Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск сорок восемь. Часть 4.

Ответственный за выпуск Е.Ю. Пономарёва

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Сдано в набор 17.07.2015. Подписано к печати 15.07.2015.
Формат 60x90x16. Печать офсетная. Печать офс. Условн. печатн. страниц 20.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии
Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта)
РИО ГПА ул. Севастопольская, 2 а, г. Ялта
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**
**РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
**ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)**
**«КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**
**им. В. И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**

# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## Серия: Педагогика и психология
## 48 (4)

Ялта
2015

**УДК 37**
**ББК 74.04**
**П 78**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 15 июля 2015 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 48. – Ч. 4. – 208 с.

**Редакционная коллегия:**

Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор;
Аблаев Э. А., доктор педагогических наук, профессор;
Заслуженюк В. С., доктор педагогических наук, профессор;
Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор;
Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор;
Шушара Т. В., доктор педагогических наук, доцент;
Богинская Ю. В., доктор педагогических наук, доцент;
Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент;
Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор;
Черный Е. В., доктор психологических наук, доцент;
Дорожкин В. Р., доктор психологических наук, доцент;
Калина Н. Ф., доктор психологических наук, профессор;
Усатенко О. Н., кандидат психологических наук, доцент;
Бура Л. В., кандидат психологических наук;
Латышева М. А., кандидат психологических наук, доцент;
Мартынюк О.Б., кандидат психологических наук, доцент.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации Министерства связи и массовых коммуникаций Российской Федерации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г.

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (лицензионный договор №171-03/2014).

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

**Рецензенты:**

Ефимова В. М., доктор педагогических наук, доцент;
Якса Н. В., доктор педагогических наук, доцент.

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2015 г.



**Для заметок**

| | | |
|---|---|---|
| **Лях Г. Р.** | **РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО НАСТАВНИЦТВА У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ** | **134** |
| **Микуліна А. К.** | **УМОВИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВУЗІ** | **141** |
| **Молчанюк О. В.<br>Чаговець А. І.** | **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: СТАН, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ** | **147** |
| **Нагорна Н. В.** | **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРІОРИТЕТУ ІДЕЙ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ** | **153** |
| **Пилипенко Н. В.** | **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ** | **159** |
| **Порядченко Л. А.** | **НАСТУПНІСТЬ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ОПИСУ** | **165** |
| **Романець В. М.** | **ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬО-ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТА ФІЛОСОФСЬКИХ ТЕКСТІВ ШЛЯХОМ МІЖПРЕДМЕТНОГО ЗВ'ЯЗКУ СПЕЦІАЛЬНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН** | **171** |
| **Ружевич Я. І.** | **ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ЦІННІСТЬ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ** | **178** |
| **Стельмах Н. В.** | **УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ** | **183** |
| **Сухтаева А. М.** | **ИЗУЧЕНИЕ КОМПЛЕКСНЫХ ЧИСЕЛ В КУРСЕ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ** | **190** |
| **ПСИХОЛОГИЯ** | | |
| **Склярук А. В.** | **ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СІМЕЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ** | **197** |






**УДК: 37.013.83**

**«Відмінник освіти України»,**
**нагороджена нагрудним знаком «Софія Русова»,**
**кандидат педагогічних наук,**
**завідувач навчального відділу Армейська Любов Василівна**
Комунального вищого навчального закладу
«Харківська академія неперервної освіти» (м. Харків)

## ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Аннотация.* В статье освещена одна из проблем развития профессиональной компетентности учителей малокомплектных школ в системе последипломного образования, а именно: повышение педагогического мастерства учителей путем расширения психолого-педагогических и предметных знаний через практическую деятельность и приобретение практических умений в соответствии с особенностями педагогической деятельности учителя в малокомплектной школе, а также рассмотрены пути совершенствования практических навыков учителей малокомплектных школ через внедрение современных активных и интерактивных методов и форм работы путем овладения современными навыками профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, педагогическая практика, малокомплектная школа, система последипломного образования, профессиональная деятельность, профессионализм и компетентность, педагогическое мастерство учителя.

*Annotation.* The article covers one of the problems of development of professional competence of teachers of small schools in the system of postgraduate education, namely improving the pedagogical skills of teachers by expanding psycho-pedagogical and subject knowledge through practical activities and the acquisition of practical skills in accordance with the characteristics of pedagogical activity of the teacher in small schools, and discussed ways to improve the skills of teachers of small schools through the introduction of advanced active and interactive methods and forms of work through the acquisition of modern skills of professional activity.

*Keywords:* professional competence, pedagogical practice, ungraded school system of postgraduate education, professional activity, professionalism and competence, pedagogical skills teacher.

**Вступ.** Соціально-економічні умови розвитку держави, інноваційні перетворення в ній стимулюють появу творчих новаторських ідей, зумовлюють необхідність випереджувального розвитку освітньої галузі, модернізації змісту, форм, методів навчання. Малокомплектна школа - це школа без паралельних класів, з невеликою кількістю учнів. У «Педагогічному енциклопедичному словнику» малокомплектною називається школа, що налічує менше 15 учнів. Поява цього типу шкіл обумовлено нерівномірністю розселення людей на території країни. Раніше малокомплектні школи

відкривалися тільки в невеликих селищах, тимчасових поселеннях, містечках, але останнім часом у зв'язку з зменшенням народжуваності та значної міграцією населення вони з'являються навіть у великих населених пунктах. Малокомплектними або нечисельними стають вже і загальноосвітні навчальні заклади, чому сприяє брак учнів і вчителів.

Переорієнтація системи освіти певною мірою залежить від багатьох чинників. В умовах інтенсивних перетворень у суспільстві успішне вирішення складних економічних і соціальних проблем пов'язано з навчанням і вихованням молодого покоління, з діяльністю системи освіти, де вагоме місце посідає професіоналізм учителя. Ключовою фігурою перетворень в освітній галузі є педагог, чий рівень творчого потенціалу та особистісної культури має забезпечувати інноваційний розвиток професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів [3]. Особливої уваги на сучасному етапі освітніх перетворень потребує сільський учитель, тому що нині ситуація в світі кардинально змінилась: уперед йдуть ті країни, які обрали інноваційний шлях розвитку, заснований на економіці знань. Педагогічна практика в системі формування професійної компетентності вчителів є складовою інтеграції науково-методичних знань і практичного досвіду педагогічних працівників. Ця проблема для вчителів малокомплектних шкіл завжди була предметом досліджень науковців (В. Мелешко, І. Осадчий, О. Пінський). Але суттєвий внесок у висвітленні даної проблеми зробили Л. Ващенко, Л. Даниленко, А. Зубко, Н. Клокар, В. Маслов, В. Олійник, Л. Покроєва, О. Савченко, Т. Сорочан.

**Формулювання мети статті та завдань.** Мета та завдання статті полягають у висвітленні проблеми підготовки вчителя в системі післядипломної освіти до навчальної діяльності з урахуванням особливостей організації навчально-виховного процесу в сільській малокомплектній школі, вирішення яких забезпечить переосмислення ними свого філософського мислення щодо необхідності впровадження активних та інтерактивних методів і форм роботи, а також професійного спілкування вчителів та здійснення дисемінації інноваційного педагогічного досвіду кожного творчого вчителя[5].

**Виклад основного матеріалу статті.** Педагогічна діяльність педагога малокомплектної школи за своїм змістом, формами організації навчання учнів вирізняється від діяльності вчителя повнокомплектного навчального закладу, що зумовлено особливостями навчально-виховного процесу в малочисельному навчальному закладі, й потребує спеціальної підготовки, розвитку професійної компетентності вчителів, професійного спілкування та здійснення дисемінації інноваційного педагогічного досвіду кожного творчого вчителя [6].

Сьогодні революція в освіті відбувається у двох напрямах: використання потенційних можливостей людського розуму й інформатизація освітнього процесу, а саме звертається увага на розвиток інформаційної компетентності педагога через впровадження в навчальний процес головних тем: особливості використання програмного забезпечення загального призначення; цифрові освітні ресурси; використання мережевих технологій у навчанні; основи дистанційного навчання.

Тривогу сьогодення викликає недосконала професійна компетентність багатьох вчителів, особливо вчителів сільських навчальних закладів. Основну роль у цьому відіграє післядипломна педагогічна освіта, яка забезпечує





**Казачінер О. С.** **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ** **72**

**Кайдалова Г. П.** **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПОНЯТЬ ТОЛЕРАНТНІСТЬ, ІНКЛЮЗІЯ ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА** **79**

**Кисличенко В. А.** **ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД СІМ'Ї ЯК СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ** **85**

**Кифенко А. М.** **МУЗИЧНО-СЛУХОВА АКТИВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В НАВЧАЛЬНОМУ ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ** **92**

**Ковальова О. В.**
**Гавриш О. Г.** **ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ** **97**

**Кокарева Е. О.** **РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ЇХ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ** **103**

**Кравцова Л. Ф.** **ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ, ДИАЛОГА КУЛЬТУР** **109**

**Крамаренко Т. В.** **ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТОВАРОЗНАВСТВА ТА КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ** **115**

**Криворот Т. Г.** **ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ** **121**

**Литвинова О. В.** **ЩОДО ПИТАННЯ СТИМУЛЮВАННЯ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ** **128**

## СОДЕРЖАНИЕ

**ПЕДАГОГИКА**


| | | |
|---|---|---|
| **Армейська Л. В.** | **ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ** | **3** |
| **Бухнієва О. А.** | **ВПЛИВ БІБЛІОТЕЧНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ОРГАНІЗАЦІЮ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА ВИЩОЇ ШКОЛИ** | **9** |
| **Герлянд Т. М.** | **ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЗАСОБАМИ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ** | **15** |
| **Гутарєва Н. В.<br>Мусхаріна Ю. Ю.<br>Колеснікова О. Б.** | **ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ** | **20** |
| **Давидченко І. Д.** | **КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК МОДЕЛЬ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ** | **26** |
| **Джелдубаев Р. С.<br>Москалева Ю. П.** | **ПЕРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОЛОГИЙ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЕКТЕ** | **33** |
| **Дмитрук М. В.** | **ОПРАЦЮВАННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ ТВОРІВ У ПОЧАТКОВИХ КЛАССАХ** | **44** |
| **Довгопол И. И.** | **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ** | **52** |
| **Замора Я. П.** | **ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ ДІЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОРГАНІЗАЦІЯ АВТОМОБІЛЬНИХ ПЕРЕВЕЗЕНЬ»** | **59** |
| **Кавецький В. Є.** | **УРАХУВАННЯ СОЦІАЛЬНО – ПРОФЕСІЙНИХ ПОЗИЦІЙ ПІДЛІТКІВ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ОПТАНТАМИ** | **66** |






можливість успішної реалізації педагогічними працівниками регіону шляхом оволодіння ними сучасними навичками професійної діяльності [1;2].

Можливість вибору систем навчання, навчальних програм, методів, технологій і форм педагогічного процесу, з одного боку, відкриває шляхи для творчої самореалізації педагога, а з іншого – потребує, щоб його педагогічна діяльність мала результативний характер, була високо професійною та спрямована на формування професійної компетентності [4].

„ХХ століття висуває до освіти нові вимоги, – підкреслюється в Національній доктрині розвитку освіти. – Людство помітно змінює орієнтації в бік демократії, піднесення авторитету особистості, культури миру, толерантності, утверджує їх як пріоритети нової світової динаміки. Життя в умовах демократії, ринку, новітніх інформаційних технологій стає невідворотною перспективою. Усе це робить своєрідний виклик освіті, зумовлює потребу в її радикальній модернізації”.

Актуальність формування професійної компетентності вчителів малочисельних шкіл визначається їх готовністю до організації педагогічного процесу в інтересах учнів і послідовно реалізовувати права підростаючого покоління. На зміну традиційній виконавчій діяльності повинна прийти діяльність творчого характеру, яка сприятиме та суттєво буде впливати на характер соціальних вимог до системи освіти. У зв’язку з цим актуалізується проблема формування професійної компетентності вчителів загальноосвітніх шкіл, вирішення якої забезпечить на практиці переосмислення ними свого філософського мислення [5]. Сьогодні державі необхідні педагогічні кадри, які вільно орієнтуються в законодавчих, нормативних актах у сфері освіти. Такі спеціалісти здатні бути лідерами, перетворювачами, творцями, професійно реагувати на „виклики” суспільства, на зміни в соціальних вимогах до освіти. Сучасний учитель сільської школи повинен уміти творчо засвоювати знання, критично осмислювати здобуту з різних джерел інформацію. Якщо педагог не буде слідкувати за досягненнями психолого-педагогічної науки, не оволодіватиме інноваційними технологіями та інтерактивними методиками, не навчиться вивчати та впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології та ефективний педагогічний досвід творчих вчителів – такий учитель не зможе забезпечити якісної освіти та дати оптимальний результат [5].

Значне місце для подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу в сільській школі мають дослідження деяких особливостей навчання та виховання (В. Кузь, О. Коберник, О. Любар, І. Суворова, М. Стельмахович, О. Сухомлинська); теоретико-методологічні засади організації навчально-виховного процесу в малокомплектній школі (О. Біда, Н. Касярум, А. Кузьминський); питання розвитку мережі й організації навчально-виховного процесу в сільській малокомплектній школі (В. Мелешко, І. Осадчий, О. Пінський).

Аналізуючи стан функціонування сіських малокомплектних шкіл, науковці (С. Бойченко, Ю. Мельник, Л. Прокопенко) відзначають організаційні труднощі, що не дозволяють досягати високих результатів у навчанні школярів. Виявлено, що для досягнення якісних результатів педагог має досконало володіти методикою організації різних форм навчання, моделювати та конструювати свою педагогічну діяльність із урахуванням вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів, відповідних умов для навчання в малокомплектних школах. До об’єктивних причин низької якості

навчання сільських школярів належать: недосконале володіння вчителем теоретичними знаннями щодо психолого-педагогічних особливостей організації навчально-виховного процесу в умовах малокомплектної школи, відсутність практичних умінь використання всієї палітри організаційних форм навчання, що посилюється відсутністю постійної психолого - педагогічної взаємодії педагогів та працівників психологічних служб в сільській місцевості. Крім того, існують і суб'єктивні причини: це – низький рівень мотивації до розвитку власної професійної компетентності в системі післядипломної освіти та саморозвитку. Однією із складових професійної компетентності сільського вчителя є його практична діяльність в умовах освітнього середовища [7]. Методика проведення педагогічної практики як складової професійної компетентності вчителів малокомплектних шкіл в умовах післядипломної освіти залишається відкритим.

Замало досліджень, що стосуються удосконалення практичної діяльності сільського вчителя, який працює в умовах малокомплектної школи.

Система післядипломної педагогічної освіти, як і вся освіта в цілому, зазнає останнім часом суттєвих змін, спрямованих на підвищення якості навчання вчителів. Науковці (Л. Ващенко, Л. Даниленко, А. Зубко, Н. Клокар, В. Маслов, В. Олійник, Т. Сорочан) визначають такі основні завдання модернізації педагогічної освіти в післядипломний період: створення умов та організація неперервної педагогічної освіти, постійне вдосконалення професійних можливостей та практичних здібностей педагога; підготовка вчителів до роботи в сучасному освітньому середовищі, спрямованому на досягнення якісних результатів навчання школярів.

Як зазначають В. Мелешко, З. Онишків, сільська школа має також більше можливостей вести навчальний процес у безпосередній близькості до сільськогосподарської праці. Вже з раннього дитинства батьки залучають дитину до посильної фізичної праці в підсобному домашньому господарстві, передають їй власний досвід, виховують на засадах хліборобського способу життя, прищеплюють шанобливе ставлення і любов до сільськогосподарської праці, до людей праці. Виховний вплив праці на сільську дитину є надзвичайно великим. Сільська школа має значні можливості для формування трудових навичок, тим більше, що переважна їх більшість має навчально-дослідні ділянки [8;9].

У системі післядипломної педагогічної освіти активно впроваджуються форми роботи, які дають можливість не тільки підвищувати теоретичні знання, а й підвищувати педагогічні практичні навички через впровадження сучасних активних та інтерактивних методів та форм, а саме через: співбесіди, творчі групи, педагогічні практикуми, консультації, школа молодого учителя, розв'язування педагогічних ситуацій, постійно діючі семінари, семінари-практикуми, майстер-класи, педагогічні виставки, конкурси професійної майстерності, школи ефективного педагогічного досвіду, творчий портрет, творчий звіт, комп'ютерна презентація, педагогічне портфоліо, захист інноваційного проекту, підвищення кваліфікації, методична робота у між курсові періоди, тренінги, самоосвіта тощо. Зрозуміло, що ці форми роботи з підвищення професійної майстерності педагогів забезпечують не тільки розвиток практичних навичок сільського вчителя, але дають можливість забезпечити сучасний рівень якості освіти у сільських навчальних закладах [4;6]. Основна функція вчителя, який працює в умовах малокомплектної





взаємопідтримки; систему цілей і соціально-психологічних установок кожного члена родини; психологічний клімат у сім'ї має дуже великий вплив на виховні можливості сім'ї.

**Література:**

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
2. Бочелюк В.Й., Бочелюк В.В. Дозвіллєзнавство. Навчальний посібник. - К.: Центр навчальної літератури, 2006. - 208 с.
3. Кован Ф. А., Кован К. П. Взаимоотношения в супружеской паре, стиль родительского поведения и развитие трехлетнего ребенка // Вопр. психологии. — 1988. — №4. — С. 110-118.
4. Развитие личности ребенка: Пер. с англ. / Под ред. А. Фонарева. — М.: Прогресс, 1987. — С. 190-211
5. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста = The Adolescent: Development, Relationships, and Culture / Ф. Райс, К. Долджин; пер. с англ.: Е. И. Николаева. - 12-е изд. - СПб.: Питер, 2010. - 816 с.: ил. - (Мастера психологии**).**
6. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В Юстицкис. - СПб: Питер, 2002. - 656 с.
7. Baumrind D. Socialization and instrumental competence in young children. In W.W. Hartup (Ed.), The young child: Reviews of research (Vol. 2). Washington, DC: National Associations for the Education of Young Children, 1972. 193 p.

Результат такого виховання: дитина виростає самостійної, зрілою особистістю. Він спирається на тверду систему цінностей, відчуває повагу і любов до батьків. Його життя складається з найменшими труднощами, так як спочатку в сімейної соціалізації був закладений принцип поступовості [2].

У кожній родині об'єктивно складаються певні соціально-психологічні особливості, які впливають на систему виховання у сім'ї та на сімейну соціалізацію. Під системою виховання розуміються мета виховання, формулювання його завдань, більш-менш цілеспрямоване застосування методів і прийомів виховання, врахування того, що можна і чого не можна допустити у відношенні до дитини. Згідно з цим можуть бути виділені чотири тактики виховання в сім'ї які відповідають чотирьом типам сімейних взаємин, що є і передумовою і результатом їх виникнення: диктат, опіка, «невтручання» і співпрацю. Диктат в сім'ї виявляється в систематичному придушенні одними членами сімейства ініціативи і почуття власної гідності інших його членів. Опіка в родині - це система відносин, при яких батьки, забезпечуючи своєю працею задоволення всіх потреб дитини, захищають його від будь-яких турбот, зусиль і труднощів, приймаючи їх на себе. Система міжособистісних відносин у родині, яка будується на визнанні можливості і навіть доцільності незалежного існування дорослих від дітей, може породжуватися тактикою «невтручання». Співпраця, як тип взаємин у сім'ї передбачає опосередкованість міжособистісних стосунків у сім'ї загальними цілями і завданнями спільної діяльності, її організацією і високими моральними цінностями. Саме в цій ситуації долається егоїстичний індивідуалізм дитини. Сім'я, де провідним типом взаємин є співробітництво, установлює особливу властивість, стає групою високого рівня розвитку – колективом.

**Висновки.** Міра морально-емоційного забарвлення неоднакова в різних типах внутрішньосімейних взаємин. Неоднаковим є і його вплив на моральний і психічний розвиток дитини. Найбільш сприятливий характер внутрішньосімейних взаємин притаманний демократичному типу сім'ї, що у свою чергую підвищує її виховний потенціал. У такій сім'ї спостерігається краща успішність дитини в навчанні, у неї більш розвинені такі почуття, як самостійність, дисциплінованість, працелюбність, відповідальність, щирість, самокритичність. Діти, які виховуються в таких сім'ях, виявляють кращу підготовленість до майбутнього утворення власної сім'ї, виконання ролі сім'янина; структура їхніх життєвих цілей має досить високу соціальну цінність.

Сімейна соціалізації безпосередньо пов'язана з виховною ідеологією родини, з її готовністю застосовувати в повсякденній практиці такі методи впливу на дитину як підтримка, авторитет, контроль, влада, співпраця та інші. При цьому для досягнення успіху необхідно враховувати фактори, що характеризують як дитину, так і сім'ю: вік, стать, психологічні особливості особистості дитини, а також структуру сім'ї (нуклеарная-розширена, повна-неповна і т.д.), демографічні параметри її членів (вік, спорідненість приналежність і т.п.).

Отже, внутрішні чинники сімейної соціалізації це психологічний компонент який визначає сформовану систему відносин у сім'ї, тип сім'ї, виконання рольових функцій членами сім'ї, систему смислів і смисложиттєвих орієнтацій, духовно-моральних цінностей, життєвих позицій і моральних настанов членів сім'ї; засоби і способи (вербальні і невербальні) спілкування та





школи, полягає не лише в трансляції суспільного досвіду через навчальний матеріал, але й у проектуванні ходу індивідуального інтелектуального розвитку кожної дитини [7].

Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки визначено таку мету: підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя.

*Як відомо, що з* формуванням професійної компетентності неразривно пов’язано формування такого феномену, як педагогічна майстерність вчителя, що є складовою інтеграції фундаментального наукового знання і практичного досвіду педагогічних працівників [1;2]. Особливу увагу в Академії ми приділяємо формуванню педагогічної майстерності педагогів, окремо виділяємо вчителів малокомплектних шкіл, яка відбувається як на теоретичному так і на практичному рівнях, а також у курсовий і у міжкурсовий періоди. З цією метою в Академії розроблено фахові та тематичні спецкурси, введено сучасна тематика з цього питання в навчальні програми базових, поглиблених та бінарних навчальних груп. Під час проведення запланованих навчальних тем ефективною формою лекційних та практичних занять у курсовий період виправдала себе система творчих завдань, а саме: проведення моніторингу та анкетування з питань дидактики та конструювання сучасного уроку; тренінг або коучинг по відпрацюванню практичних навичок, пов’язаних з підвищенням професійної майстерності вчителів малокомплектних шкіл; навчання дією або семінарів-практикумів „Особливості проведення педагогічної практики для вчителів малочисельних класів ”; проект – консультація „Підвищення ефективності професійного самовдосконалення педагогічних працівників у міжатестаційний період”; творчі зустрічі за участю методичних служб регіону та керівників малокомплектних шкіл щодо побудови та впровадження нової моделі організації підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів у Харківській академії неперервної освіти. Під час таких творчих зустрічей вчителі виконують індивідуальні завдання в парах і в мікрогрупах на основі вивчення відповідної методичної літератури та власних моніторингових досліджень на основі опитувань педагогів, батьків, учнів. Розроблені творчі проекти і реферати захищаються під час проведення підсумкових методичних конференцій або предметних районних (міських) об’єднань, апробуються в ході проведення педагогічної практики з урахуванням конкретних завдань кожної творчої групи. Для якісного проведення педагогічної практики розробляється робоча навчальна програма. Під час проведення педагогічної практики використовуються різні форми практичної роботи, що дають можливість розробити творчий продукт, який відповідає темі та меті відповідної практичної діяльності. Крім того, керівник педагогічної практики враховує, що проведення таких заходів - це засіб професійного спілкування кожного творчого вчителя. Постійне представлення цікавих методичних наробок викладачів Академії, урахування сучасних досягнень андрагогіки, спираючись на професіоналізм і життєвий досвід педагогів регіону, роблять навчальний процес на курсах підвищення кваліфікації максимально корисним для слухачів.

**Висновки.** Підводячи підсумки можна наголосити, що за допомогою правильної організації проведення педагогічних практик, спрямованих на формування науково-методичних знань, практичних навичок вчителів та здійснення дисемінації інноваційного педагогічного досвіду кожного творчого вчителя, їх систематичності, можна досягти стабільного підвищення рівня професійної компетентності як вчителів малокомплектних шкіл, так і вчительства в цілому. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні системи методичних рекомендацій щодо проведення педагогічних практик в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті людиноцентризму.

**Література:**

1. Бабанский Ю. К. О дидактических основах повышения эффективности обучения / Ю. К. Бабанский // Народное образование. – 1986. – № 11. – С. 105 – 111.

2. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти: Автореф. дис… докт. пед. наук: 13.00.04 / Є. С. Барбіна. – К., 1998. – 40 с.

3. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.

4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати. / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 447с.

5. Крутій В. А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / В. А. Крутій; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – 20 с.

6. Покроєва Л.Д. Модель організації самоосвітньої діяльності педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти. Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал. – Рівне: 2014. – №2 (78). – С. 17-20.

7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів / О. Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.

8. Стрезикозин В. П. Урок в сельской малокомплектной школе / В. П. Стрезикозин. – М.: Просвещение, 1972. – 80 с.

9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – С. 9–279.





наслідок, ми маємо можливість досягнути нормального розвитку соціальних та особистісних якостей молодої людини.

Д. Едлер розширює цей перелік, пропонуючи сім типів (стилів) батьківсько-дитячих взаємин. Автократичний стиль, як межовий варіант батьківського керівництва, виключає участь дитини як в обговоренні проблем, так і у прийнятті рішень. Авторитарний стиль, хоча і залишає за якимось із батьків абсолютну владу й необмежене право прийняття рішень, усе ж таки залишає для дитини можливість висловити свою думку, але без права голосу. Демократичний стиль керівництва передбачає рівноправну участь батьків і дитини в обговоренні та прийнятті рішення, ураховуючи досвід і рівень компетентності кожної зі сторін. Егалітарний стиль абсолютизує рівень позицій старших і молодших членів сім'ї, не диференціюючи їхні ролі у взаємодії і, відповідно, не враховуючи вікові, індивідуальні відмінності між ними. Дозволяючий стиль характеризується посиленням ролі дитини, зростанням її активності в управлінні сімейною взаємодією, що поєднується зі зростаючою готовністю батьків некритично погоджуватися з будь-яким рішенням, яке їм пропонується. За ліберального стилю взаємин право рішення повністю передається дитині і вона вже сама вирішує, чи повідомляти батьків про свої дії. І, нарешті, ігноруючий стиль батьківсько-дитячих взаємин являє собою повну незалежність і дистанційованість кожної зі сторін, коли батьки не цікавляться справами дитини і не беруть у них ніякої участі, а дитина, у свою чергу, не вважає за потрібне повідомляти батькам свої плани та дії [4].

Ж. Дюльдина пропонує свою класифікацію типів взаємин в сім'ї та розкриває їх вплив на виховання дитини.

«Ведмежа послуга». У даному випадку дитина знаходиться на першому плані, відносини в родині складаються під гаслом «все краще дітям». Дитина росте, як правило, егоїстична, не здатна до дорослого самостійного життя, так як батьки все роблять за неї і заради неї.

Результати такого типу виховання: інфантилізм, безпорадність (при втраті батьків). Людина не здатна сама робити що-небудь, так як раніше за нього все робили батьки. Соціальна і моральна незрілість може привести до психологічних проблем особистісного розвитку.

«Свавілля долі». Дитина перебуває в сім'ї як «неживий предмет»; його годують, поять, одягають, взувають, лікують, вчать тощо, але ця дитина повністю позбавлена духовно-морального спілкування. На всі його питання батьки або не відповідають зовсім, або пропонують "відчепися".

Результат такого виховання: дитина замикається або стає дратівлива, проявляє агресію по відношенню до оточуючих, починає копіювати поведінку, яка була зразком в сім'ї. У підлітковому віці девіантна поведінка як крик про допомогу, спроба звільнитися від почуття провини, злості і образи, породжених ігноруванням, з яким довелося зіткнутися дитині на початку життя. Найчастіше, подорослішали діти починають ставитися до своїх батьків так як батьки свого часу ставилися до дітей.

«Паралельно / поруч». Батьки при даному типі виховання мають контакт з дитиною як в матеріально-побутових, так і в духовно-моральних аспектах. У міру розвитку дитини змінюються підходи до виховання, що враховують його особистісні, індивідуальні, вікові і, що важливо, статеві особливості. Дитина, яка перебуває з батьками в довірливих відносинах, самостійна, але завжди знає, що близькі поруч як опора і надія.

Психолог Д. Баумрінд виявила три моделі поведінки (авторитарна, поблажлива, авторитетна) залежно від особливостей поведінки батьків [7] та здійснивши дослідження, вирізнила чотири показники поведінки батьків, що впливають на формування у дітей певних рис (рис. 2).

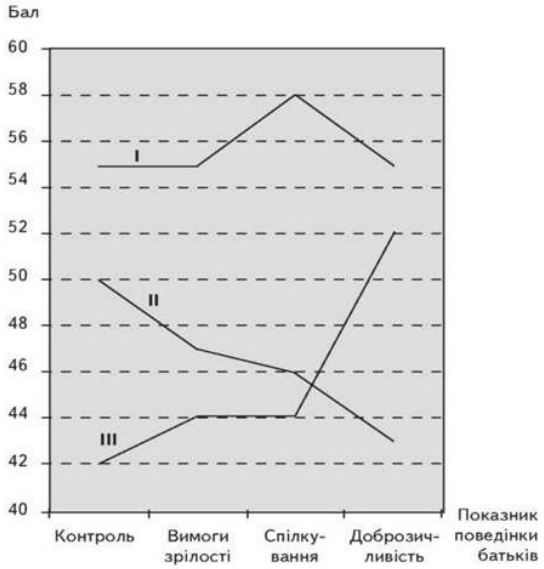



**Рис. 2. Стилі сімейного виховання. за Д. Баумрінд (I — авторитетний; II — авторитарний; III — поблажливий)**

Авторитарний стиль перешкоджає розвитку ініціативи. Цей стиль проявляється не лише в особливостях виховання всередині сім'ї, а й поширюється на контроль за зовнішньосімейними контактами задля усунення потенційно негативних впливів. В такому варіанті виховання сприймається як диктат, хоча і подається як допомога щоб уникнути небезпек. Цей спосіб дає можливості досягнути адаптивності лише за умови достатньої сформованості характеру дитини ще з раннього віку, тому що адаптивність тут не є наслідком стилю поведінки батьків.

Поблажливий стиль передбачає самоусунення батьків від виховання дітей. Зазвичай він формує особистість із слабким самоконтролем, схильну до нехтування нормами та правилами. Проте ми можемо отримати й іншу особистість, правда, це не буде наслідками стилю, а наслідками розвитку, який був зумовлений іншими факторами. Просто невтручання батьків створило в цих умовах сприятливі умови для саморозвитку особистості.

Авторитетний стиль базується на довірі та повазі до молодої людини, а також на розумінні батьками відповідальності, що лежить на них за соціалізацію підростаючого покоління. Цей стиль передбачає їх компетентність, готовність вирішувати складні життєві проблеми. І, як





**УДК: 655.535.2+374.7**
**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтва Бухнієва Олена Анатоліївна**
Ізмаїльський державний гуманітарний університет (м. Ізмаїл)

## ВПЛИВ БІБЛІОТЕЧНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ОРГАНІЗАЦІЮ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Annotation.* The article reveals some aspects of connection «Library – student», which indicate the direct impact of the information environment of the library for the organization of individual work of students, its educational activities. The problem of library and information support of students' individual work is important because provided its activation student can master the system of knowledge and skills which ensure the qualitative characteristics of a specialist-professional, who is able to operate effectively in the modern conditions of the development of society.

*Keywords:* Individual work of students, library and information provision, teaching educational activities.

*Аннотация.* Статья раскрывает некоторые аспекты связи «библиотека → студент», которые указывают на непосредственное влияние информационной среды библиотеки на организацию самостоятельной работы студента, его учебно-образовательную деятельность. Проблема библиотечно-информационного обеспечения самостоятельной работы студентов является важной, поскольку только при условии ее активизации студент может овладеть системой знаний, умений и навыков, обеспечивающих качественные характеристики специалиста-профессионала, способного эффективно действовать в современных условиях развития общества.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа студентов, библиотечно-информационное обеспечение, учебно-образовательная деятельность.

**Вступ.** Самостійна робота студентів на сучасному етапі повинна стати одним із важливіших завдань вищої освіти, частиною процесу підготовки фахівців, тому підходи до неї потребують докорінних змін. Самостійна робота студентів – це особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, вмінь, навиків, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять. Мета самостійної роботи студентів двоєдина: формування самостійності як риси особистості і засвоєння знань, умінь, навиків. В умовах корінних змін, що відбуваються зараз у нашому суспільстві й системі вищої освіти, різко зростає роль і значення самостійної роботи студентів (СРС). Ефективність же самостійної роботи залежить від багатьох складових: це і впровадження сучасних освітніх технологій, і забезпеченість навчальною, навчально-методичною, довідковою й науковою літературою, і достатність робочих місць обладнаних сучасною електронною технікою. Процес навчання постійно змінюється і набуває нових форм. На зміну традиційній «парадигмі викладання» (teaching) приходить принципово нова «парадигма навчання» (learning). Мета вищого навчального закладу полягає не у трансляції знань, а у створенні середовища і формуванні досвіду, які допоможуть студентам відкрити і здобути спеціальні знання. Самостійна

робота є однією з широко обговорюваних проблем викладання у вищому навчальному закладі. Під самостійною роботою в дидактиці розуміють різноманітні види індивідуальної й колективної діяльності студентів на аудиторних і поза аудиторних заняттях без участі викладача. Саме у самостійній роботі у студентів понад усе можуть виявлятися мотивація, цілеспрямованість, а також само організованість, самостійність, самоконтроль й інші особові якості.

В цих умовах значно зростає роль бібліотеки у навчальному процесі, вдосконалюється бібліотечно-інформаційне забезпечення самостійної роботи студентів як одного з основних засобів оволодіння студентом навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Ї це зумовлює трансформацію усіх соціальних функцій вузівської бібліотеки: головної загальних і спеціальних. Оскільки мета діяльності вузівської бібліотеки полягає у специфічній, притаманній саме бібліотеці, допомозі своїй установі у збиранні, зберіганні і наданні профільних документів, функції бібліотеки видозмінюються в залежності від завдань освіти і специфіки соціального інституту, який обслуговується. Відповідно, бібліотека ВНЗ збирає, зберігає і пропагує навчальні документи, реалізує свої функції через побудову системи бібліотечно-інформаційного забезпечення навчального процесу взагалі і самостійної роботи студента (СРС) зокрема на базі документальних, інформаційних і когнітивних ресурсів.

**Формулювання мети та завдань.** Актуальність проблеми полягає в необхідності подолання невідповідності між зростанням ролі самостійної роботи студентів як однієї з основних форм організації навчального процесу у вищій школі України та рівнем її бібліотечно-інформаційного забезпечення. Стаття визначає особливості СРС як об'єкта бібліотечно-інформаційного забезпечення; виявляє специфіку і розкриває особливості інформаційної складової бібліотечно-інформаційного забезпечення СРС.

**Виклад основного матеріалу статті.** Одним із стратегічних напрямів реформування вищої освіти є значне збільшення обсягу самостійної роботи студентів. Цільова настанова вищої школи – не зобов'язати «визубрити», а допомогти розвиватися. Слід погодитися з авторами, які підкреслюють, що вища школа відрізняється від середньої не лише спеціалізацією підготовки, ступенем складності, великим обсягом навчального та наукового матеріалу, а головне – методикою навчальної роботи, в якій закладена творча основа та рівень самостійності (1, 435).

Самостійна робота здебільшого виступає чи не єдиним способом виховання самостійності у набутті знань. Вона є однією з основних складових навчально-виховного процесу, творчого розвитку студентів, провідним чинником підготовки висококваліфікованих кадрів у вищій школі. Її значення особливо зростає в умовах підвищення вимог до якості навчання, інтенсифікації та індивідуалізації навчального процесу, впровадження нових технологій навчання (в т.ч. дистанційного), скорочення обсягів аудиторного навантаження. У цих умовах вузівські бібліотеки, традиційно включені в навчально-виховний процес і наукові дослідження вищої школи, мають взяти на себе бібліотечно-інформаційне забезпечення самостійної роботи студентів.

Серед авторів, які досліджують специфіку СРС, можна назвати таких науковців, як А.М.Алексюк, С.І. Архангельський, Я.Я. Болюбаш, Т.О.Дмитренко, Ю.К. Кабанський, В.А. Козаков, Я.А. Коменський,





внутрішньосімейної діяльності. Проте відсутність згуртованості відкриває шлях для зовнішньосімейних впливів.

Адаптивність може спровокувати тиранію сімейних традицій щодо молодої людини. Або зумовити втрату відчуття самоідентичності через надмірну лібералізацію відносин між членами сім'ї.

Спілкування в сім'ї забезпечує опанування необхідними навичками для соціальних взаємодій як в ній самій, так і за її межами. Проте деякі сім'ї можуть демонструвати надмірну замкнутість на спілкуванні, низький рівень соціальних контактів, або ж сконцентрованість на дитині настільки, що від цього страждає спілкування між подружжям.

Порушення норм і правил сімейного спілкування - одна з найбільш актуальних проблем функціонування сім'ї та виховання в ній дітей. Причиною цього може бути низька комунікативна компетентність батьків, застосування негативних способів міжособистісних взаємин. До цього можна віднести накази, пряме інструктування, застереження, погрози, нотації, моралізаторство, маніпулювання, пряму негативну оцінку, висміювання, інтерпретацію поведінки, винесення діагнозу, розслідування, допит, відволікання уваги тощо.

Внутрішньосімейне спілкування покликане вирішувати кілька завдань: забезпечувати обмін інформацією, узгодженість зусиль і виконання ролей у спільній діяльності, установлення й розвиток міжособистісних взаємин, взаємопізнання та самопізнання. Його характерними особливостями виступають висока емоційна насиченість та інтенсивність.

У працях Л. Петровської, Г. Андрєєвої, Е. Ейдеміллера, О. Вацлавіка, В. Сатир, К. Роджерса, Т. Гордона окреслено умови ефективного міжособистісного спілкування в сім'ї, які включають як загальні принципи організації успішного спілкування, так і специфічні норми та правила, що встановлюються стосовно сім'ї [1; 6].

У взаєминах батьків і дітей завжди існує багато складних моментів у спілкуванні, побуті та ін., що впливають на формування світогляду дитини, її характеру, які, зрештою, ведуть до соціальних дій, що зумовлюють ціннісні морально-етичні визначення дітей. Загальний сімейний клімат впливає на сприйняття дітьми сімейних ролей і на бажання мати власну сім'ю.

Сукупність установок батьків, їх емоційного ставлення до дитини, сприйняття дитини батьками і відповідних способів поводження з нею утворюють стиль сімейного виховання.

І хоча неможливо однозначно виявити залежність конкретних властивостей особистості дитини від властивостей її батьків або ж від методів їхнього виховання, проте така залежність існує. При цьому різні сфери розвитку дитини пов'язані з різними проявами сімейних взаємин. Так, дослідники Ф. Кован і К. Кован [3] виявили, що когнітивний розвиток дитини найсильніше корелює з особливостями її навчання у процесі спілкування в підсистемі "батько — дитина", а поведінкова сфера найбільшою мірою пов'язана з поведінкою батьків один щодо одного при спільній сімейній взаємодії.

Характер спілкування батьків і дітей знаходить своє відображення во внутрішніх чинниках сімейної соціалізації та значною мірою залежить від батьківської позиції стосовно дитини. Ф. Райс вирізняє чотири основних типи керівництва та спілкування батьків з дитиною: автократичний; авторитетний, але демократичний; ліберальний і хаотичний [5].

Виходячи з цього вважаємо, що на сімейну соціалізацію, впливають три групи чинників: чинники мікрорівня - чинники які мають психологічне походження (тип взаємин у сім'ї, соціально-психологічні особливості сім'ї); чинники макрорівня - чинники які мають соціальне походження (соціальні стандарти, норми, цінності та інші), і чинники мезарівня або соціально-психологічні чинники, а саме традиції та звички в контексті відображення зовнішніх та внутрішніх чинник впливу враховуючи часовий аспект. Традиції, звички або соціокультурний вплив в окремій родині займають велику вагу в сімейній соціалізації індивіда (рис.1).

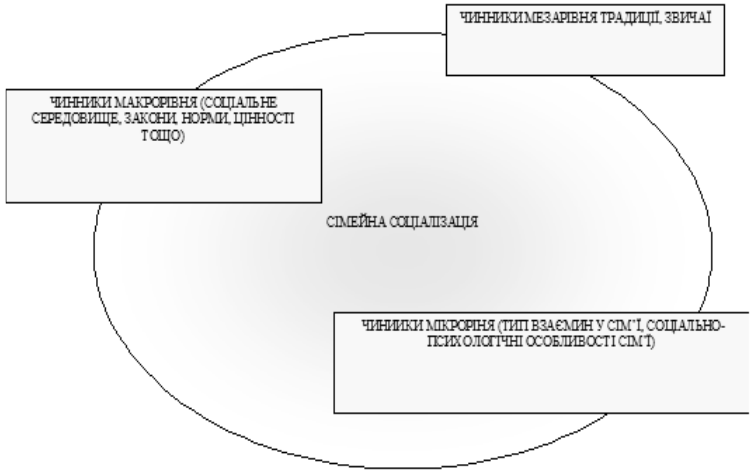



**Рис. 1. Чинники сімейної соціалізації**

Отже, **метою даної статті** є розгляд та аналіз чинників мікрорівня що впливають на сімейну соціалізацію особистості. До цієї групи чинників можна віднести всі чинники які мають психологічне походження та безпосередньо впливають на соціалізацію дитини.

**Виклад основного матеріалу.** Чинники мікрорівня, або психологічні чинники сімейної соціалізації це тип взаємин в сім'ї, соціально-психологічні особливості, такі як інтеграція членів сім'ї, адаптивність, характер спілкування, система виховання тощо.

Надто згуртована сім'я не дає можливості молодій людині стати самостійною. Не згуртована сім'я здійснює слабкий вплив на індивіда та не може підготувати його до дорослого життя. Згуртованість передбачає формування стійкої сімейної ідеології, ціннісну єдність, наявність фамілізму, пріоритету сім'ї, підпорядкування індивіда сімейним нормам. Однак, якщо ця пріоритетність абсолютизується, то відбувається формування конформістської поведінки, коли особистість нічого не робить без огляду на інших членів сім'ї. Це стосується як зовнішньосімейної (дружби, участі у різних видах діяльності (навчальної, громадської, дозвіллєвої), вибору шлюбного партнера та ін.), так і





Б.І.Коротяєв, Н.Є. Мойсеюк, П.І. Підкасистий, К.К. Платонов та ін. Праці зазначених авторів склали надійне теоретико-методологічне підгрунтя для визначення особливостей самостійної роботи студентів як об'єкта бібліотечно-інформаційного забезпечення. Окремі її аспекти в контексті СРС у процесі підготовки бібліотечно-інформаційних кадрів висвітлювалися в працях таких дослідників, як В.В. Загуменна, В.О. Ільганаєва, Н.М.Кушнаренко, М. І. Сенченко, М.С. Слободяник, А.А. Соляник, Є.М.Тодорова, А.С. Чачко та ін.

Більшість авторів торкаються питання СРС у загальному контексті реформування вищої освіти. Ті ж, хто розглядає СРС, висвітлюють переважно досвід організації самостійної роботи студентів в окремих вищих навчальних закладах і не дають системного уявлення про місце і роль вузівської бібліотеки у сучасній системі навчання майбутніх фахівців. Незважаючи на актуальність проблеми бібліотечно-інформаційної підтримки самостійної роботи студентів, вона ще не виступала предметом самостійного бібліотекознавчого вивчення.

На нашу думку, поняття самостійної роботи студентів є багатозначним. Існують кілька точок зору на його обсяг та зміст. З одного боку, СРС ототожнюють із самоосвітньою діяльністю студента, процесом пізнання в цілому (1, 445). За словами С.І. Архангельського, у такому широкому розумінні самостійна робота набуває "наскрізного" безперервного характеру, оскільки людина має поновлювати знання все своє життя (2, 22). Крім того, відомо, що найміцнішими є ті знання, які набуті особистістю самостійно. Друга точка зору пов'язана з ототожненням СРС із самостійною діяльністю студентів і в аудиторний, і у позанавчальний час. Її прихильники доводять, що самостійна діяльність студентів на лекційних, семінарських, лабораторних і практичних заняттях – це сприйняття і самостійне осмислення ними нової інформації, відтворення її при розв'язанні навчальних завдань (2, 187). Виходячи з третьої точки зору, самостійною роботою вважається така, в ході якої студент без допомоги викладача аналізує й узагальнює навчальний матеріал, перевіряючи свої власні висновки і результати. Таку самостійну роботу часто називають самопідготовкою студента (2, 232). Нарешті, існує думка, що самостійною є лише позааудиторна робота студентів над навчальним матеріалом (3, 126).

На нашу думку, усі існуючі погляди на визначення, обсяг і зміст поняття «самостійна робота студентів» мають право на існування, оскільки їх поєднує розуміння сутності цього питання. Дійсно, між самостійною діяльністю, самопідготовкою, постійною пізнавальною діяльністю і самостійною роботою студентів багато спільного і взаємопов'язаного. Однак кожний із видів діяльності має свою специфіку. Бібліотечна діяльність має базуватися на усталених положеннях педагогіки вищої школи для розв'язання проблеми сучасної інноваційної допомоги студенту у навчанні. Удосконалення бібліотечно-інформаційного забезпечення самостійної роботи студентів є одним з важливих елементів навчальної діяльності (3, 267).

Самостійна робота є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Тому акцент робиться на двох основних аспектах: 1) СРС – це засіб оволодіння навчальним матеріалом; 2) СРС – лише та, що здійснюється у вільний від обов'язкових навчальних занять час, тобто позааудиторно. Ці відмінні риси СРС впливають на теоретичне обґрунтування системи бібліотечно-інформаційного забезпечення самостійної роботи студентів вищих закладів освіти.

Як стверджує Н.П. Пасмор, навчання, викладання, учення породжують певні зв'язки між учасниками навчально-виховного процесу викладачами, студентами, бібліотекою, які мають переважно три або двоступеневий рівень, де зв'язок «бібліотека → викладач → студент» виникає при проведенні аудиторних (лекційних) занять та вказує на опосередкований характер впливу бібліотеки на особистість студента та його навчально-освітню діяльність (4, 14). Зв'язок «бібліотека → студент» вказує на безпосередній вплив інформаційного середовища бібліотеки на організацію самостійної роботи студента, його навчально-освітню діяльність.

Суттєву роль у підготовці фахівця відіграє робота в бібліотеці вищого навчального закладу, оскільки саме в ній сконцентрована спеціалізована наукова інформація. Бібліотека ВНЗ надає студентам необхідні підручники, методичну допомогу й інші навчальні та методичні матеріали. У бібліотеці виконуються домашні завдання, різні курсові і дипломні роботи. Інформаційні технології нині суттєво впливають на всі сфери життя людини. В значній мірі вони змінили й уявлення про роль бібліотеки в навчальному процесі вищого навчального закладу. В основі самостійної роботи завжди лежить новий для студента матеріал, нові пізнавальні завдання. Дійсно самостійна робота як самостійна навчальна діяльність може виникнути на основі "інформаційного вакууму", коли у студента формується потреба дізнатися, освоїти щось нове, необхідне, важливе для себе, а засобів задовольнити таку потребу немає. Тому в самостійній роботі привабливим стає саме оволодіння новим матеріалом.

Найвищим рівнем самостійної роботи є науково-дослідна діяльність студентів. Показником готовності студентів до наукової діяльності є наявність умінь самостійного пошуку матеріалу, уміння самостійно оцінювати значущість матеріалу, що вивчається, зіставляти, порівнювати, аналізувати, проявляти самостійність в узагальненні, висновках, у використанні методів пізнання (5, 274).

Сучасна бібліотека вищого навчального закладу відрізняється від традиційного розуміння бібліотеки тільки як сховища навчальної літератури. Це викликано все більш активним використанням телекомунікаційних технологій, впровадженням електронних освітніх ресурсів, зокрема повнотекстових навчальних матеріалів, що розміщуються на електронних носіях інформації. Особливу роль в сучасній бібліотеці ВНЗ має каталог наявних навчальних і наукових матеріалів. Поява, активне впровадження електронних каталогів і їх розміщення в телекомунікаційних мережах дозволила студентам, викладачам і співробітникам ВНЗ, отримувати інформацію про наявні ресурси бібліотеки безпосередньо на робочому місці.

Ефективність самостійної роботи студента значною мірою залежить від рівня його інформаційної культури. Базові основи інформаційної культури закладаються ще в школі і покликані забезпечити кожному випускникові комфортне користування можливостями інформаційного суспільства. На жаль, часто студенти виявляються безпорадними при рішенні типових інформаційних задач, не вміють користуватися бібліотечними каталогами і картотеками, слабо уявляють цінність спеціальних знань і умінь в області інформаційного самообслуговування, що веде до поганої організації самостійної роботи.

Проблема інтенсифікації навчального процесу за рахунок зменшення рутинної роботи студентів і оптимізації самостійної роботи студентів може





**Вывод.** На основе анализа целей введения комплексных чисел, знании и умений, необходимых студентам для успешного овладения их приложениями, с учетом принципов развивающего обучения сформулированы принципы преподавания комплексных чисел, ориентированного на изучение их приложений: расширения понятия числа, реального смысла, оптимальной полноты, пропедевтики геометрических приложений. Раскрыта специфика организации обучения, построенного на выработанных принципах.

**Литература:**

1. Балк М. Б., Балк Г. Д., Полухин А. А. «Реальные применения мнимых чисел» // изд. «Радянська школа», 1988 г., 255с.

2. Курош А. Г. «Алгебраические уравнения произвольных степеней» *// 3-е* изд. - М.*:* Наука*,* 1983 г. - 32 с.

**Психологія**

**УДК: 159.9**

**докторант Склярук Анастасія Володимирівна**
Інститут соціальної та політичної психології АПН України (м. Київ)

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СІМЕЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

*Аннотация.* В статье рассматривается модель семейной социализации. Представлено определение семейной социализации. Рассматриваются три группы факторов влияющие на семейную социализацию. Исследуются психологические факторы семейной социализации.

*Ключевые слова*: семья, функции семьи, социализирующая функция семьи, семейная социализация, факторы семейной социализации.

*Annotation.* In the article the model of family socialization. Presented by determining family socialization. We consider three sets of factors influencing the family socialization. We study the psychological factors of family socialization.

*Keywords:* family, family functions, socializing function of the family, family socialization, family socialization factors.

**Вступ.** Сім'я розглядається як соціальний інститут, і як мала соціальна група. Як соціальний інститут сім'я взаємодіє з іншими соціальними інституціями, вступає з ними в різні взаємодії, має певні соціальні стандарти та норми. Як мала група сім'я формує і регулює чіткий мікроклімат, який базується на певних нормах, традиціях та особистісних якостей індивідів.

Найважливіша соціальна функція сім'ї – виховання та соціалізація підростаючого покоління. У сім'ї накопичені найрізноманітніші форми взаємодії між батьками та дітьми що складає оптимальні умови для соціалізації дитини. Під сімейною соціалізацією ми розуміємо процес, який об'єднує засвоєння соціальних норм, цінностей, традицій що перетворює сім'я, трансформацію їх у власні установки, ціннісні орієнтації, звички, переконання та прагнення до їх відтворення. Сімейна соціалізація це процес формування соціально-компетентної особистості. Сім'я з одного боку виступає посередником між суспільством та індивідом, а іншого вона сама породжує багато соціалізувальних впливів.

На оценку «4» -выполните№1(б), №2(б), №3, №4.

На оценку «5» -выполните№1(б) №3, №4, №5

Если после выполнения основной части у вас осталось время до окончания занятия, то выполните задание на дополнительную оценку

| 1 вариант | 2 вариант |
|---|---|
| 1.Найдите для заданного комплексного числа:<br>•*Модуль;*<br>•*Изобразить комплексное число геометрически;*<br>•*Аргумент комплексного числа;*<br>•*Представить комплексное число в тригонометрической и показательной формах* | |
| а) $-3-4i$ | а) $5-2i$ |
| б) $\dfrac{8-2i}{3+4i}$ | б) $\dfrac{7-3i}{1+4i}$ |
| 2.Вычислите и представьте результат в алгебраической форме: | |
| а) $i^7+i^{20}+i^{32}+i^{35}+i^{42}$ | а) $i^6+i^{21}+i^{33}+i^{36}+i^{45}$ |
| б) $z_1 \cdot z_2$, если $z_1=4\left(\cos\frac{\pi}{8}+i\sin\frac{\pi}{8}\right)$, $z_2=2\left(\cos\frac{5\pi}{24}+i\sin\frac{5\pi}{24}\right)$ | б) $z_1 : z_2$, если $z_1=8\left(\cos\frac{\pi}{8}+i\sin\frac{\pi}{8}\right)$, $z_2=2\left(\cos\frac{\pi}{2}+i\sin\frac{\pi}{2}\right)$ |
| 3.Решите уравнение | |
| $3x^2+4x+3=0$ | $5x^2-4x+8=0$ |
| 4.Представте число в тригонометрической и показательной формах | |
| $3e^{\frac{2\pi\cdot i}{3}}$ | $4e^{-\frac{\pi\cdot i}{4}}$ |
| 5.Возведите в степень комплексное число, предварительно представив число в тригонометрической форме. Результат переведите в алгебраическую форму | |
| $\left(-1+i\sqrt{3}\right)^9$ | $\left(\frac{3}{2}-\frac{\sqrt{3}}{2}i\right)^6$ |
| ДОПОЛНИТЕЛЬНО | |
| 6.Извлеките корень из числа | |
| $\sqrt[3]{-8+8i}$ | $\sqrt[4]{16i}$ |





розглядатися саме з погляду організації інформаційної підготовки студентів в бібліотеці вузу. Часто керівництво самостійною роботою студентів зводиться лише до того, що викладачі дають студентові тему для подальшої їх самостійної роботи. І вибір оптимального отримання інформації залежить безпосередньо від студента. Від уміння орієнтуватися в інформаційному просторі сучасної бібліотеки з її значними інформаційними ресурсами, представленими як в традиційному вигляді, так і на сучасних електронних носіях, залежить ефективність його самостійної роботи, а також кількість часу, що витрачається на пошук необхідної інформації.

Самостійна робота студентів вимагає від них знання простих методик роботи з джерелами інформації. Особливо це стосується студентів першого курсу. Раціональна організація СРС найбільш ефективно сприяє скороченню періоду адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у ВНЗ. Певні труднощі в адаптації студентів до навчання становить незнання ними раціональних прийомів розумової діяльності, умов їх найкращого застосування, невміння працювати з книгою, правильно планувати та використовувати час навчальної праці і відпочинку. Першокурсник часто не знає ні загальних принципів організації самостійної роботи, ні послідовності процесу засвоєння знань. У зв'язку з цим при організації СРС слід особливу увагу приділяти студентам молодших курсів. Значна роль при цьому відводиться бібліотеці університету, яка може прищепити першокурсникам навички самостійної робота з книгою через усвідомлене і цілеспрямоване використання книжних фондів бібліотеки і читальних залів, застосування науково-інформаційних рекомендаційних списків, уміння користуватися бібліографічними посібниками і каталогами, довідковими виданнями. Для студентів молодших курсів бібліотека повинна проводити заняття з бібліографії, організовувати виставки методики роботи з книгою, конференції, диспути та інші заходи. Після навчання студенти можуть спокійно знаходити необхідну інформацію найбільш оптимальним способом, ефективніше використовуючи свій час.

Інформаційний пошук у мережі Інтернет складний і різноманітний. Ми вважаємо, що бібліотека повинна ставить перед собою завдання загального навчання роботі з ресурсами глобальної мережі, таке питання як пошук бібліографічної і повнотекстової інформації в бібліотеках і базах даних з метою використання в навчальній і науковій роботі. Ми виходимо з того, що такий спеціалізований пошук повинен бути обов'язково скорегований бібліографами – фахівцями, які мають досвід щодо складання коректних запитів. Адже велике значення для ефективності пошуку має уміння правильно скласти інформаційний запит, а саме досвід традиційного пошуку в бібліотечних каталогах допомагає студентами користуватися пошуковими системами Internet. Отримавши навички інформаційного пошуку ще в студентські роки, майбутній фахівець і в подальшій своїй діяльності зможе швидко та ефективно знаходити будь-яку інформацію.

**Висновки.** Роль бібліотек у сучасному суспільстві істотно змінилася. До традиційних функцій, закладених в місію бібліотеки, додалися функції інформаційних центрів, що надають доступ до світових інформаційних ресурсів. Дані зміни в пріоритетах діяльності позначилися, в першу чергу, на бібліотеках вузів, що становлять невід'ємну частину розвиненої навчально-педагогічної інфраструктури навчального закладу та мають значний вплив на

ефективність всього навчання. Швидке реагування на зміни у сфері освіти й нові інформаційні потреби читацького контингенту ВНЗ викликають активні зміни методів і форм інформаційно-бібліотечного обслуговування і діяльності бібліотеки. Комп'ютеризація бібліотек розвиває додаткові навички використання інформаційних технологій. Бібліотека, що оснащена по останньому слову науки й техніки, стає важливою складовою частиною розвиненої навчально-педагогічної інфраструктури вузу. Інформаційна функція бібліотеки є лише частиною її повсякденної діяльності, в той же час бібліотеки – елемент інформаційної структури вузу, а якщо враховувати їх доступ в Інтернет, то й елемент глобального інформаційного середовища. Освітня функція бібліотек, що спрямована на пропаганду власних інформаційних ресурсів або ресурсів Інтернет, може дати студентам необхідну підготовку для грамотного використання існуючих інформаційних продуктів і послуг у самостійній роботі.

Отже, проблема бібліотечного інформаційного забезпечення самостійної роботи студентів є традиційно важливою для вузівської бібліотеки, оскільки лише за умови її активізації студент може оволодіти системою знань, умінь і навичок, що забезпечують якісні характеристики фахівця-професіонала, здатного ефективно діяти в сучасних умовах розвитку суспільства.

**Література:**

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти в України. Історія. Теорія [Текст]: підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів / Алексюк А.М. - К.: Либідь, 1998

2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности [Текст] / С.И. Архангельский М.: Высш. Шк., 1980. -368 с.

3. Козаков В. А. Теория и методика самостоятельной работы студентов [Текст]: дис. Д-ра пед. наук / В.А. Козаков. Киев, 1991. - 445 с.

4. Пасмор Н.П. Бібліотечно-інформаційне забезпечення самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів юридичного профілю: Автореф. дисс. канд. пед. наук: 07.00.08 / Н.П. Пасмор; Харк. Держ. Акад. Культури. – Х., 2003. – 20 с.

5. Тодорова Є.М. Проблеми організації та контролю самостійної роботи студентів (СРС) [Текст] / Є. М. Тодорова // Вісник Харківської державної академії культури. Вип.24. - 2009. - С. 272-280.





чисел $z_1 + z_2$ соответствует сумма действительных чисел $a + c$, произведению $z_1 \cdot z_2$ произведение $ac$. Поскольку соответствие между комплексными числами вида $a + 0 \cdot i$ и действительными числами взаимно-однозначно, то можно число $a + 0 \cdot i$ считать равным соответствующему ему действительному числу $a$.В результате такого отождествления множество действительных чисел становится частью множества комплексных чисел. Комплексное число $0 + 1 \cdot i$ обозначим через $i$. Число $0 + b \cdot i$ можно истолковать как произведение действительного числа $b$ и числа $i$. Поэтому любое комплексное число можно рассматривать как сумму комплексного числа $a = a + 0 \cdot i$ и произведения комплексных чисел $b = b + 0 \cdot i$ и $i = 0 + 1 \cdot i$.

А так как $i^2 = (0 + 1 \cdot i) \cdot (0 + 1 \cdot i) = -1 + 0 \cdot i = -1$, то полезно подчеркнуть, что при выполнении действий над комплексными числами не надо помнить формальные определения, а можно действовать как в случае с обычными выражениями с переменными, заменяя $i^2$ на -1.

При изучении геометрического изображения комплексного числа с помощью точки плоскости важно подчеркнуть, что не только комплексному числу $z = a + bi$ ставится в соответствие точка $(a,b)$ координатной плоскости, но и всякая точка плоскости является образом некоторого комплексного числа, т. е. соответствие между точками плоскости и комплексными числами является взаимно-однозначным. Принято термином "комплексная плоскость" обозначать координатную плоскость, каждой точке которой поставлено в соответствие комплексное число. Геометрическое изображение комплексных чисел в виде векторов позволяет сразу же дать геометрическую интерпритацию сложения и вычитания комплексных чисел. Модуль комплексного числа это расстояние от точки $Z$ до точки $O$, или длина вектора $OZ$. Таким образом, для $z = a + bi$, $|z| = \sqrt{a^2 + b^2}$.Здесь полезно заметить, что для действительных чисел $a = a + 0 \cdot i$ модуль равен $|z| = \sqrt{a^2 + 0^2}$, т. е. совпадает с привычным понятием модуля действительного числа и является расстоянием от точки числовой прямой до начала отсчета.

Контроль над усвоением знаний и способов действий.

Уровневая зачетная работа по теме «Комплексные числа»

Выберите и решите те задания, которые соответствуют вашему уровню.

На оценку «3» -выполните№1(а), №2 и №3.

Все определения формулируются в терминах вещественных чисел и действий над ними. В первых трех аксиомах речь идет об определении разных понятий. Поэтому их сопоставление не может привести к каким-либо противоречиям. Единственное, чего можно опасаться, это нарушения обычных законов действий, которое априори могло бы произойти. Несколько в другом положении находится аксиома IV. Понятия равенства, суммы и прозведения для вещественных чисел имеют определенный смысл, и если бы оказалось, что эти понятия расходятся с понятиями, которые возникают согласно аксиомам I, II, III то это привело бы к такой путанице, что тогда следовало бы отказатся от аксиомы IV. Поэтому аксиому IV необходимо сопоставить с аксиоиами I, II, III.

I и IV.Пусть вещественные числа $a$ и $b$ равны как отождествленные с ними пары чисел $(a,0)$ и $(b.0)$.Это будет согласно аксиоме I $\Leftrightarrow a=b$, то есть ,если они равны в обычном смысле.

II и IV.Сумма вещественных чисел $a$ и $b$, рассматриваемых как пары $(a,0)$ и $(b.0)$ равна, согласно аксиоме II,паре $(a+b,0)$ отождествленной с числом $a+b$, то есть с суммой $a+b$ в обычном смысле.

III и IV. Произведение вещественных чисел $a$ и $b$, рассматриваемых как пары $(a,0)$ и $(b.0)$ равна, согласно аксиоме III,паре $(ab-0\cdot 0, a\cdot 0+b\cdot 0)$ отождествленной с числом $ab$, то есть с произведением $ab$ в обычном смысле. $[2, cmp 8-15]$

Главная методическая особенность состоит в том, что комплексные числа определяются как формальные выражения $a+b\cdot i$, где $a$ и $b$ действительные числа. Говорим о формальных выражениях, не приписывая никакого смысла знакам + и $i$, при помощи которых они составляются. Эти выражения являются совершенно новыми объектами, и с самого начала надо договориться о том, какие из них считать равными и определять действия над ними. Завершая рассказ о действиях над комплексными числами, следует подчеркнуть, что четыре основных действия (сложение, вычитание, умножение и деление) обладают теми же свойствами, что и действия над действительными числами. Рассматривая выражение вида $a+0\cdot i$, можно убедиться, что их арифметика совпадает с арифметикой действительных чисел. В самом деле, вычисляя сумму и произведение чисел $z_1=a+0\cdot i$ и $z_2=c+0\cdot i$, получим $(a+0\cdot i)+(c+0\cdot i)=(a+c)+0\cdot i$ и $(a+0\cdot i)\cdot(c+0\cdot i)= =ac+0\cdot i$, откуда видно, что сумме





**Педагогіка**

**УДК 377.147.091**
**кандидат педагогічних наук,**
**старший науковий співробітник Герлянд Тетяна Миколаївна**
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України (м. Київ)

## ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЗАСОБАМИ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

*Аннотация.* В статье отражены основные положения контекстного обучения как инновационной педагогической технологии. Раскрываются сущность, принципы и особенности использования контекстного обучения в современной профессиональной подготовке будущих квалифицированных рабочих. Обоснованы методологические подходы этой технологии. Определены преимущества использования контекстного обучения в учреждениях профессионально-технического образования. Охарактеризованы их основные характеристики и особенности.

*Ключевые слова:* контекст, контекстное обучение, контекстный подход, профессиональная деятельность, технология.

*Annotation.* In article describes the main provisions of the context of learning as an innovative educational technology. The essence, principles and features of the use of contextual training in modern training of future skilled workers. The methodological approach of this technology. The advantages of using contextual learning in institutions of vocational education. Characterized by their basic characteristics and features.

*Keywords:* context, context learning, contextual approach, professional activity, technology.

**Вступ.** Стратегічними завданнями сучасної професійно-технічної освіти є підготовка компетентного фахівця, здатного ефективно діяти за межами проблемних ситуацій, розв'язуючи типові й проблемні завдання у власній професійній діяльності. Перешкоджають цьому, зокрема, здебільшого абстрактний характер інформації, що пропонується учневі під час вивчення фахових дисциплін; традиційні технології навчання, спрямовані на сприймання, осмислення та запам'ятовування навчального матеріалу; відсутність систематичних міжпредметних зв'язків між загальноосвітніми та професійними дисциплінами.

В умовах переходу до нової моделі підготовки фахівця особливої актуальності набуває розробка інноваційних технологій навчання у професійно-технічній школі, орієнтованих на компетентністний підхід. До однієї з таких технологій відноситься контекстне навчання, яке проектує освітній процес у професійно-технічному навчальному закладі (ПТНЗ) як максимально наближений до майбутньої професії учнів. Основною характеристикою навчально-виробничого процесу контекстного типу, що реалізується за допомогою системи нових і традиційних форм і методів навчання у ПТНЗ, є моделювання на мові знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності особистості.

**Формулювання мети статті та завдань**. Метою статті є висвітлення сутності, принципів та особливостей використання технології контекстного навчання в сучасному ПТНЗ при професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників.

**Виклад основного матеріалу статті.** Як було зазначено, основною характеристикою контекстного навчання є моделювання, але не тільки предметного, а й соціального змісту майбутньої професійної діяльності, яке реалізується на практиці за допомогою системи інноваційних форм і методів. Таке навчання надає цілісності, системної організованості, практичності й особистого переходу звичайної діяльності у професійну з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, вчинків особистості. Контекстне навчання забезпечує перехід, трансформацію пізнавального змісту від знання, що засвоюється, до практичних професійних вмінь й навичок.

Автором концепції контекстного навчання вважається А. Вербицький. Його наукова школа і на сьогодні активно займається цією проблематикою. Питання контекстного навчання розглядають та досліджують такі науковці, як Н. Бакшаєва, Г. Барська, Н. Борисова, Т. Дубовицька, М. Ільязова, В. Іщук, В. Кругликов, О. Ларіонова, І. Марчук, З. Юлдашев та багато інших.

Можна стверджувати, що контекстне навчання проектує освітній процес у ПТНЗ на мові знакових засобів зміст майбутньої професії. Виходячи з цього, А. Вербицький пропонує створити відповідні педагогічні умови для динамічного просування діяльності учня – від навчальної до професійної, тобто трансформації першої у другу з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предмета і результату [2, с. 31].

Цим вченим також була запропонована динамічна модель руху діяльності учнів: від власне навчальної діяльності (наприклад, у формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми) і навчально-професійну (науково-дослідна робота учнів: курсові та дипломні роботи, практика тощо) до власне майбутньої професійної діяльності.

Теорія технології контекстного навчання за А. Вербицьким базуються на трьох підструктурах: 1) теоретичному узагальненні різноманітного практичного досвіду інноваційного навчання; 2) розумінні смислового впливу предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності учня на процес та результати його навчальної діяльності; 3) діяльнісній теорії засвоєння соціального досвіду, розвиненій у вітчизняній психології [2, с. 19].

Основною характеристикою навчально-виробничого процесу контекстного типу є відтворення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності через реальні професійні ситуацій (ситуаційне навчання). Причому, моделюється не тільки предметний зміст професійної діяльності, але і її контекст, соціальний зміст [3, с. 23].

Основною структурною одиницею роботи учня і викладача стає не «часткове подання інформації», а ситуація предметної та соціальної невизначеності і суперечливості [5, с. 44]. Система проблемних ситуацій дозволяє розгорнути зміст навчання в динаміці і тим самим забезпечити об'єктивні передумови формування теоретичного і практичного професійного мислення (проблемне навчання). Учень засвоює предметний зміст (знання, вміння, навички, досвід професійної діяльності) і, займаючи певну позицію в системі взаємодії учасників освітнього процесу, слідує прийнятим нормам





элементарной алгебры «сложить» два комплексных числа $a+bi$ и $c+di$, то мы получим комплексное $(a+c)+(b+d)i$, и при этом компоненты суммы двух комплексных чисел будут равны суммам соответствующих слагаемых компонент**.** Далее $(a+ib)(c+id)=ac+aid+ibc+bdi^2=$ $=(ac-bd)+(ad+bc)i$, то есть первая компонента произведения двух комплексных чисел равна разности прозведений первых и вторых компонент, а вторая компонента равна сумме произведений первой компоненты одного из сомножителей на вторую компоненту другого. Наконец, положив $b=0$ ( и считая, что $0\cdot i=0$ ), получим $a=a+0\cdot i=a$, т.е. комплексное число с нулевой второй компонентой отождествляется с вещественным числом, именно, с первой компонентой. Разумеется, все эти соображения имеют лишь наводящий характер: мы сформулировали в терминах компонент правила действий над комплексными числами, как будто мы убедились в закономерности введения этих странных математических объектов. Но то, что нам это удалось сделать, естественно наводит на мысль дать само определение комплексных чисел и действий над ними в терминах компонент, т. е. вещественных чисел.

Пары вещественных чисел (компонент), для которых понятия равенства, суммы, произведения и отождествления некоторых пар с вещественными числами вводятся согласно следующим определениям (аксиомам).

I.Пары $(a,b)$ и $(c,d)$ считаются равными в том и только в том случае, когда равны их соответствующие компоненты.

$$(a,b)=(c,d)\Leftrightarrow\begin{cases}a=c\\b=d\end{cases}$$

II.Суммой пар $(a,b)$ и $(c,d)$ называется пара $(a+c,b+d)$, то есть

$$(a,b)+(c,d)=(a+c,b+d)$$

III.Произведением пар $(a,b)$ и $(c,d)$ называется пара $(ac-bd,ad+bc)$, то есть

$$(a,b)\cdot(c,d)=(ac-bd,ad+bc)$$

IV.Пара $(a,0)$ отождествляется с вещественным числом $a$, то есть $(a,0)=a$

Таким образом, в данном определении комплексных чисел, составными частями которого являются определения их равенства, суммы, прозведения, нет речи о каком -либо извлечении квадратного корня из отрицательных чисел.

прямой линии и применять к таким понятиям, как например, температура, время и др., не требующим плоскостного изображения. Позднее, Л. Эйлер (1707 - 1783) ввел в математику символ $i$, (где $i$ - это первая буква латинского слова imaginarius, что значит «мнимый», «воображаемый»). Также Л. Эйлером была выведена формула, которая впоследствии была названа его именем, хотя до Эйлера этой формулой владел английский математик Р. Котес (1682 - 1716). Эта формула позволила:

- доказать периодичность экспоненциальной функции;
- вывести логарифмы комплексных чисел.

Более строгую теорию нового множества чисел, которые были названы комплексными, развил немецкий ученый Карл Гаусс (1777 - 1855), который также дал их геометрическое толкование, позволившее преодолеть многие трудности в их понимании. Геометрическое истолкование комплексных чисел до Гаусса встречается у датского землемера К. Веселя (1745 - 1818) и французского математика Аргана (1768-1822), но именно К. Гаусс в 1831 году дал глубокое обоснование комплексных чисел и их приложений в математике. К комплексным числам и уравнениям для них свелись многие задачи естествознания, особенно гидро- и аэродинамики, электротехники, теории упругости и прочности, а также геодезии и картографии, после того как появилось наглядное геометрическое изображение комплексных чисел с помощью точек плоскости и векторов на плоскости (Гаусс в 1831 г, Вессель в 1799 г, Арган в 1806 г). С этого времени существование «мнимых» или комплексных чисел стало общепризнанным фактом и они получили такое же реальное содержание, как и числа действительные. В XIX веке О. Коши (1789-1857), Г. Риман (1826-1866), и К. Вейерштрасс (1815-1897) на базе комплексных чисел создали новую математическую дисциплину - теорию функций комплексного переменного, которая играет важную роль в современной математике. С развитием науки и техники становилось все более ясным, что без комплексных чисел нельзя обойтись во многих практических делах. Широкое применение нашли комплексные числа в электротехнике, гидродинамике, картографии, в теории самолета и многих других отраслях. Большой вклад в развитие теории функций комплексного переменного внесли российские и советские ученые: Р.И. Мусхелишвили занимался ее приложениями к теории упругости, М.В. Келдыш и М.А. Лаврентьев - к аэродинамике и гидродинамике, Н.Н. Боголюбов и В.С. Владимиров - к проблемам квантовой теории поля. Сейчас трудно указать область физики, механики, технических дисциплин, где не применялись бы комплексные числа [1].

*Наводящие соображения.* Задание комплексного числа $a+bi$ вполне определяется заданием двух обыкновенных вещественных чисел $a$ и $b$, называемых его компонентами. Вводя комплексные числа, необходимо ввести и арифметические действия над ними, по возможности с сохранением обычных правил действий, но с обязательством заменять символ $i^2$ на -1. Постараемся охарактеризовать правила этих действий в терминах компонент, без упоминания о «сомнительном» символе $i$. Так, если по обычным правилам





соціальних відносин і дій в тій мірі, в якій він тут активний і виховується як особистість (інтерактивне навчання).

Таким чином, динаміка руху учня з обраної професійної траєкторії розгортається від власне навчальної діяльності через квазіпрофесійну до навчально-професійної, передбачає вже науково-дослідну діяльність учня, результатом якої є матеріальний продукт – проект – у формі навчального проекту, курсової, дипломної або кваліфікаційної роботи (проектне навчання).

Отже, контекстне навчання, побудоване на основі діяльнісної моделі фахівця, забезпечує успішне формування професійних і особистісних якостей учнів. Тому вихідною позицію є побудова саме такої моделі фахівця, бо, виходячи з вимог компетентнісного підходу, вона повинна містити: ієрархічну систему компетентностей та компетенцій, які повинен набути випускник ПТНЗ: загальнопрофесійні – базові, предметні та інші спеціальні; динаміку їх придбання учнями через оволодіння базовими і спеціальними навчальними дисциплінами; рівні професійної компетентності.

Першою умовою формування компетентностей у майбутнього фахівця є створення комплексної моделі на основі державного освітнього стандарту спеціальності і визначення цілей і завдань навчальних дисциплін на її базі.

Другою умовою є розробка компетентнісно-орієнтованих програм курсів дисциплін, в яких: передбачено спеціальне формування компетентностей через визначення дидактичної мети, сформульованої відповідно до функцій майбутньої професійної діяльності; передбачено, що кожен змістовий модуль буде забезпечувати приріст певної компетентності учня; відібрано зміст навчальних модулів, які є основою для формування компетентностей; визначено перелік компетентностей і компетенцій, які набувають учні через оволодіння кожним модулем; завдань, за допомогою яких це відбувається; кількість балів, які учень може отримати за виконання окремих завдань; поєднання традиційних та компетентнісно орієнтованих технологій навчання; враховані ідеї контекстного навчання; стандартизовано оцінювання результатів навчання, що базується на однозначних критеріях оцінки досягнень учнів в контексті специфіки їх майбутньої професійної діяльності та заходи підготовленості до неї.

Умова контекстного навчання, визначальна проблемність змісту навчання та процес його розгортання можливо реалізувати за допомогою проектування викладачем навчально-виробничого процесу ПТНЗ, що передбачає розробку змісту лекцій, завдань для самостійної роботи учнів, завдань, які вирішуються на практичних заняттях, навчальних проектів тощо, проблемного характеру, з виконанням викладачем функцій розробника проблемних ситуацій, консультанта або експерта.

Під час лекцій та практичних занять відбувається власне навчальна діяльність учнів. Лекція повинна бути проблемною, наприклад, викладач формулює проблему, аналізує її з різних точок зору, але учень повинен самостійно визначитися з власною позицією.

Наступним кроком, під час самостійної роботи, є те, що учні складають порівняльну характеристику цих підходів і обґрунтовують найбільш ефективний, виходячи з власної точки зору; ілюструють його, вирішуючи конкретні ситуаційні задачі. За таких умов формується предметний контекст майбутньої професійної діяльності. Слід зазначити, що тут цілепокладання не обмежені завданнями засвоєння вже кимось здобутих знань і спробами їх

запам'ятовування, а засвоєння набуває особистісний сенс з перспективою їх використання в майбутній професійній діяльності.

Як відмічає В. Іщук, контекстне навчання допомагає подолати суперечність «між індивідуальним характером навчальної роботи учня, його розвитком і колективним характером професійної діяльності, яка передбачає взаємодію та спілкування спеціалістів, особистий внесок кожного, досягнення колективних та суспільних цілей між виконавською позицією (…) в навчанні (виконує те, чого вимагає викладач) та ініціативною позицією майбутнього спеціаліста (у предметному та моральному відношенні) у трудовій діяльності» [3, с. 145].

Послідовне моделювання у навчальній діяльності учнів ПТНЗ цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності можливо за допомогою методів навчання, що моделюють зміст майбутньої професійної діяльності. Провідна роль спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів навчального процесу (викладача і учнів між собою) реалізується за допомогою навчання в дискусії, рольових та імітаційних ігор тощо.

Під час практичного заняття учню надається можливість обґрунтування обраної позиції, він має можливість проілюструвати її на прикладі вирішення певної предметної або ситуаційної задачі. Відстоювання власної позиції передбачає дискусію, в якій опонентами є товариші по групі і викладач.

Практичні заняття повинні носити практико-орієнтований характер: учні не просто відтворюють знання, які отримані під час лекцій, а висловлюють власну позицію, моделюють діяльність фахівця під час ситуації, можливої в реальному професійному житті; здійснюють розбирання конкретних ситуацій, надають їм оцінку з різних позицій. Відзначимо, що розгортання змодельованої ситуації, є, в першу чергу, невизначеним і залежить від дій обох сторін, задіяних у певній ситуації; таким способом формується не тільки предметний, але й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності.

Провідним видом діяльності на практичних заняттях є квазіпрофесійна діяльність, яка передбачає відтворення в аудиторних умовах умов і динаміки реального виробничого процесу, відносин і дій людей, задіяних в ньому. Найбільш яскрава форма квазіпрофесійної діяльності – імітаційна, рольова гра. Тут вдало моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої праці, задається його контекст. Предметний її зміст у майбутнього кваліфікованого робітника проектується як конкретна система навчальних проблемних ситуацій, предметних і ситуаційних завдань, соціальний зміст втілюється в процес цієї підготовки за допомогою форм спільної діяльності цих робітників, які вимагають обліку особистості кожного, його інтересів, дотримання норм навчального та майбутнього професійного колективу.

Наступною умовою використання контекстної технології навчання є проектування навчальної діяльності учнів ПТНЗ як поетапної самостійної роботи, спрямованої на вирішення проблемних ситуацій в умовах групового діалогічного спілкування за безпосередньою участю викладача.

Самостійна, групова робота учнів над проблемою, її змістом, відбуваються в системі науково-дослідної роботи: у проектній діяльності, під час практики, написання курсової, дипломної або кваліфікаційної роботи. За цих умов здійснюється навчально-професійна діяльність, в якій контекст змісту навчання ніби «зливається» з професійною діяльністю. Беручи участь у





иногда нет, пути их решения. Например, в математике, для того чтобы любое уравнение имело корни, положительных чисел оказалось недостаточно и за два века до н.э. китайскими математиками были введены отрицательные числа. Отрицательные числа помогли описывать единым образом изменение величин. Для решения уравнений вида $3x+9=11$ потребовалось введение дробных чисел. Известно, что за два тысячелетия до н.э. в Древнем Египте и Древнем Вавилоне уже применялись дроби. В VIII веке нашей эры было установлено, что квадратный корень из положительного числа имеет два значения - положительное и отрицательное, и то, что из отрицательных чисел квадратные корни извлечь нельзя. Нет, например, такого числа, чтобы выполнялось равенство $x^2=-4$. В XVI веке в связи с изучением кубических уравнений оказалось необходимым научиться извлекать квадратные корни из отрицательных чисел. В 1545 году итальянский математик Д. Кардано (1501 - 1576) предложил ввести числа новой природы. Он показал, что система $\begin{cases} x+y=10 \\ xy=40 \end{cases}$ уравнений, не имеющая решений в множестве действительных чисел, имеет решение всегда $x=5\pm\sqrt{-15}$, $y=5\pm\sqrt{-15}$, нужно только условиться действовать над такими выражениями по правилам обычной алгебры и считать, что $\sqrt{-a}\cdot\sqrt{-a}=-a$. Кардано называл такие величины «чисто отрицательными» и даже «софистически отрицательными», считая их бесполезными и стремился не применять их называл такие величины «чисто отрицательными» и даже «софистически отрицательными», считая их бесполезными, и стремился не применять их, ведь с помощью таких чисел нельзя выразить ни результат измерения какой-нибудь величины, ни изменение этой величины. Но уже в 1572 г. вышла книга итальянского алгебраиста Р. Бомбелли (ок. 1526 - 1572), в которой были установлены первые правила арифметических операций над такими числами, вплоть до извлечения из них кубических корней. Далее комплексные числа применялись в различных вопросах алгебры, но практических применений пока не имели. Название «мнимые числа» ввел в 1637г. французский математик и философ Р. Декарт, а в 1777г. один из крупнейших математиков VIII века Х. Эйлер предложил использовать первую букву французского числа $i=\sqrt{-1}$ (мнимой единицы), этот символ вошел во всеобщее употребление благодаря К. Гауссу (1831г). Вообще, математики XVI в. и математики следующих поколений вплоть до начала XIX века относились к комплексным числам с явным недоверием и предубеждением. Они считали эти числа «мнимыми» (Рене Декарт), «несуществующими», «вымышленными», «возникшими от избыточного мудрствования» (Д. Кардано) Г.В. Лейбниц называл эти числа «изящным и чудесным убежищем божественного духа», а считал символом потустороннего мира (и даже завещал начертать его на своей могиле). Многие ученые этого периода пытались интерпретировать комплексные числа на

**Педагогика**

**УДК 378.147**

**кандидат физико- математических наук,**
**доцент кафедры математики Сухтаева Азизе Мидатовна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

## ИЗУЧЕНИЕ КОМПЛЕКСНЫХ ЧИСЕЛ В КУРСЕ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

*Аннотация.* В статье предложена эффективная методика изучения комплексных чисел для будущих инженеров, что позволит повысить у студентов уровень овладения знаниями.

*Ключевые слова:* комплексные числа.

*Annotation.* The paper proposed an effective methodology for the study of complex numbers for future engineers that will improve the students level of knowledge acquisition.

*Keywords:* complex numbers.

**Введение.** Рассматриваемая тема, как правило, плохо усваивается студентами. Свидетельством этого являются выступления в печати математиков и методистов (П.Я.Виленкина, А.М.Колмогорова, А.И.Маркушевича, С.И. Новоселова, А.И.Фетисова, А.Я.Хннчина), диссертационные исследования (В.М.Кухарь, Э.А.Лаудынн, О.П.Шаровой). Можно выделить следующие основные недостатки в знаниях учащихся по этой теме: непонимание реального смысла комплексных чисел и представлений об их приложениях.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Методические особенности изучения комплексных чисел раскрыты в статьях многих математиков и методистов (И.Я.Баркова, И.Я.Виленкина, Е.Г.Гаркави, М.В.Гиршовича, Г.В.Дорофеева, М.Е.Драбкиной, А.Н.Колмогорова, А.И.Маркушевича, С.И.Новоселова, А.И.Фетисова и др.). В них предлагаааются различные подходы к введению этого понятия, анализируются вопросы, связанные с изучением свойств новых чисел, правил действий над ними. Некоторые аспекты изучения геометрических приложений комплексных чисел раскрыты в работах Е.Д.Куланина, Г.Л.Луканкина, П.Я.Понарина, Ч.А.Скопеиа, И.М.Яглома н др. В них предлатется теоретический и практический материал, но остаются без внимания вопросы методики. Актуальность исследования определяется тем, что студенты должны иметь представление о множестве комплексных чисел, операций над ними, и их различных приложений.

**Целью исследования** является разработка и практическая реализация тематического и контрольно-проверочных материалов по теме «Комплексные числа». Научная проблема исследования состоит в разработке наиболее эффективных заданий для организации изучения и углубления знаний студентов по теме «Комплексные числа».

**Изложение основного материала.** Человечество всегда сталкивалось с проблемами неразрешимости каких - либо задач и искало, иногда успешно,





наукових дослідженнях, учні, з одного боку, залишаються в позиції учнів, а з іншого – у творчій позиції – реально створюючи нові для них продукти. Ця діяльність мотивує учня до самостійного пошуку нових знань заради їх практичного застосування.

Поєднання пізнавального інтересу і позитивної мотивації, характерне для контекстного навчання, сприяє трансформації пізнавальних мотивів у професійні, що призводить до поступового перетворення навчальної діяльності в реальну предметну, після чого реалізується умова особистісного включення учня в ефективну реальну навчальну діяльність [1, с. 89].

Таким чином, формування компетентностей у майбутніх фахівців можливе за допомогою впровадження технології контекстного навчання за наступних умов:

– створення компетентнісної моделі майбутнього фахівця і визначення цілей і завдань навчальних курсів на її базі;

– розробки компетентнісно-орієнтованих програм курсів професійних дисциплін, де до кожного модуля представлений перелік компетентностей або компетенцій, що формуються за допомогою його вивчення;

– проектування викладачем навчального процесу, що передбачає розробку змісту лекцій, завдань для самостійної роботи учнів, завдань, що вирішуються на практичних заняттях, навчальних проектів тощо, що носять проблемний характер;

– використання методів навчання, що моделюють зміст майбутньої професійної діяльності: навчання в дискусії, рольові та імітаційні ігри тощо.

Як бачимо, проектування навчальної діяльності учнів як поетапної самостійної роботи, спрямованої на вирішення проблемних ситуацій відбувається в умовах групового діалогічного спілкування за участю викладача; особистісного включення учня в навчальну діяльність.

**Висновки.** Отже, суттєвою характеристикою контекстного навчання є моделювання за допомогою знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності. Тим самим у контекстному навчанні засобами знань (за знаковими системами) формуються контури цієї професійної реальності, а тому абстрактні педагогічні положення (знання, суперечності, закономірності, принципи), щільніше зближуються з реальним життям.

Вирішальною умовою реалізації технології контекстного навчання в сучасній професійній підготовці майбутніх фахівців у сучасних ПТНЗ є оволодіння ними інтерактивними методами. Сутність останніх полягає в системному включенні до процесу пізнання інтелектуальної, емоційної та практичної сфер особистості. Саме завдяки наближенню навчальної діяльності до професійної шляхом використання різноманітних проблемних та ігрових моделюючих ситуацій учень отримує змогу цілісно виявити власну активність та виробити практичні вміння й навички. Інтеграція теорії контекстного навчання і методології компетентнісного підходу створюють контекстно-компетентнісний підхід до реформування сучасної професійно-технічної освіти.

**Література:**

1. Берман, И. М. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / И. М. Берман. – М.: Педагогика, 1995. – 336 с.

2. Вербицкий А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. – М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов,1999. – 120 с.

3. Іщук В.В.Використання контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів / В.В. Іщук // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 22 (257). – С. 141-148.

4. Постернак, Н. О. Освітні технології у вищих навчальних закладах освіти / Н. О. Постернак // Безпека життєдіяльності. 2005. – № 8. – С. 23-25.

5. Юлдашев З. Ю., Бобохуджаев Ш. И. Инновационные методы обучения: Особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования – Ташкент: «IQTISODMOLIYA», 2006. – 88 с

**Педагогіка**

**УДК 373.5: 371.3: 159.923**

**кандидат медичних наук, доцент, зав. кафедри**
**медико-біологічних основ охорони життя та цивільного захисту**
**Гутарєва Наталія Вікторівна**
Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ);
**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри**
**медико-біологічних основ охорони життя та цивільного захисту**
**Мусхаріна Юлія Юріївна**
Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ);
**студентка 5 курсу факультету дошкільного виховання**
**та практичної психології Колеснікова Олександра Борисівна**
Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)

## ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме педагогической психотерапии в образовательном процессе. В результате анализа научной литературы определены основные аспекты педагогической психотерапии. Указана необходимость психотерапевтического похода в образовании с целью формирования, сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения.

*Ключевые слова:* педагогическая психотерапия, укрепление здоровья, школьники, образование.

*Annotation.* Article is devoted to a problem of pedagogical psychotherapy in educational process. As a result of the analysis of scientific literature the main aspects of pedagogical psychotherapy are defined. Need of a psychotherapeutic campaign for education for the purpose of formation, preservation and strengthening здоров'я younger generation is specified.

*Keywords:* pedagogical psychotherapy, strengthening of health, school students, education.

**Вступ.** Здоров'я населення нашої країни набуває катастрофічних негативних масштабів. Серед об'єктивних і суб'єктивних причин різкого





вчитель може взяти в ній участь як рівноправний учасник.

6. Не допускати багаторазового повторення однієї і тієї ж гри.

7. Спосіб підрахунку результатів гри (кінцевих і проміжних) повинен бути простим і зрозумілим, відповідати реальним можливостям і особливостям гри.

**Висновки.** Серед різноманітних мотивів навчання особливе місце належить пізнавальному інтересу як провідній спонукальній силі. Особлива його роль у молодшому шкільному віці. В силу психологічних особливостей діти з великим бажанням ідуть до школи вчитися. Завдання вчителя початкових класів підтримати, зміцнити, підсилити та розвинути інтерес дітей пізнавати, відкривати, засвоювати нові знання. Створення педагогом необхідних умов – важливий шлях розвитку пізнавального інтересу школярів молодших класів. У статті визначено, розкрито та обгрунтовано лише деякі з них. Дана проблема потребує подальшого наукового дослідження.

**Література:**

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г.И.Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

2. Амонашвили Ш.А. Учитель, вдохнови меня на творчество! / Ш.А.Амонашвили. – Хмельникий: Подольский культурно-просветительный центр им. Н.К.Рериха; Центр инновационной педагогики и психологи Хмельницкого национального университета, 2011. – 68 с.

3. Амонашвили Ш.А. Чтобы дарить Ребёнку искорку знаний, Учителю надо впитать море света. – Ш.А.Амонашвили. - Донецк: Ноулидж, 2009.- 96 с.

4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – Питер, 2009. – 400 с.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леоньтьев. – М.,1975. – 327 с.

6. Сухомлинский В.О. Сердце отдаю детям / В.О.Сухомлинський. – К.: «Радянська школа», 1977. – 384 с.

7. Сухомлинський В.О. Людина неповторна / В.О.Сухомлинський. – К.: Молодь, 1962. – 209 с.

промахи планувати раніше); дати змогу дітям перемогти вас: учитель помилявся, а діти – ні. Потім подякувати дітям і вибачитися;

- складання дітьми словників: «Словник маминих ласкавих слів», «Словник добрих слів», «Словник духовного життя», «Словник дружби», «Словник любові» та ін. Давати декілька місяців на таку роботу. Діти мають право самостійно визначитися, який будуть складати словник;
- «ювілей уроку»: створити ювілейні комісії; розробити сценарій свята уроку; нестандартно провести свято;
- «мудрослів'я»: уявимо, що кожен із вас філософ, а я, вчитель, - ваш учень, і я хочу від вас чомусь навчитись. Я молодий, а ви - мудрі, видатні філософи. Ввійдіть у цей стан і скажіть собі: «Я – мудрець, філософ». Лаконічно, ясно, точно, без зайвих слів і повторів, з глибоким сенсом дайте відповіді мені, учню, на мої запитання (запитання можна повідомити раніше, щоб готувалися) [2;3].

Велику роль у навчальному процесі молодших школярів відіграє гра. Ігрова діяльність – провідний тип діяльності дошкільників. Свою значущість і силу вона зберігає і в молодшому шкільному віці.

У психолого-педагогічній науці роль гри в розумовому розвитку, у підвищенні ефективності навчання обґрунтована психологами: Л.Виготським, Д.Ельконіним, О.Леонтьєвим, С.Рубінштейном; педагогами: Ю.Азаровим, О.Газманом, А.Макаренком, В.Мухіною, В.Сухомлинським, К.Ушинським, С. Шмаковим та іншими.

Вони довели, що гра підвищує мотивацію навчальної діяльності, стимулює ініціативу та творчість, активізує пізнавальну діяльність дітей, розвиває пізнавальний інтерес. В.Сухомлинський писав, що у грі розкривається перед дітьми світ, творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного дитячого розвитку [6].

У результаті проведеного нами дослідження були визначені чинники, що впливають на збудження та розвиток пізнавального інтересу у школярів у процесі навчання.

Найчастіше називались: нестандартні форми навчання (75%), комп'ютерні презентації (69%), творчі завдання (65%), дискусії (45%), приклади з життя (35%), ситуації романтики (27%), емоційність мовлення вчителя (24%), пошуково-дослідницьку роботу (21%). І всі опитані (100%) вказують на пізнавальні ігри як один із основних засобів збудження та розвитку пізнавального інтересу та креативності учнів.

Дидактична гра заснована на змаганнях у знаннях. Пізнавальна активність стимулюється конкурентністю, змагальним характером гри. Діти відчувають радість перемоги, радість творчості. Це дає дитині впевненість, віру в свої сили, підвищує самооцінку та надихає на подальші звершення.

Щоб дидактичні ігри вирішували покладені на них завдання, необхідно дотримуватися певних умов їх організації, які були визначені на основі аналізу психолого-педагогічної літератури:

1. Необхідно чітко визначати дидактичну мету гри.
2. Проводити інструктаж щодо правил гри, її ходу, критеріїв оцінювання.
3. Передбачати можливість ускладнення гри.
4. Доцільно стимулювати і передбачати колективну взаємодію учнів, спільне обговорення, взаємний контроль і оцінку.
5. Процес гри повинен спрямовуватися і керуватися педагогом. Інколи





зниження рівня здоров'я підростаючого покоління глибокі соціально-економічні та політичні кризи, недосконала структура системи охорони здоров'я, відставання наявної в країні системи принципів і способів охорони й зміцнення здоров'я від вимог сьогодення; розбіжність систем знань, якими оперує національна освіта. Як наслідок – низька санітарно-гігієнічна культура, відсутність у переважної більшості громадян країни пріоритету здоров'я й мотивації вести здоровий спосіб життя. Найважливішим завданням освіти є формування, збереження й зміцнення здоров'я дітей та молоді.

Сьогодні багато говориться про якість освіти. Однак вона визначається не тільки змістом освіти. Ми вважаємо, що якість і результативність освіти залежать, насамперед, від процесу взаємодії і якості взаємин, взаємозв'язків, які розвертаються всередині цього процесу. Перед освітою стоїть складне подвійне завдання:

- знайти "усвідомлений шлях у внутрішнє" за допомогою рефлексії, оздоровлення, гармонізації утворювального освітнього середовища, через звертання до суб'єктивного досвіду, особистим потребам, особливостям і можливостям кожного учасника педагогічної взаємодії;
- прокласти "усвідомлену дорогу в зовнішнє" – трансформувати освіту у відповідності з європейськими стандартами, не загубивши при цьому своєї гідності та самобутності [16, с. 138].

Пріоритетним, на нашу думку, шляхом оздоровлення сучасної освіти є впровадження у процес виховання та навчання педагогічної психотерапії. Це можливий шлях подолання протиріч між стратегічними цілями освіти та результатами педагогічного процесу.

**Формулювання мети статті та завдання.** Мета статті – теоретичний аналіз основних аспектів педагогічної психотерапії в освітньому середовищі. Основними завданнями є: провести аналіз наукової літератури щодо психотерапевтичного підходу з метою формування та зміцнення здоров'я дітей, необхідності володіння вчителями психотерапевтичними методами для збереження власного здоров'я та здоров'я вихованців.

**Виклад основного матеріалу статті.** Сучасні науковці вивчають різноманітні аспекти проблеми збереження і зміцнення здоров'я школярів: причини виникнення та шляхи запобігання перевантаження учнів (І. Бідюк, Г. Лабузіна, С. Орловська); психогігієна школярів, гігієна праці (В. Березінь, С. Зільман, В Зільман, С Шевченко); психофізіологічні особливості молодших школярів з нервово-психічними відхиленнями (Л. Гармаш, Г. Хоміч); роль школи в охороні психічного здоров'я учнів (Н. Коцур); валеологічні аспекти психічного та духовного здоров'я школярів (Р. Валецька).

Найбільш проблемними аспектами сучасної (до)шкільної освіти, у силу яких її здоров'язбережувальна функція не реалізується, В.А. Ликова визначила ряд протиріч: патогенність освіти; пріоритет знаннєвого компоненту в змісті освіти й трансляційно-контролюючої функції в діяльності педагога; неефективна, формально-нормативна система моніторингу якості навчання; невідповідність між гуманістичними принципами та технологіями контролю його результативності; недооцінка ролі суб'єктивного фактору в педагогічному процесі; низький рівень психологічної, педагогічної та валеологічної культури педагогів; низький рівень професійного здоров'я вчителя; недостатня скоординованість взаємодії психологів і педагогів [16].

Вищезгадані проблеми взаємозалежні, тому їх ефективне вирішення може бути тільки комплексним. Всі вони зосереджені на взаємодії особистостей: вчитель-учень. Розділяємо думку деяких вчених [2; 4; 5; 7; 9; 10; 16; 17; 18; 25], що упоратися з цими проблемами допоможе така область прикладної педагогіки й психології, як педагогічна психотерапія.

Педагогічна психотерапія на сучасному етапі розвитку являє собою інтердисциплінарну область науки і практики, що формується на стику психотерапії, психології та педагогіки з метою спільного вирішення загальних проблем щодо удосконалення системи виховання та навчання [10].

Ефективність педагогічної взаємодії буде зростати, якщо в ньому будуть ураховуватися закономірності, основні принципи й техніка побудови психотерапевтичних відносин.

Багато сучасних авторів підкреслюють, що психотерапевтичний вплив має загальнолюдську сферу поширення. Він спрямований на підтримку та зміцнення «самості», загальної гармонії та доброго самопочуття, а не тільки на лікування або корекцію яких-небудь розладів. Простір психотерапевтичної допомоги постійно розширює свої границі, вона охоплює психогігієнічну, психопрофілактичну, реабілітаційну, валеологічну, корекційну, освітню діяльність, проникає в область передхвороби груп ризику. А оскільки групу ризику сьогодні становлять більшість школярів і педагогів, то психотерапевтична орієнтованість педагогічної взаємодії стає необхідністю [15].

Інтегративний підхід до проблем освіти дозволяє синтезувати досягнення теорії й практики різних наук (філософії, соціології, педагогіки, психології, фізіології, біології, медицини, валеології та ін.), сприяти їх взаємному збагаченню.

В. Казанська стверджує, що незважаючи на очевидну значущість досліджень суб'єктивного відчуття людиною свого благополуччя й психічного здоров'я, ці питання в педагогічній психології представлені слабко [12]. Педагогічна психотерапія є областю, де можлива трансформація й занурення в суб'єктивний досвід.

Б. Ананьєв, відзначаючи важливість міждисциплінарних зв'язків у вивченні й розв'язанні проблем людини, писав: "Усе більше глибшається розуміння границь між гігієною й вихованням, оздоровчо-відбудовною практикою й формуванням людини, психотерапією й соціально-педагогічними впливами" [1, с. 75]. Особливе значення мають знання фізіології, законів розвитку нервово-психічної діяльності для педагогіки «щоб, користуючись ними, відповідним чином направляти й навчати молодь», - відзначав В. Бехтерев. "…Існує прямий зв'язок між недоліком виховання й розвитком душевних розладів, а також між розвитком психозу й неправильним вихованням. …Неправильне виховання, особливо в ранньому віці, уже саме по собі може бути причиною душевної хвороби" [3, с. 5]. Педагогічна психотерапія розглядалася ним та іншими вченими як метод лікування. Мова йшла, насамперед, про те, що лікар (психотерапевт) повинен бути вчителем.

Німецький психотерапевт і психіатр А. Кронфельд, опираючись на подібність лікарських і педагогічних приймань, розбудовував такий напрямок, як психагогіка – психотерапевтичне вчення про виховання, метод, спрямований на духовне оздоровлення та особистісний ріст, який доповнює й розбудовує сугестивні й глибинно-психологічні методи [20].





одноманітність, перевтому, залучає до активної роботи інші психічні процеси, вимагає і певних фізичних напружень, вчить дітей взаємодіяти, формує моральні якості.

- привнесення в пізнавальний процес елементів здивування, новизни, романтики: «А чи буде завтра дощ?», подорож на «Бригантині з червоними вітрилами» та ін. Розвиває уяву, креативні здібності, викликає інтерес;
- використання загадок. Загадка активізує діяльність учня, викликає потребу поміркувати. Почута або ж прочитана загадка напружує усі пошукові емоції, з'являються здогадки, вмить дитина уявляє, пригадує, порівнює, співставляє, аналізує і обирає одну з них. Процес пошуку відгадки приносить їй задоволення, бо задовольняється її пізнавальна потреба, знімається пізнавальна суперечність;
- використання інтерактивних технологій. Слово "інтерактив" походить від англійського слова "interact". "Inter" – це взаємний, "act" – діяти. Сутність інтерактивного навчання полягає в активному залученні всіх учнів до процесу пізнання. Інтерактивне навчання передбачає постійну, активну взаємодію всіх учасників навчального процесу.

Серед інтерактивних методів широко використовують мозковий штурм, мікрофон, коло ідей, робота в малих групах, займи позицію, прес-метод, акваріум, подорож, рольові ігри та інші. Створюються комфортні умови навчання, розширюються пізнавальні можливості дітей, формується глибока внутрішня мотивація пізнавальної діяльності, розвиваються уміння та навички здобування, аналізу та застосування інформації з різних джерел, здатність застосовувати отримані знання, уміння, навички та способи діяльності в нових нестандартних ситуаціях, зміцнюється та підвищується пізнавальний інтерес.

Відомий психолог, педагог, науковець і вчитель початкових класів Ш.Амонашвілі пропонує цілий ряд прийомів активізації пізнавальної діяльності та розвитку пізнавального інтересу дітей:

- спонукання дітей до постановки запитань учителеві. Ш.Амонашвілі радить спонукати дітей до постановки важких запитань учителеві («щоб я і не зміг відповісти»), показувати дітям, як їх вирішувати: розпочинати думати, розмірковувати вголос, помилятися, і діти отримають зразки мислення, інтелектуального напруження педагога на шляху пошуку відповіді, просити допомоги в дітей тощо;
- прийом «домальовування», «облагороджування»: педагог пише листа до батьків, в якому розповідає про успіхи їх дитини; телефонує учневі і висловлює подяку за гарну відповідь, виконане завдання, нестандартне рішення, творчий підхід тощо ( «не встиг на уроці як слід подякувати»). Цим викликає у дітей приємне враження («ошарашиваєм»), таким чином створюється підгрунтя для подальшого натхнення, ще більших успіхів, бо дитина, як і будь-яка людина, завжди прагне до того, щоб було комфортно, приємно на душі;
- домашня робота вчителеві: заохочувати дітей, щоб задавали домашнє завдання вчителеві: за темою уроку; який би урок вони хотіли; де б хотіли провести урок; які форми роботи на уроці тощо, нехай учитель думає, готується, виконує завдання, бо діти його перевірять, оцінять;
- «розсіяність», «неуважність учителя»: зіграти роль такої людини: в чомусь запутатися, з чогось збиватися, щось переплутати (свої помилки,

Забезпечення умов розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів залежить від учителя, його компетентності, гуманістичної спрямованості.

Створення сприятливої атмосфери пізнавальної діяльності – найважливіша умова розвитку особистості учня в навчальному процесі. Вона забезпечується гуманістичною спрямованістю педагога: постановкою гуманних цілей, добором найдоцільніших засобів впливу на дітей, гуманним ставленням до них. Любов до дітей, турбота, доброта, чуйність, підтримка, створення ситуацій успіху для кожного учня сприяють творчості, розвитку інтелектуальних умінь та навичок, формують почуття гідності, розвивають пізнавальний інтерес.

Стійке позитивне ставлення, демократичне керівництво, стилі спілкування з дітьми на основі зацікавленості спільною творчою діяльністю та на основі дружніх стосунків, прихильності створюють доброзичливий психологічний клімат, надихають дітей, впевнюють в своїх силах, вчать переборювати труднощі, активізують пізнавальні процеси.

Важливою умовою формування пізнавальних інтересів молодшого школяра є вдало проведена вчителем комунікативна атака на початку уроку, метою якої є: організувати, мобілізувати дітей, вмотивувати тему, чітко визначити завдання, налаштувати на плідну співпрацю, викликати інтерес до матеріалу, який буде вивчатися. Без розуміння дітьми значущості знань, які вони отримають на уроці, інтерес не пробуджується, в силу вступає так звана насильницька, примусова педагогіка, ккд якої дуже низький.

До умов розвитку пізнавального інтересу можна також віднести:

- недомовленість вчителя: на самому цікавому факті, події, ситуації педагог зупиняється і дає змогу дітям додумати, прочитати, знайти відповідь, вихід тощо. З цього приводу видатний педагог В.Сухомлинський писав: «Залишайте що-небудь недомовленим, щоб дитині захотілося ще і ще раз повернутися до того, про що вона дізналася»;
- створення педагогом проблемних ситуацій: педагог не дає знань в готовому вигляді, а вчить дітей шляхом різних мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, порівняння, співставлення, узагальнення та ін.) прогнозувати, висловлювати припущення, шукати істину, пізнавати, відкривати щось нове для себе; доцільно добирає методи проблемного навчання: проблемний виклад, частково-пошуковий, пошуковий, дослідницький. Вибір того чи іншого методу залежить від матеріалу, навчальної ситуації, рівнів розвитку дітей;
- опора на життєвий досвід дітей; яскраві приклади з життя. Такі прийоми забезпечують суб'єкт-суб'єктну діалогову взаємодію з дітьми, викликають та підсилюють інтерес до навчання, у дітей з'являються відчуття реального життя, формується реальна картина світу. Діти люблять ділитися своїми враженнями, досвідом, прикладами. У них розвивається зв'язне мовлення, формується моральна свідомість, виховуються особистісно та суспільно-цінні якості та властивості, оскільки педагог коригує їх погляди, розуміння, оцінні судження;
- створення ситуацій захисту думок: вчити захищати свою думку, позицію. Педагог заохочує дітей наводити приклади, аргументи, факти, докази, користуватися набутими знаннями. Це сприяє формуванню «Я-концепції», гідності, впевненості, розвиває психологічні процеси, активізує пізнання;
- урізноманітнення пізнавальної діяльності шляхом включення в пізнання елементів праці, спілкування, гри. Зміна видів діяльності виключає





В. Мясищєв визначив у якості загальної функції вихователя й лікаря-психотерапевта допомогу вихованцеві (хворому) у новому усвідомленні дійсності, розумінні неправильності позицій, оцінок, реакцій, дій [19]. Б. Карвасарський підкреслював інтердисциплінарний характер психотерапії, відзначаючи, що психотерапевтичне лікування стає крапкою перетинання ряду областей знання: медицини, психології, соціології, педагогіки та ін. … Відбувається експансія психотерапії у позаклінічному середовищі [13].

Ідея про аксіологічну та функціональну близькість педагогіки та психотерапії в сучасних умовах загальної невротизації дитячого й дорослого населення, деструктивного впливу освітніх установ на особистість, здобуває все більш актуальне значення. Її розвиток можна простежити у працях Б. Ананьєва, Н.Аникєєвої, Л. Братченка, Н.Буянова, А. Добрович, І. Зимової, Б.Лихачова, Л. Лебедєвої, В. Століна, В. Сухомлинського та ін.

В. Сухомлинський, міркуючи про неприпустимість «жодного хворобливого дотику до чуйних дитячих сердець», звертав увагу на «медичну педагогіку». На його думку, вона найбільш точно виражає сутність виховання дітей, у яких хворобливий стан психіки накладає відбиток на поведінку [24].

В. Столін звертає увагу на те, що психотерапія зближається з психологічним консультуванням, вихованням, навчанням [23].

С.Л. Братченко відзначає, що гуманістична індивідуально-центрована педагогіка збігається по головних цільових і процесуальних характеристиках з гуманістичною моделлю терапії: і освіта, і терапія орієнтовані на допомогу в особистісному зростанні [6].

«Функції педагогіки та психотерапії настільки зближаються, що ефективний вплив педагога має своїм непрямим результатом психотерапію або, по меншій мірі, психологічну корекцію особистості вихованця…», – пише А. Добрович [11, с. 3-4].

«Незважаючи на істотні відмінності завдань і методів впливу на людину, педагогіка та психотерапія опираються на ті самі закономірності спілкування. Тому є надзвичайно корисним обмін інформації, що накопичується, між цими областями людинознання» [11, с. 3-4].

М. Буянов відзначає, що психотерапія є, у першу чергу, соціальною сферою діяльності й виділяє педагогічну психотерапію як одну зі складових частин сучасної психотерапії дитячого й підліткового віку [8].

К. Роджерс ставив перед учителем і психотерапевтом ту саму ціль – допомогти індивідам досягти повноти свого самоздійснення. «Сприяння серйозному навчанню опирається на певні психологічні характеристики особистих відносин між фасилітатором та учнями. Спочатку ми відкрили це в області психотерапії, але сьогодні є переконливі свідчення того, що це відкриття актуальне й для школи [22, с. 225]. К. Роджерс підкреслював, що якщо вчитель зацікавлений у функціональних знаннях, які вносять зміни у дії людини, вони повинні звернутися до психотерапії за прикладами та ідеями. Мова йде про значущі для людини навчання, а не просте збільшення знань …" [21, с. 340]. Це стає можливим завдяки встановленню терапевтичних взаємин, базованих на принципах гуманістичної взаємодії.

У сучасній психолого-педагогічній науці існують різноманітні, але подібні тенденції, що відбивають, підходи до інтеграції знань про людину у контексті проблеми збереження здоров'я. Інтенсивно розвивається валеологічна

парадигма педагогічної діяльності (В. Колбанов, Г. Зайцев, Л. Татарнікова, І. Глинянова та ін.).

Л. Шибаева вважає, що «виховні впливи педагогів припускають і психотерапевтичний вплив, це пов'язане з необхідністю знижувати у школярів тривожність перед навчальною ситуацією, яка виникає внаслідок прогнозу невдач, а також напруженості, скутості або розкутості» [26, с. 5].

Важливі для нашого дослідження ідеї Д. Белухіна, який піднімає питання психотерапевтичної спрямованості педагогічної діяльності, про те, що вчителеві важливо «не стільки тренуватися в зображенні різних станів, скільки знаходити, виробляти, затверджувати свою власну педагогічну ідеологію, засновану на принципах гуманізму, елементах психотерапевтичного поведінки в спілкуванні» [2].

Наукові праці Л. Лебедєвої, присвячені арттерапії в освіті як системної інновації, яка є відбиттям процесів відокремлення трьох самостійних напрямків: медичного, соціального, педагогічного [14].

Д. Бутаков, Н. Самикіна [7], розглядаючи питання взаємозв'язку педагогіки й психотерапії, справедливо відзначають, що проблема впровадження психотерапевтичних технік у педагогічний процес із метою підвищення його ефективності практично не досліджена й пропонують два шляхи досягнення цієї мети: перепідготовка вчителів різних спеціалізацій або викладання психології в школі. Вважаємо основним саме перший напрямок – професійну підготовку й перепідготовку педагогів. Тому що психологічний стан у більшості випадків залежить від особистості педагога.

Таким чином, до основних завдань педагогічної психотерапії належать:

- поліпшення системи виховання (самовиховання) гармонійної особистості, здатної успішно долати фізичні та розумові навантаження, ефективно вирішувати психотравмуючі проблеми і попереджати виникненню необгрунтованих дістресових ситуацій;

- удосконалення методик навчання і самонавчання, застосовуваних у педагогічній та психотерапевтичній практиці - на основі досягнень наук, які вивчають шляхи підвищення результативності навчання з урахуванням психофізіологічних можливостей людей різного віку (педагогічна психологія; психогігієна розумової праці, виховання і навчання; вікова психофізіологія) [16];

- підвищення ефективності психотерапії, завдяки застосуванню педагогопсихотерапевтичних засобів, виходячи з уявлення, що «психотерапія є стільки ж методом лікування, скільки і перевихованням особистості» [19, с. 24].

- удосконалення навчального процесу на основі широко відомих і загальновизнаних даних спеціальних досліджень, які довели, що результативність навчання (самонавчання) значною мірою залежить від правильності дотримання психогігієнічних і психопрофілактичних вимог до організації розумової діяльності, режиму праці та відпочинку [16];

- підвищення ефективності системи підготовки медіаторів (від латинського «mediator» - посередник) – педагогів, вихователів [10].

**Висновки.** 1. В результаті аналізу наукової психолого-педагогічної літератури підкреслюємо необхідність психотерапевтичного підходу у процесі навчання з метою стратегії формування та зміцнення здоров’я підростаючого покоління та виділяємо основні аспекти педагогічної психотерапії:





не згасити, а підтримувати, підкріплювати, зміцнювати, розвивати пізнавальний інтерес як основну спонуку до навчання.

Сталі пізнавальні інтереси забезпечують активну діяльність школярів, тому що в процесі навчання пізнавальний інтерес вступає в протиріччя з тим запасом знань, яким володіє дитина. Це і викликає в неї внутрішню потребу задовольнити інтерес шляхом пізнавальної активності.

Питання формування пізнавальних інтересів досліджували Б.Ананьєв, В.Антипова, Л.Божович, В.Бондаревський, Н.Добринін, М.Данилов, В.Іванов, О.Леонтьєв, В.М'ясищев, Т.Шамова, Г.Щукіна та інші.

У результаті досліджень вони дійшли висновку: розвиток пізнавальних потреб та інтересів – найважливіша умова появи та подальшого розвитку пізнавальної активності.

Розглядаючи пізнавальний інтерес як потяг до навчальної діяльності, до набуття знань, до науки, Л.Божович зазначає, що пізнавальний інтерес має значну збуджуючу силу: він примушує людину активно прагнути до пізнання, активно шукати способи і засоби задоволення жаги знання [4].

Пізнавальний інтерес, на думку Г.Щукіної, - це не всякий інтерес до предмета. Характерна його особливість полягає в тому, що він носить інтелектуальний характер. Ядром пізнавального інтересу є складні мисленнєві процеси. Пізнавальний інтерес «ніби зігріває своєю участю» всі процеси пізнання, забезпечує «особливу теплоту» їх протікання, завдяки чому мисленнєва діяльність супроводжується переживаннями, викликає у школярів стан емоційного піднесення [1].

Розвиток пізнавальних інтересів учнів має свої психолого-педагогічні особливості. Провідна роль в цьому процесі належить учителеві. В.Сухомлинський писав, що майстерність педагога полягає в тому, щоб у дітей викликати інтерес до пізнання, навчання, до творчості, до повноти свого особистого духовного життя [7].

У психологічних дослідженнях О.Леонтьєва, Л.Божович, В.М'ясищева, Л.Славіної та інших наголошується, що пізнавальний інтерес є провідним мотивом навчання.

У процесі навчання, в залежності від багатьох факторів, проявляються різні мотиви: соціальні, моральні, меркантильні, професійні, спонукальні, егоїстичні та інші. Але пізнавальний інтерес має ряд переваг над іншими:

1. Особливістю пізнавального інтересу як мотиву навчання є те, що в ньому ніби поєднується план "знаємих" і "реальних" мотивів [5].
2. Пізнавальний інтерес як мотив навчання раніше і більш чітко, ніж інші мотиви (соціальні, моральні та інші) усвідомлюються учнями. "Цікаво" і "нецікаво" - основні критерії, за якими учень оцінює урок.
3. Для характеристики пізнавального інтересу як мотиву Л.Божович використала такий термін, як «безкорисливий». Коли в основі прагнення до знань лежить пізнавальний інтерес, учень виступає безкорисливим [4].
4. Будучи потужним мотивом навчання, пізнавальний інтерес створює «внутрішнє середовище» розвитку та суттєво змінює саму діяльність: впливає на її характер, протікання та результати.

Пізнавальний інтерес розвивається не відокремлено, а в системі інших мотивів і взаємодіє з ними. У залежності від ситуації той чи інший мотив виступає на перший план. Діяльність учнів у школі збуджується не одним, а рядом мотивів, серед яких основне місце належить пізнавальному інтересу.

*Ключевые слова:* учитель, младший школьник, мотив, познавательный интерес, педагогические условия, дидактическая игра.

*Annotation.* The relevance of the investigated problem substantiates in the article. The authors found the role of primary school teachers in the development of children. We revealed the features of children that learning in the primary school. The analysis of studies and publications on the chosen topic has given in the article. The authors determined the main motive of learning - cognitive interest. The advantages and its main characteristics have given in the article. The conditions of development of cognitive interest exposed and substantiated. We found the role of the game in educational process, identified its didactic conditions.

*Keywords:* teacher, junior school child, motive, cognitive interest, pedagogical conditions didactic game.

**Вступ.** Процеси реформування освіти у країні спрямовані на її гуманізацію та демократизацію. Реалізація їх у великій мірі залежить від учителя, його вихованості, соціальної позиції, компетентності. Тому модернізація освіти актуалізує проблему вдосконалення фахової підготовки педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Серед педагогічних професій окреме місце посідає професія вчителя початкових класів.

Перші шкільні вчителі покликані забезпечити високу якість початкової освіти, закласти міцний фундамент для подальшого розумового розвитку дітей. Педагог уособлює в собі найважливіші функції: навчати, розвивати та виховувати дітей. Учитель для молодших школярів є найавторитетнішою особою. Діти переконані в тому, що він все знає, на всі питання дасть відповідь, все пояснить, розсудить, на все здатен. Учні наслідують його, беруть приклад з нього, підсвідомо розвивають та формують у собі ті ж якості, властивості та форми поведінки, які властиві педагогу. Психологи пояснюють цей феномен тим, що авторитет учителя ґрунтується на його можливості задоволення домінуючої вікової потреби дітей – потреби в пізнавальній діяльності. У зв'язку з цим посилюються вимоги до вчителя початкових класів. Він повинен бути високим професіоналом, багатогранною особистістю, яка б слугувала моральним еталоном та прикладом для дітей.

Виховати у дітей глибокий інтерес до знань і потребу в самоосвіті – це означає перевести учня з площини об'єкта педагогічних впливів у площину суб'єкта своєї пізнавальної діяльності, де учень проявляє пізнавальну активність, самостійність думки.

Різні аспекти педагогічної діяльності, зокрема професії вчителя початкових класів досліджували науковці: Ф.Гоноболін, В.Кан-Калик, М.Кашапов, Н.Кузьміна, М.Левітов, О.Маркова, Л.Митіна, Є.Рогов, В.Сластьонін, В.Успенський, Р.Шакуров, А.Щербаков та інші. У їх працях визначені вимоги до вчителя, загальні закономірності та механізми формування загальних професійно важливих якостей, шляхи удосконалення педагогічної майстерності.

**Мета статті:** визначити, розкрити та обґрунтувати умови розвитку пізнавального інтересу молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Діти ідуть до школи з великим бажанням вчитися, пізнавати, відкривати для себе щось нове. У них сильний потяг до знань, в основі якого – пізнавальний інтерес. Важливим завданням педагога є





- гуманістичний індивідуально-орієнтований аспект (що виявляє унікальність кожного в діалозі, важливість суб'єктивного досвіду й почуттєвого пізнання, безоцінного відношення);

- індивідуально-особистісний аспект (що дозволяє реалізувати принцип природності й тим самим підвищити навчальну та особистісну успішність школярів, забезпечити навчальну мотивацію);

- компетентністний аспект (орієнтований на розвиток особистих значущих і життєво необхідних навичок учнів);

- психопрофілактичний аспект (що попереджає травматичні ситуації, орієнтований на формування безпечного освітнього середовища);

- психогігієнічний аспект (спрямований на створення умов для емоційної комфортної життєдіяльності дитини в освітній установі);

- валеологічний аспект (створення умов формування здоров'я дітей, його зміцнення та збереження за допомогою сумісного використання психологічних методів та валеотехнологій).

2. Визначаємо, що психотерапевтичний підхід у педагогічному процесі орієнтований не тільки на психологічну службу, а насамперед, це обов'язки педагога. Педагогічна психотерапія – це зцілення душі душею в умовах педагогічної взаємодії, психолого-педагогічна допомога й підтримка дитини з боку педагога; її ціль – збереження й відновлення психологічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

**Література:**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - СПб.: Питер, 2002. – 288 с.

2. Белухин Д.А. Психотерапия педагогической деятельности / Д.А. Белухин. - М.: МГРУ, 1992. – 352 с.

3. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание / В.М. Бехтерев. - Петроград: Время, 1923. – 224с.

4. Бехтерев В.М. Вопросы эволюции нервно-психической деятельности и отношения их к педагогике / В.М. Бехтерев. - Петроград: Наш векъ, 1916. – 310 с.

5. Бояринцева Н.Н. Психолого-терапевтическая функция учителя в формировании адаптивной образовательной среды ученика: автореф. дис. … канд..пед.наук: 22.00.06 – Москва, 2004. – 22 с.

6. Братченко С.Л. Гуманитарная экспертиза в образовании: критерии личностного роста / С.Л. Братченко // Школьные технологии, 2001. – № 3. – С. 12-15.

7. Бутаков Д.Б., Самыкина Н.Ю. Использование элементов психотерапии в педагогическом процессе //http://conf 2001.dem.ru.

8. Буянов М.И. Основы психотерапии детей и подростков / М.И.Буянов. - К.: Вища школа, 1990. – 378 с.

9. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. - СПб.: Питер, 2001. – 390 с.

10. Воробейчик Я.Н. Руководство по аутопсихотерапии (история, теорія, практика) / Я.Н. Воробейчик . – Одесса, 2004. – 360 с.

11. Добрович А.В. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. Для учителя и родителей / А.В. Добрович. - М.: Просвещение, 1987. – 220 с.

12. Казанская В. Педагогическая психология / В. Казанская. - СПб.: Питер, 2003. – 336 с.

13. Карвасарский Б.Д. Психотерапия / Б.Д. Карвасарский. - М.: Медицина, 1985. – 568 с.

14. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: походы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. - СПб.: Речь, 2006. - 256 с.

15. Лыкова В.А. Неуспевающее учение или неуспешное обучение?.. (возможности помогающего" обучения) / В.А. Лыкова. - Одесса: Автограф, 2003. – 286 с.

16. Лыкова В.А. Педагогическая психотерапія в образовании / В.А. Лыкова // Проблеми освіти – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – Вип. 48. – С. 135-145.

17. Митин С.Н. Психотерапевтическая компетентность руководителей образовательных учреждений: генезис, формирование, управление. Дис. докт. пед. наук. М., 2003

18. Митина Л. Профессиональное здоровье учителя: стратегия, концепция, технология // Народное образование, 1998. – № 9-10. – С. 166-170.

19. Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. - М.: Моск. психолого-социальный институт, 2003. – 344 с.

20. Психотерапевтическая энциклопедия / [ред. Б.Д. Карвасаркий] – СПб.: Питер, 2000. – 676с.

21. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / К. Роджерс. - М.: Прогресс, 1994. – 224 с.

22. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. / К. Роджерс, Д. Фрейберг. - М.: Смысл, 2002. – 144 с.

23. Столин В.В.Самосознание личности. / В.В. Столин. - М.: МГУ, 1983. – 96 с.

24. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. – Т.1. / Сост.О.С. Богданова, В.З.Смаль. М.: Педагогика, 1979. – 402 с.

25. Третьяков П.И. и др. Адаптивное управление педагогическими системами / П.И. Третьяков. - М.:Академия, 2003. – 176 с.

26. Шибаева Л.В. Программы психологической реабилитации школьников. / Л.В. Шибаева. - М.: Роспедагентство, 1996. – 88 с.

**Педагогіка**

**УДК: 378**

**викладач кафедри української мови та літератури**
**Давидченко Інна Дмитрівна**
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради (м. Харків)

## КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК МОДЕЛЬ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*Аннотация*. Статья посвящена коммуникативной компетентности как модели содержания обучения лингвокультурологической компетентности. Определены определения компетентности, а также рассмотрены структуры коммуникативной компетентности та компетенции.

*Ключевые слова*: компетенция, компетентность, коммуникативная компетентность, лингвокультурологическая компетентность.

*Annotation*. The article is devoted to the communicative competence as a model of learning content lingvokulturologicheskoj competence. Determine the definition





Камю застерігає: коли до вас прийде смертельна недуга, втрата близьких, зрада коханих і зупинить, на ваш погляд, життя, коли втратять зміст колишні уявлення про цінності світу, пам'ятайте: це не кінець, це тільки народження нових відносин із ним. Не ставайте на коліна, відстоюйте свою гідність – ось відповідь на запитання: як жити?»

**Висновки.** Формування ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі здобуття ними літературної освіти є одним із пріоритетів сучасного освітнього процесу в контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти. Основними детермінантами ціннісних орієнтацій виступають моральні умови життєдіяльності, рівень загальної культури, здібності людини, її переконання, моральні принципи, система цінностей загалом. Зміст ціннісної орієнтації полягає у спрямованості особистості на ті чи інші здобутки матеріальної та духовної культури суспільства, всього людства. Сутність формування в старшокласників ціннісних орієнтацій у процесі вивчення художніх творів світової літератури полягає в осмисленні морально-естетичних позицій літературних героїв, усвідомленні авторської позиції, засвоєнні учнями ціннісного потенціалу твору у зв'язку з авторським естетичним ідеалом та власною системою цінностей. Формуванню ціннісних орієнтацій у процесі вивчення літературного твору сприяють: усвідомлювання учнями цінностей, втілених у художніх творах; створення у свідомості читача цілісного ідейно-емоційного уявлення про твір; дослідницькі завдання, що потребують самостійних навчально-пізнавальних дій; завдання творчого характеру, спрямовані на трансформацію авторського тексту.

**Література:**

1. Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: монографія / Ж. В. Клименко. К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2006. – 340 с.

2. Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Підручник. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 432 с.

**Педагогіка**

**УДК 373.3:374**

**доцент кафедри корекційної освіти,**
**кандидат педагогічних наук Стельмах Ніна Василівна**
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв)

## УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Аннотация.* В статье аргументирована актуальность исследуемой проблемы. Установлена роль учителя начальных классов. Раскрыты особенности детей младших классов. Подан анализ исследований и публикаций по теме. Определен основной мотив обучения – познавательный интерес. Поданы его основные характеристики та достоинства. Раскрыты условия развития познавательного интереса. Установлена роль игры в учебном процессе. Определены её дидактические условия.

- написати тезу, яка чітко сформульована, аргументується прикладами, вміщує головну ідею твору і складається з двох частин – перша повідомляє тему, у другій – позиція автора;
- написати 3-4 ключові речення, які підтвердять тезу;
- на основі ключових речень написати основну частину есе. Перше речення кожного абзацу – ключове, яке містить опис аргументу, решта (5-7 речень) – його пояснення і підтвердження;
- висновки повинні стимулювати до роздумів.

Наводимо приклад творчої роботи за твором А. Камю «Чума», виконаної однією з учениць 11-го класу:

**«Чума змінила всі життєві цінності та орієнтири.**

Є люди, яких хвилює тільки власне збагачення, вони живуть «сірим» і одноманітним життям, байдуже ставляться один до одного, до краси і любові. Але зіткнувшись з труднощами, лихом, вони зневірюються, ламаються. Це відбувається тому, що живуть кожен сам по собі, а так важко вистояти. З бідою треба боротися, а не скорятися їй. Тож, мужність людини – у вмінні вистояти під ударами долі і виконувати свою справу, безкомпромісно ставитися до лиха. Таким є образ лікаря Ріє з роману А. Камю «Чума».

**Сили, які здатні протистояти злу, – в людині.**

Ріє першим побачив здохлого щура на сходовому майданчику. За тим тисячі щуриних трупів на вулицях Орану стають провісником страшної трагедії. Лікар Ріє розуміє власну обмеженість, безвихідь і всю безперспективність боротьби з чумою і, не зважаючи на це, включається в боротьбу, ведучі її до кінця. Страждаючим потрібні його співчуття, допомога, милосердя. І Ріє робить свідомий вибір – робити усе, що може залежати особисто від нього, адже в цьому він вбачає сенс свого існування.

**Біду можуть здолати тільки ті, хто бореться разом з іншими.**

Коли читаєш роман, виникає враження, що людина безсила в цьому світі, який не підкоряється волі, живе за своїми законами, точніше – беззаконням. У романі він асоціюється з образом чуми, яка з'являється і зникає незалежно від волі людей. Але коли вони зіткнулися з цим лихом, то почали відчувати чужий біль, забувши про власне благополуччя, стали дружними, толерантними, намагалися допомогти один одному. Це не допомагає знищити чуму, але дає змогу опиратися пошесті, протистояти тотальному впливові хвороби, зберігати надію і власне «Я». Люди можуть перемогти конкретне зло, але їм ніколи не вдасться перемогти зло у всьому світі. «Мікроб чуми» не зникає, не гине, може десятиріччями спати і чекати на свій час. Це застереження людству про те, що поруч із добром завжди існує зло, тому людям потрібно бути разом – у цьому їх сила.

**Не ставай на коліна, бережи свою гідність.**

Іноді доля посилає тяжкі випробування, хвороби. У таких екстремальних умовах люди загартовуються, об'єднуються, радіють кожному прожитому дню, відчувають прекрасні почуття. А. Камю приводить до думки, що найдорожча цінність – життя людини. Ось чому існують кохання та народження дітей під час лиха, війни. Адже головне бажання людини – жити, бути щасливою, незважаючи на будь-що. Тому важливо, щоб і в безнадійнішій обстановці, всупереч розуму, не зламатися під натиском лиха, не тільки вистояти, а й підтримати в біді інших.





of competence, as well as reviewed the structure of communicative competence of that jurisdiction.

*Keywords*: competence, competence, communicative competence, competence lingvokulturoloicheskaya.

**Вступ**. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускникам педагогічних вищих навчальних закладах. Освіта має активно сприяти формуванню нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина і патріота, консолідувати суспільство на засадах пріоритету прав особистості, зменшення соціальної нерівності. Освіта виховує громадянина і патріота України, прищеплює любов до української мови та культури, повагу до народних традицій.

У роботах дослідників (В.А. Болотов, В.В. Сєріков [2, с. 8-14.], А.В. Хуторський [8, с.135-157], І.О. Зимня [4], та ін.) змістовий аспект поняття компетентності включає складові: мотиваційну (готовність до появу компетентності), когнітивну (володіння знаннями); діяльнісну (сформованість способів діяльності, технологічної письменності); аксіологічну (освоєння цінностей, ціннісне ставлення до професійної діяльності та особистого зростання). Ю.Г. Татур дає таке означення компетентності: «Компетентність спеціаліста з вищою освітою – це проявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення» [7, с. 9].

**Формулювання мети статті та завдань**. Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності поняття «комунікативна компетентність» та проаналізувати комунікативну компетентність як модель змісту навчання лінгвокультурологічної компетентності.

**Виклад основного матеріалу статті**. Стійкі тенденції до розширення поля професійної діяльності майбутнього вихователя і її ускладненню неминуче підвищують вимоги до рівня його професійної компетентності.

Компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність виступає в українській мові як якість, характеристика особи, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність» [6].

Комунікативна компетентність — здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми й віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями.

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань,

умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Метою вивчення української мови за професійним спрямуванням є формування у студентів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- формування у студентів мотивації вивчення мови;
- забезпечення гармонійного розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма);
- формування комунікативних умінь;
- опанування найважливіших функціональних складових мовної системи з урахуванням особливостей фонетичної і граматичної систем кожної з мов навчання;
- соціально-культурний розвиток особистості;
- формування лінгвокультурологічної компетентності;
- формування вміння учитися.

Прагматичний аспект мети навчання української мови за професійним спрямуванням пов'язаний з формуванням у студентів знань, навичок та умінь, володіння яким дозволяє їм долучитися до етнокультурним цінностям рідної країни, практично користуватися рідною мовою в ситуаціях міжкультурного взаєморозуміння та пізнання. Сукупність таких знань, навичок і умінь становить комунікативну компетентність студентів – майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Концепція комунікативної компетентності стала результатом здійснюваної спроби провести грань між академічними і базовими міжособистісними комунікативними вміннями людини.

Виходячи з комунікативного підходу, в процесі навчання української мови за професійним спрямуванням необхідно сформувати вміння не тільки спілкуватися рідною мовою, а й набути уміння характеризувати феномен української культури, історію її розвитку, місце в системі світової культури, оцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, бути здатним до діалогу культур, уміти висловлювати і обгрунтовувати власну позицію до питань, що стосуються ціннісного ставлення до історичного минулого, або іншими словами, придбати комунікативну компетентність. Комунікативна компетентність передбачає уміння користуватися видами мовленнєвої діяльності: читанням, говорінням (монолог, діалог), листом.

Процес спілкування досліджується не тільки як процес передачі і прийому інформації, але і як регулювання відносин між співрозмовниками, встановлення різного роду взаємодії як здатності оцінити, проаналізувати





2. Які елементи картини навіюють відчуття жаху?
3. Де розташовані черепи? Чи випадкове саме таке їхнє розміщення?
4. Який пейзаж є тлом цієї картини?
5. Чи можете ви сказати, яке обличчя у війни?

Картину іспанського художника старшокласники назвали «Смерть», «Паніка», «Жах», «Крик страху». Черепи навіюють відчуття жаху. Вони містяться саме в середині голови. Пейзаж – пустеля, тобто відсутність будь-чого. Як спротив, у них народжується думка про самоцінність життя і страшне безглуздя війни.

Одним із завдань у старших класах є застосування і перенесення художніх знань і читацьких умінь переважно за межі виучуваного твору. Після вивчення роману А. Камю «Чума» проводимо презентацію картини Пабло Пікассо «Герніка». Учні відповідають на запитання: 1. Що спільного у репродукції з темою уроку? 2. Що знаходиться у центрі композиції? 3. Які основні мотиви жахливої трагедії? 4. У драмі іспанського міста Герніка, яке було знищено бомбами фашистів, Пікассо побачив не тільки акт варварства. А що саме? 5. Яка головна думка, до якої приводять А. Камю і П. Пікассо?

Старшокласники дійшли висновку, що і роман, і картина містять думки авторів про людське буття. Відчувається крик страждання, гніву й протесту. Картина є символом всесвітньої катастрофи, але головне – не зламатися під тиском лиха, і не тільки вистояти, а й підтримати інших, слабших.

Далі на уроках увага акцентувалася на екстремальних обставинах, під впливом яких люди почали об'єднуватися, на змісті людського життя, що полягає в спілкуванні, єднанні людей і на проблемі морального вибору героїв. Види завдань (розкриття та мотивування вчинків персонажів, з'ясування проблеми морального вибору, визначення змісту образів-символів, створення ситуації спілкування з героями твору), уміння розкрити образи героїв роману, визнати їхні життєві цінності, пояснити, у чому полягає сенс пересторог автора – все це сприяло орієнтації на відповідальність людини за власну долю та долю людства, за свої вчинки, розуміння іншої людини, толерантне ставлення до неї, на віру в можливість єднання людей у боротьбі проти зла.

Аналізуючи твори, вчителі намагалися не залишати учнів з розумінням того, що світ є абсурдним («Чума» А. Камю), а людина в ньому – безнадійно чужа навіть для своїх близьких («Перевтілення» Ф. Кафки). Ціннісна характеристика творів дає змогу пояснювати їхні моральні концепції и те, як вони мають інтегруватися у духовний досвід молоді.

Умови правильного підходу до процесу аналізу твору, виявлення ціннісного ставлення та емоційно-оцінних вражень учнів посилюється їх естетичним переживанням від відкриття невідомих раніше смислових зв'язків між образами тексту, що були уже емоційно відчуті і пережиті на етапі читання.

Серед ефективних видів робіт, що забезпечують вирішення проблеми ціннісних орієнтацій на підсумковому етапі вивчення твору, варто виділити написання творчих робіт, наприклад, «есе-дебют» на літературну тему. Ця навчальна письмова робота відрізняється від учнівських творів та літературних есе тим, що має чітку структуру, завдяки чому відбираються найбільш переконливі аргументи. Необхідно:

- скласти план (1-й абзац – вступ; 2, 3, 4 – головна частина; 5-й – висновки);

Дослідження з педагогіки, психології та естетики дозволяють виділити три основні фази інтелектуально-естетичної діяльності: установка на сприйняття естетичного об'єкта, емоційне переживання, естетичне судження. У дослідженні вищезазначені фази сприйняття й ціннісних орієнтацій естетичного об'єкта спроектовані на викладання світової літератури у старших класах, що дає змогу констатувати формування ціннісних орієнтацій на всіх етапах вивчення художнього твору в школі. Це положення лягло в основу структури теоретичного дослідження і практичного обґрунтування системи формування ціннісних орієнтацій старшокласників на кожному з етапів вивчення літературного твору.

Навчальна діяльність учнів структурується шляхом акцентування на усвідомленні цінностей, утілених у художніх творах; на результаті, який фіксує факт засвоєння особистістю ціннісного потенціалу твору та фактор зміни особистісних якостей учня, і має три основні фази: передрозуміння (настанова на сприйняття), розуміння (логіко-емоційне вживання в текст й тлумачення (естетичне судження).

Формування ціннісних орієнтацій старшокласників ґрунтується на системі, яка забезпечує актуалізацію цінностей, засвоєння ціннісного потенціалу твору, сформованість уміння обирати позитивні цінності, що формується й удосконалюється у процесі вивчення світової літератури шляхом опанування основних літературних текстів і виконання відповідних завдань.

Загальну концепцію системи формування ціннісних орієнтацій учнів складають:

- процес вивчення світової літератури;
- членування цього процесу на етапи;
- складники педагогічної моделі формування в старшокласників ціннісних орієнтацій;
- типологія вмінь опанувати ціннісний потенціал художніх творів і тип завдань, спрямованих на вироблення певних умінь;
- зазначення конкретних видів діяльності учителя та учнів на кожному з етапів вивчення літературного твору;
- поетапність здійснення педагогічних операцій, спрямованих на досягнення передбачуваних результатів;
- аналіз отриманих результатів.

Дієвим результатом системи формування ціннісних орієнтацій вважаємо вироблення у особистості естетичної потреби у чуттєво-логічному сприйманні явищ мистецтва, в умінні обирати позитивні цінності, які стають культурною нормою, а настанова на їх дотримання – ціннісною орієнтацією.

Привертаючи увагу учнів до найважливіших фрагментів художнього твору, скеровуємо потік їхньої свідомості у напрямі моральних норм, ідеалів, цінностей, потреб, переконань, що виражається в особистісно осмислених моральних судженнях. На уроках старшокласники розкривають причинно-наслідкові відношення між подіями й образами, встановлюють зв'язки з іншими творами й видами мистецтва, дійсністю, дають моральну й естетичну оцінку зображеному, унаслідок чого активніше формуються ціннісні орієнтації. Наприклад, на уроці за темою «Камю і екзистенціалізм» проводиться презентація репродукції картини С. Далі «Обличчя війни» (без зазначення її назви). Розв'язуються такі питання:

1. Як би ви назвали цю картину?





ситуацію спілкування, суб'єктивно оцінити свій комунікативний потенціал і прийняти необхідне рішення.

Провідним компонентом у комунікативної компетентності є мовленнєві (комунікативні) вміння, які формуються на основі:

- мовних умінь і навичок;
- лінгвокраїнознавчих знань.

У комунікативну компетентність включаються такі найважливіші вміння:

- читати і розуміти нескладні тексти (з розумінням основного змісту);
- усно спілкуватися в стандартних ситуаціях навчально-виховної, культурної, побутової сфер;
- в усній формі коротко розповісти про себе, оточенні, переказати, висловити думку, оцінку;
- уміння письмово оформити і передати елементарну інформацію (письмова форма спілкування – лист, резюме, анотація, характеристика тощо).

Так визначається мінімальний рівень комунікативної компетентності у державному освітньому стандарті.

Комунікативна компетентність створює основу для комунікативного біокультурного розвитку.

У складі комунікативної компетентності ми виділяємо наступні основні, на наш погляд, субкомпетентності, лінгвістична (мовна), соціокультурна і лінгвокультурологічна.

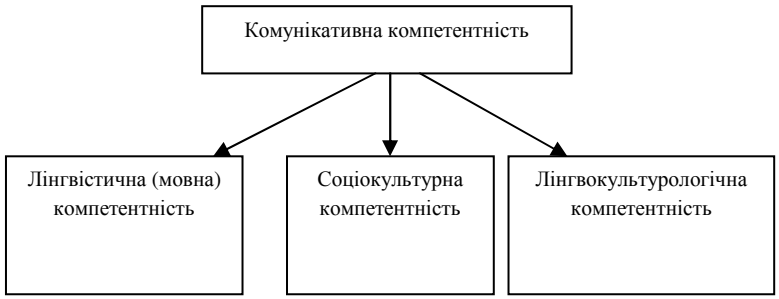



**Рис. 1. Структура комунікативної компетентності**

Про сформовану комунікативну компетентність майбутнього фахівця можна говорити в тому випадку, коли однаково високий рівень сформованості всіх субкомпетентностей.

Необхідно розрізняти соціокультурну та лінгвокультурологічну компетентності. Лінгвокультурологічна передбачає знання семантичних особливостей лексики, ідіоматичних виразів, їх семантика залежно від стилю і характеру спілкування, того ефекту, який вони можуть чинити на співрозмовника; це сукупність засвоєних знань про систему культурних цінностей, культурі, здатність оперувати знаннями в практичній діяльності. Людина, володіючи лінгвокультурологічною компетентністю, повинна володіти сукупністю лінгвістичних та культурологічних знань, і, головне,

вміти відобразити їх у своїй мовній діяльності, володіти нормами мовного етикету, культурою міжнаціонального спілкування, сприймати і слухати мовця. Необхідність формування лінгвокультурологічної компетентності обумовлюється наявністю у процесі роботи майбутнього вихователя дітей дошкільного віку проблеми неадекватного розуміння і некоректного використання ним лінгвокультурологічних значущих мовних одиниць.

Комунікативна компетентність необхідна і достатня для коректного вирішення студентами комунікативно-практичних завдань у досліджуваних ситуаціях побутового, педагогічного, наукового, ділового, політичного і соціально-політичного спілкування, розвиток здібностей і якостей, необхідних для комунікативного та соціокультурного саморозвитку [1].

Комунікативна компетенція має складну структуру і включає цілий ряд компетентності:

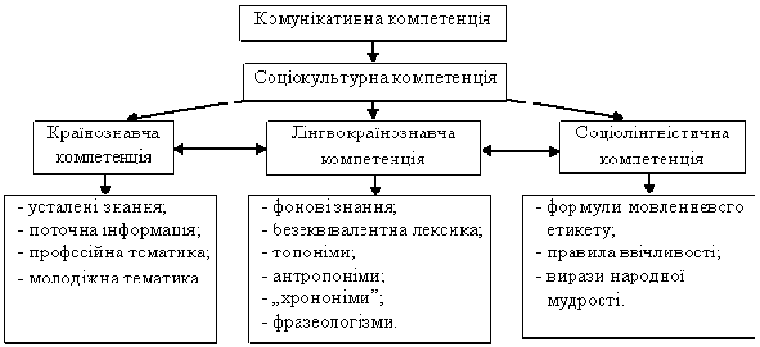



**Рис. 2. Структура комунікативної компетенції**

За В.В. Сафоновою, соціокультурна компетенція включає країнознавчу, лінгвокраїнознавчу та соціолінгвістичну компетенції, які забезпечують мовцю можливість орієнтуватися в соціокультурному автентичному середовищі, що дозволить уникнути проблем у міжкультурному спілкуванні [5, с. 27].

Соціокультурна компетенція – здатність будувати мовленнєву і не мовленнєву поведінку з урахуванням норм соціумів.

Лінгвокраїнознавча компетенція передбачає оволодіння безеквівалетною лексикою (в рамках досліджуваних тем, предметів мови) і способів її передачі українською мовою; фоновою лексикою, реаліями, характерними для використовуваних у процесі навчання текстів; способами передачі реалій рідної мови іноземною мовою (в рамках досліджуваних тем, предметів мови)

Отже, соціокультурна компетенція – багатоаспектне, багатокомпонентне явище. Очевидно, що саме тому деякі дослідники трохи однобічно трактують цей феномен: як рівень знань соціокультурного контексту при використанні мови, а також як характеристику досвіду спілкування та використання мови в різноманітних соціокультурних ситуаціях; як лінгвокраїнознавчі знання, уявлення про основні національні звичаї та традиції, як систему навичок і вмінь, що дозволяють узгоджувати свою поведінку відповідно до цих знань.





М. оришевський, Л. Валієва, О. Вишневський, М. Казакіна, М. Красовицький, В. Сластьонін, О. Сухомлинська).

**Формування мети статті та завдань.** Метою даної статті є висвітлення особливостей формування ціннісних орієнтацій старшокласників засобами світової літератури.

**Виклад основного матеріалу статті.** Під дефініцією формування ціннісних орієнтацій старшокласників розуміємо володіння учнями комплексом літературних знань, специфічних умінь і навичок (аналізу, аргументації) та індивідуальних якостей (пізнавальних, емоційних, інтелектуальних), що включають у себе здатність оперувати методами і видами діяльності, необхідними для актуалізації цінностей, сприймання й тлумачення літературних творів, для визначення їх ціннісного потенціалу.

Характеризуючи специфіку викладання світової літератури в школах України, Л. Мірошниченко називає дидактичні, літературознавчі й методичні принципи, на яких будується викладання, поділяючи їх на «традиційні» і «нові». Серед «нових» вона подає і принцип нерепресивної свідомості (толерантності), поділяючи погляди О. Пронкевича, який вважає нерепресивну свідомість не способом мислення, а майже моделлю поведінки, етичною позицією. Тому передбачається якісно інше ставлення до «чужого», «нетрадиційного» [2, с. 94]. Це вже можна вважати не просто толерантністю, а толерантністю активною.

Толерантність завжди залишалась універсальною загальнолюдською цінністю й основною для розбудови власне людських контактів на різних рівнях: у взаєминах між народами і державами, між окремими особистостями, соціальними групами. З психологічної точки зору толерантність – це осмислене допущення суб'єктом будь-чого, з чим він не згоден. Тобто толерантність розуміється як терпимість до іно-культури, іно-мислення, іно-віри, як співіснування в рамках відповідних відносин, у тому числі й у процесах взаємодії. Таким чином, толерантній особистості необхідно навчитися розуміти іншу позицію в контексті її культури, традиції. Світова література як навчальний предмет має в цьому сенсі важливу перевагу, оскільки пов'язана з різноманітними текстами, які належать до різних типів культури.

На думку Ж. Клименко, «Сприймаючи інокультурний текст, реципієнт інтерпретує його через призму своєї культури…» [1, с. 74], але перекладний твір мистецтва не втрачає своїх естетичних якостей і виконує специфічну пізнавальну функцію, пов'язану з інокультурною природою тексту. Це спонукає учнів виходити за межі власних уявлень та переконань, долати застиглість оцінок та пріоритетів, переосмислювати власне ставлення до явищ духовної та мистецької культури, досягати злагоди, відмовлятись від негативних стереотипів у відносинах обох статей.

Провідною умовою ефективності формування в старшокласників ціннісних орієнтацій вважаємо єдність ціннісних орієнтацій, літературних знань та правил діяльності читачів-учнів. Реалізація ціннісного фактору залежить від сформованості в учнів знань з літератури та навчальних умінь. Дидактична мета буде досягнутою, якщо учні здобувають знання про художній твір, оволодівають правилами його аналізу, відчувають естетичний вплив авторського ідеалу та власні духовні зрушення.

**Педагогіка**

**УДК: 373.5**

**викладач кафедри іноземних мов Ружевич Яна Ігорівна**
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв)

## ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ЦІННІСТЬ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

*Аннотация.* В статье толерантность рассматривается как ценность и как один из основных принципов развития литературных знаний и читательских умений, которые образовывают теоретическое основание для проектирования эффективной модели формирования у старшеклассников ценностных ориентаций. Раскрываются особенности учебной деятельности учащихся на разных этапах изучения художественного произведения в школе.

*Ключевые слова:* толерантность, ценностные ориентации, экспериментальное обучение, воспитание, етапы изучения произведения.

*Annotation.* In the article tolerance is viewed as one of the basic principles of the development of literary knowledge and readability which form the basis for designing the effective model of forming the value orientation for high school pupils. The peculiarities of the pupils' educational work ondifferent stages of study the literary work are also disclosed in the article.

*Keywords:* tolerance, value orientation, experimental learning, education, stages of work`s studying.

**Вступ.** У сучасному культурно-цивілізованому просторі постає гостра потреба підготовки випускників загальноосвітньої школи, які виявлятимуть уміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми, шанувати гідність кожної особистості. За цих умов особливої актуальності в процесі вивчення світової літератури набуває виховання толерантної особистості, яка має бути відкритою системою, здатною опрацювати велику кількість нової інформації.

Шкільна літературна освіта покликана забезпечити оптимальні умови для засвоєння учнями духовних надбань людства, що зумовлюється унікальністю художньої літератури як мистецтва слова. Тому в навчальних програмах головною метою вивчення предмета визначено залучення школярів до найвищих досягнень світової літератури і культури, загальнолюдських і національних духовних цінностей.

Загалом, поліпшення літературної освіти пов’язується з розвитком інтелектуальної сфери учнів, зокрема із виробленням у них високого рівня предметних знань, умінь та комунікативних компетенцій, що є важливим для визначення принципів формування в старшокласників ціннісних орієнтацій.

Проблема цінностей і ціннісних орієнтацій є провідною у педагогічній науці. Педагогічний аспект ціннісних орієнтацій представлений у зв’язку з формуванням в учнів тих чи інших якостей (П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький). Увагу методистів (Г. Бєлєнький, В. Голубков, М. Кудряшов, В. Маранцман, Є. Пасічник, Л. Мірошниченко, О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Лісовський, Ю. Султанов) привертають умови, що найбільше сприяють формуванню ціннісних орієнтацій. Відображено теоретико-методичні засади формування ціннісних орієнтацій (Є. Бондаревська,





Країнознавча компетенція – це знання студентів про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій та звичаїв країни) [3].

Лінгвокраїнознавча компетенція передбачає володіння студентами особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість у студентів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що й носії мови, і досягати у такий спосіб повноцінної комунікації [3].

Важливим компонентом комунікативної компетенції є соціолінгвістична компетенція, яка сприяє ефективній комунікації та розумінню.

Соціолінгвістична компетенція пов’язана зі знаннями та вміннями, необхідними для здійснення соціального аспекту використання мови та включає в себе лінгвістичні маркери соціальних стосунків, правила ввічливості, вирази народної мудрості, відмінності у реєстрах мовлення, діалекти та акценти [3, с.118].

Лінгвістична компетентність є одною з основних компонентів комунікативної компетентності. Її зміст становить здатність людини правильно конструювати граматичні форми і синтаксичні побудови у відповідності з нормами мови.

Лінгвістична компетентність складається з наступних видів:

Мовна компетентність – це знання в галузі мовної системи (в межах програмного мінімуму), навички оперування цими знаннями, володіння нормою мовної поведінки (у всіх видах мовленнєвої діяльності).

Навчальна компетентність – це здатність і готовність людини до ефективного здійснення навчальної діяльності при оволодінні українською мовою як навчальним предметом.

Значимість навчальної компетентності для студентів:

- організовує та оптимізує самостійну роботу студентів;
- скорочує час, фізичні та розумові витрати при роботі;
- підвищує якість оволодіння спілкуванням;
- підвищує інтерес до предмета.

У зміст процесу формування навчальної компетентності входять:

- знання про існуючі в узагальненому досвіді способи раціонального виконання навчальної праці, про наявні можливості виконання навчального дії при відсутності заданого алгоритму;
- навички діагностувати власне початковий етап у області раціональної організації навчальної діяльності; відбирати спосіб навчальної діяльності, який найбільш відповідає індивідуальним особистісним особливостям; формувати індивідуалізовану сукупність індивідуально-раціональних навчальних умінь і активно користуватися нею, самостійно контролювати правильність цього вибору;
- навчальні вміння, спеціальні для оволодіння спілкуванням: раціонально організовувати запам'ятовування мовного матеріалу, самостійно активізувати мовний матеріал, простежувати міжпредметні зв'язки, працювати в парах при здійсненні дій, бачити труднощі при роботі над мовними елементами.

Соціокультурна компетентність – здатність будувати мовленнєву і немовленнєву поведінку з урахуванням норм соціумів, що говорять на мові, що вивчається.

Значимість соціокультурної компетентності:

- знання національного менталітету, картини світу;
- зняття культурологічних труднощів;
- усвідомлення розширення власного світогляду, уявлень про іншу соціокультурної спільності.

У процесі спілкування має місце орієнтація на соціальні характеристики мовленнєвого партнера: його статус, позицію, ситуаційну роль, що проявляється у виборі альтернативних мовних засобів зі стратифікації і мовними обмежувачами.

Найважливішим компонентом комунікативної компетентності по праву визнається мовна компетентність, що забезпечує на основі достойного обсягу знань як конструювання граматично правильних форм і синтаксичних конструкцій, так і розуміння смислових відрізків мовлення. Неможливо встановити пріоритет граматики над лексикою, так само як і лексики над граматикою.

**Висновки**. Таким чином, комунікативна компетентність є інтегративне поняття, що включає як вміння і навички виконувати дії з мовним матеріалом, так і країнознавчі знання, вміння і навички. Знання, вміння, навички тільки однієї частини не можуть свідчити про навченості спілкуванню, тобто прийому та передачі інформації за допомогою різних видів мовленнєвої діяльності. Проблема формування лінгвокультурологічної компетенції майбутніх вихователів дітей дошкільного віку є актуальною в сучасній освітній ситуації. Становлення лінгвокультурологічної компетенції фахівців – ключове завдання навчального процесу сучасної освіти. Комунікативну компетентність можна розглядати як модель змісту навчання лінгвокультурологічної компетентності

**Література:**

1. Астапова Н.О. Лінгвістичні аспекти міжкультурної комунікації / Н.О. Астапова, – Барнаул, 2007. – 256 с.

2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. / В.А. Болотов, В.В. Сериков В.В. // Педагогика., 2000, №10. – с. 8-14.

3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.: 118 с.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А Зимняя. Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. [Електронний ресурс]. – http://rc.edu.ru/rc/ bologna/works/zimnaya_l_sod.pdf].

5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова, Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с, с. 27

6. Словник української мови в 11 томах / Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні АН УРСР / гол. ред. кол. І. К. Білодід. — Київ: Наукова думка, 1970—1980. Онлайн:inmo.org.ua і sum.in.ua.

7. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки





подоланням цього розуміння . Оголена полемічність, прагнення до того, щоб «ідеї були передані вірно», привели письменника до пошуку нових засобів творення образу й створення нового типу драми – інтелектуальної.

Крім того, в межах «Літературної вітальні» студенти залучалися до пізнання специфіки художнього світогляду як провідної ознаки видатних авторів літературних творів та професіоналізму особистості викладача зарубіжної літератури. Цьому сприяли спеціально організовані дебати «Художній світогляд Нобелівських лауреатів у літературі», яким передували дві дискусії, в основу яких було покладено метод мозкового штурму, до опису особливостей організації якого ми й переходимо нижче.

Так, розглядаючи мозковий штурм як метод активізації колективної творчої діяльності студентів експериментальних груп, заснованої на ідеї, що критика і страх гальмують їх мислення, сковують творчу уяву та світоглядні орієнтації, враховуючи це, було запропоновано розділити в часі висунення гіпотез і їх критичну оцінку. При цьому здійснювати ці два різних процеси повинні були студенти під керівництвом медіатора. Не можна не погодитися з позицією О. Шпака, який зауважує, що "... багатство країни визначається сукупним рівнем інтелектуального потенціалу суспільства" [5, с. 16]. Таким чином самоформуванню такого інтелектуального потенціалу сприяє використання міжпредметного зв'язку навчальних дисциплін.

**Висновки**. Таким чином, оскільки найважливішими функціями зарубіжної літератури є аксеологічно-кореляційна та творчо-конструктивні функції, які сприяють формуванню нових орієнтирів, корекції особистісних поглядів, установок, цінностей, ідеалів студентів та розвитку і самореалізації їх особистості, виявленню і втіленню їх творчих можливостей, усвідомленню їх власного творчого потенціалу, то реалізація саме цих функцій у зарубіжної літератури в освітньому процесі може забезпечити саме міжпредметний зв'язок освітних дисциплін.

При аналізі міждисциплінарних зв'язків нами були досліджені художні, публіцистичні та філософські тексти на базі таких навчальних курсів як: "Історія зарубіжної літератури", "Історія педагогіки", "Методика виховної роботи", "Методика викладання зарубіжної літератури", "Історія педагогіки". Доведено, що наявний педагогічний потенціал історії філософії, історії світової літератури та історії педагогіки може бути комплексно використаний у навчальному процесі для формування професійного світогляду майбутніх викладачів зарубіжної літератури та фундаментальної освіти та їх фундаментальної освіченості.

**Література:**

1. Образцова А.Г. Драматургический метод Бернарда Шоу / А.Г. Образцова. – М. Просвещение, 1985, – 385 с.

2. Практические занятия по зарубежной литературе: Учебное пособие / под ред. Н.П. Михальской и Б. И. Пуришева. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.

3. Романец В. М. Лауреаты Нобелевской премии по литературе (1901 – 2010) / В. М. Романец. – Одесса, Астропринт, 2010. – 400 с.

4. Цокур О. С. Категорія педагогічної свідомості у професійній підготовці майбутнього вчителя: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01; 13.00.04/ Ольга Степанівна Цокур. – Одеса, 1998. – 397 с.

5. Шпак О. Економіка освіти – складова професійного вчителя / О.Т.Шпак // Молодь і ринок. – 2010. – №1– 2. – С. 13–18.

драмі «Дім, де розбиваються серця»? по закінченні бліц-турніру капітанів були зроблені уточнення та корективи відповідей на поставлені питання.

1. Завдяки постійним дискусіям, драми Б. Шоу перетворюються на суд над сучасним письменникові суспільством. Він не ділить своїх героїв на носіїв авторських ідей (протагоністів) і їх супротивників (антагоністів), бо всі вони, вважає Б. Шоу, зі своїми перевагами і недоліками - породження сучасності, і не вони винні в своїх вадах і помилках, а сучасне їм суспільство. Це призводить до того, що в драматургії Б. Шоу суттєво змінюється уявлення про характер персонажа: його герої, за вкрай рідкісним винятком, настільки ж затяті полеміст, як і їх творець. І разом з тим вони дуже легко переключаються з захисту зручних для них загальноприйнятих, але хибних позицій, на найпристраснішу і найаргументованішу критику. При цьому критична позиція даного героя може повністю співпадати з авторською. Письменник ділить людей, і як результат, своїх персонажів, на ідеалістів, тобто тих, хто дотримується раз і назавжди засвоєних ідеалів, і реалістів, тобто тих, чий розум не скутий догмами. З точки зору Б. Шоу, тільки ця категорія людей може зрозуміти справжню сутність буття. Однак, до полеміки і самовикриття у нього схильні обидві категорії персонажів. Що стосується дискусій як інструменту суду письменника над суспільством, то особливо вагомими є ті, які включені в останній акт п'єси. Вони розкривають не тільки безпорадність, але навіть небезпеку для існування світу таких людей, як мешканці будинку Шатовер, - цвіту англійської інтелігенції кінця XIX - початку XX століття.

2. Говорячи про драму «Дім, де розбиваються серця», досить складно судити про розв'язку конфлікту. Прийнято вважати, що руйнування конфлікту в драмі – це руйнування первісної драматичної ситуації. Ілюзії героїв дійсно розбиті, двоє загинули – саме вони і були переконані, що ілюзія – це і є реальність (злодій і Менген). Однак все залишилося на своїх місцях: леді Еттеруорд з Ренделл повернеться до чоловіка, капітан знову буде винаходити зброю для війни, Гесіона і Гектор будуть вести те ж безглузде життя, Еллі повернеться до батька, а на місце боса Менген знайдуть нового, абсолютно такого ж. Однак, хоча конфлікт у драмі не розв'язаний, автор чітко визначає його сутність. На це вказують як слова капітана Шатовера: кожному «справжньому англійцю» «вивчити навігацію», тобто закони життя суспільства, так і репліки Гесіони й Еллі після закінчення бомбардування, де вони висловлюють надію на новий наліт завтра. Дію буде продовжено, але ніщо не зміниться у свідомості цього «цвіту нації». Таким чином, драматична ситуація в п'єсі не руйнується, розв'язки конфлікту ідей не відбувається. Драматург лише створює кульмінацію – повне з'ясування сутності зіткнень. Такий тип побудови п'єси необхідний для того, щоб змусити глядача чи читача самостійно шукати вирішення конфлікту, аналізуючи подію.

В результаті, всі присутні студенти приходили до аргументованого висновку, що саме Б. Шоу, який прямував в галузі драматургії за «батьком» драми ідей Г. Ібсеном, був творцем інтелектуальної драми, заснованої на зіткненні ідей, боротьбі протилежних точок зору в сфері моралі, релігії, політики, філософії, війни і миру і т. п. У такій драмі характер персонажа, його особиста доля виявлялися повністю залежними від проблематики й конфлікту твору. Пристрасний полеміст за натурою, Б. Шоу перетворював свої драми в напружені дискусії. У п'єсах Б. Шоу основний драматичний конфлікт виражає себе в надмірному, напруженому зіткненні хибних уявлень про життя з





специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.

8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – с.135-157.

**Педагогика**

**УДК:378.2**

**кандидат физико-математических наук, доцент**
**Джелдубаев Рашид Сейдалиевич**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
**кандидат физико-математических наук, доцент**
**Москалева Юлия Петровна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

## ПЕРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОЛОГИЙ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЕКТЕ

*Аннотация.* Статья посвящена внедрению в образовательный процесс разработки учебного проекта как формы обучения для курсов современных веб-технологий. В качестве методологии разработки предлагается каскадная стратегия с элементами наиболее востребованных современной IT отраслью Agile моделей.

*Ключевые слова:* разработка учебного проекта, гибкая стратегия разработки, Agile модель, экстремальное программирование, Scrum.

*Annotation.* Article focuses on the introduction in the educational process the developing of the training project as a form of modern web technologies studying. As a development methodology, the article provides a cascade strategy with elements of Agile models as the most popular in modern IT industry.

*Keywords*: developing of the training project, adaptive development strategy, Agile model, XP development, Scrum.

**Введение.** Настоящая работа посвящена возможности внедрения современных методологий разработки программного обеспечения в учебный процесс подготовки выпускников программ магистратуры по направлению подготовки 09.04.03 «Прикладная Информатика» через организацию разработки учебного проекта.

Так, преподавание современных веб-технологий и наиболее востребованных в веб-программировании CMS, неизбежно сопряжено с рядом методологических сложностей, связанных с отработкой теоретических знаний в примерах и упражнениях. Для овладения основными принципами разработки веб-продукта студенту необходимо предоставить проект для овладения практическими навыками и отработки теоретического материала. В данной ситуации существует несколько вариантов решения задачи овладения практическими навыками: 1) каждый студент разрабатывает свой проект на

локальном хосте; 2) все разрабатывают один проект на удаленном сервере; 3) все разрабатывают один проект на удаленном сервере через систему контроля версий. Третий подход к учебному процессу назовем разработкой учебного проекта. Разработка учебного проекта позволит не только эффективно усвоить курс современных веб-технологий, не только позволит максимально приблизить учебный процесс к реалиям современной IT сферы, но позволит овладеть следующими, необходимыми для выпускника компетенциями: способностью действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-2), способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1), способностью принимать эффективные проектные решения в условиях неопределенности и риска (ПК-14), способностью формировать стратегию информатизации прикладных процессов и создания прикладных ИС в соответствии со стратегией развития предприятий (ПК-15), способностью организовывать и проводить переговоры с представителями заказчика и профессиональные консультации на предприятиях и в организациях (ПК-19).

**Базовые стратегии разработки программного обеспечения.** На настоящий момент нет единого подхода в вопросе классификации методологий разработки программного обеспечения. От применения различных стратегий организации работы команды разработчиков во многом зависит успешность проекта. Это значит что актуальность научного изучения вопросов методологии вызвана насущными проблемами разработки проектов IT сферы. Для решения задачи организации учебного проекта будем придерживаться следующей классификации основных стратегий разработки программного обеспечения:

– Каскадная стратегия;
– Инкрементная стратегия;
– Гибкая стратегия.

*Каскадная стратегия* представляет собой однократный проход этапов разработки. Данная стратегия основана на:

• полном определении всех требований к разрабатываемому продукту до начала процесса разработки (речь, как правило, идет о документации проекта);
• каждый этап разработки начинается после завершения предыдущего этапа (возврат к уже выполненным этапам не предусматривается);
• промежуточные продукты разработки в виде версий стратегией не предусматриваются (версией продукта называют стабильно работающее программное обеспечения с неполной функциональностью).

Обсудим основные достоинства каскадной стратегии:

1. наличие технической документации обеспечивающей стабильность разработки;

2) возможность только одного прохода каждого этапа разработки обеспечивает эффективность применения стратегии;

3) простота планирования, контроля и управления процессом разработки;

4) доступность понимания заказчиками.

Стратегия выглядит привлекательно для команды разработчиков и надежно для клиента. Однако все, кто хоть раз участвовал в разработке хотя бы





толерантності та вмінь міжнаціонального спілкування, засвоєнню інтерсоціальних цінностей, розширюючи межі їх гуманістичного світогляду та культурного кругозору.

Під час викладання спецкурсу "Основи наукових досліджень в літературі", ми заохочували студентів до більш ґрунтовного пізнання скарбів світової культурної спадщини через здійснення самостійно-дослідницької діяльності, спрямованої на:

– вивчення життєвого шляху та літературної творчості певного лауреата Нобелівської премії (за власним вибором чи провідною спеціалізацією);

– добір цікавих і маловідомих відомостей та фактів про його творчі якого було відмічено «за творчість, пронизану ідеалізмом та гуманізмом, за іскристу сатиру, яка часто поєднується з виключною поетичною красою». Д.Б.Шоу, який наслідував в галузі драматургії "батька" драми ідей Г. Ібсена, був засновником інтелектуальної драми, тобто драми, заснованої на зіткненні ідей, боротьбі протилежних позицій в галузі моралі, релігії, політики, філософії, війни та миру. Характер персонажів, їх власна доля в такій драмі виявлялися повністю підпорядкованими проблематиці та конфлікту твору. Б. Шоу, пристрасний полеміст, перетворював свої драми в напружені дискусії. Письменник стверджував, що то була проблемна "п'єса-симпозіум", а "непроблемних" він не писав.

Науковець А. Г. Образцова доречно характеризує основний конфлікт п'єс драматурга: "Драматичний конфлікт відбивав себе у Шоу в гострому, напруженому зіткненні хибних уявлень про життя зі справжнім розумінням життя" [1] Яскрава полемічність, прагнення вірно передати ідеї, приводили письменника до пошуку нових художніх засобів у створенні нового типу драми – інтелектуальної.

Як справедливо зазначають дослідники Н. П. Михальська та Б.І.Пурішев "п'єса Б.Шоу «Дім, де розбиваються серця» – один з найкращих творів англійського критичного реалізму XX ст. Цей твір є етапним в художній системі драматурга. П'єса побудована на зламі ідей та художніх пошуків Б.Шоу та знаменує собою початок нового періоду в його творчості" [2]

Драматург пише про приреченість буржуазного світу, сміливо зображує тему руйнування капіталістичного суспільства і зображує війну як закономірний наслідок кризи капіталістичного суспільства. Гострота соціальної критики поєднується з психологічною майстерністю. Новизна обумовила пошуки нових форм художніх засобів. Звернення до п'єси Б.Шоу «Дім, де розбиваються серця» дозволяє використовувати порівняльно-історичний підхід, розглянути питання про вплив чехівської драматургії на англійського письменника (п'єса "Вишневий сад").

Аналізуючи проблему конфлікту і характеру у п'єсі Б.Шоу «Дім, де розбиваються серця», інтелектуальна діяльність студентів була спрямована на пошук доказів, щодо особливостей композиції драми; використання драматургом символіки, її ролі в розкритті ідеї твору; врахування характерів персонажів; способів поєднання трагічного і комічного в драмі «Дім, де розбиваються серця»; уточнення критеріїв новаторства Шоу-драматурга.

У кінці дискусії студентська аудиторія була розділена на дві підгрупи, які повинні були шляхом участі капітанів команд в бліц-турнірі лаконічно відповісти на кожне з 2 дискусійних питань: Яким чином Б. Шоу перетворює свої драми в суд над сучасним йому суспільством? Як вирішується конфлікт у

– українська та російська педагогічна культура: цінності, традиції, ідеали (спільне й відмінне).

Використовуючи метод проектів і право вільного вибору студентами тематики, яка більше їх цікавить,для значно глибшого вивчення професійно-педагогічних проблем, ми тим самим залучали їх до прийняття інтерсоціальних цінностей, позитивна емоційна реакція на які сприяла розвитку у них культури сприйняття сучасного полікультурного світу, стратегій вибору культурно-прийнятих форм взаємодії з представниками різних культур і соціумів, розвиток емпатії та полікультурної толерантності.

Емоційно-ціннісному «проживанню» студентів в тій чи іншій педагогічній культурі з метою пробудження у них мотивів самопізнання і самовиховання як майбутніх викладачів зарубіжної літератури, чому сприяли мультимедійні засоби навчання. Вони дозволяли інтегрувати в процесі пізнання метод візуалізації, який сприяв більш інтенсивному засвоєнню матеріалу, орієнтуючи учнів на пошук системних зв'язків і закономірностей. Крім того, інтенсивне спілкування з співрозмовниками інших культур в Інтернеті з приводу збору інформації, необхідної для успішного виконання проекту, сприяло формуванню у майбутніх викладачів зарубіжної літератури полікультурної толерантності та вмінь міжнаціонального спілкування, засвоєнню інтерсоціальних цінностей, розширюючи межі їх гуманістичного світогляду та культурного кругозору.

Під час викладання спецкурсу "Основи наукових досліджень в літературі", ми заохочували студентів до більш ґрунтовного пізнання скарбів світової культурної спадщини через здійснення самостійно-дослідницької діяльності, спрямованої на:

– вивчення життєвого шляху та літературної творчості певного лауреата Нобелівської премії (за власним вибором чи провідною спеціалізацією);

– добір цікавих і маловідомих відомостей та фактів про його творчі

впливу географічних чинників, історичного та соціального розвитку; джерела вітчизняних уявлень про американські культурні цінності, їх стереотипна (або об'єктивна) природа;

– українська та російська педагогічна культура: цінності, традиції, ідеали (спільне й відмінне).

Використовуючи метод проектів і право вільного вибору студентами тематики, яка більше їх цікавить,для значно глибшого вивчення професійно-педагогічних проблем, ми тим самим залучали їх до прийняття інтерсоціальних цінностей, позитивна емоційна реакція на які сприяла розвитку у них культури сприйняття сучасного полікультурного світу, стратегій вибору культурно-прийнятих форм взаємодії з представниками різних культур і соціумів, розвиток емпатії та полікультурної толерантності.

Емоційно-ціннісному «проживанню» студентів в тій чи іншій педагогічній культурі з метою пробудження у них мотивів самопізнання і самовиховання як майбутніх викладачів зарубіжної літератури, чому сприяли мультимедійні засоби навчання. Вони дозволяли інтегрувати в процесі пізнання метод візуалізації, який сприяв більш інтенсивному засвоєнню матеріалу, орієнтуючи учнів на пошук системних зв'язків і закономірностей. Крім того, інтенсивне спілкування з співрозмовниками інших культур в Інтернеті з приводу збору інформації, необхідної для успішного виконання проекту, сприяло формуванню у майбутніх викладачів зарубіжної літератури полікультурної





одного проекта, очень быстро сталкивается с трудностями ее реализации. В качестве основных недостатков каскадной стратегии отметим:

1) сложность полного формулирования требований в начале процесса разработки (практика применения этой стратегии подтверждает невозможность полного формулирования требований в начале процесса и практическую необходимость доработки технической документации уже в процессе разработки);

2) сложность динамических изменений проектной документации (внесение изменений в документацию после каждого уточнения, изменения, дополнения со стороны клиента увеличивает время разработки проекта за счет приведения документации в соответствие с требованиями заказчика);

3) линейность структуры процесса разработки (разрабатываемые системы часто бывают большими и сложными для структурирования их в линейный процесс разработки);

4) непригодность промежуточных продуктов для использования;

5) участие пользователя в процессе разработки не предусматривается (практика разработки проектов показывает, что чем раньше клиент сделает замечания и изменения тем меньше тратиться время на адаптирование кода к новой логике).

Области применения каскадной стратегии определяются ее достоинствами и недостатками. Например [1]:

1) при разработке проектов с четкими, неизменяемыми в процессе разработки требованиями и понятной реализацией;

2) при разработке проектов невысокой сложности, например:

1. создание программного продукта такого же типа, как уже разрабатывался разработчиками;
2. создание новой версии уже существующего программного продукта;
3. перенос уже существующего продукта на новую платформу;

3) при выполнении больших проектов в качестве составной части моделей, реализующих другие стратегии.

*Инкрементная стратегия* представляет собой многократный проход этапов разработки с запланированным улучшением результата. Результат каждого цикла называется инкрементом.

Данная стратегия основана на [1]:

1. создании полного набора требований, но не перед началом разработки, а постепенно в соответствии с планом инкрементов в последовательных циклах разработки;
2. неоднократное возвращение к каждому этапу разработки;
3. завершение этапов разработки стабильной версией программного продукта, но с ограниченной функциональностью.

Поясним логику неоднократного возвращения к этапам разработки. Первый инкремент реализует базовые функции программного продукта. В последующих инкрементах функции программного продукта постепенно расширяются, пока не будет реализован весь набор требований. Различия между инкрементами соседних циклов в ходе разработки постепенно уменьшаются. Результат каждого цикла разработки может распространяться как версия программного продукта.

Особенностью инкрементной стратегии является большое количество циклов разработки при незначительной продолжительности цикла и

небольших различиях между инкрементами соседних циклов. Например, данная стратегия разработки используется в компании Microsoft. В Microsoft на каждую версию программного средства разрабатывается около тысячи инкрементов. Период разработки инкремента составляет одни сутки (например, днем инкремент разрабатывается, ночью тестируется) [1]. На практике, при реализации инкрементной стратегии, часто используется недельный инкремент (пять дней разработки, два дня тестирования).

Основными достоинствами инкрементной стратегии, проявляемыми при разработке соответствующего ей проекта, являются:

1) возможность получения функционального продукта после реализации каждого инкремента;

2) короткая продолжительность создания инкремента; это приводит к сокращению сроков начальной поставки, позволяет снизить затраты на первоначальную и последующие поставки программного продукта;

3) предотвращение реализации громоздких спецификаций требований; стабильность требований во время создания определенного инкремента; возможность учета изменившихся требований;

4) снижение рисков по сравнению с каскадной стратегией;

5) включение в процесс пользователей, что позволяет оценить функциональные возможности продукта на более ранних этапах разработки и в конечном итоге приводит к повышению качества программного продукта, снижению затрат и времени на его разработку.

Как основные недостатки инкрементной стратегии отметим:

1) необходимость полного функционального понимания системы для обеспечения планирования инкрементов и управления проектом;

2) возможность текущего изменения требований к системе или программному средству, которые уже реализованы в предыдущих инкрементах;

3) сложность планирования и распределения работ;

4) проявление человеческого фактора, связанного с тенденцией к оттягиванию решения трудных проблем на поздние инкременты, что может нарушить график работ или снизить качество программного продукта.

Области применения инкрементной стратегии определяются ее достоинствами и недостатками. Использование инкрементной стратегии эффективно в следующих случаях [1]:

1) при разработке проектов, в которых большинство требований можно сформулировать заранее, но часть из них могут быть уточнены через определенный период времени;

2) при разработке сложных проектов с заранее сформулированными требованиями; для них разработка системы или программного средства за один цикл связана с большими трудностями;

3) при необходимости быстро поставить на рынок продукт, имеющий базовые функциональные свойства;

4) при разработке проектов с низкой или средней степенью рисков;

5) при выполнении проекта с применением новых технологий.

*Гибкая стратегия* (Agile software development, agile-методы) [2,3] представляет собой многократный проход этапов разработки с частичным определением требований к разрабатываемому программному продукту в начале процесса разработки. Т.е. данная стратегия основана на:





– самостійно добирати художні твори, що містять педагогічний контекст, критично аналізувати та оцінювати їх;

– брати участь у дискусіях за педагогічними проблемами, порушеними у художньому творі, аргументувати свої думки, звертаючись до художнього твору та педагогічних джерел;

– аргументувати факти взаємозв'язку художньої літератури та педагогіки;

– писати твори-дослідження, доводячи зв'язок між педагогікою та світовим літературним процесом, розкриваючи вплив певних історико-педагогічних ідей на творчу позицію письменника і, навпаки.

Для цього ми намагалися активізувати наступні типи міждисциплінарних зв'язків:

– прямі навчально-міждисциплінарні зв'язки, характерні для дисциплін, що входять в один блок (наприклад, «Історія педагогіки» і «Теорія виховання»), а також виникаючі в тому випадку, коли засвоєння однієї дисципліни (наприклад, «Історії педагогіки») базується на знаннях іншої, попередньої дисципліни («Історії зарубіжної літератури»), що вимагало визначити структуру системних зв'язків всього блоку і базові знання кожної дисципліни;

– дослідницько-міждисциплінарні прямі зв'язки, що існують в тому випадку, коли дві й більше дисциплін (наприклад, «Історія зарубіжної літератури», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи», «Методика викладання зарубіжної літератури»), мають спільні проблеми чи об'єкт дослідження, але розглядають їх у різних аспектах або на основі різних дисциплінарних підходів. У цьому випадку нам було необхідно визначити поле спільних проблем і на основі порівняльного аналізу синтезувати багатовимірне бачення професійно-педагогічної проблеми та комплексний підхід до її вирішення;

– ментально-опосередковані зв'язки, що виникають, коли засобами різних навчальних дисциплін формуються одні й ті ж компоненти й інтелектуальні вміння, необхідні майбутньому викладачеві зарубіжної літератури як фахівцю в його професійно-педагогічній діяльності. У нашому контексті це були логічні методи аналізу і світоглядні умовиводи, професійно-педагогічна та художня уява, образно-інтуїтивне і теоретичне педагогічне мислення та ін.;

– опосередковано-прикладні зв'язки, що формуються у випадку, коли поняття однієї науки використовуються при вивченні іншої. Вони виникають у процесі гуманізації, фундаменталізації, екологізації освіти.

Зокрема, при вивченні модулю з «Історії педагогіки», ми, враховуючи інтереси студентів при опануванні ними навчальних курсів «Історія України», «Культурологія», «Країнознавство», спрямовували їхню інтелектуальну активність на розв'язання низки світоглядних соціокультурно орієнтованих проблем, які обговорювалися у контексті діалогу культур:

– британська (французька, німецька) педагогічна культура: її базові цінності, ідеали й навчально-виховні технології, соціокультурний портрет англійської мови як засобу національного і міжнародного спілкування;

– американська педагогічна культура: її базові цінності як результат впливу географічних чинників, історичного та соціального розвитку; джерела вітчизняних уявлень про американські культурні цінності, їх стереотипна (або об'єктивна) природа;

культурологія) та фахових (іноземна мова, країнознавство, іноземна література, історія зарубіжної літератури) дисциплін вони досить рідко залучаються до пошуку, усвідомлення сутності та критичного аналізу педагогічних поглядів та ідей, що містяться в навчальних текстах та списку рекомендованої літератури для самостійного опрацювання - публіцистичних, філософських та художніх творах видатних письменників та діячів культури і, навпаки. Через це, майбутні викладачі зарубіжної літератури майже не здобувають необхідних знань про способи використання наявних взаємозв'язків соціально-гуманітарних дисциплін, іншомовної художньої та зарубіжної літератури з педагогікою в своїй практичній навчально-виховній діяльності як суб'єктів та організаторів нової - полікультурної освіти й виховання підростаючого покоління українського народу, які мають бути взірцями світоглядних орієнтацій в багатомовному й мультикультурному європейському суспільстві. При цьому ми дотримуємося позиції О. С. Цокур, яка вважає, що впродовж вищої педагогічної освіти у майбутніх педагогів під час навчання фахових дисциплін необхідно формувати й цілеспрямовано розвивати професійно важливі новоутворення їх особистості, зокрема педагогічне мислення, педагогічну свідомість, педагогічний світогляд [4, с. 128].

**Формулювання мети статті та завдань.** З огляду на актуальність і теоретико-практичну значущість проблеми формування професійного світогляду майбутніх викладачів зарубіжної літератури, **метою** даної статті є висвітлення способів використання міжпредметного зв'язку спеціальних та педагогічних дисциплін для аналізу ними публіцистичних та філософських текстів.

**Виклад основного матеріалу статті**. Враховуючи наявний педагогічний потенціал історії філософії, історії світової літератури та історії педагогіки для формування професійного світогляду майбутніх викладачів зарубіжної літератури, ми впродовж проведення педагогічного експерименту на факультеті романо-германської філології Одеського національного університету імені І.І.Мечникова, доклали зусиль для створення необхідної для цього педагогічної умови - забезпечення міжпредметного зв'язку навчальних дисциплін задля використання художніх, публіцистичних, філософських текстів як джерела набуття ними професійно-педагогічних цінностей.

В курсі «Історія зарубіжної літератури» для більш глибокого педагогічного аналізу та розуміння світоглядних педагогічних цінностей художніх творів Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Стендаля, Б.Шоу та ін. студенти експериментальних груп залучалися до виконання наступних завдань:

– знаходити у художньому творі, що вивчається, загальні та специфічні педагогічні поняття та терміни, а потім відшукувати їх тлумачення у педагогічному словнику;

– зіставляти педагогічні позиції (формули, настанови, афоризми) та погляди письменника (висловлені у художньому творі) з домінантними та альтернативними ідеями та концепціями педагогів-класиків (звертаючись до певної педагогічної праці) з огляду на певну педагогічну цивілізацію;

– виписувати найбільш цікаві цитати з художнього твору та залучати їх для аргументації своїх думок у процесі його педагогічного аналізу;

– готувати повідомлення та доповіді про основні освітньо-виховні ідеї художнього твору, прогресивні (гуманістичні/плюралістичні) педагогічні погляди та концепції письменників;





1. отсутствии полного набора требований перед началом разработки;
2. неоднократное возвращение к каждому этапу разработки;
3. завершение этапов разработки стабильной версией программного продукта, но с ограниченной функциональностью.

Принципиальным отличием гибкой стратегии от каскадной и инкрементной является отношение к документации проекта. Остановимся на этом вопросе более подробно. Требования в парадигме гибкой стратегии постепенно уточняются в последовательных циклах разработки. Результат каждого цикла разработки обычно представляет собой очередную поставляемую версию программного средства или системы.

Следует отметить, что в общем случае для гибкой стратегии характерно существенно меньшее количество циклов разработки при большей продолжительности цикла по сравнению с инкрементной стратегией. При этом результат каждого цикла разработки (очередная версия программного средства или системы) гораздо сильнее отличается от результата предыдущего цикла.

Основными достоинствами эволюционной стратегии являются:

1) возможность уточнения и внесения новых требований в процессе разработки;

2) пригодность промежуточного продукта для использования;

3) возможность управления рисками;

4) обеспечение широкого участия пользователя в проекте, начиная с ранних этапов, что минимизирует возможность разногласий между заказчиками и разработчиками и обеспечивает создание продукта высокого качества;

5) реализация преимуществ каскадной и инкрементной стратегий.

К недостаткам эволюционной стратегии следует отнести:

1) неизвестность точного количества необходимых итераций и сложность определения критериев для продолжения процесса разработки на следующей итерации; это может вызвать задержку реализации конечной версии системы или программного средства;

2) сложность планирования и управления проектом;

3) необходимость активного участия пользователей в проекте, что реально не всегда осуществимо;

4) возможность отодвигания решения трудных проблем на последующие циклы, что может привести к несоответствию полученных продуктов требованиям заказчиков.

Области применения гибкой стратегии определяются ее достоинствами и недостатками. Использование данной стратегии наиболее эффективно в следующих случаях:

1) при разработке проектов, для которых требования слишком сложны, неизвестны заранее, непостоянны или требуют уточнения;

2) при разработке сложных проектов, в том числе:

1. больших долгосрочных проектов;
2. проектов по созданию новых, не имеющих аналогов ПС или систем;
3. проектов со средней и высокой степенью рисков;
4. проектов, для которых нужна проверка концепции, демонстрация
5. технической осуществимости или промежуточных продуктов;

3) при разработке проектов, использующих новые технологии.

**Методология разработки учебного проекта.** Проведенный в предыдущем пункте анализ базовых стратегий разработки программного обеспечения позволяет обосновать рекомендуемую стратегию разработки учебного проекта. В качестве базовой стратегии учебного проекта следует выбрать каскадную стратегию. Роли учебного проекта выглядят следующим образом: преподаватель является заказчиком, а студенческая группа – командой разработчиков. Главными признаками успешного проекта являются: готовый программный продукт и соблюдение сроков разработки. Учебный проект ограничен рамками семестра и защищен от вмешательства клиента.

Однако столь благоприятную среду для реализации каскадной стратегии невозможно представить в реальной IT-сфере, поэтому для приближения учебного процесса к профессиональной реальности в процесс разработки следует внедрить элементы самых востребованных на сегодняшний день agile моделей.

Остановимся на анализе agile-подхода, как наиболее востребованного на практике. Один из повторяющихся пунктов критики: при agile-подходе часто пренебрегают созданием плана («дорожной карты») развития продукта, равно как и управление требованиями, в процессе которого и формируется такая «карта». Гибкий подход к управлению требованиями не подразумевает далеко идущих планов (по сути, управления требованиями просто не существует в данной методологии), а подразумевает возможность заказчика вдруг и неожиданно в конце каждой итерации выставлять новые требования, часто противоречащие архитектуре уже созданного и поставляемого продукта. Такое иногда приводит к катастрофическим «авралам» с массовым рефакторингом и переделками практически на каждой очередной итерации.

Кроме того, считается, что работа в agile мотивирует разработчиков решать все поступившие задачи простейшим и быстрейшим возможным способом, при этом зачастую не обращая внимания на правильность кода с точки зрения требований нижележащей платформы (подход — «работает, и ладно», при этом не учитывается, что может перестать работать при малейшем изменении или же дать тяжёлые к воспроизводству дефекты после реального развёртывания у клиента). Это приводит к снижению качества продукта и накоплению дефектов. Все перечисленные претензии к гибкой стратегии совершенно обоснованы и именно поэтому IT сообществом выработаны десятки строго формализованных agile моделей. Из всего многообразия гибких моделей остановимся на двух моделях, доказавших свою эффективность практикой. Это экстремальное программирование (eXtreme Programming, XP) и Scrum [4,5,6].

XP и Scrum модели могут быть инплементированы для небольших команд разработчиков и содержат интересные для выпускника профессиональные подходы. Более того, методы этих двух моделей можно успешно совмещать[6].

Методология экстремального программирования (eXtreme Programming, XP) ассоциируется у разработчиков с работой парами, короткими инкрементами (минуты, часы) и непрерывным тестированием. Название методологии исходит из идеи применить полезные традиционные методы и практики разработки программного обеспечения, подняв их на новый "экстремальный" уровень. Так, например, практика выполнения ревизии кода, заключающая в проверке одним программистом кода, написанного другим программистом, в "экстремальном" варианте представляет собой "парное





**Література:**

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А.М.Богуш / – Запоріжжя: Просвіта, 2002. – 216 с.
2. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М.С.Вашуленко // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 11-15.
3. Калмикова Л.О. Теоретичні основи й шляхи вдосконалення методики мовленнєвої підготовки дітей до школи / Л.О.Калмикова // Початкова школа – 2001. – № 2. – С. 10-13.
4. Львов М.Р. Преемственность и перспективность в обучении родному язику / М.Р.Львов / – М.: Педагогика, 1982. – 168 с.
5. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) / О.А.Нечаева / – Улан-Удэ, 1974. –214 с.
6. Ушинський К.Д. Рідне слово / К.Д.Ушинський // Вибр. пед. твори: У 2 т. – К.: Рад. шк., 1989. – 192 с.

**Педагогіка**

**УДК 378.937**

**кандидат педагогічних наук,**
**старший викладач Романець Валентина Михайлівна**
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м. Одеса)

## ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬО-ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТА ФІЛОСОФСЬКИХ ТЕКСТІВ ШЛЯХОМ МІЖПРЕДМЕТНОГО ЗВ'ЯЗКУ СПЕЦІАЛЬНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

*Аннотация.* В статье представлены теоретические и практические исследования о проблеме связи специальных и педагогических дисциплин в процессе изучения художественных, публицистических и философских текстов. Акцент сделан на художественные тексты в рамках изучения дисциплины «История зарубежной литературы». Особое внимание уделено освещению концептуальных основ исследования.

*Ключевые слова:* конфликт, проблематика, преподаватель зарубежной литературы, формирование профессионального и педагогического мировоззрения.

*Annotation.* The article provides the results of theoretical and practical research on the problem of special and pedagogical disciplines connection in the process of studies of fiction, publicistic and philosophical prose. The accent is made on work with the texts of fiction in the course of studies of the discipline "The History of Foreign Literature". Special attention is given to highlighting of the conceptual basis of our research.

*Keywords:* conflict, problematics, lecturer in foreign literature, formation of professional and pedagogical worldview.

**Вступ**. Як засвідчує традиційна практика підготовки студентів філологічних спеціальностей загалом та майбутніх викладачів зарубіжної літератури зокрема, у процесі вивчення ними соціально-гуманітарних (філософія, соціологія, економіка, правознавство, релігієзнавство,

дітьми застосовуються тоді, коли дитині потрібна допомога. Їй пропонується виконати вправи та завдання в індивідуальному порядку, під постійним контролем і коригуванням процесу оволодіння вміннями будови описів. При необхідності індивідуальні форми роботи з дітьми використовуються і в позаурочний час.

Наступність у використанні засобів навчання полягає в поступовому ускладненні мовного матеріалу (словосполучення, речення, тексти), дидактичного матеріалу (загадки, прислів'я, казки, приказки), наочного матеріалу (підручники, книги для позакласного читання, предметні та сюжетні картинки, предмети, іграшки, об'єкти довкілля), ТЗН. Ці засоби сприяють оптимізації навчального процесу навчання опису: розвиткові комунікативних навичок, усвідомленню дітьми особливостей структури й істотних ознак різних видів описів, формуванню мовленнєвих умінь будувати описи.

Навчання за даною методикою необхідно здійснювати у три етапи. Зміст цих етапів реалізовується на кожному уроці, що забезпечує єдність лінгвістичних знань та комунікативних умінь і навичок, доступність і поступовість уведення нового змісту навчання. На комунікативно-збагачувальному етапі формування мовленнєвих навичок дітей відбувається з урахуванням видів опису (портрет, пейзаж, характеристика, натюрморт, інтер'єр, опис дії, опис стану природи чи людини), обсягу опису (5-6 речень), кількості мікротем (3-4) та ступеня їх розгорнутості, інформативності опису (усіх якісних ознак), синтаксису зв'язного цілого і граматичних способів міжфразового зв'язку (займенниковий, числівниковий зв'язок, синонімічна заміна тощо), синтаксичних особливостей описів (характерних для них словосполучень та речень). Когнітивно-збагачувальний етап навчання дітей спрямований на усвідомлення дітьми змісту поняття "опис" як тексту, висловлення, осмислення його як одиниці мови за істотними ознаками, об'єктивації опису і початкового оволодіння поняттям "опис", тобто здобуття експліцитних знань. На мовленнєво-творчо-рефлексивному етапі навчання дітей передбачає формування умінь рефлексувати опис як особливу одиницю мовлення з початковим формуванням умінь обирати і вживати доречні, найефективніші мовні засоби, що адекватні опису, вмінь контролювати й оцінювати власне мовлення й мовлення однокласників.

**Висновки.** Експериментальні дані засвідчують, що використання методики реалізації наступності в процесі навчання опису дітей дошкільного та молодшого шкільного віку сприяє: засвоєнню дітьми особливостей будови та побудови опису як функціонально-смислового типу мовлення; засвоєнню його синтаксичних та композиційних особливостей; усвідомленому використанню шестирічками адекватних мовних засобів для створення описових контекстів; формуванню у дітей вмінь об'єктивувати опис як один з видів монологу та здійснювати рефлексію над мовленням у формі опису. Проблема наступності в навчанні опису дітей дошкільного та молодшого шкільного віку не вичерпується цим дослідженням. Подальшого розвитку потребує розгляд проблеми перспективності у навчанні опису між 4 і 5 класами, формування умінь у першокласників створювати письмовий опис як один з функціонально-смислових типів мовлення, а також проблема навчання опису в молодшій та середній групах дошкільних навчальних закладів.





программирование", когда один программист занимается кодированием, а его напарник в это же время непрерывно просматривает только что написанный код.

Парное программирование предполагает, что весь код создается парами программистов, работающих за одним компьютером. Один из них работает непосредственно с текстом программы, другой просматривает его работу и следит за общей картиной происходящего. При необходимости клавиатура свободно передаётся от одного к другому. В течение работы над проектом пары не фиксированы: рекомендуется их перемешивать, чтобы каждый программист в команде имел хорошее представление о всей системе. Таким образом парное программирование усиливает взаимодействие внутри команды.

В основе экстремального программирования лежат двенадцать приемов экстремального программирования. Эти двенадцать приемов могут быть классифицированы в четыре группы.

*Первая группа приемов XP модели*: Короткий цикл обратной связи (Fine-scale feedback)

1. Разработка через тестирование (Test-driven development)
2. Игра в планирование (Planning game)
3. Заказчик всегда рядом (Whole team, Onsite customer)
4. Парное программирование (Pair programming)

*Вторая группа приемов XP модели*: Непрерывный, а не пакетный процесс

5. Непрерывная интергация (Continuous integration)
6. Рефакторинг (Design improvement, Refactoring)
7. Частые небольшие релизы (Small releases)

*Третья группа приемов XP модели*: Понимание, разделяемое всеми

8. Простота (Simple design)
9. Метафора системы (System metaphor)
10. Коллективное владение кодом (Collective code ownership) или выбранными шаблонами проектирования (Collective patterns ownership)
11. Стандарт кодирования (Coding standard or Coding conventions)

*Четвертая группа приемов XP модели*: Социальная защищенность программиста (Programmer welfare):

12. 40-часовая рабочая неделя (Sustainable pace, Forty-hour week)

Рассмотрим приемы более детально и определим те, которые совместимы с форматом *учебного проекта.*

*Тестирование*. XP предполагает написание автоматических тестов (программный код, написанный специально для того, чтобы тестировать логику другого программного кода). Особое внимание уделяется двум разновидностям тестирования:

1) юнит-тестирование модулей;
2) функциональное тестирование.

Разработчик не может быть уверен в правильности написанного им кода до тех пор, пока не сработают абсолютно все тесты модулей разрабатываемой им системы. Тесты модулей (юнит-тесты) позволяют разработчикам убедиться в том, что каждый из них по отдельности работает корректно. Они также помогают другим разработчикам понять, зачем нужен тот или иной фрагмент кода, и как он функционирует — в ходе изучения кода тестов логика работы тестируемого кода становится понятной, так как видно, как он должен

использоваться. Тесты модулей также позволяют разработчику без каких-либо опасений выполнять рефакторинг(refactoring).

Функциональные тесты предназначены для тестирования функционирования логики, образуемой взаимодействием нескольких (часто — довольно внушительного размера) частей. Они менее детальны, чем юнит-тесты, но покрывают гораздо больше — то есть, у тестов, которые при своём выполнении затрагивают больший объём кода, шанс обнаружить какое-либо некорректное поведение, очевидно, больше. По этой причине в промышленном программировании написание функциональных тестов нередко имеет больший приоритет, чем написание юнит-тестов.

Для XP более приоритетным является подход, называемый TDD (от англ. test-driven development —разработка через тестирование). В соответствии с этим подходом сначала пишется тест, который изначально не проходит (так как логики, которую он должен проверять, ещё просто не существует), затем реализуется логика, необходимая для того, чтобы тест прошел. TDD, в некотором смысле, позволяет писать код, более удобный в использовании — потому что при написании теста, когда логики ещё нет, проще всего позаботиться об удобстве будущей системы.

Прием тестирования не может быть реализован в полном объеме в виду ограниченного времени разработки учебного проекта, но элементы тестирования (несолько use cases) будут закладывать стиль хорошего программирования.

*Игра в планирование.* Основная цель игры в планирование — быстро сформировать приблизительный план работы и постоянно обновлять его по мере того, как условия задачи становятся всё более чёткими. Артефактами игры в планирование является набор бумажных карточек, на которых записаны пожелания заказчика (customer stories), и приблизительный план работы по выпуску следующих одной или нескольких небольших версий продукта. Критическим фактором, благодаря которому такой стиль планирования оказывается эффективным, является то, что в данном случае заказчик отвечает за принятие бизнес-решений, а команда разработчиков отвечает за принятие технических решений. Если не выполняется это правило, весь процесс распадается на части.

Игра в планирование в рамках каскадной стратегии может быть реализована в виде конкретизации ближайшей задачи.

*Заказчик всегда рядом* . «Заказчик» в XP — это не тот, кто оплачивает счета, а конечный пользователь программного продукта. XP утверждает, что заказчик должен быть все время на связи и доступен для вопросов.

В случае разработки учебного проекта этот прием не вызывает никаких сложностей. Заказчик-преподаватель все время на связи и доступен для вопросов.

*Парное программирование.* Парное программирование предполагает, что весь код создается парами программистов, работающих за одним компьютером. Один из них работает непосредственно с текстом программы, другой просматривает его работу и следит за общей картиной происходящего. При необходимости клавиатура свободно передаётся от одного к другому. В течение работы над проектом пары не фиксированы: рекомендуется их перемешивать, чтобы каждый программист в команде имел хорошее





будувати описи, в якому містяться знання про мовлення людини, зокрема про опис як мовленнєву, комунікативну одиницю, що підлягає рефлексії.

Виокремлення трьох змістових блоків передбачає й відповідне кожному з них застосування особливих методів навчання опису. Вони дібрані з урахуванням специфіки засвоєння мови: або практичного, емпіричного, неусвідомленого шляху, характерного для оволодіння мовленнєвими навичками; або практико-теоретичного, довільного, усвідомленого, метамовного шляху, притаманного опануванню лінгвістичних знань і комунікативних умінь. Із практичних (дотеоретичних) методів пропонуємо бесіди, перекази, мовленнєві дидактичні ігри, лексичні вправи, вправи на побудову описів і т. ін., які спрямовуються на використання мови опису в мовленні й удосконалення навичок висловлюватися за типом опису. Із практично-теоретичних методів пропонуємо такі: спостереження над реченнями, словосполученнями, що утворюють описи, над структурою опису; мовний аналіз, синтез, моделювання композиції описів, порівняння різних типів висловлювань, співставлення, абстрагування, класифікація мовних одиниць, виокремлення суттєвих ознак тощо. Усі вони сприяють осмисленню дітьми сутності опису, його об'єктивації; усвідомленню специфіки мови опису, свого мовленнєвого досвіду; формуванню мовленнєвих умінь. Серед інформаційно-рецептивних методів пропонується такі: пояснення педагога, читання творів із аналізом їх змісту, структури, бесіди узагальнювального характеру тощо – використовувалися для повідомлення знань про істотні ознаки опису, їх уточнення та розвитку вмінь об'єктивувати опис. Репродуктивні методи: вправи, дидактичні ігри – використовуються з метою формування в дітей умінь аналізу текстів із наступним виокремленням із них описів та їх об'єктивації. Евристичні бесіди використовуються для осмислення й усвідомлення дітьми суттєвих ознак опису. Евристичними запитаннями з'ясовується усвідомлення дітьми суттєвих ознак опису, наприклад: Що означає описувати? Що можна описати? Із чого ми починаємо описувати? Про що говоримо всередині опису, а про що вкінці? Частково-пошукові методи спрямовані на виконання дітьми проблемних пошукових завдань знаходження відповідних мовних засобів для створення описових контекстів. Дослідницькі методи змушують дітей бути "маленькими дослідниками", які самостійно та під керівництвом педагога будують різні види описів, добираючи відповідний, доречний синтаксичний мовний зміст, об'єктивують опис як одиницю мови, контролюють описові висловлювання однолітків та рефлексують власне мовлення. Наступність у використанні методів навчання опису – полягає в тому, що вони дібрані з урахуванням комунікативного й лінгвістичного досвіду дітей, специфіки імпліцитного й експліцитного характеру їхніх знань про мову, емпіричного й наукового шляхів засвоєння мови та особливостей удосконалення мовленнєвих навичок і початкового формування мовленнєвих умінь.

Реалізація наступності в організаційних формах навчання опису проявляється у використанні їх з поступовим ускладненням: починати слід із звичних для дітей дидактичних ігор, що побудовані на мимовільних процесах, і поступово переходити до форм, які потребують від першокласників довільності. Серед організаційних форм, що доречно використовувати в навчанні, є такі: групові (уроки, спостереження, дидактичні ігри, екскурсії тощо), тематичні, інтегровані, комплексні. Індивідуальні форми роботи з

удосконалення звуковимови, збагачення лексичного запасу та роботу над реченням у першому класі [2]; поступове ускладнення, що відображається як у змісті роботи, так і в організаційних формах навчально-виховної роботи з дітьми та в методиці навчання [1]; опертя на мовленнєві навички, сформовані в дитини в дошкільному віці, їх подальший розвиток та вдосконалення [3].

Відповідно лінгвістичної літератури, опис – це функціонально-смисловий тип мовлення, що є його типізованим різновидом – зразок, модель монологічного повідомлення одночасних ознак предмета в широкому розумінні та таких, що мають для цього визначену мовну структуру. Одночасність ознак в описі виражається тим, що в кожному описовому контексті дієслова використовуються тільки в одному визначеному часі. В описовому типі мовлення об'єкт має опредмечений характер, тому цей функціонально-смисловий тип мовлення має кілька різновидів: натюрморт, портрет, пейзаж, характеристика, інтер'єр, опис дії, стану природи чи людини [5].

Незважаючи на надзвичайно важливу роль опису в розвитку зв'язного мовлення дитини, в сучасній лінгвометодичній науці до цього часу не створено оптимальних підходів до навчання опису на двох суміжних ланках мовної освіти: дошкільній та початковій.

Тому ми пропонуємо методику реалізації наступності в навчанні опису першокласників – шестиліток, яка передбачає вдосконалення методичної системи навчання опису дітей 6-річного віку. Вона полягає: 1) в опорі на мовленнєвий досвід дітей продукувати описи, здобутий у дошкільному віці; 2) у поступальному продовженні комунікативного й лінгвістичного розвитку дітей з подальшим удосконаленням їхніх мовленнєвих навичок, поступового ускладнення й оновлення комунікативного й лінгвістичного змісту навчання опису (уведення первісних знань про опис; трансформація наявних у дітей мовленнєвих навичок у *мовленнєві вміння* на тлі знань про суттєві ознаки опису, їх використання у практиці мовлення; формування умінь об'єктивувати мову та рефлексувати мовлення у формі опису).

**Метою** навчання опису дітей у першому класі з урахуванням вимог наступності - формування умінь висловлюватись у формі опису. Поставлена мета реалізується вирішенням таких завдань**:** удосконалення мовленнєвих навичок аудіювання висловлювань-описів; збагачення синтаксичного боку дитячого мовлення синтаксичними конструкціями, які здатні утворювати описові контексти; активізація в усному мовленні дітей доречних лексико-граматичних засобів, характерних для опису; формування умінь аудіювання описів, спостереження за специфікою мовного матеріалу; формування у дітей первісних елементарних знань про опис як функціонально-смисловий тип мовлення, його структуру; навчання дітей об'єктивувати опис як метамовну одиницю; розвиток у першокласників умінь рефлексувати описи як найвищу одиницю мовлення.

Реалізація наступності у змісті відповідно до мети і завдань навчання опису дітей шестирічного віку відбувається за такими блоками: комунікативний – мовний зміст формування у дітей навичок і вмінь будувати висловлювання-описи в усній формі (словосполучення і речення, що утворюють описи); лінгвістичний – зміст здійснення метамовної роботи щодо опису (необхідна умова для об'єктивації опису як одиниці мови і подальшого формування мовленнєвих умінь). У цьому блоці визначено суттєві, формально-структурні ознаки опису; рефлексивний – зміст первинного формування умінь





представление о всей системе. Таким образом парное программирование усиливает взаимодействие внутри команды.

Прием парного программирование легко реализуется в рамках учебного проекта.

*Непрерывная интеграция.* Если выполнять интеграцию разрабатываемой системы достаточно часто, то можно избежать большей части связанных с этим проблем. В традиционных методиках интеграция, как правило, выполняется в самом конце работы над продуктом, когда считается, что все составные части разрабатываемой системы полностью готовы. В XP интеграция кода всей системы выполняется несколько раз в день, после того, как разработчики убедились в том, что все тесты модулей корректно срабатывают.

Реализация приема непрерывной интеграции зависит от документации проекта и может быть реализован только частично.

*Рефакторинг.* Рефакторинг (refactoring) — это методика улучшения кода без изменения его функциональности. XP подразумевает, что однажды написанный код в процессе работы над проектом почти наверняка будет неоднократно переделан. Разработчики XP безжалостно переделывают написанный ранее код для того, чтобы улучшить его. Этот процесс называется рефакторингом. Отсутствие тестового покрытия провоцирует отказ от рефакторинга в связи с боязнью поломать систему, что приводит к постепенной деградации кода.

Выбранная для учебного проекта каскадная стратегия не согласуется с приемом рефакторинга.

*Частые небольшие релизы.* Версии (releases) продукта должны поступать в эксплуатацию как можно чаще. Работа над каждой версией должна занимать как можно меньше времени. При этом каждая версия должна быть достаточно осмысленной с точки зрения полезности для бизнеса.

Чем раньше выпускается первая рабочая версия продукта, тем раньше заказчик начинает получать за счёт неё дополнительную прибыль. Следует помнить, что деньги, заработанные сегодня, стоят дороже, чем деньги, заработанные завтра. Чем раньше заказчик приступит к эксплуатации продукта, тем раньше разработчики получат от него информацию о том, что соответствует требованиям заказчика. Эта информация может оказаться чрезвычайно полезной при планировании следующего выпуска.

Поскольку в учебном проекте заказчиком является преподаватель, риски связанные с требованиями заказчика исключены.

*Простота проектирования.* XP исходит из того, что в процессе работы условия задачи могут неоднократно измениться, а значит, разрабатываемый продукт не следует проектировать заблаговременно целиком и полностью. Попытка детально спроектировать систему в самом начале работы является напрасной тратой времени. XP предполагает, что проектирование — это настолько важный процесс, что его необходимо выполнять постоянно в течение всего времени работы над проектом. Проектирование должно выполняться небольшими этапами, с учётом постоянно изменяющихся требований. В каждый момент времени следует пытаться использовать наиболее простой дизайн, который подходит для решения текущей задачи, и менять его по мере того, как условия задачи меняются.

Прием простоты проектирования тоже не является применимым в рамках каскадной стратегии.

*Метафора системы.* Архитектура — это представление о компонентах системы и их взаимосвязях между собой. Разработчикам необходимо проводить анализ архитектуры программного обеспечения для того, чтобы понять, в каком месте системы необходимо добавить новую функциональность, и с чем будет взаимодействовать новый компонент.

Метафора системы (system metaphor) — это аналог того, что в большинстве методик называется архитектурой. Метафора системы даёт команде представление о том, каким образом система работает в настоящее время, в каких местах добавляются новые компоненты, и какую форму они должны принять.

Подбор хорошей метафоры облегчает для группы разработчиков понимание того, каким образом устроена система. Иногда сделать это не просто.

Хотя в рамках учебного проекта документацию проекта и архитектуру определяет преподаватель, прием метафоры системы может быть реализован в структуре каскадной стратегии.

*Стандарты кодирования.* Все члены команды в ходе работы должны соблюдать требования общих стандартов кодирования. Благодаря этому:

1. члены команды не тратят время на глупые споры о вещах, которые фактически никак не влияют на скорость работы над проектом;
2. обеспечивается эффективное выполнение остальных практик.

Если в команде не используются единые стандарты кодирования, разработчикам становится сложнее выполнять рефакторинг; при смене партнёров в парах возникает больше затруднений; в общем и целом, продвижение проекта затрудняется. В рамках XP необходимо добиться того, чтобы было сложно понять, кто является автором того или иного участка кода, — вся команда работает унифицированно, как один человек. Команда должна сформировать набор правил, а затем каждый член команды должен следовать этим правилам в процессе кодирования. Перечень правил не должен быть исчерпывающим или слишком объёмным. Задача состоит в том, чтобы сформулировать общие указания, благодаря которым код станет понятным для каждого из членов команды. Стандарт кодирования поначалу должен быть простым, затем он может постепенно усложняться по мере наработки опыта группой разработчиков. Не нужно тратить слишком много времени на предварительную разработку стандарта.

Прием стандарта кодирования является одним из важнейших в практике разработки проектов и может быть настоятельно рекомендован.

*Коллективное владение.* Коллективное владение означает, что каждый член команды несёт ответственность за весь исходный код. Таким образом, каждый вправе вносить изменения в любой участок программы. Парное программирование поддерживает эту практику: работая в разных парах, все программисты знакомятся со всеми частями кода системы. Важное преимущество коллективного владения кодом — в том, что оно ускоряет процесс разработки, поскольку при появлении ошибки её может устранить любой программист.

Право каждого программиста изменять код ведёт к риску появления ошибок, вносимых программистами, которые считают, что знают, что делают,





описи дітей, які прийшли до першого класу, не були предметом вивчення. Не розрізняється в чинній методиці специфіка мовленнєвих навичок, що вже сформовані в дітей до школи, і комунікативно-мовленнєвих умінь, які є базовими в навчальній роботі початкової школи. Недооцінюється роль первісних елементарних знань дітей про суттєві ознаки опису у формуванні початкових комунікативних умінь, які базуються, на відміну від мовленнєвих навичок дошкільників, на осмисленні й усвідомленні мовних одиниць комунікації, вживанні найефективніших мовних засобів, правильному виборі стилю мовлення, підпорядкуванні форми висловлювання завданням спілкування. Відтак, не завжди пропонуються доречні методи, організаційні форми і засоби лінгвометодичного впливу.

**Формулювання мети статті та завдань. Мета нашої статті** – показати методику, що забезпечить реалізацію принципу наступності в навчально-виховному процесі учнів 1 класу початкової школи, вироблення в першокласників мовленнєвих умінь продукувати описи. **Завдання:** розкрити особливості реалізації принципу наступності у навчанні дітей 5-6 річного віку опису, виходячи із компонентів методики навчання: мета, завдання, зміст, методи, організаційні форми, засоби; показати поетапність роботи над описом з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу статті.** Основними принципами забезпечення безперервності освітньо-виховного процесу між дошкільним навчальним закладом і початковою загальноосвітньою школою є принципи наступності, перспективності та спадкоємності. У науковій педагогічній літературі вони трактуються відповідно: перспективність – як погляд знизу вверх; спадкоємність – як збереження усього цінного, здобутого на попередніх етапах, та вдосконалення його в майбутньому. Важливу роль наступності в навчально-виховному процесі ДНЗ та початкової ЗОШ розкривають педагогічні дослідження (Г.Б.Ананьєв, А.М.Кухта, О.Я.Савченко, А.С.Симонович, В.О.Сухомлинський, О.П.Усова, К.Д.Ушинський, С.Т.Шацький та ін.), згідно з якими наступність трактується як “опертя на пройдене”, подальший розвиток знань, умінь і навичок, у процесі якого набуті знання, вступаючи у нові зв’язки, закріплюються, зміцнюються; нові, включаючись до загальної системи знань, засвоюються свідомо й міцно.

Наступність у вивчанні рідної мови між ДНЗ та початковою ЗОШ визначається лінгвометодистами як зв’язок усякої нової вправи з попередньою, коли вона спирається на неї і робить крок уперед [6]; як “погляд зверху вниз”, зв’язок виучуваного із тим, що вивчене раніше. Наступність у навчальному процесі забезпечує органічний перехід від минулого через сучасність до майбутнього, в результаті чого виконуються дві взаємопов’язані функції: забезпечується органічний зв’язок між цими трьома етапами навчання і одночасно готується здійснення майбутніх зв’язків, при цьому відбувається безперервний перехід кількісних змін у якісні, створюючи динамічну рівновагу в педагогічному процесі. Воно передбачає: опертя на пройдене, відоме, коли кожен новий етап процесу вивчення пов’язаний із попередньо пройденими етапами, не відсторонюючи їх, а включаючи і підпорядковуючи собі; заміну у свідомості учнів неповної системи знань більш повною, як розвиток у часі системи знань і вмінь учнів, а також єдиний принциповий підхід до навчання, єдині вихідні позиції у навчанні рідної мови; чітке розуміння того, що з’являється нового в мовленнєвому розвитку учнів на кожному етапі [4];

актуалізувало проблему наступності в розвитку зв'язного мовлення дошкільників і молодших школярів, зокрема засобами опису – одного з функціонально-смислових типів мовлення із урахуванням його мовностилістичного й контекстуального оформлення.

Опис, за умов урахування в навчальному процесі всіх його особливостей як функціонально-смислового типу мовлення, є досить важливим мовним засобом розвитку монологічного мовлення дітей, їхнього сприйняття, мислення та уяви. Так, за допомогою опису діти ще з дошкільного віку вчаться розкривати ознаки предмета, знаходячи найбільш доречні образні слова, розрізняти суттєві й несуттєві ознаки предметів, явищ, дій; здобувають уміння і навички будувати своє висловлювання в певній описовій композиційній формі; оволодівають культурою почуттів, естетичним смаком. За допомогою опису дитина вчиться розуміти та використовувати у власному мовленні контексти, що передають значення статичності у вираженні подій.

Послідовна безперервна робота над описом у першому класі з урахуванням рівня розвитку мовленнєвих навичок, які діти здобули на попередньому дошкільному етапі мовної освіти, буде сприяти реалізації наступності.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблематика навчання опису була предметом дослідження як у дошкільній (В.В.Гербова, А.Я.Зрожевська, С.В.Ласунова), так і у шкільній лінгвометодиці (О.П.Глазова, З.О.Доморацька, Л.М.Міненко, Г.І.Сорокіна, В.А.Собко). Вченими описано варіативні методики навчання описового мовлення дітей дошкільного (М.М.Алексєєва, А.М.Богуш, А.М.Бородич, Л.В.Ворошиніна, Н.В.Гавриш, Е.П.Короткова, Г.М.Ляміна, Є.І.Тихеєва, О.С.Ушакова, В.І.Яшина та ін.) та молодшого шкільного віку (Н.О.Будна, Н.А.Головань, Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, Т.О.Ладиженська, Н.І.Лепська, М.Р.Львов, М.М.Наумчук, К.С.Прищепа, Н.Ф.Скрипченко, Г.О.Фомічова, Є.А.Штифурко та ін.).

Незважаючи на наявність досліджень і значної кількості методичних порад щодо навчання опису, до цього часу в програмах 1 класу не виокремлено опис як тип мовлення та мовний зміст навчання опису. Водночас у програмах для дошкільних навчальних закладів опис є одним із провідних компонентів розвитку мовлення дітей, починаючи з середньої групи. Отже, передбачені програмою 1 класу узагальнені комунікативні завдання щодо формування умінь висловлюватися без конкретизації типів мовлення і уточнення структури його мовного наповнення не створюють передумов для безперервного, логічного, послідовного, поступового, поступального навчання опису на суміжних ланках мовної освіти. Відсутність мовного й лінгвістичного змісту навчання опису і в методичних порадах, адресованих учителям першого класу, створює певні труднощі у практиці роботи, пов'язані з необхідністю постійно систематизувати і відбирати обсяг мовного та лінгвістичного матеріалу, необхідного саме для навчання опису. Подібна аналітична робота вчителів не завжди є результативною. Тому приклади описів, які пропонуються дітям, не завжди є зразковими як за мовностилістичним оформленням, так і за формою. У художній літературі, передбаченій для класного та позакласного читання дітям першого класу не представлено всієї різноманітності мовного матеріалу, що вирізняє опис серед інших функціонально-смислових типів мовлення.

Не завжди в розвитку мовлення першокласників ураховується здобутий ними до школи мовленнєвий досвід продукувати описи, оскільки до цього часу





но не рассматривают некоторые зависимости. Хорошо определённые юнит-тесты решают эту проблему: если нерассмотренные зависимости порождают ошибки, то следующий запуск юнит-тестов будет неудачным.

Прием коллективного владения тоже легко встраивается в учебный проект. Только три приема экстремального программирования противоречат выбранной стратегии, остальные только улучшат процесс и могут быть использованы в полном объеме или частично. Перейдем к краткому описанию Scrum модели.

SCRUM — методология, предназначенная для небольших команд (до 10 человек). Весь проект делится на итерации (спринты) продолжительностью 30 дней каждый. Выбирается список функций системы, которые планируется реализовать в течение следующего спринта. Самые важные условия — неизменность выбранных функций во время выполнения одной итерации и строгое соблюдение сроков выпуска очередного релиза, даже если к его выпуску не удастся реализовать весь запланированный функционал. Руководитель разработки проводит ежедневные 20 минутные совещания, которые так и называют — scrum, результатом которых является определение функции системы, реализованных за предыдущий день, возникшие сложности и план на следующий день. Такие совещания позволяют постоянно отслеживать ход проекта, быстро выявлять возникшие проблемы и оперативно на них реагировать. В Scrum разработке, как и в разработке XP с методологической точки зрения тоже много полезных приемов и рекомендаций [6].

**Выводы, область, объект и вид формируемой профессиональной деятельности.** Определим место предлагаемого подхода в структуре Федерального государственного образовательного стандарта. А именно, определим область, объект, вид формируемой профессиональной деятельности, а так же готовность к решению каких профессиональные задач может обеспечить внедрение современных методологий разработки программного обеспечения.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования этого направления для уровня магистра включает следующие области профессиональной деятельности: исследование и разработку эффективных методов реализации информационных процессов и построения информационных систем в прикладных областях на основе использования современных ИКТ; организацию и проведение системного анализа и реинжиниринга прикладных и информационных процессов, постановку и решение прикладных задач; управление проектами информатизации предприятий и организаций, принятие решений по реализации этих проектов, организацию и управление внедрением проектов ИС в прикладной области; управление качеством автоматизации решения прикладных задач, процессов создания ИС. Использование в образовательном процессе современных методик разработок программного обеспечения для организации разработки учебного проекта позволяет подготовить выпускника к перечисленным выше областям профессиональной деятельности.

Объектом профессиональной деятельности при данном подходе являются информационные технологии, при этом образовательным процессом охватываются такие виды профессиональной деятельности как: проектный вид деятельности и производственно-технологический вид деятельности.

**Литература:**

1. Бахтезин В.В. Технология разработки программного обеспечения// учеб. пособие – Минск: БГУИР, 2010. – 267с.
2. Кон М. Scrum: гибкая разработка ПО – Москва: Вильямс, 2011. – 576с.
3. Мартин Р., Ньюкирк Д., Косс Р. Быстрая разработка программ. Принципы, примеры, практика – Москва: Вильямс, 2004. – 752с.
4. Ауэр К., Миллер Р. Экстремальное программирование: постановка процесса с первых шагов и до победного конца – СПб: Питер, 2003. – 368с.
5. Бек К., Фаулер М. Экстремальное программирование: планирование – СПб: Питер, 2003. – 114с.
6. Книберг Х. Scrum и XP: заметки с передовой – Москва: Вильямс, 2010. – 256с.

**Педагогіка**

**УДК: 801.8 (= 161.2): 37.046.12**

**кандидат філологічних наук, доцент Дмитрук Марія Василівна**
Державний бюджетний освітній заклад вищої освіти Республіки Крим «Кримський інженерно-педагогічний університет» (м. Сімферополь)

## ОПРАЦЮВАННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ ТВОРІВ У ПОЧАТКОВИХ КЛАССАХ

*Анотація.* У статті розглядаються малі фольклорні жанри, методика їх вивчення на уроках українського читання та української мови, а також їх вплив на розвиток мовлення молодших школярів.

Мета вивчення фольклорних творів – сформувати у молодших школярів елементарні уявлення про усну народну творчість як особливу форму народного мистецтва, збагатити і певною мірою систематизувати розрізнені знання і враження від раніше прочитаних творів.

*Ключові слова:* усна народна творчість, загадки, приказки, прислів'я, лічилки, скоромовки.

*Аннотация.* В статье рассматриваются малые фольклорные жанры, методика их изучения на уроках украинского чтения и украинского языка, а также их влияние на развитие речи младших школьников.

Цель изучения фольклорных произведений - сформировать у младших школьников элементарные представления об устном народном творчестве как особой форме народного искусства, обогатить и в определенной степени систематизировать разрозненные знания и впечатления от ранее прочитанных произведений.

*Ключевые слова:* устное народное творчество, загадки, поговорки, пословицы, считалки, скороговорки.

*Annotation.* The article deals with the small folklore genres, methods of their study on the lessons of reading and Ukrainian Ukrainian language, as well as their influence on the development of speech of younger schoolboys.

The purpose of the study of folklore - form the younger elementary school students understanding of the oral folklore as a special form of folk art, enrich, and to some extent, systematize fragmented knowledge and experience from the previous read works.

*Keywords:* folklore, riddles, proverbs, sayings, rhymes, tongue twisters.





**Педагогіка**

**УДК 373.2.016:81-028.31**

**доцент кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін, кандидат педагогічних наук, доцент Порядченко Леся Анатоліївна**
Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ)

## НАСТУПНІСТЬ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ОПИСУ

*Аннотация.* В статье предложена методика реализации преемственности в обучении описанию детей 5-6-летнего возраста. Суть ее состоит в дальнейшем постепенном развитии речевых навыков продуцировать описания, которые составлены детьми в дошкольном возрасте; осмыслении и осознании существенных и формально-структурных признаков описания как одного из функционально-смысловых типов речи; формировании на этой основе речевых умений уместно добирать точные языковые средства для передачи признаков описываемого объекта, объективировать описание как единицу языка, осуществлять рефлексию над речью в форме описания и контроль над речью ровесников, которая обеспечивает развитие у детей коммуникативных и лингвистических умений продуцировать описания. В методике определены ведущие педагогические условия, три этапа: коммуникативно-обогатительный, когнитивный и рефлексивно-рече-творческий, разработано коммуникативное, лингвистическое и рефлексивное содержание обучения описанию, отобраны и оптимизированы методы, организационные формы и средства, которые обеспечивают реализацию преемственности в обучении описанию детей шести лет.

*Ключевые слова*: преемственность, описание, высказывания, речевые навыки, речевые умения, рефлексия над речью, объективация языка.

*Annotation.* In the article methods of implementing the continuity of teaching description to the children at age from 5 and 6 have been examined. The essence of these methods is to develop children's future speech skills, aimed at creating descriptions obtained by them during their pre-school years, gradually and continuosly; to comprehend and realize the essential, formal and structural features of description as one of the functional and meaningful types of speech; to work out the abilities of choosing quite appropriate linguistic means capable to illustrate subject's characteristics under description, to define the description as a unit of language, to perform the reflexion over speech in the form of description and the control children's speech, enabling children to develop communicative and language abilities while creating descriptions. The fundamental pedagogical conditions, three stages of them have been definid in the methods: cpmmunicative and enriching, cognitive, reflexive and speech-creative. The communicative, linguistic and reflexive contents of teaching description have been worked out. The techniques, forms of organization and means which put into practice the continuity of teaching description to the children of six years old have been selected and optimized.

*Keywords*: continuity, description, utterance, text, speech skills, speech abilities, reflection over the speech, object oriented speech.

**Вступ.** Упровадження Державного стандарту початкової загальної освіти, Базового компонента дошкільної освіти в Україні та Концепції мовної освіти

аспект поняття умов. Предметом відносини є педагогічне середовище, процес навчання, виховання й розвитку особистості.

Отже, ураховуючи вищезазначене, педагогічні умови визначимо як сукупність факторів, що сприяють забезпеченню організації, регулювання, взаємодії об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети – формування естетичної культури у майбутніх учителів початкових класів.

**Висновки.** Таким чином, щоб визначити педагогічні умови формування естетичної культури майбутнього учителя початкових класів, необхідно виходити з урахування особливостей процесу формування естетичної культури та її складових.

**Література:**

1. Алексюк А. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посіб. / А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий, В. Козаков та ін. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.

2. Андреев В. Педагогика Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. / В. Андреев. – Казань, 2000. – 600 с.

3. Андреев В. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. Андреев. – М.: Высш. шк., 1981. – 240 с., С. 1, 86

4. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання // Стратегія проектування / І. Бех // Вісник Житомирського держ. ун-тету ім. І. Франка. – 1999. – №3.– С.42-43.

5. Бондаревская Е. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. Бондаревская // Педагогика. – М. – 1995. – № 4. – С. 29-36.

6. Бражнич О. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. канд. пед. наук / О. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.

7. Комиссарова. В. Культуротворча діяльність учителя в умовах формування ціннісних орієнтирів сучасної школи / Т. Комиссарова // Педагогічні інновації. – К. 1998. – С. 255-264

8. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с., С. 36

9. Савченко О. Цілі і цінності реформування сучасної школи / О. Савченко // Шлях освіти. – №1. – 1997. – С. 22

10. Словник-довідник з професійної педагогіки / під ред.-упоряд. А. Семенова. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с., С. 9, 243.





**Вступ.** Народна творчість – це колективний витвір багатьох людських поколінь. Словесну народну творчість називають фольклором. У перекладі з англійської мови слово фольклор – це народні знання, народна мудрість [9, с.136].

У фольклорі відображується національна свідомість, психологія народу, його історія, філософія, мораль тощо.

Фольклорні твори мають такі головні ознаки: колективність творення, варіативність, традиційність, усна форма творення та поширення.

Справді, віками народ передавав із покоління в покоління досвід свого життя, погляди на навчання та виховання.

У фольклорі знайшли художнє відображення різноманітні прояви життя народу, його світогляд, вірування, споконвічні пошуки правди і справедливості, віра у перемогу добра над злом, своєрідна народна педагогіка.

Дуже цінною є та частина словесної народної творчості, яка дістала у фольклористів назву дитячий фольклор і яка супроводжує дитину від колиски до юності. Коло творів, що охоплюється дитячим фольклором, надзвичайно широке й різноманітне – і за призначенням, і за тематикою, і за шляхами творення. Деякі твори дитячого фольклору беруть свій початок у народних обрядах і віруваннях, вони дійшли до нас з глибини віків.

Генетично найдавнішою вважається календарно-обрядова пісенність (колядки, щедрівки, веснянки, гаївки, купальські пісні, ігрові дитячі пісні, заклички, примовки та ін.). Вони імітували трудові процеси, відображали в мініатюрі життя. Такі ж твори, як колискові пісні, пестушки та утішки були створені, очевидно, у пізній період осілого землеробства дорослими для дітей. Загадки, заклички, примовки, ігри колись мали обрядовий характер і були у фольклорі дорослих, звідки й перейшли в дитячий репертуар.

Серед наукових досліджень, що стосуються даної теми, більша частина праць присвячена проблемі реалізації педагогічного й виховного потенціалу фольклору в практиці роботи шкіл, позашкільних закладів, будинків культури та мистецтв, використання національних традицій як важливого засобу музично - художнього, морально - естетичного, творчого виховання учнів у процесі їх навчальної діяльності та дозвілля. Серед науковців можна виокремити праці М.В. Кучинського «Роль усної народної творчості у розвитку молодших школярів », М. Лановик« Українська усна народна творчість », Г.В. Мільченко, Л. Осадченко, С. Савельєвої, які вивчали народну творчість у різних аспектах її вивчення у початковій школі. Серед збирачів фольклору: П. Чубинський, І. Манжура, Б. Грінченко, І.. Франко та ін. Серед методистів, які займаються вивченням цієї проблеми, можна назвати Вікторенко І.Л., Губенко О.О., Скіпакевич, що досліджували проблеми формування пізнавальної активності молодших школярів засобами усної народної творчості, вивчення прислів'їв, легенд і переказів на уроках української мови й читання у 1-4 класах, також подаються нові технології опрацювання малих фольклорних жанрів та методика їх проведення.

**Формулювання мети статті.** Мета вивчення фольклорних творів – сформувати у молодших школярів елементарні уявлення про усну народну творчість як особливу форму народного мистецтва, збагатити і певною мірою систематизувати розрізнені знання і враження від раніше прочитаних творів; розширити і збагатити соціальні і моральні знання дітей, оскільки сюжети й образи того чи іншого тексту містять у собі широку типізацію, узагальнення уявлень і характерів, пояснюють картини життя, соціальні події суспільства та ін.

**Виклад основного матеріалу статті.** До малих фольклорних жанрів належать лічилки, скоромовки, загадки, приказки, прислів'я тощо.

Лічилки – невеликі віршовані твори, якими визначається роль і місце у грі кожного з її учасників [10, с.179]. В основі багатьох лічилок лежить лічба, часто у вигляді переінакшених числівникових форм (одіян, двіян, тріян). Сюжетні лічилки – сучасніші за походженням, вони є звичайними віршиками на різні теми, наприклад:

Раз, два, три, чотири,
Козі дзвоника вчепили,
Коза бігає, кричить
Просить дзвоник відчепить.

Отже, лічилка – віршик з лічбою, за допомогою якого діти перед грою визначають ролі окремих гравців [10, с.179 ], наприклад:

Еники-беники їли вареники,
еники-беники – кльоц,
вийшов вусатий матрос.
Раз, два, три, чотири,
Кицю грамоти учили.
Не читати, не писати,
А за мишками ганяти.

Своєрідним художнім жанром народної творчості є скоромовки – невеликі прозові або віршовані твори, побудовані на алітераціях. Скоромовка – потіха для навчання чіткої вимови; віршик, речення, яке важко швидко вимовляти [10, с.179], наприклад:

Залізне зубило залізо зубило

Специфіка цих творів полягає в тому, що вони повинні вимовлятися дуже швидко. Це надає їм ігрового характеру. За змістом вони подібні до небилиць, бо поєднання співзвучних слів не завжди має логічний зв'язок. Діти сприймають скоромовки як своєрідну гру, розвагу. Тексти скоромовок легко запам'ятовуються, бо римовані або ритмізовані. Народна педагогіка здавна використовувала скоромовки як засіб розвитку мовного апарату дитини, постановки правильної артикуляції звуків. Зміст скоромовок нескладний, пов'язаний з повсякденним життям людини, природою, близький і зрозумілий дітям. Скоромовка – жартівливий вислів, спеціально складений із важких для швидкої вимови слів, за допомогою якого можна розвивати свою мову і кмітливість, наприклад: «На столі стоїть сільниця, у сільниці сіль», Хитру сороку піймати морока, а на сорок сорок – сорок морок» [7, с. 54-55].

Загадка – стислий опис предметів і явищ, які треба впізнати, відгадати, у них виявляються народна спостережливість, дотепність і фантазія.

Загадка – короткий, поданий у прихованій формі опис предмета чи явища, який вимагає відгадки [9, с. 59].

У загадках наявні елементи гри, а тому цим жанром захоплюються діти. Загадки розвивають кмітливість, увагу, стимулюють уяву, допитливість, спостережливість дитини при вивченні явищ природи, навколишнього оточення, трудової діяльності людини, тому вони мають велике етнопедагогічне значення.

Загадка – народний твір, який з'явився ще задовго до того, як люди навчилися читати і писати. З давніх-давен до загадування і розгадування





Специфіка педагогічних умов детермінована не лише суттю та змістом професійної підготовки майбутнього вчителя, а й особливостями профілізації сучасної школи, що у свою чергу потребує нових підходів при підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів. Завдання полягає в тому, щоб більш точно визначитись у потребах кадрів для профільного навчання з урахуванням особливостей регіону; формувати соціально значущі якості особистості у випускників закладів освіти; спрогнозувати ефективність запровадження різних моделей профільного навчання; визначити ефективність організаційно-методичних структур профільного навчання.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури ми виокремили наступні аспекти для визначення поняття «умови»:

- це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань (А. Найн);
- сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених обставин процесу діяльності (С. Ожегов);
- єдність об'єктивного й суб'єктивного, внутрішнього й зовнішнього, суті та явища (Н. Яковлєва);
- вираження відносини предмета до явищ, що оточують його, без яких предмет існувати не може (І. Фролов);
- ставлення предмета до явищ, що його оточують, і без яких його існування неможливе (Ю. Загородній);
- правила, дотримання яких забезпечуватиме оптимальну діяльність (С. Борукова);
- категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети (О. Пєхота);
- як підсумок цілеспрямованого відбору, конструювання й запровадження елементів, змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей (В. Андреєв);
- взаємозв'язана сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності (В. Манько);
- сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей (М. Малькова).

Проаналізувавши вищезазначене, можемо констатувати, що в залежності від способу впливу на освітній процес, педагогічні умови поділяються на зовнішні та внутрішні.

В. Жернов визначив, що зовнішні умови є продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища й реалізуються відповідними факторами. Під внутрішніми автор визнає педагогічні умови, що є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та являють собою сукупність педагогічних заходів, що сприяють забезпеченню ефективного рішення цих завдань.

У педагогічних дослідженнях (В. Андрєєв, Ю. Бабанський, В. Бєліков, Р. Козлов, А. Найн, С. Сальцева та ін.) розглядається загальнопедагогічний

оцінювання навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо;

- внутрішні (індивідуальні) – індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо).

Із погляду О. Бражнич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [5, 238 с.].

В. Андреєв уважав, що педагогічні умови – це результат «цілеспрямованого відбору, конструювання й запровадження елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення... цілей» [2, С. 1, 86].

Отже, вищезазначені вчені-дослідники визначили педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, завдяки чому забезпечується успішне вирішення поставлених завдань або як функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різному вираженні.

Загальною рисою всіх визначень цього поняття є спрямованість умов на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу при вирішенні конкретних дидактичних завдань.

Визначаючи суть педагогічних умов, зазначимо, що їх створюють педагоги, а фактори існують об’єктивно, незалежно від діяльності, тому суть педагогічних умов доцільно визначати поняттям обставини, а не факторами.

Отже, педагогічні умови – це обставини, якими певною мірою спрямовується розвиток педагогічного процесу. Можна погодитись із думкою про те, що педагогічні умови – це сукупність об’єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності. Однак більш ґрунтовного розгляду потребує теза про те, що об’єктивні можливості матеріально-просторового середовища є педагогічними умовами. Із нашого погляду, не всі такі можливості є педагогічними умовами, а тільки ті, які створюються саме педагогом і є продуктом його діяльності.

Спроба деяких авторів (Н. Посталюк) пов’язати педагогічні умови з закономірностями, із нашого погляду, є недоцільною. Із закономірностями, як відомо, пов’язані принципи, з принципами – правила. Усі ці наукові положення мають загальнопедагогічний характер.

У науково-педагогічній літературі можна прочитати твердження, що педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології.

Отже, педагогічні умови мають віддзеркалювати структуру готовності особистості, у нашому випадку – майбутніх учителів до діяльності за профільного навчання й охоплювати властиві технологією компоненти.

Реалізація педагогічних умов мають на меті:

- забезпечення організаційно-педагогічного та психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх учителів;
- удосконалення системи професійної підготовки педагогічних кадрів для роботи за профільного навчання;
- визначення форм і методів інформаційної підтримки процесу формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.





загадок ставилися відповідально. У наш час загадки є одним із видів розваг, але ця розвага має серйозний підтекст.

Загадка – веселе завдання, випробування на кмітливість, здогадку, логіку міркувань. Відгадка схована в загадці. Її можна знайти, якщо звернути увагу на порівняння, зіставлення, опис, натяк, наприклад:

Плету хлівець
на четверо овець,
а на п’яту окремо[ 10, с.180].

Діти легко запам’ятовують і завчають напам’ять віршовані рядки, і захопившись грою, дитина навіть не помічає, що вчиться.

Короткі віршовані твори приваблюють дітей співзвуччям. А це значно допомагає оволодіти мовою [ 2, с. 45].

Загадка – це дуже корисна вправа для розуму дитини. Загадки розвивають абстрактне мислення, кмітливість, вони інтригують дітей і стимулюють їхню фантазію. Із задоволенням діти слухають і розгадують загадки. Віршовані загадки розвивають учнів, виховують у них любов до рідної мови, розширюють уявлення про навколишній світ. Використання цих різноманітних віршованих вправ сприятиме всебічному розвитку дітей.

Назва «загадка» походить від слова гадати, думати. Цей невеликий фольклорний твір в іномовній формі описує предмет, котрий слід назвати. Тут широко використовується метафора, алегорія, уособлення, метонімія, порівняння. Загадка дає багато можливостей для мовного розвитку дітей, для прилучення їх до словесної художньої творчості. У наш час загадка використовується з виховною метою, для розвитку в дітей кмітливості, уміння зіставляти, у звичайному бачити прекрасне, гарне, привабливе і таємниче [19, с. 111].

Тематика загадок надзвичайно різноманітна. Найбільше серед них творів про явища природи: зміну дня і ночі («За лісом, за пралісом золота діжа сходить»), пори року та явища з ними пов’язані («Без рук, без ніг, а малювати вміє»), рослинного і тваринного світу («Без вікон, без дверей повна хата людей»).Такі загадки образні, поетично розповідають про навколишній світ, виховують спостережливість.

Отже, загадки – це справжні перли народної мудрості, коштовні згустки думки і почуттів, що хвилюють розум і уяву людей [21, с. 6-7].

У молодшому шкільному віці закладається фундамент моральної поведінки дитини, починає формуватися громадянська спрямованість особистості. Ось чому так важливо вміти організувати систему роботи, щоб кожна дитина могла брати участь у розвитку рідної культури, а через неї – загальнолюдської.

Особливо подобаються молодшим школярам римовані загадки, які, крім розвитку кмітливості, розширення кругозору, добре тренують пам’ять учнів, прищеплюють їм любов до віршованих творів.

Серед таких загадок найдоступнішими для учнів 1 -4 класів є так звані загадки-примовки, в яких при загадуванні не називається останнє слово-відгадка, що добре римується з попередніми.

1. Дивний ключ у небі лине
Не залізний, а пташиний.
Цим ключем в осінній млі відлітають ...
(журавлі)
2. Першим я приніс весну.

Пробудив усе від сну.
Заспіваю під вікном,
Звуть мене усі...
(шпаком)
3. Ростом він маленький,
Сірий, чепурненький.
Справжній молодець.
Хто він? ...
(горобець)
4. Що за дивна непосида
На стежину шишки кида?
З гілки скік та скік на гілку.
Упізнали, друзі,...
(білку)
5. У садочку понад тинном
Я зробив собі хатину,
Він навколо обдивився,
Засміявся й оселився.
Здогадались, ви, однак, –
Оселився у нас ...
(шпак)
6. Відлітають за моря, у краї далекі,
На будинках гнізда в'ють,
Звати їх ...
(лелеки)
7. Ти відгадай мою загадку,
Вгорі тремтить сіренька цятка,
Й пісні співає голосні.
Та жаль, що тільки навесні.
Ну називай же без відмовок,
Що ця пташка...
(жайворонок)
8. У зеленому жакеті, галасує в очереті,
Хоч і плавати мастак,
А не риба і не рак.
Звуть його в народі...
(кряк)
9. Що за звір у тиху нічку
Понанизує кислички
На свою колючу спину.
1 несе собі в хатину,
Що ген-ген біля ріки,
Де берізки та дубки
А на ньому піджачок
Тканий з гострих голочок.
Звір відомий..
(їжачок)
10. Один плід ми їли, вчотирьох за стіл сідали,
Ледве-ледве подолали півгодини смакували





виші (О. Абдулліна, М. Болдирев, М. Кобзєв, Л. Кондрашова, О. Посмітний, Л. Рувинський, А. Щербаков та ін.); розкривають методи професійного самовиховання й розвитку педагогічної техніки (Ю. Азаров, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Л. Рувинський та ін.); обґрунтовують феномен педагогічної взаємодії в процесі професійної підготовки (А. Бойко, М. Вієвська, Л. Кондрашова, Ю. Кулюткін, В. Сквирський).

Професійній діяльності майбутнього педагогічного фахівця властиві специфічні особливості, та передбачаються особливі умови формування готовності до виконання функціональних обов'язків. Успіх та ефективність формування естетичної культури майбутніх учителів початкової школи залежить від сукупності адекватних принципів, функціональної спрямованості навчання, методів і прийомів, засобів та педагогічних умов, за яких буде організовано навчання.

На етапі реформування сучасної вищої школи в педагогічних дослідженнях, пов'язаних із проблемами вдосконалення функціонування педагогічних систем і підвищення рівня ефективності освітнього процесу, одним із аспектів, що викликають найбільший інтерес, є створення, обґрунтування й перевірка педагогічних умов, за яких забезпечуватиметься успішність підготовки до майбутньої діяльності.

Питаннями визначення педагогічних умов у різних аспектах педагогічної науки займалися такі дослідники: В. Андреєв, О. Бєлкін, В. Гриньова, О. Городиська, Т. Дмитренко, С. Золотухіна, Н. Іполітова, Н. Кузьміна, О. Молчанюк, В. Нестеров, Н. Стеріхова та інші.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз поняття «умова» у філософському аспекті: умова – сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни даного об'єкту. Очевидно, що умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речей до тих факторів, завдяки яким вони виникають та існують. Завдяки наявності відповідних умов, властивостей речей переходять з ймовірного в дійсність.

У словнику з освіти та педагогіки «умова» визначається як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання й навчання, формування особистості [7, С. 36]. А. Семенова за В. Стасюк в словнику – довіднику з професійної педагогіки визначають «педагогічні умови» як обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [9, С. 9].

На підставі системного аналізу психолого-педагогічної, філософської, методичної та соціологічної літератури дає можливість розглядати категорію «умови» як складову будь-якого процесу, зокрема і процесу формування професійної естетики майбутніх учителів при вивченні спеціальних дисциплін. Науковці спеціально визначають термін «педагогічна умова» як певну обставину, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування й розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [3, С. 42-43].

Дослідники А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий під педагогічними умовами розуміють такі чинники, що впливають на процес досягнення мети [1, 336 с.]:

- зовнішні – позитивні відносини викладача та студента; об'єктивність

національна самосвідомість, готовність відповідально ставитись до життєвих позицій і цінностей.

Система вищої освіти покликана не лише сприяти студентові в процесі здобуття професійних знань виробленню умінь та навичок, а також допомогти майбутньому фахівцеві «віднайти себе», обрати та збудувати власний світ особистісних і професійних цінностей, оволодіти творчими способами розв'язання наукових і життєвих проблем.

Особистість – істота цілісна, – підкреслює О. Бондаревська й уважає єдино правильним шляхом виховання «окультурення» людських потреб: «Між природою і соціумом лежить культура, що об'єднує їх і що сприяє усуненню протиріч між природним і соціальним началом людини. Лише завдяки культурі відбувається її природне входження в соціальне життя». Глобальною метою сучасного педагогічного процесу є технологія формування людини культури: «Це означає такий тип особистості, ядром якої є суб'єктивні якості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості» [4, С. 29-36, 30].

Т. Комісарова, розглядаючи культуротвірну діяльність учителя сучасної школи, зазначила, що «культура є мірилом розвитку людини, адже вона характеризує не тільки і не стільки обсяг засвоєних нею цінностей, скільки сам спосіб, яким людина прилучається до таких цінностей» [6, С. 255-264]. Авторка вважає, що необхідність здійснення культуротвірного підходу до навчально-виховного процесу в педагогічному вищому навчальному закладі обумовлена тим, що загальна культура нації, народу визначається насамперед культурою її особистості, становленням її духовності. Виховання є частиною культури, оскільки культура є однією з найважливіших виховних чинників.

Отже, формула сучасної освіти, як стверджує О. Савченко: від людини освіченої до людини культури [8, С. 22].

Зазначимо, що формування естетичного компонента професійної культури особистості майбутнього фахівця у ВНЗ – складний, багатогранний процес, що здійснюється в усій сукупності дисциплін, що викладаються у вищому навчальному закладі, головною метою навчального процесу є виховання культурного фахівця.

Постійна загальнокультурна підготовка має стати невід'ємною частиною всіх форм і напрямів підготовки фахівців. Однак навчальними програмами всього не можна охопити. Головне – досягнення системності й цілісності знань про людину, єдність світогляду та світосприймання, створення гуманітарних основ (філософських, етичних, естетичних) інтелігентності, розширення кругозору на основі особистісних потреб, інтересів і відповідного вибору напряму самоосвіти.

**Формулювання мети статті та завдань.** Мета статті **–** теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування естетичної культури у майбутніх учителів початкових класів.

На сучасному етапі розробка проблеми характеризується багатоаспектністю підходів, якими вивчають структуру діяльності вчителя, науково-теоретичні основи формування його особистості в процесі професійної підготовки (С. Вершловський, Ф. Гоноболін, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, Н. Кухарев, В. Семиченко, Г. Троцко та ін.); визначають і науково обґрунтовують зміст професійної освіти (О. Абдулліна, О. Пискунов, Т. Садчикова, В. Сластьонін, Л. Спірін, А. Щербаков та ін.); визначають основні напрями вдосконалення навчально-виховного процесу у педагогічному





Розстебнули пояски, ще й залишились скибки.

Щоб не було дивини, скажем: їли ...

(кавуни).

У прислів'ях виражається життєвий досвід народу, узагальнюється народна мудрість. Прислів'я – не минуле, не старовина, а живий голос народу: народ зберігає у пам'яті тільки те, що йому необхідно сьогодні і потрібно буде завтра. Прислів'я створюються всім народом, а тому й виражають колективну думку. Народні прислів'я легко запам'ятовуються завдяки грі слів, різним співзвуччям, римам, ритміці.

Прислів'я – стислий і влучний народний вислів з висновком повчального характеру[9, с. 116]. («За двома зайцями поженешся – жодного не спіймаєш», «Чужими руками жар загрібати, щоб своїх не попекти», «Не одежа красить людину, а добрі діла», »Треба нахилитись, щоб з криниці води напитись».

Близькі до прислів'їв приказки. Відрізняються лише тим, що у приказках немає висновків, повчань, які є у прислів'ях. Приказка тільки натякає на висновок. Прислів'я – це поширене повне речення, а в приказці висловлюється незакінчена думка, наприклад: « Переливати з пустого в порожнє», «Із вогню та в полум'я», «Чужими руками жар загрібати». Приказка дає дотепну оцінку події, вчинкам людини, але тут нема повчань, висновків[6, с. 47].

У прислів'ях і приказках всі слова вжиті переважно у прямому значенні, як ось: «Вік живи – вік учись». Та все ж багато з них мають переносне значення, людям на здогад: «Порожня бочка гучить, а повна мовчить». Звичайно, з порожньою бочкою народна мудрість порівнює людину, яка багато говорить, а все це непотрібне, а з повною – ту, яка мовчить, виважує кожне слово, щоб воно було мудре і лагідне.

У прислів'ях і приказках використовуються різні художні засоби: метофори («Заздрість - здоров'я з'їсть», порівняння («Повертаєшся, як ведмідь за горобцями»), епітети («Від теплого слова і лід розмерзається»).

Прислів'я і приказки не мають чітко визначеної будови. Тут можливе римування слів та ритміка: «Хто людей питає, той розум має». Але у більшості прислів'їв – це звичайна прозова мова, у якій головну роль відіграє не форма, а зміст. Кожне прислів'я чи приказка – це утвердження народної мудрості, наказ прийдешнім поколінням, добра порада [26].

Походження прислів'їв і приказок таке ж давнє, як і мовлення людини. У глибоку давнину їх ще називали приповідками, пословицями. Глибокий зміст приказок і прислів'їв, їхня мудрість, стислість, високохудожня форма завжди привертали увагу письменників, які збирали їх, записували і використовували цей вид усної народної творчості у байках, оповіданнях, поезії тощо[26].

Прислів'я та приказки збагачують наше мовлення, роблять його образним, яскравим. За змістом їх можна об'єднати у певні тематичні групи: про Батьківщину, природу, про навчання і розум, про здоров'я, про працю, про дітей і батьків, про родину, про правду і кривду, про добро і зло, про честь і совість, про дім і господарство, про взаємність, про вдячність, про молодість і старість.

Письменники часто використовують прислів'я та приказки у своїх творах, іноді називають ними свої твори.(«Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного, «Доки сонце зійде, роса лчі виїсть» М.Кропивницького, «Добре роби, добре й буде» Г.Квітки-Основ'яненка).

**Висновки.** Фольклор виник багато століть до того, як розвинулася писемна література. Він був своєрідним способом пізнання навколишнього світу. Через твори усної народної творчості книга знайомить дітей з рідним краєм, з культурою та побутом населення України, з віруваннями та обрядами.

До скарбів українського народу фольклору належать прислів'я та приказки, які тісно пов'язані зі щоденним життям і побутом людини. Їх складав народ віками, і саме тому прислів'я відображають досвід минулих поколінь.

Важливе пізнавальне значення мають загадки. Тематика їх різноманітна, вона охоплює явища природи, духовне життя і трудову діяльність людини. Вони дають змогу відчути себе розумним та кмітливим. Скоромовки розвивають мовлення, роблять його виразним і правильним.

Отже, можна сказати, що кожен жанр усної народної творчості має важливе значення для розвитку молодших школярів.

Народна творчість має велике пізнавальне значення; їй завжди властиві реалістичне сприймання і відображення дійсності, романтичний порив у краще майбутнє, у ній яскраво виявлено національну самобутність народу. Підсумовуючи, ми мали змогу відчути і побачити, як розвивається український фольклор у сучасній школі. Змогли оцінити досягнення видатних письменників і вчених, які займалися збиранням фольклору. На практиці побачили, які недоліки має сучасна школа під час вивчення малих літературних жанрів на уроках читання і рідної мови. Розкрили суть таких всім відомих понять, як прислів'я, загадка, приказка, лічилка, скоромовка, щоб можна було зрозуміти красу українського слова, красу народної мови як цілющого джерела народної творчості. Основною проблемою, яка потребує більшої уваги, залишається те, що кількість творів усної народної творчості, які є у сучасних підручниках для початкової школи є дуже малою. Тому варто задуматися над тим, що наші діти, вивчаючи літературні твори, дуже мало звертають уваги на прислів'я, приказки, лічилки, українські народні казки, а надають перевагу зарубіжним творам, фантастиці, телевізору, комп'ютеру, що у свою чергу робить їх дратівливими, розсіяними, призводить до психічних розладів здоров'я. Ми повинні про це пам'ятати і заохочувати учнів до читання на уроках, перервах і в позаурочний час українські народні твори, які своїм глибоким змістом. навчають, як треба жити і працювати. Завдяки образності, афористичності перлин народної творчості, їх високій мудрості, вони з давніх-давен були улюбленими в народі і бережливо передавалися з покоління в покоління. Як написаний моральний кодекс, як принцип народної педагогіки, як самотність самого життя - таке значення мали малі жанри у формуванні характерів і почуттів молодого покоління. Завдяки цьому виду народної творчості учні дістають уявлення про багатство мови, розвивають своє образне мислення, естетичні почуття, що в комплексі сприяє розвитку розумових здібностей дітей, формуванню особистості школяра.

Класична українська література, починаючи від Шевченка чи навіть ще й від Котляревського, показала нам приклад того, як треба ставитися до народної мови, цього ясного і справді цілющого для художника джерела. Гоголь, захоплено відкриваючи красу фольклору, колись висловив думку, що саме народні пісні, може, навіть більше, ніж праці історико-документальні, відтворюють нам справжню, не поверхову, історію народу, розвиток його моралі, психології, глибинні процеси духовного життя.





6. Оганесян НТ. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры / НТ. Оганесян. – М.: Ось-89, 2002. – 176 с.

7. Прозорова Е.В. Педагогические условия развития комуникативной компетентності /Е.В. Прозорова // Мир психологи. – 2002. – № 2. – С. 191–202.

8. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности: дис. … доктора психол. наук: 19.00.01 / Елена Сергеевна Романова. – М., 1992. – 331 с.

9. Санникова О. П. Соотношение устойчивых индивидуально-типических особенностей эмоциональности и общительности / О.П. Санникова // Вопр. психологии. – 1982. – № 2. – С. 109–115.

**Педагогіка**

**УДК 378.015.31:7:373.3**

**аспірантка Пилипенко Наталія Володимирівна**
Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків)

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Аннотация.* Автор статьи теоретически обосновывает педагогические условия формирования эстетической культуры у будущих учителей начальных классов. Автор выделяет и обосновывает научные подходы к определению понятия «условие». В статье рассматривается категория «условие» как составляющая любого процесса, в том числе и процесса формирования профессиональной эстетики будущих учителей при изучении специальных дисциплин.

*Ключевые слова:* личность, аспекты, современное образование, эстетические компоненты, педагогические условия; педагогическая среда, процесс обучения, процесс воспитания, процесс развития.

*Annotation.* The author theoretically justifies pedagogical conditions of formation of aesthetic culture of future primary school teachers; The author identifies and substantiates scientific approaches to the definition of "condition". In the article the category of "condition" as part of any process, including the process of formation of professional aesthetics of future teachers in the study of special subjects.

*Keywords:* personality, aspects of modern education, aesthetic component the process of development.

**Вступ.** На сучасному етапі розвитку професійної освіти передбачається посилення етичної та професійно-естетичної спрямованості. Розширення та реформування системи освіти покликані стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу кожної особистості; національного відродження країни, її становлення як демократичної держави. Нині стрімким розвитком науки освітяни спонукають до гнучкого реагування на зміни як економічні, так і соціальні, що можливе лише за умов розбудови навчально-виховного процесу на основі загальнолюдської моральності, етики та естетики, тому процес формування естетичної культури особистості є пріоритетним. Майбутнє залежить від того, якими будуть її громадяни – майбутнє покоління, наскільки в них будуть сформовані активна морально-життєва позиція,

удосконалені робочі програми навчальних дисциплін педагогічної підготовки, відповідні тексти лекцій, а також плани проведення практичних і семінарських занять.

**Висновки**. Прийняття урядами європейських країн, включаючи й Україну, стратегії розвитку компетентнісної освіти, значно актуалізувало проблему практичної реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців та, зокрема, формування в них ключової – професійної компетентності.

Продемонстровано, що компетентнісний підхід базується на визнанні цінності та орієнтує майбутніх фахівців на свідоме набуття професіної компетентності та відповідних предметних компетенцій, що забезпечують їхню більш високу професійну успішність, мобільність та конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

З'ясовано, що професійна компетентність – найважливіший аспект професіоналізму особистості та діяльності сучасного фахівця, невід'ємна предметно-функціональна складова його професійної діяльності.

Охарактеризовано, що компетентнісний підхід базується на визнанні цінності та орієнтує майбутніх фахівців на свідоме набуття професійної компетентності та відповідних предметних компетенцій, що забезпечують їхню більш високу професійну успішність, мобільність та конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

Професійна компетентність майбутнього фахівця – це інтегральна характеристика його особистості, що забезпечує успішність його професійної діяльності на підставі набуття спеціальних і предметних компетенцій, гнучких способів виконання професійних завдань, деонтологічних установок та гуманістичних мотивацій.

Виявлено, що феномен професійної компетентності досліджувався з позиції декількох сучасних дослідницьких підходів , а саме компетентнісного підходу, в рамках якого професійна компетентність визначається соціально й особистісно значущим прикінцевим результатом відповідної – професійно-педагогічної підготовки, що забезпечує мобільність та конкурентоздатність фахівця сфери освіти за рахунок адекватного вияву предметних компетенцій, ефективних способів вирішення навчально-виховних завдань, гуманістичної спрямованості, позитивних установок і мотивацій.

**Література:**

1. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – 4. – С. 157–162.

2. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: дис. д-ра психол. наук /Елена Михайловна Борисова. – М., 1995. – 375 с.

3. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Автономна республіка Крим: [монографія] / О. В. Глузман (ред. кол.). – К.: Знання України, 2009. – 295 с.

4. Деркач А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности / А. А. Деркач и др. – Астрахань, 2000. – 340 с.

5. Низовець О.А. Теоретико-методологічний аналіз феномену комунікативної компетентності /О.А. Низовець //Актуальні проблеми психології. – Київ-Ніжин: Видавництво НДУ, ДС "Міланік", 2007. – Т. 10. – Вип. 1. – С. 51–53.





Усвідомленню знань, поряд з іншими факторами, сприяє змістовність дидактичного матеріалу, його емоційність, яскравість. Для цього класовод добирає малі жанри усної народної творчості: прислів'я, приказки, загадки, скоромовки, лічилки та ін.

Таким чином, у фольклорі знайшли художнє відображення різноманітні прояви життя народу, його світогляд, вірування, споконвічні пошуки правди і справедливості, віра у перемогу добра над злом.

Читання творів усної народної творчості розширює і збагачує соціальні і моральні знання дітей, оскільки сюжети того чи іншого тексту містять у собі широку типізацію, узагальнення уявлень і характерів, пояснюють картини життя, соціальні події суспільства та багато іншого.

Ознайомлення учнів з різними жанрами усної народної творчості сприятиме глибшому усвідомленню змістових і образних засобів творів, вихованню прочуття справедливості, доброти, любові до рідного краю, розвитку мовного чуття, збагаченню словника влучними висловами.

Вивчення усної народної творчості підводить дітей до розуміння жанрової специфіки авторських і народних творів.

**Література:**

1. Аксьонова Л.А. Чарівний барвінок. Хрестоматія усної народної творчості для 1 - 5 класів. - / Донецьк, 2007,- С. 7 – 21

2. Бакіна Т. Література для дітей у контексті культури дитинства. - // Мандрівець.-№ 5.- 2003. -С. 44-47

3. Безрукова І. Збагачення українського мовлення першокласників засобами дитячої народної поетичної творчості. - // Початкова школа.- № 9.- 1998.- С. 53-57.

4. Головко З.Л. Уроки позакласного читання. / Тернопіль: Навчальна книга: Богдан, 2005, -С.40-47

5. Грицай М. Бойко В. Українська народнопоетична творчість. / К.: 1983.-243 с.

6. Губенко О.О. Не перо пише, а розум. Прислів'я на уроках української мови в 1-4 класах. // Тернопіль: Навчальна книга: Богдан. - 2007.- 56с.

7. Дейч О. Народна творчість у вихованні школярів // Початкова школа. – № 7. - 1998. - С.54-55

8. Джежелей О.В. Уроки читання і види мовної діяльності // Початкова школа. - № 8.-1994. - С. 9-13.

9. Довідник з теорії літератури / Автор-упорядник У.Д.Данильцова. – К.: А.С.К., 2001. – 160с.

10. Домашній промічник з української мови й читання./ Ємець А.А., Коваленко О.М., Шапка О.В., Спірідонова Т.М., Корбун Ю.С. – Х.: Основа, 2011. - 270с.

11. Жовнір -Коструба С. Читання і розвиток мовлення. // Початкова школа. - № 9. - 1998. - С.50

12. Закувала зозуленька. Антологія української народної творчості. / К.: Веселка, 1989. - С. 9-19

13. Кислий Ф.С. Вивчення байки в школі // К.: Рад. школа, 1982. - С.14-33

14. Кириченко - Стасюк Л. Соціокультурні орієнтації молодших школярів на приклади з рідного фольклору // Початкова школа. - № 12. - 2003. - С. 55-58.

15. Кутковець С.Б. Організація фольклорно-пошукової роботи // Початкова школа. - № 6. - 1996. - С. 24

16. Кучинський М.В. Роль усної народної творчості у розвитку молодших школярів // Початкова школа. - № 1. - 1993. - С. 27-31

17. Лановик М. Лановик З. Українська усна народна творчість. - К.: Знання, 2006. - С. 95-116.

18. Мишанич В. Народні оповідання - К.: Техніка. 2008. - 448с.

19. Мільченко Г.В. Загадки як засіб розвитку мислення першокласників. // Розкажіть онуку. - № 8. - 2007. - С.111.

20. Мовчун Л. Запрошуємо у світ літературних термінів. // Початкова школа. - № 10. - 2003. - С. 35

21. Осадченко Л. Методика роботи над загадками і скоромовками // Початкова школа. - № 6. - 2000. - С. 6-7.

22. Рєпа Н.О. Резнік Н. Значення народознавства у вихованні культури школярів. // Початкова школа. - №4. - 1993. - С. 39-40.

23. Савельєва С. Використовуючи усну народну творчість. // Початкова школа. - №10. - 1998. - С.50.

24. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя. – К.: Основа, 2007. – 334с.

25. Скіпакевич О.В. Вчити емоційно правильно сприймати художній текст // Початкова школа. - №2. - 1996. - С.17.

26. Удод Л.І. Вивчення усної народної творчості. – К.: Радянська школа, 1986. – 46 с.

**Педагогика**

**УДК: 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Довгопол Иван Иванович**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Аннотация.* В статье рассматриваются педагогические аспекты и особенности взаимодействия участников образовательного процесса - преподавателей и студентов в системе высшего профессионального образования.

*Ключевые слова:* педагогическое общение, стили общения, аспекты взаимодействия.

*Annotation.* The article presents the pedagogical aspects and peculiarities of the interaction between the participants of the educational process – the teachers and the students – in the system of the higher professional education.

*Keywords:* pedagogical communication, communication styles, aspects of interrelation.

Качество подготовки любого специалиста в современных условиях определяется не только уровнем его знаний, но и профессиональными умениями, позволяющими ему творчески решать возникающие проблемы,





– ціннісний, що сприяє набуттю здібності до адекватної оцінки ситуації, її значення, цілей, задач і норм з точки зору власних і загальнозначущих цінностей.

Як наслідок, компетентнісний підхід, будучи реалізованим у систему дисциплін професійно-педагогічної підготовки, передбачає:

– усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше явище, зокрема, визнання факту різноманітності та неоднорідності, що означає сформувати установку в тих, хто навчається, на терпимість до інших, вироблення різних поглядів на світ, усвідомлення різних образів світу;

– бачення внутрішньої альтернативності рішень (врахування плюсів і мінусів) будь-якої діяльності, що потребує вміння планувати наслідки вчинків, дій, прогнозувати близькі й віддалені життєві перспективи;

– установку на співпрацю та діалог, уміння організувати спільну діяльність;

– уміння користуватись інформацією, яка дуже швидко поширюється і оновлюється, що спрямовує на освоювання цілісної, системної картини світу і розуміння свого місця в ній для чого потрібна фундаментальна освіта, її повний функціональний набір;

– розуміння унікальності культур, поглядів, звичаїв, що потребує вироблення кроскультурної грамотності, здатності побачити себе на місці іншого й зрозуміти його погляди, віру, переконання;

– навчання співпраці та діалогу на рівні взаємодії окремих людей, носіїв різних поглядів і культур.

Щодо результативного блоку, то викладачі доходили висновку, що отримання позитивного прикінцевого результату у процесі професійної підготовки, передбачає періодичний контроль за його досягненням на певних етапах цього процесу. Нормативний результат сформованості професійної компетентності студента має передбачати контроль за послідовністю її формування з визначенням вимог до певного рівня сформованості на кожному з етапів професійно-педагогічної підготовки. Ці рівні можуть бути співвіднесеними зі ступенями навчання студентів (наприклад, бакалавр – магістр). Але рівні набуття професійної компетентності майбутніми фахівцями передусім мають бути пов'язаними з послідовністю формування їхнього індивідуального досвіду пізнавальної та квазі-професійної діяльності. Крім того, вони повинні віддзеркалювати хід навчального процесу: мотивацію навчання (усвідомлення тими, хто навчається, цілей і завдань), актуалізацію мінімально необхідного досвіду діяльності, вивчення нового матеріалу з відпрацюванням теоретичного і практичного блоків, самоаналіз отриманих результатів та співвіднесення отриманих результатів з передбачуваними. Це передбачає чітке визначення вимог до прикінцевого рівня сформованості професійної компетентності та до основних етапів її формування.

На другому етапі впродовж досить гострих дискусій викладачів було досягнуто єдності думок стосовно специфіки змісту професійно-педагогічної підготовки фахівців шляхом доповнення та системного структурування науково-методологічних, історико-педагогічних, соціально-педагогічних, дидактичних, гендерно-педагогічних, управлінсько-педагогічних та інноваційно-педагогічних знань.

Результатом діяльності викладачів, допомагаючи створенню умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців, стали більш

Тому вихідним пунктом інноваційної діяльності учасників педагогічного процесу, що сприяють застосуванню засобів компетентнісного підходу в систему університетської освіти, було чітке усвідомлення моделі майбутнього фахівця як носія професійної компетентності, виходячи з того, що вона містить: ієрархічну систему предметних компетенцій, які він повинен придбати; припускає зростаючу динаміку їхнього придбання студентами під час оволодіння базовими і спеціальними навчальними дисциплінами, що входять до стандарту професійно-педагогічної підготовки; рівневу диференціацію якості придбання професійної компетентності.

Другим кроком учасників процесу було визначення цілей і завдань навчальних курсів, а також розробка їх компетентнісно-орієнтованих робочих програм, в яких передбачено: спеціальне формування кожного з основних компонентів професійної компетентності через визначення відповідних професійних цілей, сформульованих у відповідності з професійними функціями або аспектами їхньої майбутньої професійної діяльності; створення відповідних змістових модулів, що забезпечують приріст конкретної компетенції, яка входить до складу структури професійної компетентності майбутнього фахівця; відібрано зміст навчальних модулів, які є основою для формування у них основних компонентів професійної компетентності; визначено перелік предметних компетенцій, які набувають студенти через оволодіння кожним модулем, а також види завдань, за допомогою яких це буде відбуватися; стандартизоване оцінювання результатів навчання, що базується на однозначних критеріях оцінки досягнень в контексті специфіки функцій майбутньої професійно-педагогічної діяльності та заходи підготовленості до неї.

Зокрема, конкретизуючи параметри цільового блоку викладачі повинні були більш чітко усвідомити дидактичну специфіку, закладену в поняття «професійна компетентність» як такої категорії, яка може характеризувати як певний етап в процесі професійної підготовки фахівців, так і її прикінцевий результат.

Таке тлумачення пов’язане насамперед з тим, що перелік освітніх компетенцій розглядається як вимога, тобто як задана соціальна норма освіченості особистості, необхідна для її подальшого ефективного функціонування в певній сфері людської діяльності. А оскільки набуття цих компетенцій відбувається поступово в процесі навчання, то, відповідно, рівень професійної компетентності того, хто навчається, на різних етапах навчання буде різним. Таке бачення свідчить про доцільність визначення певних послідовних рівнів у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців, що, на нашу думку, вказує на особливість навчання на компетентнісній основі, яка вказує на його рівневий характер.

Стосовно концептуального блоку викладачам, які приймали участь в процесі, необхідно було зрозуміти, що зміст професійної компетентності включає, як мінімум, три провідних аспекти:

– проблемно-практичний, що забезпечує адекватність розпізнавання і розуміння ситуації, адекватну постановку і ефективне виконання цілей, завдань, норм в означеній ситуації;

– смисловий, що зумовлює адекватне осмислення ситуації в більш загальному культурному аспекті;





активно взаимодействовать с людьми на основе установления субъектных отношений. Система вузовского образования по обучению специалистов должна обладать широким набором средств, обеспечивающих развитие умений.

Одним из наиболее важных моментов в этом является то взаимодействие, которое складывается между преподавателем и студентом: вступая в субъектные отношения и являясь их активным участником, студент начинает воспринимать реализуемые способы общения как норму, как свой индивидуальный выбор.

Педагогическое взаимодействие в системе "преподаватель - студент" представляет собой систему взаимных воздействий субъектов, включенных в совместную деятельность на основе общих целей профессионального образования. Подобное взаимодействие имеет большое принципиальное значение с точки зрения аксиологической составляющей, поскольку это взаимодействие между преподавателем и студентом влияет на формирование системы ценностей будущего специалиста, таких как человек, истина, образование, профессия и другие.

Педагогическое взаимодействие, в основе которого лежит совместная деятельность преподавателя и студентов на занятиях и вне, является базовой категорией современной педагогики, активно и всесторонне изучается в последнее десятилетие. Основными параметрами этой формы взаимодействия принято называть взаимоотношение, взаимоприятие, поддержку, доверие и т.д.

В системе отечественного высшего образования за последние годы многое изменилось: обновилось содержание образования, появились различные его модели, предпринимаются попытки найти соответствующие технологии обучения. Кроме того, необходимо отметить, что все чаще образовательный процесс в вузе ориентирует на самостоятельность студентов, свободный выбор ими не только направления образования и специальности, но и варианта образовательного маршрута.

Однако эмпирический опыт свидетельствует, что характер взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе нередко остается традиционным. По-прежнему студенты редко включаются в построение собственного образовательного пути, а формы их взаимодействия с преподавателями остаются фронтальными и личностно не сориентированными. Другими словами, существует явное противоречие между необходимостью построения в вузе личностно ориентированного взаимодействия преподавателей и студентов и реальным опытом такого взаимодействия.

Способы взаимодействия педагога и обучаемых на учебных занятиях широко представлены в педагогическом наследии (Ю.К. Бабанский, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский) и в работах современных авторов (А.А. Бодалев, П.Я. Гальперин, В.А. Кан-Калик, В.Л. Леви, И.Я. Лернер, Б.Т. Лихачев, А.В. Мудрик, В.Ю. Питюков, Г.К. Селевко, Н.Е. Щуркова). Отмечается, что личность человека, владеющего любой профессией, непосредственно влияет на результативность труда. Особенно это важно там, где объектом воздействия выступает другой человек, взаимодействие с которым выстраивается как субъект-субъектное взаимодействие.

Общение преподавателя и студентов, по-нашему мнению, выходит за рамки простого обмена информацией, так как оно одновременно является и содержанием, и инструментом обучения. Основная роль таких коммуникаций лежит в достижении желаемого уровня профессиональных, поведенческих и контекстных компетенций, которые определяются через процессы формирования, передачи, трансформации и создания новых знаний, навыков и умений студентов и преподавателя. Согласно проведенным опросам [3], преподаватель высшей школы тратит на общение со студентами 50-90 % своего времени, из них от 1/5 до 1/3 являются неэффективными потому, что в процессе передачи и получения знаний возникают различные преграды.

Отсюда, для выбора эффективных форм общения в деятельности преподавателя необходимо учитывать: точность и логичность устной и письменной речи, её доходчивость и понимание студентами; различие в структуре подачи и восприятия речевых и иных сигналов; дефицит времени для умственной переработки получаемой информации; умышленное или случайное искажение информации (двойственность её восприятия); нарушение правил взаимодействия в процессе выполнения конкретной задачи; отсутствие возможности исправить ошибку или уточнить данные; особенности эмоционально-оценочного аспекта взаимодействия преподавателям студентов; гармонизацию соотношения нормативной и этической составляющей общения.

Социальная практика показывает, что в стратегии высшего образования идет качественная и содержательная ориентация на развитие и становление профессиональной компетентности специалиста, способного быстро и продуктивно решать профессиональные задачи, которые обозначались и формировались в непосредственном и опосредованном общении преподаватель-студент. Приоритетное место в профессиограмме современного преподавателя отводится коммуникативной компетентности, позволяющей эффективно решать педагогические задачи в меняющихся социокультурных условиях.

В последние годы активно исследуется специфика педагогического общения в вузе, стили преподавания и профессиональные качества преподавателя, рассматриваемые как механизмы регуляции педагогического общения, степень влияния стиля педагогического взаимодействия преподавателя на восприятие учебного материала студентом.

Актуальными являются концепции педагогического взаимодействия (Ю.К. Бабанский, И.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик); педагогического общения (Г.Н. Андреева, А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, А.А. Леонтьев); образа преподавателя в педагогическом процессе (Г.В. Акопов, Т.Н. Бондаревская, В.И. Геницинский, Ф.Н. Гоноболин); процесса восприятия учащимися личности преподавателя (В.Н. Битуева, Н.Н. Богомолова).

Ряд исследований посвящен проблеме восприятия и понимания студентами личности преподавателя (В.В. Битуев, Н.Н. Богомолова, А.А. Бодалев, П.Р. Галузо, Г.Г. Гусева, Б.А. Еремеев, Б.П. Ковалев, С.Н. Костромина, О.Г. Кукосян, Ж. Лендел, Л.Г. Нагаева, М.П. Пикельникова, Г.М. Понарядова, И.А. Урклин и др.). Исследования показали, что личность педагога оказывает воспитательное воздействие на обучаемых, образ преподавателя, складывающийся в сознании студентов и школьников, отражает их уровень знаний о преподавателях, уровень самопознания,





методичної комісії та відповідних науково-методичних семінарах викладачі професійно орієнтованих спецкурсів та дисциплін ознайомлювалися з теорією і практикою передового досвіду університетської освіти щодо реалізації компетентнісного підходу в професійну підготовку майбутніх фахівців.

В результаті, в межах науково-методичних та науково-дослідних програм провідних кафедр було виділено новий напрям діяльності науково-педагогічних кадрів, пов'язаний із проблематикою та практичною реалізацією компетентнісного підходу щодо навчання професійно орієнтованих та педагогічних дисциплін, а також професійного виховання майбутніх фахівців.

Загалом, застосування засобів компетентнісного підходу у професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців потребувала здійснення таких етапів, а саме: аналітико-діагностичний, який передбачав аналіз передового педагогічного досвіду щодо впровадження компетентнісного підходу в університетську освіту, визначення найбільш ефективних його форм, методів і засобів; вияв суперечностей, що стримують успішність реалізації цілей і завдань суто педагогічної підготовки студентів, з урахуванням особливостей функціонування сфери освітніх послуг, а також способів їх конструктивного вирішення; проектувально-конструктивний, який передбачав приведення навчальних програм з дисциплін професійної підготовки майбутніх фахівців у відповідність з вимогами компетентнісного підходу, моделювання необхідних для цього сценаріїв навчальних занять і нових форм завдань для їхньої самостійної роботи з урахуванням вимог останнього до оцінки їх академічних досягнень; організаційно-рефлексивний, який був спрямований на впровадження в практику професійної підготовки принципів компетентнісного підходу, а також критичний аналіз перебігу й результатів щодо набуття ними професійної компетентності під час теоретичного навчання й виробничої практики, публічне їх обговорення й узагальнення кращих зразків педагогічної творчості викладачів у вигляді підготовки науково-методичних рекомендацій і порад.

Так, наприкінці першого етапу в реалізації організаційно-методичної умови провідні учасники процесу, спрямованого на формування професійної компетентності дійшли єдиної думки, що компетентнісний підхід у його застосуванні до процесу їхньої професійно-педагогічної підготовки дозволяє: перейти в навчанні від орієнтації на відтворення знань до більш дієвого їх застосування й найбільш досконалій формі; зняти диктат об'єкта праці; покласти в основу стратегії вищої університетської освіти підвищення гнучкості її форм і методів на користь розширення можливості працевлаштування випускників вищих навчальних закладів і їх здатності виконувати розширений обсяг функцій і завдань; забезпечити пріоритет міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату університетського освітнього процесу; пов'язати більш тісно мету університетської освіти з ситуаціями самореалізації фахівців на ринку професійної праці та психолого-педагогічних послуг; орієнтувати діяльність випускників класичного університету на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій.

Відповідно до основних положень Болонської декларації [3], передбачається формування такої системи порівняльних ступенів і кваліфікацій вищої університетської освіти, які описувалися б у термінах навчального навантаження, рівня складності, результатів навчання як набуття певних компетенцій і компетентностей.

особистісного зростання фахівця в процесі професійної підготовки (О. Борисова [2], О. Романова [8]), використання активних методів навчання та окремих інтерактивних методик для оптимізації означеного процесу (Н. Оганесян [6] та ін.); розробки технологій формування професійно важливих якостей фахівців, конкретних моделей організації їхньої професійної підготовки на засадах акмеологічного (А. Деркач [4]), діалогічного, задачного, професіографічного, контекстного, особистісно зорієнтованого, культурологічного та компетентнісного підходів.

Суттєво, що незважаючи на настанови будь-якого з окремих підходів до організації університетської освіти, вчені єдині в думці, що в умовах масштабних змін, які відбуваються в сучасному суспільстві та економіці Україні, на перший план вийшли фактори, які визначають нові вимоги до прикінцевих характеристик професіоналізму особистості та діяльності, а також кваліфікації та професійної компетентності випускників. Серед них: радикальна зміна змісту і диверсифікація професійної діяльності; висока невизначеність ринку праці, його швидка і невизначена мінливість, загострення конкуренції на ньому; значне скорочення системи державного розподілу і різке збільшення складності самостійного працевлаштування за фахом випускників, в результаті чого вони не мають гарантій зайнятості та професійної діяльності з отриманої спеціалізації.

Як результат, зазначають українські вчені [1], університетська освіта повинна адекватно реагувати на реальність, типовою ситуацією якої стає працевлаштування випускників там, де це можливо, з часто супроводжуваною зміною змістовної та функціональної спрямованості їхньої роботи. Конструктивним виходом з даної ситуації повинен стати комплекс заходів, що забезпечують толерантність випускників до невизначеності соціальних умов їхньої майбутньої діяльності, а також здатність до професійної мобільності. Остання вимагає бути компетентними не тільки в якійсь одній конкретній галузі, але й грамотними фахівцями в низці прикладних психолого-педагогічних напрямів. При цьому «виживання» і професійна успішність випускників може бути забезпечена, на думку М. Шехтер, у разі універсальності та диверсифікованості їхньої професійної компетентності, до аналізу структури якої ми переходимо нижче.

**Метою** поданої статті є розгляд сутності компетентнісного підходу до підготовки фахівців у класичному університеті. **Завданнями** – визначення проблеми дослідження; розкриття змісту та структури компетентнісної моделі майбутнього фахівця; визначення послідовності дій науково-педагогічних працівників щодо впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес класичного університету.

**Виклад основного матеріалу.** Ґрунтуючись на провідних положеннях Проекту педагогічної освіти, особливу увагу нами було зосереджено на створенні організаційно-методичної умови, необхідної для формування в майбутніх фахівців професійної компетентності, яка передбачала застосування засобів компетентнісного підходу в систему їхньої професійно-педагогічної підготовки. Для цього членів науково-методичної комісії та викладачів класичного університету, відповідальних за професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців було залучено до перебудови її концептуально-дидактичної основи з урахуванням ідей та принципів компетентнісного підходу. На спеціальних інформаційно-просвітницьких засіданнях науково-





оказывает непосредственное влияние на процесс профессиональной подготовки и формирование личности будущего молодого специалиста [9].

Плодотворное педагогическое общение ставит одной из своих целей задачу повышения уровня межличностных отношений в реальном коллективе студентов. По данным исследований, наиболее привлекательные качества, определяющие межличностные отношения и взаимные симпатии студентов, - отзывчивость, доброжелательность, искренность, верность слову, а также ряд качеств, связанных с волевой сферой личности. Педагог может и должен опираться в своей работе на имеющуюся систему положительных ценностей учащихся, формируя партнерскую позицию в общении.

Специфика педагогического общения обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. В процессе педагогического общения преподаватель прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. Стиль общения и руководства в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе. [14; с.59].

Педагогическая деятельность преподавателя характеризуется определенным стилем – устойчивой системой способов, приемов, проявляющихся в различных условиях ее осуществления.

Стиль педагогической деятельности, отражая его специфику, включает: стиль управления, стиль саморегуляции, стиль общения, когнитивный стиль преподавателя. На стиль педагогической деятельности оказывают воздействие три основных фактора: индивидуально-психологические особенности субъекта деятельности, особенности самой деятельности, особенности обучающихся: возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д. (А.И. Зимняя) [8; с. 62]. Стиль общения В.А.Кан-Калик определяет как индивидуально-педагогические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающегося. [11,с. 83]

Педагогу необходимо овладеть коммуникативной структурой всего педагогического процесса, быть максимально чутким к малейшим изменениям, постоянно соотносить избранные методы педагогического воздействия с особенностями общения на данном этапе. Все это требует от педагога умения одновременно решать две проблемы:

- конструировать особенности своего поведения (свою педагогическую индивидуальность), своих отношений со студентами, т. е. стиль общения;
- конструировать выразительные средства коммуникативного воздействия. Второй компонент постоянно меняется под влиянием возникающих педагогических и соответственно коммуникативных задач. В выборе системы выразительных средств коммуникации важную роль играет сложившийся тип взаимоотношений педагога со студентами.

Важной задачей вузовского педагога является поиск оптимального для целей воспитания собственного индивидуального стиля общения со студентами. Его выработке способствуют такие приемы:

– включение студентов в начальные формы исследовательской деятельности;

– создание форм совместного общения для лучшей личностной социализации студентов, участие в заседаниях кафедры, конференциях, лекциях среди населения, выступления в печати и т.д.;

– совместная научно-исследовательская работа;

– совместные нерегламентируемые, неофициальные контакты, беседы о науке, искусстве, профессии, книгах;

– участие профессорско-преподавательского состава в студенческом досуге (смотры, олимпиады, конкурсы, "круглые столы").

Педагогическое воздействие должно быть систематическим и непрерывным, переходя от учебно-ориентированного к научно-поисковому, от официально-регламентированного к неофициально-доверительному общению. Особые требования предъявляются к этико-психологической основе взаимодействия ученого-педагога и студентов. В этом плане важную роль играют индивидуально-типологические характеристики или стиль общения.

Сущность и структура педагогического общения, а также связанная с ними продуктивность – один из актуальнейших вопросов педагогической науки и практики.

Во взаимодействии с педагогом студент не только принимает от него информацию о его настроениях, переживаниях, уровне понимания, но и дает ему «обратную связь» о собственной включенности в процессе общения. Ориентируясь на реакции педагога, студент строит представление о собственных успехах или неудачах, ошибках или достижениях, у него возникает представление о себе как о личности.

Плодотворное педагогическое общение ставит одной из своих целей задачу повышения уровня межличностных отношений в реальном коллективе студентов. По данным исследований, наиболее привлекательные качества, определяющие межличностные отношения и взаимные симпатии учащихся, - отзывчивость, доброжелательность, искренность, верность слову, а также ряд качеств, связанных с волевой сферой личности. Педагог может и должен опираться в своей работе на имеющуюся систему положительных ценностей учащихся, формируя партнерскую позицию в общении.

Педагогическое общение — это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Преподаватель в процессе педагогического общения осуществляет (в прямой или косвенной форме) свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. Наиболее распространенной классификацией стилей руководства, в полной мере относящейся к педагогической деятельности, является классификация, выделяющая авторитарный, демократический и попустительский стили. Наиболее эффективным в педагогическом общении в большинстве случаев оказывается демократический стиль[13].

Б. Г. Ананьев предлагает иную типологию моделей педагогического общения в рамках высшей школы. Педагогическое общение, основанное на субъект - субъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения [1].

Анализируя реальную работу преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе студентов, можно выделить разные уровни общения:





деятельности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер, Н. С. Глуханюк // Деятельность и личность педагога: Тез. докл. Свердл. инж-пед. ин-т. – Свердловск, 1989. – С. 13-19.

**Педагогіка**

**УДК: 378.937**

**кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки**
**Нагорна Наталія Володимирівна**
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м. Одеса)

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРІОРИТЕТУ ІДЕЙ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

*Аннотация.* В статье раскрыта проблема обеспечения приоритета идей компетентностного подхода в системе университетского образования. Охарактеризована реализация компетентностного подхода, необходимого для изучения профессионально ориентированных и педагогических дисциплин. Определено, что ведущим пунктом инновационной деятельности участников педагогического процесса, которые влияют применению способов компетентностного подхода в системе университетского образования, было четкое осознание модели будущего специалиста как носителя профессиональной компетентности.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего специалиста, профессиональная компетентность, университетское образование.

*Annotation.* The article covers the problem of provision of the competency-based approach ideas priority in the system of university education. Implementation of competency-based approach to professional and pedagogy disciplines, as well as to professional education of prospective specialists, was specified.

It was found that clear acknowledgement of the model of prospective specialist as a professional competency bearer was a premise for innovative activity of the educational process participants, which promotes resort to the means of competency-based approach in the university education system.

*Keywords:* professional training, competency-based approach in the professional training of prospective specialist, professional competency, university education.

**Вступ.** Вивчення наукових джерел, спеціально присвячених проблемі становлення особистості сучасного фахівця сфери соціальних послуг засвідчує, що вона останнім часом опинилася в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних визнаних учених і молодих дослідників.

Актуалізація цієї проблеми здійснюється переважно через: обґрунтування більш значущих соціальних вимог до особистості фахівця, зокрема таких його характеристик, як прагнення до самоактуалізації та самореалізації у професії; гармонійність, цілісність та інтегрованість особистості (І. Бех [1], О. Саннікова [9]); уміння жити у злагоді з собою, жити справжнім життям, відповідним його внутрішній сутності (О. Низовець [5], О. Прозорова [7]), які стали невід'ємними елементами професійної матриці фахівця; висвітлення питань

Середній – педагогічна діяльність спрямована на розвиток знань, комунікативних умінь та навичок тих хто навчається, переважають традиційні методи та прийоми навчально-пізнавальної діяльності учнів на заняттях. Активізація та різноманітність методів і прийомів використовуються на навчальних заняттях, але без глибокого дидактичного обґрунтування та спеціального соціокультурного значення. Види компетентностей розвинуті, мотивація до самовдосконалення достатня.

Достатній – майбутній педагог добре володіє сучасними формами і методами навчання, використовує як сучасні розроблені методики і рекомендації міжнародного рівня, так і власний досвід. Види компетентностей достатньо розвинені. Студенти виявляють інтерес до вивчення дисципліни. Спостерігається робота щодо самовдосконалення та творчого зростання майбутнього педагога.

Високий **–** майбутній педагог має досить добре розвинуті види компетентностей, досконало володіє формами та методами навчально-виховного процесу. Спостерігається високий рівень ініціативи та творчості: постійний пошук нових педагогічних засобів, збагачення навчальної діяльності активними методами, навчання відповідає мотивам, потребам та інтересам учнів, ведеться розвиток їх компетенцій. Висока мотивація майбутнього фахівця до самовдосконалення.

Таким чином, у особистості, яка навчається у вищому педагогічному навчальному закладі формується персональний «ресурсний пакет», що становить другий після самоврядування рівень, необхідний для формування його професійної компетентності.

По-друге, компетенції коштовні як результати освіти самі по собі – набір засвоєних способів діяльності має бути соціально необхідним і дозволяти майбутньому фахівцю виявлятися адекватним типовим ситуаціям (бути конкурентоспроможним).

По-третє, на відміну від знань, умінь і навичок, які завжди «зберігаються» у готовому до використання вигляді, компетенція виявляється лише в момент її реалізації, тобто у відповідь на ситуацію.

**Висновки.** Отже, очевидним є той факт, що становлення особистості педагога в процесі загальнопедагогічної підготовки має відбуватися в напрямку трансформації множини знань, умінь і навичок, які опановує студент у вищому навчальному закладі, в цілісну якість особистості.

**Література:**

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Красноярский гос. ун-т / В. А. Адольф. – Красноярск: КрГУ, 1998. – 286 с.

2. Базаров Т. Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? [Електронный ресурс] / Т. Ю. Базаров // Режим доступу: www.tltsu.ru /publectures /lekture_06.html.

3. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 23– 28.

4. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка вчителя до педагогічної діяльності: монографія / О.А. Дубасенюк, Т.В.Семенюк, О.Є.Антонова. – Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.

5. Зеер Э. Ф., Глуханюк Н. С. Психология становления личности и





• высокий — характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью и пр.;

• средний;

• низкий — отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствием взаимопомощи.

Уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые соответствуют парциальным (частичным) оценкам, хорошо изученным Б. Г. Ананьевым. Эти воздействия можно разделить на два вида:

• положительные — одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение;

• отрицательные — замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом:

• Модель диктаторская («Монблан») — преподаватель как бы отстранен от обучаемых студентов, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые студенты — лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда безинициативность и пассивность обучаемых студентов.

Модель неконтактная («Китайская стена») — близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; непроизвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым. Следствие: слабое взаимодействие с обучаемыми студентами, а с их стороны — равнодушное отношение к преподавателю.

• Модель дифференцированного внимания («Локатор») — основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров в общении; он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется в настроении коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом.

• Модель гипорефлексная («Тетерев») — заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью как бы монологична.

• Модель гиперрефлексная («Гамлет») — противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими.

Процесс общения преподавателя со студентами может складываться в двух крайних вариантах:

1) взаимопонимание, слаженность выполнения учебной деятельности, развитие способности прогнозировать поведение друг друга;

2) разлад, отчужденность, неспособность понять и предугадать поведение друг друга, появление конфликтов.

Достижение положительного результата общения и взаимодействия связано с накоплением и правильным обобщением информации друг о друге, зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его способности к наблюдательности и от умения слушать, понимать студента, воздействовать на него посредством убеждения, внушения, эмоционального заражения, изменения стилей и позиций общения.. Важную роль играют педагогическая компетентность преподавателя в области особенностей и закономерностей общения, взаимодействия [2; с. 36-41].

Можно выделить пять основных стилей руководства студентами:

• автократический;
• авторитарный;
• демократический;
• игнорирующий;
• попустительский, конформный стиль;
• непоследовательный, алогичный стиль.

Важнейшим фактором, определяющим эффективность педагогического общения, является тип установки педагога. Под установкой имеется в виду готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации.

Наиболее распространенными являются пять причин, препятствующих установлению оптимального педагогического общения между преподавателем и студентами:

• педагог не считается с индивидуальными особенностями студента, не понимает его и не стремится к этому;

• студент не понимает своего преподавателя и потому не принимает его как наставника;

• действия преподавателя не соответствуют причинам и мотивам поведения студента или сложившейся ситуации;

• преподаватель высокомерен, задевает самолюбие студента, унижает его достоинство;

• студент сознательно и упорно не принимает требований преподавателя или, что еще серьезнее — всего коллектива. [15; с.49]

Основными задачами преподавателя вуза становятся не трансляция профессиональных знаний и умений, а обеспечение условий педагогической поддержки и сопровождения обучающегося. Образ преподавателя, формирующийся у студентов во время обучения в вузе, является «регулятором профессионального общения». Содержание образа может иметь свои особенности у студентов разных вузов, определяться тем, кто воспринимает и кто является объектом восприятия - мужчина или женщина и т.д. Точность образа достигается в процессе многократного восприятия, «практика как бы моделирует образ человека» [4; с.132].

Анализ проводимых исследований показывает актуальность и необходимость дальнейшего исследования проблемы педагогического взаимодействия преподавателя и студентов. Это актуально, прежде всего, в связи с внедрением в практику различных форм обучения в контексте Федерального государственного образовательного стандарта высшего





засвоєння знань, умінь та навичок в тій або іншій галузі професійної діяльності, але й сукупність особистісних якостей, що віддзеркалюють уміння людини жити й ефективно працювати в суспільстві. Основними джерелами формування професійної компетентності є навчання й суб'єктивний досвід. Професійна компетентність залежить від різних властивостей особистості й характеризується постійним прагненням останньої до вдосконалювання, засвоєння нових знань і вмінь, збагачення діяльності. Психологічною основою компетентності є готовність до постійного підвищення власної кваліфікації, професійного розвитку [1, с. 57].

Професійні компетенції – результати професійної освіти, що виражаються в готовності фахівця до реалізації певних професійних функцій на основі використання ним внутрішніх і зовнішніх ресурсів.

Саме професійна компетентність – той норматив, що інтегрує суб'єкт-суб'єктний підхід в професійній освіті. Орієнтація професійної освіти на кінцевий результат, очевидно, є той оптимальний шлях до вирішення актуальної проблеми, суть якої – невідповідність основних цілей професійної освіти (формування професійних компетенцій) зі змістом професійної діяльності педагога (сукупність професійних функцій). Таким чином, між структурою професійної діяльності фахівця й структурою професійної компетентності фахівця в процесі компетентністно-орієнтованої педагогічної освіти має бути однозначно повна відповідність.

Отже, слід зазначити, що, по-перше, інтегральний характер компетенцій припускає наявність в їх структурі не тільки когнітивного, але й особистісного компонента. При цьому, говорячи про «спосіб діяльності», а не про «здатність виконувати дії», ми маємо на увазі, що повинні відбуватися:

а) особистісне усвідомлення мети діяльності того, хто навчається, а значить виникає ситуація, що дозволяє усвідомити процес управління власною діяльністю;

б) інтеграція не тільки знань, умінь, навичок, але й цінностей, оскільки засвоїти цілісну діяльність (у відмінності від окремої дії) через наслідування неможливо.

Отже, педагогічна компетентність включає:

- забезпечення результативності і якості своєї роботи;
- гармонізацію науково-наочних і світоглядно-методологічних, дидактичних і психологічних знань;
- уміння організувати навчально-виховний процес як педагогічну взаємодію, направлену на розвиток особи студентів;
- готовність до творчого пошуку, саморозвитку, засвоєння і впровадження нових інформаційних технологій;
- високі моральні якості, фізичний і психологічний стани здоров'я, що дають можливість виконувати службові обов'язки.

На наш погляд враховуючи вищезазначене, можна навести характеристику рівнів загальної професійної компетентності майбутнього педагога.

Низький – педагогічна діяльність одноманітна, спостерігається низька сформованість видів компетентностей: одностороннє пояснення (у процесі проходження практики), не використовуються різні форми і методи навчання, учні пасивні під час навчального заняття. У майбутніх педагогів низька мотивація до самовдосконалення, а відповідно і творчого зростання.

підходу, що і прийнято називати в сучасній професійній педагогіці компетентностним підходом.

Пошуку підходів до процесу формування професійної компетентності фахівців присвячені роботи ряду дослідників: С. Беличевої, В. Бочарової, А. Вербицкого, В. Жукова, І. Лавриненко, В. Сластьоніна, Н. Шмельової, та інших. Однак педагогічним основам формування професійної компетентності фахівця приділяється, на наш погляд, усе ще недостатня увага. Це багато в чому пов'язане з тим, що поняття «компетентність» містить у собі складний зміст, що інтегрує професійні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, правові та інші характеристики.

Набуття компетентності базується на досвіді діяльності особистості яка навчається. Зазначену точку зору відображено в працях Ж. Піаже, Л. Виготського, П. Брюнера, П. Гальперіна, Н. Тализіної та ін., яку поділяють багато європейських та вітчизняних учених.

За аналізом праць науковців можна визначити такі ключові компоненти професійної компетентності.

1. Інформаційна компетентність, яка передбачає володіння інформаційними технологіями, уміння опрацьовувати різні види інформації. Серед них уміння й навички роботи з друкованими джерелами, уміння здобувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу.

2. Комунікативна компетентність – це вміння вступати в комунікацію (спілкування), бути зрозумілим, спілкування без обмежень. Ці вміння допомагають зрозуміти інших (учнів, викладачів, батьків).

3. Продуктивна компетентність – це вміння працювати, отримувати результат, ухвалювати рішення та відповідати за них. Більшість науковців серед ключових компетенцій викладача на перше місце ставить саме продуктивну компетентність.

4. Автономізація на компетентність – це здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність. Адже викладач перш за все вчиться сам, це вічний учень.

5. Моральна компетентність – це готовність, спроможність і потреба жити за традиційними моральними нормами.

6. Психологічна компетентність – це здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності.

7. Предметна компетентність, до змісту якої входить володіння певними засобами навчання у сфері навчального процесу (спеціальність). Це сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому. До неї входять уміння вибирати правильний стиль і тон у спілкуванні, управляти їх увагою, темпом діяльності.

8. Соціальна компетентність – це вміння жити та працювати з оточуючими.

9. Математична компетентність – це вміння працювати з числом, числовою інформацією.

10. Особисті якості викладача (це теж одна з найголовніших складових професійної компетентності) – доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність.

Професійна компетентність розглядається нами як інтегральна характеристика особистості фахівця, що відображає не тільки ступінь





профессионального образования и изменением функций преподавателя в современном образовательном процессе.

**Литература:**

1. Ананьев Б.Г.Человек как предмет познания. М., - 1968.

2. Акимова М.Н., Илькухин А.А. Самопознание – путь профессионального становления учителя. – Самара, 1994. С. 36-41.

3. Блинова А.С. Культура речи и речевой этикет преподавателя вуза как компонент педагогической культуры www.t21.rgups.ru.

4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. - М.: Высш. шк., 1991. 207 с.

5. Винникотт Д. Игра и Реальность. - М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002, 288 с.

6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1999, 536 с.

7. Грехнев В.С. Культура педагогического общения, М.: Просв., 2000

8. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Р/н/Д.: Феникс, 1997.480 с.

9. Жураковский В., Приходько В., Федоров И. Вузовский преподаватель сегодня и завтра. // Высшее образование в России. – № 3. – 2000.

10. Ильин Е. Н. Искусство общения, М.: Педагогика, 1992.

11. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1997.

12. Левитан К.М. Культура педагогического общения. – Иркутск: Изд. Иркутского университета, 1995. - 102 с.

13. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - [Текст] / В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2002. - 576 с.

14. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск: Пеленг, 1993,268с.

15. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2001,144с.

16. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. - М.: Издательская группа "Прогресс", 1996, 344 с.

**Педагогіка**

**УДК:378**

**кандидат технічних наук, доцент кафедри машинознавства та транспорту Замора Ярослав Петрович**
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

## ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ ДІЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОРГАНІЗАЦІЯ АВТОМОБІЛЬНИХ ПЕРЕВЕЗЕНЬ»

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования практических действий студентов в процессе изучения дисциплины «Организация автомобильных перевозок». Освещены основные требования к организации автомобильных перевозок и составления транспортно-технологической схемы. Описаны этапы решения задач и обоснована целесообразность применения расчетных задач для определения технико-

эксплуатационных показателей подвижного состава. Приведены последовательность типичного расчета и формулировка задач для расчета показателей на маятниковых и кольцевых маршрутах.

*Ключевые слова:* автомобильные перевозки, подвижной состав, технико-эксплуатационные показатели, расчетные задачи, практические действия.

*Annotation.* The problem of the forming the practical actions of students during studying of the subject «Organization of road transport» is considered in this article. The main requirements for the organization of road transport and assembly of technological transport scheme are established. The stages of solving problems are described and the feasibility of computational tasks is proved in order to determine the technical and operational performance of the rolling stock. Shows The typical sequence calculation and the formulation of problems of it's pendulum to the ring and routes are investigated.

*Keywords:* road transportation, rolling stock, technical and operational parameters, calculation tasks, practical actions.

**Вступ**. Знання про організацію та закономірності виконання пасажирських та вантажних перевезень, отримані студентами в процесі вивчення навчального предмета «Організація автомобільних перевезень», поєднані зі знаннями з маркетингу, менеджменту, юридичними знаннями. Транспортні послуги – перевезення і комплекс допоміжних операцій, пов'язаних з перевезенням, виконуються із попереднім визначенням техніко-експлуатаційних показників роботи рухомого складу та визначення вартості (ціни) транспортних послуг самостійно транспортними підпримствами, суб'єктами підприємницької діяльності та іншими підприємствами, на балансі яких є дорожні транспортні засоби. Формування практичних дій пов'язаних із розв'язуванням розрахункових задач забезпечить підготовку майбутніх фахівців у галузі транспорту, які вільно володітимуть методами організації транспортного процесу автомобільних перевезень з максимальною ефективністю і використовуватимуть їх в подальшій професійній діяльності на рівні вимог ринкової економіки.

В науковій літературі розкрито досить таки глибоко питання організації та розрахунку техніко-експлуатаційних показників. Зокрема, питання зниження затрат часу пасажирів на перевезення: В. Юдін, О. Овечнікова, І. Фішельсон та ін.; транспортній інфраструктурі міста; В. Величко, О. Гульчак, О. Куниця, А. Сердюк та ін.; питання розвитку змішаних, комбінованих, інтермодальних перевезень приділялось значна увага у багатьох роботах вітчизняних та закордонних вчених: А. Котенко, О. Пшінько, J. Blaze, B. Ruger, J. Madeja та ін. Технології застосування різноманітних задач на заняттях розглядається в роботах науковців: М. Босняк, Н. Брюханової, О. Коваленко, Н. Корольової, Є. Шматкова, Л. Чуніхіної та ін.

**Метою статті** є розкрити технологію формування практичних дій студентів пов'язаних із розв'язуванням розрахункових задач у процесі вивчення дисципліни «Організація автомобільних перевезень».

**Завдання статті:** розглянути основні види задач та технологію їх застосування на заняттях в процесі формування практичних дій у студентів; обґрунтувати доцільність застосування розрахункових задач на визначення техніко-експлуатаційних показників рухомого складу в процесі вивчення дисципліни «Організація автомобільних перевезень».





Разом з тим саме загальнопедагогічна підготовка виконує визначну координуючу функцію у загальній системі підготовки педагога, визначає його особистісну позицію та спрямованість на педагогічну професію, містить потужний когнітивний потенціал, забезпечує посилення креативних компонентів педагогічної освіти.

Значне місце у загальнопедагогічній підготовці педагога відведено процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців, готовності їх працювати в умовах особистісно орієнтованого навчання.

А отже, орієнтація освітнього процесу в педагогічному вищому навчальному закладі повинна бути націлена на формування й розвиток усього комплексу універсальних та спеціальних компетенцій, що входять до структури компетентностей.

Компетентність – інтегральна якість особистості, що характеризує готовність людини до ефективної реалізації тієї або іншої соціальної ролі (професіонала, члена суспільства, громадянина й т.д.).

Стрижень поняття «компетентність» - особистісні й професійні якості фахівця, що забезпечують його здатність приносити реальний економічний ефект (результат професійної діяльності).

У Тлумачному словнику, вважаємо найбільш точним таке трактування «компетентність (від лат. competens – належний, здібний) – 1) міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-фахового статусу реальному рівню складності виконуваних ними завдань і розв`язуваних проблем. На відміну від терміну "кваліфікація", включає, крім суто професійних знань і умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи в групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію"; – 2) коло повноважень керуючого органу, посадової особи; питання, у межах яких мають право прийняття рішення;

– компетенція: (від лат. competentia – належність по праву) – 1) коло повноважень, прав і обов'язків конкретного державного органу; 2) коло питань, у якому ця посадова особа володіє знаннями, досвідом».

Поняття "компетенція" є похідним та дещо вужчим порівняно з поняттям "компетентність". Поняття "компетенція" є соціально закріплений освітній результат, а "компетентність" розглядається як оціночна категорія, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження [2].

Введення поняття «професійна компетентність» обумовлена широтою його змісту, інтеграційною характеристикою, яка об'єднує такі поняті як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» тощо.

Слід зазначити, що формування професійної компетентності – процес впливу на особистість певного стандарту, на який саме і орієнтується суб'єкт впливу; процес, що припускає певну закінченість, досягнення певного рівня стандарту. Формування професійної компетентності – керований процес становлення професіоналізму, тобто це освіта й самоосвіта фахівця.

Процес формування професійної компетентності фахівця складний і суперечливий. Незважаючи на наявність ряду відповідних наукових праць (Т. Браже, Є. Зеєр, А. Маркова, Л. Мітіна таі ін.), сьогодні немає єдності думок науковців щодо проблеми дослідження. Проте переважна більшість закордонних та вітчизняних авторів працюють у руслі єдиного педагогічного

*Keywords:* "competence", "competency", "professional competence", "qualification", "levels of general professional competence".

**Вступ.** Демократизація життя в Україні, визначення завдань входження в європейський і світовий освітній простір супроводжуються принциповими змінами в системі освіти, в орієнтаціях на інтеграцію загальнолюдських, національних і особистісних цінностей, в цілепокладанні, в засобах комунікації. Успішне здійснення цих завдань зумовлює необхідність підвищення вимог до рівня професіоналізму педагога, зокрема його професійної підготовки.

Підготовка педагогічних національних кадрів нової генерації вимагає теоретичного обґрунтування загальної концепції та основних принципів навчання і викладання дисциплін педагогічного циклу. Особливої актуальності ця проблема набуває у зв'язку з входженням України до Болонського процесу та необхідністю відповідної узгодженості змісту національної професійно-педагогічної освіти з європейською.

**Формулювання мети статті.** Мета **–** теоретично обґрунтувати стан, проблеми та перспективи процесу формування професійної компетентності майбутнього педагога.

**Виклад основного матеріалу статті.** Дослідженню проблеми професійної підготовки фахівців у вищій школі завжди приділялася належна увага, зокрема таким її аспектам: педагогічним основам організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах (С. Архангельський, Ю. Бабанський, О. Дубасенюк, Н. Тализіна); реалізації ступеневої професійної підготовки у системі неперервної освіти (А. Лігоцький, Н. Ничкало); сучасним педагогічним технологіям у професійній підготовці майбутніх фахівців (П. Воловик, Р. Гуревич, В. Євдокимов, О. Падалка); гуманізації та гуманітаризації освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, С. Гончаренко).

Процес професійно-педагогічної підготовки в системі загальної підготовки майбутнього вчителя за окремими напрямками став об'єктом досліджень В. Кузя, П. Гусака, О. Дубасенюк, В. Краєвського, М. Корця, А. Маркової, О. Мороза, Г. Падалки, О. Пєхоти, Н. Протасової, Є .Рогова, В. Семиченко, В. Сиротюка, С. Сисоєвої, Л. Сущенко, М. Шеремет та ін.

Теоретико-методологічне обґрунтування процесу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя представлене в роботах авторів (О. Абдуліної, Ю. Болотіна, В. Бондаря, І. Зязюна, В. Лозової, В. Сластьоніна).

Проблемам відбору, розробки змісту, форм і методів формування теоретичних знань і педагогічних умінь з окремих видів діяльності вчителя присвячені дослідження А. Бойко, В. Буряка, В. Краєвського, А. Орлова, О. Шпака О Ярошенко та ін.

Сутність категорії „зміст загальнопедагогічної підготовки" розкривається у працях О. Бартків, Г. Філіпенко, Л. Хомич та ін.

Проблеми інноватики середньої та вищої педагогічної освіти, розробка новітніх моделей змісту педагогічної освіти розробляються І. Зязюном, І. Підласим, В. Паламарчук, О. Шапран та ін.

Узагальнення вітчизняного та світового досвіду підготовки вчителя відображено в працях Н. Дем'яненко, Л. Вовк, М. Євтуха, С. Золотухіної, В. Смаля, О. Сухомлинської, М. Шкіля.





**Виклад основного матеріалу статті.** У процесі виконання практичних завдань у вигляді розрахункових задач студенти глибше опановують показники роботи різноманітного виду транспорту та транспортних послуг, організацію та узгодження роботи видів транспорту.

Прості якісні задачі або задачі-питання засновані звичайно на одному фізичному законі або одній залежності. Вони не вимагають обчислень і розв'язуються усно. Складні задачі є сукупністю кількох простих задач. Для їхнього розв'язання необхідно будувати ланцюг з умовиводів, аналізувати низку фізичних закономірностей.

Основною класифікацією, яку застосовують, готуючи задачі для закріплення або формування діяльності і контролю, є класифікація за ступенем складності й активності. За нею можна визначити, що ці задачі відповідно першого, другого, третього і четвертого рівнів досягнення цілей.

Технологія застосування задач на заняттях. Виділяється три етапи розв'язання задачі [3, с. 132].

Перший етап – розуміння постановки задачі: знайомство із задачею; вивчення задачі. Знайомлячись із задачею, необхідно ретельно роз'яснити її умову, пояснити значення незрозумілих слів і термінів, записати або продиктувати умову задачі з введенням позначень, зображенням схеми або рисунків, проставивши різні позначення і перевівши величини до однієї системи одиниць. При вивченні умов задачі необхідно проаналізувати зміст, з'ясувати фізичну сутність, виділити в задачі її головні елементи: невідоме, дані й умови. Унаслідок знайомства учні не тільки повинні зрозуміти задачу, але в них має з'явитися бажання розв'язати її.

Другий етап – розв'язання задачі: складання плану розв'язання (аналіз); здійснення плану розв'язання (синтез). Основна мета застосування задач полягає в тому, щоб суб'єкти навчання опанували методики виконання типових дій (методики розв'язання типових задач), які формують фізичне мислення, допомагають засвоїти теоретичний матеріал і формують уміння виконувати дії в різній формі. Способи розв'язання задач: спільно викладачем і студентами; кожним студентом окремо під керівництвом викладача; безпосередньо викладачем.

Третій етап – вивчення отриманого розв'язання. Цей етап розв'язання задачі дозволяє закріпити і поглибити знання студентів краще зрозуміти постановку задачі та її ідею [3, с. 133].

Відповідно, алгоритм проектування технології розв'язання задач О. Е. Коваленко виділяє наступний:

1. вибір мети і визначення формованих умінь;
2. визначення типу задач і конкретизація мети розв'язання;
3. розробка змісту задач в узагальненому вигляді;
4. вибір варійованих елементів;
5. складання умов і розв'язань;
6. вибір методики використання задачі на занятті,
7. складання алгоритму діяльності викладача й студентів у процесі розв'язання задач [3, с. 133].

Вивчення будь-якої теми доцільно починати з більш простих задач, поступово переходячи до більш складних, так вони органічно включаються в процес вивчення навчального матеріалу. Підвищення складності має бути досить помітним. Після засвоєння основних понять, формул і систем одиниць

потрібно переходити до предметних задач, потім слід розв'язувати комбіновані, відразу після них – логічні задачі. Учням із високими базовими знаннями після розв'язування комбінованих можна запропонувати творчі задачі.

Для вибору типу використовуваних нами задач потрібно розглянути особливості транспортної продукції, особливістю якої є її нематеріальність, тобто те, що вона не має розміру, ваги, кольору, вона існує, поки існує процес переміщення, її неможливо складувати. За одиницю виміру продукції вантажного транспорту прийнято тонно-кілометр за годину роботи. Крім того, облік пробігу транспортних засобів здійснюється в кілометрах. На транспорті не виробляються матеріальні блага, і тому перевезення (переміщення) набуває характеру транспортних послуг [1, с. 6].

Доставка продукції включає в себе повний комплекс робіт, операцій, послуг з моменту виникнення потреби в доставці продукції до моменту закінчення її доставки на склад споживача і оформлення відповідної документації. Доставка продукції – це складний процес, і він потребує ув'язки технології, організації й управління трьох учасників доставки: підприємство-виробник продукції, автотранспортне підприємство і підприємство, споживач цієї продукції.

Важливим елементом розробки технології перевезення вантажів є вибір оптимальної транспортно-технологічної схеми. Схема виконана у вигляді типових операцій, сформованих у блоки, з яких складається весь технологічний ланцюг доставки вантажу [1, с. 361].

Складання транспортно-технологічної схеми включає:

- вибір рухомого складу для перевезення проводиться з використанням таких даних: автомобіль повинен мати вантажопідйомність відповідно до продуктивності навантажувально-розвантажувальних машин, які використовуються при навантаженні, розвантаженні; мати параметри платформи, узгоджені з параметрами вантажних місць, конструктивні особливості автомобіля, його параметри повинні забезпечувати маневрування на навантажувально-розвантажувальних майданчиках, забезпечувати фіксування вантажу, бути екологічно безпечними в конкретних умовах експлуатації;
- вибір і обґрунтування навантажувальних і розвантажувальних механізмів залежить від вантажообороту, виду вантажу, маси однієї партії вантажу, її габаритних розмірів, продуктивності навантажувально-розвантажувальних машин, маневреності в залежності від вантажопідйомності автомобіля;
- розділення транспортного процесу на сукупні операції, що виконуються в заданій послідовності;
- визначення місцезнаходження вантажу, навантажувально-розвантажувальних машин, автомобілів, контейнерів, пакетів;
- графічне зображення автотранспортного процесу;
- умовні позначення транспортного процесу;
- зміст робіт в операції за елементами часу обороту автомобіля, розрахунок елементів; визначення засобу виконання операції зі вказівкою засобів, що використовуються; професії і кількості робітників, зайнятих в операції;





4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект – К.: Вид–во «Шкільний світ», 2001. – 16 с.

5. Основи викладання мистецьких дисциплін / За заг. ред. О.П. Рудницької. – К., 1998. – 183 с.

6. Підкурганна Г.О. Художньо-педагогічна підготовка фахівців дошкільного виховання в педагогічному університеті / Г.О.Підкурганна / СПб.: НДІХ Спб ДУ, 1998. – 277 с.

7. Ягненкова Н. В. Естетичне виховання. Актуальність і вічність проблеми / Н. В. Ягненкова // Питання освіти. – 2007. – № 12. – С. 45-49.

**Педагогіка**

**УДК: 371.14**

**кандидат педагогічних наук, доцент,**
**завідувач кафедри природничих дисциплін**
**Молчанюк Ольга Василівна**
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради (м. Харків);
**кандидат педагогічних наук, доцент,**
**професор кафедри теорії та методики дошкільної освіти**
**Чаговець Алла Іванівна**
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради (м. Харків)

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: СТАН, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

*Аннотация.* В статье проанализировано ряд понятий «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность», «квалификация». Выделены ключевые компоненты профессиональной компетентности. Авторы утверждают что процесс формирования профессиональной компетентности имеет интегральный характер, который предусматривает наличие в его структуре не только когнитивного но и личностного компонента. По мнению авторов можно выделить уровни общей профессиональной компетентности, а именно: низкий, средний, достаточный, высокий. В статье наведена детальная характеристика вышеуказанных уровней.

*Ключевые слова:* «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность», «квалификация», «уровни общей профессиональной компетентности».

*Annotation.* The article deals with the analysis of a number of concepts "competence", "competency", "professional competence", "qualification". The key components of professional competence are highlighted. The authors say that the process of formation of professional competence has its integrated nature, which provides the availability of not only cognitive but also personal component in its structure. According to the authors' opinion, some levels of general professional competence can be distinguished. They are low, medium, sufficient and high. The detailed description of these levels is given in the article.

мистецтва, необхідним для повноцінного спілкування з мистецькими творами, розуміння їх "мови"[6,с.84].

Визнаною педагогічною умовою є звернення студентів до народного мистецтва. Адже народне мистецтво - носій етнічної художньої культури, зміст якої створює єдиний образ світу. Саме тому необхідним є глибоке знання народних видів мистецтва, традицій, народних ремесел, обрядів, а також практичне відтворення набутих умінь при виконанні власних художніх виробів [5 ,с. 103].

Ще однією з умов є також надання процесу викладання художньо-естетичних дисциплін індивідуалізованого забарвлення. При цьому потрібно враховувати, що через вивчення й розуміння художньої культури людина прилучається до духовного світу інших людей, починає розуміти особливості їхнього життя, спостерігає й вивчає духовний досвід людства [3,с.38]. Ці знання сьогодні мають велике значення для формування особистості освіченої інтелігентної людини й для підвищення кваліфікації педагога.

Для вирішення вказаних проблем важливими є інтегративні курси, насамперед мистецтвознавчого змісту, в яких закладені значні потенційні можливості для формування художньо-естетичних якостей майбутніх вихователів.

**Висновки.** Отже, художньо-естетичного виховання студентів необхідно здійснювати в процесі організації педагогічної діяльності, метою якої є розширення художнього кругозору, реалізація художніх потреб, виховання інтересу і поваги до народних традицій, творів мистецтва. На думку практиків серед форм педагогічної діяльності, доцільно використовувати спецпредмети, факультативи, творчі майстерні, майстер-класи з образотворчого та народного мистецтва.

Таким чином, спираючись на результати теоретичного аналізу, нами виділено низку педагогічних умов ефективності художньо-естетичного виховання студентів педагогічного вузу засобами мистецтва: визначення педагогічних можливостей мистецтва; подання мистецтва в навчально-виховному процесі як частини цільної народної культури; організація процесу інтеграції сприйняття та художньо-творчої діяльності; ознайомлення студентів із мистецтвом регіонального і, частково, – світового рівня.

Дотримання визначених умов сприятимуть художньо-естетичному вихованню майбутніх педагогів на професійному рівні, який передбачає такі складові: оволодіння понятійно-категоріальним апаратом художньої культури; формування умінь застосовувати засоби мистецтва на практичних заняттях; готовність до використання засобів мистецтва в педагогічній діяльності.

**Література:**

1. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Збірник документів, що регламентують роботу закладів освіти України. – Кіровоград, 2004. – С. 134-140.

2. Кондрацька Л.А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей / Л.А.Кондрацька: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова – К., 2004. – 424 с.

3. Нейгруц Т. В. Інтеграція освітніх програм художньо-естетичної спрямованості в освітньому просторі закладу додаткової освіти / Т.В.Нейгруц // Додаткова освіта і виховання. – 2008. – № 9. – С. 37-41.





- розрахунок техніко-експлуатаційних показників автомобіля на маршруті доставки вантажу;
- побудова погодинного графіка і розкладу доставки вантажу.

Важливе значення мають маршрути перевезень. На автомобільному транспорті вони можуть бути маятникові і кільцеві. Маятникові маршрути – це маршрути, при яких шлях слідування автомобіля між двома вантажними пунктами неодноразово повторюється. Вони можуть бути зі зворотним холостим пробігом, зі зворотним, не повністю навантаженим пробігом, зі зворотним вантажним пробігом. Кільцеві маршрути – слідування автомобіля по замкнутому колу, з'єднуючи декілька споживачів або постачальників [2, с. 254].

В процесі розрахунку кільцевих маршрутів для визначення основних показників у випадку, використовуються наступні формули:

*Для маятникових маршрутів:*

Час обороту $t = (2l_{із}/v_т) + t_{пр}$;

Кількість оборотів $Z_о = T_н/t_о$;

Кількість перевезеного вантажу за день $Q = Z_о q\gamma_с$, $Q = Z_о Q_о$;

Кількість виконаних тоннокілометрів $P = Q l_{із}$;

Кількість виконаних тоннокілометрів за один оборот

$P_о = q(\gamma_{с1} l_{із1} + \gamma_{с2} l_{із2} + \ldots. + \gamma_{с2} l_{ізі})$, де і - кількість поїздок за оборот;

$P_о = q(\gamma_{с1} + \gamma_{с2} + \ldots \gamma_{сі}) l_{із}$ $P_о = Q_о l_{із}$;

Кількість перевезеного вантажу за один оборот $Q = q (\gamma_{с1} + \gamma_{с2} + \ldots. + \gamma_{сі})$;

Кількість виконаних за день тоннокілометрів $P = Z_о P_о$,

$P = Z_о q(\gamma_{с1} + \gamma_{с2} + \ldots. + \gamma_{сі}) l_{із}$;

Середня довжина поїздки $l_{їз} = (l_{із1} + l_{із2} + \ldots. + l_{ізі})/і$;

Середня відстань перевезень $l_{ср} = P/Q$.

*Для кільцевих маршрутів:*

а) за один оборот автомобіль робить декілька поїздок.

Час обороту (год) $t_{об} = l_м/v_т + \sum t_{пр}$;

Кількість оборотів $Z_о = T_м/t_о$;

Кількість перевезеного за один оборот вантажу $Q_о = q\sum \gamma_{сі}$;

Кількість поїздок за день $z = n Z_о$ n - кількість поїздок за оборот;

Кількість перевезеного за оборот вантажу $Q = q(\gamma_{с1} + \gamma_{с2})$;

Кількість перевезеного за день вантажу $Q = Z_о Q_о$;

Кількість виконаних тонокілометрів за один оборот $P_о = q(\gamma_{с1} l_1 + \gamma_{с2} l_2)$;

Продуктивність автомобіля за робочий день (зміну) (т і т·км)

$U_{р·д} = q_н z_{об} \sum \gamma_с$ і $W_{р·д} = q_н z_{об} \sum \gamma_{сті} l$;

Коефіцієнт використаного пробігу:

за оборот $\beta_{об} = \sum l_{їзі}/l_м$;

за робочий день $\beta_{р·д} = z_{об} \sum \gamma_{сті} l_{їзі}/(l_м + \sum l_н)$;

б) за один оборот автомобіль долає одну їздку, тобто збірні і розвізні маршрути.

Час обороту (год) $t_{об} = l_м/v_т + t_з(n_з - 1)$;

Продуктивність за робочий день (т і т·км) $U_{р·д} = q_н \gamma_{ст} z_{об}$ і $W_{р·д} = q_н z_{об} \sum \gamma_{сті} l_{їзі}$;

Коефіцієнт використання пробігу:

за оборот $\beta_{об} = \sum l_{їзі}/l_м$;

за день $\beta_{р·д} = z_{об} \sum l_{їзі}/(l_м + \sum l_н)$.

Розглянемо послідовність розрахунку на прикладі типової задачі.

*Задача*. Розрахувати основні техніко-експлуатаційні показники автопоїзда в складі автомобіля-тягача КамАз-4310 підвищеної прохідності і причепа 2ПН-4М загальною вантажопідйомністю 9 т на маятниковому маршруті зі зворотнім не повністю завантаженим пробігом за умов перевезень: довжина їздки $l_{їз1}$ = 66км; $l_{їз2}$ = 40 км; $v_т$ = 28 км/год; $l_н$ = 7 км в одну сторону; $\gamma_{ст}$ = 1 в прямому напрямку; 0,8 - в зворотному; $t_{пр1}$ = 45 хв; $t_{пр2}$ = 0,5 год; $T_н$ = 12,4 год.

*Розв'язок*. Час обороту автопоїзда: $t_{об} = 2l_{їз1}/v_т + t_{пр.1} + t_{пр.2} = 2{,}66/28 + 0{,}75 + 0{,}5 = 5{,}95$ год;

Час роботи автопоїзда на маршруті: $T_м = \sum l_н/v_т = 12{,}4 - (7 + 7)/28 = 11{,}9$ год.

Кількість оборотів за день: $z_{об} = T_м/t_{об} = 11{,}9/5{,}95 = 2$;

Кількість поїздок: $z = 2\ z_{об} = 2 \cdot 2 = 4$;

Продуктивність автопоїзда: $U_{р.д.} = q_н z_{об} (\gamma_{ст.1} + \gamma_{ст.2}) = 9 \cdot 2(1 + 0{,}8) = 32{,}4$ т;

$W_{р.д.} = q_н z_{об} (l_{їз1}\gamma_{ст.1} + l_{їз2}\gamma_{ст.2}) = 2 \cdot 9(66 \cdot 1 + 40 \cdot 0{,}8) = 1764$ т·км;

Коефіцієнт використання пробігу за оборот: $\beta_{об} = (l_{їз\ 1} + l_{їз2})/(2l_{їз1}) = (66 + 40)/(2 \cdot 66) = 0{,}8$;

Коефіцієнт використання пробігу за день: $\beta_{об} = [z_{об}(l_{їз1} + l_{їз2})]/(2l_{їз1}z_{об} + 2l_н) = [2(66 + 40)]/(2 \cdot 66 \cdot 2 + 2 \cdot 7) = 0{,}76$;

Пробіг з вантажем за день: $L_{гр} = z_{об} (l_{їз1} + l_{їз2}) = 2(66 + 40) = 212$ км;

Загальний пробіг за день: $L_{заг} = L_{гр}/\beta_д = 212/0{,}762 = 278$ км;

Середня довжина поїздки з вантажем за оборот: $L_с = (l_{їз1} + l_{їз2})/2 = (60 + 40)/2 = 50$ км;

Середня відстань перевезення: $l_{сер} = W_{р.д}/U_{р.д} = 1764/32{,}4 = 54{,}44$ км.

Визначення техніко-експлуатаційних показників роботи автомобіля на різних маршрутах проводиться в процесі виконання практичної роботи «Організація руху рухомого складу», що входить до структури навчальної дисципліни «Організація автомобільних перевезень» яка читається для студентів спеціальності 7.010104 «Професійна освіта. Транспорт.» на інженерно-педагогічному факультеті Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка [4].

Так, наведемо приклад формулювання задач, вирішення яких передбачає кращу засвоюваність наукових знань, їх систематизованість і здатність до застосування в нових нестандартних ситуаціях.

*Задача 1.* Автомобіль перевозив вантажі за маятниковим маршрутом зі зворотнім не повністю завантаженим пробігом q = 7 т, $l_{їз1}$ = 20 км, $l_{їз2}$ = 18 км, $t_{пр1}$ = 18 хв, $t_{пр2}$ = 30хв. Визначити $t_{об}$, $z_{об}$, $Q_{об}$, $Q_{день}$, $P_{об}$, $P_{день}$, $\beta_{об}$, $l_{їз}$, $l_{ср}$.

*Задача 2.* Автомобіль вантажопідйомністю q (т) перевозив вантажі на кільцевім маршруті на п'ять послідовних пунктів. Довжина ділянок $l_{їз1}$ (км), $l_{їз2}$ (км), $l_{їз3}$ (км), $l_{їз4}$ (км), $l_{їз5}$ (км), коефіцієнт статичного використання вантажопідйомності $\gamma_{с1\text{-}2}$, $\gamma_{с2\text{-}3}$, $\gamma_{с3\text{-}4}$, $\gamma_{с4\text{-}5}$, $\gamma_{с5\text{-}1}$, швидкість руху $V_т$ (км/год). Час простою в пунктах ($t_{пр}$ хв). Визначити $t_{об}$, $z_{об}$, $Q_{об}$, $Q_{день}$, $P_{ооб}$, $P_{день}$, $\beta$, $l_{їз}$, $l_{ср}$, $t_{пр}$, z, $\gamma_с$ згідно порядкового номера у журналі.

*Задача 3.* Автомобіль вантажопідйомністю q (т) повинен розвести вантажі на маршруті (див. рис. 1) [1, с. 58] за наступних відомих умов: технічна швидкість V км/год, час простою під завантаженням в початковому пункті $t_{пр}$ (хв), під час розвантаження $t_р$ (хв), час кожного заїзду $t_з$ (хв), час роботи на маршруті Т (год). Коефіцієнт статичного використання вантажопідйомності на кожній ділянці рівний 0,9. Довжина ділянок (згідно порядкового номера у





Досить важливою умовою художньо-естетичне виховання студентів, на наш погляд, є органічний зв'язок у роботі зі завданнями прикладного характеру при вивченні мистецьких дисциплін (завдання з естетичного оформлення інтер'єру ДНЗ та школи, конструювання виробів з різних матеріалів, розробка прикрас до свят, атрибутів для занять, наочних посібників для уроків). Взаємозв'язок цих етапів роботи позитивно позначається на естетичному вихованні особистості майбутнього педагога, стимулює потребу творити нові матеріальні цінності, дозволяє отримувати естетичну насолоду та здійснювати самооцінку продуктів власної діяльності [6,с.72].

Процес художньо-естетичного виховання не може обмежуватися лише вивченням дисциплін художньо-естетичного циклу. Доцільно розширювати сферу художньо-естетичного виховання в процесі вивчення інших дисциплін. Творче застосування різних мистецьких засобів на заняттях з різних навчальних дисциплін сприятиме розширенню світогляду студентів і розвитку їхнього інтелекту за рахунок співставлень і усвідомлення найрізноманітніших зв'язків [2, с. 19].

Інтегративний підхід, використання якого є однією з педагогічних умов успішного художньо-естетичного виховання студентів, передбачає інтеграцію матеріалу за наступними принципами:

- цільовим (уміння визначати спільні для різних предметів навчальні завдання і реалізовувати їх через систему виражальних засобів),
- мотиваційним (використання одного виду мистецтва як засобу мотивації іншого),
- понятійним (синтезування мистецтвознавчих понять, спільних для різних дисциплін) [3, с. 39].

Однією з педагогічних умов успішності художньо-естетичного виховання майбутніх педагогів є шлях від кваліфікованого "спілкування" з мистецтвом до розвитку духовно повноцінної особистості. Тільки в результаті засвоєння й перетворення у власний здобуток історичного багатства всесвітньої та національної художньої культури особистість стає емоційно багатою, здатною глибоко й тонко відчувати навколишню дійсність. Якщо людина має сформоване емоційне відчуття при сприйнятті виробів художньо-естетичного мистецтва, створюється передумова успішного подальшого художнього виховання особистості [5, с. 94]. Не викликає сумніву, що педагог зі сформованою художньою культурою буде спроможним формувати цю якість у своїх вихованців, а також розвивати їхні творчі здібності, адже відомо, що саме творчо розвинуті особистості найбільш підготовлені до подальшого творчого саморозвитку.

Художньо-естетичне виховання в навчально-виховному процесі підготовки майбутніх вихователів успішно здійснюється в тому випадку, якщо відбувається тісна взаємодія інформації з художніх навчальних курсів з емоційно-чуттєвим сприйняттям цієї інформації [2.с.57]. Художнє виховання успішно формується тільки тоді, коли емоційне сприйняття художніх виробів стає активним внутрішнім процесом. Недооцінка емоційного впливу художніх творів призводить до спрощеного практичного вивчення дисциплін художньо-естетичного спрямування, а також до нівелювання феноменологічної природи мистецтва.

Важливою умовою художньо-естетичного виховання майбутніх педагогів є також необхідність оволодіння понятійно-категоріальним апаратом

Досить важливою умовою художньо-естетичного виховання студентів на даному етапі є те, що вони мають не тільки накопичувати знання з образотворчого та декоративно-прикладних мистецтв, але й набути певного емоційного досвіду «спілкування» з творами мистецтва, усвідомлюючи красу й соціальну цінність художніх виробів [6,с 45].

Використання мистецтва у процесі навчання створює можливості для гармонізації емоційних та логічних компонентів діяльності майбутніх педагогів, реалізації їх творчих здібностей. Серед найважливіших якостей, що визначають рівень художньо-естетичного виховання майбутнього педагога, слід виділити потребу в систематичному художньому вихованні, самовихованні та самоосвіті, широкий естетичний та художній кругозір, високорозвинений естетичний ідеал, смак, уміння аналізувати, опановувати, сприймати естетичний об'єкт, високий рівень розвитку художньо-творчих здібностей.

Другий етап передбачає залучення студентів до конкретної художньо-естетичної діяльності, в якій особистість має змогу самовираження, розкриття й реалізації власного інтелектуального потенціалу.

На цьому етапі велику роль відіграє позааудиторна художньо-естетична діяльність, яка ґрунтується на таких принципах:

- свобода вибору змісту діяльності;
- врахування інтересів майбутнього педагога до певних форм позааудиторної роботи;
- добровільна співпраця викладачів і студентів,
- прагнення досягти успіху в роботі [5, с. 76].

Включення майбутнього фахівця в різні види художньо-естетичної діяльності та підвищення ролі самостійної роботи студентів має поєднуватись із усуненням надмірної інформативності занять. Саме тому інформативний матеріал художньо-естетичного змісту має поєднуватись із достатньо широким застосуванням ілюстративного матеріалу й використанням завдань художньо-творчого змісту.

Організація роботи студентів на заняттях при вивченні дисциплін художньо-естетичного циклу передбачає постійне сприйняття ними відомих творів образотворчого й прикладного мистецтва. Таке «спілкування» людини з творами мистецтва потребує наступного обговорення краси й цінності твору, оскільки різні погляди, різноманітні підходи до оцінки шедевру поступово формують художньо-образне мислення, розвивають художньо-естетичні смаки. В процесі цієї роботи студенти навчаються висловлювати свої враження від творів мистецтва, робити художньо-змістовний аналіз твору, визначати їх призначення, обирати основні засоби виразності творів народного мистецтва. [6, с. 64].

Отже, теоретичний матеріал, на засадах якого відбувається художньо-естетичне виховання майбутнього педагога, має обов'язково закріплюватися на практичних заняттях. Йдеться насамперед про ті практичні заняття, на яких студенти самостійно виконують практичні роботи, виготовляють певні вироби з художньої праці в різних видах художньо-прикладної діяльності (малювання ліплення, аплікації, вишивання, виготовлення виробів у техніці паперопластики, вирізання витинанок, тощо). Діяльність майбутнього педагога з використання різноманітного матеріалу дозволить не тільки сформувати уміння і навички роботи з ним, але й сприятиме художньо-естетичному вихованню студентів.





журналі) складає (км). Провести розрахунки $t_{об}$, $z_{об}$, $Q_{об}$, $Q_{день}$, $P_{об}$, $P_{день}$, $\beta$, $\gamma_c$ двох можливих варіантів руху, вказати оптимальний.

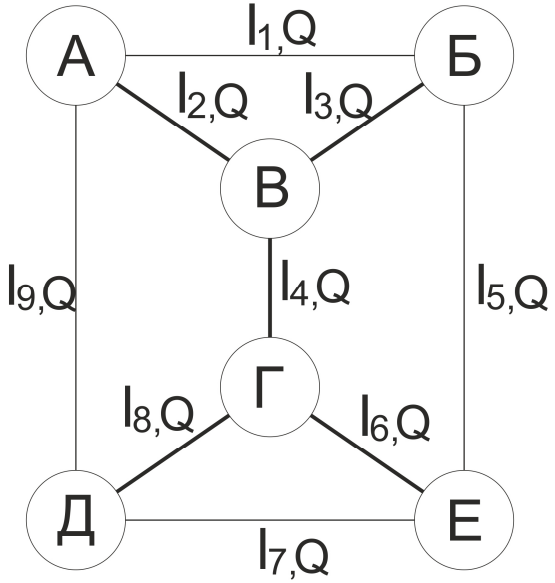



**Рис 1. Схема маршруту**

Згідно класифікації технічних задач за рівнем складності [3, с. 142] дане завдання можна ускладнити кількістю вантажоперевезень Q між різними точками, тобто додавши зворотні холості або напівхолості їздки.

**Висновки**. Отже, психологічний аналіз навчання свідчить про те, що засвоєння знань відбувається в процесі активної розумової роботи студентів у процесі вирішення ними завдання через виділення існуючих сторін проблеми шляхом аналізу, абстрагування та узагальнення. Правильно підібрані завдання не тільки реалізують їх психологічний потенціал, але і мобілізує особистість у цілому, охоплюючи емоційну сферу, інтереси, потреби. Окрім розрахункових задач студенти повинні знайти відповіді на запитання. Що таке транспортний процес і його елементи? Що таке час роботи, степінь готовності і використання рухомого складу, продуктивність? Що таке експлуатаційна та технічна швидкості рухомого складу? Показники які впливають на продуктивність.

Вирішення студентами відібраних такого роду задач, зокрема як стверджує Л. Л. Чуніхіна [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 35]: дозволить вчити мислити, орієнтуватися в проблемній ситуації; припускає активну продуктивну діяльність з певною глибиною, широтою і самостійністю рішення, яка повинна бути спрямована на встановлення перенесення знань на

нові об'єкти; виявляє взаємозв'язок уявлень і понять; веде до кращого розуміння студентами явищ у світлі найважливіших теорій; дозволяє встановлювати зв'язки навчального предмету з іншими, які передбачені навчальним планом підготовки фахівця; є одним із способів обліку знань та перевірки навичок, отриманих в процесі вивчення предмета; виховує у студентів уміння використовувати отримані знання для вирішення практичних проблем, тим самим, зв'язуючи навчання з життям і діяльністю людини.

Перспективою подальшої роботи бачимо у вивченні питання про застосування інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема MS Excel, Matcad та ін. для розв'язування задач на визначення техніко-експлуатаційних показників рухомого складу в процесі вантажних перевезень.

**Література:**

1. Босняк М. Г. Вантажні автомобільні перевезення. Навчальний посібник для студентів спеціальності 7.100403 / Організація перевезень і управління на транспорті (автомобільний) / М. Г. Кальченко. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 408 с.

2. Кальченко А. Г. Логістика: Підручник / А. Г. Кальченко. – К.: КНЕУ, 2003. – 284 с.

3. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей. Видання друге, перероблене та доповнене / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, Н. В. Корольова, Є. В. Шматков – Харків, вид. Шевченко С. О., 2010. – 254 с.

4. Робоча програма «Організація автомобільних перевезень» для студентів за напрямком підготовки 7.010104 «Професійна освіта. Транспорт» / [Укл. Я. Замора]. – Тернопіль: ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2014. – 11 с.

5. Чунихина Л.Л. Из опыта обучения решению расчетных задач. / Л.Л. Чунихина // Химия в школе. – 1990. – № 3. – С.32 – 35.

**Педагогіка**

**УДК 371.048.4**

**кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки і психології Кавецький Віктор Євгенович**
Тернопільського обласного коммунального
інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Тернопіль)

## УРАХУВАННЯ СОЦІАЛЬНО – ПРОФЕСІЙНИХ ПОЗИЦІЙ ПІДЛІТКІВ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ОПТАНТАМИ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме подготовки подростков к профессиональному самоопределению. Проанализирована динамика изменений в социально - профессиональных ориентирах учащихся общеобразовательных школ.

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение, социально - профессиональные ориентиры, мотивационная основа выбора профессии, факторы влияния на выбор профессии.





розвитку творчого мислення, розширює можливості в пошуку нових шляхів і рішень.

Саме тому однією з найважливіших педагогічних умов успішного художньо-естетичного виховання майбутнього фахівця є організація навчально-виховного процесу, в якому стосунки між викладачем і студентами мають характер співпраці та відповідають суб'єктивно-об'єктивним відносинам.

У практиці вищої школи існують відповідні труднощі, зокрема в організації навчально-виховного процесу:

- скорочення годин на дисципліни художньо - естетичного циклу;
- недостатня увага до змісту культурологічних курсів;
- відсутність типових програм курсів мистецтвознавчого спрямування;
- недостатнє врахування й використання вітчизняного та зарубіжного досвіду викладання дисциплін художньо-естетичного циклу;
- відсутність відповідної системи роботи, яка передбачає широке використання засобів народного мистецтва;
- відсутність цілеспрямовано розроблених методик, рекомендацій з художньо-естетичного виховання майбутніх педагогів [5,с. 67].

Потреби суспільства й часу у фахівцях з розвиненою художньо-естетичною культурою визначають як зміст підготовки майбутніх педагогів, так і роль предметів художньо-естетичного спрямування. Йдеться про такий процес підготовки майбутнього педагога, коли з пасивного об'єкта - одержувача знань студент перетворюється на активний суб'єкт оволодіння професійно-необхідними, особистісно-значущими знаннями на рівні їх творчого осмислення й практичної реалізації [ 6, с. 98].

Це дозволяє стверджувати, що оптимальними педагогічними умовами успішного художньо-естетичного виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів мають бути:

- достатня кількість годин на викладання дисциплін художньо-естетичного змісту, що дозволить успішно сприяти художньо-естетичному вихованню майбутніх педагогів;
- забезпечення викладання художньо-естетичних курсів відповідними спеціалістами;
- збільшення уваги до зарубіжного та вітчизняного досвіду художньо-естетичної підготовки майбутніх педагогів;
- розробка системи роботи з художньо-естетичного виховання студентів.

Необхідність дотримання визначених умов підтверджується положеннями «Концепції професійно-художньої освіти» де наголошується, що система художньо-професійної підготовки майбутніх педагогів потребує «оновлення змісту науково-методичного забезпечення, врахування особливостей впливу народного мистецтва на особистість, пріоритет мистецьких цінностей у навчанні, художньому розвитку та саморозвитку особистості» [1, с.135].

Як доводять дослідження, творчі здібності найбільш успішно реалізуються в художньо-естетичній діяльності. Виявлено також, що ця діяльність відбувається у два етапи.

Перший етап передбачає вивчення дисциплін художньо-естетичного спрямування.

Особливість естетичного виховання молодого покоління розкриваються у працях сучасних дослідників (І.Бех, А.Бойко, С.Гончаренко, М.Євтух, Ю.Руденко, О.Сухомлинська, Н. Ягненкова й ін).

**Формулювання мети статті та завдань.** У теорії естетичного виховання творчо-естетична діяльність розглядається на основі активізації емоційного досвіду особистості, в органічній єдності емоційно-почуттєвої та інтелектуальної сфери (В.Бутенко, Т.Зайцева, О.Олексюк, Г.Падалка, Л.Рожина, Л. Фаустова, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.).

Певний інтерес становлять наукові праці про значення художньо-естетичної діяльності студентів у навчальній та позанавчальній роботі (М.Кір'ян, О.Коломієць, О.Медведєва, Г.Мєднікова, М.Нечепоренко, Я.Сопіна та ін.).

Розвиток освіти в сучасних умовах вимагає підготовки такого фахівця, який уміє поєднувати навчання з гармонійним духовним вихованням особистості: не тільки готовність навчати, але й уміння спрямувати свою діяльність на формування духовного світу дитини, здібного бачити й розуміти красу в довкіллі. Працювати й творити за її законами сьогодні визначається одним з критеріїв ефективності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Як показує вивчення досвіду підготовки майбутніх педагогів, на педагогічних факультетах у вузах та у педагогічних коледжах успішно вирішуються проблема професійної підготовки майбутніх фахівців. Ця система забезпечує накопичення теоретичних знань, формує та розвиває професійні вміння й навички, але поки що недостатньо вирішується проблема художньо-естетичного виховання як професійної якості особистості майбутніх педагогів [5, с.70].

Проблеми культурологічного підходу до педагогічної підготовки педагога представлені працями В.Бутенко, М.Лещенко, С.Мельничука, Н.Миропольської, В.Орлова, О.Щолокової та ін. Дослідження науковців доводять, що мистецтво, як одна з форм пізнання дійсності, забезпечує різнобічний вплив на свідомість людини, тобто виступає джерелом пізнавальної діяльності, духовного збагачення, є засобом формування світогляду кожної окремої особистості.

Естетичне виховання повинно сприяти формуванню творчо активної особистості, здатної повноцінно сприймати прекрасне, гармонійне, досконале у житті, природі, мистецтві, жити і творити за законами краси.

Роль естетичного у професійній підготовці майбутнього педагога, зв'язок його особистісних якостей з ефективністю естетичної роботи у навчальному закладі розкрито у працях О.Ю. Горожанкіної, Н.М. Конишевої, Г.І. Кутузової, С.Г. Мацоян, Г.М. Падалки, З.Л.Подольської та інших.

Значна увага надається розробці ефективних технологій підготовки педагогів до естетичного виховання (Л.М.Волинець, М.П.Лещенко, Л.І.Маріупольська, Н.Є.Міропольська, Ю.О.Кашкаров та ін.). [7, с.46].

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати роль естетичного виховання в розвитку особистості студентів та визначити педагогічні умови художньо-естетичного виховання майбутніх педагогів у вузі.

**Виклад основного матеріалу статті.** Художньо-естетичне виховання не тільки відкриває душу людини назустріч звукам, фарбам, формам світу та мистецтву, але й сприяє більш повному, зв'язному й глибокому розумінню світу й більш гармонійному, всебічному розкриттю самого себе. Це сприяє





*Annotation.* The article is devoted to the problem of help to teenagers in their conscious, and independent choice of profession. Features are analysed socially – professional orientation of schoolboys.

*Keywords:* professional identity, socio - professional guidance, motivational base career choices, factors influencing the choice of specialty.

**Вступ.** Спрямування на реалізацію профільного навчання в старшій школі зумовлює потребу акцентувати увагу на належній підготовці підлітків до вибору відповідного профілю і подальшого професійного самовизначення. В Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошується на необхідності створення умов для посилення професійної орієнтації та допрофільної підготовки, забезпечення профільного навчання, індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів відповідно до їх особистісних потреб, інтересів і здібностей[ 3 ]. Важливо сформувати в учнів активну життєву позицію, необхідні компетентності щодо пошуку свого місця на сучасному ринку праці. При підготовці підлітків до вибору професійного шляху необхідно враховувати соціальну ситуацію розвитку, їхні вікові психологічні особливості та позицію самих оптантів – головних суб'єктів професійного самовизначення.

Проблемі підготовки учнів до професійного самовизначення присвятили праці О.Голомшток, Є. Клімов, М. Захаров, Г. Костюк, В. Моляко, Є. Павлютенков, К. Платонов, К. Сазонов, В. Симоненко, М. Тименко, С. Чистякова, Б. Федоришин, М. Янцур. Чимало сучасних вітчизняних вчених проводять наукові розвідки в царині професійної орієнтації школярів. Так, І.Кравченко розглянув особливості використання засобів професіографії при професійному самовизначенні підлітків, І. Жерноклеев дослідив педагогічні умови забезпечення професійного самовизначення учнів основної школи на уроках трудового навчання, Т.Єфімова визначила чинники забезпечення готовності школярів підліткового віку до професійного самовизначення, Н.Гончарова розробила структурно – функціональну систему взаємозв'язку умов профорієнтації, розвитку психологічних особливостей і навчальних досягнень старших підлітків. Однак недостатньо уваги приділено проблемі врахування соціально – професійних орієнтирів самих школярів під час проведення професійної орієнтації, тож **метою статті** є дослідження динаміки формування профорієнтаційних позицій у підлітковому віці, відповідно **завданнями** є аналіз професійних інтересів, намірів оптантів, чинників впливу на вибір фаху школярами, специфіки формування мотиваційної основи вибору професії як визначальних факторів адекватного професійного самовизначення оптантів.

**Виклад основного матеріалу.** У Положенні про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, професійну орієнтацію визначено як комплексну науково обґрунтовану систему форм, методів і засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному, свідомому професійному виборі та в трудовому становленні [1, 47]. Отже основний акцент у профорієнтації школярів робиться на підготовці оптантів до адекватного професійного самовизначення. Професійне самовизначення – це процес який охоплює весь період професійної діяльності особистості: від виникнення професійних намірів до виходу з трудової діяльності. Під професійним самовизначенням розуміють діяльність людини, що набуває той чи інший зміст

в залежності від етапу її розвитку як суб'єкта праці. Зміст даної діяльності підлітка – це, насамперед, побудова образів бажаного майбутнього, результату в свідомості суб'єкта, особливості його саморегуляції, володіння оснащенням, знаряддями (засобами), особливості усвідомлення себе, своїх особистісних якостей і свого місця в системі ділових міжособистісних стосунків [2, 25-27].

Психологічні особливості підліткового віку проявляються у формуванні професійних інтересів і намірів особистості на даному етапі. У певної частини учнів спостерігається нестійкість інтересів до професії. Це може відбуватися в результаті впливу зовнішніх чинників, наприклад наявності суперечливих цінностей і позицій у різних значимих для підлітка людей. Водночас у багатьох підлітків професійних інтерес набуває стійкого, постійного характеру. Він виникає поступово, відповідно до процесу накопичення знань. Заняття в гуртках художньої і технічної творчості формують у підлітків навчально-професійні наміри і професійно орієнтовані мрії, що впливає на розвиток мотиваційної основи вибору професії, стимулює прагнення в учнів розвивати в себе професійно значущі для майбутньої професії якості.

Відповідно до вищезазначених положень слід організовувати профорієнтаційну діяльність з підлітками, основною метою якої є поступове формування у школярів внутрішньої готовності до свідомої і самостійної побудови і реалізації перспектив свого професійного розвитку.

Основними напрямами профорієнтаційної роботи з підлітками є: розвиток в них позитивного ставлення до праці, поваги до людей різних професій; ознайомлення учнів зі світом професій, перспективами розвитку сучасного ринку праці, основами професіографії, актуалізація значення професійної діяльності в житті людини; ознайомлення підлітків з новою технікою, інноваційними технологіями, сучасними підходами до організації праці і робочих місць у виробничій і невиробничій сферах; проведення зустрічей учнів з представниками професій; формування у школярів допрофесійних трудових компетентностей, забезпечення участі підлітків у професійних пробах; стимулювання у оптантів формування активної позиції стосовно проблеми вибору профілю навчання відповідно до власних інтересів і можливостей; спрямування активності підлітків на вивчення вимог, які ставлять певні професії до людини, стимулювання учнів до розвитку в себе професійно важливих якостей для обраного професійного шляху; формування у підлітків уміння складати особистий професійний план.

Водночас при проведенні профорієнтаційної діяльності слід ураховувати позиції самих оптантів – головних суб'єктів професійного самовизначення. З цією метою було досліджено соціально – професійні орієнтири учнів 7, 9 класів шкіл Тернопільської області у 1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2014 роках, що дозволило проаналізувати основні тенденції їхнього розвитку відповідно у віковому і часовому розрізі. Усього протягом 1999 – 2014 рр. дослідженням було охоплено 3028 учнів сьомих класів і 3076 учнів дев'ятих класів.

Насамперед проаналізуємо, які професії планують в майбутньому опанувати семикласники. У 2014 році, найчастіше, серед обраних, школярі називали медичні спеціальності (12,8%). Загалом протягом переважної більшості досліджуваних періодів кожен 8 – 10 школяр бажав стати в майбутньому лікарем. Винятком були 2005 р. і 2008 р., коли відсоток охочих працювати в медичній галузі був у межах 3,8 – 4,5 %. Водночас саме у ці часи найпопулярнішими серед підлітків були юридичні спеціальності ( насамперед,





**Педагогіка**

**УДК:78:378:371.13.036**
**старший викладач Микуліна Антоніна Костянтинівна**
Мукачівський державний університет ( м. Мукачево)

## УМОВИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВУЗІ

*Аннотация.* Опираясь на результаты теоретического анализа, в статье раскрываются условия, которые влияют на художественно-эстетическое воспитание будущих педагогов в вузе при изучении дисциплин художественно-эстетического цикла. Соблюдение педагогических условий способствует художественно-эстетическому воспитанию студентов на профессиональном уровне и овладение ими понятийно-категориальным аппаратом художественной культуры; формирование умений применять средства искусства на практических занятиях; готовность к использованию искусства в педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* художественно-эстетическое воспитание, художественная культура, педагогические условия, художественно-эстетическая деятельность, художественно-естетический цикл, будущие педагоги.

*Annotation.* Based on the results of the theoretical analysis, the article reveals the conditions that affect the artistic and aesthetic education of the future teachers in high school in the study of subjects of artistic and aesthetic cycle. Compliance with the pedagogical conditions conducive artistic and aesthetic education of students on professional level and mastery of conceptual and categorical apparatus art culture; the formation of the ability to apply the means of art in practical classes; ready to use art in teaching.

*Keywords:* Art and Aesthetic education, art and culture, pedagogical conditions, artistic and aesthetic activity, artistic and Aesthetic cycle, future teachers.

**Вступ.** Модернізація системи освіти спонукає до глибоких соціальних, духовних й економічних зрушень. Питання естетичного виховання особистості набуває особливого значення в сучасних умовах розвитку суспільства, коли загострюються суспільні суперечності, втрачаються загальнолюдські цінності, життєві ідеали. У зв'язку з цим важливою є проблема оволодіння молоддю цінностями світового і народного мистецтва, а розвиток чуття прекрасного, здатності розуміти і цінити твори мистецтва розглядається як одне із завдань національної системи освіти.

Практична реалізація означених завдань зумовлена професійною діяльністю педагога, здатного вільно орієнтуватися в соціальних і природних умовах, розуміти особливості розвитку культури, оволодівати різноманітною науковою інформацією, постійно підвищувати рівень своєї професійної підготовки.

Теоретичну основу художньо-естетичне виховання майбутніх педагогів становлять концептуальні положення Закону України «Про освіту», «Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття)», «Концепції національного виховання», «Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури».

питань організації навчально-виховного процесу; допомога у складанні календарного і поурочних планів.

**Висновки.** Чинне дослідження дозволило з'ясувати, що педагогічне наставництво розуміється як керівництво молодими вчителями, допомога у їхньому професійному становленні. Необхідність наставництва обумовлена тим, що вчителі-початківці, незважаючи на ґрунтовну підготовку, отриману в педагогічних ВНЗ, не в змозі самостійно осягнути і щоденно вирішувати весь комплекс питань, пов'язаних з багатогранною і складною педагогічною діяльністю. Професійне становлення молодого вчителя відбувається через подолання труднощів і недоліків, осмислення і засвоєння досвіду інших учителів. Наскільки швидко буде відбуватися професійне становлення молодого вчителя, залежить і від самого вчителя, і від того, як до нього поставляться у педагогічному колективі і яку допомогу нададуть. Цьому, зокрема, сприятимуть наявність творчого мікроклімату колективу, різні форми методичної роботи і допомоги молодому вчителеві, а також неформальне спілкування з колегами і товариська взаємодопомога.

Таким чином, грамотно організоване наставництво дозволяє пришвидшити процес професійного становлення молодого вчителя. Це, у свою чергу, забезпечить підвищення якості роботи всього педагогічного колективу по навчанню і вихованню підростаючого покоління.

**Література:**

1. Львова Ю. Л. Деякі питання психології вчителя / Ю. Л. Львова. – К., 1972.
2. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка. – 2-е изд., испр. и доп. / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, Н.Е.Кузовлева, В.Б.Царькова. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.
3. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982. – 144 с.
4. Робота з молодими вчителями [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.spodobivka.edu.kh.ua/vse_dlya_vchitelya/shkola_molodogo_vchitelya/ – Заголовок з екрану.
5. Учитель-методист – наставник стажера: кн. для учителя / С.Г. Вершловский, Т. И. Гриб, В. Ю. Кричевский и др. / под ред. С.Г. Вершловского. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
6. Шакуров Р. Х. Творческий рост педагога / Р. Х. Шакуров. – М.: Знание, 1985. – 80 с.





оптантів приваблював фах адвоката). Однак в останні роки бажаючих стати служителями Феміди меншає. Так, у 2014 р. таких було лише 5,8%. З кожним роком спостерігається повільне. але невпинне, зростання оптантів, які в майбутньому себе бачать програмістами ( з 6,7 % у 1999 році до 9 % у 2014 році.). Вплив різноманітних шоу в яких висвітлюються особливості діяльності кухаря зумовив зростання інтересу підлітків до цієї професії в останні роки. Також спостерігається зростання інтересу підлітків до професії дизайнера – від 0,7 % у 1999 році до 4,6 % у 2011 році і 7,7% у 2014 році. Серед позицій семикласників зафіксована чітка диференціація професійних виборів відповідно до статі оптанта: професійні інтереси хлопців пов'язані з такими професіями як програміст, водій, міліціонер, будівельник, спортсмен. Дівчат набагато частіше ніж представників протилежної статі приваблює фах учителя, перекладача, перукаря, візажиста, дизайнера.

Аналіз позицій дев'ятикласників фіксує схожі тенденції: найпопулярнішими є спеціальності медичної і юридичної сфер; виявлено зростання зацікавлення оптантами професією кухаря від 1,8 % у 2005 році до 8,6 % у 2014 році; поступове зростання кількості школярів, які в майбутньому бачать себе програмістами ( від 3, 3 % у 1999 році до 7,4 % у 2014 році).

До 2008 року серед дев'ятикласників зростала кількість учнів, які прагнули стати банкірами, однак після економічної кризи 2008 – 2009 років, від якої суттєво постраждала банківська сфера, таких бажаючих суттєво зменшилося. Інтеграційні процеси зумовили зростання зацікавлень дев'ятикласників туристичним бізнесом: від 0,6 % у 2002 році до 3,2 % у 2014 році. Також зафіксовано зростання відсотку бажаючих оптантів у майбутньому опанувати будівельні спеціальності. Пік зацікавлень політичною кар'єрою (бажання стати президентом, депутатом) припадав на постпомаранчеві роки (2005 – 2008 рр). У подальшому спостерігається спад такого інтересу: від 3,7 % у 2008 році до 0,6 % у 2014 році.

Природно, що надання оптантами переваги спеціальностям, що потребують вищої освіти зумовило орієнтацію підлітків на ВНЗ: серед семикласників від 53,7% до 69% учнів спрямовані на навчання у ВНЗ III – IV рівнів акредитації і від 11,2% до 19,2 % на ВНЗ I – II рівнів акредитації. Серед дев'ятикласників ці показники становили відповідно 48,2 % - 65, 4% ( ВНЗ III – IV рівнів акредитації) і 10,2 % - 22,2 % (ВНЗ I – II рівнів акредитації). Аналіз виборів учнями навчального закладу у часовому розрізі засвідчив, що пік інтересу до професійно – технічної освіти припадав на 2005 рік ( серед учнів 7 класів – 19,2 %, серед дев'ятикласників – 22,3%). У 2014 році ці показники становили відповідно 14,1 % і 11,4 %.

Для даних досліджувальних періодів зафіксовано таку тенденцію: відсоток оптантів, які не визначилися з обраною спеціальністю фактично відповідає відсотку учнів, які не обрали певний навчальний заклад для опанування відповідної професії. Також серед підлітків незначна кількість бажаючих одразу після навчання в загальноосвітніх навчальних закладах піти працювати на виробництво (серед семикласників від 1,3% до 3,2 %, серед дев'ятикласників – від 0,6 % до 2.4%) або ж зайнятися індивідуальною підприємницькою діяльністю ( від 0,2 % до 4,8 % серед учнів 7 класу і від 1,7 % до 2,4% серед учнів 9 класу).

Основними мотивами вибору певної професії семикласниками є належна оплата праці (від 25,4% до 48, 8%), відповідність майбутньої професії

інтересам (від 25,7 % до 44, 2%). Щодо інших складових так званої формули вибору професії ( хочу – можу – треба) то намагання обирати професію відповідно до своїх здібностей притаманне від 7,3% (2011 р.) до 34 % (2008 р.) семикласників. На актуальність для сучасного ринку праці обраної спеціальності вказують від 6 % ( 1999 р.) до 34 % ( 2008р.) оптантів. У 1999-2002 рр. значна частина підлітків зважала на престижність майбутнього фаху (19,2 % - 28 %). У 2014 році їхня кількість дещо зменшилася до 13,4%. Водночас в останні роки спостерігається зростання такого мотиву, як можливість спілкування з людьми – з 2,7 % у 1999 році до 13, 4% у 2014 році, а також можливість отримувати інтелектуальне задоволення від праці: від 5,4% у 2005 році до 9,6% у 2014 році.

Аналіз думок дев'ятикласників засвідчив схожі тенденції: найчастіше учнів у вибраній професії приваблює належне матеріальне забезпечення (від 26,8% у 2014 році до 45,6% у 2008 році), відповідність фаху наявним професійним інтересам (від 17, 4 у 2005 році до 30,8 % у 2014 році). Водночас у 2014 році найбільше оптанти намагалися враховувати наявність певних здібностей до обраної професії і можливість вступати у взаємодію з людьми. Також кожен 5 -6 дев'ятикласник вважає обраний фах потрібним на ринку праці, а кожен 6 – 9 учень зважає на престижність майбутньої професії. Зафіксовано зростання кількості оптантів у 2014 році, які прагнуть у майбутній професійній діяльності реалізувати свій інтелектуальний потенціал. Водночас сучасним підліткам, притаманний прагматичний підхід до вибору фаху. Такі мотиви як романтичність професії, наявність ризику під час розв'язання трудових завдань і так звані соціальні мотиви ( можливість допомагати іншим людям) не перевищують 6 -7 % у всі досліджувані часові періоди.

Найвагомішим чинником впливу на вибір професії семикласниками є батьки (від 19,3% до 37, 2%) . Водночас велика частка учнів вважає, що їхній вибір є цілком самостійним і не залежить від будь яких чинників. На підлітків також значний вплив мають засоби масової інформації (від 7,4% до 14,6%). У підлітковому віці спілкування з друзями є провідною діяльністю, тож їхній вплив на зацікавлення оптантами тією чи іншої професією випереджає впливи інших авторитетних людей, представників професії тощо. Вплив педагогів на професійне самовизначення підлітків на думку останніх досить незначний: він коливається в діапазоні 1,5% - 4,2%. Винятком був лише 2011 рік, коли майже кожен 10 семикласник зважав на позицію вчителів при виборі майбутнього фаху.

Батьки є найвпливовішим чинником при виборі професії і дев'ятикласниками. Так, у 2014 році цей показник становив 37,1%. Водночас вплив вчителів залишився майже непомітний для підлітків. Порівняно з відповідями семикласників зафіксовано значно менший вплив ЗМІ на вибір фаху учнями дев'ятих класів – від 5,1% у 2014 році до 12% у 2002 р. Дев'ятикласник значно більше, порівняно з семикласниками, зважають на поради і приклади представників професії: від 11,4% у 2005 році до 12% у 2014 році. Думка друзів, однокласників найбільше важила для дев'ятикласників у 2002 році ( 11,4%), далі спостерігається зменшення даного показника до 2,3% у 2014 році. Чимала кількість дев'ятикласників (від 15,3% до 29%), насамперед це стосується хлопців, вказувала на самостійний вибір того чи іншого фаху.

**Висновки.** Підготовка до професійного самовизначення підлітків повинна враховувати особливості розвитку особистості на даному віковому етапі і





поради та інструкції набувають консультативного характеру, а не авторитарно нав'язуються. «Індивідуальний стиль роботи, – пише педагог, – формується шляхом вибіркового засвоєння досвіду інших, пристосування його до усталених і неповторних особливостей своєї особистості» [6, с. 57]. Отже, у педагогічному наставництві важливою є співпраця вчителів різних поколінь. Наставник, так само як і молодий учитель, є творцями педагогічної майстерності останнього.

Вивчаючи роботу наставників з молодими вчителями, ми виявили найпоширеніші форми й методи роботи: вивчення навчальних програм; бесіди з молодими вчителями з окремих розділів педагогіки, наукового змісту предмета, методики його викладання; обмін думками про нові видання з педагогіки, методики, науки, основи якої викладаються; спільна розробка системи уроків з теми або окремих, найбільш важких, уроків; консультації з окремих питань методики проведення уроку; спільна підготовка наочних посібників, презентацій, дидактичних матеріалів; взаємовідвідування уроків; обговорення стилю й методики роботи колег; ознайомлення зі своїм стилем роботи з учнями; аналіз педагогічних ситуацій; спільні відвідування уроків досвідчених учителів та їх аналіз; попереднє відвідування молодим учителем уроків, які проводить наставник; надання рекомендацій щодо самоосвіти; залучення до методичної роботи, громадської роботи. Важливим засобом стимулювання професійного зростання молодого вчителя є також залучення до досвіду кращих учителів школи, міста (села), району.

Р. Шакуров розрізняє комплексне і проблемно-тематичне наставництво. Комплексне наставництво здійснюється на початковому етапі, коли молодий учитель має опановувати багато сторін учительської діяльності. Проблемно-тематичне наставництво передбачає вищий рівень підготовленості молодого спеціаліста і пропонується, коли виникає необхідність глибокого проникнення в окремі компоненти педагогічної технології [6, с. 62].

Зважаючи на труднощі, які виникають у роботі молодого вчителя на початковому етапі роботи в школі, наставник зосереджує увагу на комплексі питань, пов'язаних з організацією педагогічного процесу: планування роботи вчителя; вивчення навчальних програм, пояснювальних записок; ведення шкільної документації; дидактичні, виховні, психологічні, санітарно-гігієнічні вимоги до уроку; сучасні технології навчання і виховання; методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів; методи контролю знань учнів, вимоги до перевірки зошитів; методика організації індивідуальної роботи в школі; використання навчального кабінету в процесі підготовки і проведення уроку; методика організації позакласної роботи з предмета.

Наставник знайомить молодого вчителя з навчально-методичною базою школи, кабінету, зі змістом і формами виховної роботи школи, її традиціями, із календарем знаменних і пам'ятних дат на навчальний рік; допомагає вивчити індивідуальні особливості учнів і налаштувати зв'язок з ними та їхніми сім'ями; допомагає в роботі з обдарованими учнями, а також із важковиховуваними і педагогічно занедбаними дітьми та їх сім'ями; знайомить із шляхами підвищення ефективності уроку.

Втім фронтальне вивчення роботи наставників показало, що використовуються не всі форми роботи. Допомога молодому вчителеві обмежується двома-трьома формами роботи, серед яких найпоширенішими є: відвідування уроків молодих учителів з їх аналізом; рекомендації з окремих

особистості, як індивідуальності і лише потім як умілого робітника, який володіє спеціальними навиками у даній галузі діяльності» [3, с. 27].

З огляду на це, основними завданнями педагогічного наставництва є: сприяння самореалізації особистості молодого вчителя, розвиток здібностей і обдарувань; допомога в удосконаленні його професійних умінь, підвищенні рівня загальнонаукової та методичної підготовки; розвиток у молодого вчителя почуття задоволеності, відчуття успіху і творчого зростання; навчання застосовувати отриманих знань з урахуванням особливостей конкретних ситуацій; допомога в оволодінні вміннями і навиками повсякденної роботи, формування ціннісних орієнтацій, педагогічної спостережливості й уяви, педагогічного такту; залучення до системи самоосвітньої роботи; включення до колективу [4; 5, с. 31–32].

Наставника призначає директор школи з числа досвідчених учителів з даного предмета. У малокомплектних школах наставник може призначатися з числа кращих учителів із суміжного предмета (наприклад, математика – фізика – хімія або іноземна мова – українська мова). У такому разі конкретну методичну допомогу зі своєї спеціальності молодий учитель отримує в районному методичному об'єднанні і методичному кабінеті, де організується консультативний пункт для молодих учителів. Наприклад, у сільській школі працює два молодих учителя іноземної мови. Вони обоє потребують допомоги з боку досвідчених учителів, яких у школі немає. Тому їм призначено в якості наставників учителів української мови. Або в одній із сільських шкіл Донецької області вчитель історії є наставником молодої вчительки англійської мови. Вона відвідує уроки свого наставника, вивчає його передовий педагогічний досвід з проблеми «Активізація мисленнєвої діяльності учнів на уроці», запрошує його на свої уроки. А допомогу з методики викладання англійської мови вчителька отримує від досвідченого вчителя іншої школи, відвідуючи консультпункт при методкабінеті.

Призначаючи наставника, слід враховувати індивідуальні особливості як молодого вчителя, так і майбутнього наставника. З бесід з молодими вчителями і наставниками було з'ясовано, що наставництво є ефективним, якщо воно ґрунтується на спільності характерів, інтересів, психологічній сумісності молодого і досвідченого вчителів, бажанні працювати у парі. Якщо такої сумісності немає, то робота буде проводитися несистематично, випадково і зводитися до епізодичних вказівок. Учителі розповідають, що навіть коли вони звертаються за допомогою до свого наставника, така допомога їм не надається. Іншою вадою в організації наставництва є або недостатня увага наставника до молодого вчителя, або черезмірне опікування, нав'язування молодим учителям своїх методів роботи.

Офіційно (формально, наказом директора школи) призначаючи досвідченого вчителя наставником, на нього покладають певні обов'язки по керівництву молодими вчителями, наданню їм індивідуальної допомоги у питаннях застосування теоретичних знань на практиці, в реалізації вимог навчальних програм, виконання рекомендацій керівників школи. Відтак, наставник повинен планувати цю роботу, стимулювати діяльність молодого вчителя, контролювати, звітувати перед педагогічним колективом.

У наставництві є і неформальний аспект. Р. Шакуров стверджує, що ефективність наставництва великою мірою визначається довірливими, дружніми стосунками між досвідченим і молодим учителями. У такому разі





спрямовуватися на інформаційне забезпечення оптантів, формування професійних інтересів, допрофесійних компетентностей, активізацію уваги підлітків щодо проблем, пов'язаних з вибором майбутнього фаху. Проведення ефективної профорієнтаційної роботи не можливе без урахування соціально – професійних орієнтирів самих оптантів – головних суб'єктів професійного самовизначення. Аналіз позицій учнів 7, 9 класів упродовж 1999 – 2014 рр. виявив такі тенденції:

1. Найпопулярнішими професіями для підлітків є спеціальності медичної і юридичної галузей. У зв'язку з НТП з кожним роком зростає зацікавлення оптантів комп'ютерними науками . Соціально – економічні зміни в суспільстві значною мірою впливають на профорієнтаційні позиції підлітків. Зокрема, фінансові кризи 2008р. і 2014 р. зумовили спад інтересу оптантів до економічних професій, насамперед, це стосується спеціальностей банківської сфери. Піки зацікавлень політичною кар'єрою змінюються спадом інтересу до даного шляху професійної самореалізації відповідно до виникнення сподівань і розчарувань у суспільстві стосовно дій керманичів країни.

2. Домінуючі інтереси підлітків зумовлюють їхню орієнтацію на здобуття вищої освіти. Водночас кожен 7 – 10 школяр планує опанувати робітничу спеціальність в закладає професійно технічної освіти. Незначний відсоток підлітків виявляє бажання одразу після навчання в ЗОШ включитися в трудову діяльність.

3. Основним мотивом вибору професії підлітками у всі досліджувані часові відрізки було належне матеріальне забезпечення. Також учні намагаються враховувати свої інтереси, можливості, здібності під час вибору фаху. Часто оптанти вказують на актуальність обраного фаху, однак порівняльний аналіз переліку вибраних підлітками професій з ситуацією на ринку праці свідчить про орієнтацію переважної більшості школярів на професії, які вже є «надлишковими», тож велика ймовірність того, що після студентської лави чимало молодих людей одразу поповнить число безробітних. На свідомому рівні серед сучасних підлітків превалює прагматичний підхід до вибору фаху. Однак аналіз професійних зацікавлень школярів засвідчує, що в підсвідомості наявний певний романтизм у професійному самовизначенні, що притаманний даному віковому періоді. Розвиток невиробничої сфери, ринку послуг, збільшення кількості зайнятих у професійних структурах типу «людина – людина» зумовлює зростання значення такого мотиву як можливість спілкуватися з людьми.

4. Батьки школярів найбільше впливають на вибір професії школярами. Водночас профорієнтаційні потуги педагогічних працівників залишаються майже непомітними для оптантів. У підлітковому віці позиція однолітків часто є найавторитетнішою, це проявляється і в процесі професійного самовизначення. Намагання бути дорослим, самостійним у своїх виборах, характерне для даного віку, знаходить своє відображення у відповідях тих респондентів, які вказали на незалежність від думки оточуючих своїх профорієнтаційних позицій.

5. Слід звертати увагу в профорієнтаційній діяльності на стать оптанта, оскільки аналіз думок школярів виявив суттєві розбіжності у соціально – професійних орієнтирах підлітків хлопців і дівчат.

Урахування вищенаведених результатів досліджень у профорієнтаційній діяльності сприятиме підвищенню ефективності підготовки підлітків до вибору

профілю навчання учнями і їхнього подальшого професійного самовизначення. Перспективи вбачаються в створенні ефективних профорієнтаційних програм, які б ураховували профорієнтаційній досвід попередніх поколінь, сучасні здобутки у царині профорієнтації і позиції самих школярів стосовно власного професійного самовизначення.

**Література:**

1. Збірник нормативних, інструктивних та методичних матеріалів з питань професійної орієнтації незайнятого населення та інших категорій громадян. — К, 1997. — С. 47.

2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений /Евгений Александрович Климов. – М.: Академия, 2004. – С. 231-233.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електроний ресурс] Режим доступу до статті: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013

**Педагогіка**

**УДК [373.51: 811.1]: 376.1**

**старший викладач кафедри методики навчання мов і літератури**
**Казачінер Олена Семенівна**
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» (м. Харків)

## ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

*Аннотация.* В статье разработана модель организации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку в инклюзивном классе. Выделены факторы ее эффективности, составляющие компоненты, результат. Данная модель основана на специфике предмета «Иностранный язык» и на особенностях организации учебно-воспитательного процесса на основе инклюзивного обучения.

*Ключевые слова:* учебно-воспитательный процесс, организация учебно-воспитательного процесса по иностранному языку, инклюзивное обучение, инклюзивный класс.

*Annotation.* In the article the model of organization the educational process of foreign language in inclusive classroom was worked out. The factors of its effectiveness, components and result were singled out. This model is based on the specifics of subject “Foreign language” and on the specifics organization of the inclusive educational process.

*Keywords:* educational process, organization the educational process of foreign language, inclusive teaching, inclusive classroom.

**Вступ.** Згідно з ЮНЕСКО, інклюзивне навчання – це «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі». Метою інклюзивного навчання є покращання навчального середовища, в якому вчитель і учні відкриті до різноманіття, де





атмосфера, дружні стосунки, взаємодопомога. При цьому професійне становлення молодого вчителя залежить від творчого використання колективного досвіду. Звісно, що молодий учитель на початку своєї педагогічної діяльності не може ефективно використовувати те, чого досягнув колектив. Тому важливою умовою його професійного становлення є допомога з боку педагогічного колективу.

З іншого боку, як зазначає Ю. Львова, поява у колективі молодого, недосвідченого, педагога стимулює всіх членів педагогічного колективу школи, у яких «виникає почуття відповідальності за роботу молодого товариша, виникає бажання показати найкраще в педагогічній практиці, поділитися своїми «секретами» майстерності» [1, с. 38].

З огляду на це, весь педагогічний колектив є наставником учителя-початківця. С. Вершловський зауважував, що і директори шкіл, методисти, вчителі-майстри – усі причетні до наставницької діяльності. Вони надають безпосередню допомогу колегам-початківцям у поглибленні і збагаченні їхнього педагогічного світогляду, розвитку професійної схильності та інтересів, формуванні творчого ставлення до своєї справи [5, с. 6–7].

З іншого боку, важливим принципом організації роботи з молодими вчителями є диференційований підхід до їхньої професійної підготовки в залежності від стажу роботи, досвіду попередньої педагогічної діяльності. Молоді вчителі відрізняються також характером, темпераментом, мотивами педагогічної діяльності і професійними установками. А шкільна дійсність – багатогранна, складна, суперечлива. Стикаючись з нею, молодий педагог повинен швидко приймати рішення, реагувати на вимоги керівників школи до якості його роботи, на стосунки з учнями тощо. Крім цього, шлях до професіоналізму починається із сприйняття і використання чужого досвіду. У цьому потрібна допомога наставника. При цьому, як зауважував С. Вершловський, у центрі уваги наставника «повинна бути особистість молодого спеціаліста, а не тільки його професійні якості, знання чи вміння» [5, с. 11].

Отже, педагогічне наставництво розуміється в широкому та вузькому значеннях. У широкому значенні – це керівництво молодими спеціалістами, яке здійснюється всім колективом. У вузькому – це індивідуальна робота досвідченого педагога з молодим учителем, спрямована на вдосконалення педагогічної майстерності останнього.

Мета наставництва полягає в тому, щоб допомагати молодим фахівцям у їхньому професійному становленні, у розв’язанні конкретних проблем організації навчально-виховного процесу, у впровадженні сучасних методів і технологій навчання у сучасний освітній процес; сприяти розвитку їхнього творчого та професійного потенціалу, задовольняти потреби молодого спеціаліста у безперервній освіті і надавати допомогу у подоланні труднощів.

Учительська професія, як жодна інша, вимагає не тільки професійних знань та вмінь, але й особистісних якостей.. «Є дві головні складові Вчителя, – зазначає Є. Пассов, – майстерність і особистість. Якщо Вчитель не буде їх мати, нам не вдасться зробити освіту могутнім фактором соціального, економічного і духовного розвитку суспільства, фактором його інтелектуального відродження» [2, с. 7]. Тому в роботі з молодими вчителями чи не найголовнішими є питання педагогічної етики та розвитку педагогічної техніки, оскільки «становлення вчителя є перш за все формування його як

**Формулювання мети статті та завдань.** Метою статті є виявлення суті педагогічного наставництва і визначення його ролі у професійному становленні молодого вчителя.

**Виклад основного матеріалу статті.** Незважаючи на те, що педагогічні ВНЗ постійно вдосконалюють процес навчання на основі впровадження інноваційних педагогічних технологій, її випускника не можна вважати спеціалістом, який може адекватно самостійно вирішувати проблеми, які виникають у ході педагогічного процесу. Навіть педагогічну практику, упродовж якої студент уперше опановує ту рольову поведінку, яка стане у подальшому визначальною в його професійній діяльності, не можна вважати еквівалентом професійної діяльності, оскільки студенти зосереджені не стільки на виробленні професійних умінь, скільки на отриманні позитивної оцінки. Втім педагогічна практика дає можливість підтвердити або спростувати бажання студентів працювати у школі, а також формувати і розвивати позитивні мотиви педагогічної діяльності.

Більшість випускників педагогічних ВНЗ мають велике бажання працювати у школі, вчити й виховувати дітей, реалізувати себе не тільки як професіонали, але й як особистості. У них також наявні такі мотиви, які спонукають їх удосконалювати свою кваліфікацію: почуття обов'язку та відповідальності, прагнення принести користь суспільству, зацікавленість у долях своїх вихованців, потреба у творчості [6, с. 9].

Педагогічна діяльність дуже різноманітна і складна, вона передбачає не тільки навчання школярів (цей процес теж доволі складний), на що орієнтована більшість випускників ВНЗ, але й виховання, спілкування з учнями, їхніми батьками, вчителями, керівниками школи, методичну роботу, а молодому вчителеві ще бракує професійного та життєвого досвіду. Усе це викликає певні труднощі і проблеми в його роботі. Вони виникають як суперечність між вимогами, що пред'являються до вчителя, і наявними знаннями та вміннями вчителя; між позитивними мотивами та потребами, які є у вчителя, і відсутністю можливостей їх задовольнити. Досвід свідчить, що у вчителя-початківця виникають різноманітні труднощі – від складання планів (календарних, тематичних, поурочних), оформлення шкільної документації до спілкування з колегами, учнями та їхніми батьками, встановлення оптимальних стосунків з учнями, налагодження дисципліни на уроці тощо. Крім цього, на шляху професійного становлення молодого вчителя стоять і такі проблеми: невпевненість у собі, нерозуміння того, як поводити себе на уроці, незнання сучасних форм і методів роботи в школі, нерозуміння значення виховання школярів як у процесі навчання, так і в позакласній роботі і невміння її організувати.

Саме на труднощах і проблемах зосереджена увага вчителя у перші роки його самостійної педагогічної діяльності. Тому професійне становлення молодого вчителя відбувається перш за все через подолання труднощів і помилок. З іншого боку, вирішення проблеми професійного зростання молодого вчителя пов'язано з підвищенням його кваліфікаційного рівня, з поглибленням знань і вдосконаленням педагогічних умінь і навичок.

Слід зазначити, що у професійному становленні молодого вчителя не все залежить від нього. Великі українські педагоги А. Макаренко і В. Сухомлинський стверджували, що хорошим учителем, майстром можна стати тільки у хорошому педагогічному колективі, в якому панує творча





гарантується забезпечення потреб учнів і повага до їх здібностей та можливостей бути успішними.

На рівні держави затверджено ряд нормативних документів, які визначають порядок запровадження інклюзивної освіти в Україні: Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.10 № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти» (Додаток 1), Наказ Міністерства освіти і науки від 09.12.10 № 1224 «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» (Додаток 4), Інструктивний лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26.07.2012 № 1/9-529 «Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання», Інструктивний лист Міністерства освіти і науки молоді та спорту України від 18.05.12 № 1/9-384 «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», Розпорядження Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», Наказ Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 № 1224 «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах», а також Проект Закону про внесення змін до деяких законодавчих актів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання.

«Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» (Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 № 912).

У зв'язку з цим головним у своїй роботі ми вважаємо моделювання такого процесу навчання на уроці, де в центрі уваги знаходиться учень з його потребами, мотивами та інтересами. Це вимагає від учителя добору таких видів діяльності на уроці, щоб допомогти всім учням учитися радісно, творчо і бачити результати своєї праці. Надзвичайно важливе значення це має для навчання предмету «Іноземна мова», який, на відміну від інших навчальних предметів, є водночас і метою, і засобом навчання.

Учень може спілкуватись іноземною мовою лише під час уроку, якщо вчителеві вдається наблизити урок до реального мовного спілкування, створити своєрідну модель іншомовного середовища. Шляхом застосування різних видів зорової, слухової, зорово-слухової наочності, створення мовленнєвих ситуацій, схожих на реальні, учитель немов би виводить учнів за стіни класу, перетворивши себе на носія мови, а учнів – у своїх співрозмовників. Тут певним чином створюється і мотивація оволодіння ІМ, оскільки учні захоплені новою діяльністю, в якій вони можуть успішно виконувати різні дії лише за умов володіння хоча б невеликою кількістю іншомовних засобів. Це підтверджує той факт, що залучення дітей з особливими потребами до навчання в найближчих за місцем проживання закладах загального типу сприятиме їхній кращій адаптації до навколишнього середовища, такі діти оволодівають соціальними навичками, почуваються більш самостійними, потрібними в суспільстві. Таким чином, процес

оволодіння учнями іноземною мовою, на відміну від оволодіння ними рідною мовою, в природному мовному середовищі є свідомим, цілеспрямованим і керованим з боку вчителя процесом вивчення ІМ.

Питання запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах розглядалися в різноманітних аспектах у працях таких дослідників, як Є.А. Данілавічюче, О.Денисенко, С.Здрагат, А.Колупаєва, А.Крикун, Т.Момоток, Б.Мороз, Н.Полторакіна, О.Савельєва, Т.Сак, О. Усенко, В.Шнайдер, І.Ярмощук та ін. Проблему підготовки педагогічних кадрів до взаємодії з різними категоріями учнів з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної системи навчання досліджували Л.Антонюк, О.Дорошенко, Н.Компанець, О.Кучерук, С.Миронова, Ю.Моклович, Л.Савчук, Л.Тищенко та ін.

Що стосується особливостей навчання іноземної мови в загальноосвітньому навчальному закладі, то це питання було предметом наукових пошуків таких учених, як Л.Білас [1], Н.Божко, М.Дьяченко, Л.Зєня, К.Назаренко, О.Першукова, О.Петращук, В.Плахотник, Т.Полонська [7], В.Редько [8; 9], І.Самойлюкевич [10], В.Смелянська, Н.Тіт, Т.Юрченко та ін.

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про актуальність проблеми організації навчально-виховного процесу з іноземної мови саме в інклюзивному класі, зокрема про необхідність розробки певної моделі, результатом упровадження якої стане ефективне навчання іноземної мови на засадах інклюзивної освіти в загальноосвітньому навчальному закладі.

**Формулювання мети та завдань.** Мета статті полягає у визначенні особливостей організації навчально-виховного процесу з іноземної мови в інклюзивному класі.

Відповідно до мети сформульовано такі завдання:

1. Здійснити аналіз науково-педагогічної літератури з теми дослідження;
2. Розробити модель організації навчально-виховного процесу з іноземної мови в інклюзивному класі;
3. Визначити перспективи подальших наукових досліджень у напрямі окресленої проблеми.

**Виклад основного матеріалу статті.** Аналіз наукових праць [2; 3; 4; 5; 6] свідчить про те, що основними завданнями інклюзивного навчання іноземної мови є:

- здобуття дітьми з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня у середовищі здорових однолітків відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти;
- забезпечення різнобічного розвитку дітей, реалізація їх здібностей під час вивчення іноземної мови;
- створення освітньо-реабілітаційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку;
- створення позитивного мікроклімату у загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування іноземною мовою дітей з особливими освітніми потребами з іншими учнями;
- забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами;





*Ключевые слова:* молодой учитель, личность учителя, профессиональное становление, наставник, педагогический коллектив, комплексное наставничество.

*Annotation.* The essence of the pedagogical mentoring and its role in the professional formation of a novice teacher are considered in the article. It is accentuated that the mentoring is conditioned by the fact that graduating students have many difficulties at the beginning of their educational activity. That's why the task of the directors and the teachers' staff of schools is to help initial teachers to overcome the difficulties, to accumulate their own experience and to form the individual style of educational activity. The especial role of the individual mentoring is emphasized. Forms and methods of the mentor's work with novice teachers are analyzed.

*Keywords*: novice/initial teacher, teacher's personality, professional formation, teacher's mentor, teachers' staff, complex mentoring.

**Вступ.** Проблема професійно-педагогічної підготовки і підвищення кваліфікаційного рівня молодого вчителя випливає, по-перше, з великої ролі вчителя у здійсненні завдань, що зараз стоять перед усім суспільством, по-друге, з того, що реалізація реформ у галузі освіти висуває підвищені вимоги до вчителя та його підготовки. Саме від сьогоднішнього молодого спеціаліста, його ерудиції, компетентності, активності й творчості, самостійності й ініціативності буде залежати, яке покоління ми виховаємо, а відтак – і яку країну розбудуємо.

Оскільки професійне становлення вчителя відбувається у педагогічній діяльності та спілкуванні (а ВНЗ об'єктивно не може організувати повноцінну педагогічну діяльність для кожного студента), то доцільно говорити про формування у ВНЗ готовності до педагогічної діяльності, закладання основ професійної майстерності майбутніх учителів. Отже, навчання у ВНЗ є однією з важливих передумов формування педагогічної майстерності, становлення якої відбувається тільки у процесі самостійної активної діяльності по вихованню і навчанню підростаючого покоління. Тільки щоденно вирішуючи різноманітні проблеми, що виникають у навчально-виховному процесі, мобілізуючи наявні знання, уміння й навички (як педагогічні, так і життєві), набуваючи нові знання, розширюючи світогляд, удосконалюючи уміння й навички, можна стати майстром.

Проблема професійного становлення молодого вчителя у педагогічній літературі представлена великою кількістю праць, у яких піднімаються різноманітні питання: готовність випускників педагогічних ВНЗ до роботи у школі (О. Абдулліна, Н. Кузьміна), труднощі у роботі молодих учителів (Ю. Бабанський, Н. Головко), адаптація молодого вчителя (Т. Бєлан, Н. Кулик, К. Куцманд, Л. Лєсохіна, Ю. Львова, С. Максименко,. О. Мороз, В. Сластьонін, Н. Тихомирова.), удосконалення професійно-педагогічної майстерності молодого вчителя (В. Афанасов, Н. Кузьміна, Н. Піддубна, Г. Чупилко, Р. Шакуров, Н. Шемчук). У працях О. Бєльської, Л. Галати, Л. Ляпиної, І. Міхал, Є. Ситнікової узагальнено досвід роботи педагогічних колективів шкіл з молодими вчителями. О. Ковальова, О. Кононко, А. Міловзорова, Г. Хромей розглядають різні аспекти наставництва.

професійного спілкування, яка передбачає визначення індивідуальної програми самовдосконалення комунікативних умінь, корекції ціннісних орієнтацій, розвитку якостей, необхідних для успішної професійної взаємодії.

**Література:**

1. Демічева І.О. Технологія формування дослідницької культури вчителя / І.О. Демічева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2004. – Вип. 32. – С. 106–112., с. 25].

2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учеб. пособ. / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.

3. Комарова Э.П. Основы обучения иноязычному профессионально ориентированному опосредованному общению в системе вузовского образования / Э.П. Комарова. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.

4. Кручек В. А. Формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: Автореф. дис. На здобуття наукового ступеню канд. пед. наук: 13.00.04 / В. А. Кручек. – К., 2004. – 16 с.

5. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / [В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др.]. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

6. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

7. Свистун В. І. Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності: Дис. На здобуття наукового ступеню д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. І. Свистун./ Національний аграрний університет – К., 2007. – 505 с.

8. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988.; С.9].

**Педагогіка**

**УДК 37.091.12:005.963.2**

**доцент кафедри педагогіки,**
**кандидат педагогічних наук Лях Галина Романівна**
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)

## РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО НАСТАВНИЦТВА У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается сущность педагогического наставничества и его роль в профессиональном становлении молодого учителя. Подчеркивается, что наставничество обусловлено тем, что выпускники педагогических вузов испытывают множество трудностей в начале своей деятельности. Поэтому перед руководителями и педагогическими коллективами школ стоит задача помочь молодым учителям преодолеть трудности, накопить свой собственный опыт, сформировать индивидуальный стиль деятельности. Акцентируется внимание на особой роли индивидуального наставничества. Анализируются формы и методы работы наставника с начинающими учителями.





- надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання іноземної мови.

Проведені фахівцями соціально-психологічні дослідження підтверджують переваги інклюзивного навчання, зокрема іноземної мови, а саме:

1) програми інклюзивної освіти надають можливість дітям і учням з вадами взаємодіяти зі звичайними дітьми, спостерігати за ними, наслідувати їх, отримувати такий соціальний досвід, як і їхні здорові товариші;

2) спільне навчання стає корисним і для дітей без вад, оскільки вони з раннього віку стають чутливими та толерантними до потреб інших, вміють позитивно сприймати не схожих на них людей, у них виявляється вища соціальна відповідальність, більша впевненість у собі, що сприяє їх особистісному розвитку;

3) усі діти в системі інклюзивної освіти отримують підтримку і досвід того, що кожна людина може долати труднощі і перешкоди і, таким чином, досягати значних успіхів.

Таким чином, для розробки моделі організації навчально-виховного процесу з іноземної мови в інклюзивному класі спочатку нами було визначено такі взаємозалежні *чинники* його *ефективності*, як специфіка предмета «Іноземна мова» та специфіка організації навчально-виховного процесу а засадах інклюзивного навчання. Цим зумовлено виділення трьох взаємопов'язаних *компонентів* моделі: діагностико-аналітичний, змістовий, оціночно-результативний.

Результатом упровадження даної моделі має, на нашу думку, стати ефективна організація навчально-виховного процесу з іноземної мови в інклюзивному класі, а саме – набуття школярами, які мають особливості психофізичного розвитку, іншомовної комунікативної компетенції на базі загальноосвітнього навчального закладу.

Так, реалізація *діагностико-аналітичний компонента моделі* полягатиме в здійсненні діагностики й корекції пізнавальної, емоційно-вольової, моральної сфери, особистісних особливостей дитини, а також у залученні дитини до активної пізнавальної діяльності з іноземної мови на основі використання її позитивних нахилів та інтересів.

Створення ситуації успіху під час вивчення іноземної мови, формування навичок спілкування іноземною мовою в усній та писемній формах, адаптація навчальних планів, навчальних матеріалів, навчальних програм з урахуванням конкретних потреб дитини (урахування індивідуальних та вікові особливостей дітей, і проходження ними програм з інших предметів, що дозволяє інтегрувати знання учнів з різних областей, здійснювати міжпредметну освіту), урахування особливостей навчання, виховання та розвитку різних категорій учнів з особливостями психофізичного розвитку під час організації навчально-виховного процесу з іноземної мови, активна і постійна участь учнів у всіх заходах навчально-виховного процесу, надання індивідуальної допомоги, яка б не віддаляла та не ізолювала учня, надання можливостей для узагальнення та передачі навичок, зокрема іншомовної мовленнєвої діяльності, розподіл обов'язків педагогом загального та спеціального навчання щодо планування, проведення й оцінювання уроків іноземної мови, активне залучення батьків школярів до навчально-виховного процесу з іноземної мови, підвищення їхньої

педагогічної грамотності – таким, на наш погляд, має стати наповнення *змістового компонента*.

Показниками реалізації *оціночно-результативного компонента* нашої моделі є набуття учнями умінь слухати, говорити, читати, писати, формулювати й висловлювати судження; застосування цих навичок для формування й посилення відчуття спільноти шляхом взаємодії з іншими, роботи в групах, застосування мовлення для вияву поваги та оцінки процесів групової діяльності, емоційне задоволення учнів від виконання завдання, подолання ними труднощів під час розв'язання навчальних завдань з іноземної мови, підвищення самоповаги дитини, її самооцінки, оцінювання навчальних досягнень, саморефлексії, особистості учнів з особливостями психофізичного розвитку і з нормальним розвитком з іноземної мови за критеріями, що впроваджені в систему вітчизняної освіти, а також за допомогою тестів, портфоліо. Загальний очікуваний результат навчання іноземної мови – розуміння тексту й особистий відгук на нього – підходить для всіх учнів.

Структура моделі представлена нами на рис. 1.





компетентність; перехід на новий рівень професіоналізму; розвиток готовність до саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності; оволодіння прийомами професійного спілкування, що сприяє створенню оптимістичної професійної перспективи.

Активне впровадження у навчально-виховний процес вищих аграрних навчальних закладів рольових, ділових і сюжетно-рольових ігор вважаємо одним із засобів стимулювання пізнавального інтересу до формування необхідних знань з культури професійного спілкування та їх практичного застосування. Ділові ігри впроваджуються як форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання системи відносин, що складається у даній сфері. У навчальній практиці діяльність її учасників має організовуватись на базі імітаційної моделі, що відтворює певні умови професійної діяльності. Рольові ігри впроваджуються як діяльність, під час якої учасники гри перебирають на себе певні ролі та в ігровій ситуації відтворюють дії і взаємовідносини між людьми, що характерні для аналогічної реальної ситуації.

При визначенні засобів і методів стимулювання та педагогічної підтримки студентів у процесі формування вмінь та навичок культури професійного спілкування ми також враховували особливості, зумовлені суттєвими змінами в соціальній позиції студента, які сталися останнім часом.

По-перше, культура професійного спілкування формується в процесі спільної діяльності педагогів та студентів, що є двобічним процесом. Останній передбачає, з одного боку, організаційно-педагогічний вплив педагогів у навчально-виховному процесі, з іншого – творчу самостійну діяльність студентів, спрямовану на саморозвиток та самовдосконалення культури професійного спілкування**.**

По-друге, якщо раніше студенти погоджувалися на позицію підпорядкування, керованого, то тепер вони прагнуть до ситуації співробітництва, а вона передбачає певні вимоги до організації навчального спілкування: діалектичність, взаємну довіру, реальний психологічний контакт, здатність викладача відмовитись від диктату й перейти до взаємодії.

По-третє, студент став критичним, активним, прагне раціонально використовувати навчальний час, зусилля, матеріальні ресурси. Студент припускає, що він може висловлювати своє незадоволення кваліфікацією викладача; при цьому втрачається стабільність, яка ґрунтувалася на відносинах старшого і молодшого, досвідченого і недосвідченого. Студент не довіряє красивим словам, він хоче відчувати повагу до себе, шанобливе ставлення до власної особистості, визнання права бути вислуханим, права на самовираження, визнання його потреб законними. Студент вимагає від викладача самокритичності. На жаль, доводиться констатувати, що студенти відчувають тягар втрати моральних орієнтирів, і тому хотіли б бачити у викладачеві взірець позитивної й життєствердної стратегії особистості, що перемагає. Викладач має виступати представником позитивних соціальних цінностей, нести ідеї моральної перспективи.

**Висновок.** Таким чином, ефективність стимулювання та педагогічної підтримки студентів у процесі формування вмінь та навичок культури професійного спілкування повинно забезпечуватись мотивуванням студентів до участі у заняттях з формування культури професійного спілкування; формуванням установки на саморозвиток та самовдосконалення культури

складання плану консультативної бесіди, підбору прикладів ситуацій з різним рівнем культури мовленнєвого спілкування тощо. Виконання названих завдань органічно включають реалізацію як теоретичного, так і практичного компонентів програми формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю.

Робота у мікрогрупах над вирішенням поставлених задач відповідно стимулює пізнавальний інтерес студентів до формування вмінь та навиків культури професійного спілкування, сприяє обміну актуальним досвідом між студентами, що збагачує їх професійні знання та вміння, підвищує рівень володіння комунікативно-мовленнєвими навичками та розширює варіативність у вирішенні проблем професійного спілкування.

Пізнавальний інтерес є важливою проблемою, що зумовлює рівень пізнання і оволодіння знаннями. «При цьому він спрямований не тільки на зміст даної предметної галузі з її специфічними властивостями, а й на процес добування цих знань, до пізнавальної діяльності, в якій проходять оперування вже набутими способами навчання, оволодіння новими та їх вдосконалення» [8 С.9].

Таким чином, завдання повинні бути спрямовані на стимуляцію пізнавального інтересу до формування всіх компонентів культури професійного спілкування, відображати реальний процес ділового спілкування і професійну спрямованість його змісту, дотримуватись адекватності навчальних завдань характеру формуючого уміння, містити інтенсивну практику і поетапне формування дій у підготовці до професійного спілкування, мати зростаючу складність і створювати умови для використання об'єктивних методів контролю і самоконтролю. Усі навчальні завдання залежно від цільового призначення ми пропонуємо розділити на чотири групи: 1) спрямовані на корекцію ціннісних орієнтацій; 2) розвиток інформаційно-мовленнєвих умінь; 3) розвиток перцептивно-когнітивних умінь; 4) розвиток операційно-діяльнісних умінь. Представлений комплекс навчальних завдань, що покликані на стимулювання студентів до формування вмінь та навичок культури професійного спілкування, реалізується через різні організаційні форми: тренінгові завдання і сюжетно-рольові ігри.

Тренінгові заняття з формування умінь та навичок культури професійного спілкування можуть будувалися за таким планом: 1) актуалізація теоретичних знань та знань про способи виконання дії (прагматично-процедурних знань), приведення їх у систему, показ значущості знань з метою формування інтересу і потреби в оволодінні ними; 2) тренінг окремих способів дії, характерних для певного комунікативного уміння; 3) розвиток комплексу способів дії шляхом самостійного їх використання на репродуктивному рівні; 4) формування уміння переносити відпрацьовані навички в нові нестандартні, творчі комунікативні ситуації.

Слід зазначити, що робота в тренінговій групі сприяє усвідомленню студентом самого себе (своєї особистості), розумінню інших співрозмовників. Кожен учасник досліджує свій стиль спілкування, спостерігає за поведінкою інших учасників тренінгу, усвідомлює звичайні способи спілкування, аналізує помилки в міжособистісній взаємодії, набуває практичних навичок і вмінь формування культури професійного спілкування [5].

Результатом проведення тренінгових занять з формування культури професійного спілкування у майбутніх фахівців аграрного профілю можна вважати удосконалення таких якостей як підвищення професійної





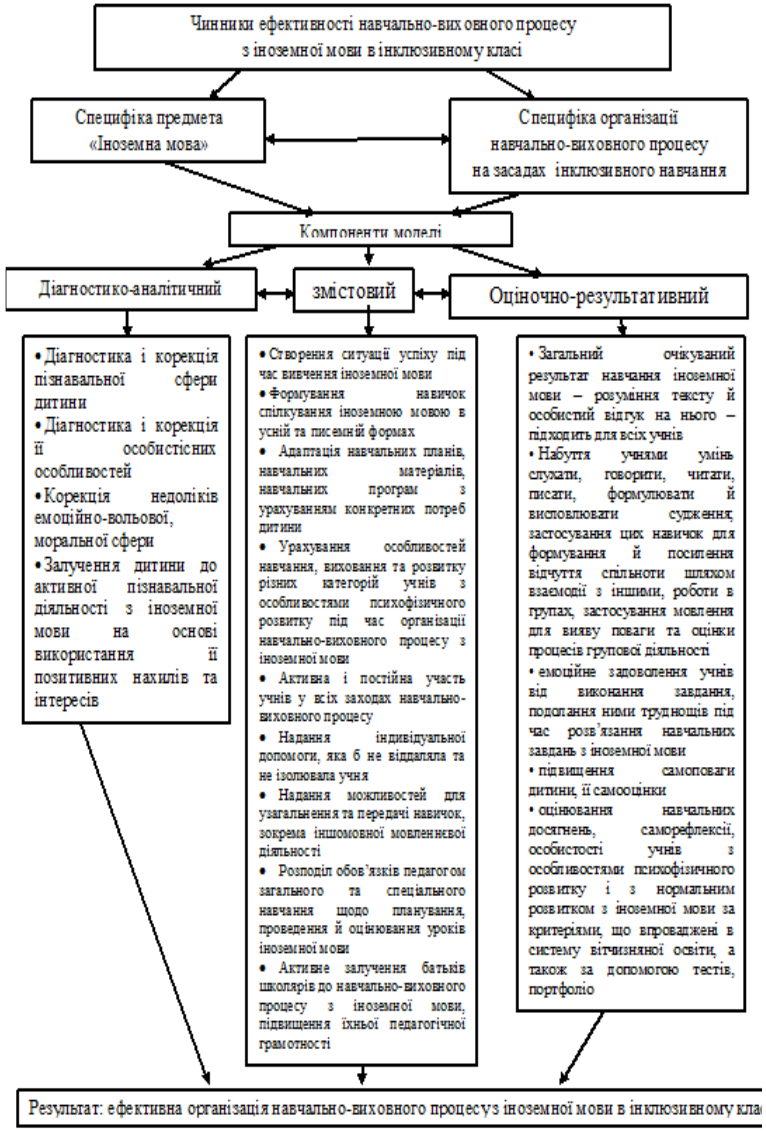



**Рис. 1. Модель організації навчально-виховного процесу з іноземної мови в інклюзивному класі**

**Висновки.** Таким чином, усе викладене вище дозволяє дійти висновку про те, що питання ефективної організації навчально-виховного процесу з іноземної мови в інклюзивному класі на базі загальноосвітніх навчальних закладів на сьогодні є надзвичайно актуальним і потребує розв'язання.

Нами було розроблено модель організації навчально-виховного процесу з іноземної мови в інклюзивному класі. Для її розробки визначено такі взаємозалежні чинники ефективності, як специфіка предмета «Іноземна мова» та специфіка організації навчально-виховного процесу а засадах інклюзивного навчання. Цим зумовлено виділення трьох взаємопов'язаних компонентів моделі: діагностико-аналітичний, змістовий, оціночно-результативний. Результатом упровадження даної моделі має стати ефективна організація навчально-виховного процесу з іноземної мови в інклюзивному класі, а саме – набуття школярами, які мають особливості психофізичного розвитку, іншомовної комунікативної компетенції на базі загальноосвітнього навчального закладу.

Перспективою подальших наукових пошуків у напрямі визначеної проблеми можуть, на нашу думку, стати визначення особливостей побудови навчальних програм, підручників, посібників з іноземної мови з урахуванням завдань інклюзивного навчання, а також напрямів організації навчально-пізнавальної діяльності різних категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку з даного предмета.

**Література:**

1. Білас Л.М. Виховання національної самосвідомості старшокласників у процесі вивчення іноземної мови: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Л.М. Білас; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2005. – 20 с.

2. Данілавічючє Є.А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Є.А. Данілавічючє, С.В.Литовченко; за заг. ред. А.А.Колупаєвої. – К.: А.С.К., 2012. – 360 с.

3. Денисенко О.Д. Головні завдання інклюзивного навчання / О.Д.Денисенко // Пед. вісн. – 2012. – № 3. – С. 76-78.

4. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі / Т.Ілляшенко // Завуч. – 2009. – № 19.

5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А.А.Колупаєва. – К.: Самміт-Книга, 2009. – 272 с.

6. Крикун А. Психолого-педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу в сучасній інклюзивній освіті / А. Крикун // Рідна шк. – 2013. – № 11. – С. 77-80.

7. Полонська Т. К. Портфоліо як складова системи моніторингу освітніх досягнень учнів основної школи / Т. К. Полонська // Педагогіка і психологія. - 2009. – № 3. - С. 99-110.

8. Редько В.Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у змісті шкільних підручників з іноземних мов / В. Редько // Рідна шк. – 2010. – № 11. – С. 23-32.

9. Редько В. Г. Місце і роль підручника в навчанні іноземної мови в середній школі / В. Г. Редько // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 41-47.

10. Самойлюкевич І. В. Професійна підготовка вчителів іноземних мов до інноваційної діяльності в умовах інформаційного суспільства США / І.В.Самойлюкевич // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – № 35. – С. 115-119.





[3;С.24]. На думку В. Кручек, методи активної взаємодії найбільшою мірою сприяють розвитку інтерактивного аспекту спілкування, а методи психологічного впливу розвивають усі три сторони, але переважно комунікативну та перцептивну[4].

На нашу думку, використання таких засобів позитивно впливає на підготовку студентів до професійного спілкування, тому що вони сприяють розвитку не тільки комунікативних мотивів, але й мотивів навчання.

Серед інших важливих засобів стимулювання інтересу до навчання можна назвати створення проблемних ситуацій, використання різноманітних методів і прийомів на заняттях, взаємонавчання та взаємоперевірка студентів, надання їм можливості вибору навчального матеріалу. Так, В. Свистун для стимулювання майбутніх фахівців аграрної галузі до формування вмінь та навичок культури професійного спілкування вважає найефективнішими інтерактивні технології навчання, які, зокрема, сприяють формуванню комунікативної компетентності студентів-аграріїв: імітаційні, організаційно-діяльнісні й ділові ігри, прийоми активізації навчальної діяльності, евристичні технології генерування ідей і різні види тренінгів тощо[7].

Стимулювання студентів до формування вмінь та навиків культури професійного спілкування повинно відбуватися за результатами тестових і анкетних методик, спрямованих на самодіагностування професійних та особистісних якостей студентів. Тестування дає змогу одержати оптимальні, вірогідні факти та відомості, визначити актуальний рівень розвитку у досліджуваних не лише необхідних знань з культури професійного спілкування, але й умінь та навичок професійного спілкування. При цьому необхідно звертати увагу на те, що та чи інша поведінка студента на занятті, вибір ним власного стилю, тактик і стратегій у професійному спілкуванні пов'язано, в першу чергу, із внутрішніми, психологічними характеристиками особистості. Тестові і анкетні методики допомагають проаналізувати ці характеристики і, на основі отриманих результатів тестування, зробити висновок про вид спілкування, на який здатен орієнтуватися певний студент у процесі навчання.

З метою активізації рефлексивних процесів студентів, стимулювання самопізнання та поглибленого аналізу особливостей культури професійного спілкування ми рекомендуємо студентам використовувати спеціальні діагностичні методики спрямовані на: оцінювання перцептивних умінь у спілкуванні; оцінювання взаємовідношень зі співрозмовником у спілкуванні; оцінюванні значущості якостей у професійному спілкуванні.

Після забезпечення адекватного усвідомлення студентами рівня сформованості компонентів культури професійного спілкування, продуктивних і непродуктивних особливостей професійного спілкування, розуміння обумовлюючих їх ціннісних орієнтацій вони під керівництвом викладача на основі самодіагностики визначають напрямки і завдання, розробляють плани і складають індивідуальні програми саморозвитку та самовдосконалення культури професійного спілкування, розвитку якостей та умінь, необхідних для успішної професійної взаємодії майбутнього фахівця аграрного профілю.

Закріплення, узагальнення та розширення знань про культуру мовленнєвого спілкування передбачає також і самостійну роботу студентів у формі виконання індивідуальних домашніх завдань репродуктивного та творчого характеру, спрямованих на підготовку реферативних доповідей,

В. Сластьонін), як “збудження людини до посиленої діяльності, своєрідний поштовх” (Ю. Бабанський, З. Равкін). Як зазначає О. Акімова: “Стимули є засобами, під впливом яких потреби, відображені у свідомості особистості у формі інтересів, запитів, бажань, цілей, визначають мотиви поведінки та діяльності, направленість мислення” [1; С.25].

І. Ісаєв, О. Міщенко, В. Сластьонін та Є. Шиянов розглядають формування виконавського (процесуального) компонента професійної готовності (знань, умінь, навичок) як похідне від рівня розвитку ціннісних орієнтацій особистості, які визначають її потребу в оволодінні професійною майстерністю [5].

Отже, важливою умовою формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв є *стимулювання* їхнього прагнення до комунікативного самовдосконалення. Досягти цього можна шляхом посилення професійної спрямованості навчального процесу, наближення навчальних завдань, які пропонуються студентам, до умов їх майбутньої професійної діяльності. Тільки так можна створити у майбутніх фахівців внутрішню мотивацію до формування культури професійного спілкування. Усвідомлення студентами важливого значення культури спілкування для майбутньої професії надає особистісного смислу навчальній діяльності, спонукає до комунікативного самовдосконалення.

Для здійснення успішної підготовки студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування слід звернути увагу на засоби стимулювання комунікативної мотивації студентів. Серед таких засобів Є. Ільїн виділяє: схвалення, заохочення, змагання, створення “ситуації успіху”, соціально-психологічний клімат у колективі, увагу громадськості, привабливість змісту діяльності, наявність перспективи, конкретної мети [2].

На нашу думку, використання таких засобів позитивно впливає на підготовку студентів до професійного спілкування, тому що вони сприяють розвитку не тільки комунікативних мотивів, а й мотивів навчання.

Навчальна мотивація зумовлюється діяльністю, в яку вона включається. За твердженням Е. Комарової, на формування навчальної мотивації впливають такі чинники: 1) система освіти в цілому та специфіка конкретного навчального закладу; 2) організація навчального процесу; 3) суб’єктивні особливості учнів (вік, стать, інтелектуальні здібності, самооцінка тощо); 4) суб’єктивні особливості педагогів (зокрема, їхнє ставлення до учнів); 5) специфіка навчального предмету [3;С.23]. Важливим аспектом формування навчальної мотивації є стимулювання інтересу. Інтерес як форма вияву вибіркового ставлення особистості до об’єкта є постійним спонукальним механізмом пізнання [6;С.159]. Доведено, що інтерес до навчання ґрунтується, перш за все, на розумінні сенсу навчальної діяльності [3]. Звідси випливає необхідність усвідомлення студентами значення культури професійного спілкування для їхньої майбутньої діяльності. Вважаємо, що із цією метою на заняттях потрібно максимально відтворити професійне середовище за допомогою інтерактивних засобів навчання (ділових та рольових ігор). Для того, щоб студенти відчули себе в цьому середовищі не просто спостерігачами, а й стали його активними учасниками, ми пропонуємо застосовувати моделювання типових ситуацій професійного спілкування й ділові ігри. Такі методи стимулюють активність студентів, адже основним засобом формування в студентів стійкого інтересу до навчання є “використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від них активної пошукової діяльності”





**Педагогіка**

**УДК 376: 37.034**
**аспірант Кайдалова Галина Петрівна**
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки (м. Луцьк)

## ВЗАЄМОЗВ’ЯЗОК ПОНЯТЬ ТОЛЕРАНТНІСТЬ, ІНКЛЮЗІЯ ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

*Аннотация.* В статье рассматриваются такие понятия, как «толерантность», «инклюзия», «инклюзивное образование»; обращено внимание на их многозначность и многоаспектность. На основе анализа данных терминов установлена связь между ними. Акцент сделан на воспитании толерантности у подрастающего поколения, что в дальнейшем облегчит социализацию как детей, так и взрослых с особыми потребностями.

*Ключевые слова:* толерантность, терпимость, инклюзия, инклюзивное образование, дети с особыми потребностями.

*Annotation.* The article examines such concepts as «tolerance», «inclusion», «inclusive education»; pay attention to their significance and multidimensional. Was established the connection between these concepts, based on their analysis. The accent was made on the education of tolerance among younger generation. It will help to facilitate socialization as children and adults with special needs.

*Keywords:* tolerance, toleration, inclusion, inclusive education, children with special needs.

**Вступ.** З початку виникнення цивілізацій, з початку створення належних умов для проживання людства пройшли десятки років. Та час не стоїть на місці, з розвитком і виникненням нових галузей і сфер суспільства – медицини, освіти, техніки, промисловості тощо – людина стикається з новими речами та поняттями, що рано чи пізно починають оточувати її.

Безперечно, той факт що все у світі взаємодіє, важко заперечити. Адже, реалізація одного явища чи процесу можлива при повному чи частковому використанні чогось іншого і т. д. Це ж саме стосується і термінів та понять, якими користується людство щодня. Здавалося б, що спілкуванню передує створення розмовних реплік, котрі утворені звичайним набором слів. Та не кожен задумується над тим, що кожне слово можна виділити як окреме поняття, котре має своє, відмінне від іншого, значення.

В умовах сучасного суспільства, коли актуальною на часі є проблема запровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах, не менш хвилює питання про створення умов для дітей з особливими потребами та про підготовку здорових однолітків до співпраці. Кінцева мета навчання в умовах інклюзії – сформувати доброзичливу атмосферу спілкування як одних так і інших. Іншими словами, інклюзивна освіта передбачає, аби діти з особливими потребами без перешкод адаптувалися до норм та правил суспільства.

Незважаючи на те, що поняття толерантності досить актуальне і використовується у багатьох напрямках, у даному контексті воно відіграє не менш важливу роль. Адже постає питання про те, як в умовах навчального процесу і за його межами ставитися до дітей з особливими потребами, як

підготувати і реалізувати план по встановленню взаємостосунків між усіма учнями.

Окремо доцільно виділити наявні дослідження науковців та фахівців у цій сфері. Зокрема, ідеї виховання толерантності як соціальної цінності знайшли певне висвітлення у працях А. Асмолова, С. Братченка, М. Бубера, О. Волошиної, В. Лекторського, О. Погодіної, Г. Солдатової, В. Шаліна, Л. Шайгерова, О. Щеколдіної, Ю. Шрейда. Інші наукові діячі, такі як В. Байденко, Е. Бондаревська, А. Вербицька, І. Дінісов, А. Заховаєва, І. Ісаєв, М. Пальцев, Е. Протанська, Б. Чекнев, В. Шадріков, С. Шишов та інші, котрі працюють у сфері вищої професійної освіти, стверджують, що толерантність як професійно важлива якість спеціаліста характеризується здатністю сприймати без агресії інший спосіб життя, поведінки, інші погляди шляхом встановлення довірчих взаємовідносин, співпраці, компромісу тощо [6, С. 99].

Серед українських фахівців, що поповнюють своїми напрацюваннями у напрямку дослідження інклюзивної освіти доречно виділити наступних: Л. Вавіна, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Кузава, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Н. Софій, О. Таранченко та інші.

**Мета статті –** на основі аналізу літературних джерел встановити конструктивний зв'язок між поняттями толерантність, інклюзія та інклюзивна освіта.

**Завдання дослідження**: проаналізувати такі терміни та поняття, як «толерантність», «інклюзія», «інклюзивна освіта»; дати характеристику їх значенням; встановити зв'язок між наведеними поняттями.

**Виклад основного матеріалу.** Торкаючись історії кожного поняття, можна дійти висновку, що з моменту їх виникнення деякі з них залишилися незмінними, деякі з часом трансформувалися, а ще одні замінилися новими, більш сучасними. Поняття толерантність та інклюзивна освіта, в свою чергу, теж характеризується різноманітністю значень і трактувань.

За останнє десятиріччя «толерантність» стала міжнародним терміном, найважливішим ключовим поняттям у проблематиці формування цивілізованого підходу до характеристики особистості людини, що живе у сучасному інформаційному суспільстві. Вона починає виступати в якості невід'ємного елемента сучасного розуміння свободи, яка є найвищою людською цінністю. Окрім того, вона слугує важливою частиною структури творчої взаємодії і означає, що принцип толерантності повинен творчо застосовуватись в усіх соціальних відносинах [6, С. 100].

Проблема виховання суспільства в цілому стала настільки важливою, що 16 листопада 1995 року було прийнято Декларацію принципів толерантності, яка гласить, що толерантність означає повагу, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур світу, індивідуальності людини. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думок. Толерантність – це гармонія в різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична і правова необхідність. Толерантність – це доброчинність, яка робить можливим досягнення миру та сприяє мирному вирішенню важливих проблем [8].

Толерантність – досить абстрактне поняття, що важко доступне для спостереження і виміру стандартизованими методами. Складність у розумінні цього терміну полягає і в його неоднозначному трактуванні у різних мовах. Етимологія терміну «толерантність» (з лат. *tolerantia*) походить від латинського дієслова *tolero* – «нести, тримати в руках якусь річ». Відповідно,





teachers, aimed at providing favorable conditions for the formation of stable motivation and interest in developing the skills of professional communicative culture, implementation communicative potential students. To this end, teachers in the classroom should be possible to play professional environment with interactive learning tools ( business and role-playing games). In order to ensure that students feel in this environment is not just a spectator, but it became active participants in the article we consider application of models of typical situations of professional communication, introduction of interviews and workshops to develop skills for professional communication. The task of teachers, therefore, is to use student-centered approach to each of the students. We believe that future landowners to encourage a culture of professional communication should be based on the awakening of interest of professional communication culture and the desire to own self-interest in communicative interaction with other professionals in addressing professional issues.

*Keywords:* incentives, educational support, culture of professional communication, motivation, interest, skills, professional environment, interactive learning tools, training, student-centered approach.

**Вступ.** Розробленню питань стимулювання у професійної діяльності присвячені дослідження вчених: А. Алексюка, Ю. Бабанського, К. Волкова, В. Ільїна, П. Каптєрєва, В. Коротова, Г. Костюка, І. Лернер, В. Лозової, В. Пряникова, В. Сухомлинського, Л. Сущенко, М. Фіцули, В. Шумана та ін. На становлення підтримки, як особливого виду педагогічної діяльності, вплинули ідеї класиків світової педагогічної думки (Ф. Дистервег, Дж. Дьюї, Я. А. Коменський, І. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, К. Ушинський, Ф. Фребель). Положення, на яких базується педагогічна підтримка, знайшли відображення в зарубіжній психології (А. Маслоу, К. Роджерс). У пострадянському просторі дослідження у сфері педагогічної підтримки активно ведуться з 90-х років XX століття. Значний внесок у вивчення її сутності, змісту зроблено К. Александровою, Т. Анохіною, В. Бедерхановою, О. Газманом, Ф. Кевлею, Н. Криловою, Р. Літвак, Н. Михайловою, А. Мудриком, С. Юсфіним, І. Якіманською та ін. Актуальність теми зумовлена сучасними потребами вищої школи в підготовці кваліфікованих фахівців з високим рівнем культури професійного спілкування.

**Мета і завдання статті** - полягають у визначені можливостей стимулювання і педагогічної підтримки студентів як засобу для формування стійкої мотивації і інтересу до розвитку вмінь та навичок культури професійного спілкування, реалізацію комунікативного потенціалу студентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття "стимулювання" у тлумачних словниках трактується як викликання зацікавленості у здійсненні чого-небудь, а також є спонукальною причиною до здійснення будь-чого. Стимул – це зовнішній вплив на особистість, колектив, групу людей, який активізує їх мотиваційну сферу, а через неї і певну діяльність. Стимул – те, що спонукає до дії, поведінки. Отже, стимул – це об'єктивний фактор, роль якого визначається не матеріальною природою, а значенням для здійснення конкретного виду діяльності. Стимулювання в педагогічній науці розглядається переважно як спонукання особистості до активної навчально-пізнавальної діяльності (С. Гончаренко), як поштовх до конкретних дій (І. Підласий), як "надання поштовху, імпульсу думці, почуттю, дії" (О. Радугін,

http://uk.wikipedia.org/wiki/Професійна_підготовка
3. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: Монографія. – К.: Ленвіт, 2007. – 264с.
4. Огородникова Т. А. Педагогока школы / Т.А. Огородникова. – М.: ИТ, 1978. – 148 с.
5. Ягупов В.В. Педагогіка / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

**Педагогіка**

**УДК:378.147**

**кандидат педагогічних наук Литвинова Олена Віталіївна**
Дніпропетровський державний
аграрно-економічний університет (м. Дніпропетровськ)

## ЩОДО ПИТАННЯ СТИМУЛЮВАННЯ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

*Аннотация.* В статье рассматриваются средства и методы стимулирования и педагогической поддержки студентов в процессе формирования умений и навыков культуры профессионального общения. В нашем исследовании мы исходили из положения о том, что педагогическая поддержка студентов в процессе формирования умений и навыков культуры профессионального общения - это целенаправленная деятельность преподавателей, направленная на обеспечение благоприятных условий для формирования устойчивой мотивации и интереса к развитию умений и навыков культуры профессионального общения, реализацию коммуникативного потенциала студентов. С этой целью преподаватели на занятиях должны максимально воспроизводить профессиональную среду с помощью интерактивных средств обучения (деловых и ролевых игр). Для того, чтобы студенты почувствовали себя в этой среде не просто наблюдателями, но и стали его активными участниками, в статье мы рассматриваем применение моделей типовых ситуаций профессионального общения, внедрения бесед и тренингов по развитию умений и навыков профессионального общения. Задача преподавателей, таким образом, заключается в том, чтобы применять личностно-ориентированный подход к каждому из студентов. Считаем, что стимулирование будущих аграриев к формированию культуры профессионального общения должна опираться на пробуждение у них интереса к культуре языковой речи, желания личностного самосовершенствования, заинтересованности в коммуникативном взаимодействии с другими специалистами при решении профессиональных вопросов.

*Ключевые слова:* стимулирование, педагогическая поддержка, культура профессионального общения, мотивация, интерес, умения, навыки, профессиональная среда, интерактивные методы обучения, тренинг, личностно-ориентированный подход.

*Annotation.* The article deals with the means and incentives and educational support for students in the process of cultural skills for professional communication. In our study, we started from the position that the students pedagogical support in the process of cultural skills professional communication is a purposeful activities of





все те, що ми тримаємо в руках або несемо по життю, вимагає зусиль та вмінь «переносити», страждати, терпіти. Усе це – «витривалість» по відношенню до негативного зовнішнього впливу, терпимість. З іншого боку, значення слова *tolero* – «годувати, харчувати» та дієслова *tolo* – «вважати своєю дитиною, виховувати, пестити» прямим чином пов'язано з ідеєю «підживлення» або «виховання» та «освіти» людини. Різниця між російським терміном «терпимість» та європейським «толерантність» суттєва через втрату саме цього аспекту у структурі даного поняття. Разом з тим, визнається й те, що «терпимість» має і неприємне забарвлення – терпіти неприємно психологічно. А «толерантність» не має завдання пригнічувати того, хто є толерантним [6, С. 99].

У філософському енциклопедичному словнику зазначено, що толерантність – термін, яким позначають доброзичливе або принаймні стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей: релігійних, етнічних, культурних, цивілізованих. Межі допустимої толерантності залежать від соціальних норм, що діють у суспільстві і в своїй основі мають культурне походження [9, С. 642].

В українському педагогічному словнику толерантність подається як терпимість до чужих думок і вірувань [3, с. 332]. Тобто її можна розглядати як вихованість, що дозволяє ставитися до ближнього, відмінного від себе, з позиції рівності.

Виокремлюють два аспекти толерантності: зовнішня та внутрішня толерантність. Зовнішня толерантність полягає у переконанні, що інші люди можуть мати свою позицію, здатні бачити речі з різних точок зору, тоді як внутрішня толерантність розглядається як здатність приймати рішення і розмірковувати над проблемою, навіть якщо невідомі усі факти та можливі наслідки [6, С. 100].

Толерантність ще варто розглядати як систему внутрішніх ресурсів особистості, які відображають готовність і здатність особистості позитивно та продуктивно розв’язувати складні задачі взаємодії із собою та іншими. Людину неможливо змусити бути толерантною. Установка на толерантність є не стільки раціональним, скільки вольовим актом, і проявляється в діях, а не в абстрактних роздумах [6, С. 102].

Як показує аналіз літературних джерел [3; 6; 8; 9], поняття толерантності досить багатозначне, адже науковці досі не дали єдиного визначення даному терміну. Та незважаючи на це, об’єднуючи усі значення в одне ціле можна цілком стверджувати, що основною метою толерантності є встановлення рівності між усіма людьми, незалежно від національності, мови чи статусу. Людям важливо розуміти, що усі мають право на життя, а тому скільки людей на світі, стільки й відмінних одна від одної думок, кожна з яких має право на існування. Завдання людства – прийняти ті погляди чи переконання, зрозуміти, що інші не гірші, можливо в чомусь і кращі. Проблема постає в тому, що не кожен готовий з цим миритися, а тому і виникають конфлікти, що породжують лише негативні емоції, такі як пихатість, надмірна гордість, хамство і т. д.

Що ж до інклюзивної освіти, то до XIX ст. навчати і лікувати дітей з проблемами у розвитку практично не намагалися. Вони залишалися вдома зі своїми родинами або їх віддавали до притулків. Досвід навчання дітей з особливими потребами першочергово почали здобувати такі країни, як Канада, Великобританія, США, Швеція, Норвегія, Німеччина, Австралія. Батьки дітей зазначеної категорії поступово почали спонукати педагогів до залучення їхніх

чад у звичайні класи. І як показує практика, за роки існування інклюзивної освіти за кордоном, всі звиклися до того, що різні діти можуть навчатися разом. Вирішені проблеми організації навчання: наприклад, дитина з важкими порушеннями здоров'я отримує помічника, який супроводжує її по школі. Адже означений навчальний заклад не що інше, як перший важливий етап для інтеграції, включення людини в суспільство [7].

Інклюзивна освіта – термін, що вперше прозвучав у Саламанкській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, яка була прийнята на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами у червні 1994 року. Саме цей документ і став першим міжнародним документом, який наголосив на необхідності проведення освітніх реформ у напрямі інклюзивної освіти. Згідно з ним необхідно реформувати систему освіти, що дасть змогу охопити навчанням усіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; законодавчо визнати принцип інклюзивної освіти, який полягає в тому, що всі діти перебувають у звичайних школах, за винятком тих випадків, коли не можна вчинити інакше; всіляко заохочувати обмін досвідом з країнами, що мають інклюзивну систему навчання; сприяти участі батьків, громад, громадських організацій осіб з інвалідністю в процесах планування та прийняття рішень, що стосуються задоволення особливих навчальних потреб; всіляко сприяти розробці стратегій діагностування та визначення особливих потреб у дітей, а також розробляти науково-методичні аспекти інклюзивного навчання [5].

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – всі діти цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для їх однолітків, членів родин та суспільства в цілому. В інклюзивних класах в першу чергу наголос робиться на розвиток сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвиткові дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків [4, С.15].

Інклюзивна освіта, як освітня технологія, передбачає навчання й виховання дітей з особливими потребами у звичайному навчально-виховному закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу. Для України інклюзивна освіта є педагогічної інновацією і в той же час вимогою не лише часу, а й з моменту ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів – одним із міжнародних зобов`язань держави [5].

Інклюзивна освіта досить пов’язана з терміном «інклюзія», що, по-суті, доповнює її значення і розглядається як включення дітей з особливими потребами в активне життя суспільства. Суть інклюзії у тому, що в її основі лежить ідея нормалізації суспільства, тобто життя людей з особливими потребами повинно бути якомога наближеним до умов проживання інших громадян.





| | |
|---|---|
| | педагогічного експерименту та отриманих результатів.<br>Самостійно визначає актуальні питання підвищення власної математико-статистичної підготовки та здійснює пошук шляхів її розвитку і практичного застосування.<br>Студент виявляє здатність до опанування знань і умінь у нестандартних навчальних ситуаціях, проявляє зацікавленість до дослідницького навчання, інтерес до науково-педагогічних досліджень, допитливість у пошуку нових для нього шляхів застосування методів математичної статистики. Чітко усвідомлює впевненість у власних силах при проведенні науково-педагогічних досліджень, не боїться аналізувати та представляти висновки.<br>Студент виконує додаткові завдання для підвищення рівня дослідницької підготовки, що інколи виходять навіть за межі навчального курсу з математичної статистики.<br>Систематично відвідує додаткові групові та індивідуальні заняття, гуртки. Цілеспрямовано приймає участь у заходах науково-дослідницького характеру, демонструє особисті ідеї та досягнення. Усвідомлює важливу роль дослідницької профільної підготовки для успішної майбутньої професійної діяльності. |

З метою визначення шкали оцінювання рівнів готовності майбутніх магістрів педагогіки до використання засобів математичної статистики у науково-педагогічних дослідженнях, будемо використовувати за основу стобальну шкалу оцінювання знань студентів у кредитно-модульній системі. Такий підхід дозволяє розробити чотирирівневу шкалу, що може бути використана для аналізу кожного критерію готовності та є адаптованою для використання у процесі підготовки майбутніх магістрів педагогіки.

**Висновки.** Таким чином, важлива роль в діагностичній системі педагогічних явищ належить критерію, що повинен виступати істотною ознакою, за якою проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь. Слід підкреслити, що науковці для точності аналізу використовують не один, а декілька критеріїв – систему критеріїв професійної підготовки.

Математико-статистична готовність майбутніх магістрів педагогіки є складним об’єктом оцінювання у зв’язку з не розробленістю критеріїв і норм, що дозволяють визначити готовність майбутніх магістрів педагогіки до такого виду діяльності.

Проведено визначення та обґрунтування критеріїв і показників оцінювання готовності майбутніх магістрів педагогіки до використання засобів математичної статистики у науково-педагогічних дослідженнях. При проведенні науково-педагогічних досліджень рекомендується використовувати не один, а групи критеріїв – результативних і процесуальних, об’єктивних і суб’єктивних, якісних і кількісних, внутрішніх і зовнішніх, інтегральних та диференціальних, експертних і саморефлексівних.

**Література:**

1. Барабанщиков А.В. Военно-педагогическая диагностика / А.В. Барабанщиков, Н.И. Дерюгин. – М.: ВУ, 1995. – 108 с.

2. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

| | |
|---|---|
| | дослідницького характеру, де виконує вказівки керівника. |
| Середній | Студент володіє достатніми теоретичними знаннями з математичної статистики, встановлює зв'язки між ними, вміє пояснити основні алгоритми перевірки висунутої гіпотези за допомогою статистичного критерію, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях. Дає правильну, логічну, обґрунтовану відповідь, хоча їй бракує власних суджень. Вміє робити висновки, виправляти допущені помилки.<br>Застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, намагається аналізувати, контролює власну діяльність. Володіє базовими поняттями вимог до дослідницьких умінь, здійснює планування та проведення дослідницької роботи, орієнтований на самостійний пошук рішення питань пов'язаних з використанням математичної статистики у дослідницькій діяльності.<br>Студент орієнтований на самостійний пошук рішення питань пов'язаних з дослідницькою діяльністю. Уміє аналізувати та систематизувати отриману після педагогічного експерименту інформацію, використовує загальновідомі доведення із правильною аргументацією. Студент демонструє достатньо впевненості у власних силах та рішучості для внесення необхідних коректівів щодо реалізації запланованих дослідницьких дій. Студент по завершенню проводить аналіз виконаної роботи та узагальнює отримані результати.<br>У межах навчального курсу з математичної статистики, студент виконує додаткові завдання, запропоновані викладачем для підвищення рівня дослідницької підготовки. Відвідує додаткові заняття та гуртки з власної ініціативи. Самостійно виявляє інтерес до участі у заходах дослідницького характеру, де демонструє особисті досягнення, попередньо перевірені науковим керівником. |
| Високий | Студент володіє широким колом знань з математичної статистики в межах та за обсягом, що задовольняють вимоги навчальної програми. Теоретичні знання є глибокими, міцними, системними; студент вміє застосовувати алгоритми перевірки висунутої гіпотези за допомогою статистичного критерію. Студент може самостійно оцінювати результати своєї науково-дослідної діяльності, виявляти і відстоювати особисту позицію. Знання математико-статистичного апарату студент здатний аргументовано використовувати у практичній діяльності, робити висновки, узагальнення, пояснювати їх.<br>Уміє знаходити інформацію та аналізувати її, ставити і розв'язувати задачі. Самостійно користується джерелами інформації, приймає рішення.<br>Здійснює самостійне планування та проведення педагогічного дослідження, розуміє специфіку |





Для розуміння інклюзії мають значення чотири ключові аспекти:

1) інклюзія – це процес, що має розглядатись як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей;

2) інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням, вона включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці;

3) інклюзія передбачає присутність, участь та досягнення («присутність» у цьому контексті розглядається як надання можливості навчатися в загальноосвітньому навчальному закладі; «участь» розглядається як позитивний досвід, який набуває учень у процесі навчання та врахування ставлення учня до самого себе в цьому процесі; «досягнення» розглядається як комплексний результат навчання упродовж навчального року, а не лише результати тестів та екзаменів);

4) інклюзія передбачає певний наголос на ті групи учнів, які підлягають «ризику» виключення або обмеження в навчанні [4, С. 11-12].

Піддаючи аналізу поняття «інклюзивна освіта» та «інклюзія» можна дійти висновку, що вони, так як і термін «толерантність», характеризуються багатозначністю. Тобто, кожне з раніше згаданих визначень має основне трактування, яким, відповідно, користуються найчастіше, а вже від нього йдуть похідні значення, які дещо різняться від основного, проте в досить широкому спектрі доповнюють його.

Можна із впевненістю стверджувати, що усі, згадані раніше, поняття – «толерантність», «інклюзивна освіта», «інклюзія» – мають широкий діапазон свого застосування. Незважаючи на відсутність одного загальноприйнятого визначення, яким би користувалися усі, дані поняття принесли і продовжують нести щось нове, відповідно підлаштовуючи під себе людство. Толерантність стала досить вживаним у суспільстві поняттям, проте це не заважає їй грати і виконувати, напевно, одну із найголовніших функцій у вихованні культурних громадян своєї країни. Поняття інклюзії та інклюзивної освіти порівняно не так давно з'явилися у вжитку, проте їхня цінність для суспільства безцінна. Адже завдяки ним є можливість адаптувати соціум до людей та дітей з особливими потребами і навпаки.

Виходячи з вище викладеного, безперечно існує і повинен існувати неперервний зв'язок між усіма згаданими термінами. Позитивне ставлення до громадян з особливими потребами, повага до їх прав і гідності – пріоритетне завдання толерантного суспільства. Сьогодні толерантність – яскравий показник ступеня демократичності кожної держави й одна з умов її розвитку. На основі принципів толерантності законом або в інший спосіб людині повинен бути забезпечений соціальний захист, надані можливості та сприятливі умови, які дозволяли б їй розвиватися фізично, розумово, морально, духовно та в соціальному відношенні здоровими, в умовах свободи та гідності. Проте, багато дітей, а особливо з особливими потребами, не мають необхідних умов для розвитку і не можуть реалізовувати свої конституційні права [1, С. 47].

В умовах інклюзії, завдяки взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги [4, с. 15].

Забезпечення якісною освітою учнів з особливими потребами є однією з основних і невід'ємних умов їх успішної соціалізації, що забезпечує

повноцінну участь у житті суспільства. Однією із цілей створення інклюзивного освітнього середовища є розуміння і прояв толерантності до дітей із особливими потребами, адже вони є повноправними членами суспільства і також мають право на освіту. Навчання в одному колективі допоможе усвідомити учням про схожість між ними, навчить цінувати можливості, здібності і таланти кожного без винятку, сприймати інших такими, якими вони є насправді, роблячи акцент на неповторності та індивідуальності кожної особистості.

**Висновки**. Отже, у час розвитку інклюзивної освіти досить важливо підготувати підростаюче покоління до співпраці із дітьми з особливими потребами. Так як виховання толерантності лише позитивним чином відіб'ється на розвитку і подальшому впровадженні інклюзивної освіти, це ще й по-новому дасть можливість контактувати із людьми та дітьми зазначеної категорії. Аби світ прагну не лише до мирного врегулювання будь-яких конфліктів, але й з легкістю і найкращим чином забезпечив повноцінні умови проживання інвалідам, людям з обмеженими можливостями або тим, що мають природжені або набуті проблеми зі здоров'ям, потрібно виховувати толерантність у кожного свідомого громадянина. Адже чим раніше людство зрозуміє це, тим швидше проходитиме процес соціалізації осіб з особливими потребами.

**Література:**

1. Амірбеков Г. Д. Через інклюзивну освіту до толерантного суспільства: освітньо-комунікаційний аспект / Г. Д. Амірбеков // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер.: Соціальні комунікації. – 2013. – № 1074, Вип. 5. – С. 47-51.

2. Бойко В. О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження / В. О. Бойко // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 4. – С. 7-10.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: «Либідь», 1997. – 375с.

4. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально методичний посібник [Кол. авторів: Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін.] /За заг. ред. Даниленко Л. І., – К.: 2007. – 128 с.

5. Інклюзія в освіті [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://nmcio.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=48.

6. Лозинська Л. Ф. Характеристика толерантності як педагогічного поняття / Л. Ф. Лозинська // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". - 2011. - № 3. - С. 99-103.

7. Матеріали педагогічних читань з теми: інклюзивне навчання – рівний доступ до якісної освіти [Електронний ресурс]. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: krutienko.ucoz.ua/induvidyal/materiali-3petrovrvo.doc.

8. Політологічний словник. Декларація принципів толерантності [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://subject.com.ua/political/dict/389.html.

9. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; редкол.: В. І. Шинкарук (голова). – К.: Абрис, 2002. – 742 с.





*Таблиця 2*

**Рівні оцінювання математико-статистичної підготовки у майбутніх магістрів педагогіки**

| Рівень | Характеристика |
|---|---|
| Початковий | Знання студента фрагментарні, не послідовні. Відтворює незначну частину теоретичного матеріалу, має не чіткі уявлення про алгоритми перевірки висунутої гіпотези за допомогою статистичного критерію. Може виконувати елементарні завдання за допомогою викладача.<br>Студент має окремі вміння планування та проведення педагогічного експерименту з використанням засобів математичної статистики, виконання дослідницьких завдань здійснює шаблонно, допускає помилки. Не впевнений у власних силах, не висловлює особистої думки.<br>Студент не виявляє зацікавленості у питаннях науково-педагогічної дослідницької діяльності, не прагне до розширення знань з математичної статистики, не приділяє уваги професійному зростанню та профільному самовдосконаленню. |
| Низький | Студент виявляє знання й розуміння основних положень навчального матеріалу, здатний з неточностями дати визначення теоретичних понять математичної статистики. Здатний за допомогою викладача, або підручних засобів відтворити алгоритм перевірки висунутої гіпотези за статистичним критерієм.<br>Студент відповідає правильно, але недостатньо осмислено. Вміє застосовувати знання при виконанні завдань за зразком.<br>Володіє базовими поняттями дослідницької діяльності, має навики з планування та проведення педагогічного експерименту. Планує використання математико-статистичних засобів за стандартними алгоритмами. Здійснює пошук необхідної інформації під керівництвом викладача.<br>Студент не виявляє особливого інтересу до науково-педагогічної діяльності, але може здійснювати планування дослідження та під час виконання запланованих дослідницьких заходів суворо дотримується розробленого плану. При нестандартних ситуаціях студент здатний до певного коригування алгоритму проведення науково-педагогічного дослідження. Цілеспрямовано активізує увагу на певних етапах дослідження, частково проявляє прагнення до підвищення власного рівня професійної підготовки щодо майбутньої науково-педагогічної діяльності.<br>Студент відвідує додаткові заняття та гуртки лише після заохочення з боку викладача. Бере участь у заходах |

*Таблиця 1*

**Елементи оцінювання готовності майбутніх магістрів педагогіки до використання засобів математичної статистики**

| Критерій | Показник |
|---|---|
| Знаннєвий | Знання специфіки та етапів проведення дослідницької діяльності |
| | Знання теорії математичної статистики (зміст основних понять та числових характеристик вибірок; розподіл ймовірностей та його параметрів; статистичні залежності) |
| | Знання алгоритмів перевірки висунутої гіпотези за допомогою статистичного критерію |
| Операційно-діяльнісний | Уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію |
| | Уміння планувати та проводити науково-дослідну роботу у галузі професійної діяльності (педагогічний експеримент) |
| | Уміння обробляти і оцінювати результати науково-дослідницької роботи за допомогою математико-статистичного апарату. Аналізувати результати, обґрунтовувати висновки. |
| Рефлексивно-особистісний | Мотивація, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість |
| | Наявність інтересу до науково-педагогічних досліджень, сила уваги та допитливість |
| | Здатність до критичного аналізу та до сприйняття наукових ідей, впевненість у власних силах при проведенні науково-педагогічних досліджень |

Відповідно до представлених критеріїв та показників визначено чотири рівні оцінювання математико-статистичної підготовки у майбутніх магістрів педагогіки.





**УДК: 376-056.264(043.3)**

**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти**
**Кисличенко Вікторія Анатоліївна**
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв)

## ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД СІМ'Ї ЯК СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ

*Аннотация:* В статье рассматриваются результаты исследования разработанной программы непрерывного логопедического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями речи.

*Ключевые слова:* нарушения речи, корекционный процесс, логопедическое сопровождение, родители.

*Annotation.* The article deals with the results of research of complex speech therapy provided for families with child with speech disorders and the programme of the logopedic support for such families.

*Keywords:* speech disorders, correction process, logopedic support, parents.

**Вступ.** Сучасні соціально-економічні умови життя призвели до появи нових проблем у вихованні. Ринкові відносини вносять корективи в умови життя сімей, що відбивається на реалізації їхніх виховних функцій.

Вивчення наукових джерел, наш практичний досвід свідчать про те, що сучасні батьки, які мають дитину з тяжким порушенням мовлення первинного і вторинного генезу, виявляють недостатній рівень психолого-педагогічної підготовки, що перешкоджає своєчасному початку корекційних заходів, знижує їх ефективність та динаміку, обмежує можливість включення сім'ї в реабілітаційну діяльність.

Складність та актуальність зазначеної проблеми є безперечною, оскільки відсутність єдиної системи обліку дітей групи ризику та дітей з мовленнєвими вадами, розрізненність даних щодо мовленнєвого розвитку дітей, недосконаліть взаємодії між фахівцями системи охорони здоров'я та освіти, відсутність єдиного координаційного центру педагогічного супроводу дитини призводять до втрати корекційного потенціалу родини. Зважаючи на існування думки, що крім органічного ураження мозку, причиною порушень нервово-психічної сфери дітей, зокрема розвитку мовлення, може бути соціально-педагогічна занедбаність у зв'язку з неблагополуччям в сім'ї (різного характеру: конфліктні стосунки між батьками, погане ставлення батьків до дитини, відсутність часу для занять з дитиною, помилки у вихованні, низький загальнокультурний рівень батьків, тощо), ця проблема набуває все більшої актуальності.

**Метою** статті є аналіз результатів впровадження програми неперервного логопедичного супроводу сім'ї, у якій виховується дитина з порушеннями мовлення. Обґрунтовуючи необхідність наукового пошуку шляхів для спеціальної підготовки батьків, ми вбачаємо першочерговим завданням на сьогоднішній день проблему раннього втручання логопеда в життя сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями мовлення, інакше кажучи: формування системи логопедичної допомоги – логопедичного супроводу. На нашу думку,

це дозволить домогтися якісно вищого рівня розвитку дітей, значно ефективнішої корекції тих, що вже є, і попередження вторинних порушень.

Динаміка розвитку сучасного суспільства та недостатність варіативних корекційних психолого-педагогічних технологій забезпечення сімейно-центрованого підходу, необхідність ранньої логоінтервенції у процес формування мовлення дитини та недостатність участі сім'ї у корекційно-освітньому процесі обумовили доцільність здійснення нами експериментального дослідження на тему «Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення».

Дослідженнями Є.В.Козлової, І.І.Мамайчук, О.М.Мастюкової, Г.О.Мішиної, А.Г.Московкіної, О.Б.Половинкіної, О.А.Стребелєвої та ін. доведено доцільність корекційної роботи в умовах сім'ї з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку. Це відповідає сучасним стратегічним напрямам наукового пошуку, що зміщується до більш ранніх періодів розвитку дитини (С.Ю.Конопляста, М.М.Малофєєв, Ю.А.Разєнкова, В.М.Синьов, В.В.Тарасун, Г.В.Чиркіна, М.К.Шеремет та ін.).

Одним із прогресивних напрямів вирішення даної проблеми, на наше стійке переконання, є концепція супроводу. Зокрема, теоретичні й практичні аспекти психолого-педагогічного супроводу відображені в роботах сучасних дослідників А.Г.Асмолова, М.Р.Бітянової, Л.М.Гречко, С.В.Духновського, В.В.Кобильченка, О.А.Козирєва, Н.М.Назарової, О.Є.Обухової, Р.В.Овчарової, Т.І.Чіркової, Л.М.Шипіциної та ін. Особлива увага у дослідженнях спрямована на механізми, види, способи й умови надання психологічної підтримки та допомоги дітям у процесі шкільного навчання.

Трактуючи процес формування мовлення як неусвідомлено здійснюваний процес навчання починаючи з народження дитини, з позицій сімейно-центрованого підходу ми вбачаємо можливість розглядати:

по-перше: суто логопедичний напрям супроводу сім'ї, що виховує дитину-логопата, по-друге: логопедичний супровід сім'ї як структурний компонент загального психолого-педагогічного супроводу, де у співвідношенні підсистем логопедичний супровід сім'ї залишається самостійним напрямом, що має свої методологічні засади, мету, специфічні завдання і шляхи вирішення.

Основним суб'єктом дослідження виступила родина дитини-логопата, в межах єдності тріади «дитина-логопед-сім'я».

До експериментального дослідження було залучено у загальній кількості 380 родин дітей дошкільного віку та 230 логопедів дошкільних закладів, поліклінік, центрів соціальної реабілітації Київської, Одеської, Миколаївської областей. Експериментальним дослідженням охоплено 4 області України (Миколаївська, Херсонська, Запорізька, Черкаська). Дослідження здійснювалось упродовж 2005-2011років.

Оскільки предметом нашого дослідження було визначено логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення, то відповідно до основної концепції та шляху вирішення проблеми — сімейно-центрованого підходу — об'єктом дослідження став процес взаємодії логопеда та родини у формуванні, розвитку і корекції мовлення дитини з логопатологією.

Основною ідеєю нашого дослідження було досягнення активної, усвідомленої участі батьків у мовленнєвому розвитку дитини дошкільного віку за умови сімейно-центрованої спрямованості логопедичного впливу.





Критерії професійної підготовки – це сукупність ознак, які характеризують конкретний аспект професійної підготовки.

Відповідно показники вимірювання ефективності професійної підготовки – це кількісні та якісні характеристики сформованості ознак, які вивчаються та вимірюються [3].

Контролем якості навчання можуть бути: спостереження, перевірка знань і умінь, тестування. Під об'єктивним, діагностичним контролем розуміється контроль, який володіє необхідною точністю і відтворюваністю.

У якості критеріїв ефективності підготовки майбутніх магістрів педагогіки використовується:

– когнітивний (проектно-технологічні знання);

– операційно-практичний (проектно-технологічні уміння);

– потребністно-мотиваційний (проектно-технологічні якості).

Т.А. Огороднікова [4] когнітивний критерій розкриває через наступні показники: зміст, обсяг, науковість знань. Показниками діяльнісного критерію вважає основні види професійної діяльності кадрів: аналітична, діагностична, конструктивно-проектувальна. До показників особистісного критерію відносить основні напрямки особистісно-професійного розвитку, що піддаються виміру та професійні якості кадрів.

Загальні вимоги, що висуваються до критеріїв оцінювання готовності майбутніх магістрів педагогіки до використання засобів математичної статистики у науково-педагогічних дослідженнях, наступні: критерії повинні описувати лише основні процеси чи елементи (не використовувати критерії, що відображають другорядні закономірності); критерії слід підбирати таким чином, щоб вони утворювали систему, що розкриває усі елементи явища, що аналізується; критерії повинні описувати лише динамічні процеси (динаміка дозволяє здійснити оцінювання ефективності різноманітних впливів на об'єкт чи процес); критерії повинні бути дискретними, тобто такими, що можуть бути розкриті через певні показники, за допомогою яких можна визначити ступінь прояву даного критерію.

Критерії повинні розкриватися через систему показників, визначення та узагальнення яких дозволяє виявити рівень готовності майбутніх магістрів педагогіки до використання засобів математичної статистики.

Можна констатувати той факт, що традиційно для оцінювання педагогічних явищ використовується трикритеріальна система:

Перший критерій – спрямований на знання засвоєні студентом (когнітивний, знанневий);

Другий критерій – пов'язаний із сформованими уміннями та досвідом студента у відповідній галузі (операційно-практичний, діяльнісний);

Третій критерій – розкривається через якості особистості, ціннісного апарату, здатності до рефлексії, що є актуальними для майбутнього фахівця відповідної сфери професійної діяльності (потребносно-мотиваційний, особистісний, рефлексивний).

На основі проведеного дослідження, узагальнення накопиченого досвіду з організації навчання магістрів педагогіки, обґрунтовано критерії та показники оцінювання готовності майбутніх магістрів педагогіки до використання засобів математичної статистики у науково-педагогічних дослідженнях (табл. 1).

критерій та показник. Але слід зазначити, що немає єдиного підходу до визначення критеріїв та розробки найбільш об'єктивних показників навчального процесу, орієнтованих на цілі навчання з різних навчальних дисциплін і предметів. Вони не однозначні, складні і можуть навіть призвести до ще більшої необ'єктивності оцінки.

**Формування мети статті та завдань.** Мета статті **-** проаналізувати існуюче поняття вимірювання, критеріїв та показників оцінювання рівня освоєння досліджуваних відомостей. Завданням статті є визначення критеріїв і показників та обґрунтування шляхів оцінювання готовності майбутніх магістрів педагогіки до використання засобів математичної статистики у науково-педагогічних дослідженнях.

**Виклад основного матеріалу статті.** Слово критерій має грецьке походження і означає здатність розрізнення; засіб судження, мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінки людини, предмета, явища [2]. Тобто, критерій – це певна ознака, взята за основу класифікації.

Проблема готовності людини до певного виду діяльності є багатогранною, що пов'язано з необхідністю врахування не лише об'єктивних, а й суб'єктивних аспектів діяльності людини.

Готовність до певної педагогічної діяльності розглядається як озброєність знаннями, вміннями, навичками, як бажання індивіда та його можливість реалізувати певну програму дій. Традиційно поняття готовності визначають через змістовий аспект, тобто через знання, уміння та навички. Також, поняття готовності розкривається, як внутрішня властивість, певна якість особистості; готовність розглядають як інтегративну якість, що включає в себе мотиваційний, змістовий та діяльнісний компоненти або психологічну, теоретичну та практичну готовність. Окремі дослідники розширюють коло компонентів готовності, відповідно визначаючи такі з них, як мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий та інформаційний компоненти.

Неоднозначними є підходи до розуміння критеріїв. О.В. Барабанщиков і Н.І. Дерюгін дають чотири визначення: а) критерій – це показник,об'єктивний вияв чого-небудь; б) критерій – це психологічна установка діагноста; в) критерій – це мірило, тобто правило, яким треба користуватись при діагностуванні; г) критерій – це питання опитувальника, анкети, тесту тощо [1].

Процес вимірювання рівня освоєння досліджуваних відомостей є основоположним. Потрібен аналіз того, що підлягає вимірюванню, встановлення критеріїв, показників, одиниць вимірювання. Прослідковується наявність великого розкиду оцінок, виставлених різними вчителями за одну і ту ж відповідь. Бал як відмітка несе в собі дуже мало відомостей про якість навчального процесу і не дає інформації для його вдосконалення.

Виділяють критерії якості та оцінки якості професійної підготовки. В.В. Ягупов наводить узагальнене визначення, що критерії та показники якості навчального процесу – це сукупність ознак, на основі яких здійснюється оцінювання умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям [5].

У дослідженні вважаємо за доцільне дотримуватися наукової позиції вчених, які розглядають поняття"критерій" ширше за своїм змістом, ніж поняття "показник", і що показник є складовою критерію: ступінь вияву, якісна сформованість,визначеність критерію виражаються конкретними показниками.





Таким чином, метою дослідження стала інтенсифікація спеціалізованої допомоги дошкільникам з порушеннями мовлення шляхом розробки та практичної реалізації комплексної програми неперервного логопедичного супроводу сім'ї.

В основні завдання було включено здійснення аналізу проблеми у теорії та практиці загальної, корекційної педагогіки та спеціальної психології. Встановлено, що резерви впливу сім'ї на мовленнєвий розвиток дитини з порушенням мовлення залишаються не до кінця реалізованими.

Безперечно, пріоритетним було проведення експериментального дослідження, тому одним із наступних завдань було визначення актуального стану взаємодії батьків дітей з порушеннями мовлення та логопедів, що було досягнуто за допомогою авторської діагностичної моделі вивчення зазначеної взаємодії, спираючись на визначені базові складові готовності до даної взаємодії. Йдеться про логопедагогічні знання, педагогічні вміння та мотиваційні потреби.

На основі цієї моделі було розроблено методику констатувального дослідження, яке здійснювалось у два етапи та кількох стратегічних напрямах (батьки-логопед; логопед-батьки; дитина-батьки). Результати констатувального дослідження дали змогу не просто констатувати на рівні якісного аналізу відсутність або недостатність взаємодії, але й довести через кількісні показники існування різних рівнів активності взаємодії батьків з логопедом, визначити кількісні показники основних складових готовності батьків та логопедів до такої взаємодії. Відповідно було констатовано наявність активного, ситуативно-активного та пасивно-негативного рівнів взаємодії батьків із логопедом у корекційно-виховному процесі.

Як виявилось, сім'ї, які виховують дитину з порушенням мовлення, у переважній більшості соціально адаптовані, освічені, мають належні житлові і матеріальні умови. Аналіз вивчення педагогічної освіченості батьків показав значні розбіжності та недостатність саме педагогічних знань та вмінь у батьків дітей з мовленнєвими порушеннями. Отримані дані виявили невідповідність доволі високого соціального статусу батьків, їх високого рівня освіти і низького рівня їх готовності до включення у корекційний процес.

Хоча більшість батьків (89%) погоджувалась з можливістю покращити мовленнєвий розвиток дитини, основні напрями і складові частини цього процесу ними не усвідомлювались: 35,6% не турбували ніякі труднощі у розвитку дитини. Перебування дітей у групі корекції мовлення не стало для батьків приводом для хвилювання, поштовхом переглянути своє ставлення до проблем дитини. Ми переконалися, що глибинних змін у свідомості батьків не відбулося: 45,5% не потребували консультацій нікого з фахівців, а мовленнєві труднощі турбували лише 29,4%.

Результати констатувального експерименту виявили суттєві відмінності у стилях виховання в сім'ях дітей з мовленнєвими порушеннями і без них. На тлі переважаючої гіперопіки в родинах дітей-логопатів виявлено і інші психологічні проблеми, що безперечно заважає нерозривності корекційного процесу.

Керуючись узагальненими результатами констатації, виявлено низький рівень готовності батьків до включення у корекційно-логопедичний процес— 39,8% (71), що вимагало термінових заходів щодо його підвищення.

Виявлений достатньо високий рівень готовності логопедів до взаємодії з батьками — 71,3% (79) — несподівано поєднався з визнанням лише половиною (50% (55)) логопедів авторитета у батьків як значущого чинника забезпечення ефективності логопедичної допомоги та недостатністю знань щодо роботи з батьками.

Таким чином на етапі констатувального дослідження нами:

1. визначено структурні компоненти готовності до взаємодії батьків та логопедів;
2. розроблено діагностичну модель вивчення взаємодії батьків дітей з порушеннями мовлення та логопедів;
3. визначено стан сформованості базових структурних компонентів та особливості взаємодії сім'ї дитини з порушеннями мовлення з логопедом.

Цілісний аналіз стану проблеми логопедичного супроводу сім'ї, а також одержаний арсенал результатів констатувального дослідження дозволили охарактеризувати стан готовності сімей дітей з ПМ та логопедів до взаємодії у логокорекційному процесі як недостатній.

Керуючись результатами констатувального дослідження, розроблена авторська програма неперервного логопедичного супроводу сімей, яка заснована на міждисциплінарному підході та інтеграції декількох ланок процесу супроводу дитини із ПМ у закладах охорони здоров'я та освіти спільно із сім'єю (рис.1.).

Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення забезпечували напрями: інформаційно-просвітницький, діагностично-консультативний, логокорекційний, психолого-виховний, за умови логопедізації середовища дитини.

Неперервність та системність логопедичного супроводу сімей, які виховують дитину з порушеннями мовлення, забезпечувалась відповідним до вікової періодизації змістом роботи з урахуванням сімейно-суспільної форми виховання. Робота у перші три періоди носила превентивно-консультативний характер і передбачала забезпечення підгрунтя для ефективного подолання проблем у мовленнєвому розвитку дитини. У **І-му періоді** виключного значення набуває інформування майбутніх матерів щодо закономірностей домовленнєвого періоду у житті дитини, типового та нетипового психофізичного та мовленнєвого розвитку. У **ІІ-му періоді** необхідним є інформування батьків дітей від народження до 3-х років щодо норм мовленнєвого розвитку, причин та наслідків мовленнєвих порушень, стратегій оволодіння дитиною мовленням, шляхів інтенсифікації розвитку мовлення. Інформаційний блок у **ІІІ періоді** (від 3-х до 4-х років) складається з інформації щодо норм мовленнєвого розвитку у даному віці, причинами та наслідками мовленнєвих порушень, пріоритетними напрямами, методами роботи з розвитку мовлення.





спец 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти", Дніпропетровськ, 2007. – 575 с.

2. Кущенко О.С. До проблеми сутності, типів та особливостей Інтернет-комунікації / О.С. Кущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць / ред. Т.І. Сущенко та ін. – К.; Запоріжжя. – 2007. – Вип. 45. – С. 210–217.
3. Машбиц Е.И. Диалог в обучающей системе / Е.И. Машбиц, В.В. Андриевская, Е.Ю. Комиссарова. – К., 1989. – 182 с.
4. Освітні технології: навчально–методичний посібник / О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; за заг. ред. О.М. Пєхоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
5. Розина И.Н. Теория и практика компьютерно-опосредованной коммуникации в России: состояние и перспективи: сб. науч. тр. // Теория коммуникации и прикладная коммуникация: Вестник Российской коммуникативной ассоциации / под общей редакцией И.Н. Розиной. – Ростов н/Д., 2002. – Вып. 1 – С. 185–192.
6. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П. та ін../ Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія. – Д.: Дніпропетр.університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.

**Педагогіка**

**УДК: 378**

**аспірант кафедри методики навчання**
**та управління навчальними закладами Криворот Тетяна Григорівна**
Національний університет біоресурсів
і природокористування України (м. Київ)

## ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ

*Аннотация.* В статье рассмотрена система оценивания результатов педагогического воздействия, определены критерии и показатели оценки готовности будущих магистров педагогики к использованию методов математической статистики.

*Ключевые слова:* оценивания, критерий, показатель, знания, подготовка, результаты, студент, математическая статистика, научно-педагогические исследования.

*Annotation.* The article describes the results of an evaluation system of pedagogical influence, the criteria and indicators for assessing readiness of the future Masters of Education to use the methods of mathematical statistics.

*Keywords:* evaluation, criteria, indicators, knowledge, training, results, student, mathematical statistics, scientific and pedagogical research.

**Вступ.** Для забезпечення ефективної підготовки фахівців будь-якої галузі й системи освіти зокрема, необхідно здійснювати контроль та вносити відповідні корективи.

У педагогічній науці склалася традиційна система оцінювання результатів відповідного педагогічного впливу, що включає дві взаємопов'язані категорії:

своє замовлення дуже швидко, тому що у Вас ділова зустріч через 2 дні і Ви не можете запізнитися.

Студент Б. Ви продавець Інтернет-магазину «Запатос». Прийміть замовлення та повідомте клієнта, що бажаний розмір відсутній, а в наявності є взуття лише червоного кольору у цьому розмірному ряді. Ускладненням є те, що Ви не можете знайти реєстраційну картку клієнта та надати йому 10% знижку.

2.

| Студент А | Студент Б |
|---|---|
| Ви дуже здібний товарознавець. Ви збираєтеся почати працювати товарознавцем у великій торговій компанії. Через те, що у Вас є певні сумніви з приводу цього, ви зацікавлені пропозицією Вашого друга розпочати партнерство з метою розширення продажу. Поставте всі можливі питання щодо його пропозиції, та прийміть чи відхиліть її | Ваш друг дуже здібний товарознавець. Він збирається почати працювати у великій торговельній компанії. Ви хочете, щоб він розпочав партнерство разом із Вами. Переконайте його не продавати свої послуги корпорації, а залучитися до організації Вашого спільного бізнесу разом |

**Висновки.** Проведене дослідження підтверджує суттєву ефективність ігрових технологій, а саме: зростання інтересу до заняття, проблем, що моделюються, самостійної пізнавальної діяльності; підвищення активності групи; отримання та засвоєння студентами значної кількості інформації з фрагментів конкретної професійної дійсності, що сприяє розумінню особистісної значущості набутих знань, умінь, сформованого особистісного досвіду і, як результат, – підвищення рівня впевненості у собі; пошук оптимального варіанта вирішення професійних проблем, що гарантує успіх у розв'язанні аналогічної ситуації під час виробничої практики та в процесі самостійної професійної діяльності після закінчення університету; вміння швидко реагувати на ту чи іншу ситуацію, передбачати наслідки конкретних дій, як своїх, так і інших учасників гри, і, за необхідністю, нейтралізувати небажані наслідки, швидко адаптуватися до зміни ситуації. Спостерігається високий рівень засвоєння інформації (через переживання); має місце вироблення вмінь слухати й чути іншого; знання «пропускаються крізь себе»; деякі висновки студент формулює самостійно або колегіально, під час обговорення в групі; навчання відбувається шляхом обміну досвідом або пасивного спостереження; наявні взаємодія, активізація мислення; спостерігається особистісне зростання; активність учасників; можливість аналізу власних дій, відчуття нового досвіду; можливість обміну досвідом і міркуваннями; вироблення вміння співпрацювати, взаємодіяти; можливість проявити себе з кращого боку; розмаїтість форм; можливість у невимушеній обстановці нарощувати власний професійний досвід і досвід здійснення професійного діалогу.

**Література:**

1. Амеліна С. М. Теоретико-методичні основи формування культури діалогу у студентів аграрних вищих навчальних закладів: дис….д-ра пед..наук:





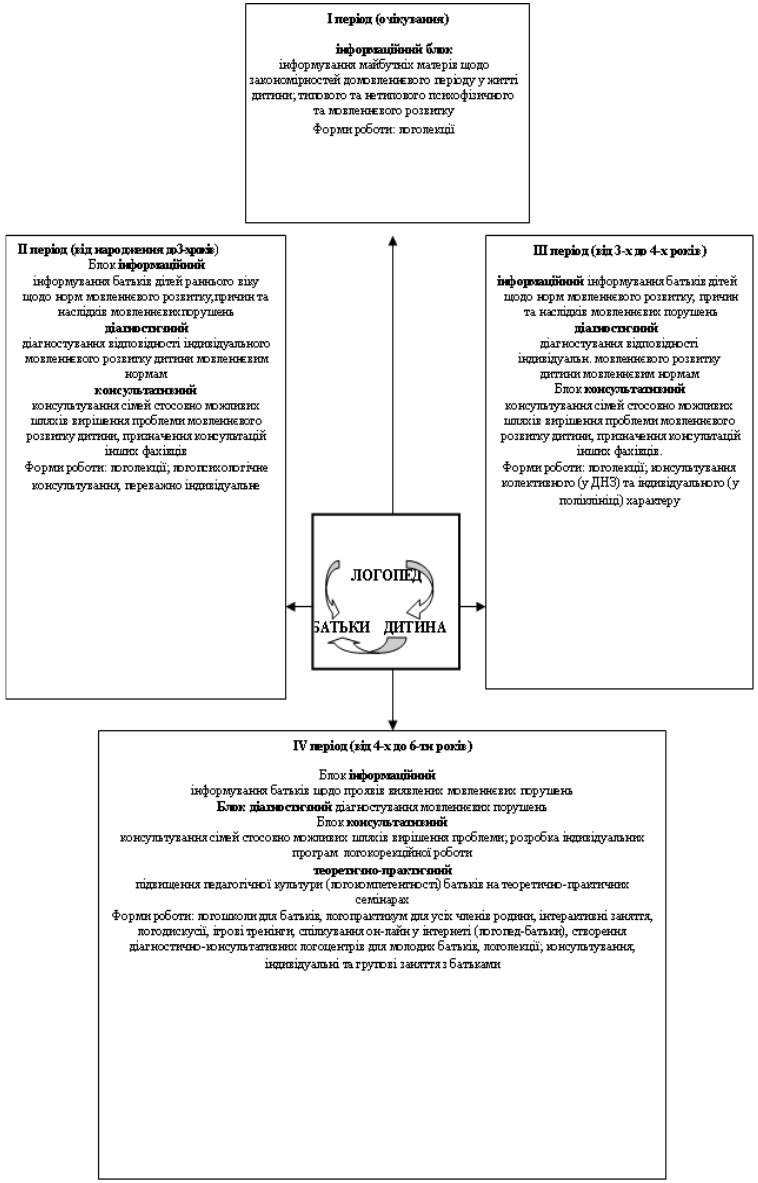



**Рис. 1. Програма логопедичного супроводу сім'ї**

Завданням інформування та консультування у перших трьох періодах є створення насиченого інформаційного поля з метою викликати у батьків бажання контролювати перебіг розвитку мовлення дитини, починаючи з домовленнєвого періоду.

Основний зміст роботи у IV періоді логопедичного супроводу мав суто корекційний характер й охоплював роботу із сім'ями дітей із ЗНМ.

Найбільш ефективними організаційними формами забезпечення взаємодії у логокорекційній роботі виявилися «Логошкола для батьків», логопрактикуми для усіх членів родини, інтерактивні заняття, логодискусії, ігрові логотренінги.

Окремо слід зазначити позитивні результати роботи з молодими батьками. Найбільш інформативними, змістовними та цікавими виявилися для них створення діагностично-консультативних логоцентрів, консультування, логолекції, спілкування он-лайн у інтернеті (логопед-батьки).

Як показує дослідження, добитися залученості родини у процес реабілітації можливо, спираючись на загальну культуру батьків, рівень їх здібностей, початкові знання про виховання дитини дошкільного віку і рівень знань про мовленнєві проблеми дитини.

У реабілітаційному процесі формування нових мотивів пізнання у батьків відбувається, якщо дії мають для них внутрішню значущість, особистісний сенс, організоване спеціальне наочне наповнення пізнавальної потреби. Ця обставина використовувалась для створення мотиваційної готовності як складової психологічної готовності.

Отже, педагогічна освіта батьків розпочиналась з усвідомлення ними можливостей і необхідності постійного процесу саморозвитку, який ґрунтується на свідомому їх прагненні до вдосконалення, необхідного для особистості.

Результати проведеного навчання за розробленою технологією засвідчили позитивну динаміку показників готовності до активної взаємодії у процесі логопедичної допомоги, що підтверджено отриманими експериментальними даними дослідження. Значно зросла кількість батьків, які стали вважати допомогу логопеда необхідною: 88,2% (97), на відміну від 5,6%. Спостерігалась стала траєкторія зростання показників складових педагогічної культури батьків (педагогічні знання, педагогічні вміння та мотиваційні потреби) як основи готовності до участі у логокорекційному процесі. Кількість батьків, логопедагогічні знання яких відповідали достатньому рівню підвищилась з 48,3% до 76,9% (85), вміння — з 33,8% до 61,8%(68), мотиваційна готовність — з 37,3% до 77,6%(86). Готовність батьків до включення у логокорекційний процес зросла з 39,8 % до 72,1%. Підвищився загальний рівень готовності логопедів до взаємодії з батьками (до 80,8% у порівнянні з 71,3% до навчального експерименту).

На особливу увагу заслуговує робота логопеда у межах сімейно-центрованого підходу, що забезпечило тенденцію зміни моделі взаємодії корекційної роботи. Авторитет у батьків як чинник підвищення ефективності своєї роботи після проведеного навчання визначили 86% (95) логопедів (на противагу 50% (55)). Ефективність логопедичної допомоги в експериментальній групі у порівнянні з контрольною, підвищилась на 44%. Диференційоване застосування логокорекційних виховних прийомів дозволило вирівняти загальну картину мовленнєвого розвитку дітей: незважаючи на недостатню сформованість деяких лексико-граматичних показників, вдалося





атмосфера групової кооперації, яка сприяла тому, що студенти досить легко долали психологічні бар'єри у спілкуванні з іншими суб'єктами навчального процесу. Завдяки оцінюванню ходу та результатів ігрових дій у студентів розвивалася особистісна рефлексія.

Певний науковий інтерес становила також гра **«Науково-практична конференція он-лайн» («Scientific-Practical Conference on-line»),** яка була спрямована на формування в студентів умінь ведення безпосереднього професійного діалогу у реальному часі засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Участь студентів в он-лайн-конференції зі студентами та викладачами різних ВНЗ сприяла поглибленню знань професійної лексики, зокрема іноземною мовою, набуттю досвіду роботи з пошуковими базами даних, усвідомленню вагомості професійної літератури іноземною мовою при висвітленні певних питань.

У зв'язку з цим опишемо алгоритм дій щодо здійснення цієї гри: студенти були поділені на чотири підгрупи, кожна з яких мала ознайомитися з певним професійним питанням, здійснюючи пошук необхідної літератури в мережі Інтернет. У ході ділової гри відбувалася презентація кожного питання конференції, обговорення у колі фахівців, які представляли різноманітні підприємства та відстоювали різні погляди. Наступним кроком було підбиття підсумків конференції. Рада експертів, яку очолювали викладачі кафедри іноземної мови та кафедри товарознавства, підбивала підсумки за двома напрямами: яка з підгруп більш глибоко, сумлінно подала питання на розгляд аудиторії, які професійно-діалогічні вміння були продемонстровані при обговоренні питання, наскільки тактовними, ввічливими та етичними були учасники при веденні професійного діалогу зі співрозмовниками, відстоюючи власні погляди; яка підгрупа більш зрозуміло, майстерно та професійно представила свій матеріал стосовно теми на сторінках Інтернет.

Під час розігрування ділових ігор завдяки втіленню обраних виробничих ситуацій учасники гри змогли побачити розмаїття підходів до вирішення професійних завдань. Ділова гра передбачала елемент суперництва чи обміну ролями, вплив на групову динаміку, оскільки ця гра розширює жорсткі часові межі, з одного боку, та знижує деролінг (вихід із ролі) та позитивний зворотний зв'язок – з іншого боку. Основною вимогою під час гри було дотримання правил коректної поведінки в окремих ситуаціях та відпрацювання вмінь дотримуватися стандартів роботи. Той досвід, якого студенти набули у процесі гри, дав їм можливість більш адекватно оцінювати професійні ситуації, розвинути навички індивідуального і колективного прийняття рішень в умовах конструктивної взаємодії та співпраці [3,6].

У результаті проведення гри виявилося, що студенти-товарознавці та комерсанти успішно долали значні труднощі професійного характеру, тренували свої професійні навички, розвивали свої діалогічні здібності та вміння. Крім того, цей вид діяльності сприяв тому, що професійно-орієнтований навчальний матеріал перетворювався на захоплюючий та цікавий, викликаючи у студентів повне задоволення, створюючи позитивну ділову атмосферу організації професійного діалогу.

Особливий інтерес викликали в студентів *ділові ігри із застосуванням електронної пошти*. Наприклад:

1. Студент А. Ви бажаєте придбати взуття зеленого кольору в Інтернет магазині «Запатос». У Вас є дисконтна картка на 10%. Ви бажаєте отримати

ефективною за умови, якщо студенти вже володіють мінімальним запасом діалогічних умінь та здатні підтримати професійно спрямований діалог рідною та іноземною мовами, мають навички роботи в Інтернет-середовищі, володіють інформаційно-комунікаційними технологіями [1, 5].

Формуванню культури професійного діалогу слугує використання розмаїття ігор:

- «Успішний підприємець» («Successful entrepreneur»),
- «Налагодження контакту під час візиту на торгову точку» «Setting up a contact during a visit to the outlet»),
- «Реклама продукції» («Advertising of goods»),
- «Ділова бесіда» («Business conversation»),
- «З'ясування потреби» («Finding out needs»),
- «Науково-практична конференція он-лайн» («Scientific-Practical Conference on-line»),
- «Конфлікт на промисловому підприємстві» («Conflict at the enterprise»),
- «Наукова рада» («Scientific Council»),
- «Оцінка якості товару» («Product evaluation»),
- «Розгнівані покупці» («Angry customers»),
- «Прийом на роботу» («Hiring an emplpyee»),
- «Просування товару на ринок» («Product advancement to the market»).

Упровадження ігрових технологій передбачає поетапність дій, а саме: надання інструкції для учасників, під час якої викладач починає гру із вступного слова та організаційних вказівок, видає завдання для гри учасникам, розподіляє ролі та функції гравців, видає матеріали для проведення гри; власне проведення гри, де викладач бере участь лише як консультант або у разі потреби; аналіз результатів гри: аналіз та оцінка змісту, мовний аналіз та оцінка, аналіз участі та результатів учасників [6].

Наведемо приклади ділової гри **«Наукова рада» (Scientific Council)**, яка виявилася результативною у ході проведеного дослідження.

Ця гра застосовувалася для того, щоб привернути увагу та зацікавити студентів до будь-якої теми професійного спрямування іноземною мовою. Попередньо всі студенти отримували теми для написання доповідей. Цю роботу вони виконували, поділившись на групи. Кожна доповідь мала складатися з двох частин: теоретичної і практичної: (діалог-обговорення, кросворд, підбір незнайомих слів та виразів). Після перевірки доповідей було відібрано чотири найкращі роботи, автори яких мали представляти їх під час проведення ділової гри. Кожну роботу оцінювали викладачі кафедри товарознавства та комерційної діяльності, кафедри іноземних мов та інші студенти групи. Додатковим завданням для студентів стала робота з електронними бібліотеками для пошуку необхідної літератури, з мультимедійною презентацією інформації.

Після кожної доповіді надавалося слово викладачам кафедр, які зазначали переваги та недоліки роботи. Також свої думки могли висловити інші студенти. По закінченні гри було оголошено переможців.

Слід зауважити, що у ході гри «Наукова рада» майбутні товарознавці та комерсанти здійснювали цілісне оцінювання проблеми, пропонували власні погляди щодо її дослідження і включалися в спільну діяльність для вирішення поставлених завдань. Великий позитивний вплив на учасників гри справляла





нормалізувати фонологічну систему мовлення, уникнути випадків мовленнєвого розвитку дітей без позитивної динаміки.

Безперечно доведено доцільність перенесення початку логопедичного супроводу родини на більш ранній вік дитини групи логопедичного ризику.

**Висновки.** Включення батьків дітей раннього віку в організований логоінформаційний простір забезпечило підвищення мотиваційної потреби батьків у контролі мовленнєвого розвитку дитини та свідомого пошуку логопедичної допомоги за наявності порушень мовлення. Таким чином здійснення логопедичної роботи в межах тріади «дитина-логопед-сім'я» з раннього віку в організованому логоінформаційному просторі забезпечило підвищення ступеня обізнаності, підвищення мотиваційної потреби батьків у контролі мовленнєвого розвитку дитини та свідомого пошуку логопедичної допомоги у випадках наявності порушення мовлення. Підвищення активного рівня взаємодії – із 40% до 80%, забезпечило повноцінне включення більшості родин у логокорекційний процес. Досвід ігрового спілкування забезпечив психоемоційний комфорт родин. Простежувались позитивні зміни у готовності дітей до шкільного навчання на тлі зростання умовно-нормативних показників мовленнєвого розвитку.

З огляду на все вищезазначене доведено, що системний, багатокомпонентний, варіативний підхід до супроводу родини виявився набагато більш ефективним, ніж традиційні форми взаємодії логопеда з родиною. Ми вважаємо необхідним постановку питання щодо логопедичного супроводу сім'ї дитини з порушенням мовлення. У зв'язку з цим постають питання організації в Україні міждисциплінарної діагностики та допомоги дитині та сім'ї у вигляді інформаційної підтримки, консультування батьків з питань індивідуальних особливостей дитини і оптимального її розвитку. Ми вважаємо, що родина, в першу чергу матір, має бути поінформованою і підготовленою ще тоді, коли вона планує мати дитину, коли вона чекає дитину; тоді, коли дитина ще тільки народилася; і у ті перші моменти, коли з'ясувалося, що дитина має проблему зі здоров'ям, - отримати допомогу і підтримку. Із педагогом-дефектологом, психологом, логопедом майбутня матір має познайомитись ще на лекціях-заняттях для вагітних. Протягом першого року життя дитини батьки не тільки мають одержати орієнтири нормального фізичного, психічного і мовленнєвого розвитку на всі періоди дошкільного дитинства, а й чіткі інструкції щодо контролю та проведення діагностики розвитку дитини.

**Література:**

1. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення.: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / В.А. Кисличенко. – К., 2011. – 20 с.

2. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Кисличенко Вікторія Анатоліївна. – К., 2011. – 208 с.

**Педагогіка**

**УДК: 378:78.087.68**

**аспірант Кифенко Анна Миколаївна**
Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ)

## МУЗИЧНО-СЛУХОВА АКТИВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В НАВЧАЛЬНОМУ ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ

*Аннотация.* В статье рассмотрены проблемы формирования музыкально-слуховой активности будущих учителей музыкального искусства в учебном хоровом коллективе. Проанализированы и раскрыты на основе исследований С.Миколинської, с.Сливко, О.Рудницкой сущность понятия «музыкально-слуховая активность». Мы считаем, что главными движущими факторами повышения музыкально-слуховой активности в хоровом коллективе является овладение студентами-хористами вокально-хоровыми навыками, музыкальным мышлением, вниманием, постоянным самоконтролем по координации всех моторных, слуховых, мыслительных, зрительных операций. Закцентировано внимание на том, что в основе учебного материала хорового коллектива реализуется одна из важнейших и обязательных условий любого учебного процесса - взаимосвязь теории и практики.

*Ключевые слова:* учитель музыкального искусства, музыкальный слух, музыкально-слуховая активность, вокально-хоровые навыки, хоровой коллектив.

*Annotation.* The paper deals with problems of the formation of musical and aural activity of musical art teachers-to-be in the training choir. The essence of the notion of “musical and aural activity” was analyzed and expanded on the basis of studies by S. Mykolunska, S. Slyvko, O.Rudnuska. . We believe the main driver enhancing musical and aural activity in the choir is the mastering by chorister students of vocal and choral skills, musical thinking, attention, and continuous self-control over the coordination of all motive, auditory, mental, and visual operations. It is emphasized that one of the most important and indispensable conditions of any educational process – the interconnection between theory and practice – is realized in the core of choir teaching material.

*Keywords:* musical art teacher, ear for music, musical and aural activity, vocal and choral skills, choir.

**Вступ.** Розбудова української держави, динамічний розвиток соціокультурної та мистецької реальності зумовлюють необхідність забезпечення суспільства професійно компетентними фахівцями, здатними до самостійної, активної, творчої мистецької діяльності. Розвиток вищої педагогічної освіти в Україні в європейському контексті потребує посилення уваги суспільства до якості професійної підготовки вчителів.

Сучасна музична педагогіка успадкувала і творчо розвинула на новій соціально-естетичній основі реалістичні традиції української музичної культури. Музична педагогіка зорієнтована на вирішення низки важливих питань стосовно професійної підготовки фахівців різних мистецьких напрямків, пов’язаних із художньою творчістю, інтерпретацією мистецьких творів, репрезентацією творів перед слухачами.





культури професійного спілкування, дослідження особливостей використання ділових ігор викладачами при підготовці майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності у ВНЗ залишається все ще до кінця невирішеним.

**Метою статті** є обґрунтування необхідності використання ділових ігор при підготовці майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності з метою формування культури професійного діалогу. Для досягнення поставленої мети вирішувалися такі **завдання:**

- охарактеризувати процес використання ділових ігор з метою формування культури професійного діалогу;
- визначити сутність поняття гра;
- проаналізувати ефективність застосування ділових ігор у підготовці майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Значну увагу при підготовці майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності має приділятися використанню ігрових технологій навчання, зокрема діловим іграм.

Гра вводиться у навчальний процес як спільна діяльність студентів. Співробітництво в грі розвивається як взаємодія, у процесі якої відбувається перехід від максимальної допомоги викладача у вирішенні навчальних завдань до послідовного зростання активності студентів, аж до повного саморегулювання дій та появи позицій партнерства з викладачем.

Стрижнем функціонування гри в навчальному процесі визначається навчальна проблема, необхідність вирішення якої активізує розумову активність, сприяє розвитку інтелектуальних умінь особистості. Учасники гри аналізують та узагальнюють інформацію, підбирають і залучають необхідні знання, уміння в конкретній ситуації і, тим самим, доходять до усвідомлення і вирішення проблеми [4].

Значна увага при формуванні культури професійного діалогу також має приділятися іграм із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Реалізація ігрових технологій в он-лайн середовищі має бути пов’язана з дотриманням певних правил: розпочинати гру слід не раніше середини семестру – для того щоб студенти почували себе комфортно один з одним в он-лайн середовищі; важливим є створення форумів обговорення, де група студентів може готуватися протягом тижня; після певного проміжку часу кожна група має завантажити їх віртуальну гру на форум, для того щоб вона була доступною для усіх учасників гри. Під час проведення гри (може тривати до трьох днів) на студентському форумі кожен студент, граючи свою роль і використовуючи вигадане ім’я, надсилав відповіді іншим учасникам гри (асинхронний режим). По закінченні гри викладач обговорює досягнення кожної групи гравців. Отже, студенти отримують можливість не просто стежити за грою, а й поставити запитання та висловити думки щодо теми обговорення [2, 6].

У процесі підготовки майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності передбачено реалізацію розмаїття ділових ігор (розрізняються за кількістю учасників, місцем проведення, ступенем використання зовнішньої мовної підтримки учасників, ступенем «здатності» рольової поведінки учасників, ступенем участі викладача у проведенні гри, ступенем використання опор), які викладачі використовують.

Ігри викликають інтерес як в учасників, так і запрошених гостей. Практика доводить, що застосування ігрових технологій є найбільш

и рассуждениями; выработка умения сотрудничать, взаимодействовать; возможность проявить себя с лучшей стороны; возможность в непринужденной обстановке наращивать собственный профессиональный опыт и опыт осуществления профессионального диалога.

*Ключевые слова*: культура профессионального диалога, специалисты по товароведению и коммерческой деятельности, деловее игры, эффективность, взаимодействие, высшее образование.

*Annotation.* The article deals with the ways of using business games with the purpose of of professional dialogue culture formation of future trade and commercial activity specialists. Basic advantages of using business games have been shown: growth of interest to studying, designed problems, independent cognitive activity; increase of group activity; getting and mastering of a great amount of information by students from examples of professional reality which leads to understanding of personal meaningfulness of received knowledge, abilities, formed personality experience, and, as a result, an increase of oconfidence level. It has been considered, that using of business games leads to studying by an exchange experience; co-operation, thinking activity; there is personal growth; participants' activity; possibility of action analysis, feeling of new experience; possibility of exchange experience and reasonings; ability to co-operate, to co-operate; possibility to show yourself from the best side; possibility to grow working experience and experience of professional dialoue realization in a relaxed atmosphere.

*Keywords:* professional dialogue culture, trade and commercial activity specialists, business games, efficiency, co-operation, higher education.

**Постановка проблеми.** Сучасний розвиток світової економіки, розширення міжнародних, культурних та економічних зв'язків України з іншими країнами, її входження до світового співтовариства, об'єктивні потреби ділових відносин із зарубіжними партнерами є потужним засобом вирішення проблем розвитку науки і техніки, культури і національного відродження, становлення державності, утвердження принципів демократії, професіоналізації життя країни. У цьому контексті перед вищими навчальними закладами постає відповідальне завдання – забезпечити високопрофесійну підготовку фахівців з товарознавства та комерційної діяльності, здатних зробити можливим прорив держави та зайняття нею гідного місця у світовому соціально-економічному просторі, царині багатоманітних професійних та культурних зв'язків.

У зв'язку з вищезазначеним виникає необхідність модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності через глибоке володіння культурою професійного діалогу як атрибутом інтелектуального розвитку людини з вищою освітою. Саме такі спеціалісти мають вільно організовувати професійний діалог з партнерами, застосовуючи можливості інформаційно-комунікаційних технологій для організації плідного обміну інформацією, глибоко усвідомлювати роль культури діалогу як засобу координації професійного діалогічного спілкування.

**Аналіз останніх досліджень** Проблемою формування культури професійного спілкування, зокрема діалогу займалася досить велика когорта науковців С. Амеліна [1], Н. Волкова, О. Кущенко [2], В. Фатурова та ін. Незважаючи на наявні здобутки науковців у вирішенні проблеми формування





Дослідження в галузі освіти та управління провідних українських фахівців (В.Андрущенко, І.Бех, С.Гончаренко, В.Кремень, І.Зязюн, В.Луговий, С.Сисоєва, В.Кудін, В.Моляко, О.Кульчицька) вказують на те, що гуманітарна і загальнокультурна освіта та гуманістичне духовне і моральне виховання студентів повинні стати домінантою навчально-виховного процесу, а фахову підготовку слід здійснювати на їхній основі. У галузі музичної педагогіки зазначений напрямок у своїх дослідженнях розкривають Е.Абдуллін, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Ростовський, А.Щербакова, О.Щолокова.

Високий професійний рівень хорового виконавства, на що вказують науковці (А.Авдієвський, Л.Думбляускайте, М.Єгорова, Г.Єржемський, А.Козир, Ш.Мюнш, В.Нікешина, К.Ольхов, О.Петеліна Т.Смірнова, Б.Смірнов, Т.Стратан, Г.Струве, Л.Ятло та ін.), можливий за низки умов, серед яких особливо значущою є музично-слухова активність.

У безпосередньому виконавському процесі музично-слухова активність виступає основою усвідомленої зосередженості уваги на художньо-смислових елементах твору, детермінує творче осягнення його художньо-образного змісту й формування художньо-інтерпретаційної версії виконання, забезпечує пошук художньо-доцільних засобів виконавського втілення.

**Метою** даної статті є розкриття сутності музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

Професійна підготовка студентів мистецьких спеціальностей є досить різнобічною і реалізується в музично-педагогічному, виконавському, хормейстерському, режисерському, хореографічному та інших напрямках.

Відомо, що професійна діяльність учителя музики поєднує педагогічну, виконавську, дослідницьку та інші види діяльності, систематизовані у загально-професійних та спеціальних здібностях, знаннях та вміннях [4. с.179].

У своїх дослідженнях О. Олексюк вказує на те, що зміст сучасної музичної освіти зорієнтований на виховання педагогічно виправданої системи музичних знань, навичок та умінь, яка виступає в єдності з досвідом музично-творчої діяльності [4. с.86]. Тому у змісті навчального матеріалу хорового колективу реалізується одна з найважливіших і обов'язкових умов будь-якого навчального процесу – взаємозв'язок теорії і практики. Досягнення необхідного рівня результату роботи навчального хорового колективу, можливе не лише за умови оволодіння студентами усією системою предметів музичного та диригентсько-хорового циклів: сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних творів, хорознавства, диригування, постановки голосу. Обов'язковою умовою досягнення позитивного результату є усвідомлення їх взаємозв'язку. Даний принцип реалізується в процесі засвоєння художніх стилів через усвідомлення художньо-естетичного, морального, духовного потенціалу музичного твору [7. с.101].

На думку А. Валіахметової, "хорове мистецтво як форма духовної культури є специфічним видом художньої діяльності людини, що має загальну форму в культурі, її першим загальним визначенням" [1. с.376].

До ідей музично-естетичного виховання засобами хорового мистецтва зверталися філософи, музиканти та соціальні реформатори з античних часів. Розуміючи важливість хорового співу, який, за словами Платона Афінського (427–347 рр. до н. е), "є божественне й небесне заняття, що зміцнює все добре й благородне в людині", давні греки вважали його одним з елементів освіти, а

слово "неосвічений" трактували як "той, хто не вміє співати в хорі". Осягаючи хорові твори, ми вчимося вічних цінностей, потреба в яких історично сформувалася як істотна особливість самої природи людини.

Вагоме місце у фаховій професійній діяльності студентів мистецьких спеціальностей належить вокально-хоровій підготовці, яка сприяє залученню майбутніх педагогів-музикантів до виконавських традицій, норм музичної культури, художньо-естетичних цінностей. Разом з тим вокально-хорова діяльність має значні резерви для виявлення індивідуальності студентів, розвитку їх самостійності, втілення творчого потенціалу. Музичне виконавство, як відзначають науковці, є складною художньою діяльністю, що вимагає засвоєння широкого спектру художніх, естетичних, музикознавчих знань та володіння комплексом спеціальних вокально-хорових умінь і навичок.

Хорове виконавство виступає необхідним компонентом музичного мистецтва, за допомогою якого музика матеріалізується у звуковій реальності, стає об'єктом емоційного переживання та художньо осмисленого сприймання. У навчальному процесі основою формування професійності виконання виступає *музично-слухова активність*, яка в свою чергу забезпечує слухо-рухову координацію, оцінювання виконання за художніми та технічними параметрами, здійснює коригування виконавського процесу та його результату. З метою з'ясування сутності, змісту та структури музично-слухової активності у музично-виконавському процесі розглянемо поняття *«активність»***.** Під «активністю» у широкому вжитку найчастіше розуміється його первинне значення, що в перекладі з латинського «aktivus» означає саморушійне діяння, енергійна діяльність, діяльна поведінка людини.

Основою музично-слухової активності в хоровому виконанні є виділення певних «художньо-смислових орієнтирів» (Я.Шугуан), зосередженість на яких обумовлюється логікою художньо-осмисленого сприймання та специфікою музичного твору як художньо-смислового об'єкту.

За словами С.І Миколінської, музично-слухова активність розглядається як форма організації психічної діяльності особистості, що забезпечує регуляцію слухової діяльності, аналіз та синтез слухових об'єктів і полягає в спрямуванні слухового аналізатора на звучання музичної тканини (хорового твору, фрагменту, звука тощо) та зосередженні слухацької діяльності на ньому в даний момент [3. с.57].

С.Сливко, доводить, що поняття «музично-слухова активність» виконавця ґрунтується на розумінні категорії *«музичний слух»* [6. с.26]. що в загальнонауковому аспекті тлумачиться як здатність до сприймання й відтворення музичних звуків: їх окремих якостей (висоти, гучності, тривалості) та функціональних зв'язків між ними (ладове чуття, чуття ритму, мелодичний слух, гармонічний слух тощо).

Важливим внеском у розуміння музичного слуху як складного акустичного явища стали дослідження М. Гарбузова. В них розкривається «зонна природа» музичного слуху, як здатність до відтворення музичних звуків у певних акустичних межах (зонах) при збереженні основних акустичних характеристик (ступеневої належності, певної тривалості, динамічної визначеності тощо).

У музичній психології своєрідне трактування музичного слуху представлено в дослідженнях Б. Теплова. Згідно бачення науковця музичний слух є складною здібністю, що забезпечує «переживання музики як вияву





5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: учебное издание / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010

6. Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций: Сборник исследований, документов и материалов. - Симферополь: АнтиквА, 2005. - 608 с.

7. Прасолова Е. Л. Педагогика. Междисциплинарный словарь-справочник: Учебное пособие для студ. высш. учебн. завед. – Калуга: КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2006. – 286 с.

8. Перепелицина М.Ю. «Нравственные письма к Луцилию» как произведение по психагогике. Мир нравственности от Сенеки до наших дней: Учебное пособие по курсу «Этика». Таганрог: ТРТУ, 1996. - 32 с.

9. Программы интегрированного курса: «Культура добрососедства» и методические рекомендации для учебных заведений Автономной Республики Крым/Под ред. М. А. Араджиони. Симферополь: Антиква, 2007. - 212 с.

10. Тишков В. А. Толерантность взаимопонимания и согласия// Сборник РАН. Сибирское отделение – Якутск, 1999. – 140 с.

11. Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в Крыму: мониторинг существующей системы обучения и воспитания, рекомендации по развитию межкультурного образования и этнического просвещения населения. – Симферополь, 2003. – 272 с.

12. Федеральный Закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (редакция от 23.07.2013)

**Педагогіка**

**УДК: 378.147:007**

**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології**
**Крамаренко Тетяна Володимирівна**
«Дніпропетровський аграрно-економічний університет» (м. Дніпропетровськ)

## ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТОВАРОЗНАВСТВА ТА КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Аннотация.* В статье рассматриваются пути использования деловых игр с целью формирования культуры профессионального диалога при подготовке будущих специалистов по товароведению и коммерческой деятельности. Показаны основные преимущества использования деловых игр: рост интереса к занятию, проблемам, которые моделируются, самостоятельной познавательной деятельности; повышение активности группы; получение и усвоение студентами значительного количества информации из фрагментов конкретной профессиональной действительности, которая способствует пониманию личностной значимости приобретенных знаний, умений, сформированного личностного опыта, и, как результат, – повышение уровня уверенности в себе. Рассмотрено, что использование деловых игр способствует обучению путем обмена опытом; взаимодействию, активизации мышления; наблюдается личностный рост; активность участников; возможность анализа собственных действий, ощущение нового опыта; возможность обмена опытом

упреждаются конфликтные ситуации, ведётся диалог, ориентированный на успешное сотрудничество. Не менее важны задания, основанные на «взвешивании» и сопоставлении различных вариантов выбора действий и требующие доказательств правильности выбора варианта решения (на примере из своей жизни или жизни окружающих), а также требующие выявления сходства и различия, исправления ошибок (логических, стилистических, фактических и пр.). При этом формируются навыки социального поведения, готовность воспринимать информацию и делиться ею, желание познавать людей и совершать добрые поступки, рефлексировать свои действия.

Неоценимую помощь учителю в воспитании толерантного сознания младших школьников оказывает посещение краеведческого, художественного, этнографического музеев, Республиканской детской библиотеки им. В. Орлова, где имеется материал по изучаемой проблеме. Это сборники «Относиться друг к другу с добром и теплом» и «Юные за возрождение Крыма» (автор В. Коваленко), пособия, методические рекомендации, видеоматериалы. Содержание учебного пособия «Уроки дружбы» (автор-составитель С.Ягупова) представляет собой конкретные методические рекомендации для проведения таких бесед, как «Плохих народов не бывает», «Выживают только вместе», «Предки крымчан», «Сколько народов – столько и историй», «Мы помним об этом», «Святыни народов Крыма», «Праздники крымчан», «Яркие краски быта, обычаев, обрядов», «Национальный костюм», «Народные промыслы», «Устное народное творчество», «Крымская кухня».

Очень важно подвести младших школьников к пониманию и осмыслению, что общечеловеческая культура и мораль – это следствие развития многих наций, в которую каждая внесла свой вклад и то, что каждый из нас является носителем определённой культуры. Её необходимо не только сохранять, но и приумножать и передавать будущим поколениям.

**Выводы.** Накопленный положительный опыт по развитию и воспитанию личностных качеств на основе толерантности и диалога культур на базе отдельных общеобразовательных учебных заведений, ДУЗ, методических кабинетов, Республиканской детской библиотеки им. В. Орлова поможет учителям начальных классов не только сформировать представление о многообразии культур в мире и в Крыму, но и содействовать изучению культуры своего народа и воспитанию культуры межнациональных отношений.

Опыт искренности и добра, взаимопонимания и требовательности к себе, справедливости и толерантного отношения к окружающим поможет развить личностные качества каждого ребёнка и даст возможность ощутить себя действительно счастливым в этом поликультурном мире.

**Литература:**

1. Антипова Е.И. Поликультурность и толерантность в системе образования // Вместе - №3 – 4– 2001. – с. 3

2. Богданов Е.Н., Прасолова Е.А. Современная педагогика: ценности, понятия, смыслы. Междисциплинарный понятийно – терминологический словарь – справочник. - Калуга, 1999.-126 с.

3. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избр. психол. исслед. М., 1956.

4. Гармаев А. Этапы нравственного развития ребёнка// Христианский собеседник - Вып.43 – 1998. – с.25





певного змісту» та включає «ладове чуття», «музично-ритмічне чуття», «здібність до слухового уявлення».

Ладове чуття дозволяє «емоційно розпізнавати ладові функції звуків мелодії чи відчувати емоційну виразність звуковисотного руху». Музично-ритмічне чуття «лежить в основі всіх тих проявів музичності, які пов'язані зі сприйманням і відтворенням часового ходу музичного руху». Здібність до слухового уявлення передбачає творення «цілого сплаву» звуковисотних, тембрових, динамічних та інших уявлень, які є емоційно насиченими й комплексно репрезентують цілісний художній образ.

У музично-педагогічних дослідженнях можна виділити точку зору, що обґрунтована К. Мартінсеном. Музичний слух окреслюється як ціле спрямовуюче начало, що в музично-виконавському процесі зорієнтовує на досягнення художнього результату. Це можливо завдяки «слуховій волі» виконавця, що охоплює «звукотворчу волю», «звукотемброву волю», «лінієволю», «ритмоволю», а також «волю до форми» та «формуючу волю».

Музично-слухова активність виступає основою усвідомленої зосередженості уваги на художньо-смислових елементах твору, детермінує творче осягнення його художньо-образного змісту й формування художньо-інтерпретаційної версії виконання, забезпечує пошук художньо-доцільних засобів виконавського задуму та слуховий контроль художньої й технічної довершеності музичного виконання [7. с.2].

Формування музично-слухової активності виконавців у сучасних науково-педагогічних дослідженнях розглядається здебільшого як супутній продукт музично-виконавської підготовки, зокрема, в межах вивчення питань розвитку музично-виконавського *мислення* (О.Бурська), активізації *музично-творчої* діяльності студентів (А.Душний); як здатність до творення *музично-слухових уявлень* (Н.Збожинська).

У низці досліджень формування музично-слухової активності виконавців висвітлюється як наслідок удосконалення основних властивостей *внутрішнього музичного слуху* (С.Оськіна), активізації музично-слухового *самоконтролю* в процесі навчання (О.Карпова), організації *уваги* студентів при вивченні музичних творів (Л.Годик).

Структура музично-слухової активності, виходячи з бачення низки науковців зумовлюється структурною будовою музично-виконавського процесу. У художньому осягненні найповніше виявляється орієнтуюче-контролююча спрямованість музичного слуху, в процесі музично-виконавського втілення – контролююче-коригуюча, що відповідає двом структурним компонентам музично-слухової активності.

Аналіз проведених досліджень показав, що проблема формування музично-слухової активності майбутніх вчителів музичного мистецтва у навчально-хоровому колективі є закономірним відображенням тих суперечностей, що виникають між: зростаючими вимогами до якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва й усталеною практикою навчання у вищих навчальних закладах; удосконаленням практичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і їх здатністю до музично-педагогічної діяльності; потенційними можливостями інтеграції вокально-хорової діяльності в процесі формування співацької майстерності та недостатньою розробленістю теоретичних і практичних аспектів цього питання на засадах компетентнісного підходу.

Під творчою взаємодією керівника з хоровим колективом відносно нашого дослідження ми розуміємо інтерсуб'єктну (від.лат.inter – префікс який має значення «поміж», «між» і subjectum – підкладне; у розумінні відносно людини як носія певних властивостей, особистості) взаємодію в системі суб'єкт-об'єктних взаємовідносин керівника зі студентами («викладач – студент» та «керівник навчального хорового колективу – хорист»), де здійснюється постійний творчий взаємозв'язок, взаємовплив та взаємообмін навчальною вокально-хорознавчою інформацією. Творча взаємодія належить до активної творчої діяльності, де керівник здійснює перманентний моніторинг процесом музично-слухової активності, спрямований на духовне збагачення колективу. В вчитель музичного мистецтва уособлює в собі суб'єкта (педагога-комунікатора), що передає вербальну і музично-звукову інформацію, хормейстера-виконавця, що організовує, керує навчальним хоровим колективом і виконує музичні твори.

Робота з хоровим колективом вимагає систематичної, педагогічно грамотної роботи та професійного дбайливого ставлення. Головна особливість цієї роботи міститься в тому, що керування процесом співу здійснюється виключно за допомогою якісного оцінювання звучання, а контроль – сформованості музично-слухової активності.

Отже, специфіка музично-слухової активності на заняттях навчального хорового колективу базується на оволодінні студентами-хористами вокально-хоровими навичками, а саме: постійного самоконтролю за координацією всіх моторних, слухових, мисленнєвих, зорових операцій; особливої участі уваги в процесі вивчення хорових творів які потребують сконцентованості уваги на мелодичному та гармонічному строї, темпі, метро-ритмічних та ладових побудов.

**Висновки.** Проаналізувавши проблему формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва у навчальному хоровому колективі можна стверджувати про те, що цей процес є достатньо складним оскільки зачіпає психологічну, педагогічну, музикознавчу та соціальну сфери. Формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва посідає вагоме місце в теорії та практиці музичного виховання. На нашу думку, *музично-слухова активність* – це специфічна дія комплексу якостей виконавців, в якому поєднуються інтелектуальні, вольові та емоційні процеси. Це відповідальне ставлення хористів до дійсності, прагнення проникнути в суть хорового твору, з метою розкриття та втілення художнього образу засобами майстерного хорового співу, вміння застосовувати найдосконаліші методи та прийоми подолання труднощів в хоровому звучанні.

**Література:**

1. Валиахметова А. Хоровое искусство как форма духовной культуры / Валиахметова А. Н. // Педагогика художественного образования: история, методология, практика. Ч. 1. – Казань: ТГГПУ, 2011. – 519 с.

2. Кирнарская Д.К. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика / Д.К. Кирнарская // Академия, 2003. – 368 с.

3. Миколінська С.І Дослідження проблем слухової уваги в теорії та методиці в теорії та методиці навчання музики. УДК 373.5.016.7812

4. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. / О.М.Олексюк// –К.: КНУКіМ, 2006. - 188 с.

5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька/ О.П. Рудницька // –





нравственной, определяющей отношение к социуму, к природе, к людям, к самому себе» [7, С. 74].

Духовно-нравственная укоренённость выражается в обычаях, традициях каждого народа. Такие ценности, как уважение, благоразумие, милосердие, доброта, любовь, красота, искренность составляют основу культуры толерантного человека. Они формируются, прежде всего, в семье, а также на систематической интегрированной основе в дошкольном учебном заведении и в общеобразовательной школе.

Система воспитательной работы, предложенная в программе учебного курса «Культура добрососедства», ориентирована на понимание духовных и моральных ценностей общества, нравственных норм и правил, на умение их применять в повседневной жизни. Такой подход нашёл отражение в методических рекомендациях для учителей, ведущих занятия данного спецкурса. Особое значение уделялось при проведении занятий методам эмоционально-ценностного акцентирования и методам стимулирования нравственных чувств и мотивов поведения (пример других, анализ и оценка поступков и поведения, коллективное обсуждение и оценка анализируемых ситуаций, одобрение моральных поступков, эмоционально-ценностное противопоставление различных подходов и др.).

На начальном этапе обучения и развития ребёнок особо нуждается в познании самого себя и окружающего мира. Обучение основам познания, основам добрососедства через навыки диалога и переговорного процесса возможно лишь при бережном и очень грамотном подходе со стороны учителя. В тетрадях с печатной основой предложены варианты занятий с учащимися 1-4-х классов, а также познавательные задания и задания поисково-исследовательского характера. В доступной форме для младших школьников дано толкование таких слов, как национальность, раса, народ, племя, патриот, святыни, обычаи, традиции, фольклор, народные промыслы. Интересная информация об истории народов, населяющих ныне Крым, об их обычаях и традициях, о выдающихся деятелях науки и культуры помогает не только познакомиться ученикам и родителям с уникальностью каждого народа, но и особо подчёркивает необходимость бережного и уважительного отношения к окружающим как носителям определённых национальных культур.

Ряд тем, обозначенных в начальной школе, затем на более сложном уровне предлагается в школе второй ступени и резюмируется в старшей. Это такие темы, как «Кто такие крымчане?», «История наших имён и фамилий», «Как и когда мы стали соседями», «Откуда родом мои предки», «Отношение к родителям и пожилым людям». Такой подход даёт возможность организовать поисково-исследовательскую деятельность учащихся, направленную на более глубокое осмысление обсуждаемого материала.

Формы проведения занятий по культуре добрососедства могут быть различными, но эффективны они лишь в том случае, если способствуют активному взаимодействию, обеспечивающему личностный рост ребёнка, самореализацию, познание своей собственной культуры через призму непохожести, увидев её в «зеркале» других. Особое внимание обращается на объединяющие факторы через анализ музыкального наследия народа, предметы декоративно-прикладного искусства, фольклор, обряды, традиции.

Задания поисково-исследовательского характера включают в себя вопросы, в которых сталкиваются противоречия, анализируются и

Уже в программе «Крымский веночек» чётко выделяются блоки этнической толерантности личности, которые легли в основу целенаправленной воспитательной работы с детьми дошкольного возраста. Они включают в себя как «систему ценностей, взглядов, стереотипов демократического толка, базирующихся на признании принципа толерантности в межэтнических отношениях, так и умение человека принимать людей с иной культурой, сознанием, традициями и быть готовым к взаимодействию с представителями других национальностей на основе толерантности и согласия» [9, С.17].

Несмотря на то, что культура воспитания детей, её традиции имеют свои национальные особенности у каждого народа, главным стержнем является нравственность. Время показывает, что альтернативы народной мудрости не существует, так как нравственность – это залог человеческой жизни. Она не приходит сама, а воспитывается через улыбку, голос, жест матери, доброе слово учителя, наставника, через игровую деятельность, через занятие любимым делом.

Начальная школа – это особое звено в системе обучения и воспитания. Психолог А.Гармаев отмечает, что «возраст 6-10 лет – это время, когда душевное становление ребёнка открыто миру. Такие добродетели, как чуткость к человеку, щедрость, понимание, соглашение не могут возникнуть сами собой. Это тот багаж, который призван к накоплению через всю жизнь, особенно в этом возрасте и именно через учителя. Люди, не знающие друг друга, не могут определённо относиться друг к другу» [4, С.14].

Ещё древнегреческий философ Л.Сенека говорил, что «сперва научи нравам добра, а затем и мудрости, ибо без первого не может быть второго. Человек поднимается до нравственных высот тогда, когда он саму жизнь (как минимум свою собственную) стремится сделать нравственной» [8, С.6].

Практический опыт неоднократно подтверждал, что зачастую недостаточно лишь знание идеалов и норм поведения, чтобы человек ими руководствовался. И лишь тогда, когда они становятся предметом устойчивых чувств, эти знания могут стать реальными побуждениями и результатами деятельности ребёнка, приобрести характер привычных способов поведения.

Л.Выготский отмечал, что «ни одна форма поведения не является столь крепкой, как связанная с эмоциями. Поскольку, если вы хотите вызвать у ученика нужные вам формы поведения, всегда позаботьтесь, чтобы эти реакции оставили эмоциональный след в ученике» [3, С. 140].

А.Дистервег, К.Ушинский, Л.Толстой и др. особо обращали внимание на необходимость опираться в системе воспитания на культурно-нравственные традиции родного народа, реализуя в практической деятельности принцип культуросообразности.

Современная система воспитания также акцентирует внимание на принцип сочетания национальных интересов с общечеловеческими, принцип культуросообразности, который предполагает, что «социальное воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с ценностями и нормами конкретных национальных и региональных культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры этноса, общества, мира в целом, а также к культуре бытовой, физической, материальной, духовной, религиозной, интеллектуальной,





Навч. Посібник. – К.: …, 2002. - 270 с.

6. Сливко С.А. Формування музично-слухової активності студентів мистецьких спеціальностей у процесі інструментально-виконавської підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С.А. Сливко.— К., 2013. — 254с.

7. Смирнова Т.А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле і сучасність. – Харьків: Константа, 2002. – 256 с.

**Педагогіка**

**УДК: 373.5.016:811.111**

**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки**
**Ковальова Ольга Володимирівна**
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет» (м.Слов'янськ);
**вчитель іноземних мов Краматорської ЗОШ №25,**
**аспірант кафедри соціальної педагогіки**
**та соціальної роботи Гавриш Олена Геннадіївна**
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет» (м.Слов'янськ)

## ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности использования разных видов наглядности на уроках английского языка и даются практические советы и рекомендации по её внедрению в средней школе.

*Ключевые слова:* наглядность, средства наглядности, виды наглядности, урок английского языка.

*Annotation.* In the article the peculiarities of using of different kinds of visibility during English lessons are carried out. The authors give also practical pieces of advice and recommendations for its introduction at secondary school.

*Keywords*: visibility, means of visibility, kinds of visibility, English lesson.

**Вступ.** Використання наочності на уроках є невід'ємною частиною навчального процесу. Формування іншомовних мовленнєвих навичок пов'язане з закладанням у пам'ять учнів внутрішніх психічних образів слів, словосполучень та сполучуваних схем речень. Відомо, що опора на зображення предметів та дій сприяє міцному закладанню в механізмі мовлення прямих зв'язків між внутрішнім психічним образом об'єкта і відповідним іншомовним словом, тому особливо важливим є використання наочності на уроках іноземної мови, оскільки на ранніх стадіях вивчення дитині дуже важко запам'ятати весь обсяг нової інформації та лексичних одиниць.

Проблему використання наочності на уроках іноземної мови, а зокрема англійської мови, досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як Г. Бутко, Е. Вишневський, В. Волинська, Е. Гранатштейн, Ю. Жук, Л. Занков тощо.

**Формулювання мети та завдань.** Мета та завдання статті полягають у розкритті особливостей використання наочних приладь у викладанні англійської мови у середній ланці та наданні практичних порад та

рекомендацій щодо застосування різних засобів унаочнення для розвитку навичок усного мовлення у 5-9 класах.

**Виклад основного матеріалу статті.** Використання наочних приладь є одним з найвідоміших й інтуїтивно зрозумілих засобів навчання, що використовується з давніх часів. Але вперше теоретичне обгрунтування наочності надав Я. Коменський у 17 столітті, хоча він і не вживав саме терміна «наочність». Великий чеський педагог, використовуючи досягнення народної педагогіки, знайшов засіб, що полегшує дитині вивчення книжкового матеріалу.

Одна з його навчальних книг « Світ чуттєвих речей у малюнках» яскраво описує шлях, яким повинне йти пізнання учня. Я. Коменський підкреслював, що «… школи повинні пред'являти усе власним почуттям учнів так, щоб вони самі бачили, чули, сприймали дотиком, обоняли, куштували усе, що вони можуть і повинні бачити, чути тощо. Вони звільняють, таким чином, людську природу від нескінченних неясностей і галюцинацій… » [4, с.29].

Наочність у розумінні Я. Коменського стає вирішальним фактором засвоєння навчального матеріалу. Наочність означає почуттєве пізнання, що є джерелом знань. Тому, чим більше унаочнення, тим більше опори на почуттєве пізнання, тим, отже, краще розвивається розум.

Серед корифеїв вітчизняної педагогіки, які підкреслювали важливість використання наочності на уроках у школі, необхідно відзначити К. Ушинського. Він дав глибоке психологічне обгрунтування наочності початкового навчання. Наочні приладдя, з його точки зору, є засобом активізації розумової діяльності і формування чуттєвого образа. К. Ушинський вважав, що безпосередньо почуттєвий образ, сформований на основі наочних засобів, є головним у навчанні, а не самі наочні приладдя.

Підкреслимо, що він значно збагатив методику наочного навчання, розробивши ряд способів і прийомів роботи з наочними приладдями. К. Ушинський зрозумів, що наочне навчання сприяє переходу думки учня від конкретного до абстрактного.

Використання наочності на уроках не втратило своєї актуальності і в сучасній школі. Теоретичні наробки педагогів минулого та практичний досвід провідних педагогів допомагають збагатити методичну скарбничку вчителів - предметників та особливо вчителів іноземних мов.

У розпорядження сучасного вчителя англійської мови надходить усе більше найрізноманітніших видів наочного приладдя. Залежно від характеру відображення дійсності усі види наочності можна поділити на:

1. мовну наочність;
2. натуральну (рослини, тварини, знаряддя і продукти праці);
3. зображувальну (малюнки, макети, муляжі, навчальні картини, репродукції художніх полотен тощо);
4. схематичну (географічні, історичні карти, схеми, опорні конспекти, графіки та ін.) [2, с. 23].

Отже, до основних засобів мовної наочності, що використовуються при розвитку усного мовлення на уроках англійської мови, ми можемо віднести:

- зразки мовлення (speech pattern) – це закінчене висловлювання, яке має певну мету комунікації і співвідноситься з певним структурним типом мовної моделі;
- фонограми – мовний матеріал, оформлений з дидактичною метою,





добрососедства» для всех ступеней образования (от дошкольных учреждений до вузов). Он состоял из нескольких логически взаимосвязанных блоков:

- этническая история и традиционная культура народов Крыма (знакомство с языками, конфессиями, декоративно-прикладным искусством, традиционной культурой и т.д.);
- основы конфликтологии и навыков этнической и конфессиональной толерантности.

Общеметодологический научный принцип – рассмотрение культуры своего народа через диалог культур – лёг в основу интегрированного учебного курса «Культура добрососедства». Он был признан своевременным и эффективным для реализации на практике «Концепции воспитательной работы в учебных заведениях Автономной Республики Крым».

Программа данного учебного курса прошла апробацию в общеобразовательных школах и ДУЗ г.г. Симферополя, Алушты, Евпатории, Судака, Бахчисарайского, Красногвардейского и Симферопольского районов.

Формирование позитивного отношения к разнообразию культур, уважения как к своей этнической группе, так и симпатии к окружающим людям других национальностей легло в основу программных требований.

Каждая из программ для начальной школы имеет одни и те же разделы («Географическая среда», «История», «Традиционная и современная культура», «Язык соседа», «Аксиология», «Конфликтология») и своё название:

- «Я, моя семья и мои соседи» (1 класс)
- «Место, где мы живём» (2 класс)
- «Трудимся, учимся и отдыхаем вместе» (3 класс)
- «Гордимся Крымом» (4 класс)

Задачи спецкурса были ориентированы, прежде всего, на развитие таких личностных качеств учащихся, как национальная гордость, чувство патриотизма, уважение к окружающему миру, добрые чувства к истории и культурному наследию, а также на воспитание толерантных отношений на уровне семьи, общины, народов, проживающих в Крыму.

Доцент кафедры педагогики и психологии КРИППО Е.Антипова отмечает, что сегодня «несколько расширены возможности школ для политкультурного образования и разностороннего развития. Образование должно стать приоритетной сферой, а школа – основным средством обеспечения перспективы оптимального взаимодействия этнических групп и формирования толерантности в обществе» [1, С.3].

В Декларации принципов толерантности, принятой государствами-членами ООН 16 ноября 1995 г., в главе 1.1 раскрывается содержание термина следующим образом: «Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира» [9, С. 16-17].

Определяя философскую природную сущность этого понятия, академик В.Тишков отмечает, что толерантность – это личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда многомерны, а значит, и взгляды на этот мир различны. Они не могут и не должны сводиться к единообразию или быть в чью-то пользу [10].

Особое внимание уделяется приобщению обучающихся к культурным ценностям своей этнической или социокультурной группы, базовым национальным и общечеловеческим ценностям. Для реализации основных ключевых воспитательных задач необходимо обеспечить:

- создание системы воспитательных мероприятий, позволяющих осваивать и использовать полученные знания на практике;
- формирование целостной образовательной среды, включающую урочную, внеурочную и внешкольную деятельность и учитывающую историко-культурную, этническую и региональную специфики. [12]

Крымский полуостров является полиэтническим и поликонфессиональным, и поэтому особое значение приобретает не только всестороннее этническое просвещение, но и привитие навыков толерантного взаимодействия через сеть образовательных учебных заведений.

**Анализ исследований.** Данная проблема исследована многими современными учёными. И.Бех, А.Джуринский, З.Гасанов, Г.Дмитриев отмечают, что «целостное поликультурное образовательное пространство – это сфера совместной жизнедеятельности педагога, учащихся и родителей, которая сумела бы обеспечить:

- развитие гражданской позиции, патриотических чувств, осознание себя гражданином страны;
- знание своих прав и обязанностей (через формирование политической и правовой культуры);
- приобщение к культуре своего этноса и знакомство с этнокультурой других народов через формирование толерантного отношения к окружающим людям и освоение культуры межнационального общения» [6, С.81].

Создание поликультурной среды как основы для взаимодействия личности с элементами других культур, воспитание уважения к истории, культуре других народов, а также формирование способности учащихся к личностному культурному самоопределению требуют не только глубокого теоретического изучения, но и практической реализации.

За последние 15 лет на полуострове в образовательной сфере было много сделано для развития национальных культур, языков. Обсуждались на различных уровнях вопросы познания своей национальной культуры и религии в детских садах, школах, вузах. В связи с этим появились такие спецкурсы, как «Аксиология крымских татар», «Страницы истории и культуры армянского народа и народов Крыма», «Традиции и история еврейского народа», «Основы православной культуры» и др. Данная работа была проделана не только с целью осведомлённости и формирования этнического самосознания детей, но и развития духовности и принятия общечеловеческих ценностей. [6]

**Цель статьи.** Раскрыть особенности и возможности интегрированного курса «Культура добрососедства» в развитии и воспитании личностных качеств младших школьников.

**Основное содержание.** Принимая во внимание богатейший опыт крымских учителей, рекомендации и наработки «круглых столов», конференций, в которых активное участие принимали преподаватели высших учебных заведений, методисты Крымского республиканского института последипломного педагогического образования (КРИППО), учителя-практики и воспитатели ДУЗ (дошкольных учебных заведений), был разработан учебно-методический комплекс интегрированного спецкурса «Культура





який використовується за допомогою технічних засобів.

Говорячи про зразки мовлення, перш за все необхідно пояснити поняття «мовна модель». Мовна модель – це стандартний зразок, за яким слова групуються в реченні відповідно до законів морфології і синтаксису даної мови. Англійська мовна модель має загальний вигляд S.P.O. (Subject, Predicate, Object).

Хочемо звернути увагу, що працюючи із зразками мовлення, вчителю іноземних мов слід пам'ятати, що його робота повинна включати три етапи:

1. введення і початкове закріплення зразка мовлення;
2. опрацювання зразка мовлення і його варіантів;
3. вживання зразка мовлення у зв'язному висловлюванні.

На першому етапі рекомендуємо знайомити учнів із зразком мовлення та виконувати вправи для його закріплення. Слід виразно і чітко висловлювати зразок та демонструвати одночасно засіб натуральної або зображувальної наочності, щоб розкрити зміст наданого зразка. Наприклад, демонструючи малюнок, який зображає хлопця з собакою, учитель чітко і голосно декілька разів вимовляє:

Bob has a dog.

Опитавши кількох учнів, добиваючись від них правильної вимови і темпу усної мови, вчителю радимо виписати зразок на дошці. Для більшої наочності речення можна взяти в рамку і розставити значки, які вказують наголос та інтонацію.

Наступним етапом роботи з мовленнєвим зразком є його опрацювання чи оволодіння ним. На цьому етапі використання даного зразка доводиться до автоматизму за допомогою значної кількості вправ. Першими вправами є багаторазова заміна у зразку кожного з його компонентів іншим, що створює багато варіантів наданого зразка і поступово приводить до автоматичного вживання їх в усній мові.

Складаючи зразки за аналогією, учні поступово переходять до останнього етапу – використання зразка у зв'язному висловлюванні. Наведений вище приклад показує як скласти коротке повідомлення на тему «Моя тварина».

Щоб розвинути діалогічне або монологічне мовлення учнів, радимо повторити 2-3 зразки у питально-відповідних або інших вправах, а потім скласти і провести діалоги між учнями , використовуючи ці зразки.

Наприклад, повторюються зразки: What is your (his, her) name?

How old are (is) you (he, she)?

Where are (is) you (he, she) from?

Окрім мовної наочності сучасному вчителю англійської мови слід також використовувати, як ми вже зазначали раніше, натуральну наочність. Застосування такого виду наочності на уроках іноземної мови передбачає використання таких засобів, як опис предметів і явищ навколишньої дійсності, дій, жестів, міміки, створення життєвих ситуацій або проведення екскурсій.

Роль натуральної наочності у середніх класах важко переоцінити. Демонстрування предметів рекомендуємо широко використовувати насамперед при виконанні вправ, спрямованих на розвиток уміння сприймати мову вчителя на слух. Зрозуміло, що стежачи за мовою вчителя, учень пов'язує її з предметом, який демонструється, з дією або з явищем, з їх характеристикою [1, с. 231].

У вправах, пов'язаних з предметами, явищами, діями, ми на уроках

широко використовуємо меблі класної кімнати, частини кімнати, назви предметів класного вжитку, об'єкти, які можна побачити з вікна класу, предмети хатнього вжитку, частини тіла тощо.

Працюючи з учнями 5-9 класів, радимо звернути увагу і на використання зображувальної наочності, зокрема на малюнки. Найчастіше малюнки для вивчення англійської мови зображують один предмет, іноді навіть частину його. На малюнку предмети крупніші, ніж на картині, бо для чіткості предмет показують тут поза навколишньою обстановкою. Ми намагаємось демонструвати учням кольорові малюнки, бо це розширяє методичні можливості його використання. Проте, без сумніву, іноді корисно давати і схематичне зображення предмета, наприклад, контур дерева.

З учнями середньої ланки ефективно використовувати малюнки, вводячи нові слова і зразки мовлення. При цьому вчитель повинен пропонувати школярам повторити за ним хором та індивідуально те, що він говорить, демонструючи малюнок. Наприклад, демонструється малюнок, і вчитель сам ставить запитання, на яке треба дати коротку відповідь: Is it a monkey? – Yes, it is.

Такі вправи допоможуть не тільки вивчити нові лексичні одиниці, але й закріпити граматичний матеріал щодо надання коротких відповідей та складання загальних запитань.

Поряд з малюнками, що включають окремі предмети, рекомендуємо застосовувати на уроках англійської мови малюнки, які зображують дії, особливо серії послідовних дій. За допомогою таких малюнків можна вже скласти зв'язні оповідання. Прикладом таких зображень може бути серія, пов'язана з темою «Ранок школяра».

Малюнки такого типу радимо використовувати для транспонування, тобто для питально-відповідних вправ і розповіді від імені різних осіб і в різних часах.

Ще одним прикладом зображувальної наочності є картини. У роботі з учнями середньої ланки при вивченні англійської мови ми найчастіше використовуємо три типи картин:

1. навчальні (тематичні);
2. картини із вставками;
3. репродукції картин відомих художників.

Навчальні або тематичні картини відповідають темам, що пророблюються у зв'язку з вимогами програми. У цих картинах зазвичай є своєрідна концентрація предметів і явищ, що не завжди трапляється в дійсності, проте така концентрація дає змогу повніше і всебічніше опрацювати тему.

Цікавою є робота з картинами зі вставками. Вони також тематичні, але в процесі уроку вони поступово доповнюються окремими деталями, які учні вставляють у прорізи відповідно до завдання вчителя.

Працюючи з репродукціями картин відомих художників, необхідно враховувати, що учні 5-9 класів найчастіше мають невеликий запас мовного матеріалу, тому до вибору картин треба підходити особливо ретельно. Ми радимо, щоб вони були не переобтяжені деталями і за своїм сюжетом цілком відповідали тематиці уроку та вікові школярів.

Існує багато варіантів роботи з картинами. Наприклад, вчитель вивішує картину і пропонує учням уважно розглянути її протягом 1-2 хвилин, а потім проводить зв'язну розповідь за змістом картини, не вказуючи на її окремі деталі. У цьому випадку розповідь учителя рекомендуємо будувати на





4. Кулюткин Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ / Ю. Н. Кулюткин – СПб.: СПбГУПМ, 2001. – 84 с.

5. Овчинников В. Ф. Творчество как единство репродуктивной и продуктивной деятельности / В. Ф. Овчинников // Вестник МУ. – 1989. – № 1. – С. 15–22.

6. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.

7. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во Москов. у-та. – 2003. – 415 с.

8. Щеглова С. Н. Педагогические условия развития творческого потенциала студентов младших курсов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Н. Щеглова. – М., 2006. – 223 с.

**Педагогика**

**УДК: 373.31**

**старший преподаватель Кравцова Людмила Фадеевна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

## ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ, ДИАЛОГА КУЛЬТУР

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблемам воспитания у учащихся национальной гордости, чувства патриотизма, уважения к окружающему миру, а также воспитания толерантных отношений на уровне семьи, общины, народов, проживающих в Крыму.

*Ключевые слова:* личностные качества, толерантность, диалог культур, воспитание, развитие.

*Annotation.* This article deals with the problems of education of students of national pride, a sense of patriotism and respect for the world around them, as well as education of tolerant relations at the level of families, communities, people living in Crimea.

*Keywords*: personal qualities, tolerance, dialogue of cultures, education, development.

**Введение.** Проблема воспитания нового поколения на основе прав человека и его культурных различий является актуальной в современном мире. В основе образовательного стандарта начального общего образования заложен системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие личностных качеств, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества.

- Де у мене виникли найбільші труднощі? Яким чином я їх подолав, чи як я планую їх долати у майбутньому?;
- Що раніше у мене не виходило, а зараз виходить? Які є зміни в моїх знаннях, уміннях, навичках?;
- Що я навчився робити? тощо (метод рефлексії).

Використання методу проектів є суттєвим для організації самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів музики. Організація проектної діяльності – це шлях та спосіб пізнання ними нового матеріалу. Навчальні проекти завжди повинні бути спрямовані на кінцевий результат, який можна отримати при вирішенні тієї чи іншої теоретичної або практичної проблеми. Для цього необхідно навчити майбутніх учителів музики самостійно мислити, знаходити й вирішувати проблеми, застосовуючи для цього знання з різних галузей, уміння прогнозувати результати й можливі наслідки різних варіантів вирішення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Наведемо приклади результатів проектної самостійної діяльності студентів:

- ґрунтовний письмовий аналіз хорового твору (анотація);
- курсова робота, стаття, доповідь на конференцію (тематика може бути різноманітною, наприклад, висвітлення особливостей хормейстерської діяльності видатних диригентів, важливість техніки диригування для майбутнього вчителя музики тощо);
- презентація певного хорового твору – комп'ютерна чи літературна (яскраве, емоційне та максимально вдале знаходження літературних рядків, які б втілювали основну ідею хорового твору, його основний образ та сприяли донесенню його слухачеві);
- створення студентом власних репертуарних творчих планів для будь-якого типу хорового колективу з метою його підготовки до майбутньої професійної діяльності тощо.

**Висновки.** Застосування евристичних методів позитивно впливає на активність студентів, на їх мотивацію до хормейстерської діяльності, розвиває їх творчі, евристичні здібності, творчий потенціал, допомагає формувати в них евристичні знання, евристичні, організаційні та рефлексивні уміння та навички, необхідні для їх подальшої професійної діяльності як в якості вчителя музики, так і в якості хормейстера.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Зокрема, подальшої розробки потребують форми, методи, завдання розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів музики у процесі їх диригентської підготовки.

**Література:**

1. Большая советская энциклопедия: в 30-ти томах / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – [3-е изд.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1969–1978. – Т. 25: Струнино – Тихорецк. – М., 1976. – 600 с.

2. Воробъев Н. Е. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла: (на материале преподавания иностранного языка в неязыковом вузе): [монография] / Н. Е. Воробъев, Э. Ю. Мизюрова, Н. К. Сергеев (Науч. ред.). – Волгоград: Перемена, 2001. – 184 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.





знайомому мовному матеріалі з використанням вивчених зразків мовлення. Описавши картину один раз, педагог ставить учням ряд запитань, щоб перевірити розуміння ними прослуханої розповіді.

Варіантом роботи з картиною можуть бути вікторини. Для цього вчителю слід пояснити школярам на уроці завдання та вказати вимоги, які будуть поставлені до них після розгляду картини. Після цього він вже може вивісити картину, дати учням час роздивитися її протягом 2-3 хвилин, звертаючи увагу на деталі. Потім радимо забрати картину і поставити учням ряд запитань: де і коли відбувається дія, скільки персонажів зображено на картині, їх вік, зовнішній вигляд, хто з них більше подобається і чому та ін. Учень, який дав найбільше правильних відповідей, повинен у такому випадку одержати якесь заохочення.

Додамо, що серед засобів схематичної наочності, можна виділити підстановочні таблиці. На уроках англійської мови їх широко використовують для закріплення і автоматизації зразків мовлення. У підстановочних таблицях рекомендуємо вчителю давати спеціально підібрані зразки мовлення, графічно їх оформити так, щоб надати школярам можливість, замінюючи окремі компоненти зразка у певній послідовності, складати з них повні речення, що зберігають вивчену граматичну структуру. Природно, що кожний компонент посідає в таблиці певне місце.

Мета роботи з таблицями розкривається у комбінуванні окремих компонентів та складанні нових речень відповідно до вивченого зразка мовлення. Проте завдання дедалі необхідно ускладнювати, додаючи до кожної частини таблиці нових компонентів [3, с.35].

Роль підстановочних таблиць у процесі навчання усної мови визначається, на нашу думку, також тим, що їх використання сприяє не тільки закріпленню зразків мовлення і практичному їх застосуванні, але й фонетичному тренуванні в процесі розвитку навичок усного мовлення. Вивчивши зразки підстановочної таблиці, учень може за ними скласти багато з граматичної точки зору правильних речень, вимовляючи їх вільно і з вірною інтонацією.

Іншим засобом мовної наочності, як ми зазначили раніше, є фонограми. Застосування фонограм при вивченні англійської мови значною мірою сприяє розвиткові навичок слухання і сприймання мови на слух, а також навичок говоріння.

Для більшості учнів 5-9 класів сприймання, а також відтворення мовного матеріалу, засвоєного тільки на слух, становить великі труднощі. Пояснюється це тим, що у більшості людей зорова пам'ять міцніша, ніж слухова. Разом з тим у навчанні англійської мови слухове сприймання відіграє вирішальну роль, бо для того, щоб іноземне слово правильно й міцно зафіксувалося у пам'яті учня, він насамперед повинен сприймати його на слух.

Організація багаторазового слухання зразків мовлення, що мають однакове звучання, дає можливість, з одного боку, компенсувати недосконаліть слухового сприймання, а з другого боку, всіляко розвивати слухове сприймання і слухову пам'ять.

Найважливішим фактором, що вимагає використання фонограм у навчальному процесі, є можливість самоконтролю для учнів. Неодноразово слухаючи правильний дикторський текст і порівнюючи його зі своєю вимовою, школярі певною мірою контролюють свою вимову і надалі, відтворюючи дикторський текст, намагаються імітувати його, виправляючи свої помилки.

Коли учні слухають і сприймають фонограми, їхня увага звичайно зосереджується на розумінні змісту. Правильні форми (фонетичні і граматичні) легко засвоюються внаслідок багаторазового прослуховування.

Але планувати роботу з фонограмами рекомендуємо так, щоб займати нею не весь урок, а тільки частину його, відводячи решту заняття різним вправам з усного мовлення, читання й письма, в процесі яких проводиться облік і контроль практичних умінь і навичок учнів.

Іншим наочним приладдям, яке допомагає у підвищенні мотивації навчання англійської мови та розвитку навичок слухання, є кінофільми. На сьогоднішній день вони широко використовуються у викладанні іноземної мови. Кінофільми є дуже ефективними для навчання аудіюванню. Вони створюють динамічну наочність у процесі навчання і практики іноземного спілкування та формують аудіовізуальну сферу вивчення іноземної мови. Найчастіше використовуються кінофільми про традиції, про особливості англійської культури, про визначні місця у Великій Британії чи США та їхніх видатних людей.

Проте у своїй практиці з учнями 5-6 класів ми рекомендуємо використовувати також короткометражні мультфільми, кліпи з дитячими навчальними піснями. Школярі 7-9 класів завжди з задоволенням дивляться соціальні реклами чи трейлери до відомих фільмів англійською мовою, тому такі різновиди кіноіндустрії вважаємо за доцільне долучати до занять з іноземної мови.

Протягом роботи з усіма видами відеоматеріалів доцільно використовувати питально-відповідну роботу, драматизацію, рольове відтворення тексту, наступне озвучування фільму, відтворення і реалізацію показаних у фільмі ситуації спілкування, їхнє розширення, доповнення, перенос на ситуації повсякденного життя дітей вдома чи в школі.

**Висновки**. Отже, використання кожного з перелічених видів наочності дуже важливе. Але не слід приділяти увагу тільки одному якомусь виду, бо кожний засіб унаочнення впливає по-різному і з різною силою, тому слід ураховувати вікові особливості учнів, їх рівень підготовки та індивідуальні особливості. На уроці англійської мови треба комбінувати різні види наочності, щоб забезпечити найкраще запам'ятовування матеріалу.

Констатуємо, що використання наочності в процесі навчання сприяє розумовому розвиткові учнів, допомагає виявити зв'язок між науковими знаннями і життєвою практикою, полегшує цей процес і сприяє розвитку інтересу до знань, допомагає сприймати об'єкт у розмаїтті його сторін і зв'язків, стимулює розвиток мотиваційної сфери учнів.

**Література:**

1. Безкоровайна Ю. Унаочнення як засіб формування іншомовної лексичної компетенції учнів / Ю. Безкоровайна // Студентський науковий альманах факультету іноземних мов, 2009. Вип 1(6) – С. 230 – 234

2. Гальскова Н.Д., Гез Н.І. Теорія навчання іноземних мов:Лінгводидактика та методика: Учеб. посібник для студ. лінгв. ун-тов і фак. ин. яз. вищ. пед. учеб. закладів. - М.: Видавничий центр «АкадеміяВ», 2004.

3. Дроздовська І.В. Наочність / І.В. Дроздовська // Англійська мова в початковій школі, 2008. №9. С. 35





диригування. Також, метод придумування ми застосовуємо в процесі аналізу хорових творів. Студент задає собі запитання: «Що б змінилося у хоровому творі, якщо б композитор використав в ньому інший темп..., характер звуковедення.., динамічні відтінки.., метроритм, ладотональність.., інший вид фактури.., форми.., тип…, вид хору тощо». Такі запитання впливають на більш ґрунтовний аналіз хорового твору та особистіне відношення майбутнього вчителя музики до нього.

Досить дієвим є метод вживання (емпатії), тобто відчуття людини в стані іншого об'єкта. Через чуттєво-образні й мисленнєві уявлення студент намагається «переселитись» в об'єкт, що вивчається, відчути та пізнати його зсередини.

Наприклад, студентам пропонувалося уявити себе в стані іншого об'єкта (композитора, диригента чи учасника хору) і таким чином, ставлячи питання щодо життя, творчості, вокально-хорових задач самому собі, більш емоційно та вмотивовано сприймати та засвоювати матеріал. У момент «вживання» майбутні учителі музики ставлять запитання ніби самим собі, наприклад: «Які умови мого життя? Що впливає на мої погляди, творчість?», «Які суспільні та історичні події вплинули на мій життєвий шлях, погляди, переконання?», «Чому я перейнявся … подіями?», «Чому я обрав саме цей літературний текст для створення художнього образу власного твору?», «Наскільки глибоко він мене зачепив?» «Чому я обрав саме такі засоби музичної виразності для відтворення основної ідей твору» і т. п. Після цього студентам дається завдання – записати головні результати пізнання, отримані методом «вживання».

Важливі та взаємопов'язані евристичні методи – метод цілепокладання, метод планування, метод рефлексії. Використання майбутніми учителями музики зазначених методів є суттєвим не тільки для розвитку їх творчого потенціалу, а й для їх майбутньої професійної діяльності, якість якої багато в чому залежить від уміння ставити собі цілі, планувати, здійснювати на їх основі власну діяльність та аналізувати її результати.

Сутність методу цілепокладання полягає в тому, що студент на основі індивідуальних особливостей, власних інтересів та рефлексії вибудовує особистісні освітні цілі. На основі певних цілей, студент планує свою освітню діяльність на певний період (метод планування) – заняття, день, тиждень, місяць, рік тощо, або на тему, розділ, семестр; у процесі діяльності план може коригуватися. Метод рефлексії, в свою чергу, необхідний для усвідомлення майбутнім учителем музики результатів власного навчання: «Чому і як я навчився? Завдяки якій діяльності … засобам діяльності? тощо».

Наприклад, студент ставить перед собою мету більш якісно оволодіти диригентською технікою (метод цілепокладання). Для цього він планує: «З чого він буде розпочинати? Як саме? За допомогою чого? Скільки часу він відводить на виконання певних завдань? Як він буде їх відпрацьовувати» тощо (метод планування). В кінці кожного завдання, заняття, теми, семестру тощо майбутні учителі музики здійснюють рефлексію власної діяльності, відповідаючи на такі запитання:

- Що я встиг зробити за цей період?;
- Що мені вдалося, а що ні?;
- Яке моє найбільше досягнення за цей період? Чому і як я його досягнув?;

Як показує практика роботи зі студентами, ефективно впливає на розвиток їх творчого потенціалу використання методу евристичної бесіди. Названий метод є продуктивним для студентів через таке:

- цей метод є менш складним у використанні порівняно з іншими евристичними методами;
- процес контролює викладач, тому відпадає можливий страх студентів при зіткненні з новими для себе видами діяльності;
- завдяки перерахованим особливостям студенти поступово залучаються до евристичної бесіди, висуваючи свої пропозиції щодо вирішення питань. Завдяки цьому стають позитивно задіяними їх мотиваційна сфера, інтереси та цінності, процеси мислення, операційні, когнітивні та рефлексивні процеси.

Метод евристичної бесіди являє собою комплекс взаємопов'язаних запитань, які допомагають майбутнім учителям музики в процесі вирішення певної проблеми. Завдяки застосуванню нами озвученого методу на заняттях з хорового диригування вони мають можливість глибше проникати в проблему, усвідомлювати найважливіші етапи її вирішення, і що найголовніше для їх майбутньої професійної діяльності, переносити надалі надбані евристичні знання, уміння та навички для вирішення більш складних завдань самостійно.

Сутність методу евристичних запитань полягає в тому, що в процесі вирішення будь-якої проблеми студентові задаються сім запитань «Хто? Що? Навіщо? Де? Чим? Як? Коли?», відповіді на які породжують незвичайні ідеї і рішення досліджуваного об'єкта. Цей метод є ефективним в процесі самостійної роботи студентів із хоровим твором. На основі зазначеного вище ланцюга питань, майбутнім учителям музики значно легше зорієнтуватися в цьому достатньо складному процесі.

Метод порівняння, також, позитивно впливає на розвиток творчого потенціалу студентів. Адже в порівнянні, будь-який музичний чи теоретичний матеріал засвоюється значно легше. Наприклад, в процесі порівняння хорових творів різних композиторів на один і той же літературний текст, майбутній учитель музики значно глибше аналізує та розуміє музичний твір, своє відношення до нього, що має суттєве відображення у подальшому процесі його диригування.

Метод евристичного спостереження, метою якого є необхідність навчити студентів здобувати й конструювати знання за допомогою власних спостережень, доцільно використовувати в процесі їх диригентської підготовки. Наприклад, продуктивно впливає на майбутніх учителів музики відвідування музичних концертів, зокрема, хорових, де вони спостерігають за діяльністю диригента та учасників хорових колективів, роблять власний аналіз, висновки, обговорюють їх з викладачем. Така діяльність значно розширює кругозір студентів, впливає на їх відношення до хорового мистецтва, на розвиток їх творчих здібностей, творчого потенціалу тощо.

Результативним для розвитку творчого потенціалу студентів є метод придумування «Якщо б…» – це спосіб створення чи уявлення ними невідомого раніше продукту, явища тощо. Виконання таких завдань розвиває здатність уяви студентів, допомагає розуміти основу диригентської техніки, використання композитором всіх засобів музичної виразності тощо.

Наприклад, студенту пропонується уявити собі процес диригування без системи «ауфтактів». В процесі такої роботи, студент проявляє творчу фантазію, більш глибоко розуміє значення та сутність «ауфтактів» в процесі





4. Коменский Ян Амос. Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование важнейших предметов в мире и действий в жизни [Текст] / Ян Амос Коменский. – Изд. 2-е. – М.: Учпедгиз, 1957. – 352 с.

5. Мороз С. Методичні рекомендації щодо використанння фотографій на уроках англійської мови як засобів розвитку мовленнєвої компетенції // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. - №1. С. 28-31

6. Низенко К. М. Розвиток комунікативних здібностей учнів 7 – 9 класів засобами використання інноваційних технологій на уроках // Англійська мова та література. – 2010. №13. С. 21-28.

**Педагогіка**

**УДК 378:[37.011.3 – 051:78]**

**кандидат педагогічних наук,**
**доцент кафедри методики музичного виховання,**
**співу та хорового диригування Кокарева Елеонора Олексіївна**
Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний університет» (м. Кривий Ріг)

## РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ЇХ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема развития творческого потенциала у студентов музыкальных специальностей высших педагогических учебных заведений в процессе их дирижерской подготовки. Автором изучаются базовые понятия исследования, их сущность и содержание. В статье для решения озвученной выше проблемы, подаются примеры применения эвристических методов как на занятиях по хоровому дирижированию, так и в процессе самостоятельной работы будущих учителей музики.

*Ключевые слова:* творчество, потенциал, творческий потенциал, творческие способности, креативность, будущий учитель музыки.

*Annotation.* The problem of creative potential development of musical specialties students of higher educational institutions in the course of their conductor training discusses in this article. The author examines the basic concepts of the study, it's nature and content. In an article for the solving above problems, it sets an example of heuristic methods using on choral conducting classes, and in the process of independent work of the future music teachers.

*Keywords:* creativity, potential, creativity potential, creativity, creativity, future teachers of music.

**Вступ.** У сучасному суспільстві висуваються високі вимоги до підготовки майбутнього фахівця, зокрема, майбутнього вчителя музики. Однією з основних вимог до його професійного становлення є розвиток його творчого потенціалу, що полягає у виявленні та вдосконаленні творчих можливостей. Для вирішення озвученого питання вважаємо необхідним впровадження евристичних методів в процесі диригентської підготовки студентів.

Проблемі розвитку творчого потенціалу, креативності, творчого розвитку та саморозвитку особистості присвячені наукові праці Д. Богоявленської,

А. Брушлинського, Л. Веретенникової, О. Гарбич-Мошори, Дж. Гілфорда, І. Лернера, В. Овчинникова, Я. Пономарьова, В. Рибалки, В. Риндак, С. Сисоєвої, І. Сорокіної, Е. Торренса, Н. Уйсімбаєвої, А. Шуміліна, С. Щеглової та ін.

Питання евристичного навчання, евристичної діяльності розглядали такі учені, як: В. Андреєв, В. Воронін, Т. Дмитренко, А. Король, Ю. Кулюткін, В. Лозова, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, В. Пушкін, Л. Спірін, Н. Тализіна, Д. Троїцький, А. Хуторський та ін.

Незважаючи на достатню наукову розробленість зазначеного питання, проблемі впровадження сучасних творчих технологій, зокрема, евристичної з її системою евристичних методів на заняттях з хорового диригування та в системі самостійної підготовки майбутніх учителів музики для розвитку їх творчого потенціалу, поки що не приділяється достатньої уваги. Також, не вистачає навчально-методичної літератури з означеної вище проблеми.

**Формулювання мети статті та завдань.** Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності поняття «творчий потенціал», його змісту та у виокремленні евристичних методів, що найбільш ефективно впливають на розвиток творчого потенціалу студентів музичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів у процесі їх диригентської підготовки.

**Виклад основного матеріалу статті.** Для визначення поняття «творчий потенціал», на наш погляд, доцільно здійснити аналіз похідних понять: «творчість», «креативність», «творчі здібності», «потенціал».

Ми погоджуємося з позицією Я. Пономарьова, який визначає творчість як певну взаємодію, що веде до розвитку [6]. Доцільною, також, для нашого дослідження є думка В. Овчинникова, який відмічає, що «творчість – це якісний стан діяльності особистості, ступінь її активності та творчих можливостей» [5, с. 15].

У контексті нашого дослідження важливою є думка про те, що «розвиток творчого потенціалу є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини. Тому на всіх щаблях школи (початкової, середньої, вищої) необхідно звернути особливу увагу на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань» [3, с. 326]. Д. Богоявленська, О. Лук, Я. Пономарьов, В. Чудновський дотримуються позиції, що будь-який процес розвитку можна розглядати як творчий.

Творчість – завжди вихід за рамки, зміна існуючих знань, розуміння, норм, створення нового змісту, не включеного попередньо до програми засвоєння. Саме творче відхилення від готових знань, на відміну від ступеня їх засвоєння, є провідною ідеєю евристичного навчання. Основний критерій оцінки ефективності евристичного навчання – особистісне зростання студента, порівняння його із самим собою за певний період навчання [7].

Творчий потенціал тісно пов’язаний з креативністю, що проявляється в спрямованості на пізнавальний процес; в здібностях породжувати нові ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення і поведінки, в швидкості і гнучкості мислення; а також у характері людини – в оригінальності, ініціативності, нестандартності, терпимості до невизначеності, проникливості [8].

У дослідженні ми розуміємо креативність як інтегративну здатність особистості до творчості, яка виявляється в різних формах активності та





виконує функції індивідуально-творчого розвитку. Креативність доповнює особистісну характеристику майбутніх педагогів. Творчий учитель має розвинену креативність, нестандартно працює над вирішенням завдань навчального процесу. Зазначений феномен є умовою творчого розвитку особистості, важливим резервом її цілепокладання. Креативність – це відкритість до нових ідей і прагнення змінювати усталені стереотипи, щоб створити нове, отримати оригінальні, несподівані рішення життєвих проблем.

Організація творчої діяльності в навчальному процесі, з одного боку, спирається, а з іншого – створює умови для розвитку творчих здібностей. Творчі здібності людини – величина змінна. Їх можна тренувати й розвивати як будь-яку сторону духовності особистості. Людина, яка володіє здібностями, при відсутності інтересу до відповідної діяльності, «дасть менше», ніж людина із загостреним інтересом до діяльності, що не володіє яскравими здатностями до неї. Творчі здібності розвиваються в діяльності, що вимагає творчості. Вони є сукупністю психічних властивостей. Серед них виокремлюється група загальних якостей, що відповідають вимогам не одного, а багатьох видів творчої діяльності, такі як уміння бачити проблему; здійснювати дослідницьку діяльність; формувати гіпотези, визначати предмет досліджень; вибирати адекватні дослідницькі методи, проводити експерименти, робити узагальнення тощо [2].

Поняття «потенціал» розглядається як засіб, запас, джерело, котрі є наявними й можуть бути мобілізовані, приведені до дії, використані для досягнення певної мети, здійснення плану вирішення якого-небудь завдання та як можливості окремої особистості, суспільства, держави у певній галузі [1, с. 331].

С. Щеглова творчий потенціал студента визначає як інтегративну якість, що відображає наявність можливості до розвитку творчої активності, пізнавальної самостійності і креативних здібностей. Розвиток творчого потенціалу студента вищого навчального закладу являє собою процес кількісних і якісних змін його особистісних характеристик, оволодіння прийомами творчої діяльності, формування творчих мотивів, креативного мислення в процесі взаємодії викладача та студента [8].

Ю. Кулюткін зазначає, що творчий потенціал особистості характеризується не тільки сформованими у людини ціннісно-смисловими структурами, понятійним апаратом мислення або методами вирішення завдань, але й деякою загальною психологічною базою, детермінуючою їх. Така база є системним утворенням особистості, що характеризується мотиваційними, інтелектуальними та психофізіологічними резервами розвитку, а саме:

- багатством потреб та інтересів особистості, її спрямованістю на повну самореалізацію в різних сферах праці, пізнання та спілкування;
- рівнем розвитку інтелектуальних здібностей, що дозволяють людині ефективно вирішувати нові для неї життєві та професійні проблеми;
- високою працездатністю людини, її фізичною силою і енергією, рівнем розвитку її психофізіологічних можливостей [4].

Серед сучасних технологій, які ефективно впливають на розвиток творчого потенціалу студентів, ми виділяємо евристичну технологію, зокрема, її евристичні методи. На основі аналізу наукових джерел [7], ми пропонуємо такі приклади застосування евристичних методів в процесі диригентської підготовки майбутніх учителів музики.