і змісту навчальної дисципліни, створювати умови для їх реалізації з урахуванням вимог варіативності, індивідуалізації, диференціації тощо, здійснювати прогнозування результатів навчання, проєктувати дидактичні ситуації, вистроювати їх у тій послідовності, яка приведе до бажаних результатів.

По-друге, компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців вимагає, щоб освітній процес ґрунтувався на поєднанні глибокого засвоєння основ теоретичних знань з формуванням практичних умінь та навичок студентів свідомо й творчо використовувати ці знання в майбутній професійній діяльності, тобто засвоєння знань перетворюється на необхідну складову у формуванні творчої активності особистості. Водночас з точки зору діяльнісного підходу знання (які формуються мисленням) не можна протиставляти вмінням (які формуються в діяльності), їх слід розглядати як єдине ціле. Знання не можуть бути засвоєними або збереженими поза діями того, хто навчається. Знання – це усвідомлена мисленням особистості інформація, необхідна для діяльності, а якість засвоєння знань визначається різноманітністю та характером видів діяльності, у яких можуть функціонувати знання [7]. Отже, перед сучасним викладачем стоїть завдання не передавати знання та формувати вміння, а сформувані такі види діяльності студента, які включають у себе задану систему знань та забезпечують їх використання в заздалегідь передбачених межах. При цьому логіко-дидактичний підхід, який лежить в основі сучасних освітніх теорій, вимагає, щоб навчальний процес був побудований з урахуванням психолого-педагогічного циклу засвоєння знань.

На наш погляд, саме освітній та розвивальний потенціал цілеспрямовано сконструйованих дидактичних ситуацій здатний одночасно задовольнити вимоги сучасної освіти та потреби викладача, коли важливим стає не тільки організація засвоєння нових знань студентами, а й ефективність способів організації та управління цим процесом, які сприяють розвитку пізнавальних сил і творчого потенціалу майбутніх фахівців. Знання видів і основних характеристик дидактичних ситуацій дають викладачу змогу моделювати найбільш раціональні види та способи організації пізнавальної діяльності студентів, здій-

снювати управління нею та адекватно оцінювати результати власної педагогічної діяльності з погляду досягнення поставлених цілей навчання та розвитку.

Враховуючи вищевикладене, ми виокремили такі дидактичні ситуації залежно від етапів засвоєння навчального змісту, наведених у [8].

Мотиваційно-цільова дидактична ситуація, з одного боку, представлена стимулювально-мотиваційним компонентом діяльності викладача, а з іншого – відповідає такому етапу засвоєння знань, як підготовка студентів до участі в процесі навчання; формування активного позитивного ставлення до майбутньої пізнавальної діяльності; створення мотиваційного тла; опора на попередні знання і досвід; зосередження уваги студентів на об'єкті пізнання тощо.

До головних цілей мотиваційно-цільової дидактичної ситуації можна віднести такі: 1) активізувати навчальну діяльність студентів, сприяти формуванню початкового бажання освоїти навчальний матеріал, викликати інтерес до процесу навчання; 2) забезпечити оптимальне педагогічне спілкування в системі наступних дидактичних ситуацій, сприяти формуванню стійкого інтересу до навчальної діяльності та підтримувати цей інтерес на всіх етапах навчання.

Метою дидактичної ситуації сприймання знань є організація первинного ознайомлення студентів із навчальним матеріалом, організація його розуміння та запам'ятовування. Саме в таких дидактичних ситуаціях формується перше враження студента від навчальної інформації, яке надовго залишиться в його свідомості, стаючи невід'ємною ланкою засвоєння знань, рушійною силою цього процесу. Перцептивні дії та рухи, які здійснює студент під час сприймання навчального матеріалу, сприяють виникненню в нього образу досліджуваної структурної одиниці навчального матеріалу, тобто уявлення. Уявлення зберігаються й відтворюються у свідомості без безпосереднього впливу самих предметів і явищ на органи почуттів.

Наступним етапом засвоєння знань, умінь та навичок є етап більш глибокого осмислення, усвідомлення та розуміння матеріалу, який вимагає від викладача організації операційно-пізнавальних дидактичних ситуацій у навчальному процесі. Загальними цілями операційно-пізнавальних дидактичних ситуацій можуть виступати такі: 1) формування в студентів розуміння сутності та призначення основних елементів навчального матеріалу за допомогою первинного аналізу на основі наявних уявлень; 2) використання студентами існуючих уявлень про закономірності явищ, процесів та зв'язків між ними на основі сприйняття, пам'яті; 3) формування в студентів розуміння властивостей, способів, окремих дій; 4) пошук способів дій. Осмислення, усвідомлення та розуміння студентами навчальної інформації у процесі формування знань вимагає організації активного залучення студентів до процесу пізнання, використання ними різних інструментів пізнання, спрямування їх до інтенсивного мислення про предмет вивчення, генерування ідей, продукування своїх власних уявлень про нього. З цією метою викладач організовує дидактичні ситуації, змістовним ядром яких є безпосередньо практичні дії, ознайомлення, спостереження, значеннєве групування досліджуваного матеріалу, виділення значеннєвих опорних сигналів, складання плану тощо й побудова на їхній основі уявлень, що репродукуються.

Для наступного типу дидактичних ситуацій – предметно-практичних ситуацій – характерне включення навчального матеріалу в активну практичну діяльність студентів з метою закріплення, повторення, систематизації, узагальнення, доповнення та поглиблення засвоєних знань. В цих ситуаціях студенти зустрічаються з уже відомими подіями, явищами та науковими фактами, а тому постає проблема використання таких методичних прийомів і засобів, які б допомогли не тільки відтворити знання, а й систематизувати, узагальнити, доповнити та поглибити їх. Відповідно, основною вимогою до предметно-практичних дидактичних ситуацій є організація викладачем таких варіативних умов, завдань, ситуацій, у яких увага студентів зосереджено на найбільш складній для засвоєння частині матеріалу, що активізує їхню самостійну пошукову діяльність.

Набуті знання, уміння та навички студенти застосовують у практико орієнтованих дидактичних ситуаціях. Загальною метою таких дидактичних ситуацій є формування практичних умінь – навчальних (уміння розв'язувати певні завдання, необхідні в наступній навчальній діяльності) та професійних (уміння виконувати певні дії, операції, необхідні в майбутній професійній діяльності). Серед цих ситуацій можна виділити алгоритмічно-дійові та творчо-професійні, що значно відрізняються своїми цілями.

Алгоритмічно-дійові дидактичні ситуації передбачають відпрацювання навчальних дій, вимагають здійснення діяльності виконавчого характеру відповідно до заданого алгоритму, що характеризується однозначним набором заздалегідь відібраних дій і операцій. У таких ситуаціях студент набуває можливості безпосереднього індивідуального відпрацювання вмінь та навичок, які ґрунтуються на засвоєній одиниці змісту навчання.

Найскладнішим з погляду планування, організації та проведення є застосування вже наявних знань у творчо-професійних дидактичних ситуаціях. Це зумовлено, насамперед, складністю та комплексністю їх цілей, які зумовлені завданнями професійної підготовки майбутніх фахівців, пов'язаними із розвитком у студентів системи ціннісних орієнтацій на творчу самореалізацію та саморозвиток майбутньої професійної діяльності. Такий тип ситуацій вимагає від студентів залучення інтегрованих знань, умінь та навичок, що притаманні різним галузям науки, техніки, технологій, і вмілого використання відповідних методів, підходів і засобів, особливо коли мова йде про розв'язання реальних наукових та професійних завдань.

Контрольно-оцінні дидактичні ситуації створюються з метою забезпечення навчального процесу надійним зворотним зв'язком, який реалізується через навчальну, творчу та практичну діяльність студентів. Цей тип ситуацій має деякі розбіжності, пов'язані із місцем, яке посідає кожна ситуація в навчальному процесі, відповідно до чого є сенс розглядати також дидактичні ситуації діагностичні, поточного контролю, періодичного контролю та підсумкового контролю. Кожна із цих ситуацій має свої відмінності, оскільки вони переслідують різні дидактичні цілі.

Враховуючи вищевказане, необхідно зазначити, що виділення різних видів дидактичних ситуацій не означає, що кожен реалізовану у практиці дидактичну ситуацію можна однозначно поставити у відповідність тільки до єди-

ного певного типу в їх класифікації. Це зумовлено багатогранністю та множинністю цілей, які ставить перед собою викладач, системним і суб'єктивним характером його діяльності та багатьма іншими факторами, які не можна врахувати в теоретичній моделі ситуації. У навчальному процесі кожна дидактична ситуація може одночасно відповідати різним етапам засвоєння знань, умінь та навичок студентами. Так, наприклад, дидактична ситуація сприйняття знань може сприяти досягненню мети мотиваційно-цільової дидактичної ситуації, якщо викладач буде звертатися до особистості студента, створюватиме проблемні ситуації тощо, тобто використає прийоми, які сприятимуть формуванню внутрішньої мотивації студентів: (одержання задоволення від роботи, інтерес, позитивне емоційне збудження), нададуть студентам можливість виявляти в навчанні розумову самостійність і ініціативність, підвищать самоповагу особистості студента. З іншого боку, якщо в цій ситуації студент не ознайомиться студентів з основним матеріалом, не зробить первинного логічного аналізу термінів, понять, фактів тощо, то не буде досягнуто основної дидактичної мети цієї ситуації як ситуації сприймання знань.

Проте, не можна забувати, що дидактичні ситуації, на відміну від усіх інших ситуацій освітнього процесу, є продуктами свідомої, цілеспрямованої, науково обґрунтованої діяльності, а взаємодія її суб'єктів складається не природним чином, а організована спеціально під керівництвом викладача. Досягнення мети дидактичної ситуації завжди вимагає від викладача прийняття професійно правильного рішення, пов'язаного із розробкою певної стратегії його педагогічної діяльності, тому становить найважливішу ознаку його професійної майстерності. Саме тому Ю.А. Тукачев називає її одиницею аналізу професійного досвіду педагога.

**Висновки.** У статті на основі аналізу означень різних ситуацій, наявних у навчально-виховному процесі, нами висвітлено сутність та основні підходи (структурно-функціональний і динамічний) до розуміння явища дидактичної ситуації. Обґрунтовано актуальність класифікації дидактичних ситуацій, виокремлено та розглянуто ситуації, основою для виділення яких є етапи засвоєння знань студентами (мотиваційно-цільові, сприймання знань, операційно-пізнавальні, предметно-практичні, практико орієнтовані, контрольні-оцінні дидактичні ситуації).

Подальші дослідження дидактичних ситуацій спрямовані на більш детальну розробку їх моделей та на визначення їх особливостей у комп'ютерно орієнтованому навчальному процесі.

#### **Література**

1. Астадурьян А.П. Интеграция учебных ситуаций в процессе обучения : дис... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / А.П. Астадурьян. – Краснодар, 2005. – 194 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Дет. кн., 1996. – 344 с.
3. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н.М. Борытко ; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
4. Гусак О.Г. Сутність і структура педагогічної ситуації. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / О.Г. Гусак ; редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2007. – Вип. 42. – 412 с.

5. Олєфіренко Н.В. Особливості проектування дидактичних ситуацій у навчанні молодших школярів за допомогою комп'ютера / Н.В. Олєфіренко, В.М. Андрієвська // Вісник луганського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. – 2005. – № 4 (84) квітень. – С. 162–166.

6. Сердюк О. Особистісно орієнтоване навчання. Вища школа. Концептуальна модель / О. Сердюк // Освіта. – 2003. – 26 березня–2 квітня.

7. Стародубцев В.А. Проектирование и реализация комплексов мультимедийных дидактических средств в педагогическом процессе вуза : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В.А. Стародубцев. – Томск, 2004. – 376 с.

8. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – 2-е вид., випр. і доп. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.

9. Тукачев Ю.А. Ситуации педагогической деятельности как единицы анализа профессионального опыта педагога / Ю.А. Тукачев // Личностно-ориентированное профессиональное образование : материалы IV Всероссийской науч.-практ. конф. (26–27 октября 2004 г., г. Екатеринбург). – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2004. – Ч. II. – С. 109–112.

КОРОЛЬ Л.Л.

### **НАВЧАЛЬНА КРАЄЗНАВЧА ЕКСКУРСІЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ В ГРУПАХ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ**

Інтенсивне впровадження компетентнісного підходу у викладання дисципліни “Іноземна мова” у вищій школі актуалізує проблему практичного застосування студентами знань, умінь, навичок, способів комунікативної діяльності в розмаїтті ситуацій спілкування. Однак чимало академічних груп немовних спеціальностей педагогічних ВНЗ досі зорієнтовано на традиційні види роботи: читання й переклад текстів, виконання граматичних вправ, складання термінологічних словників тощо. Завдання комунікативного типу, особливо якщо такі не досить переконливо апелюють до суб'єктивного досвіду студентів-нефілологів, сприймаються ними як надмірно складні, небажані. Зважаючи на те, що умоглядне розуміння професійної вагомості системи іншомовних компетенцій далеко не завжди спонукає студентів немовних спеціальностей до активного творчого спілкування, організація їхньої навчальної діяльності у вищій покликана першочергово забезпечити вмотивований комунікативний контакт суб'єктів цього процесу.

З-поміж засобів розв'язання поставленого завдання особливе місце посідає навчальна краєзнавча екскурсія, котра, реалізуючись у полідисциплінарному форматі, гармонізує аудиторну, індивідуальну й самостійну роботу студентів.

Аналіз наукових джерел свідчить про сталий інтерес вітчизняних і зарубіжних дослідників до екскурсії як дидактичної реалії: сутність та особливості екскурсійного методу пізнання розкрили В. Адо, Г. Ващенко, М. Гецевич, І. Греве, М. Гейнике, Т. Дьорова, М. Олексієнко, О. Костюкова, Б. Райков, В. Федорченко й інші; аспекти психолого-педагогічної цінності екскурсій і методики їх організації розглянуто в працях Т. Байбари, Н. Гецевича, З. Горбильова, А. Гуляєва, Н. Єгорової, Б. Ємельянова, К. Кулаєва, К. Маслюкова, Н. Савіної, Ю. Соколовського, Б. Столярова, Л. Шляхтіної, С. Фокіна, І. Чагайди й