

ZBIÓR  
RAPORTÓW NAUKOWYCH

Aktualne naukowe problemy.  
Rozpatrzenie, decyzja, praktyka.

Wrocław  
29.06.2014 - 30.06.2014

Część 3

СБОРНИК  
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

Актуальные научные проблемы.  
Рассмотрение, решение, практика.

Вроцлав  
29.06.2014 - 30.06.2014

Часть 3

---

УДК 37+082  
ББК 94  
Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103  
e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zl.): bezpłatnie

### **Zbiór raportów naukowych.**

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka„. (29.06.2014 - 30.06.2014) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. - 168 str.  
ISBN: 978-83-64652-46-2 (t.3)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 29.06.2014 - 30.06.2014 roku. Wrocław.  
Część 3.

**УДК 337+082**  
**ББК 94**

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkowym jest odniesienie do zbioru.

Warszawa 2014

ISBN: 978-83-64652-46-2 (t.3)



"Diamond trading tour" ©

**SPIS /СОДЕРЖАНИЕ**

**СЕКЦІЯ 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГІЧЕСКІЕ НАУКИ)**

1. Білавич Г.В., Чубата О.В. .... 7  
ЯВИЩЕ БУЛІНГУ В РОМАНІ ДЖ.К. РОЛІНГ «НЕСПОДІВАНА ВАКАНСІЯ»
2. Чопик Ю. С. .... 10  
АВТОРСЬКА СИСТЕМА МАРІЇ МОНТЕССОРІ В РЕЦЕПЦІЯХ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ
3. Гордієнко С.Г. .... 13  
АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ
4. Цюняк О. П. .... 16  
ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ОСНОВНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
5. Власенко Е.А., Гайкова О.В. .... 19  
ЕКОЛОГІЧНА СИМВОЛІКА УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРНОГО МИСТЕЦТВА
6. Слядзевская И. С. .... 22  
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
7. Міленіна Г. С. .... 25  
ГУМАНІСТИЧНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ М. МОНТЕССОРІ
8. Савшак Т. .... 31  
ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ І МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ ГАЛИЧИНИ ВІД СЕРЕДИНИ ХІХ СТ. І ДО 1939 РОКУ ХХСТ.
9. Суділовська М. М. .... 43  
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДМИТРА ЧИЖЕВСЬКОГО У МІСТІ ГАЛЛЕ (1932-1945)
10. Martseva L.A. .... 46  
OPTIMISATION AND UPDATING OF MODERN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TECHNICAL SPECIALISTS

11. Терехина Н.Н.....	54
ВНУТРИОРГАНИЗАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДА- ГОГОВ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)	
12. Хом'юк І.В.....	58
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВЕКТОРНОЇ АЛГЕБРИ	
13. Барбашова И. А. ....	62
К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ СЛУХОВЫХ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ СЕНСОРНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
14. Гриник І. М., Логвиненко Т.О. ....	69
ДО ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙ- НОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У НІМЕЧЧИНІ	
15. Белгородская Е.Е. ....	74
ДЕКОРАТИВНАЯ СТИЛИЗАЦИЯ В КОМПОЗИЦИИ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ	
16. Соловьева Д.В., Блинова Т.Л.....	80
ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ «МПИ- ПРОЕКТ»	
17. Александрова И.Н. ....	83
ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ	
18. Чаплыгина М.Л.....	87
ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
19. Чаплыгина М.Л.....	90
НЕОБХОДИМЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
20. Егизарова Г.П. ....	93
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕС- КОЙ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВ- КИ ПЕДАГОГОВ	
21. Егизарова Г.П. ....	96
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬ- НОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	

22. Колотій Н.В. .... 99  
РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ ІТ ІНДУСТРІЇ ЗГІДНО З ВИМОГАМИ СУЧАСНОГО РИН-  
КУ ПРАЦІ
23. Малахова М.О. .... 103  
АНСАМБЛЕВЕ МУЗИКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ МОТИ-  
ВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ
24. Николаева Е.Е. .... 109  
ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ СЛУШАНИЯ МУЗЫКИ В КОН-  
ТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕ-  
БОВАНИЙ К ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ В ОБ-  
ЛАСТИ ИСКУССТВ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ)
25. Плотникова Д.Е. .... 116  
НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
26. Рудермель А.В. .... 120  
ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ КРАЕВЕДЕНИЮ
27. Сіроткіна Т.В. .... 124  
АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПРОГРАМ З КОРЕКЦІЇ ФІЗИЧНОГО  
РОЗВИТКУ СЛАБОЗОРИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
28. Иванилова М.А. .... 133  
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО  
ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
29. Камров S.P. .... 136  
PROFESSIONAL ORIENTATION INDEPENDENT WORK OF STUDENTS  
OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS
30. Руденко Ю. А. .... 142  
КУЛЬТУРНО-ЗНАЧЕННЕВА ФАХОВА ТЕКСТОЛОГІЯ ЯК ЧИННИК  
УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО-  
ШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
31. Макарова Н.А., Блинова Т.Л. .... 148  
ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ  
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ  
ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

32. Чемоніна Л. В. .... 151  
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВИ І ЛІТЕРАТУРНОГО  
ЧИТАННЯ (ФАЗА РЕФЛЕКСІЇ)
33. Дмитриева Т.Н., Блинова Т.Л..... 154  
ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРОЯТНОСТНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ  
В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ СТОХАСТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ
34. Ягеніч Л.В. .... 157  
НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ  
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ЛІКАРЯМИ
35. Стотика І.Г., Страшна Н.М. .... 159  
КОГНІТИВНО-АНАЛІТИЧНА СКЛАДОВА У ДОСЛІДЖЕННІ МУ-  
ЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
36. Стотика І.Г., Вольвак Н.С. .... 162  
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-  
АСОЦІАТИВНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО  
МИСТЕЦТВА
37. Бойко Н.А., Облепов Н.А. .... 165  
ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СЛЕДЖ ХОККЕИСТОВ В  
УЧЕБНО – ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ



**Білавіч Г.В.**

кандидат педагогічних наук, доцент

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника,

**Чубата О.В.**

студентка Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

## **ЯВИЩЕ БУЛІНГУ В РОМАНІ ДЖ.К. РОЛІНГ «НЕСПОДІВАНА ВАКАНСІЯ»**

**Ключові слова /key words:** булінг/ bulinh, Дж. Ролінг / JK Rowling, підлітки/ teen

Сьогодні булінг – досить масове явище серед дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку. Це явище визначено як зумисний акт/серія актів в усній, письмовій, електронній чи фізичній формі, спрямований на іншого учня/учнів у шкільному середовищі [1, с. 84]. Утім, в українській педагогіці сьогодні цьому явищу не приділено належної уваги. Попри те, у масиві сучасних творів знайдемо чимало таких, які порушують подібні проблеми. З-поміж них – роман Дж.К. Ролінг «Несподівана вакансія».

Булінг у романі є поширеним знущанням, де діє закон «усі проти всіх», де дорослі ламають душі дітей, а діти за це руйнують життя дорослих, де протистояння і ненависть між поколіннями, угрупованнями і соціальними класами перетворилося на невиласю криваву рану [5, с. 1]. Мотивацією до булінгу у творі стають заздрість, помста, відчуття неприязні, прагнення відновити справедливість, боротьба за владу, потреба підпорядкування лідерів, нейтралізації суперника, самоствердження тощо аж до задоволення садистських потреб окремих осіб.

Суть булінгу Дж.К. Ролінг убачає, однак, не в самій агресії або злості кривдника, а в презирстві, зневазі – сильному почутті відрази до покірливого, того, хто ніби не заслуговує на повагу. Це дозволяє кривдникам шкодити без почуття провини, співчуття чи емпатії. Кривдник надає собі привілеї домінантності, контролю, права винятковості та ізоляції жертв, у нашому випадку це бажання більшості жителів від'єднати неблагополучний мікрорайон Поля від затишного англійського містечка Пегфорд [6, с.3]. Через низький рівень поведінкової культури соціальні ролі всіх жителів Полів спотворюються, зокрема уявлення підлітків про добро і зло. Фінал цієї книжки – очікуваний, певним чином умотивований. Для того, щоб життя в Пегфорді далі пішло текло, як завжди, Кристал повинна померти. Якби трагедії не сталося, мешканці Пегфорда не пережили би свого колективного катарсису, широка громадськість не зацікавилася б долею Полів, батьки Суквіндер так і не звернули б увагу на дочку, яка перебувала за крок до самогубства, а Жирко так і не усвідомив би, що дорослість — це відповідальність за вчинки, що тяжітиме над ним усе життя.

Спосіб життя Террі є негативним прикладом для її двох дітей, особливі відбитки він залишає на дочці Кристал Відон. Вона веде також неправильний спосіб життя, поведінка «дівки, яка жує жуйку, сидячи на краю стільця, при розмові з Кей та нервово втягує дим сигарет».

Явище булінгу постежуємо і у взаєминах героїв, що межує з ненавистю, систематичному приниженні почуттів гідності та вербальному знущанні: «Ти довбана дурапа! – ще голосніше крикнула Кристал на Террі!» [3, с. 121].

Кристал – «ходяча метафора» Полів – уособлення і знаряддя для здійснення всіх планів і амбіцій кожної із зацікавлених груп: і тих, що прагнуть позбутися неблагополучного мікрорайону; і тих, кого представляв Баррі Фербразер, бажаючи довести, що приналежність до Пегфорда дає шанс таким, як Кристал; і тих, хто хоче просто відчутти себе дорослим [4, с. 1].

Фізичне насильство як ознака булінгу найменш помітне, однак становить не менше третини цього явища: штовхання, підніжки, зачіпання, бійки, ляпаси, пошкодження та знищення одягу та особистих речей жертви, а також погляди, жести, образливі рухи тіла, клички відповідна міміка обличчя тощо. Письменниця переконливо описує підлітковий світ зі всіма проблемами та непорозуміннями. З більшістю дітей ніхто не розмовляє, їх або б'ють, або ображають, або зовсім ігнорують. Як ставляться до них дорослі, так і відповідно вони ставляться до своїх однолітків. У цьому віці підлітків цікавить лише секс, але вони зовсім не вміють нести відповідальність за свої вчинки. Їх просто ніхто цього не вчить.

«Підліткову тематику» (насильницька злочинна поведінка неповнолітніх, криза моралі, конфлікти між батьками і дітьми, негативне мікросередовище тощо) Дж. К. Ролінг виводить на перший план поруч з деякими іншими ключовими ідеями. Авторка майстерно зображує бунтівний вік з усіма його навіть найнеприємнішими аспектами, а разом з тим дає переконливу відповідь на запитання, чому юнацтво є таким, яким воно є.

Ось, один із прикладів шкільних стосунків Ендрю Купера та Жирка: «Один із них схопив зі столу міс Гарві витирачку для класної дошки з дерев'яною ручкою і жбурнув її», «Ендрю ніколи не міг визначити, навмисне чи випадково дратує всіх Кевін Купер, але цього йому вдавалось на відмінно», «Кличка «Арахіска» була дуже стара, вона вчепилася до Ендрю ще в початковій школі, і він завжди її ненавидів» [3, с. 135]. Перенесемо на цю ситуацію явище булінгу, що визначається як утиск, дискримінація, цькування.

Підлітка Кевіна Купера та інших героїв можна схарактеризувати так:

- вони відчувають сильну потребу панувати й підпорядковувати собі інших учнів, втілюючи власні цілі; вони імпульсивні й легко шаленіють;
- вони часто зухвалі та агресивні у ставленні до дорослих (передусім батьків і вчителів);
- вони не виявляють співчуття до своїх жертв;
- якщо це хлопчики, вони зазвичай фізично сильніші за інших [4, с. 6].
- Типові жертви булінгу також мають свої характерні риси (Ендрю, Жирко):
- вони похливі, вразливі, замкнуті й соромливі;
- вони часто тривожні, невпевнені в собі, нещасні й мають низьку самоповагу;
- вони схильні до депресії й частіше за своїх ровесників думають про самогубство;
- вони часто не мають жодного близького друга та успішніше спілкуються з дорослими, аніж із однолітками;
- якщо це хлопчики, вони можуть бути фізично слабшими за своїх ровесників.



Ці риси є водночас і причиною, і наслідком булінгу. Утім, на думку окремих дослідників, відтворити типовий портрет агресора та жертви неможливо.

Отримуємо класичний конфлікт поколінь, у якому взаємне незрозуміння одне одного, утиск із боку сильнішого (за характером і фізичною силою), ненависть ніяк не залежать ні від фінансового стану, ні від суспільного статусу. Жирко Волл – прийомний, але вирощений у любові й достатку – так само гидує й ненавидить свого виснаженого хворобою батька, як і неодноразово жорстоко битий власним неврівноваженим «предком» Ендрю Прайс. Кожен із цих безмежно далеких один від одного світів – дорослий і підлітковий – має власний цілий комплекс проблем і фобій. При цьому перший майже традиційно нагадує провінційне міщанство з його зарозумілістю, прагматичністю та обмеженістю. Другий, так би мовити, підлітковий, на відміну від сформованого й закостенілого світу дорослих, більш динамічний і щирий. Утім, своїх вад у нього теж достатньо.

Під цим кутом висвітлено соціокультурні чинники, які включають засади функціонування суспільства, особливості підтримання та встановлення взаємин у сім'ї та між однолітками, прийнятні методи розв'язання конфліктів та досягнення порозуміння, особливості гендерних стосунків та ролей, особливості соціальної свідомості та соціальних цілей людей, соціальних прошарків та взаємодії різних соціальних груп [1, с. 91].

Таким чином, Дж.К. Ролінг порушує проблему булінгу як архіактуальну проблему сучасності. Роман можна віднести до творів педагогічного змісту: письменниця розкриває низку виховних питань, які стосуються і андрагогіки: *це і класичний конфлікт поколінь, ненависть дітей до батьків і навпаки, насильство в сім'ях, де діти і дружина потерпають від батька / чоловіка-садиста, криза середнього віку, подружні зради та невміння самореалізуватися впродовж усього життя тощо.*

### Література:

1. Король А. Причини та наслідки явища булінгу / Анна Король // Відновне правосуддя в Україні. – 2009. – № 1–2. – С.84–93.
2. Беженар Г. Булінг: підліткове насильство в школі / Георгій Беженар // Школа для заступників і не тільки. – 2012. – № 2 (74). – С.75–83.
3. Ролінг Дж. К. Несподівана вакансія / Дж.К. Ролінг. – К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2012. – 544 с.
4. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И.С. Кон // Семья и школа. — 2006. — № 11. – С.2–10.
5. Несподівана вакансія [Електронний ресурс]// <http://www.volynpost.com/blogs/733-nespodivana-vakansiia-dzhoan-rolin>
6. Роман «Несподівана вакансія» [Електронний ресурс]// <http://litakcent.com/2013/06/27/nespodivana-knyzhkadzhoan-rolinh/>

## **АВТОРСЬКА СИСТЕМА МАРІЇ МОНТЕССОРІ В РЕЦЕПЦІЯХ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ**

**Ключові слова / Key words:** українська педагогічна наука / Ukrainian Pedagogical Sciences, М. Монтессорі / М. Montessori, реформаторська педагогіка / Reformed pedagogy.

Українські вчені слухно розглядають авторську систему видатного італійського педагога і лікаря Марії Монтессорі (1870-1952 рр.) як компонент реформаторсько-педагогічного руху кінця ХІХ – початку ХХ ст., позаяк вона, отримавши міжнародне визнання, уже понад сторіччя залишається предметом творчого осмислення на рівнях теоретичного і суспільного дискурсу.

Аналіз джерельної бази уможливорює висновок про те, що вітчизняне монтессорізнавство представлено всіма видами і типами науково-педагогічної літератури. Мета статті – проаналізувати здобуток українських учених у цій ділянці, представлений статейними публікаціями.

Якщо навчальна література, попри різні акценти, пропонує узагальнюючий аналіз проблеми “Монтессорі-система та дошкільна педагогіка”, то статейні публікації відображають поглиблений погляд на її окремі аспекти, що підвищує їх наукову вартість. Новаторськими виглядають наукові розвідки О. Сторонської про моральне виховання та формування особистісної активності дошкільнят у контексті педагогічних ідей М. Монтессорі [9]. Їх змістовленню сприяє використання авторкою результатів зарубіжних досліджень, які засвідчують потребу розглядати цю проблематику з позицій плюралізму й на рівні наукового дискурсу, що дозволяє уникати однобічних оцінок, відсепарувати продуктивні теоретичні ідеї та практичний досвід задля творчого використання в окремих національних педагогіках з урахуванням їхніх традицій, освітніх реалій і запитів.

Вивчення творчої спадщини М. Монтессорі в руслі різних галузей освіти та педагогіки – ще одна з прикметна риса розвитку сучасного українського монтессорізнавства. Її осмислення з позицій філософії освіти актуалізує потребу підготовки спеціального дослідження про Монтессорі-філософію. Продуктивність таких пошукувань засвідчує розвідка І. Зязюна про філософію “школи свободи” як моделі розвитку і саморозвитку творчих засад особистості. З’ясувавши її історіософське підґрунтя у вигляді ідей мислителів ХVІІІ-ХІХ ст., учений доводить, що в довершеному вигляді постулат свободи був реалізований у теорії і практиці М. Монтессорі, для якої він став стрижнем життєдіяльності. Виходячи з викликів, що стоять перед сучасною педагогікою, учений проводить думку, згідно з якою свобода вибору у Монтессорі-системі реалізується через індивідуалізацію потреб і можливостей дітей, прокладає шлях до їхньої самостійності, самореалізації, самодисципліни та не має нічого спільного із уседозволеністю і зневагою до інших [2].

Унікальна багатогранність авторської школи М. Монтесорі знаходить вияв в її осмисленні у форматі соціальної педагогіки. Свідченням цього є як профільні навчальні посібники, так і спеціальні наукові розвідки О. Авраменко [1], І. Печенко [7] тощо. Вони мають подібний змістовий ракурс, що полягає в акценті на наріжному постулаті щодо необхідності цілеспрямованої підтримки індивіда від народження й у процесі усього подальшого життя. Методичним і дидактичним інструментарієм для цього має слугувати не якась наукова програма, а знання природи дитини і людського буття. За думкою науковців, засади соціалізації особистості в теорії і практиці М. Монтесорі набувають особливого звучання: принцип свободи передбачає можливість вільного вибору дитиною шляхів і засобів пізнавальної діяльності; принцип різновікової організації має сприяти формуванню “природної” ієрархії “дитячого суспільства”; принцип активності – задовольняти повноцінний психофізичний і соціальний розвиток дитини тощо. З таких позицій розкриваються базові положення та оригінальні ідеї Монтесорі-педагогіки щодо “синтетичних періодів” розвитку дитини; “згуртування в соціальне ціле” (уміння жити в суспільстві) і т. ін. До наступної групи відносимо праці, підготовлені у площині персоналістики та порівняльної педагогіки. Попри свою нечисленність вони відзначаються глибокою аналітикою та мають важливе значення для визначення перспектив розвитку вітчизняного монтезоріанства.

У контексті наростаючої тенденції щодо зіставлення творчих ідей представників зарубіжної та вітчизняної педагогіки написана розвідка М. Каргапольцевої, яка шукає паралелі в педагогіці відповідальності М. Монтесорі та В. Сухомлинського. Дослідниця не пішла протореним шляхом вибіркового цитування задля формалістичного доведення “схожості” їхніх поглядів, а зосередилася на аналізі двох головних аспектів проблеми. Перший стосується характеристик постаті вчителя, який повинен створити умови для розкриття індивідуальності дитини та її самовдосконалення. Другий полягає у прагненні зорганізувати навчально-виховний процес, у якому замість суб’єктивно волюнтаристського оцінювання та “порівняльної змагальності” панують умови, що забезпечують вільний саморозвиток особистості та зміцнюють почуття гідності учня [3].

Розвідка В. Кузьменка відображає поширений у педагогічній науці підхід, коли дослідницька проблема розкривається на основі одного твору педагога, що часто має ідентичну із працею вченого назву. У такий спосіб розгляд і коментування її ідей, положень екстраполюється на розв’язання актуальних проблем сьогодення. У цьому випадку на основі праці М. Монтесорі “Самовиховання і самонавчання в початковій школі” показується значущість її ідей для розуміння законів психічного розвитку та особливостей природи і сутності дитини як вільної особистості [5].

Статейні матеріали А. Ільченко [4] увиразнюють характерну для сучасної педагогічної науки тенденцію, коли новітні технології навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку розробляються на основі класичної спадщини визначних педагогів. До розв’язання цього завдання науковці підійшли через системний історико-педагогічний аналіз упровадження технології М. Монтесорі в систему освіти України, показали функціонування різних типів експериментальних навчально-виховних закладів для нормальних дітей і тих, що мають відхилення в розвитку.

Дещо “невично” в сучасному вітчизняному науковому просторі виглядають спроби порівняння педагогічних систем зарубіжних діячів, як, приміром, розвідки В. Рагозіної [8], Т. Куліш [6], які зіставляють концептуальні підходи і технології Ф. Фребеля та М. Монтесорі в ракурсі раннього естетичного розвитку дитини. З’ясовуючи особливості їх педагогічних принципів і дидактичних методів, дослідниці акцентують на спільних позиціях (шанування природи дитини, необхідність раннього віковідповідного навчання) та розбіжностях, пов’язаних зі змістовним наповненням навчальних матеріалів та особливо авторськими методиками, що реалізовувалися в різних типах закладів – дитячих садках Фребеля та будинках дитини Монтесорі.

Таким чином, в українській педагогічній науці нагромаджено комплекс досліджень у ділянці вивчення творчої спадщини М. Монтесорі. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що вона активно досліджується в розрізі різних галузей педагогіки і наукових знань, однак окремі її аспекти отримали різний рівень наукового осмислення.

### **Література:**

1. Авраменко О. О. Проблема соціалізації особистості в педагогічній системі Марії Монтесорі / О. О. Авраменко // 36. наук. пр. / Уманський держ. пед. ун-т. – Умань, 2007. – Ч. 2. – С. 7–11.
2. Зязюн І. Філософія “школи свободи”: розвиток та саморозвиток творчих засад особистості / І. Зязюн // Рідна школа. – 2007. – № 5 – С. 25–29.
3. Каргапольцева М. А. Сухомлинский и Монтесорри: параллели педагогики ответственности / М. А. Каргапольцева // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного інституту ім. В. Г. Короленка. – Випуск 5 (44). – Полтава, 2005. – С. 156 – 161. ЗАН
4. Ільченко А. М. Ідеї раннього і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтесорі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ільченко А. М. – К., 2007. – 227 с.
5. Кузьменко В. Самовоспитание и самообучение детей как основа метода Марии Монтесорри / В. Кузьменко // Герценовские чтения : Дошкольное и начальное образование на пороге третьего тысячелетия. – Спб. : НИИХ СПбГУ, 1999. – С. 52 – 55.
6. Куліш Т. Наталія Лубенець про погляди Ф. Фребеля та М. Монтесорі на виховання дітей // Шлях освіти. – 2007. – № 2. – С. 42–47.
7. Печенко І. Виховання для життя : соціалізація особистості у дитинстві у педагогіці Монтесорі / І. Печенко // Рідна школа. – 2007. – № 9. – С. 78 – 80.
8. Рагозіна В. В. Аспект раннього естетичного розвитку у педагогічних системах Ф. Фребеля і М. Монтесорі / В. В. Рагозіна // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 14. – С. 376–381.
9. Сторонська О. С. Моральне виховання дітей дошкільного віку в контексті педагогічних ідей Марії Монтесорі / О. Сторонська // Молодь і ринок : наук.-пед. журнал. – Дрогобич : Коло, 2010. – № 6. – С. 121–125.

## **АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

**Ключові слова / Keywords:** виховання студента / education of student, національно-патріотичне виховання / national-patriotic education, національна ідея / national idea

Суспільно-політичні події, що відбуваються останнім часом в країні, поставили перед українським суспільством складне завдання розробки нової стратегії європейського вектора розвитку, відповідних стандартів, принципово нового ставлення до формування особистості, її ролі в суспільстві.

Центральна концептуальна ідея наукових досліджень сьогодні свідчить про те, що функція вищої школи розглядається як виховання особистості студента в її взаємодії з соціальним середовищем, входження студента в соціум, засвоєння ним надбань історії та культури свого народу та народів світу.

Незважаючи на те, що на початку ХХІ століття висунуто ідею виховання «громадян світу», актуальним залишається проблема національного виховання, яке набуває великого значення в нашому державотворенні і спрямоване на розвиток національної свідомості, національної гордості українців. Якщо у вихованні будемо твердо стояти на ґрунті української народності та патріотизму, то виховаємо наших дітей людьми, особистостями, які мають своє обличчя, свою національну та людську гідність, національний характер [2, с.96].

Студентська молодь прагне до свободи, справедливості, демократії тощо. Це ознака нашого часу. Але ж цього замало. Ідеї та ідеали мають утверджуватися цивілізованим способом і обов'язковими тут є толерантність, солідарність, миролюбність один до одного. Виховувати ці риси у молоді мають вищі навчальні заклади, спираючись на національні цінності, які ж, звичайно, мають співпадати з загальнолюдськими. На цьому наголошують науковці, педагоги та психологи, ставлячи в основу своєї теорії та практики саме актуалізацію процесів національного виховання в сучасному цивілізаційному і дуже складному поступі нашого суспільства.

Розвиваючись, студент звертає увагу на оточуючих, події та судження, приділяючи одним більше уваги, іншим менше і, як доросла людина, може ігнорувати деякі думки з приводу того, що відбувається навколо і висловлювати свої. Але, незважаючи на дорослість, існує можливість неправильного тлумачення подій та своєї поведінки. Процес формування особистості проходить декілька етапів, починаючи з наслідування поведінки дорослих і до повного неприйняття їх думок на основі усвідомлення свого особистого досвіду.

Національне виховання тісно пов'язане з патріотичним. Відомі педагоги розглядають патріотизм як важливу моральну цінність, яку необхідно формувати в процесі виховання молодого покоління. Патріотичні погляди та переконання

є основою для розвитку та укріплення держави. Патріотичності притаманне усвідомлення справжніх цінностей та залучення до них згідно з власними почуттями. Тільки завдяки конструктивному діалогу і свободі вільного вибору особистості можна досягти поставлених спільних цілей.

Звичайно, трансформації, які відбуваються сьогодні в суспільному житті, позначаються не тільки на поведінці, а й життєвих орієнтаціях молодого покоління, яке визначатиме майбутні перспективи розвитку країни. Тому передумовою ефективного розвитку держави є робота з формування свідомого патріотичного ставлення молоді до власної країни. Виховувати всебічно розвинену, креативну, ініціативну, патріотично налаштовану особистість є першочерговим завданням держави [4, с.25].

Основою національно-патріотичного виховання молоді може стати українська етнопедагогіка, в якій відображена педагогічна мудрість та багатовіковий досвід поколінь. Але наша молодь в більшості не знайома з ними. Досить часто студенти захоплюються прикладами та святами, перенесеними із чужого для нас соціального середовища.

Ізолювати молоду людину від негативного впливу середовища, окремих засобів масової інформації неможливо. Тому вихід вбачається в тому, щоб, по-перше, формувати в кожній особистості стійкі переконання в доцільності діяти відповідно до раціональних моральних норм, які б чинили опір, неприйняття негативних впливів; по-друге, стосовно конкретних негативних дій формувати критичне ставлення до них.

Стрижнем усієї системи виховання в Україні є національна ідея, яка відіграє роль об'єднуючого, консолідуючого фактора у суспільному розвитку, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, як громадянина своєї держави. Національний характер виховання полягає у формуванні молоді людини як громадянина України незалежно від її етнічної приналежності [3, с.192-193].

Вищий ступінь розвитку особистості студена характеризується його соціальною зрілістю, соціальною активністю та соціальною відповідальністю. Соціальна активність – це прагнення до самореалізації, бажання приносити користь своєю діяльністю іншим людям, прагнення до лідерства, бажання активно впливати на життєдіяльність навчального закладу [1, с.880].

Сьогодні ми є свідками активності багатьох студентів, особливо у великих містах. Вищі навчальні заклади, розуміючи прагнення молоді до європейської інтеграції, до покращення життя, в той же час мають формувати в неї і бачення свого майбутнього в Україні. А держава повинна вирішити низку стратегічних завдань щодо забезпечення достойного життя.

Отже, як стверджують більшість учених, національне виховання є провідним процесом, від якого залежать всі інші форми виховання, воно впливає на формування особистості з високими морально-етичними якостями, які включають в собі: національну свідомість і гідність, громадянську відповідальність, пошану до своєї історії та культури, бажання сприяти розбудові незалежної України, готовність до захисту своєї Батьківщини, її національних святинь і традицій тощо.

**Література**

1. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень: Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040с.
2. Литвин О. Формування національної свідомості – пріоритетне виховне завдання / О. Литвин // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 92-97.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Хрестоматія з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / За заг. ред. В. І. Лозової. – Х., 2011. – С. 192-197.
4. Стех Є.О. Аналіз дефініції «патріотизм» у соціально-педагогічній науці / Є.О. Стех // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – №3. – С. 22-26.



**Цюняк Оксана Петрівна**

аспірант відділу виховних систем у педагогічній освіті  
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих  
Національної академії педагогічних наук України  
м.Київ, Україна

## ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ОСНОВНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**Анотація:** У статті розглядаються аспекти педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутніх педагогів. Визначається сутність і специфіка педагогічної майстерності як компонента професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти.

**Ключові слова:** майстерність, педагогічна майстерність, професійна підготовка, майбутні магістри початкової освіти.

**Abstract:** This paper discusses aspects of educational excellence in the system of training of future teachers. Determine the nature and specificity of pedagogical skills as a component of the professional culture of the future masters of elementary education.

**Keywords:** skills, teaching skills, training, future masters of elementary education.

Професія педагога – одна з головних у сучасному світі. Від його зусиль, майстерності та професійної компетентності залежить майбутнє суспільства. Тільки майстер, митець може бути справжнім учителем. Педагог – це творець найскладнішого, що є в природі, – нової людської особистості. Інколи замислюємося над питаннями: «Якого педагога потребує сьогодні сучасна школа? У чому полягає педагогічна майстерність учителя? Як стати Майстром?» На думку вчених, українській школі потрібні педагоги нової генерації – інтелігентні, гуманні, яскраві особистості, здатні до саморозвитку та фахового росту, педагоги, які володіють найновішими технологіями, педагогічною технікою та педагогічною майстерністю [5, с. 4–6].



Педагогічна майстерність є однією з провідних компонентів професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти. Вона засвідчує здатність майбутнього фахівця професійно виконувати свої функції, виступає змістовною ознакою його професіоналізму. Тільки за умови досягнення майбутніми педагогами високого професійного рівня, оволодіння ними педагогічною майстерністю можливо буде змінити сучасну вищу школу України на краще. Педагогічна майстерність – високе мистецтво виховання та навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогові, який працює за покликанням. Для майбутніх магістрів початкової освіти, починаючи зі студентських років, важливо опанувати курс практичного педагогічного мистецтва.

У цьому контексті варто відзначити думку видатного педагога Ш.О.Амонашвілі: «Бути майстром педагогічної справи – це означає мати вихідну позицію ..., яка є особистісно-гуманною; ...це яскрава особистість, мудра, чуйна, доброзичлива і принципова людина; ...це першодослідник теоретичних рекомендацій, який може їх переконливо довести або спростувати....Його творчість може збагатити педагогічну науку і практику новими висновками, дати початок новим ідеям і підходам» [1, С. 103].

Сьогодні є багато визначень поняття педагогічної майстерності. На думку більшості дослідників, майстерність розкривається в ефективній діяльності [3, с.28]. Визнаним є тлумачення педагогічної майстерності колективу авторів під керівництвом І. А. Зязюна, які зауважують, що, хоча зовні майстерність виявляється в успішному розв'язанні різних педагогічних завдань, високому рівні організації навчально-виховного процесу, проте її сутність полягає у рисах особистості, які забезпечують успішність діяльності. Автори зазначають не лише про уміння, а про певне поєднання властивостей особистості вчителя, які й дають змогу йому діяти продуктивно та творчо, про позицію учителя та здатність виявляти творчу ініціативу на основі реалізації власної системи цінностей. Педагогічна майстерність розглядається як вияв педагогом свого «Я» у професії, реалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня [3, с. 29].

Педагогічна майстерність в Українському педагогічному словнику С. Гончаренка тлумачиться як характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності виступають такі ознаки: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому духовному рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога, професійно важливі особистісні риси та якості [2].

Узагальнила погляди сучасних вчених на розуміння педагогічної майстерності Т. Сущенко, яка вважає, що «педагогічна майстерність – це складна інтегральна властивість, яка виявляється в оптимістичних професійно-ціннісних орієнтаціях, гуманних установах і поглядах на світ і місце в ньому, у власній педагогічній позиції щодо засобів впливу на успіх життєдіяльності й навчання, результати спільної інтелектуально-творчої діяльності та самовдосконалення. Педагогічна майстерність педагога – це майстерне використання уже відомих і перевічених засобів і форм професійної підготовки майбутніх спеціалістів, це можливість за мінімальних витрат сил

і часу досягти максимального успіху у своїй справі». На думку Т. Сущенко, головними компонентами педагогічної майстерності є такі: суб'єктивна позиція педагога, уміння аналізувати, індивідуальні можливості педагога, гумор, темперамент, досягнення психологічної комфортності особистості [4 с.379].

Як свідчить практика, сьогодні навіть у багатьох молодих фахівців можна спостерігати повну безпорадність при необхідності самостійного розв'язання складної нестандартної ситуації. У них навіть не виникає думки про реальні можливості пошуку шляхів і засобів їх розв'язання. Перше, що вони говорять у такому випадку – а нас цьому не вчили у ВНЗ. Тому формування педагогічної майстерності має передбачити не тільки набуття майбутніми педагогами досвіду розв'язання навчальних проблем, а й формування системного підходу до їх аналізу й наступного пошуку доцільних шляхів і засобів розв'язання. Вони мають усвідомити основний принцип, який полягає у тому, що для того, щоб знайти рішення проблеми, необхідно вийти за межі системи, в якій виникла ця проблема, і подивитися на неї з іншого боку, бажано з іншим підходом до її розв'язання. Майбутні фахівці повинні розуміти, що тільки за результатами такого аналізу можна і слід приймати відповідальне рішення і бути готовим нести за нього особисту відповідальність.

На наш погляд, необхідною умовою розвитку педагогічної майстерності майбутніх магістрів початкової освіти є креативність, постійне збагачення й розширення їх професійного й загального тезаурусу, ерудиції.

Сучасна українська школа потребує педагогів, які володіють педагогічною майстерністю, тому під час навчання у ВНЗ майбутні магістри початкової освіти повинні орієнтуватися на досягнення високого рівня педагогічної майстерності. Вищий педагогічний навчальний заклад повинен надати допомогу майбутнім фахівцям в опануванні основ майстерності для усвідомленого продуктивного початку професійної діяльності.

### **Література**

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества : книга для учителя. / Ш.А. Амонашвили – К., 1991. – С. 103.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 2002.
3. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл]. –К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
4. Сущенко Т.І. Професійна майстерність викладача в умовах нових тенденцій розвитку людства й освіти / Т.І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: Проблеми і пошуки: зб. наук. праць / редкол.: Т.І. Сущенко (голов.ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2006. – Вип.39. – С. 377–382., с.379
5. Чобітько М. Г. Технологія поетапного нарощування професіоналізму майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах : метод. рекомендації / М. Г. Чобітько. – Черкаси : Брама-Україна, 2007. – 56 с.

**Власенко Е.А.**

старший викладач

Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

**Гайкова О.В.**

студентка II курсу

Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної  
та мистецької освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

## ЕКОЛОГІЧНА СИМВОЛІКА УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРНОГО МИСТЕЦТВА

**Ключові слова/ Keywords:** фольклорне мистецтво/ folklore art, світоглядний потенціал/ world view potential, духовна історія/ spiritual history, екологічна символіка/ ecological symbolics.

Фольклорне мистецтво є однією з органічних складових національної культури, в якій стійко зберігається та передається прийдешнім поколінням система цінностей, яка склалася в процесі історичного розвитку українського народу. Унікальні знання про земне буття, Всесвіт, місце людини у світі, зібрані упродовж віків вміщують світоглядний потенціал, який втілюється у візуальних та метафоричних символах.

У даній роботі ми спробували прослідкувати у символічному розмаїтті фольклорного мистецтва саме екологічну лінію, оскільки взаємини Людини і Природи завжди були в центрі уваги народних майстрів вишивки, писанкарства, розпису, а також відображені у казках, байках, легендах, піснях.

Екологія у сучасному тлумаченні визначається як сукупність знань про наукові та практичні проблеми існування людини в природному середовищі. Особливо наголошується на формуванні свідомого та бережливого ставлення до природи. Вказане свідчить про те, що на даний час в урбанізованому суспільстві майже повністю втрачений сакральний та емоційно-почуттєвий зв'язок Людини та Природи.

Коріння гармонізації взаємин Людина-Природа, за нашим переконанням, слід шукати саме у фольклорному мистецтві, котре містить символізовану історичну інформацію та є "етнічним містком", який поєднує минулі, сучасні та прийдешні покоління. У своєму твердженні ми спираємося на думку А.Іваницького, котрий вважає, що фольклор увібрав "естетичний, утилітарний, моральний, правовий, світоглядний досвід сотень поколінь. В широкому розумінні фольклор – це своєрідний концентрат духовної історії людства від найдавніших часів до сьогодення" [1, с.5].

Візуальний вплив екологічних символів українського народного мистецтва ми споглядаємо у традиційних розписах стін, візерунках на керамічних виробах, меблях, вишиваних рушниках та одязі. За мотивами всі орнаменти поділяються на три групи: 1) *геометричний* – в якому основою орнаменту є геометризовані рослинні мо-

тиви, хрести, ромби, трикутники тощо; 2) *рослинний* – основними символами якого були зображення дерева, листя, винограду, барвінка, яблука; *тваринний* (зоотропний) – який складався з вишивок різних звірів, птахів, риб, а також їх окремих частин як своєрідних оберегів. Нерідко всі мотиви орнаментів перепліталися між собою і утворювали поєднання квітучих рослин з птахами і окантуванням в'юнкою гілкою.

Рослинні мотиви присутні і в символічних орнаментах писанки де використовувались *смереківі гілки та рослини (дубовий чи горіховий лист, рожі, гвоздики на чорному, темно-вишневому або зеленому тлі)*; що символізували вічну юність, здоров'я, красу; *пшеничні колоски*, як символи врожаю та щедрості природи.

В основі рослинного орнаменту, який використовувався народними майстрами, лежить культ поклоніння природі, рослині, як основі життя. Тому найпоширенішим стилізованим символом у розписах та вишивці є “дерево життя”, яке зображується у формі листя або гілки. У вишивках з рослинним орнаментом часто використовувались такі мотиви як “виноград” – символ добробуту та сім'ї, “барвінок” – символ вічності буття, вічної пам'яті про померлих, “васильки” – символ душевної чистоти, праведності, скромності привітності, “калина” – символ любові, щастя, здоров'я, надії, а також зв'язків з потойбіччям, “яблуко” – символ кохання, “соняшник” – символ Сонця, праці й достатку, сили і добробуту тощо.

У музичному фольклорі, за переконанням М. Драгоманова, зосереджено високоморальні принципи народного життя, оспівано образи рідної землі, її героїчну історію та героїв. Пісні для українця, на думку вченого, завжди була і є важливим чинником виховання національної самосвідомості [цит. за 2, с. 218]. В.Смікал розглядає український музичний фольклор як джерело збереження досвіду, світоглядної специфіки та художнього мислення українського народу [цит. за 3, с.130].

У музичному фольклорі символи природи присутні у дитячих колискових піснях (“Котику сіренький”, “А я котик-коточок”), піснях-забавлянках та небилицях (“Козуню-любуню”, “Колись така правда була, що куриця бичка привела”) та у народних казках (“Котик і півник”). Саме прості і ласкаві колискові пісні сконцентрували в собі моральні чесноти українського народу: любов до матері, любов до рідної землі та всіх, хто її заселяє. Під впливом материнського голосу в дитини розвивалися естетичні почуття та емоційність: адже вона не тільки слухала голос матері, а й бачила її обличчя, усмішку. На цій основі виховувалась любов до тварин, птахів, комах, естетичне ставлення до природи, що мало неабиякий вплив на виховання моральних рис, таких як доброта, чуйність.

Виховне значення також належить жартівливим пісенькам. Оскільки вони допомагають дитині засвоювати моральні правила хорошої поведінки, бути терплячою, та не вередувати. Більшість жартівливих пісень-забавлянок, цікаві за змістом, різноманітні за художнім задумом. Події в них відбуваються динамічно, що відповідає психофізіологічним особливостям дітей. Отже, естетико-педагогічне значення дитячого музичного фольклору багатопланове: воно сприяє розвитку мислення, уяви, вихованню моральних чеснот, емоційної чуйності й почуття гумору. Казки про тварин теж мають велике виховне значення для підростаючого покоління оскільки саме на прикладі метафоричних персонажів діти засвоюють основні правила взаємовідносин між старшими та меншим, між близькими людьми, між родичами тощо.

Але окрім виховного використання у дитячих піснях екологічних символів

Природа присутня у музичному обрядовому фольклорі (колядки, щедрівки, заклички) в козацьких та стрілецьких піснях у вигляді метафоричних порівнянь та фону на якому відбуваються всі життєві події

Підсумовуючи вказане вище, ми можемо постулювати два основних положення:

- по-перше українське фольклорне мистецтво уособлює світоглядний досвід народу, сконцентований у символіці візуальних та аудіальних символів серед яких провідне місце займають екологічні символи (рослини, тварини, Всесвіт, Сонце тощо);
- по-друге, звернення до витоків українського фольклорного мистецтва, заглиблення у їх символічну сутність є одним із шляхів подолання розриву, між Людиною та природним середовищем, який спровокований технократичним напрямком розвитку світової цивілізації.

### Література

1. Іваницький А.І. Український музичний фольклор: [підручник для вищих навчальних закладів]/ А.І.Іваницький. \_ Вінниця: НОВА КНИГА, 2004.- 320 с.
2. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: Навч. посібник. – К Знання, 2006. – 447 с.
3. Українське мистецтво у полікультурному просторі. Навч. посібник. за ред. О.П.Рудницької. – К.: ЕксОб. 2000. – 205 с.

### **«ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»**

Основной текст статьи:

Здоровье – является бесценным достоянием не только каждого человека, но и всего общества. В настоящее время все виднее становится критическое ухудшение здоровья школьников. На данный момент неблагоприятные социальные и экологические факторы являются и признаются причиной отрицательного влияния школы на здоровье учащихся. Проблема поддержания и укрепления здоровья учеников очень актуальна на сегодняшний день. Улучшение здоровья детей является одной из самых важных и многогранных форм оздоровления и всего нашего общества. Поэтому, в первую очередь, забота и сохранение здоровья учащихся в течение учебного процесса – самая главная и важная обязанность школы, учителя-предметника и самого школьника. Учащимся, у которых имеются проблемы со здоровьем, постоянно будут испытывать трудности в процессе обучения. И мы, учителя, должны помогать справиться детям с этими затруднениями. Здоровье – это основа формирования личности.

Учитель, может сделать для здоровья ребенка гораздо больше, чем врач.

Я работаю второй год учителем истории и обществознания в среднем звене. Хочу поделиться небольшим опытом работы здоровьесбережения учащихся по технологии Э.С. Аветисова. Я считаю, что укреплению и сохранению здоровья должно уделяться больше внимания именно в среднем звене, потому что это самое лучшее время, чтобы выработать правильные привычки, которые позднее, совместно с учебой дадут положительные результаты.

Пересмотрев свой образовательно-воспитательный процесс, я внесла некоторые изменения и решила использовать на уроках физминутки для учащихся. Поначалу было тяжело приучить детей работать в новом режиме, но в последние два месяца проделанная работа дает положительные результаты.

По методике Аветисова Э.С. я использую на уроках истории и обществознания специальные упражнения для глаз. Эти упражнения заключаются в движении глазами яблоками во всевозможные направления: в стороны, вверх-вниз, по диагонали. Взгляд учащегося должен фиксироваться на каком либо удерживающемся предмете или кисти руки, при этом голова должна оставаться неподвижной. Темп обязательно должен быть медленный или средний. Очень важно соблюсти дозировку этих специальных упражнений. Начинать упражнения для глаз нужно с 4-5 повторений каждого из них, постепенно увеличивая до 8-12. У Аветисова Э.С. имеется три блока упражнений. На своих уроках я использую только первый и второй блоки. Они заключаются в улучшении циркуляции крови, внутриглазной жидкости и укреплении глазодвигательных мышц.

1 блок:

Упражнение 1. Учащиеся должны сомкнуть веки обоих глаз на 3-5 секунд, затем открыть их на 3-5 секунд; повторять это упражнение нужно 6-8 раз.

Упражнение 2. Ребята быстро моргают сразу двумя глазами в течение 10-15 секунд, потом нужно повторить это же упражнение 3-4 раза с интервалом в 7-10 секунд.

Упражнение 3. Дети должны снова сомкнуть веки обоих глаз и указательным пальцем обеих рук массировать их круговыми движениями в течение 1 минуты. Такое упражнение дает расслабление для мышц, а также улучшает кровообращение.

Упражнение 4. Ребята должны закрыть глаза и тремя пальцами обеих рук слегка надавливать на глазные яблоки через верхние веки в течение 1-3 секунд; повторять примерно 3-4 раза.

Упражнение 5. Прижать указательными пальцами каждой руки кожу надбровных дуг и закрыть глаза, при этом пальцы должны оказать сопротивление мышцам верхних век и лба; повторять примерно 6-8 раз.

2 блок:

Упражнение 1. Учащиеся должны медленным темпом перевести взгляд с пола на потолок и обратно, при этом они не должны менять положение головы; повторять данное упражнение следует 8-12 раз.

Упражнение 2. Ребята медленным темпом должны перевести взор вправо, влево и обратно; повторять примерно 8-10 раз.

Упражнение 3. Медленно следует перевести взгляд вправо-вверх, влево-вниз и снова обратно, после этого нужно перевести взгляд по другой диагонали — влево-вверх, вправо-вниз и обратно; данное упражнение выполняется приблизительно — 8-10 раз.

Упражнение 4. Учащиеся должны выполнить круговые движения глазами в разные направления; повторять следует примерно 4-6 раз.

Данный комплекс упражнений позволяет выработать у школьников терпение и чувство потребности в используемом режиме. Привыкнув к этим упражнениям, дети постепенно научились дисциплинированно переключаться из одной деятельности в другую. Не все ребята сначала выполняли эти упражнения. Многие отказывались и не чувствовали потребности в них. Тех, кто не хотел выполнять я насильно не заставляла. Ребенок должен был сам прийти к значимости данного упражнения. Со временем многие стали выполнять данное упражнение, либо от напряженности или усталости, или просто отдохнуть от образовательного процесса. Такие упражнения хорошо влияют на зрение и способствуют отдыху глаз, во время какой либо длительной или напряженной работы, снижается степень ухудшения зрения учащегося. Самой главной чертой в упражнениях является поисковая работа и движение глаз в разные стороны. Я считаю, что такая методика позволяет повысить зрительную работоспособность и снизить утомляемость во время урока.

Важной задачей в современной школе является подготовка учащихся к самостоятельной жизни, воспитание их здоровыми, что особенно важно научить их быть здоровыми. Поэтому на сегодняшний день мы должны найти такую модель образования, с помощью которой мог бы обеспечиваться высокий уровень подготовки школьников, и который также мог бы способствовать формированию обязательной

потребности в улучшении и поддержании своего здоровья, а также применения данных практических навыков здорового образа жизни.

Здоровьесберегающие технологии позволяют улучшить физическое, психическое, нравственное здоровье учащихся. Снимается нагрузка с учебного процесса. Повышается внимательность, терпение, работоспособность и активность. Оказывается сильное влияние на умственную деятельность учащихся. У ребят выявляется устойчивый интерес к учебе и самоконтроль. С помощью своих наблюдений, я могу сделать точный вывод, что применение здоровьесберегающих технологий в учебно-познавательном процессе позволяет школьникам более оптимально приспособиться в социальном и образовательном пространстве.

#### **Список использованной литературы:**

1. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. – М.: АРКТИ, 2003.
2. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. – М., 1988.
3. Шукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе». – М.: Просвещение, 2004.
4. Борисова И. П. Обеспечение здоровьесберегающих технологий в школе//Справочник руководителя образовательного учреждения. М.: 2005.-№10.
5. Коростелев Н. В. Воспитание здорового школьника. М.:1986.



ПОД- СЕКЦИЯ 2. История.

УДК 930(100)(075.3):371(477.83)”18/19”

**Тарас Савшак**

пошукувач лабораторії  
суспільствознавчої освіти Інституту  
педагогіки НАПН України

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ І МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ ГАЛИЧИНИ ВІД СЕРЕДИНИ ХІХ СТ. І ДО 1939 РОКУ ХХСТ.**

*У статті розглядаються особливості змісту і методики навчання історії в українських школах Галичини від 50 років ХІХст. і до 1939 року ХХ століття. Аналізується навчальний план, шкільні програми з історії у різний період, подається характеристика підручників з історії, висвітлюються форми та методи навчання історії в українських школах Галичини досліджуваного періоду.*

**Ключові слова:** особливості, зміст, навчання, історія, методи, форми, програми, підручники, методика, розповідь, бесіда, урок, лекція, школа, гімназія, українська, Галичина.

**Тарас Савшак,**

соискатель лаборатории  
обществоведческого образования  
Института педагогики НАПН Украины

## **Особенности содержания и методики обучения истории в украинских школах Галичины от середины ХІХ в.– и до 1939 года ХХст.**

*В статье рассматриваются особенности содержания и методики обучения истории в украинских школах в Галичине от 50 годов ХІХ в. и до 1939 года ХХ века. Анализируется учебный план, программы по истории в разный период, характеризуются учебники по истории, освещаются формы и методы обучения истории учащихся- в украинских школах Галичины исследуемого периода.*

**Ключевые слова:** особенности, содержание, обучение, история, методы, формы, программы, ученики, методика, рассказ, беседа, урок, лекция, школа, гимназия, украинская, Галичина.

**Taras Savshak,**

a post-graduate student,  
social sciences laboratory,  
Institute of Pedagogy, National Academy  
of Pedagogical Sciences of Ukraine

## **Features of the content and methods of teaching history in Ukrainian schools of Galicia from the middle of ХІХ – 1939**

*The article examines features of the content and methods of teaching history in Ukrainian schools in Galicia from 1850-s till 1939, analyzes the curriculum, syllabus in different periods, characterizes history books, covers forms and methods of teaching to students in Ukrainian schools of Galicia in the given period.*

**Key words:** features, content, education, history, methods, forms, programs, students, technique, story, conversation, lesson, lecture, school, high school, Ukrainian, Galicia.

### **Постановка проблеми**

Стан шкільництва у Галичині перед її прилученням до Австрії (1772р.) виглядав орієнтовно так: тут існували духовні (5- 6-класні) середні школи з латинською мовою навчання. З 1774 р. австрійський уряд став перетворювати духовні школи на державні й згодом відкривати нові, спершу 5-, з 1818 р. 6-річні. До цих шкіл мали доступ передусім діти шляхти й урядовців, рідше багатших міщан, селянські діти – лише з дозволу дідича.

У Галичині у другій половині XIX ст. вивчення історії відбувалося в народних і виділових школах та в україномовних гімназіях, які виконували роль середньої освіти. Закінчивши гімназію, учні (особливо хлопці) вступали в лицей на філософію. Вивчення історії продовжувалось, зокрема, особлива увага приділялась вивченню діяльності австро-угорських імператорів.

Основний Закон імперії від 21 грудня 1867 року та віросповідні закони створили законодавчі передумови щодо організації освіти в Галичині. Це дало можливість 14 травня 1869 року прийняти Закон про шкільництво в Австрії [1]. У Законі вказувалося, що народна школа має на меті здійснювати морально-релігійне виховання дітей, а також озброювати їх різними знаннями, в тому числі і знаннями з історії.

Аналіз публікацій на сторінках преси від середини XIX ст. до 1939 року XX ст. дає можливість зробити висновок про те, що прогресивна українська інтелігенція добре розуміла значення вивчення історії в школі. Зокрема, в одній з публікацій зазначалося, що історія, будучи описом всіх подій в минулі літа, буде цікавим предметом для дітей і навчить їх пізнавати, яким великим опікуном людства є Бог, а також дізнатися про життя стародавніх народів, і про різні події у житті людства

В українських школах Галичини ( народні та виділові школи, гімназії ) вивчалася історія поряд з географією як сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань, а також розкриває відповідний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, що досягається у результаті навчально-виховної роботи, і, перш за все, визначається метою, завданнями, методологією освіти, навчальними планами, т.зв. соціальним замовленням щодо очікуваних результатів [19].

Навчальні плани, визначені законодавчою та нормативною базою 00000про шкільництво у Галицькому краї, починаючи від середини XIXст., передбачали вивчення історії як дисципліни, зміст якої регламентувався інструкцією до програм та очікуваними результатами. Так, відповідно до Закону про шкільництво (1869 р.) обов'язковими предметами для народної школи визначено: релігію (Закон Божий), мову, рахунки, важливі знання з науки природи, землепису та історії, з особливим поглядом на вітчизну (мова йде про імперію як батьківщину) та її закони; письмо, науку геометричних форм, співи, тілесні вправи [29]. Закон вимагав, щоб навчальні пла-

ни для цих шкіл були затверджені Міністерством віросповідань і освіти, а обсяг навчальних предметів мав залежати від учительського складу. Вирішення питання про мову навчання в школі й про вивчення другої крайової мови закон доручав Крайово-шкільній раді.

Як засвідчують архівні матеріали, 26 травня 1884 Міністерством віросповідань і освіти Австро-Угорщини були затверджені нові навчальні плани, згідно з якими усі середні школи ( а їхню роль виконували українські гімназії) оголошені або урядовими, або приватними, кожна гімназія ділиться на *Untergymnasium* (перші чотири класи) і *Obergymnasium* (старші чотири класи). Обов'язковими предметами визначено: закон Божий, мови – латинська, грецька і вітчизняна, географія та історія, математика, фізика, природна історія і філософська пропедевтика. Як бачимо історія почала розглядатися водночас з географією (вони були записані в навчальному плані в одному рядку). Необов'язкові ( у навчальних планах того періоду вони називалися надобов'язковими) предмети – нові мови, каліграфія, малювання, співи, стенографія і гімнастика [3;4].

Для того, щоб добре орієнтуватися в сучасному змісті вивчення історії в загальноосвітній школі, треба порівняти цей зміст з вивченням історії у минулому. Без знання минулого, немає майбутнього.

#### **Аналіз останніх публікацій**

Серед нечисленних публікацій з методики навчання історії у галицьких українських школах обстежуваного періоду треба відзначити статтю О.Терлецького «В яким дусі вести науку історії», надруковану в журналі «Українська школа» в 1930 році [17] та статтю В.Пачовського «Наука історії в українських школах» [18], у яких звернено увагу учителів історії на те, що, по-перше, наука історії має бути державотворчого змісту, по-друге, основою державотворчого змісту шкільного курсу історії повинна бути Княжа доба і державницькі змагання козаччини від Сагайдачного до Мазепи, коли український народ під керівництвом своїх князів і гетьманів був суб'єктом власної історії, розвивав високу культуру європейського типу і був її захисником перед експансією степовиків. Автори одностайні у визначенні зовнішніх об'єктивних причин занепаду української держави. В.Пачовський висловлює переконливість у тому, що висвітлена історія України з позитивного боку утвердить в учнів думку про те, що «український народ не був і не є чимось нижчим від сусідів, яких перевищав колись багатством культури своєї верхівки, а нині перевищує багатством людової (народної – прим. Т.С.) культури» [18, 103].

Суголосними до поглядів В.Пачовського є міркування Я.Кузьмива щодо напрямів національного виховання у тогочасній українській школі як виховання для потреб нації. Основною умовою ефективного національного виховання Я.Кузьмив вважає самопізнання і самовиховання, яке здійснюється шляхом пізнання власної історії, географії, мистецтва, літератури, економіки, статистики, психології, філософії [11, 191 – 194].

У Резолюціях і Постановах Перший український педагогічний конгрес визначив, що «1) ... самостійне навчання історії й географії України, а не тільки в залежності від історії і географії Польщі, є педагогічною необхідністю для культурного розвитку українського народу; 2) ... навчання історії та географії повинно відбуватися в українській мові» [21, 238].

**Мета статті.** Висвітлити зміст і методику навчання історії в українських школах Галичини в середині XIX ст.–30 роках ХХст. Проаналізувати програми австрій-

ського та польського періодів, інструкцію до них, розглянути підручники з історії та розкрити форми і методи навчання учнів галицьких шкіл досліджуваних періодів.

### **Виклад основної частини**

Аналізуючи навчальний план Міністерства Австро-Угорщини та пояснювальну записку до нього від 1885 року, дослідники порівнюють зміст і методику навчання історії в Галичині з Російською та Австро-Угорською імперіями, що становлять інтерес для нашого дослідження [12;23].

У навчальному плані того часу, як зазначається дослідниками, історії приділено значну частину академічного часу. Вона починає вивчатися з II класу і загальний обсяг тижневих годин чи річних уроків становить 17,5 годин, у той час, як констатує Р. Віппер, у гімназіях Російської імперії – 13 годин [4, 122]. Найбільша кількість годин припадає на У, УІ, УІІ класи (3, 4 і 3 години відповідно), де здійснюється пізнання детального курсу давньої історії (5 клас), історії середніх віків (6 клас) та всесвітньої історії (7 клас). А історія Австро-Угорської держави вивчається у УІІІ класі (2 години на тиждень).

Складний курс історії середніх віків вивчається у обсязі 4 години на тиждень. У той час, як в гімназіях Російської імперії у тому ж УІ класі на цей розділ відведено 2 год. у тиждень.

Вивчення історії розділено на два систематичних і однакових курси. Дослідники методики навчання історії в Австро-Угорській імперії констатують відмінності у порівнянні з російськими гімназіями, які полягають у тому, що підготовчий курс всесвітньої історії відсутній взагалі, а в ІІІ класі залишено лише короткий виклад російської історії [5;6;7].

Перший курс навчання історії в Галицьких, як і в австрійських гімназіях починається в ІІ і закінчується в ІУ класі (учні проходять молодший курс гімназійної освіти – «унтергімназіум»), другий – триває з У до УІІІ класу включно («обергімназіум»).

Характерною ознакою галицького і австрійського навчальних планів є те, що вивчення історії відбувається у тісному зв'язку з географією. Цей зв'язок мотивовано особливо у молодших класах, де навчання історії і географії спільне і навіть кількість годин (3 години на обидва предмета) чергуються [3, 26 -27].

Інструкція до планів починається заувагою, у якій вказано на необхідність ясного визначення завдань і змісту матеріалу навчання історії в середній школі, з причини новітнього розвитку історії як науки. Визнаючи труднощі, які виникають у викладанні предмету та причини появи нових даних в історичних наукових дослідженнях, інструкція до програми ставить за мету увести «проникаючий новий матеріал в розумних межах і вказати відповідно до віку учнів їх використання».

Р. Віппер зазначає, що можна погоджуватися чи ні з характером запропонованої державної інструкції щодо обмеження матеріалу, його добору і групування, які вона рекомендує, однак констатує при цьому факт глибокої уваги її укладачів до результатів і запитів наукового вивчення історії, а також до вимог наукової дидактики історії [4, 128].

В інструкції є багато цитувань творів, брошур і статей щодо питань навчання і викладання історії авторитетних австрійських і німецьких педагогів, є посилання на

постанови і протоколи німецьких учительських і директорських з'їздів. Очевидною ознакою є те, що Міністерство віросповідань і освіти в Австро-Угорщині турботливо прислуховується до найголовніших порухів у розвитку педагогічної думки, стежить за оприлюдненими у літературі і суспільстві вимогами бути відображенням у методичних рекомендаціях інструкції новітнього культурно-історичного напрямку під час викладання історії.

Дослідники критикують панівну на той час методика, де однобічно висувались тільки біографічні і зовнішньо політичні елементи, зазначають при цьому, що інструкція прагне поєднати раціональні вимоги одного та іншого напрямку [1;2;3;8;12;14;19;20]. Її укладачі обмежились загальними рекомендаціями та порадами вчителям історії, усвідомлюючи наскільки несправедливо і передчасно було б стверджувати тут догму: «метод і наукові основи викладання історії недавнього походження, а тому ми до сих пір є в періоді повчального емпіризму (апробації) і досвіду», про що говориться у передмові до інструкції [4, 122].

Завдання навчання історії визначені у зв'язку з метою і сутністю гімназійної освіти в цілому: воно має дати учневі «загально історичну освіту, виробити наукові основи для історичного світогляду і підготувати до наукового пізнання історії» [4, 123]. Ця мета може бути досягнута через повідомлення певної кількості фактів на конкретній хронологічній основі і розвитком на основі підручника умінь оперувати ними і групувати отримані знання, тобто крім засвоєння відомих знань, повинні бути актуалізовані і розвинуті певні розумово-інтелектуальні здібності учня.

Визначаючи завдання, інструкція вимагає, як зазначає Р.Віппер, щоб у змістовому відношенні учневі було подано загальний нарис розвитку людства, проаналізовано головні моменти політичної і культурної історії. З особливою детальністю мають розкриватися факти історії класичних культур і народів Австро-Угорської монархії і роз'яснено основні фактори історичного розвитку; у формальному відношенні учень має бути привчений до того, щоб отримати навички, щоб у всіх явищах відшукувати процес, розвиток, розуміти усякий факт у його причинно-наслідкових зв'язках, не випускаючи з уваги індивідуальні особливості людини і спільноти; у нього варто пробудити інтерес до законів історичного розвитку, хоча б даючи лише їх відчуття в процесі викладання матеріалу на уроці історії [4, 129]. Окрім освітніх цілей навчання історії, розглядаються виховні та розвивальні. На думку фахівців, вивчення історії має розвинути діяльність серця, фантазію, служити для очищення і ушляхетнення афектів, вихованню волі, розвитку патріотизму і громадянської волі та духа.

Подібна мета, як зазначає Р.Віппер, рекомендована і в гімназіях Російської імперії, причому визначено спосіб її досягнення: формулювання на першому плані «світлих» та утаємничення «темних» плям вітчизняної історії. Але різниця полягає ось у чому: австрійська інструкція говорить, що «патріотичне чуття не має бути тенденційно викликано в учневі: об'єктивна і жива розповідь історії мимовільно розвине бажання і симпатії, життєві настанови.

У доборі, розподілі і обробці історичного матеріалу за класами інструкція до програми зазначає, що подвійний систематичний курс уже давно визнано дидактичною необхідністю.

Так, у курсі перших трьох класів подано легенди, постаті, головні моменти історії земель переважно греко-римських та Австро-Угорської монархії. У розповідях

переважають біографічні елементи («спочатку учень бере серцем, а потім розумом»), хоча він й обмежується змалюванням небагатьох найбільш важливих з огляду історичного впливу подій. Важливі історичні явища, водночас є послідовними, оскільки інструкція рекомендує матеріал вивчати в групах; їхнє вивчення має складати перехід до наступної групи. Таким чином, уникнуто епізодичність у висвітленні матеріалу, і вже у підготовчому курсі учень має підсвідомо звикнути сприймати історію як безперервний процес. Наступний курс розширює і поглиблює відомості, набуті у першому класі, але в них нічого не поправляє [4,130].

Обидва курси повинні починатися з давньої історії. Цим шляхом йде перехід від простого до складного, оскільки окрім загального розширення матеріалу і ускладнення висновків у другому курсі, у порівнянні з першим, під час кожного курсу повинна бути дотримана відома градація. У міру того, як учень стає старшим, відбуваються поступові зміни у групуванні і висвітленні історичного матеріалу, оскільки той самий матеріал розглядається під іншим кутом зору.

Аналіз методичної літератури того періоду показав, що вчителі мають підвести учнів до ясного розуміння дійсності шляхом історичного вивчення суспільних відносин і форм, у них можуть бути виховані і розвинені громадянські почуття [2;12;14].

Головним завданням навчання історії у старших класах є знайомство із внутрішнім політичним розвитком країни. Оскільки спільна мета, яку прагне досягнути учитель під час навчання історії у середній школі, долає можливість систематичного і завершеного зображення устрою різних держав, то тут достатньо з'ясувати типи держав, водночас привести це у зв'язок із висвітленням подій [4,127].

У програмі з історії визначено такі типи держав, як європейська теократія, фінікійська кареогенська торгова держава, кастичний устрій Індії та Єгипту, асирійський деспотизм та його ушляхетнена форма у персидській монархії, грецька (нормальна) форма монархії і республіки, спроби федерального устрою у греків, римська «правова» держава, франкське бенефіціальне королівство, ленний устрій як державний і суспільний устрій, папство, німецьке королівство, напівцерковна напівсвітська імперія, англійський парламентаризм, французький абсолютизм, розвиток новітнього представницького правління і, насамкінець, федеральна унія як найбільш досконалий вияв сучасного індивідуалізму [15;16].

Таким чином, учитель у результаті огляду та оцінки цих типів має увести учня у сферу сучасних відносин. У зв'язку з цією метою інструкція рекомендує під час вивчення вітчизняної австрійської історії детально зупинитися на новому часі. Вчитель має надавати переваги тим моментам в ній, які мають важливе значення для вироблення австрійської державної ідеї.

Вивчення державних і суспільних типів має бути суцільно історичним. Інструкція застерігає від екскурсів у філософію історію, від спроби вибудувати історію за якимось планом. Важливе місце у програмі відведено культурній історії, тобто явищам релігійного, інтелектуального і художньо-мистецького життя.

Інструкція нагадує, що зображення цих явищ не повинно бути в окремих розділах, а має бути пов'язане у старших класах з характеристиками явищ, подій та особистостей (історичних персоналій). Своєрідний погляд було висловлено в інструкції щодо воєнної історії: виклад війни не повинен займати багато академічного

часу, важливішою є розповідь про мирні переговори, які створюють поступальний розвиток. Чітко визначено роль хронології у викладанні історії, оскільки важливим є не так знання багатьох дат, а хоча б приблизне визначення найважливіших дат. Заради цього потрібно використовувати синхроністичні таблиці і виробляти навички учнів користуватися ними.

З особливою наполегливістю вказано в інструкції на зв'язок історії з географією. У процесі навчання історії має бути звернена увага на історичну місцевість. Учитель історії має дати огляд географічних особливостей країни, до ознайомлення з історією якої, перейти на розкриття впливу природного розташування земель на культуру народу, ознайомити з місцевістю, яка є геополітичним чинником подій [23;29].

Інструкція рекомендує використовувати для навчання учнів малювання історичних карт, а з метою полегшення завдання наносити межі на фізичну карту, а вчителю – ескізи на дошці.

Крім того, учитель має здійснювати порівняння політичної карти періоду, що вивчається, із сучасним. Для російської гімназії, як зазначає Р.Віппер, ці вказівки є не чинними, бо географія не має належної ваги у навчанні, оскільки вилучена із процесу навчання в старших класах російських навчальних закладів [4, 126].

У наступні десятиліття у відповідності до навчальних планів Міністерства віросповідань і освіти Австро-Угорської імперії, затверджених у 1893 році, метою навчання історії в народних школах було визначено: сприяти вивченню історії краю рідного і монархії; вивченню найважливіших подій в розвитку людства; формуванню патріотичних почуттів в учнів.

Особливістю вивчення історії до кінця XIX ст. було те, що вона вивчалася у поєднанні з курсом географії. Ці дві науки викладалися як єдиний інтегрований курс, у якому провідне місце посідала історія (за навчальним планом 1855 року – 18 тижневих годин, історії і лише 6 – географії) [2;3;12;29].

Об'єднання історії та географії у єдиний інтегративний курс привело до формування спільних дидактичних та методичних підходів до їхнього викладання. Як зазначає І. Курляк, історія та географія у системі загальноосвітніх знань виконувала такі функції, як: а) узагальнення та систематизації знань, отриманих у системі гімназійної освіти; б) виховна, яка полягала у тому, щоб у процесі подання відомостей з історії рідного краю, народу, культури, сформувати в учнів любов до своєї землі, її минувщини, сприяти вихованню патріотичних почуттів [12, 69].

Історія і географія, як і всі інші реальні предмети, викладалися в галицькій гімназії двократно відповідно до 2-ступінчатої структури середніх шкіл [12, 77 – 78].

До 1909 р. навчання історії починалася з II класу подіями давньої історії, доведеної до поневолення Греції Римом. У III класі вивчали історію Середніх віків з поглибленим дослідженням минулого Австрії, пізніше Польщі. Аналогічно вивчалась у IV кл. нова історія. У V класі знову розглядали, але вже повністю, історію Стародавнього світу, яка поєднувалась із вивченням історичної географії. Поглиблено в VI кл. розглядали Середньовіччя, а у VIII кл. – Нові часи. У випускному класі досліджувалася внутрішня політика Австрійської, а пізніше Польської держави [6, 80].

Курс рідної історії у багатьох гімназіях протягом навчання вводився як

необов'язковий, однак потрібно зауважити, що рідною автори навчальних програм вважали історію Австрії або Польщі [6;15;16].

За твердженням Н.Ігнатенко, зміст навчання історії у середніх школах Галичини у 1908/1909 навчальному році було визначено новим розподілом годин. На вивчення історії у кожному класі загалом припадало 3 години на тиждень. Розподіл тижневого навантаження відбувався таким чином: 2 години історії Стародавнього світу у II класі; 2 години історії Середніх віків та 1 година Вітчизняної історії у III класі; 2 години Нової історії і 1 – Вітчизняної історії у IV класі; 3 години історії Стародавнього світу (Греція та країни Стародавнього Сходу) у V класі; 3 години історії Стародавнього світу (Рим) та раннє Середньовіччя у VI класі; 3 години Нової історії у VII класі; по 2 години Вітчизняної історії та історії Рідного краю у VIII класі [8,197].

Загальноосвітньою реформою 1909 року в Галичині, одній з останніх провінцій Австро-угорської імперії, було запроваджено двоступеневу систему загальної середньої освіти і створено гімназію двох рівнів – нижчого (I-IV кл.) та вищого (V-VIII кл.) [28,73]. Відповідно до здійсненої реорганізації, було переглянуто навчальні плани. Вивчення історії розпочиналось з IV класу. У I та VIII класах було введено обов'язкове вивчення Рідної історії. На відміну від попередніх років, під цим поняттям уже розуміли не лише історію панівної держави, а і народу, який є етнічною складовою імперії і в школі якого відбувається навчання. Так, у навчальних планах Тернопільської гімназії Франца-Йосифа I за 1909/1910 навчальний рік з'явилося 2 години: по одній на вивчення історії Австро-Угорської монархії та «історії Руси» [6, с.18 – 20]. З плином часу інтерес до Рідної історії зростає, відповідно і збільшується кількість годин на її вивчення.

Зокрема в 1915/16 навчальному році матеріал навчання у вищій гімназії розподілявся так: 2 год. історії Стародавнього Сходу, Греції і Риму з поглибленим вивченням питань культури і 1 год. Рідної історії; у V класі: 4 год. на тиждень – по 2 год. на історію Середніх віків і Рідну історію у VI класі; 2 год. Нової історії з поглибленим вивченням минулого Австрії, пізніше Польщі і 1 год. на тиждень Рідної історії у VII класі; 4 год. на тиждень: по 2 на повторення історії монархії і рідну історію [27, 76 – 77].

З 1919 року, коли Галичина відійшла до Польщі, почалась інтенсивна підготовка до запровадження загальної трьохступеневої системи освіти, остаточне утвердження якої відбулося у 1932 році. На Всесвітню історію у цей період припадало в середньому по 2 – 3 год. на тиждень з V по VIII клас. Після отримання Польщею незалежності виникла потреба в консолідації багатонаціонального населення держави, необхідність виховання почуття громадянської приналежності і відповідальності за долю держави. Принцип громадянського виховання став підставою, на яку спиралось Міністерство Віросповідань і Освіти, розробляючи у 1919 році новий шкільний закон і навчальні програми. Згідно закону, у програму навчання для VIII класу ввівся новий курс: «*Nauka o Polsce wspotczesnej*» (34 години на тиждень), завданням якого було: через систематично і планоно проведені розмови про сучасне становище Польщі, її державний лад, населення, економіку, культуру, соціально-політичну ситуацію сформувати в учнів основи громадянського виховання, навички співіснування у громадянському суспільстві [25, 16].

Найбільша роль у розв'язанні проблем громадянського виховання відводи-



лась у навчальних планах поряд з іншими предметами й історії. Зазначалося, що вивчення цих предметів повинно усіляко сприяти формуванню в учнів глибокої поваги до мови, культури, віросповідання, традицій народу і держави, громадянами якої вони є [28,7 – 8]. Відтак збільшилася кількість годин на вивчення рідної історії. На неї в цілому припадало 13 годин на тиждень, історія національних меншин, зокрема українців, не творила окремого предмета і розглядалася в курсі історії Польщі як необов'язковий факультативний курс.

Уже у першій третині ХХ ст. у статті 4 «Закону про деякі положення в організації шкільництва», який був прийнятий польським сеймом 31 липня 1924 р., вказувалося, що «в загальних школах 1, 2 і 3-класних – як приватних, так і державних – з непольською мовою навчання є обов'язкова наука польської мови, яка заповнює знання її для практичних цілей у знанні й письмі. У загальних школах (4, 5, 6, і 7 класи), як приватних, так і державних з непольською мовою навчання треба вести обов'язково по-польськи науку польської історії і науки про сучасну Польщу...» [1,1-3]. Дискримінаційною щодо українського населення регіону була також стаття 6, яка передбачала об'єднання в окремих місцевостях польських та українських шкіл в одну спільну двомовну. Після об'єднання шкіл передбачалося, що українською мовою викладатимуться релігія (для греко-католиків та православних), латинська та українська мови, малювання та фізкультура (15 год/тиждень), натомість польською – релігія (для римо-католиків), польська мова, історія, географія, математика і природа (17 год/тиждень). Газета «Діло» з приводу такого поділу годин зазначала: «На українську мову (крім хіба що самої української мови), припадають самі мертві предмети, які мають підрядне значіння в формуванні світогляду учня» [17, 1.].

Законом про устрій шкільництва від 11 березня 1932 р. було завершено розпочате ще в 1914 році формування системи громадянського виховання, метою якої стало виховання освіченого громадянина Польщі, свідомого своїх прав та обов'язків, готового працювати на добробут відновленої держави і її громадян та стати, у разі потреби, на її захист. На конференціях гімназійних педагогічних рад було вирішено, що навчання кожного предмета до певної міри може прислужитися громадянському вихованню, однак головна відповідальність покладалася на польську мову, географію, історію. З 1937 року у навчальні плани ліцеїв уводився новий предмет – «Проблеми сучасного життя», зміст якого передбачав вивчення особливостей громадянського співіснування, права та обов'язки обивателя [10, 79-91].

Зміст навчання історії передбачає визначення сукупності знань, умінь і навичок, якими володіє учень після завершення курсу історії. У 30-х рр. ХХ ст. учень, засвоївши навчальний курс історії у початковій школі будь-якого рівня, повинен був: знати основні віхи історичного існування народу та держави, в якій живе, а саме:

а) стиль та характер домашнього й громадського життя; життя в монастирях; на дворах магнатів і князів та ін.;

б) діяльність найвидатніших представників суспільства; події, що являють найбільш легендарні та позитивні моменти в суспільному, культурному розвитку держави у межах визначеного програмою періоду, а саме: мати чіткі уявлення про державу, суспільство, свою національну та громадянську приналежність. Розрізняти поняття історичного часу і простору. Мати навички користування історичною картою як джерелом інформації. Вміти відшукувати і використовувати у процесі на-

вчання найпростішу інформацію у тексті підручника, додатковій літературі, інших видах допоміжних історичних джерел. Набути елементарні навички порівняльного аналізу, здійснювати в процесі навчання паралель між минулим і сьогоденням. Сформувати потребу нової інформації, розкрити розумовий потенціал, творчі здібності, нахил до певного виду діяльності в майбутньому [15;16].

У відповідності до настанов реформаторської педагогіки творці польських шкільних реформ і навчальних програм приділили детальну увагу дослідженню психіки дитини. Змістовий матеріал навчання історії відповідав психологічній структурі молоді, віковим особливостям розвитку, а також відповідав її природнім інтересам. Як зазначав галицький педагог І.Кухта, «коли поставити справу навпаки, то поміж матеріалом навчання й душею молоді повстане провалля, що поглиблюватиметься з дня на день ... шкільна молодь, не найшовши в матеріалі навчання того, що їй в тім часі життя на правду цікавило, роздвоюється духовно» [13,137].

У 30-х роках ХХ століття польська педагогічна думка зробила великий крок уперед, досліджуючи психологічні особливості навчального процесу. Програмний відділ Міністерства освіти «перший в Європі приновив шкільні програми до прикмет диточої психіки – перший спер її на психологічні підстави» [12, 50].

Потрібно зазначити, що програми зумовлювали також характер навчання історії в школах національних меншин. Наприклад, у зауваженнях до програми за 1934 рік з історії українського народу для публічних народних шкіл третього ступеня для дітей української національності зазначалося, що навчання повинно бути «логічним та органічним доповненням і закругленням знання історії Польщі» [15, 26].

Зміст навчання історії в українських школах у другій половині обстежуваного періоду передбачав зв'язок з наукою історії Польщі: учні знайомилися з тими історичними образами українського народу, що мали причинно-наслідковий зв'язок із історією польської держави та її народу. А також, як самостійний науковий предмет учням подавались ті події з історії українського народу, що відбувалися незалежно або зовсім поза історією польської держави. Вивчення історико-культурного розвитку українського народу здійснювалось у контексті вивчення української мови [16, 7-73].

Як зазначає І.Карий, вивчаючи науку історію, молодь повинна засвоїти знання найважливіших подій із минулого. Ширше і глибше пізнаючи сучасність, порівнюючи її з подіями минулого, молодь повинна отримати підготовку до розуміння сьогодення як наслідку праці попередніх поколінь та орієнтацію у тій дійсності з погляду потреб майбутнього громадянина. Знання минулого, переважно позитивних його моментів, повинно готувати до виконання громадянських обов'язків у майбутньому. Пізнання представників історичних героїв повинно розвинути в молоді культ величі та героїзму, зміцнити віру в ідеали й навчити жити для них, боротися за них. Крім того, молодь повинна виплекати в собі пошану до індивідуальної та колективної праці всього людства і його культурних досягнень та почуття зобов'язань перед ним, сперте на добре розвинутому почутті гуманності [10, 80].

Зміст історичної освіти, як і освіти в цілому визначався, нормувався державними документами, що гальмувало розвиток українського національного виховання, а тому особливістю творення методології та змісту нової школи для українських галицьких педагогів були суспільно-політичні обставини розвитку галицької педаго-

гічної думки. Залежність від Польщі визначала методологічну настанову погодження програм для дітей української національності з польськими програмами. Так, у «Наукових програмах в народних школах третього ступеня для дітей української національності» визначено погодження задач і цілей, методики навчання і виховання «дітей української національності» з інтересами Польської метрополії Галичини: «Зв'язок рисунків, співу з історією, яка викладається з заокругленням знання історії Польщі» [16,70].

Галицькі педагоги прагнули реформувати існуючу систему освіти в Галичині, інтегруючи мету «нового», західноєвропейського виховання з великодержавницьким (польським, австро-угорським) та національним українським вихованням. А тому в «Наукових програмах...» зазначено, що «на чільне місце висунуто «місцеві цінності середовища, «регіоналізму» [16,51]; що для дидактичного й методичного забезпечення навчання з різних предметів «... мають значення загальні права міжнародного характеру. А національний характер виступить ... в тематиці предмету» [16, 71].

#### Висновки

Отже, ми висвітлили особливості змісту і методики навчання історії в українських галицьких народних, вишніх школах та гімназіях, починаючи з середини XIX ст. і до 39 року XX ст. Становлення і розвиток змісту і методики вивчення історії змінювався в залежності від історичних обставин, у які попадала Галичина та її українськомовні школи обстежуваного періоду.

#### Література

1. Білянс українського шкільництва під Польщею // Діло. – 1930. – 15 жовт. – С. 1 – 3.
2. Боровик А. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917 – 1920 рр.) / А.Боровик. – Чернівці: КП «Видавництво «Чернігівські оберєги», 2008. – 368 с.
3. Вихрущ А. Закономірності організації навчального процесу в гімназіях Галичини / А.Вихрущ // Освітнянин. – 1998. – № 7. – С.25 – 27.
4. Випперъ Р. О преподавании истории в австрийских гимназиях / Р.Випперъ // Русская школа. Общепедагогический журнал для школы и семьи. – 1891. – № 11. – С.120 – 131.
5. Герасимович І. Шкільництво Східної Галичини в цифрах / І. Герасимович // Новий час. – 1931. – № 4. – С. 5.
6. Звідомлення дирекції Ц.К. державної гімназії в Кіцмані за шкільний рік 1909/1910. – Чернівці: Друкарня Товариства «Руска Рада», 1914. – 108 с.
7. Звіт дирекції ц.к. академічної гімназії у Львові за шкільний рік 1912/13. – Львів: друкарня Наукового товариства імені Шевченка, 1913. – 94 с.
8. Ігнатенко Н. Розумовий розвиток учнів у загальноосвітніх закладах Східної Галичини (1900 – 1939 рр.): дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Наталя Віталіївна Ігнатенко. – Івано-Франківськ, 2001. – 209 с.
9. Історія Першого Українського Педагогічного Конгресу // Перший український педагогічний конгрес, 1935. – Львів: Накладом товариства «Рідна школа», 1938. – 252 с. – С. VII – XXII

10. Карий І. Допоміжні засоби в навчанні історії / І.Карий. // Шлях виховання й навчання. – 1933. – Ч.4. – С. 79 – 91.
11. Кузьмів Я. Напрямки національного виховання / Я.Кузьмів // Перший український педагогічний конгрес. 1935. – Львів: Рідна школа, 1938. – 252 с., 191 – 194; 233 – 234.
12. Курляк І.Є. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864 – 1918): монографія / І.Є.Курляк. – Львів: Б.В., 1997. – 222 с.
13. Кухта І. Психологічні підстави нових програмів / І.Кухта // Шлях виховання й навчання. – 1933. – Ч.4. – С.136 – 141.
14. Наукові програми в народних школах третього ступеня для дітей української національності. Історія // Шлях виховання й навчання. – 1934. – Ч.8. – С.21 – 26.
15. Наукові програми в народних школах третього ступеня для дітей української національності //Шлях навчання й виховання. –1934. – кн.1. – С.7 – 73.
16. «Нова ера» в шкільництві // Діло. – 1925. – 28 серпня.. – С. 1.
17. Пачовський В. Наука історії в українських школах / В.Пачовський // Рідна школа. – Рік ІУ. – ч.15 – 16. – 1935.
18. Пачовський В. Українознавство у вихованні молоді / В. Пачовський // Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів, 1938. – С. 89 – 114.
19. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.
20. Пометун О. Навчання історії без пристрастей і пересудів / О. Пометун // Історія в школах України. – 2002. – № 4. – С. 7 – 11.
21. Резолюції і постанови Першого українського педагогічного конгресу // Перший український педагогічний конгрес, 1935. – Львів: Накладом товариства «Рідна школа», 1938. – 252 с. – С. 236 – 249.
22. Sprawozdane dyrektora c.k. gimnazji akademicznej u Lwówie za rok szkolny 1891/92. /Накладомъ фонду наукового.– У Львовѣ, 1892. – 46с.
23. Терлецький О. В яким дусі вести науку історії / О.Терлецький // Українська Школа. – № 1. – 1930. – С. 2 – 5.
24. Bałicki J. Problem współdziałania historii i literatury w ramach szkoły średniej ogólnokształcącej / J.Bałicki. – Lwów: Б.В., 1925. – 19 s.
25. Orsza H. O nauczaniu historii w szkole początkowej. Szkic program / H. Orsza. – Dąbrowa Górnicza: Mirka, 1915. – 42 s.
26. Pohoška H. Dydatuka historii / H.Pohoška. – Warszawa: Wydawnictwo M.Arcta, 1928. – 260 s.
27. Program nauki w szkołach powszechnych siedmilklasowych. Historia. – Warszawa: Roła, 1920. – 32 s.
28. Sprawozdanie dyrekcji c.k. gimnazjum akademickiego na rok szkolny
29. 76.–Lwow.Z drukarni Towarzystwa imienia Szewczenki/ Pod zarzadem Fr.Saraickiego, 1876. – 374с.

## НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДМИТРА ЧИЖЕВСЬКОГО У МІСТІ ГАЛЛЕ (1932-1945)

Ключові слова/Key words: Д. Чижевський/D. Chyzyhevsky, науково-педагогічна діяльність/scientific and pedagogical activity, Галле/Halle, Я. А. Коменський/J.A. Comenius.

Відомий український філософ, філолог, літературознавець Дмитро Чижевський увійшов до світової науки як провідний славіст, який вивчав не тільки українську літературу, культуру та історію, але й російську, чеську, словацьку, німецьку.

Творчість Д. Чижевського неодноразово була об'єктом дослідження як українських (О. Блашків [1], І. Валявко [2], Г. Грабович, М. Гольберг, А. Макаров, М. Наєнко, Є. Пшеничний [4], Л. Сазонова), так і зарубіжних (В. Кортгаазе [3], Я. Паточка, Г. Рейнхардт, А. Ріхтер, О. Хлуп, В. Янцен [8]) науковців. Проте є небагато досліджень, у яких висвітлено наукову діяльність Д. Чижевського галльського періоду, хоча саме у цей період у сховищах університетської бібліотеки він віднайшов рукопис відомого чеського педагога Я. А. Коменського "Загальна порада про виправлення людських справ", що вважався втраченим назавжди. Саме ця знахідка принесла українському вченому славу видатного коменіолога.

**Метою** статті є аналіз наукової діяльності Дмитра Чижевського галльського періоду.

У буремні 20-ті роки ХХ ст. Дмитро Іванович був змушений емігрувати за кордон, оскільки більшовицьке світобачення не було йому прийнятним. Спочатку Д. Чижевський переїхав у Гейдельберг, де продовжив навчання, слухаючи лекції К. Ясперса, а потім у Фрайбург, де викладав Е. Гуссерль. Згодом вчений перебрався до Чехословаччини (1924 р.), оскільки йому запропонували посаду лектора філософії в Українському високому педагогічному інституті імені Михайла Драгоманова у Празі. Празький період життя відіграв важливу роль у його науковому становленні: саме тут Д. Чижевський зацікавився слов'янською історією філософії та долучився до порівняльного вивчення слов'янських літератур [6, с. 30].

Світова економічна криза наприкінці 20-х – на початку 30-х років негативно позначилася на українських емігрантах у Чехословаччині. У цей період погіршилося становище український університетів: припинилося фінансування низки громадських і наукових організацій, скорочувалися та закривалися українські навчальні заклади, самоліквідовувалися студентські організації тощо. У зв'язку з цим, коли Д. Чижевський отримав запрошення до Німеччини на посаду лектора в університеті Галле, він без вагань пристав на цю пропозицію. Таким чином, взимку 1932 року український славіст розпочинає свою наукову й викладацьку діяльність в університеті Галле.

Для науково-дослідної діяльності Д. Чижевського ця зміна відіграла визначну роль. У місті Галле було багато наукових бібліотек, які привертати його увагу. Особливий інтерес викликали Фонди імені Франке головної бібліотеки, де він шукав старі слов'янські видання і рукописи. Ці фонди були засновані А. С. Франке, протестантським професором теології, який організував у місті Галле сирітський будинок з середньою школою та гімназією для бідних дітей, друкарнею і книжковою крамницею.

Серед слов'янських стародруків Д. Чижевському вдалося віднайти “Начало християнського життя”, “Катехизм”, “Духовні пісні” у перекладі Симона Тодорського, “Наставленіє к священному пісанію” та ін. Детальний аналіз своїх знахідок він навів у праці “Українські друки в Галле”. Як зазначає сам автор, причиною зібрання слов'янських видань у місті Галле було бажання Франке налагодити взаємини з церквою східного обряду для боротьби з католицизмом. Окрім того, наслідуючи педагогічні погляди Я. А. Коменського, він розумів важливе значення рідної мови у процесі навчання. Для цього Франке запрошував викладачів з різних країн, які викладали та перекладали навчальні книги своїми рідними мовами [7, с. 5]. Як видно, Д. Чижевський, досліджуючи слов'янські стародруки у Галле, не тільки давав їх бібліографічний опис та літературний аналіз, а ще й досліджував педагогічну складову проникнення й поширення слов'янських видань у німецькомовному середовищі.

У Галле Д. Чижевський продовжував працювати над вивченням слов'янської та німецької філософії й літератури. Про це свідчать декларації його майбутніх досліджень: “Штур і Україна”, “Я. А. Коменський і Г. Сковорода” та “Муха і романтизм” [5]. Тут у 1933 році Д. Чижевський захистив докторську дисертацію “Тегель у Росії”, яка принесла йому визнання у Німеччині. Завдяки своїй кропіткій праці Д. Чижевський став відомим славістом у колі західноєвропейських філософів.

Однак найбільшу славу Д. Чижевському принесло відкриття у 1934 році основного твору Я. А. Коменського “Загальна порада про виправлення людських справ”, що спровокувало гучний резонанс у європейських педагогічних колах. Принагідно зауважимо, що радянська педагогічна наука не була знайома з цими знахідками, оскільки тогочасна тоталітарна система не дозволяла навіть згадувати ім'я Д. Чижевського, якого вважали зрадником батьківщини. Тільки після припинення холодної війни радянські педагоги змогли познайомитися з цією працею Я. А. Коменського.

У Німеччині гітлерівського режиму мало хто цікавився слов'янським педагогом, тому Д. Чижевський найперше про свою знахідку повідомив чеським коменіологам, зокрема Р. Якобсону і Й. Гендріху [3, с. 128]. Серед фахових часописів про своє відкриття він повідомив у чехословацькому журналі “Slovo a slovesnost” [9]. Після цього у Празі на засіданні видавництва “Усіх праць Коменського” Й. Гендріх запропонував видати віднайдені Д. Чижевським частини “Загальної поради”: “Панортозію” і “Панегерзію” та окремі частини “Пансофії”.

У 1940 році Д. Чижевський віднайшов у Фондах Франке ще три раніше невідомі глави “Панутезії” (XIV – XVI глави), якими заповнив прогалини у творі, а також “Lexicon reale pansophicum” (Словник реальної пансофії). Аналізуючи дану знахідку український вчений дійшов висновку, що “Загальна порада про виправлення людських справ” Я. А. Коменського була не тільки філософсько-педагогічною працею,

де теоретично показано як виправляти суспільство, але універсальним твором енциклопедичного характеру [8, с. 103]. Зокрема у “Пампедії” Я. А. Коменський запропонував практичні кроки до морального вдосконалення людства шляхом віротерпимості, міжетнічної толерантності, наслідування законів Божих, богобоязні.

Д. Чижевський не припиняв роботу над працями Я. А. Коменського і під час Другої світової війни. Він продовжував передруковувати частини віднайденого твору, готував коменіологічні статті для чехословацьких часописів, аналізував літературні праці чеського педагога, активно листувався з празькими коменіологами тощо. У 1945 році, коли Галле покинули американські окупаційні війська, Д. Чижевський був змушений залишити місто, оскільки радянська влада одразу б його депортувала до Росії, а це означало б загибель. Проте український дослідник зумів переправити частину своєї бібліотеки у безпечне місце (містечко Кведлінбург). Машинні ж передруки творів Я. А. Коменського йому вдалося забрати із собою до Америки, над якими він продовжував працювати, не дивлячись на те, що комуністичний міністр освіти Чехословаччини заборонив публікацію “Загальної поради” з огляду на її релігійну спрямованість.

Отже, галльський період діяльності Д. Чижевського був дуже плідним і приніс йому славу відомого славіста та коменіолога серед європейських науковців. Його наукові інтереси, які розкрилися у цей період, зокрема коменіологічні дослідження, мали виняткове значення для розвитку педагогічної думки ХХ століття.

1. Блашків О. Праці Дмитра Чижевського в контексті ідей Празького лінгвістичного гуртка / О. Блашків // Літературознавчий збірник. – Вип. 26–27. – Донецьк: ДонНУ, 2006. – С. 107–120.
2. Валявко І. До інтелектуальної біографії Дмитра Чижевського: Празький період (1924–1932) / І. Валявко // Наукові записки НаУКМА: Філософія та релігієзнавство. – Київ: КМ «Академія», 2004. – Т. 25. – С. 83 – 88.
3. Кортгаазе В. Від Меланхтона до Коменського і Чижевського / В. Кортгаазе. – Дрогобич – К. : Коло, 2005. – 378 с.
4. Пшеничний Є. Листування Дмитра Чижевського з Василем Сімовичем / Є. Пшеничний, В. Янцен // Славістика. Том 1: Дмитро Чижевський і світова славістика: Матеріали наукового семінару, Дрогобич, 17-18 травня 2003 року. – Дрогобич: Коло, 2003. – С. 251-330.
5. Чижевский Д. К истории чешско-русских и чешско-украинских взаимоотношений / Д. Чижевский // Центральная Европа. – 1931. – № 10. – С. 605–611.
6. Чижевський Д. Життєпис / Д. Чижевський // Філософська і соціальна думка. – 1990. – № 10. – С. 29 – 33.
7. Чижевский Д. Українські друки в Галле / Д. Чижевский. – Краків – Львів: Українське видавництво, 1943. – 32 с.
8. Čyževskýj D. Hallské rukopisy děl J. A. Komenského // Archiv pro bádání o životě J. A. Komenského. – Brno, 1940. – Sešit 15. – S. 85 – 107.
9. Čyževskýj D. Ztracené části Pansofie Komenského nalezeny / D. Čyževskýj // Slovo a slovesnost. – 1935. – Ročník 1. – Číslo 2. – S. 118 – 120.

## OPTIMISATION AND UPDATING OF MODERN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TECHNICAL SPECIALISTS

*Annotation: methodological statements, rules and principles of professional pedagogy as a field of pedagogy and methodological foundations of the educational process in the professional school are grounded in the article. The author discusses a new paradigm of education, which is to reorient the training of students for the needs of the development of a young person and to give him/her more opportunities to participate effectively in the labor force. Humanization of professional activity of future professionals is associated with meeting the needs of today's consumers, effective adaptation in the team, as well as the development and improvement of the professional culture.*

**Keywords:** vocational education, technical specialists, paradigm of education, training optimization.

The current national policy in the field of vocational education is aimed at the national strategy of vocational training development according to the needs of the society during the transition to free market economy; the integration of vocational education into European, expansion of intellectual relations; the stabilization, reforming and the development of vocational training by means of introduction of new information and communication technologies in specialists training.

Realizing the deep connection between all the levels of personality professional training, nowadays scientists consider common methodological principles and regularities of professional pedagogics as a branch of pedagogical science, which corresponds to all the needs of continuous education, and also common methodical fundamentals of educational process at the professional school of any level.

Vocational education as a system object considers all substantive fields of work, formation and professional development of people at different life stages [1, c. 224].

The analysis of global trends in education reforming leaves no doubt that the traditional education as the obtaining of knowledge in a certain period of time changes into continuing education during all social and active life, which solves one of the major problems – the lack of functional readiness of the employee, independent of prior learning, which arises objectively as a result of avalanche-like growth of the great amount of information, rapid technological changes and development in the professional and social activities, industry and economics. These objective factors, weakening the general actuality of received vocational training as basic, put the expert with the need to further improvement of his professional knowledge and skills during all his active work. The main problem lies in how the expert recognizes his individual capabilities and the need for self-development and self-improvement of his own thinking, responsibility, fundamentals of professional activity, analyticity, creativity, mental activity and other personally, socially and professionally important features in the course of professional development, professionalism and success in life.



Continuity of vocational education as a global trend reinforces the role of each stage, including training of junior specialists in technical colleges as a dynamic system that has an active influence on the further development of the economy, the improvement of society; provides a proactive, comprehensive and professional training, continuity and interconnection of all types and levels of vocational education [7, с. 11].

The primary tasks of the professional institutions taking into consideration the implementation of the National Qualifications Framework into the educational branch are to prepare the individual who is aware of belonging to the Ukrainian people, modern European civilization, focuses on the socio-cultural realities and prospects for development, is ready to live and work in a changing world; competitive formation of skilled personnel, capable of creative work, professional development, mastery and application of information and communication, and other advanced technologies, etc.

According to researchers, the transition to a market economy changed the system of social values, formed other social demands, one of which is the formation of new individual life priorities, humanization of social and economic relations. Reorientation of purpose of training and education, the need of spiritual and cognitive activity development, moral and spiritual culture of young people alter significantly the traditional system of education, its content, methods and forms of organization.

Education is a powerful driver of economic growth, efficiency and competitiveness of the economy, making it one of the most important factors of national security, well-being of every citizen and the state in general. Resistant patterns of social, political, scientific, technical and moral order are:

- growth of knowledge-intensive industries that need the staff for effective work with higher or incomplete higher education;
- information explosion, resulting in a doubling of scientific and technical information in every 7-10 years and requires specialist skills and ability to self-education, inclusion in the continuing education and advanced training;
- rapid change in technology, causing obsolescence of equipment and requires adequate basic specialists training and ability to learn quickly new technologies;
- priority of scientific research being conducted at the intersection of various sciences, the success of which depends on the profound integrated knowledge;
- computerization, which leads to automation of both physical and mental labour, and, consequently, to the increase of importance of creative activity and demand for professionals, who are able to perform this activity.

XXI century has brought changes in the economy and society, which inevitably affect the general education and vocational education. New terms are determined by several factors, the globalization of the economy takes the central place, and among the others are constant technological changes, the revolution in information and communication technologies and the resulting rapid pace of social change, accompanied by increasing mobility of labour and capital and the creation of the society founded on knowledge that opens new horizons for education and training.

According to the researchers, the world system of education at the turn of the millennium endures crisis, which is based primarily in the direction of the traditional model of education (the so-called supportive learning) into the past, orientation on previous experience, no predictability, focusing on the future, when the meaning of education is seen

in the absorption of the accumulated knowledge. The way out of the crisis is possible only through educational and intellectual modernization in the system of education, especially in vocational training [9, c. 137].

Knowledge-based approach dominated for a long time in pedagogical theory and practice of vocational education is characterized by the following dominants:

- the teacher defines the purpose of education;
- the result of education is the development of knowledge and skills;
- training is focused on the collective and face-to-face work of the teacher and class;
- the teacher uses the didactic materials, which are designed for the “average” pupil (student);
- the same amount of educational material is determined for all students;
- the material and tasks vary from simple to complex;
- one uses only quantitative methods of assessment (points, %);
- new knowledge is presented only by teachers, etc.

General principles, rules, algorithms that meet certain standards and focus on the “ready” knowledge are formulated in this traditional pedagogical approach to training the teacher.

However, the industrial society changed into the information society. This is accompanied by a change in the pace of life, technology and the rapid growth of information, and that is why the traditional knowledge-based paradigm of education is not effective nowadays. There is an urgent need for professional education and it is its renovation and radical improvement. Humanity needs a new paradigm of education, according to which young people should be taught in the process of education not to accumulate knowledge, but to cumulate those activities that ensure obtaining new knowledge [2, 340 c.].

The feature of new paradigm is to reorient the education system, including vocational training, into the needs of human development and giving more opportunities to the person to participate effectively in the labour force. This approach maintains the priority role of knowledge and learning in the structure of society and recognizes knowledge as a core value for the person as well as for society as a whole. Main role of knowledge means foundation of a post-industrial society based on this knowledge.

Dominant social and economic trends dictate the need for a new paradigm, based on a culture and sustainable development. The projection of this global paradigm shifted in the education sector leads to a new educational paradigm that provides the “inclusion” of everyone in a continuous environment of knowledge, values, attitudes, skills and competencies. As it was stated at the meeting of Heads of States and Government of the European Union in Lisbon in March, 2000, Europe is entering a new era, known as “age of knowledge” [Lisbon European Council conclusions. March 2000. 59 p.]. Such a high value, provided to knowledge and education of citizens, demonstrates the revision of traditional notions of education, work and life in general, and the prominence of lifelong learning as a condition for the success of the economy and society.

Researchers believe that scientific origins of the new paradigm of education should be founded in three areas – the philosophy of education, the sciences of human beings and society, and in the educational practice (modern pedagogy, planning and management of education).

It is impossible to lay the increasing amount of information that becomes worthless before the person completes the training, into the curricula and textbooks. The way out of

this situation is a new flexible model of personal and professional orientation of education.

National Doctrine of Education Development, taking into account the awareness of the importance of new paradigm, raised the focus on the education to the needs of the individual to a category of goal-setting "The aim of public policy for the development of education is to create conditions for personal development and creative self-realization of every citizen of Ukraine; to educate generations of people, who are able to work effectively and learn throughout life" [National doctrine]. However, "personal orientation of education" is determined to be the priority directions of state policy in education [3, c. 10].

Nevertheless, there is no the consensus on the nature of the educational paradigm yet. Long-term approaches include cognitive and information (knowledge-oriented), cultural and personality-oriented, and, in the last decade, competent approaches. [13, c. 47].

The tendency of humanization is more and more typical in today's world, this means that the tendency is directed into the human being, person's rights and interests, due to the needs for a more civilized and intelligent use of scientific and technological capabilities, social and environmental aspects of economic development; growth and dominance of creativity in the workplace, which objectively requires the mastery of a common human culture, human values, without which the work of technicians, engineers, designers becomes inefficient.

The humanization of engineering activities is connected with the meeting the needs of today's (and future) customers, effective professional adaptation in a team (including display of organizational capabilities) as well as the development and increase of working (designed, production and interpersonal) culture.

The meaning of the humanitarian paradigm of engineering education is an organic combination of vocational training and general education. Humanitarian paradigm of education involves changing contemplative settings in education for creative self-realization in the professional activities. Thus the purpose of education is the formation of the subject, not only the creation of his professional usefulness. A major focus of humanization, when optimizing training of engineering staff, is to develop an understanding of the actual (real) professional reality and students' adequate attitude to it, and over situational activity that would help transform the future industrial and social situations and prevent occupational strain. In this case, the humanization is the mechanism that embodies human development as a professional through continuous transformation and qualitative change of subjective experience.

Modern foreign school follows mainly the ideas of pragmatic pedagogy. The purpose of education in such system is to prepare the individual for work in a particular profession. In this regard, the labour education and professional training are put in the forefront. The main principle becomes a principle of practical education expediency; the process of identity formation is subordinated to its practical needs.

Technocratic attack on society, education and personality not only stopped, but rather significantly increased at the beginning of the XXI century. The evidence of this trend is that technocracy has gained highly efficient organizational forms, the emergence of world perception of the fore-screen culture; gradual filling of educational space by electronic means; the power of computer network systems for information retrieval, storage, transformation and transports it into any distance. So scientific and technocratic orientation of education continues to dominate in Ukraine, as well as in other CIS countries [4, c.47; 8, c. 316; 10, c. 5].

Practicing teachers always blame high school for using technocratic algorithm that prevents the process of building up a system of national education. B. Hershunskyy in the "Philosophy of Education for the XXI Century" analyzes in detail the status and perspectives of practical-oriented educational concepts [6, c. 608].

They are based on the idea of truth as a basis for learning; linear learning; focus on results.

Instead, the spokesman of humanist pedagogy is a pedagogy of cooperation (the 70ies – 80ies years of the twentieth century.). The founders and supporters of the ideas of pedagogy of cooperation (V. Shatalov, V. Karakovskyy, G. Pospelov, A. Zakharenko, B. Polansky, A. Tubelskyy, R. Hazankin and many others) recognize unanimously and realize in practice a key role in shaping the activity of future specialist.

One of the main goals of the system of higher education is to develop students' capacity for self-development, continuous learning throughout life.

Pedagogical doctrine of the independent activity of students, differentiation and individualization of vocational education, continuity of education, integration and many others are important for solving the problem of effective professional education and personal development of students.

Let's pay attention on the fact that the essence of all modern theories is the principle about student's active self-reliant activity. Activity is considered as a method, means, form of education, training and personal development, as well as the result of an integral process of education [2, c. 76].

Education is a field of interaction and integration of different principles that serve the reproduction of society and the individual, including the principles of humanism and technocracy. However, taking into account only appeals to the restructuring of the education system, the problems of balancing technocracy that is gaining new force in the field of education through computer and information technology and humanity that is not getting enough support from the national and world science of man, can't be fundamentally solved.

The impact of didactic regularities on higher technical education determines its development trends:

- "fundamentalization" (deepening and expansion of fundamental training with a reduction of general and compulsory subjects through captious selection of material, a systematic approach to content and selection of its basic invariants);
- individualization (increasing the number of optional and elective courses, individual plans based on personal needs, interests, aptitudes and abilities of students in the choice of forms and methods of education);
- "humanization and humanitarization" (overcoming narrow technocratic thinking of science and technical profile specialists).

Moving the focus from labor-intensive to knowledge-intensive processes determines the growth of the role and importance of methodological training of students in higher technical educational establishment. The representatives of different professions – technologists, engineers, economists are lacking not specialized knowledge but general methodological concepts and this fact is explained by the real absence of the deliberate formation of the capacity for such activities by higher technical school lecturers. Modern production requires innovative technical and technological approaches that can be realized only by experts who

are able to integrate ideas from different fields of science, to operate with interdisciplinary categories, to perceive innovation process in complex. Therefore, the most important task of higher technical schools is moving from mass education to preparing high-quality professionals who know not only all the problems of their narrow professional activity, but also the fundamentals of production.

In recent years, there is a modernization of higher education and its adaptation to the new environment; universities have achieved significant academic autonomy, choice of curriculum. However, professional education does not fully meet the needs of society for qualified specialists, as the level of requirements has grown, and university graduates are not able to occupy their “niche” in modern economic life quickly. The conceptual purpose of higher education in this regard is not only professional training, but also meeting the needs of the individual in the intellectual, cultural and moral development, which involves the formation of students’ capacity for professional activities, citizenship and willingness to conserve and enhance the moral, cultural and scientific values.

The modernization of educational system, management and maintenance of the activity of schools, taking into account the concept of development and complex of modern scientific approaches, optimization of the educational process, the creation and testing of new educational models are in demand today not only by new social standards, but also by the dynamics of the processes within the education [14]. To achieve the objectives of modernization is necessary to form the complex of conditions that would correspond to the new social expectations and would allow getting new result of the educational process. These conditions in the broadest sense are: continuity of all levels of education; the process of profiling senior management of schools and the formation of trained contingent of students, oriented on future profession, on the basis; technology for distance learning and other innovative educational technology; construction of developmental, educational, information-communication-saturated environment; psycho-pedagogical support and monitoring of the educational process; proactive and strategic management; establishment of a single information-educational environment and so on. Conditions for improving the quality, implementation of alternative education in order to accelerate the adaptation and full employment of young specialists is diversification of higher education.

The main objectives of the modernization of Ukrainian education are the creation of a sustainable mechanism of the development of the system. Its main tasks are: providing government guarantees of accessibility and equal opportunities to complete education; the achievement of quality professional education according to international standards; increasing the social status and professionalism of teaching staff; development of education as an open state and social system based on the division of responsibility between the subjects of education policy, increasing the role of all participants in the educational process and the social partners. Only institutions of a new type can solve these problems successfully [Шубина Н. А. Социально-педагогические условия для решения задачи развития современной школы [14].

Reformation of Higher Education is a social problem, which was formed during the inter-civilization shift. Unfortunately, as noted by V. Bech and I. Malik, leaders and lecturers of high school are not fully aware of the depth of the current social crisis that fundamentally changes the determinants of professional activity. They still mistakenly think that it can be revived based on the previous principles the old system of education in order to build a new stage of development of society.

Scientists emphasize that society needs radical modernization of higher education, as the foundations of the educational process changes. It is necessary to create an effective mechanism for upgrading, using the algorithm proposed in the book «Higher Education in Ukraine: Methodological, social and educational problems of modernization» [5, c. 440].

Academician N. Nychkalo considers, for example, that professional education system in the current realities needs not reformation (transformation, restructuring, change through innovation, reorganization), but it needs an adequate national policy. According to this distinguished scholar, the provided by this or that reform reorganization of state power and administration was often directed to external structural changes that were made in too short not reasonable terms [12, c. 4].

Nowadays, it should be paid much attention in Ukraine to creation of optimal methods of application the international experience of highly-developed countries in the process of development the strategy and standards of education. To implement improved model of education in Ukraine it is needed to review the content of education, to develop national standards, to create a network of resource and information centers, to ensure the development and implementation of electronic educational resources and computer-oriented technology of education, to prepare a new generation of scientific and pedagogical staff, to ensure the formation of active citizenship position and positive public attitudes to education. This opens the way to self-realization of young people, contributes to overcoming conservatism, authoritarianism in education, mostly technocratic, but above all the introduction of the philosophy of innovative development and democratization of professional education.

#### Sources

1. Батишев С.Я. Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации. / С.Я. Батышев. – М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
2. Беликов, В. А. Образование. Деятельность. Личность: монография [Электронный ресурс] / В. А. Беликов. — М.: Академия Естествознания, 2010. — 340 с. — Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/76>.
3. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8-11., с. 10].
4. Бойко Є. М. Сучасний стан: напрямки реформування системи вищої освіти // Фінанси України. – 1999. – № 9. – С. 46-51.
5. Вища освіта України: Методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації: Монографія / За заг. ред. В. П. Андрущенко, М. І. Михальченка, В. Г. Кременя. – К.: Знання, 2001. – 440 с.].
6. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
7. Гуревич Р.С. Теорія і практика в професійно-технічних закладах: Монографія. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 409 с., с. 11].
8. Дзоз В. О. Гуманітарна політика України: проблеми формування та реалізації (соціально-філософський аналіз). – К.: Знання України, 2006. – 316 с.;
9. Дубасенюк О. А. Розвиток вищої освіти : тенденції та перспективи / Дубасенюк О. А. // Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура : матер. Всеукр. конф. — К. : ІОД НАПН України. – 2011. – С. 135-142, с. 137.

10. Єременко І. Гуманізація як невід'ємна складова виховання // Педагогічна газета. – 1999. – № 9.
11. Ничкало Н.Г. Медіальна педагогіка в системі педагогічних наук / Н.Г. Ничкало // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-практ. конф.: [в 2 ч.]. Ч 1 / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін.; [за ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало]. – Львів: ЛДУ БЖД, 2012. – С. 92-99, с. 96.
12. Ничкало Н.Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія / Нелля Григорівна Ничкало. — К.: Педагогічна думка, 2008. — 200 с., с. 4-5].
13. Огнев'юк В. О. Освіта міжпарадигмального періоду // Нова парадигма: Журнал наукових праць. – Вип. 50. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – С. 36-48., с. 47; Ямбург, Е.А. Управление развитием адаптивной школы].
14. Шубина Н. А. Социально-педагогические условия для решения задачи развития современной школы [Электронный ресурс] / Н. А. Шубина. — Режим доступа : [http://do.teleclinica.ru/206137/.](http://do.teleclinica.ru/206137/)].

## ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВЕКТОРНОЇ АЛГЕБРИ

**Ключові слова:** векторна алгебра, інтерактивні технології, практичні заняття, технічний університет.

**Keywords:** vector algebra, interactive technology workshops, technical university.

Потреба в оновленні освіти спричинила появу і поширення великої кількості нових підходів до організації навчально-виховного процесу, методів та технологій навчання та виховання. Зокрема, значної популярності останнім часом набули *інтерактивні технології* навчання.

Інтерактивне («inter» – взаємний, «act» – діяти) навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності; це діалогове навчання, під час якого відбувається взаємодія вчителя та учня [1, с.4].

На сьогодні педагогічною наукою напрацьовано велику кількість інтерактивних технологій. О. І. Пометун та Л. В. Пироженко [2, с. 33] виділяють чотири групи інтерактивних технологій:

- інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, два – чотири – всі разом, робота в малих групах);
- інтерактивні технології колективно-групового навчання (мікрофон, незакінчене речення, мозковий штурм, навчаючи – учусь, ажурна пилка);
- технології ситуативного моделювання: симуляції, імітації, розігрування ситуації за ролями);
- технології опрацювання дискусійних питань (займи позицію, зміни позицію, дебати, дискусія).

Важливою та невід'ємною умовою застосування інтерактивних технологій [3; 4] є творчість та ініціатива самого викладача, що забезпечує нестандартне проведення занять, вдалий вибір методів викладання.

Наведемо приклад, одного із розроблених нами інтерактивного заняття з вищої математики, яке ми використовуємо у технічному ВНЗ.

На практичних заняттях ми пропонуємо, після набуття вмінь розв'язувати задачі репродуктивного характеру з векторної алгебри, провести ігрове заняття з використанням фізичних задач. Це можна спланувати на останнє практичне заняття з векторної алгебри. Імітовану ситуацію можна використати з ігрових занять розділу лінійної алгебри. Але оскільки академічні групи вже більш-менш адаптовані, і викладач має уявлення про здібності студентів, розподілення ролей може запропонувати сам. Для студентів різних факультетів імітовані ситуації розробляються згідно із майбутньою професією.

**Ігрове заняття на тему «Будівельник»**



Заняття пропонуємо проводити на тему «Вектори. Скалярний, векторний та мішаний добуток векторів».

*Мета заняття:* освітня – перевірити засвоєння студентами формул для обчислення площ трикутника, паралелограма через векторний добуток, операцій над векторами та використання отриманих знань до розв'язування практичних задач; розвивальна – розвивати професійне творче мислення, пам'ять, уяву, активність і самостійність, інтерес до обраної спеціальності; активізувати роботу шляхом створення мотивації щодо вивчення дисципліни, виховна – сприяти формуванню моральних, естетичних та інших якостей особистості, позитивному ставленню до майбутньої професії.

На початку заняття викладач знайомить студентів із будівельним виробництвом і однією із найбільш розповсюджених будівельних професій – столяра.

*Етап.* Будівельне виробництво сьогодні – це механізований процес зборки будинків і споруд із крупногабаритних деталей, які виготовлені заводським способом. Столяр працює в будівельно-монтажних організаціях, на деревообробних підприємствах, в столярних майстернях. Він виконує різні операції на станках. Безпосередньо на будівництві столяр установлює віконні та дверні блоки, виконує настилку паркетної підлоги, монтує вбудовані меблі. Виконання такої роботи неможливо без знання пристроїв і правил експлуатації деревообробних станків, знання технології і організації будівельного виробництва, уміння читати креслення. Професія вимагає об'ємної уяви, знання геометрії, креслення.

*Постановка задачі.* Викладач оголошує, що сьогодні всі студенти будуть виступати в ролі будівельників. Потрібно виконати роботу по настилці підлоги дитячого садка, який будується. Паркетні плитки мають форму трикутників та паралелограмів, розміри яких задаються вершинами з певними координатами. Наприклад, дано точки  $A(1; 2; 0)$ ,  $B(3; 0; -3)$ ,  $C(5; 2; 6)$ . Обчислити площу трикутника  $ABC$ .

*Правила гри.* Студенти розбиваються на три бригади, в кожній з яких обирається бригадир серед кращих студентів.

Перша бригада – столяри. Їм потрібно виготовити паркетні плитки у формі трикутника та паралелограма за вказаними координатами вершин цих фігур, використовуючи векторний добуток векторів.

Друга бригада – постачальники. Їм потрібно забезпечити поставку паркетних плиток на будівельний майданчик двох видів форми трикутника та паралелограма. Необхідні дані наведено у табл. 1.

Необхідно знайти показники: витрати сировини  $S$ , сумарні витрати часу  $T$  і вартість  $P$  продукції.

Третя бригада – паркетчики. Їм, щоб проконтролювати доставку, необхідно наперед знати, скільки і яких паркетних плиток потрібно буде для покриття підлоги, яка є паралелограмом з вершинами в точках  $A(3; -4; 7)$ ,  $B(-5; 3; -2)$ ,  $C(1; 2; -3)$ ,  $D(1; -2; 8)$ .

Перемагає в грі та команда, яка першою виконає правильний підрахунок. Для цього необхідно знати формули для обчислення площ вищевказаних фігур та властивості скалярного та векторного добутків. Викладач записує на дошці тему практичного заняття. Студенти приступають до роботи з підручниками та конспектами лекцій. В середині кожної команди дозволяються взаємоконсультації. При необхідності консультацію проводить викладач.

Таблиця 1

Кількість, витрати сировини, норми часу, вартість різних видів паркетних плиток

Вид паркетних плиток	Кількість паркетних плиток, од.	Витрати сировини на одну паркетну плитку	Норми часу виробництва на одну паркетну плитку, год.\ виріб	Вартість однієї паркетної плиткі, грош.од.
1	20	5	15	30
2	30	8	20	40

Після того, як теоретичний матеріал вивчений, а необхідні формули для обчислення площ трикутників та паралелограмів та властивості скалярних і векторних добутків записані в зошитах, проводиться перевірка готовності бригад. З цією метою кожній команді запропоновується по два-три теоретичних питання з цієї теми. Відповіді студентів оцінюються призовими балами. Рахунок команд можна записувати на дошці.

2 етап. Кожна команда приступає до практичних обчислень. Наприкінці цього етапу викладач обирає сам доповідача з кожної бригади, який біля дошки звітує про пророблену роботу, кожна команда за результатами звіту отримує свої зароблені бали.

На заключному етапі викладач перевіряє, наскільки глибоко студенти засвоїли матеріал. Для цього їм видаються контрольні питання у вигляді тестів.

**Приклад тестового завдання для ігрового заняття «Будівельник»**

1) Векторним добутком двох векторів називається:

- а) добуток їх довжин на косинус кута між ними;
- б) добуток їх довжин на синус кута між ними;
- в) добуток їх довжин;
- г) синус кута між ними;
- д) інша відповідь.

2) Обчислити мішаний добуток векторів  $a = (3;7;2)$ ,  $b = (-2;0;-1)$ ,  $c = (2;2;1)$ .

- а) - 2; б) 6; в) 3; г) - 5; д) інша відповідь

3) Знайти косинус кута між векторами  $\overline{AB}$  і  $\overline{AC}$ , де  $A (0;2;-4)$ ,  $B (8;2;2)$ ,  $C (6;2;4)$ .

- а) 0,5; б)  $\frac{1}{25}$ ; в) -1; г)  $\frac{24}{25}$ ; д) інша відповідь

4) Вектори  $\vec{a}$  і  $\vec{b}$  колінеарні тоді і тільки тоді, коли:

- а)  $\vec{a} + \vec{b} = \vec{0}$ ; б)  $\vec{a} \cdot \vec{b} = 0$ ; в)  $\vec{a} - \vec{b} = \vec{0}$ ; г)  $\vec{a} \times \vec{b} = \vec{0}$ ; д) інша відповідь

5) Скалярним добутком двох векторів називається:

- а) добуток їх довжин на синус кута між ними;
- б) добуток їх довжин;
- в) добуток їх довжин на косинус кута між ними;
- г) косинус кута між ними;
- д) інша відповідь.

6) Нехай  $a$  – довільний вектор. Які з наведених нижче рівностей правильні:

- 1)  $\vec{a} \cdot \vec{a} = 0$  ; 2)  $|\vec{a} \times \vec{a}| = |\vec{a}|^2$  ; 3)  $\vec{a} \times \vec{a} = \vec{0}$  ; 4)  $\vec{a} \cdot \vec{a} = |\vec{a}|^2$  ?

а) 1 і 3; б) 2 і 4; в) 3 і 4; г) 1 і 2; д) інша відповідь.

Розподіл часу для такого ігрового заняття може бути таким: розповідь викладача про професію будівельника – 5 хв., постановка задачі – 3 хв., робота з підручником – 10 хв., розв'язання задачі – 15–20 хв., перевірка глибини знань студентів – 10 хв., домашнє завдання – 2 хв.

Як бачимо, дидактичні ігри представляють собою неперервну послідовність навчальних дій в процесі розв'язання поставленої задачі. Цей процес умовно розділяється на такі етапи: 1) знайомство з професією будівельника; 2) побудова імітаційної моделі виробничого об'єкта; 3) постановка головної задачі бригадам і з'ясування їх ролі у виробництві; 4) створення ігрової проблемної ситуації; 5) оволодіння необхідним теоретичним матеріалом; 6) розв'язування виробничої задачі на основі математичних знань; 7) перевірка результатів, корекція; 8) аналіз підсумків роботи, оцінка результатів.

Основна ідея гри полягає в тому, щоб створити виробничу ситуацію, в якій студент може поставити себе на місце людини тієї чи іншої спеціальності, зможе побачити і оцінити значення математичних знань на виробництві, самостійно оволодіти необхідним теоретичним матеріалом і використати отримані знання на практиці.

*Результативність:* розвиток умінь самостійної організаційної роботи, формування професійної спрямованості, вмінь самостійно розв'язувати задачі репродуктивного характеру, мотивів до більш глибокого вивчення матеріалу, вмінь формулювання висновків, переключатись на розв'язування задач спорідненої або іншої інженерної спеціальності.

### Література:

1. Интерактивное обучение: новые подходы // Відкритий урок. – 2002. – № 5–6. – С. 4–6.
2. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко: за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2006. – 192 с.
3. Артюшина М. В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Марина Артюшина; Нац.пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 195 с.
4. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика / Ольга Григорівна Ярошенко. – К. : Партнер, 1997. – 193 с.

## К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ СЛУХОВЫХ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ СЕНСОРНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация:** В докладе охарактеризованы слуховые фонематические умения младших школьников как специфические единицы их сенсорной сферы. Представлена факторно-критериальная модель измерения качества фонематических умений, раскрыто содержание заданий по их диагностике. Определены уровни слуховых фонематических сенсорных умений учащихся начальной школы, сформированные в действующем педагогическом опыте.

**Ключевые слова:** младшие школьники/elementary school's pupils, сенсорное развитие/sensory development, слуховые фонематические сенсорные умения/hearing sensory phonemic skills, эталоны речевых звуков/standards of speech sounds, способы обследования звуковой структуры слова/survey methods sound structure of the word.

Одной из ведущих линий сенсорного развития младших школьников является формирование у них фонематических умений – специфических перцептивных действий по обследованию речевых звуков [3; 4]. Важность этой проблемы обусловлена дополнением теории восприятия, разработанной преимущественно на анализе зрительных чувственных процессов, новыми фактами о функционировании сенсорных процессов других модальностей [2], актуальностью для практики начального образования: качество фонематического слуха обеспечивает успешность обучения учащихся чтению и письму.

Методика измерения слухового фонематического восприятия учащихся начальных классов разработана на принципах педагогической *квалиметрии* [1; 5], соответственно которым иерархическую структуру комплексного качества образуют простые свойства, имеющие определенную численную характеристику  $K$  (отношение измеренного показателя  $P$  к базовому  $P^{баз}$ ) и степень весомости  $M$ , при чем сумма весомостей всех свойств одного уровня является величиной постоянной и равняется единице. В качестве специфического инструмента реализации квалиметрического подхода рекомендуется использовать факторно-критериальное моделирование, устанавливающее математические связи между индикаторными свойствами исследуемого объекта. Исходя из того, что фонематическое восприятие мы считаем одним из *факторов* слуховой перцепции и сенсорного развития ребенка в целом, индикаторными свойствами, т.е. *критериями* исследуемого вида умений определим различение речевых звуков, установление классификационно-сериационных отношений между ними (разделение на группы гласных, согласных твердых и мягких, глухих и звонких; сериация согласных по твердости – мягкости, глухости – звонкости), воспроизведение звуковой формы слова. Названные свойства конкретизированы в критериях второго порядка, т.е. *показателях*. Поясним, что критерии первого иерархического

**Таблица 1**

Квалиметрическая модель оценивания слуховых фонематических умений младших школьников

Критерии (С)	Весомость	Показатели (D)	Весомость	Коэффициент показателей (К)	Оценка показателей	Оценка критериев
Различение речевых звуков (С1)	,34	Различение гласных звуков (D <sub>1</sub> )	,20	K <sub>1</sub>	D <sub>1</sub> = 0,20·K <sub>1</sub>	C <sub>1</sub> = ,34·(D <sub>1</sub> + D <sub>2</sub> )
		Различение согласных звуков: твердых, мягких; звонких, глухих (D <sub>2</sub> )	,80	K <sub>2</sub>	D <sub>2</sub> = ,80·K <sub>2</sub>	
Установление классификационно-сериационных отношений между речевыми звуками (С2)	,33	Классификация речевых звуков (D <sub>3</sub> )	,50	K <sub>3</sub>	D <sub>3</sub> = ,50·K <sub>3</sub>	C <sub>2</sub> = ,33·(D <sub>3</sub> + D <sub>4</sub> )
		Сериация согласных звуков (D <sub>4</sub> )	,50	K <sub>4</sub>	D <sub>4</sub> = ,50·K <sub>4</sub>	
Воспроизведение звуковой формы слова (С3)	,33	Воспроизведение звуков слова с опорой на графическую модель (D <sub>5</sub> )	1,00	K <sub>5</sub>	D <sub>5</sub> = K <sub>5</sub>	C <sub>3</sub> = ,33·D <sub>5</sub>
Суммарная оценка	1,00	C <sub>1</sub> + C <sub>2</sub> + C <sub>3</sub>				

уровня имеют относительно равнозначную весомость, а числовые показатели второго уровня соответствуют логике их внутреннего группирования (табл. 1).

В исследовании особенностей фонематического слуха школьников, мы опирались на рекомендации, получившие широко распространенные в психологической, лингвистической, логопедической и методической литературе: а) языковой материал необходимо подавать словам, в которых обследуемые звуки занимают сильную позицию (для гласных – под ударением, перед твердым согласным и когда они составляют отдельный слог; для согласных – перед гласным и сонорным согласным, за пределами слияния согласного с гласным, в конце слова); б) контрольное действие состоит в произнесении экспериментатором ряда слов, содержащих (или не содержащих) заданный звук, и реагировании учащихся на услышанное определенным образом.

Диагностические задания сгруппированы в отдельные серии и ориентированы на опрос учащиеся первых и четвертых классов, что связано с необходимостью выявления не только состояния, но и динамики совершенствования фонематической перцепции в условиях действующего обучения.

Серия 1. Различение гласных звуков. Ребенку предлагается хлопнуть в ладоши, когда в произнесенном экспериментатором слове будет услышан заданный звук.

Объектами восприятия для первоклассников служат ряды из четырех слов, звуковая оболочка двух из них содержит исследуемый звук; для четвероклассников количество объектов увеличивается до шести слов, три из которых содержат анализируемые звуки. Для идентификации гласных звуков подобран такой языковой материал (укр.):

1 класс	4 класс
[а]: мак, поле; агрус, лимон;	сад, квіти; важко, легко; акорд, звук;
[у]: зошит, ручка; учень, школа;	диня, кавун; павук, комар; урок, парта;
[о]: ніч, сон; риба, окунь;	батон, булка; зима, осінь; дідусь, онука;
[и]: рис, каша; дуб, гриб;	вишня, груша; машина, літак; два, три;
[і]: ніч, день; звір, лев;	гілка, дерево; кінь, ферма; ізюм, слива;
[е]: дуб, клен; Емма, Дмитро;	туча, небо; лебідь, голуб; Захар, Еліна.

Серия 2. Различение согласных звуков (твердых, мягких; звонких, глухих).

Диагностирование и оценка результативности заданий осуществляется по методике предыдущей серии.

Объектами для различения твердых согласных звуков является лексемы

(укр.):

1 класс	4 класс
[р]: рак, сом; масло, сир;	ранок, вечір; марка, пошта, комар, муха;
[л]: лис, вовк; м'яч, гол;	лижі, сніг; нитка, голка; стіл, посуд;
[д]: дах, вікна; грак, сад;	гарбуз, диня; надра, земля; фрукт, плід;

Объектами для различения мягких согласных звуков является лексемы

(укр.):

1 класс	4 класс
[р']]: кут, ряд; день, рік;	річка, окунь; рябчик, птах; рюкзак,
похід;	
[л']]: зима, літо; нуль, один;	ліс, гори; полька, гопак; цукор, сіль;
[д']]: вулиця, дім; дятел, ворон;	діло, праця; вітаю, дякую; пісок, дюна.

Языковым материалом для анализа звонких согласных звуков являются сло-

ва (укр.):

1 класс	4 класс
[б]: бант, коса; зуб, рот;	брат, сестра; хвиля, рибка; рак, краб;
[з]: кіт, заець; низ, верх;	пісня, звук; казка, вірш; віз, коні;
[ж]: жук, оса; хліб, ніж;	жар, холод; ложка, тарілка; орел, стриж.

Языковым материалом для анализа глухих согласных звуков являются слова

(укр.):

1 класс	4 класс
[п]: палець, руки; борщ, суп;	зерно, просо; кома, крапка; кріп, салат;
[с]: батько, син; ніс, вуха;	вогник, свічка; одяг, праска; напій, квас;
[ш]: шайба, гра; шум, тихо;	шлях, дорога; кіт, кішка; страва, куліш.

Серия 3. Классификация речевых звуков. Опрашиваемым предлагается послушать произнесенный экспериментатором звук (укр.) – [а], [д з], [и], [у], [к], [ц'] – и отнести его к группе гласных или согласных, затем охарактеризовать согласные по твердости – мягкости (четвероклассники дополнительно определяют звонкость и глухость согласных).

Серия 4. Сериация согласных звуков по твердости/мягкости, глухости/звонко-

сти. Куслышанному мягкому согласному звуку респондентам нужно подобрать парный твердый и наоборот (укр.): [д'] – , [т'] – , [с'] – , [р'] – ; [л] – , [н] – , [с] – , [ц] – . Для выпускников начальной школы предусматривается дополнительное задание на образование пар звонкого и глухого согласных (укр.): [б] – , [дз'] – , [ж] – ; [т'] – , [ч] – , [х] – .

Серия 5. Воспроизведение звуков слова с опорой на графическую модель. Участники эксперимента рассматривают предметные рисунки, слушают произнесенные педагогом слова-названия, моделируют их фонетический состав фишками, подбирают слова к предьявленным звуковым схемам. Младшие дети анализируют лексемы (укр.) *кінь*, *єнот*, *півник* и воссоздают слово типа *сг + г*; старшие – выполняют анализ слов (укр.) *ведмідь*, *яблуня*, *комп'ютер* и подбирают слова к модели *сг + сг + сг*.

В результате измерения фонематических слуховых умений установлено (табл. 2), что и у первоклассников, и у выпускников начальной школы вполне устойчивыми является процессы восприятия гласных речевых звуков: успешность их различения была абсолютной независимо от позиции в слове и увеличения анализируемых лексем.

Дифференцирование же согласных звуков характеризуется, по нашему мнению, незавершенностью формирования операций распознавания фонем, близких друг другу по акустическим признакам: с более высокой результативностью дети различали согласные по твердости/мягкости, чем по звонкости/глухости; соответственно первому параметру детям сложнее было различать мягкие согласные звуки, чем твердые, а соответственно второму – глухие, чем звонкие. У респондентов младшей возрастной группы определенные трудности вызывало восприятие сонорных звуков [р], [л], особенно – их мягких пар [р'], [л'], а также свистящих и шипящих фонем [з], [ж], в значительной степени – их оглушенных вариантов [с], [ш]. Опрашиваемые старшей возрастной группы безошибочно идентифицировали твердые сонорные согласные, изредка ошибаясь в определении парных им по мягкости звуков, точнее различали звонкие свистящие и шипящие согласные, однако эффективность обследования их глухих коррелят существенно не повысилась. Можем констатировать, что для учащихся начальной школы ведущим опознавательным признаком речевых звуков являются голос – музыкальный тон, образованный ритмическим колебанием голосовых связок, – в то время как характерные особенности шумов – неритмических звуковых вибраций – в полной мере детьми еще не осознаются.

Выполнение заданий на установление классификационно-сериационных отношений в системе звуковых эталонов родного языка свидетельствует о наличии у респондентов разного возраста схожих трудностей. Так, разделяя объекты восприятия на группы гласных и согласных звуков, первоклассники всегда правильно идентифицировали гласные [а], [у], согласные [к], [ц'], в отдельных случаях допускали ошибки в отнесении к согласным аффрикативного [дз'] и достаточно часто – среднеязычного [й] (8% и 73% детей соответственно). При осуществлении дальнейших уровней классификации неправильных вариантов ответов было значительно больше: согласный [ц'] не считали мягким 62%, [дз'] – твердым 73% опрошенных; звук [й] как мягкий согласный не охарактеризовал ни один шестилетний учащийся. Четвероклассники продемонстрировали более высокую результативность классификации: с абсолютной точностью группировали гласные и согласные [к], [ц'], со

значительным повышением успешности – звук [й] (до 92% положительных решений)

**Таблица 2**

Оценка качества слуховых фонематических умений младших школьников (средние значения)

Критерии	Весомость	Показатели	Весомость	Коэффициент показателей		Оценка показателей		Оценка критериев	
				1 кл.	4 кл.	1 кл.	4 кл.	1 кл.	4 кл.
Различение речевых звуков	,34	Различение гласных звуков	,20	1,00	1,00	,20	,20	,26	,30
		Различение согласных звуков: твердых, мягких; звонких, глухих	,80	,72	,84	,58	,67		
Установление классификационно-сериационных отношений между речевыми звуками	,33	Классификация речевых звуков	,50	,69	,71	,35	,36	,21	,20
		Сериация согласных звуков	,50	,56	,51	,28	,26		
Воспроизведение звуковой формы слова	,33	Воспроизведение звуков слова с опорой на графическую модель	1,00	,15	,19	,15	,19	,05	,06
Суммарная оценка	1,00							,52	,56

и сохранением небольшого количества специфической неточности в категоризации аффрикативного звука [дж] – 8% учащихся выделяли в нем два согласных [д] и [ж]. Однако группирование согласных по твердости/мягкости и, особенно, по звонкости/глухости оказалось сложным заданием и для старших респондентов: если по первому свойству звуки [дж], [к], [ц] определялись правильно, то по второй характеристике адекватность их качественной оценки заметно снижалась, самой низкой она была в случае анализа звука [й] – почти никто из выпускников начальной школы не отнес его ни к мягким, ни к звонким согласным.

Сериацию согласных по твердости/мягкости участники эксперимента обеих возрастных групп осуществляли точнее в случае подбора парного твердого звука к заданному мягкому, эффективность противоположного упорядочения акустических пар обычно снижалась. Что касается сериации по звонкости/глухости, которую выполняли только девяти-десятилетние школьники, то лишь некоторые из них (27% респондентов) смогли правильно подобрать одну звуковую пару. Чаще всего в качестве парного к звонкому [б] дети предлагали глухой [п], реже – к звонкому [ж] глухой



[ш], оставляя звук [д́з] или совсем без пары, или создавая корреляционный ряд по другому признаку – с мягким [д́з'] вместо глухого [ц]. Установление сериационных отношений полярного типа, т. е. подбор к глухому согласному звуку парного звонкого, вообще не осуществлялся: глухим согласным [ч] и [х] парных звонких дети обычно не находили, а глухому мягкому [т'] подбирали твердый вариант вместо нужного звонкого (отметим, что дополнительная сериация по звонкости/глухости вызвала увеличение объектов восприятия и снижение по этой причине результативных показателей четвероклассников по сравнению с учениками первого класса).

Воспроизведение фонетической структуры заданных лексем, в отличие от предыдущих диагностических заданий, предусматривало обследование и моделирование не отдельных, а всех звуковых единиц слова. Учащиеся точно определяли компоненты слияния типа *сг* (укр.: *єнот, півнік; ведмідь, яблуня, комп'ютер*); успешно идентифицировали твердые согласные за пределами слогов *сг, с'г* (укр.: *єнот, півнік; ведмідь, яблуня, комп'ютер*), с несколько меньшей эффективностью – мягкие (укр.: *кінь; ведмідь*); в единичных случаях пропускали согласные звуки при их совмещении (укр.: *півнік* – «*піннік*»; *комп'ютер* – «*компютер*»). Наибольшие трудности для детей представлял звуковой анализ слияния мягкого согласного с гласным: первоклассники иногда произносили и моделировали такие слоги как один мягкий согласный (укр.: [к'і] в слове *кінь*), однако чаще всего ученики заменяли их сочетаниями парного твердого согласного с гласным (укр.: *кінь* – [к], [і], [н']; *ведмідь* – [в], [е], [д], [м], [і], [д']; слияние же мягкого согласного [й] с последующим гласными школьники всегда произносили нераздельно (укр.: [йе] в слове *єнот*, [йа] – *яблуня*, [йу] – *комп'ютер*), обозначая его символом гласного звука. С одной стороны, это объясняется плотностью артикуляции указанных звуко сочетаний, с другой – доказывает слабую расчлененность в детском сознании понятий звука и буквы, ориентирование на графическую, а не на фонетическую форму слова. Дополнительным основанием для такого утверждения можно считать выявленную неспособность респондентов воспроизвести слово по его модели, даже в случае отсутствия сложного для анализа слияния мягкого согласного с гласным: ни один первоклассник не подобрал лексему типа *сг + с*, например, укр.: *мак, сад, лис*, как и никто из четвероклассников – слово структуры *сг + сг + сг*, например, укр.: *калина, машина, ракета*.

Для предоставления респондентам возможности обнаружить различия созданной ими фонетической схемы и услышанного образца были применены приемы подстановки ошибочно выделенного звука в анализируемое слово (разве мы моделируем слово укр.: *кінь, єнот, ведмідь, аблуна?*), выделение звуков силой голоса и протяжностью произношения (проверь, все ли звуки обозначены фишками укр.: *пів-в-вник, комп[й-й-йу]тер?*). Следует отметить, что ошибки в пропуске согласных и определении их мягкости большинство детей, в частности выпускники начальной школы, успешно исправляли, однако в воспроизведении йотированных сочетаний наблюдалась достаточно устойчивая деформация. По результатам рассматриваемых диагностических заданий среди опрашиваемых можно выделить таких, которые вообще не могли установить и смоделировать фонетические отношения в обследуемых лексемах (38% первоклассников и 23% четвероклассников), и тех, кто правильно проанализировал одно слово (62% и 78% респондентов соответственно); учащихся, которые бы адекватно отразили звуковую форму всех объектов восприятия, не обнаружено.

Сравнение оценок качества фонематических сенсорных процессов в контексте их общих критериев позволяет утверждать, что успешнее всего у младших школьников формируются звуко-различительные операции, в несколько замедленном темпе осуществляется усвоение классификационно-сериационных связей фонетической системы языка, навыки же воспроизведения специфических взаимоотношений между единицами слышимого слова образуются со значительным отставанием. Полученные данные свидетельствуют о наличии у респондентов прочных, но окончательно не систематизированных эталонных представлений о большинстве речевых звуков. Способы применения таких эталонов являются вполне адекватными для обследования детьми гласных звуков и недостаточно эффективными для анализа согласных звуков, когда необходимо одновременно дифференцировать их по нескольким признакам – характеру препятствия выдыхаемого воздуха, участию голоса и шума в их образовании, степени мягкости и т.п.

Суммарные оценки качества слуховых фонематических умений младших школьников иллюстрируют положительную тенденцию их совершенствования в педагогическом опыте и отражают средний уровень сформированности перцептивных процессов указанной модальности. Массив индивидуальных эмпирических данных позволяет объединить учащихся в группы с *элементарным* (39% первоклассников, 23% четвероклассников), *средним* (50% первоклассников, 52% четвероклассников) и *достаточным* (11% первоклассников, 25% четвероклассников) уровнем сформированности зрительной пространственной перцепции и констатировать отсутствие детей с высоким уровнем развития исследуемых чувственных процессов. Показателем элементарного уровня установлена оценка  $0,00 \leq Q_9 < 0,50$ ; среднего –  $0,50 \leq Q_c < 0,60$ ; достаточного –  $0,60 \leq Q_d < 0,75$ ; высокого –  $0,75 \leq Q_v \leq 1,00$ .

Логично предположить, что проведенное исследование не исчерпывает всей проблемы диагностирования сенсорного развития учащихся начальной школы и будет продолжено нами в аспекте выявления особенностей функционирования у них сенсорных процессов других модальностей.

### Литература

1. Азгальдов Г. Г. О квалиметрии / Г. Г. Азгальдов, Э. П. Райхман; [под ред. А. В. Гличева]. – М. : Изд-во стандартов, 1972. – 172 с.
2. Барабанщиков В. А. Системогенез чувственного восприятия : избр. психол. тр. / Владимир Александрович Барабанщиков. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 552 с.
3. Барбашова І. А. Сенсорне вміння як одиниця перцептивного розвитку учнів початкової школи / І. А. Барбашова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 2. – С. 16–24.
4. Барбашова І. А. Загальна характеристика сенсорного розвитку в молодшому шкільному віці / І. А. Барбашова // Педагогічний дискурс : [зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Щоробура]. – Хмельницький : Балук І. Б., 2011. – Вип. 10. – С. 33–39.
5. Шпак О. Якість освіти : поняття педагогічної квалиметрії / О. Шпак, В. Городній // Молодь і ринок. – 2006. – № 4 (19). – С. 9–18.

**Гриник І. М.**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри  
соціальної педагогіки і корекційної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного  
університету імені Івана Франка

**Логвиненко Т.О.**

кандидат педагогічних наук,  
професор, завідувач кафедри  
соціальної педагогіки і корекційної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного  
університету імені Івана Франка

## ДО ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У НІМЕЧЧИНІ

**Ключові слова/Keywords:** соціальний педагог/social pedagogue, професійна підготовка соціальних педагогів/professional training of social pedagogues, система професійної підготовки соціальних педагогів/system of professional training of social pedagogues.

Питання ефективної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників до різних аспектів майбутньої професійної діяльності привертає сьогодні значну увагу світової і вітчизняної наукової спільноти, адже це завдання й обов'язок, відповідно до актуальних запитів суспільства і держави визначається наскрізним для усіх напрямів соціальної і соціально-педагогічної роботи. Результатом цього стало накопичення наукових праць, що презентують дискусії щодо підготовки фахівців соціальної і соціально-педагогічної допомоги до діяльності з різними категоріями населення, у тому числі і з дітьми та молоддю, а також відображають різні аспекти досліджуваної проблеми.

Аналіз наукової літератури засвідчує достатньо активне звернення дослідників до досвіду Німеччини у галузі професійної підготовки соціальних фахівців, що вирізняється результативними підходами і прогресивними ідеями (Н. Абашкіна, М. Єфімова, О. Пришляк та ін.). Ця проблема, закономірно, знайшла ґрунтовне висвітлення і в наукових студіях німецьких учених (Р. Амтор, Г. Гайткамп, Х. Зассе, Е. Крузе, Г. Пфаффенбергер, Т. Раушенбах та ін.).

Як уже зазначалося вище, у розв'язанні різноманітних питань професійної підготовки фахівців соціальної і соціально-педагогічної роботи дослідники все частіше звертаються до зарубіжного досвіду у цій сфері, зокрема Німеччини. Так, у роботах Н. Абашкіної, М. Єфімової, А. Капської, О. Пришляк та ін., виявлено основні риси історичного і сучасного досвіду навчання соціальних педагогів / соціальних працівників у вищих навчальних закладах Німеччини, визначено тенденції їх професійної підготовки на підставі аналізу цілей, завдань, структури, змісту, форм навчання у різних типах навчальних закладів, визначено позитивні, найбільш цінні здобутки у

цій сфері та обґрунтовано можливості їх використання у національній практиці. В історії підготовки соціальних працівників / соціальних педагогів у Німеччині науковці виділяють, як правило, п'ять основних етапів: 1) 1899 – 1917 рр. – створення перших навчальних закладів соціальної роботи, соціальних жіночих шкіл та шкіл молодіжних керівників; 2) 1918 – 1932 рр. – консолідація освіти в галузі соціальної роботи; 3) 1933 – 1945 рр. – руйнування системи підготовки фахівців у галузі соціальної роботи; 4) 1946 – 1970 рр. – відновлення системи підготовки і формування перших шкіл соціальної педагогіки; 5) 1971 – 1990 рр. – перехід освіти соціальних працівників і соціальних педагогів на вищий рівень [3].

Сьогодні у зв'язку з розбудовою широко диференційованої системи соціально-педагогічної допомоги, за даними здійснених досліджень, у Німеччині функціонує ієрархічно упорядкована структура професійної підготовки соціальних працівників / соціальних педагогів чотирьох освітньо-професійних рівнів. Зокрема підготовка соціальних педагогів здійснюється тут на допрофесійному рівні, на рівні професійних училищ, на рівні середньої спеціальної освіти, на рівні вищої освіти.

У працях Н. Абашкіної, М. Єфімової, А. Капської, О. Пришляк та ін. здійснено докладний аналіз структурних компонентів й особливостей професійної підготовки соціальних працівників / соціальних педагогів у німецьких навчальних закладах різних рівнів. Характерними тенденціями системи підготовки фахівців у ФРН вважаються запровадження інтердисциплінарних спеціалізацій, інтеграція, що відображається у злитті підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників та створенні інтеграційних предметів, курсів і форм навчання, наявність у структурі навчального процесу однофазового і двофазового типів навчання з переважанням двофазового, а також у поділ теоретичної фази на базове і основне навчання, використання інноваційних технологій та інтерактивних методів навчання, практична орієнтація освіти, що виявляється у наявності різного виду практик тощо.

Позитивними здобутками німецької системи професійної підготовки фахівців соціальної / соціально-педагогічної роботи згадані дослідники вважають, як правило, варіативність навчальних програм, їх побудову на основі принципу індивідуалізації навчального процесу, розширення діапазону спеціалізацій, забезпечення рефлексивності навчання, орієнтацію змісту й технологій професійної освіти на поточні і перспективні завдання професійної діяльності, єдність теоретичної і практичної підготовки тощо [1]; [2]; [3].

Означена проблема знайшла ґрунтовне висвітлення і в німецькій науковій літературі. Зокрема у дослідженнях Р. Амтора, Г. Гайткампа, Х. Захсе, Е. Крузе, Г. Пфаффенбергера, Т. Раушенбаха, В. Толе та ін. здійснено розгляд різних традицій і підходів та реконструкцію історичних змін і процесів, що привели до становлення й утвердження сучасної системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Німеччині. Результати дослідження показують, що соціальна освіта у Німеччині має понад столітню історію, є складною і водночас захопливою.

Вивчення праць цих авторів доводить, що питання соціальної і соціально-педагогічної освіти розглянуті, як правило, у контексті аналізу поточної ситуації суспільного розвитку, наявних соціальних і педагогічних проблем, що зумовили започаткування і розгортання системної соціальної підтримки й педагогічної допомоги різним категоріям населення на державному рівні, актуалізували потребу в якісній

**Таблиця 1**

Основні етапи розвитку системи професійної підготовки фахівців соціальної та соціально-педагогічної роботи у Німеччині (за Е. Крузе)

<b>Етапи розвитку соціальної і соціально-педагогічної освіти:</b>	<b>Роки</b>
заснування, розбудови і консолідації	1908 – 1932
згорання і регресу	1933 – 1944
відбудови і реструктуризації	1945 – 1969
експансії і внутрішніх реформ	1970 – 1989
конвергенції і структурних реформ	1990 – 2000

підготовці фахівців до їх реалізації. У цьому контексті дослідники визначають певні ключові моменти в історії розвитку німецької системи соціальної та соціально-педагогічної освіти, позначені їх радикальними перетвореннями відповідно до суспільно-політичного розвитку та змін у системі соціальної і соціально-педагогічної допомоги, а також вимог практики щодо якості і завдань підготовки її кадрового забезпечення [5]; [7].

Загалом у німецьких дослідженнях історії розвитку системи професійної підготовки соціальних педагогів і працівників найбільш поширеною є така періодизація (див. Табл. 1).

У працях Р. Амтора , Х. Захсе , Г. Гайткампа, Е. Крузе, Г. Пфаффенберге-ра, Т. Раушенбаха та ін. ґрунтовно висвітлені дебати щодо професії соціального педагога і соціального працівника та зумовлені ними диференційовані напрями їх підготовки в їх еволюції. У першому випадку дослідження передбачає передовсім аналіз післядипломних курсів з соціальної педагогіки на початку ХХ століття, розгляд окремих семінарських курсів з цієї дисципліни у повоєнні роки й згодом її осмислення як однієї зі спеціальностей в межах університетської підготовки за напрямом «педагогіка» та розкриття самостійних напрямів підготовки «соціальна педагогіка» чи «соціальна робота / соціальна педагогіка» в німецьких університетах наприкінці ХХ ст.

У другому випадку наукові пошуки дослідників спрямовані на вивчення діяльності перших професійних шкіл та теоретичних концепцій соціальної освіти, розгляд німецької системи професійної соціальної освіти після повалення нацистської диктатури, її структурної перебудови і змістового оновлення навчальних планів і програм, з'ясування специфіки професійної підготовки фахівців соціальної сфери у системі вищої освіти Німеччини. Такий хід розвитку соціально-педагогічної освіти науковці пояснюють становленням й еволюцією професійного поля соціально-педагогічної і соціальної діяльності, їх поступовою інтеграцією, а також розвитком соціальної педагогіки як науки, яка, виокремившись із структури загальної педагогіки, поступово набуваючи ознак самостійної галузі наукових знань та згодом зближувачись із наукою про соціальну роботу, стала її інтегрованою складовою.

Аналізуючи численні нормативні документи з питань реформування професійної соціальної і соціально-педагогічної освіти у Німеччині дослідники розкривають мету, завдання, структуру професійної підготовки фахівців соціальної і соціально-педагогічної роботи, аналізують зміст і технології з урахуванням усіх складових (со-

ціологічна, психолого-педагогічна, економічна, правова, соціально-політична тощо) у різні історичні періоди, вказують на досягнення і невдачі.

Поряд з питаннями історичної еволюції значну увагу у німецькій науковій літературі приділено і характеристиці сучасної системи професійної підготовки фахівців соціальної і соціально-педагогічної роботи у їх найрізноманітніших напрямках, що є розгалуженою і складною, а також диференційованою на рівні як окремих федеральних земель, так і освітніх закладів. Поряд із професійними школами для підготовки соціальних асистентів, вихователів, фахівців у галузі роботи з літніми людьми, дітьми і людьми з вадами розвитку існують також вищі професійні навчальні заклади для освіти у сфері соціальної роботи і соціальної педагогіки та відповідні напрями підготовки у німецьких університетах. Науковці представляють і аналізують увесь спектр можливостей та пропозицій щодо професійної підготовки фахівців соціальної сфери у межах німецької системи освіти, визначаючи їх особливості й відмінності, що відображаються і на організаційно-структурному, і на змістовому рівні [5]; [6]; [7].

Проведені дослідження з цієї проблеми підтверджують існування відмінностей підготовки фахівців соціальної сфери у системі власне університетської та вищої професійної освіти, спричинених їх відповідними теоретичними концепціями, що відображають, у першому випадку, традиційну академічну спрямованість університетської освіти, що ставить мету ґрунтовної всебічної теоретичної підготовки та розвитку здатності до науково-дослідницької діяльності, у другому – орієнтацію на безпосередню підготовку до професійної діяльності соціальних фахівців, підкреслюючи, відповідно, практично спрямований характер освіти. Ці особливості безпосередньо відображені в усіх напрямках професійної підготовки фахівців соціальної і соціально-педагогічної роботи, зокрема соціологічному, психологічному, педагогічному, економічному, правовому тощо, та посилюють необхідність подолання недоліків й однобічностей соціальної і соціально-педагогічної освіти як у секторі вищої професійної, так і в сфері університетської освіти, їх якісною модернізацією згідно з тенденціями розвитку німецької системи вищої освіти та динамічних потреб суспільства у соціальній підтримці й відповідних змін у професійному полі соціальних працівників.

Отже, у німецькій науковій літературі з проблеми дослідження детально аналізуються історичний розвиток та сучасний стан професійної підготовки фахівців соціальної роботи, розкриваються її зміст та форми, визначаються основні проблеми й шляхи їх подолання. Вивчення німецьких досліджень у цій галузі дає змогу глибоко осмислити процес професійної компетентності студентів у процесі їх професійної підготовки у різних навчальних закладах, виявити його позитивні риси та скористатися цим досвідом у розв'язанні нагальних питань соціально-педагогічної освіти в Україні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н. В. Підготовка соціальних педагогів у Німеччині : Методичні рекомендації щодо удосконалення підготовки соціальних педагогів в Україні на основі використання німецького досвіду / Н. В. Абашкіна. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2003. – 23 с.

2. Ефимова М. В. Подготовка социальных педагогов и социальных работников в вузах Германии : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Мария Викторовна Ефимова ; Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 1997. – 215 с.
3. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Оксана Юрївна Пришляк ; Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 219 с.
4. Соціальна педагогіка [Текст] : підручник для студентів вищих навчальних закладів / А. Й. Капська [та ін.] ; [ред. А. Й. Капська] ; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Інститут соціальної роботи та управління. – 4-ге вид., перероб. і доп. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
5. Amthor R. Ch. Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit: Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität / R. Ch. Amthor. – Weinheim u. München, Juventa, 2003. – 656 S.
6. Heitkamp H. Die Ausbildung der Professionalität Sozialer Arbeit in Deutschland / H. Heitkamp // Die Ausbildung der Professionalität sozialer Arbeit in Polen, Tschechien und Deutschland / E. Steinert (Hrsg.). – Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag, 2000. – S. 13–26.
7. Kruse E. Professionalisierung durch Akademisierung? – Hauptstationen der Entwicklung der Ausbildung in der Sozialen Arbeit / E. Kruse // Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit – Versuch einer Bilanz / P. Hammerschmidt, J. Sagebiel (Hrsg.). – Neu-Ulm, AG SPAK, 2010. – S. 43–58.
8. Sachße Ch. Mütterlichkeit als Beruf: Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871–1929 / Ch. Sachße. – Weinheim, Juventa, 2002. – 336 S.

**Белгородская Е.Е.**

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры рисунка, живописи и  
архитектурной графики,  
архитектурно-художественного института,  
Одесской государственной академии  
строительства и архитектуры,  
г. Одесса, Украина

## **ДЕКОРАТИВНАЯ СТИЛИЗАЦИЯ В КОМПОЗИЦИИ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ**

*В статье рассматривается и анализируется целесообразность изучения стилизации в декоративной композиции, её методов и приёмов, а так же цель стилизации – получение выразительной декоративной композиции.*

**Ключевые слова:** стиль, стилизация, декоративная композиция, методы и приёмы стилизации, художественное образование.

Актуальность проблемы обусловлена тенденциями архитектурного образования, которые выражаются в комплексном художественно-композиционном и научных подходах к организации учебно-творческого процесса, в необходимости формирования архитектора творца и практика. А также они выражаются в единстве обучения и воспитания на трех уровнях учебно-творческой деятельности – познания, осмысления, преобразования, соответствующих видам учебно-творческой деятельности, содержанию учебно-творческой деятельности, процессов мышления, способствующих активизации учебно-творческой деятельности в их динамике развития. С целью обеспечения всестороннего развития личности студентов архитектурной специальности, а так же формирования у них практических умений и навыков основ декоративно-прикладного искусства, воспитания эстетической культуры и художественного вкуса, рассматриваются и изучаются понятия стиля, стилизации и декоративной стилизации в композиции. Теоретический материал об основах композиции, способах и приёмах стилизации, усваивается будущими архитекторами в сочетании с упражнениями и практическими работами, в процессе которых студенты создают собственные учебно-творческие композиции.

Анализ последних исследований и публикаций. Современная практика художественного обучения предполагает наличие множества методик, направленных на развитие творческого (композиционного) мышления. Опыт их применения в разных школах широко представлен в специальной методической и научной литературе (Бесчастнов Н. П., Дагладян К. Т., Никоненко Н. М., Логвиненко Г. М., Молотова В. Н., Парксёнов Г. И., Сурина М. О., Третьяков Н. Н. и др.). Описанные в методической литературе формы композиционных упражнений позволяют целенаправленно решать разнообразные дидактические задачи композиционного формообразования.



Вопросам изучения профессиональной подготовки в области композиции архитектора посвящены исследования Р.Арнхейма, В.А Киселёва, Г.И. Парксёнов, К. О Пархоменко, А. А Тиц и др.

**Цель статьи** – рассмотреть и проанализировать целесообразность изучения стилизации в декоративной композиции, её методов и приёмов.

**Изложение основного материала.** Стилизация в изобразительном искусстве известна с древнейших времён. Орнаментальные композиции с элементами стилизации применяются в настенных росписях, мозаике, лепных, резных, чеканных и кованых украшениях и изделиях, в вышивке, в расцветке тканей. Творческая стилизация в изобразительном искусстве носит индивидуальный характер, подразумевает авторское видение и художественную переработку явлений и объектов окружающей действительности и, как результат, отображение их с элементами новизны. При создании произведений декоративно-прикладного искусства наиболее плодотворным является метод творческой стилизации. Название этого важного художественного метода могло бы быть не *стилизация*, а *интерпретация*, которое более точно передаёт сущность и особенность этого творческого процесса: художник смотрит на объект из окружающей жизни, интерпретирует его и эмоционально передаёт так, как он его чувствует, ощущает. Он заново создаёт этот натуральный объект, но уже в виде художественного символа. При этой интерпретации лучше всего следовать творческому принципу триады: «познать, оценить и улучшить». Этот теоретический принцип не имеет конкретного автора, но он был хорошо известен уже несколько веков назад. Художественная интерпретация в одном из российских учебных пособий для художников 18 века рассматривалась так: «Простой подражатель природы не может никогда произвести ничего великого, не может никогда возвысить и распространить воображение и тронуть сердце зрителя. Он должен стараться усовершенствовать их величием своих понятий все искусства получают своё совершенство от умопонимаемой красоты (то есть, от красоты творчески воображаемой художником) преимущественной над тою, какую можно обрести в природе каждой вещи особенно». В этом наставлении художнику предлагается творчески переосмысливать реально существующие объекты природы, в том числе и самые прекрасные [7]. Поэтому стилизацию любого явления или объекта окружающего мира, в частности, природы и природных форм, следует рассматривать не в качестве одного из оригинальных художественных приёмов и средств выражения, а считать основным творческим методом и основным выразительным средством декоративно – прикладного искусства.

**Стиль** (гр. *stylos* – палочка для письма) – это совокупность признаков, художественных особенностей характеризующих изобразительное искусство, архитектуру и т.д. определенного времени и направления с точки зрения идейного содержания и художественной формы [2; 7]. Рассматривать шире значение понятия стиль, мы можем как: «..наиболее общая категория художественного мышления, характерная для определённого этапа исторического развития. Стиль выражает суть, уникальность художественного творчества в единстве всех его компонентов, содержания и формы, изображения и выражения, личности и эпохи». **Чаще всего стиль определяют как систему внутренних связей между всеми компонентами творческого процесса, содержанием и формой, колоритом и техникой выполнения, пространственными построениями. Сравнивая стиль и манеру, рассматриваем ма-**

неру, как особенные черты творческого процесса, а стиль – его конечный результат, обязательный синтез, целостность всех компонентов художественного произведения [4; 5; 6].

Стилизация – это намеренная имитация, трансформация или свободное истолкование художественного языка какого-либо стиля, характерного для определенного автора, течения, направления, национальной школы и т. п. в ином, применительно только к пластическим искусствам смысле. Стилизация – декоративное обобщение изображаемых фигур и предметов с помощью ряда условных приемов, упрощения рисунка и формы, объемных и цветовых соотношений. В декоративном искусстве стилизация – закономерный метод ритмической организации целого; наиболее характерна стилизация для орнамента, в котором объект изображения становится мотивом узора. Изобразительные средства композиции – это пространственный объем, цвет, фактура, благодаря определенной организации художником, архитектором, приобретают индивидуальный характер и, следовательно, стиливую окраску. Стиль произведения возникает, когда в мышлении художника происходит творческая работа, в результате которой изображаемый объект приобретает новую реальность, отличную от обыденной действительности и превосходящую её силой впечатления; когда в природную окраску предмета вливаются цветовые оттенки чувств, а динамика форм передаёт движения и мысли автора [4]. Широкую известность получили знаменитые стилизованные произведения Ван Гога, Натальи Гончаровой, Андре Дерена, Василия Кандинского, Александра Куприна, Фернана Леже, Аристарха Лентулова, Анри Матисса, Амедео Модильяни, Пабло Пикассо, Мартироса Сарьян, Поля Сезанна, Роберта Фалька, Германа Федорова, Павла Филонова, Марка Шагала, и многих других известных мастеров.

Стилизацию можно подразделить на два вида:

а) внешняя стилизация (поверхностная), не имеющая индивидуального характера, а предполагающая наличие готового образца для подражания или элементов уже созданного стиля;

в) декоративная стилизация, в которой все элементы произведения подчинены условиям уже имеющегося художественного ансамбля.

Декоративная стилизация отличается от стилизации вообще своей связью с пространственной средой. Под декоративностью принято понимать художественное качество произведения, которое возникает в результате осмысления автором связи его произведения с предметно-пространственной средой, для которой оно предназначено. В этом случае отдельное произведение задумывается и осуществляется как элемент более широкого композиционного целого [4]. Целью стилизации является получить выразительную декоративную композицию. Одним из средств достижения этой цели является создание орнаментально-пластического изображения. Оно создается путем активного применения графических средств (линия, пятно, штрих, точка) как по отдельности, так и в сочетании. Теоретической основой для творческой стилизации нужно считать положение, согласно которому создание подлинно нового – это создание того, чего напрямую нет в природе, нет в окружающем мире, хотя главным и единственным источником для этого нового должна служить всё та же природа, всё тот же окружающий мир. Отсюда возникает общее понятие декоративной композиции.

Декоративная композиция – это композиция, имеющая высокую степень выразительности и модифицированные, стилизованные или же абстрактные элементы, которые придавая ей декоративный вид, усиливают её чувственное восприятие. Таким образом, главной целью декоративной композиции является достижение ею максимальной выразительности и эмоциональности с частичным или же полным (в беспредметных композициях) отказом от достоверности, которая становится излишней или даже мешающей [1; 3].

В первую очередь, декоративной стилизации в композиции свойственна обобщённость и символичность изображаемых объектов и форм. Этот художественный метод подразумевает сознательный отказ от полной достоверности изображения и его подробной детализировки. Из нескольких характерных признаков стилизуемого объекта выбирается какой-то один и делается доминирующим, а другие характерные особенности объекта смягчаются, обобщаются или даже полностью отбрасываются. В результате происходит сознательное *искажение* и *деформация* размеров и пропорций изображаемых натуральных объектов, целями которой являются: увеличение декоративности, усиление выразительности (экспрессии), облегчение и ускорение восприятия зрителем авторского замысла. В этом творческом процессе самопроизвольно возникает ситуация, при которой чем ближе изображение приближается к сущности природы объекта, тем оно становится всё более обобщённым и условным. Таким образом, стилизованное изображение, можно легко превратить в абстрактное. Результатом творческой стилизации является изображение объекта с обобщёнными признаками, придающими изображению *символичность*.

**Выводы.** В основе всех видов и методов стилизации природных объектов лежит единый изобразительный принцип – *художественная трансформация* реальных природных объектов с помощью самых различных изобразительных средств и изобразительных приёмов. Трансформация производится с помощью изменения и упрощения формы реальных объектов флоры и фауны, укрупнения или уменьшения характерных частей этих объектов, изменения количества характерных деталей объектов в большую или меньшую сторону, изменения природного цвета объектов. Довольно часто стилизованное изображение предполагает объединение нескольких разных частей, каждая из которых скопирована с какого-либо объекта природы или объекта окружающей жизни и творчески видоизменена. Художественная трансформация природных объектов имеет главную цель – превращение реальных природных форм в стилизованные или в абстрактные, наделённые выразительностью и эмоциональностью такой силы, яркости и запоминаемости, которые недостижимы в реалистических изображениях. Поэтому *стилизация* и *абстракция* изображения довольно тесно связаны с его экспрессивностью (выразительностью). Если изображение или композиция экспрессивны, то независимо от того, созданы они в стилизованной, абстрактной или же реалистической манере, в их фундаменте заложена *абстракция*, понимаемая как обобщённость и символичность всего изображения или какой-то его части с целью лучшего выражения глубинной сущности композиции. Используя *стилизацию* и *абстракцию* в изображениях объектов, нужно обязательно уметь с их помощью показывать и передавать экспрессивность. Отказ от изображения несущественных реалистических деталей объектов декоративной композиции с одновременной заменой

их абстрактными элементами является *абстрактная стилизация*, которая существует в двух видах: абстракция, имеющая реалистический образец в окружающем мире, и абстракция, не имеющая такого образца, – воображаемая (беспредметная) абстракция [2]. Делая вывод, мы можем сказать, что главным принцип, который наиболее эффективно помогает создателю композиции – является визуальный принцип отбора (ограничения), следуя которому нужно действовать по схеме: собирать, отбирать, упрощать, подчинять, и оставлять только то, что ясно и просто выражает замысел. Таким образом, создание декоративной композиции так же, как и создание композиции в других видах изобразительного искусства (живописи, графике, архитектуре и т.д.) включает в себя авторский замысел и его творческое воплощение в практическом композиционном построении законченной художественной формы, наиболее полно и удачно выражающей авторский замысел [2].

### **Литература**

1. Бесчастнов Н. П. Графика натюрморта : [учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направл. подгот. дипломиров. специалистов «Художеств. проектирование изделий текстильной и легкой пром-ти»] / Бесчастнов Н. П. – М.: Владос, 2008. – 176 с.
2. Дагльдиян К.Т. Декоративная композиция: учебн. пособие / К.Т. Дагльдиян. Изд. 2-е перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 312с.
3. Никоненко Н.М. Декоративно-прикладное творчество. Художественное оформление интерьера: практическое руководство для взрослых и детей / Никоненко Н. М.: Феникс, 2003. – 128с.
4. Логвиненко Г.М. Декоративная композиция : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 030800 «Изобразительное искусство» / Логвиненко Г. М. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 144с.
5. Молотова В. Н. Декоративно-прикладное искусство: учеб. пособие для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования / Молотова В. Н. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ФОРУМ, 2010. – 272с.
6. Парксёнов Г. И. Курс формальной композиции в системе художественно-графической подготовки архитектора: [учебно-методическое пособие по дисциплине «Рисунок» для студентов 1-3 курсов направления «Архитектура»] / Г.И. Парксёнов, И.Л. Левин. – Н. новгород: Нижегород. Гос. Архит. – строит. ун-т, 2011. – 125с.: ил.
7. Сурина М. О. Цвет и символ в искусстве, дизайне и архитектуре : [учеб. пособие для вузов, обучающихся художеств. спец. и дизайну] / Сурина М. О. – 3-е изд., изм. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 151с.

**Білгородська О.Є**

### **Декоративна стилізація у композиції як складова художньої освіти майбутнього архітектора.**

*У статті розглядається та аналізується доцільність вивчення стилізації в декоративній композиції, її методів та прийомів, а також мета стилізації – отримання виразної декоративної композиції*

**Ключові слова:** стиль, стилізація, декоративна композиція, методи та прийоми стилізації, художня освіта.

**Yelena Belgorodskaya**, candidate of educational sciences, docent of drawing, painting and architectural graphics, Architecture and Art Institute, Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture, Odessa, Ukraine.

**Decorative stylization in the composition is a component of art education of future architects.**

*Styling is a deliberate imitation, transformation or a free interpretation of the artistic language of a style typical of a particular author, the flow direction of the national schools, etc. otherwise, applies only to the plastic arts sense. Styling is a decorative synthesizing depicted figures and objects using a number of conventional techniques to simplify the figure and shape, volume and color relations. In the decorative arts styling is a natural method of rhythmic organization of the whole; most characteristic styling for ornament, in which the object image becomes a motif pattern. The aim is to get the expressive styling decorative composition. One means of achieving this goal is the creation of ornamental and plastic image. It is created by the active use of graphical tools (line, spot, dot, dot) either singly or in combination. Theoretical basis for creative styling should be considered a provision under which create a truly new – is the creation of what is directly asked in nature, not in the world, although the main and only source for this new must serve all of the same nature, the same the world. Hence the general notion of decorative composition appears.*

*Decorative composition – a composition with a high degree of expressiveness and modified, stylized or abstract elements that are giving it a decorative look, enhance its sensory perception. Thus, the main aim of the decorative composition is to achieve its maximum expressiveness and emotionality with partial or complete (in the non-figurative compositions) waiver of reliability, which is unnecessary or even interfering.*

**Keywords:** architectural education, decorative stylization, composition, art education, higher education institution.

**Соловьева Д.В.**

студентка института математики, информатики  
и информационных технологий ФГБОУ ВПО «УрГПУ»

**Блинова Т.Л.**

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики обучения математике ФГБОУ ВПО «УрГПУ»

## **ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ «МПИ-ПРОЕКТ»**

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, технология «МПИ-проект», работа с учебным текстом.

На сегодняшний день приоритетные цели школьного образования – формирование и всестороннее развитие личности средствами обучения и воспитания, обеспечение условий для самоопределения и самореализации, удовлетворения образовательных потребностей каждого ученика в соответствии с его наклонностями, интересами и возможностями, подготовка его к интеллектуальному творческому труду.

В Федеральном государственном образовательном стандарте отмечается, что в процессе обучения школьникам необходимо овладеть универсальными учебными действиями: личностными, регулятивными, познавательными и коммуникативными [2]. Для этого в процессе обучения математике могут быть использованы различные педагогические технологии. В частности, «МПИ-проект», технология адаптивного обучения, «Школа 2000», технология саморазвивающего обучения, технология «Педагогические мастерские» и т.д.

Среди перечисленных технологий, технология «МПИ-проект» имеет все возможности для реализации заявленных в ФГОС целей. Данная технология направлена на обогащение индивидуального ментального опыта ученика и его интеллектуальное воспитание. Интеллект, по определению авторов технологии Гельфман Э.М. и Холодной М.А., это форма организации индивидуального ментального опыта, степень сформированности которого предопределяет меру полноты и глубины познавательного отражения человеком действительности [1].

В данной технологии особую роль в формировании интеллектуального потенциала личности ученика берут на себя учебные тексты, которые по форме и содержанию активно способствуют формированию универсальных учебных действий учащихся: самостоятельному выделению и формулировке познавательной цели, поиску необходимой информации, создавать и преобразовывать знаки и символы для решения учебных задач, осознанно выбирать наиболее эффективные способы (познавательные); умению работать индивидуально и в группе, формулировать и аргументировать свое мнение, разрешать конфликты, выстраивать логическую цепочку рассуждений (коммуникативные); осуществлять контроль своей деятельности, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией, оценивать правильность выполнения учебной задачи (регулятивные) [3]. Это происходит за

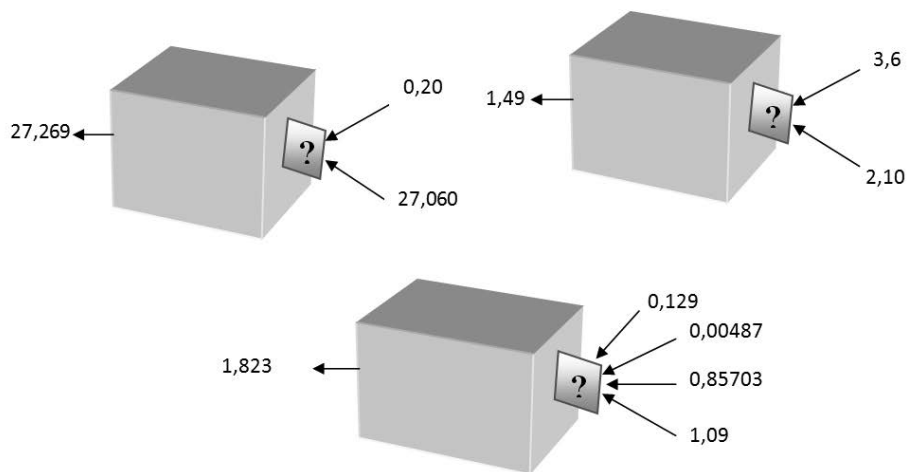


Рис.1. «Черные ящики»

счет различных форм предъявления учебной информации (словесно-логической, визуальной, предметно-практической и т.д.), диалогового характера текста и наличие сюжетной основы с элементами игровых ситуаций, включения разнообразных историко-культурных материалов, специфики формулировки заданий, опора на самостоятельность и т.д.

Рассмотрим возможности работы с учебными текстами на примерах.

При изучении темы «Десятичные дроби» учащимся предлагается сделать конспект темы, где описывается как Снорк, Снифф и Муми-тролль (герои сказки «Муми-тролль», автор Туве Янссон) знакомятся с новыми числами, узнают, как записываются десятичные дроби, сравниваются и т.д., что происходит в процессе работы стеклом на основе одной сюжетной линии. В процессе знакомства с основным содержанием сюжета продуктивно использовать постраничный анализ, при этом останавливаясь на ключевых моментах темы. В результате кто-то из учащихся, не достигнув завершения сцены, может сам спрогнозировать обозначения и действия с отрицательными числами.

Следующее задание направлено на формирование у учащихся умений самоконтроля при выполнении действий с десятичными дробями.

«При вычислении следующих сумм допущено не менее двух ошибок. Найдите их, укажите причину ошибки, приведите верный ответ»

$$4,81+0,607=5,417 \quad 11,54+0,368=11,908$$

$$8,17+3,564=11,734 \quad 0,3+0,08=0,11$$

$$3,12+1=3,22 \quad 12,71+9,85=22,56$$

При выполнении третьего задания: «Какие операции произведены над числами в черном ящике?» (рис.1), ученики планируют ход работы с каждым «черным» ящиком, прогнозируют результат действий и оценивают, какие операции к какому ящику относятся: сложение, вычитание, произведение. В дальнейшем класс можно разбить на две группы и дать возможность одной группе придумать подобное задание, а другой решить. Потом поменяться ролями. В группах ученики

должны проявить умения слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем.

Таким образом, можно сделать вывод, что технология «МПИ-проект» способствует продуктивному формированию всех видов универсальных учебных действий школьников в процессе обучения математике и в полной мере способствует реализации, поставленных перед современным школьным образованием, задач.

#### **Литература**

1. Гельфман Э.Г. Уроки математики в 5 классе : книга для учителя / Гельфман Э.Г., Панчицина В.А., Холодная О.В. – М. :Просвещение,2006. – 192 с.
2. Федеральный государственный стандарт – ФГОС, – Режим доступа: <http://standart.edu.ru>
3. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г.Асмолова. – М. :Просвещение,2008. – 151 с.



## **ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Культура человека, особенно взрослого, многоаспектна, и единое, общепризнанное понятие «культура» отсутствует. Мы под культурой понимаем определенный уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. В понятие «культура личности» мы включаем также степень ее развития и совершенства, в том числе качества ума, характера, памяти и воображения, полученные человеком в процессе воспитания и образования. В совокупности аспектов общей культуры взрослого человека можно выделить его нравственную, бытовую, профессиональную, гуманитарную и научно-техническую культуру.

Оценивая общую культуру различных людей, общество, как правило, учитывает проявляющиеся в жизненной деятельности творческие способности каждого индивида, его эрудицию, понимание произведений искусства, аккуратность, вежливость, самообладание, моральную ответственность, художественный вкус, владение языками. При этом уровень владения родным языком и речевое поведение человека являются одним из важнейших показателей его внешней и внутренней культуры, а запас слов в родном языке, по свидетельству психологов, характеризует также уровень развития интеллекта. Становится очевидным, что указанные качества каждого культурного человека профессионально значимы для любого педагога, хотя они могут непосредственно и не относиться к конкретной его специальности. Очевидно также, что, прежде всего от уровня общей культуры педагога во многом зависит развиваемый им уровень культуры учащихся; культура педагога значима не только для него одного.

Помимо названных выше сторон культуры человека и общества существуют особые аспекты внутренней и внешней культуры, непосредственно относящиеся к педагогической профессии. В эти аспекты входит в первую очередь эрудиция в области педагогической теории и смежных с нею наук или отраслей знания, а также культура руководства обучением и воспитанием учащихся, в том числе культура профессиональной речи учителя и его педагогический такт.

Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управляющей. А для того, чтобы управлять процессом развития личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности и характеризует его профессионализм [2].

Содержание профессиональной компетентности педагога той или иной специальности определяется квалификационной характеристикой. Она представляет собой нормативную модель компетентности педагога, отображая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационная харак-

теристика – это свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта.

Содержание педагогического образования как целое может быть рассмотрено как единство знаний и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к педагогической действительности. Взаимосвязь этих компонентов не противоречит их линейности, когда предшествующие элементы могут до определенного предела существовать отдельно от последующих, но последующие невозможны без предшествующих.

Условно отделяя профессиональную компетентность от других личностных образований, мы имеем в виду, что усвоение знаний — не самоцель, а необходимое условие для выработки умений и навыков — главного критерия профессиональной готовности.

В каком соотношении находятся профессиональная компетентность и педагогическое мастерство учителя? В свое время исчерпывающий ответ на этот вопрос дал А. С. Макаренко. Отвергая утверждения о предопределенности педагогического мастерства врожденными особенностями, задатками, он показал его обусловленность уровнем профессиональной компетентности.

Педагогическое мастерство, основанное на умениях, на квалификации, по его мнению – это знание педагогического процесса, умение его построить, привести в движение. Нередко же педагогическое мастерство сводят к умениям и навыкам педагогической техники, в то время как это лишь один из внешне проявляющихся компонентов мастерства.

По глубокому убеждению А.С. Макаренко, овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. «Мастерство – это то, чего можно добиться, и как может быть известный мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть известным мастером педагог... И каждый из молодых педагогов, будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он овладеет мастерством, — зависит от собственного напора» [4].

Мастерство формируется на основе практического опыта. Но не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Таким источником является только труд, осмысленный с точки зрения его сущности, целей и технологии деятельности. Педагогическое мастерство — это сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности педагога.

Н.В. Кузьмина предлагает выделять три уровня деятельности учителя:

- мастерства нет, но тем не менее какие-то компоненты в деятельности учителя и его личности обуславливают возможность ее осуществления;
- про такого учителя говорят: «хороший учитель», «почти мастер», но по каким-то признакам его не считают мастером;
- учителя характеризуют как мастера своего дела [1].

Учителя-мастера выгодно отличаются от не мастеров прежде всего характером конструктивной деятельности. Так, при разработке урока по конкретной теме мастера имеют в виду всю систему знаний ученика и тот результат, который они хотят получить через несколько лет.

Многие педагоги наибольшие трудности испытывают в организаторской и коммуникативной деятельности, но эти трудности как бы запрограммированы не-

умением предвидеть и предотвратить системой мер возможные затруднения; незнанием, с помощью каких действий можно подойти к конечному результату, какой должна быть последовательность этих действий.

Исследованиями установлены характерные отличия в знаниях учителей первой и третьей группы. «Знание предмета» и мастера, и не мастера выдвигают на первое место. Но если не мастера далее называют «знание методики преподавания», то учителя-мастера — «знание психологии детей». Именно в качественных и структурных отличиях в знаниях разных учителей, по утверждению Н.В. Кузьминой, отмечается нетождественность опытности (стажа работы) и мастерства. «Знание психологии детей» опытных учителей тоже не является ведущим в структуре знаний. Таким образом, коренным отличием структур знаний учителей-мастеров является знание психологии детей и умелое применение методики благодаря этому знанию.

Знание психологии детей становится ведущим в структуре знаний тех учителей, которые чутко воспринимают реакцию учащихся на объяснение и на каждое действие. В свою очередь, знание психологии детей проявляется в самом педагогическом действии учителя. Не случайно В.А. Сухомлинский писал: «Не забывайте, что почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к вам, учителю. Это – желание учиться, вдохновение, готовность к преодолению трудностей. Заботливо обогащайте эту почву, без нее нет школы» [3].

Таким образом, профессиональная компетентность педагога, выступая условием становления и развития его педагогического мастерства, составляет содержание педагогической культуры. Это понятие в последние годы все шире используется и разрабатывается педагогами, занимающимися исследованием проблем педагогической деонтологии (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В. А. Слостенин и др.). Однако профессионализм педагога, его педагогическая культура еще не гарантируют успеха в осуществлении педагогической деятельности. В ее «живом» реальном процессе профессиональное выступает в единстве с общекультурными и социально-нравственными проявлениями личности педагога. Наши исследования показали, что такое единство есть выражение гуманитарной культуры педагога, характеризующей цельность его облика.

#### **Литература:**

1. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – 1967.
2. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 512 с. ISBN 5-88527-171-2.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям – Киев, 1974.
4. Теория и практика использования идей А.С.Макаренко о трудовом воспитании в общеобразовательной школе. ... Учебник для студентов пед. институтов/ – М: Просвещение, 1982.

## **НЕОБХОДИМЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Сегодня надежда всего человечества на лучшее связана с новым поколением и прежде всего с одарёнными, талантливыми людьми. Среди самых интересных и загадочных явлений одарённость занимает одно из ведущих мест. Проблема её развития всегда волновала педагогов и родителей.

Одарённые дети – это прежде всего дети, обладающие врождёнными высокими интеллектуальными, физическими, художественными, творческими, коммуникативными способностями, выделяющиеся яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности.

В этом определении содержится три характеристики:

- высокий уровень развития способностей, являющихся системообразующими для того или иного типа одарённости;
- высокая мотивация, стремление к той или иной деятельности, потребность в умственной нагрузке;
- сформированность эффективных способов деятельности, особенно для проявившейся одарённости.

Все вышеуказанные характеристики являются необходимыми. Одарённости не существует, если нет хотя бы одной из этих характеристик [2].

По исследованиям учёных, детей с необыкновенно высоким общим уровнем умственного развития в общей массе примерно 2%, детей с признаками специальной умственной одарённости (в определённой области науки) – 3%, а учащихся, не достигших по каким-либо причинам успехов в учении, но обладающих яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, незаурядными умственными резервами, склонностью к определённому виду деятельности, – 4,5%.

Опыт работы учителей начальных классов с одарёнными детьми помогает в решении проблем практической реализации концептуальных идей действующих комплексно-целевых программ по развитию одаренных детей и новых подходов к организации учебного процесса в начальной школе.

Целью работы с одаренными детьми является развитие личности обучающегося, т.е. появление в личности особых свойств, или новообразований в психике, или способностей, которые становятся неотъемлемым качеством личности. Их нельзя забыть, как знания. Способность может только усиливаться, наращиваться с течением времени, если для этого создаются особые условия.

Ориентация младших школьников на гуманизацию процесса образования и разностороннее развитие личности ребенка предполагает необходимость гармоничного сочетания собственно учебной деятельности, в рамках которой формируются базовые умения, знания и навыки, с деятельностью творческой, связанной с разви-

тием индивидуальных задатков учащихся. Современные цели образования требуют совершенно иного научно-исследовательского и практического подхода к данной проблеме [3].

Основной идеей работы является объединение усилий педагогов, родителей, руководителей образовательных учреждений, руководителей муниципальных служб управления, творческой общественности, с целью создания благоприятных условий для реализации творческого потенциала детей района.

Система деятельности по организации работы с одаренными детьми в образовательном учреждении имеет следующее содержание:

1. Выявление одаренных детей:

– анализ особых успехов и достижений ученика;

– создание банка данных по одаренным детям;

– диагностика потенциальных возможностей детей с использованием ресурсов психологических служб;

– преемственность между дошкольным и начальным образованием посредством создания системы структурных подразделений дошкольных учреждений на базе общеобразовательных учреждений.

2. Помощь одаренным учащимся в самореализации их направленности:

– создание для ученика ситуации успеха и уверенности, через индивидуальное обучение и воспитание;

– включение в учебный план школы факультативных курсов по углубленному изучению предметов школьной программы;

– формирование и развитие сети дополнительного образования;

– организация научно-исследовательской деятельности;

– организация и участие в интеллектуальных играх, творческих конкурсах, предметных олимпиадах, научно-практических конференциях.

3. Контроль над развитием деятельности одаренных школьников (тематический контроль знаний в рамках учебной деятельности; контроль за обязательным участием одаренных детей в конкурсах разного уровня).

4. Поощрение одаренных детей (публикация в СМИ, стенд «Лучшие ученики школы», система поддержки талантливых и одаренных детей на уровне муниципалитета).

5. Работа с родителями одаренных детей.

6. Психологическое сопровождение родителей одаренного ребенка.

7. Совместная практическая деятельность одаренного ребенка и родителей.

8. Поддержка и поощрение родителей одаренных детей на уровне муниципалитета.

9. Работа с преподавателями (обучающие семинары по вопросу работы с одаренными детьми, повышение профессионального мастерства через курсовую подготовку и аттестацию, создание индивидуальной программы по развитию творческого потенциала талантливого ученика).

Включение в работу с одаренными учащимися в первую очередь учителей, обладающих определенными качествами:

– учитель для одаренного ребенка является личностью, продуктивно реагирующей на вызов, умеющей воспринимать критику и не страдать от стресса при ра-

боте с людьми более способными и знающими, чем он сам. Взаимодействие учителя с одаренным ребенком должно быть направлено на оптимальное развитие способностей, иметь характер помощи, поддержки, быть недирективным;

– учитель верит в собственную компетентность и возможность решать возникающие проблемы. Он готов нести ответственность за последствия принимаемых им решений и одновременно ощущает себя человеком, заслуживающим доверия, уверен в своей, человеческой привлекательности и состоятельности;

– учитель считает окружающих способными самостоятельно решать свои проблемы, верит в их дружелюбие и в то, что они имеют положительные намерения, им присуще чувство собственного достоинства, которое следует ценить, уважать и оберегать;

– учитель стремится к интеллектуальному самосовершенствованию, охотно работает над пополнением собственных знаний, готов учиться у других и заниматься самообразованием и саморазвитием. Постоянная работа по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в школе с целью неуклонного снижения учебной и психологической перегрузки учащихся [1].

В школу дети приходят из детского сада, поэтому развитие одарённости должно начинаться именно там. Воспитатели методом наблюдения должны выявить склонности ребенка и развивать их. Когда ребенок приходит из детского сада в школу, процесс развития должен продолжаться. Для этого воспитатели должны предоставлять сведения о развитии детей. Эти сведения должны вноситься в «банк данных». И когда учитель набирает детей в первый класс, он уже знает, какие дети к нему пришли и в какой сфере необходимо развивать ребенка.

Таким образом, если работа будет начинаться в детском саду и поэтапно будет переходить, то у детей будет достойная поддержка для удовлетворения их потребностей, склонностей. Повысится, прежде всего, уровень знаний, больше появится детей, обучающихся на высоком уровне; активнее дети будут участвовать в интеллектуальных конкурсах (самое главное, что детям будет интересно участвовать); повысится участие в олимпиадах разного уровня; в конечном итоге, повысится результативность исследовательских работ. Очень хорошо сказал Н. Энкельман: «В жизни важно не то, сколькими талантами обладает человек, а то, смог ли он какие-нибудь из них развить».

#### **Литература:**

1. Бабаева, Ю.Д. Психология одаренности детей и подростков / Ю.Д.Бабаева, Н.А.Лейтис. М., 1996. 408 с.
2. Малахова, И.А. Развитие личности. Способность к творчеству, одаренность, талант / И.А.Малахова. Мн., 2002. 157 с.
3. Яковлева Е.А. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста. – М., 1998, – 268 с.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ**

Проблемами педагогической практики занимались и занимаются такие исследователи, как О.А. Абдуллина, Т.Ф. Белоусова, Л.Т. Кикнадзе, Г.М. Коджаспирова, В.К. Розов, В.А. Слостенин, З.Б. Шабалина. Понимание педпрактики многогранно и включает в себя определение, функции, задачи, содержание, формы организации.

Современные отечественные педагоги-исследователи рассматривают понятие педагогической практики с разных точек зрения. Т.Ф. Белоусова так систематизирует и классифицирует подходы к ее изучению:

Первое направление – исследования, посвященные задачам, принципам организации, путям совершенствования педпрактики.

Второе – рассматривает ее как средство формирования профессионально-значимых качеств личности будущего педагога.

Третье – определяет практику средством развития интереса к профессии.

Четвертое – изучает практику с точки зрения формирования профессиональных умений.

Часть работ посвящается рассмотрению возможностей педпрактики в формировании педагогического мышления и творческой личности учителя. Немало работ о ее комплексности [2].

Педпрактика является ограниченной частью учебно-воспитательного процесса, обеспечивая соединение теоретической подготовки будущих учителей с их практической деятельностью в учебно-воспитательных учреждениях.

Основная цель практики – подготовка к педагогической деятельности, к выполнению профессиональных функций учителя. Она включает:

- развитие профессиональной культуры;
- выработку профессиональных умений, навыков, личностных качеств;
- творческий подход к педагогической деятельности, индивидуальность стиля в методах работы и общения [2].

В инструктивно-методических материалах по педагогической практике главной целью ставится формирование педагогической умелости как ступени профессионализма. Умелость включает: знание своего предмета; владение психолого-педагогической теорией; развитие профессионально-педагогических личностных качеств и свойств.

О.Л. Абдуллина и В.К. Розов выделяют следующие функции педагогической практики:

- 1) обучающая;
- 2) развивающая;

3) воспитывающая;

4) диагностическая.

Определены принципы педпрактики:

– соответствие содержания и организации современным требованиям, предъявляемым школе и учителю;

– систематичность;

– непрерывность;

– усложнение содержания и методов организации от курса к курсу;

– связь с теоретическими курсами;

– комплексный характер;

– сочетание педагогического управления и студенческого самоуправления в руководстве практикой;

– интеграция педагогического учебного заведения и базового учреждения; – индивидуализация и дифференциация содержания и организации педпрактики с учетом специфики факультетов, особенностей студентов, конкретных условий работы педагогического учебного заведения и школы [1; 3].

Анализ и обобщение существующих подходов показали, что практика призвана решать следующие задачи:

– воспитание профессионально значимых качеств личности учителя, потребности в педагогическом самообразовании;

– воспитание устойчивого интереса и любви к профессии учителя;

– формирование и развитие профессиональных умений и навыков;

– выработка творческого исследовательского подхода к педагогической деятельности;

– развитие педагогического мышления и творческих способностей;

– формирование потребности самостоятельно добывать знания, приобретение опыта анализа и прогнозирования хода учебно-воспитательного процесса.

По сути большинство из поставленных перед педагогической практикой задач подразумевает формирование опыта ценностного отношения к профессии.

Т.Ф. Белоусовой обобщены основные подходы к определению содержания педпрактики. Содержание практики определяется как учебно-воспитательная работа с детьми на всех этапах педагогической практики с учетом комплексного подхода, как собственно педагогический процесс, как система заданий, предполагающих участие студентов в практическом решении проблем школьной жизни [2]. Во «Введении в специальность» под редакцией Л.И. Рувинского подчеркивается, что содержание педпрактики развивается по двум направлениям. Одно из них подчиняется логике реального учебно-воспитательного процесса, в котором студент участвует, выполняя реальные педагогические функции; другое – логике учебного предмета, изучаемого в вузе [4].

В научно-педагогической литературе, в программах практики учебных заведений, методических рекомендациях к ним, в диссертационных исследованиях систематизируются основные формы организации педпрактики в вузах и колледжах:

на 1 курсе – воспитательная работа с учащимися, руководство секциями, кружками, клубами, работа с младшими школьниками, изучение их индивидуальных и возрастных особенностей;



на 2 курсе – посещение уроков, их анализ, знакомство с методами, формами обучения, летняя практика;

на 3 – 4 курсах – проведение уроков, внеклассная работа, совместная работа школы и семьи, участие в методической и исследовательской деятельности в процессе педпрактики;

на 5 курсе – стажерская практика в качестве учителя-воспитателя.

Процесс становления педагога-профессионала в последнее время является предметом самого пристального внимания исследователей, так как личность учителя становится одним из важнейших факторов развития личности ученика. Учитель как целостность взаимодействует с другой целостностью, как субъект с субъектом.

Гуманизация современного образования подразумевает личностно-ориентированный подход к подготовке будущего учителя. Одним из ведущих принципов организации педагогической практики становится принцип индивидуализации. Следует отметить, что проблема индивидуализации психолого-педагогической подготовки посредством педпрактики является актуальной.

Человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, неповторимых, единичных свойств. Проблема человеческой индивидуальности прежде всего связана с необходимостью найти способы интеграции различных уровней человеческого бытия, механизмы, обеспечивающие единство всеобщего Я и единичного Я, объединения индивидных, личностных и субъектных характеристик, включенных в структуры индивидуальности и отражающих различные способы внешней и внутренней детерминации человеческого поведения.

#### **Литература:**

1. Абдуллина О.Л. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического коллектива. М., 1984.
2. Белоусова Т.Ф. Педагогическая практика как фактор формирования основ педагогической культуры студента педвуза: Дис. канд. пед. наук. Р-н-Д, 1989. – 229 с.
3. Розов В.К., Бабанский Ю.К., Журавлев В.И. Введение в научное исследование в педагогике. Учеб. пособие для студентов педагогических институтов. – М., 2008.
4. Рувинский Л. И. , Кан-Калик В. А., Гришин Д. М. Введение в специальность: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1988.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

В истории развития педагогического образования в мире существовало множество вариантов организации практической подготовки учителей. Была проанализирована система организации и содержания педагогической практики в российских учительских школах, семинариях, техникумах. Данная проблема была изучена по трудам К.Д. Ушинского, исследованиям У.Т. Киреевой, О.В. Ковалевой, В.П. Сморгчковой.

К.Д. Ушинский считал спор о соотношении между теорией и практикой несостоятельным. В «Проекте учительских семинарий» он подчеркивает, что обучение должно приобрести особенный, практический характер [2, с. 17], что означало доминирование практических занятий над изучением теоретических основ педагогики. На русскую педагогику второй половины девятнадцатого века большое влияние оказала немецкая. Это проявилось в увлечении семинарий проведением большого числа пробных уроков при небольшом объеме теоретических знаний по педагогике.

При анализе особенностей педпрактики в учительских семинариях и школах в девятнадцатом веке, описанных в научно-педагогической литературе, можно выделить ряд аспектов: организационный, содержательный, методический. Организация педагогической практики характеризовалась местом и временем ее проведения. Так, в 60-е годы девятнадцатого века практика не входила в учебный план, она должна была проводиться во внеурочное время. В «Инструкции Учительским семинариям» 1875 года в 3 классе была включена педпрактика – 6 часов в школе. В проекте «Положения и инструкции для учительских семинарий» 1886 года практике выделялось такое же количество часов.

В 1903 году Министерство народного просвещения подготовило новый план недельных уроков для учительских семинарий. Практике отводилось 4 часа во 2 классе и 8 часов – в 3. Некоторые педагогические учебные заведения увеличивали количество часов на практику.

Вся практика 2 класса подготавливала учеников к проведению самостоятельных уроков. При проведении пробных уроков воспитанники проверяли свою подготовленность, свои педагогические способности. В 3 классе каждый из воспитанников должен был дать 5-6 уроков и присутствовать при разборе двухсот уроков товарищей.

При проведении практики организаторы руководствовались общим принципом, который заключался в соблюдении постепенности и последовательности в ходе выработки у воспитанников и курсантов практических навыков. Составными частями педпрактики являлись следующие этапы: наблюдение за уроками образцового учителя; дежурство в начальной школе; окончательные самостоятельные уроки в начальном училище [1].

Ученики 3 класса в течение полугодия должны были пробывать одну неделю в роли помощника учителя, другую – в роли практиканта, третью – в роли ассистента.

Как помощник учителя воспитанник должен был давать уроки вместо учителя, готовить до его прихода все необходимое для урока, вести классный журнал, руководить играми детей на перемене, проверять тетради учащихся. Как ассистент – внимательно следить за ходом урока практиканта, отмечать позитивные и негативные стороны, а затем на субботней конференции дать полную характеристику уроков своих товарищей.

Содержание практики определялось ее видами. Согласно инструкции 1875 года воспитанники 2 класса во второй половине учебного года посещали уроки в начальном училище, разделившись на группы по 2-3 человека, и в течение нескольких дней присутствовали на всех уроках. Инструкция требовала ведение записей для дальнейшего разъяснения преподавателем педагогики. На каждого воспитанника приходилось 10-12 дней наблюдения. Основной целью было накопление материала по дидактике и методике. В комплекс работ воспитанников входили: тематические наблюдения за работой учителя (методы и приемы его работы); сбор практического материала к урокам педагогики; организация записи наблюдаемых уроков. Посещение уроков велось за счет теоретических занятий. Интересным представляется опыт «погружения» в школьную жизнь, когда воспитанники проводили несколько дней в школе.

Практическая подготовка учителя включала: наблюдение за показательными уроками, данными учителями; самостоятельные уроки воспитанников; 10-дневные дежурства в начальной школе: вечерние педагогические беседы, педагогический кружок.

Отмечено, что многие педагогические учебные заведения направляли свое внимание на момент ведения урока, оставляя на заднем плане проблемы развития самих детей. Для исправления такого положения использовались следующие мероприятия:

- учащиеся школы привлекали к внеклассной работе с детьми, организации детских игр;

- изучались вопросы организации детских праздников;

- каждый воспитанник наблюдал за несколькими учениками и составлял их характеристики.

В практику входили уроки трех видов: показательные (образцовых учителей); пробные (сильных практикантов); пробные одиночные уроки.

При оценке проведенных уроков и занятий главное место уделялось их методическим и дидактическим аспектам. В анализе урока присутствовали две стороны: техническая и методическая. В технической стороне отмечались: время, части урока, охват учеников опросом, речь учителя; в методической – наглядность, точность вопросов, дисциплина, учет индивидуальных особенностей детей. Требовалось строгое соблюдение принципов обучения. Лучшей формой учета педпрактики являлись еженедельные анализы уроков учащихся [1].

Таким образом, основной функцией педагогической практики считалось формирование операциональных умений и навыков, методической и дидактической сторон деятельности учителя. Что касается развития профессионально-личностных качеств, в частности, профессиональных ценностей, то данная про-

блема практически не ставилась, что было обусловлено недостаточным уровнем развития теории и методики педагогического образования.

Опыт практической подготовки педагогов в России начала 20 века представляет определенный интерес. Начало данного века в мире образования отмечено появлением новых направлений в обучении и воспитании. Это движение «Новые школы» (Э. Демолен), «Прагматическая педагогика» (Д. Дьюи), школа С. Френе, основанные на педоцентризме, педагогика М. Монтессори, «Педагогика действия» В.А. Лая.

Появление новых педагогических идей и теорий не могло не отразиться на развитии отечественной педагогики. Эта ситуация ставила проблему поиска иных, отличных от традиционных подходов в подготовке учителей и в России.

В 1915-1916 годах обществом «Детский труд и отдых» при университете имени Шанявского были организованы педагогические курсы. Во введении курсов на первом месте стояла практика. Цикл занятий включал практику в работе с детьми: наблюдение и помощь руководителям, самостоятельная работа. Много внимания уделялось обсуждению практического опыта и теоретическому обоснованию работы.

#### **Литература:**

1. Скок, Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность [Текст] / Г.Б. Скок. – М.: Прогресс, 2007. – 315 с. – ISBN 5-01-870634-3.
2. К.Д. Ушинский «Проект учительских семинарий».

**Колодій Н.В.**

Викладач кафедри англійської мови.  
Чорноморський Державний Університет ім. Петра Могили  
Миколаїв, Україна

## **РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІТ ІНДУСТРІЇ ЗГІДНО З ВИМОГАМИ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ**

**Ключові слова/Key words:** вербальна та невербальна комунікація/ verbal and nonverbal communication, професійна іншомовна комунікативна компетентність/ professional foreign communicative competence, іншомовна підготовка фахівців у галузі інформаційних технологій/ foreign language training of specialists in the branch of information technologies.

Інтеграційні процеси передбачають створення єдиної європейської зони вищої освіти та науки задля забезпечення високого рівня мобільності українського студента, конкурентоспроможності вітчизняного фахівця на світовому ринку праці та приєднання системи вищої освіти України до Болонського процесу. Підвищення якості вищої освіти передбачає не тільки об'єм знань за фахом, але й здатність майбутніх випускників до їх творчого застосування у реалізації завдань фахового спрямування, спроможність здійснювати іншомовне спілкування з фахівцями з інших країн, а також виконувати професійну діяльність в умовах іншомовного середовища. Розвиток усіх складових комунікативної компетентності при підготовці фахівців з вищою освітою відноситься до стратегічних напрямків реформування вітчизняної освіти.

Окремим аспектам ролі невербально-комунікативної компетентності у різних сферах життя людини як особистості, так і суб'єкта професійної діяльності присвячені праці Г. Андреевої, Л. Балабанової, С. Блека, О. Бодальова, І. Вікентьєва, Ж. Годфруа, А. Дайян, А. Деркача, Д. Доті, Ю. Жукова, Ю. Крижанської, С. Максименка, Б. Обритька, Ф. Панкратова, Л. Петровської, Л. Петровського, Г. Почепцова, Н. Растяннікова, Є. Ромата, П. Третьякова, У. Уеллса тощо. Утім, сучасні науковці тільки зараз починають всебічно досліджувати дослідження невербально-комунікативної компетентності фахівців ІТ індустрії залишилися поза увагою сучасних науковців.

**Метою статті** є дослідження на основі аналізу праць зарубіжних і вітчизняних науковців поняття комунікативної компетентності як змістового компонента професійної діяльності спеціалістів ІТ індустрії: насамперед, ІТ консультантів, менеджерів, директорів, у процесі здійснення фахових обов'язків відповідно до вимог сучасного ринку праці.

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [2]. Вона передбачає вміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спіл-

куванню. Комуникативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. У процесі опанування комуникативної сфери людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комуникативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Виокремлюють такі складові комуникативної компетентності:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища;
- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації;
- готовність і вміння будувати контакт з людьми;
- внутрішні засоби регуляції комуникативних дій;
- знання, вміння і навички конструктивного спілкування;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комуникативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [2].

Таким чином, комуникативна компетентність постає як структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, вміння, навички. В.Я. Ляудіс, А.М. Матюшкіна, А.Я. Пономарьова виділяють два типи діяльності і відповідно два типи завдань: творчі (продуктивні) і рутинні (репродуктивні), що відображаються в аналізі процесу спілкування [3]. Ситуація, яка потребує виходу за межі стереотипів, установок, ролей, що склалися, завжди передбачає продуктивне спілкування. Репродуктивне, або стандартизоване спілкування передбачає взаємодію «за стандартом», «за сценарієм». Можна говорити також про зовнішнє, поведінкове, оперативнотехнічне і індивідуально-значеннєве спілкування [3]. А.Б. Добрович у своїх роботах розрізняє конвенційне, примітивне, маніпулятивне, стандартизоване, ігрове, ділове і духовне спілкування.

Однією із складових комуникативної компетентності є вміння усвідомлювати і долати комуникативні бар'єри. Такі бар'єри можуть виникати, наприклад, при відсутності розуміння ситуації спілкування, що викликається розходженнями між партнерами (соціальними, політичними, фаховими, які породжують різну інтерпретацію тих самих понять, що обумовлюють різноманітне світовідчуття, світогляд, світосприймання).

Передача будь-якої інформації можлива лише за допомогою знаків, точніше, знакових систем. Розрізняють вербальну і невербальну комунікації, що використовують різноманітні знакові системи. Відповідно до цього можна виділити вербальний і невербальний рівень комуникативної складової компетентності в спілкуванні. Вербальна комунікація використовує в якості знакової системи людську вимову, природну звукову мову, тобто систему фонетичних звуків, що включає два принципи: лексичний і синтаксичний [1]. Сукупність визначених заходів, спрямованих на підвищення ефективності мовного впливу, отримала назву «переконуючої комунікації», на основі якої розробляється так звана експериментальна риторика – мистецтво переконання за допомогою промови. Інший вид комунікації включає такі знакові системи: оптико-кінетичну – до неї належать жести, міміка, пантоміміка; пара-

екстралінгвічну. Перша – це система вокалізації, тобто якість голосу, його діапазон, тональність. Друга – включення в промову пауз, інших вкраплень, темп промови; організацію простору і часу комунікативного процесу; візуальний контакт: частота обміну поглядами, тривалість, зміна статичної і динамічної погляду, уникання його і т.д. Зрозуміло, що комунікативна компетентність передбачає також вміння інтерпретувати невербальні прояви інших людей.

Розвиток комунікативної компетентності має сприяти професійній та особистісній підготовленості випускників вузів до працевлаштування та відповідати вимогам сучасного ринку праці. Піднятися по кар'єрних сходах в сфері інформаційних технологій можна різними способами. Можна по мірі вдосконалення знань і навичок постійно переходити з однієї компанії в іншу, щоразу в більш велику і таку, що активно розвивається, і, відповідно, пропонує більш високі зарплати. Можна просуватися вгору по одній службовій драбині. Року 3-4 тому існував стандартний кар'єрний шлях ІТ – фахівця: початківець займався технічною підтримкою користувачів, потім ставав системним адміністратором мережі, далі починав розробляти програмне забезпечення, потім отримував посаду керівника проектною групи і в підсумку міг стати начальником відділу автоматизації або менеджером вищої ланки в області інформаційних технологій. Сьогодні число «точок входу» в кар'єру і способів просування збільшилося. Наприклад, зараз розробники часто йдуть в бізнес-аналіз та консалтинг, а потім переходять у проектне управління та ІТ-менеджмент, де суто технічних знань та навичок вже недостатньо, а виникає потреба в високорозвинених комунікативних вміннях та навичках. В останні роки зріс попит на ІТ-менеджерів, які вміють розробляти стратегії розвитку інформаційних систем компанії, керувати закупівлею технічного обладнання для роботи співробітників компанії і стежити за встановленням необхідних комп'ютерних програм, а також проводити навчальні тренінги по роботі з новими програмами та обладнанням. В обов'язки ІТ консультантів входить проведення численних презентацій та тренінгів, ІТ директор здійснює керівництво проектами будь-якої складності, в тому числі і великими чи комплексними (тобто за участю партнерів і підрядників) проектами, здійснює в основному управлінсько-організаторську діяльність, управляє як діяльністю безпосередньо підпорядкованих йому керівників програм, менеджерів проектів, так і підрядників і партнерів. Для подолання «штучності» спілкування, налагодження взаємодії, уникнення комунікативних невдач виникає необхідність вирішити проблему навчання майбутніх ІТ спеціалістів використанню вербальних та невербальних комунікативних засобів в усному спілкуванні рідною та іноземними мовами, зокрема під час проведення диспутів, тренінгів, публічних виступів, презентацій, перемовин, зустрічей та в повсякденному керуванні персоналом. Техніка презентації – важлива комунікативна навичка, якої треба спеціально навчатись. Це вимагає не тільки знання мови, але й уміння правильно відібрати, обробити та подати інформацію, адаптувати її до конкретної аудиторії, враховуючи її професійні, демографічні, соціальні, гендерні і культурні особливості та можливі міжкультурні розбіжності в сприйнятті інформації. Принципово важливим є володіння прийомами невербальної комунікації, оскільки, на основі багатьох досліджень можна зробити висновок, що саме через засоби невербальної комунікації сприймається приблизно 93% усно викладеної інформації. Звичайно, існують так звані природжені промовці, які цим навичкам не вчилися і все ж здатні робити блиск-

кучі презентації, але на жаль, таких меншість. Та хоч талантом оратора володіють одиниці, навчитися здійснювати якісні презентації, вміло користуючись прийомами цієї комунікативної діяльності, можуть усі.

Що стосується особистісних характеристик, універсального набору особистісних якостей, необхідних для ІТ-фахівця, не існує, все залежить від конкретної спеціальності. Так, від фахівця в галузі технічної підтримки інфраструктури потрібно відповідальність, професіоналізм, готовність постійно вчитися і переучуватися; фахівцеві з підтримки кінцевих користувачів потрібні увага до співрозмовника і психологічна адаптивність; розробнику програмного забезпечення необхідні широта мислення і системний підхід до розглянутої задачі; аналітику – уміння працювати в команді.

Отже, комунікативна компетентність постає як інтегральна якість особистості, що виконує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в соціумі, містить у собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності, творчий потенціал особистості. Вміння ефективно та правильно використовувати вербальні і невербальні засоби комунікації під час проведення презентацій, тренінгів, публічних виступів, перемовин, зустрічей та у ефективному керуванні персоналом суттєво підвищить цінність ІТ спеціаліста на ринку праці.

### **Література**

1. Андреева Г.М. Социальная психология., М, изд. "Аспект прогресс", 2000;
2. Введение в практическую социальную психологию (под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой), М., «Смысл», 1996;
3. Петровская Л.А. Компетентность в общении, М., 1989
4. Моркотун С.Б. Вербальні та невербальні засоби комунікації презентатора. / С. Б. Моркотун // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 14 (273), Ч. I, 2013
5. Lucas Stephen E. The Art of Public Speaking. — McGraw-Hill, 1995. — P. 270—276.
6. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. /
7. Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).
8. Лабунская В. А. Невербальное поведение: Социал.-перцептив. подход / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1986. – 135 с.



## АНСАМБЛЕВЕ МУЗИКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

***Анотація:** У статті розкрито зміст поняття «навчально-професійна діяльність у вищій школі», означено фактори впливу музикування в навчальному народно-інструментальному ансамблі на розвиток професійних мотивів студентів.*

**Ключові слова / Keywords:** ансамблеве музикування / ensemble music-making, мотиваційна сфера студентів / students' motivational sphere, навчально-професійна діяльність / training and professional activity, народно-інструментальний ансамбль / folk and instrumental ensemble.

Інноваційні процеси, які охоплюють усі наукові напрями соціокультурного розвитку суспільства XXI століття, репрезентують новий образ сучасного життя та сучасної людини. Характерними рисами доби стають: мобільність, рух, новачі, професіоналізм, конкурентоздатність. В умовах такої потужної глобалізації та інформації суспільства тиск на свідомість окремої людини суттєво посилюється, й вона також змінюється. Щоб цей процес перетворення не став згубним для ціннісних основ особистості кожного і сприяв духовному та інтелектуальному прогресу, систему освіти зараховано до важливих інститутів, які покликані забезпечувати ці зміни в душі утвердження нових цінностей і пріоритетів третього тисячоліття. Саме тому домінантним завданням для сучасної педагогічної, зокрема музично-педагогічної науки, є формування та виховання «сильного» конкурентоздатного фахівця, відкритого для нових знань і особистісного вдосконалення, із високим ступенем мотивації до обраної професії.

Загальновідомо, що в основу будь-якої діяльності людини покладено мотив – «внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності, пов'язане з задоволенням певної потреби» [6, с.196]. Мотивація до дії визначається нами як внутрішній імпульс, засіб активації та корегування змісту й характеру діяльності особистості. Вибір майбутньої професії також зумовлений чіткими мотиваційними чинниками. Так, Є.Клімов виокремлює вісім основних факторів, що справляють вплив на професійне самовизначення підлітків, майбутніх студентів: 1) позиція родини; 2) позиція однолітків; 3) позиція вчителів (щодо цього учня); 4) особисті плани на професію та життя; 5) наявні здібності та вміння; 6) рівень вимог до суспільного визнання; 7) інформованість про ту чи іншу професійну діяльність; 8) схильність до того чи іншого виду діяльності [5, с.231-233]. З огляду на порушену нами в цій статті тему, серед означених чинників виділяємо зовнішні (1, 2, 3, 6) і внутрішні (4, 5, 7, 8) мотиви.

Проте педагогічна професія є доволі відкритою – специфіку і особливості роботи спостерігають і відчувають на собі всі учні загальноосвітніх навчальних за-

кладів. Тому говорити про випадковий вибір професії вчителя, зокрема вчителя музики, тут, на нашу думку, немає сенсу. Обираючи цю професію школярі, здебільшого орієнтуються на внутрішні мотиви – особистісні плани, наявні здібності та схильності. «<...> сім раз, як кажуть, подумайте, а потім вирішуйте, чи бути вам учителем. Тому що немає жодної педагогічної закономірності, немає жодної істини, яка була б абсолютно однаково застосована до всіх дітей. Тому що практична педагогіка – це знання й уміння, не тільки доведені до ступеня майстерності, але й підняті до рівня мистецтва. Тому що виховувати людину – це передусім знати її душу, бачити й відчувати її індивідуальний світ» [11, с. 422]. Оскільки головні завдання діяльності вчителя полягають у тому, щоб вчити, розвивати і виховувати, то саме любов до дітей вбачається нам головним й мотивуючим фактором у виборі професії та оволодінні педагогічною майстерністю.

Взаємозалежність і взаємообумовленість сили мотивації і, як наслідок, ефективності діяльності відображено в результатах досліджень у галузі психології, зокрема, у так званому законі Йеркса-Додсона, формулі вчення Рескорла-Вагнера, алгоритмі Д.Хебба тощо. Роль мотиву як спонукача (стимулу) до дії широко висвітлено у психолого-педагогічних дослідженнях: «Ступінь “включення” студента до діяльності навчання у вирішальному ступені визначається тим, наскільки широкі можливості пропонує йому педагогічна система для особистісної активності» [2, с. 28]; у працях із музичної педагогіки: «Наявність глибокого і стійкого інтересу до професії зазвичай породжує прагнення до здобування професійних знань і постійного їх оновлення» [1, с.35] тощо.

Підсумовуючи вищезначену тезу (вибір професії «вчитель» – свідомий вибір) і розглядаючи мотивацію до діяльності як стимулюючий привід до певної дії, ми визначили **мету статті** – дослідити феномен навчально-професійної діяльності, розкрити шляхи оптимізації професійних мотивів засобами колективної співтворчості в народно-інструментальному ансамблі.

Задля послідовного вивчення проблеми насамперед маємо визначити принципів засади навчального процесу у вищій школі. Освітній простір переорієнтовує процес засвоєння необхідних знань, умінь і навичок студентами із предмету навчальної діяльності на засіб професійної діяльності, а розвиток особистісних характеристик – у процес формування професійно-особистісних якостей. У зв'язку з цим А. Вербицький наголошує: «Учення тут не замикається само на собі – вчитися, щоб отримати знання, – а виступає тією формою особистісної активності, яка забезпечує виховання необхідних предметно-професійних і соціальних якостей особистості фахівця» [2, с. 32]. «Головна особливість навчально-професійної діяльності студента полягає в тому, що вона професійно спрямована, підпорядкована засвоєнню способів і досвіду професійного розв'язання практичних завдань і виробничих проблем, з якими випускники ВНЗ зустрінуться в майбутньому. Студенти оволодівають професійними знаннями, опановують професійне мислення, розвивають професійні здібності й творчість» [8, с. 77]. Тож, беручи до уваги означені тези, ми цілком погоджуємось із визначенням *навчально-професійної діяльності*, як форми пізнавальної і практичної активності, спрямованої на розвиток своєї особистості, підготовку до виконання професійно-трудова завдань і обов'язків, оволодіння необхідними для цього знаннями, навичками і вміннями [9, с. 54].

Зважаючи на важливість і глибинність освітнього простору вишів для студентів, ми визначаємо розвиток і підтримку високого рівня мотивації до обраної професії як одне із пріоритетних завдань навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим логічними видаються дії, спрямовані на розроблення дієвих методів підготовки майбутніх учителів музики на музично-педагогічних факультетах. Одним із таких чинників впливу на професіоналізацію спрямованості особистостей студентів, ми визначаємо ансамблеве музикування, зокрема навчальний народно-інструментальний ансамбль.

Наукою встановлено три шляхи розвитку взаємовідносин особистості та колективу: конформізм – особистість підкорюється колективу; гармонія – особистість і колектив перебувають у оптимальних відносинах; нонконформізм – особистість підкорює собі колектив. У першому випадку (конформізм) людина природно, можна сказати, добровільно погоджується з умовами колективних дій і може зберігати свою незалежність та індивідуальність, вдаючи що підкорюється колективу. Гармонія репрезентує ідеальну модель колективно-індивідуальних відносин, де атмосфера співпраці й товариськості, зацікавленості кожного члену колективу у тривалому співіснуванні є підґрунтям взаємовідносин. Нонконформізм виявляється у домінуючій позиції окремого чи деяких членів колективу, які наполегливо відстоюють особисті погляди, відмінні від позиції більшості колективу.

У діяльності навчального інструментального ансамблю означені моделі взаємовідносин «особистість – колектив» також мають місце, але мають певні особливості. Річ у тому, що ансамбль, у музичному сенсі, є організацією виконавців, що свідомо об'єднуються з метою колективного виконання музичних творів. Статус «навчальний» передбачає наявність викладача-керівника, чітке професійне спрямування процесу музикування і орієнтування, насамперед, на набування студентами-ансамблістами фахових компетенцій.

На нашу думку, саме ідея колективної співтворчості, взаємозалежність кожного ансамбіста (виконавця певної партії), наявна музичними творами позитивно-творча атмосфера співпраці і є одним із факторів, який обумовлює ту потужну силу впливу колективу на особистість, що здатна корегувати й вдосконалювати професійно-особистісні якості, поглиблювати любов до мистецтва, до обраної професії.

Другим, не менш суттєвим чинником, ми визначаємо інструментальний склад ансамблю – народні інструменти. Тембральний колорит, розмаїття палітри виражальних засобів, конструктивні можливості народних інструментів легко об'єднують виконавців у різні форми інструментальних ансамблів, які, у свою чергу, обумовлюють взаємовплив індивіда і соціуму, мобілізують творчі здібності кожного учасника ансамблю, формують низку ціннісних орієнтацій. До того ж виконавство на народних інструментах надає змогу долучитися до фольклорного досвіду людства, авторських творів на народні теми, що суттєво розширює репертуарний діапазон виконавців-ансамбістів, поглиблює світогляд, активує розвиток національної самосвідомості.

Отже, як саме впливає музикування в навчальному народно-інструментальному ансамблі на розвиток професійних мотивів студентів, на активізацію мотиваційної сфери до навчально-професійної діяльності?

«Під час колективного способу долаються протиріччя між індивідуальним способом засвоєння знань і колективним характером майбутньої роботи, усього суспільного життя, засвоюються моральні норми, що існують у суспільстві» [2, с. 19]. *До того ж «у процесі колективного навчання всі навчають кожного і кожен всіх, тобто виконання вчительських функцій для кожного учня (студента) стає нормою діяльності, постійним обов'язком. Отже, педагогізація діяльності кожного учасника навчальних занять стає вже не ілюзорною, не тим бажаним, що видається за дійсне, а щоденною й щогодинною діяльністю <...>»* [4, с. 133]. Ансамблеве музикування, завдячуючи своїй колективній основі, природним шляхом формує у студентів навички педагогічного спілкування. Постійна колективна взаємодія (комунікація) зумовлює розвиток перцептивно-рефлексивних здібностей, які поглиблюють розуміння сутності й змісту професії вчителя, її суспільної значущості.

«Для успішної діяльності колективу велике значення має його згуртованість, що розуміється як ціннісно-орієнтаційна єдність, у якій відображено ступінь збігу думок членів групи щодо найбільш значущих для неї об'єктів. Зближення оцінок у професійній і моральній сфері супроводжується зростанням емоційної прихильності членів колективу до його справ, зростанням внутрішньогрупових комунікацій» [7, с. 334-335]. Ансамблева гра ставить перед усіма учасниками виконавського процесу головне завдання – виконання різних ансамблевих партій одного твору, дотримуючись однієї інтерпретаційної манери. Така умова є вирішальною у психологічному налаштуванні на роботу кожного учасника ансамблю, адже «психологічною якістю, що визначає необхідну умову ансамблевої гри, є конформність – поступливість, підпорядкування індивіда думці чи сформованим вимогам групи. <...> Воно полягає у психологічній готовності та бажанні пристосувати своє виконання до гри партнера» [3, с. 129]. Значна роль у налагодженні й підтримці в навчальному колективі позитивної робочої атмосфери належить керівнику колективу. Проведення навчальних занять (репетицій) у демократичному стилі, коли висока вимогливість до себе й ансамблів пов'язана із повагою до особистості студентів, адекватна оцінка наявних і потенційних виконавських можливостей кожного учасника ансамблю і відповідне професійне вирішення можливих проблемних ситуацій (спрощення партій для слабкого контингенту студентів, використання методу взаємонавчання «сильний – слабкий» тощо), дотримання толерантності, взаємоповаги, позитивно-піднесеного настрою у процесі репетицій, поїздок, концертних виступів – усе це сприяє формуванню у студентів позитивної мотивації до засвоєння професійних знань, умінь і навичок, зміцненню професійної самооцінки та впевненості в успішному опануванні майбутньої професії.

«Суспільнокорисний характер діяльності учня є потужним мотивуючим чинником для навчання, сприяє формуванню активної життєвої позиції людини. Лише в колективі та через колектив можуть бути найбільшою мірою реалізовані індивідуальні потенції кожного» [2, с. 19-20]. Виконавська якість колективу дорівнює майстерності ансамблів помноженій на кількість учасників і професіоналізм керівника колективу. В умовах тісного виконавського контакту результат загальної чи то репетиційної роботи, чи то концертного виступу є результатом роботи всієї команди (ансамблю). Зважаючи на це, значно посилюється відповідальність за якість вивчення партій, дисципліну, обізнаність у тому чи іншому професійному питанні, що, на нашу думку, і є стимулом до самоосвіти, самовиховання, зацікавленості майбутньою професією.

Результатом навчальної діяльності студентів має стати не засвоєння певних знань і вмінь, а набування здатності реалізовувати, застосовувати наявні й потенційні компетенції на практиці, у професійній діяльності. «Звідси вимога до активізації навчальної роботи студентів, спроби навчити їх вчитися, необхідність реалізації принципу активності особистості в навчанні та професійному самовизначенні. *Усе це передбачає підвищення рівня особистісної активності не тільки тих, хто навчається, а й викладачів, розуміння навчання як процесу міжособистісної взаємодії і спілкування в системах “викладач – студент”, “студент – студенти” тощо – формування теоретичного і практичного мислення, розвитку особистості майбутнього фахівця, а також розвитку самого викладача» [2, с. 30]. У цьому сенсі навчальний народно-інструментальний ансамбль є своєрідною лабораторією з моделювання педагогічних ситуацій. Репетиційна робота над музичними творами викриває, з одного боку, безліч питань, проблемних ситуацій, а з іншого – методів і шляхів для їх вирішення, що для студентів є практичною школою дій. А відтак, участь у колективному музикуванні вже апріорі зобов'язує учасників ансамблю (майбутніх учителів музики) застосовувати безпосередньо на практиці набуті професійні знання й навички, одночасно вчитися й навчати колег-ансамблістів, власними діями впливати на дії керівника-викладача. Адже останній, як безпосередній учасник і координатор навчального виконавсько-творчого процесу, має гнучко реагувати і приймати оптимальні рішення, відповідно до різних педагогічних ситуацій. У такому «живому» практичному спілкуванні ми вбачаємо оптимізацію взаємин у системі «викладач – студент», «студент – студенти», тенденцію до зближення й обміну соціально-рольовими функціями між викладачем і студентом, що, безумовно, позитивно впливає на психологічну готовність до майбутньої професійно-трудової діяльності.*

Ідейним генератором будь-якого мистецького процесу є творчість. Саме творча свобода, поряд із виконавською майстерністю і емоційно-ціннісною наповненістю, лежить в основі будь-якої успішної виконавської діяльності, у тому числі ансамблевої. Крім того, «без творчого життя особистість не може бути вихованою, без творчості немислимі духовні – інтелектуальні, емоційні, естетичні, ідейні – взаємини між особистостями в колективі» [10, с. 480]. *Продовжуючи цю думку, додамо, що творчість викриває особистісне, змушує вивчати себе й оточуючих, спонукає до ідейного руху і практичних експериментів. Тому музикування в навчальному народно-інструментальному ансамблі відкриває потенційні можливості студентів для майбутньої педагогічної творчості, за словами В. Сухомлинського, «...» бачення людиною свого внутрішнього світу, передусім свого розуму, свого напруження інтелектуальних сил, свого розуміння і творення краси в наслідках своєї праці, своїх зусиль» [10, с. 481]. До того ж робота над художнім змістом музичних творів провокує емоційний відгук виконавців-ансамблістів на певні інтонаційні фрагменти, музичні фрази, загальну драматургічну лінію, що призводить до природнього розвитку емоційних переживань студентів, поглиблення духовності, формування ціннісних настанов, переконань, орієнтирів у мистецтві, пріоритетів щодо майбутньої професійної діяльності.*

Отже, ми з'ясували, що найважливішим чинником, який виявляє прагнення студентів до отримання професійних знань і постійного їх оновлення – є ставлення до обраної спеціальності, ступінь зацікавленості нею. Саме тому навчальний

народно-інструментальний ансамбль ми вважаємо тією формою колективної співтворчості, яка здатна позитивно впливати на розвиток особистісних якостей студентів, майбутніх учителів музики, формування у них відповідних фахових компетенцій, поглиблення інтересу до інструментального виконавства, музично-педагогічного мистецтва, захоплення майбутньою професійною діяльністю.

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 110 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.: ил.
3. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – М.: «НВ МАГИСТР», 1993. – 193 с.
4. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В. К. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1989. – 159 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
6. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
7. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. / В. В. Петрушин. – М.: Академический Проект; Трикста, 2008. – 400 с. – (Gaudeamus)
8. Подоляк Л. Г. Психология вищої школи: Підручник. 2-е вид. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.
9. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – К.: Каравела, 2012. – 328 с.
10. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу // В. О. Сухомлинський. Вибрані твори: [у 5 т.]. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1 – С. 403-641
11. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю // В. О. Сухомлинський. Вибрані твори: [у 5 т.]. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2 – С. 419-657

**Николаева Е.Е.**

Преподаватель теоретических дисциплин,  
«Детская школа искусств «Созвездие»,  
г. Нижнекамск, Республика Татарстан,  
Российская Федерация

**ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ СЛУШАНИЯ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ  
РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ  
К ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВ  
(НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ)**



Воспитанники Детской школы искусств «Созвездие» города Нижнекамска. Фрагмент урока преподавателя Николаевой Елены Евгеньевны на тему: «Его величество фортепиано!».

*«...ищу союз волшебных звуков, чувств и дум»  
А.С. Пушкин*

**Аннотация:**

Данная работа предназначена преподавателям детских музыкальных школ и детских школ искусств. В ней освещаются основные вопросы в современной системе образования, связанные с духовно-нравственным воспитанием детей, и указаны пути их решения в контексте дополнительного музыкального образования. Основное содержание работы составляет классификация видов деятельности на уроке слушания музыки в школе искусств. Большое внимание уделено творческим видам деятельности на уроке. Автор делится с педагогическим сообществом своим опытом работы с детьми, интересными находками в области музыкальной педагогики.

**Ключевые слова/ Keywords:** школа искусств/ arts school, дополнительное образование/ additional education, виды деятельности/ activities, методы образования/ methods of education, восприятие музыки/ music perception, конспект урока/ summary of lesson, творчество/ creative work, исполнение/ performance, фортепиано/ piano, музыкальные инструменты/ musical instruments.

Всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка всегда составляло основную цель образования. Тем более это актуально сейчас. Время не стоит на месте. От образовательных учреждений ждут подготовленную креативно мыслящую молодежь, отвечающую современным требованиям времени. Поэтому главная цель новых образовательных программ заключается в переориентации учебно-воспитательного процесса на личность самого ребенка, его умениям самому добывать знания, а также создавать собственный продукт образовательной деятельности. Точно сказал известный педагог и психолог Ш. Амонашвили: «Действительно гуманная педагогика – это та, которая в состоянии приобщить детей к процессу созидания самих себя» [1, с.46].

Большое внимание в современной системе образования уделяется не только умственному развитию, но и духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения. Дополнительное образование становится мощным стимулом к всестороннему развитию личности ребенка. Мир высокого искусства в этом процессе просто незаменим. В школе искусств можно выявить и реализовать многие творческие способности детей. Музыка является самым универсальным видом искусства, которая тесно связана с другими видами искусств. Необходим комплексный подход в освоении искусства, где музыка, безусловно, будет являться стержневым видом. Одним из самых важных моментов, составляющих основу приобщения детей к музыке, является ее восприятие. Восприятие музыки – сложный процесс, в основе которого лежит способность слышать, переживать музыкальное содержание как художественно-образное отражение действительности. Одной из важных дисциплин в школе искусств, способствующих развитию восприятия музыки у детей, является «Слушание музыки». Важно с детства привить детям любовь к слушанию музыки и на примере лучших музыкальных образцов с малых лет дать им почувствовать и понять смысл истинной красоты. Предмет «Слушание музыки» является наиболее важным звеном в подготовке учащихся к прохождению курса «Музыкальной литературы», а также служит необходимым условием в освоении учебных предметов в области музыкального исполнительства. Слушание музыки — это формирование культуры восприятия. А музыкальное восприятие лежит в основе всех видов музыкальной деятельности. Формирование способности эстетически воспринимать музыкальное произведение начинается с развития слуховой наблюдательности. «Наблюдать искусство – значит ... уметь воспринимать его» – Б. Асафьев [4, с.152]. В основу преподавания должна быть положена вопросно-ответная (проблемная) методика, дополненная разнообразными видами учебно-практической деятельности.

Дети учатся эмоционально сопереживать в процессе восприятия музыкального произведения. А на основе приобретенных первоначальных знаний о музыке, как виде искусства, а также знаний о жанрах и формах, средствах музыкальной выразительности, особенностях музыкального языка, знаний о тембрах музыкальных инструментов и голосов, исполнительских ансамблях, хорах, оркестрах передавать свои впечатления в словесной характеристике и делать элементарный анализ прослушанного музыкального произведения. Дети должны осознать выразительное значение элементов музыкального языка и овладеть практическими умениями и навыками целостного восприятия несложных музыкальных произведений. Также важен процесс сохранения отдельных элементов, музыкальных фрагментов и целых произведе-



ний в памяти и при необходимости их узнавание.

Работу над восприятием музыкального произведения можно рекомендовать проводить по следующему плану. Вначале необходимо подготовить учеников к эмоциональному восприятию музыки. Большую роль здесь играет яркое образное вступительное слово учителя. «Слово никогда не может до конца объяснить всю глубину музыки, но без слова нельзя приблизиться к этой тончайшей сфере познания чувств» – В. Сухомлинский [9, с.513]. Большую помощь на данном этапе оказывает использование произведений других видов искусства, созвучных по характеру и настроению с музыкальным произведением. Это могут быть репродукция живописной картины, стихотворение, фрагмент рассказа. Желательно чтобы прослушивание музыкального произведения проходило в активной форме. Для этого необходимо сконцентрировать внимание на важных моментах музыкального произведения. Полезно дать им определенное задание на внимание. Например, «увидеть» музыкальный образ, «услышать» сколько было героев в музыкальном произведении. В чем их сходство и различие? Можно также дать несложные задания, которые можно выполнить во время первого прослушивания музыки. Например, определить жанр или выложить из карточек – фигур форму, графически изобразить мелодическую линию мелодии, используя оттенки синего и красного выложить динамику, услышать тембры музыкальных инструментов, то есть направить внимание обучающихся на музыку и ее детали. При повторном прослушивании музыкального произведения, учитель может комментировать звучащую музыку, вместе с детьми выявлять средства музыкальной выразительности, благодаря которым был достигнут данный образ. Следующий этап работы очень важен, так как учитель в совместной беседе подводит учеников к общему выводу. На данном этапе осуществляется анализ прослушанного произведения. Дети учатся выражать свое мнение, высказывать свою точку зрения, доказывать свое утверждение. С расширением знаний, с каждым новым прослушанным произведением усложняется и его анализ. Последующий этап служит раскрытию в детях творческих способностей. Им предлагается отразить свое «слышание» музыки в рисунке или поделке, а также в осознанном самостоятельном подборе к произведению иллюстраций, созвучных по образному строю стихов. Так происходит более вдумчивое и глубокое постижение музыки, ее содержания через разные формы музыкально-творческой деятельности. Сегодня уроки «Слушания музыки» принесут детям большую пользу, если будут интегрированного типа.

Чтобы занятия по «Слушанию музыки» были эффективными для педагога очень важно найти живую форму общения с детьми. У каждого урока должен быть положительный эмоциональный фон, на котором необходимо грамотно организовать работу на уроке. Преподаватель должен использовать разнообразные методы обучения: методы организации учебной деятельности (словесный, наглядный, практический); репродуктивный метод (неоднократное воспроизведение полученных знаний); метод стимулирования и мотивации (формирование интереса ребенка); метод активного обучения (мотивация обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала); аналитический (сравнения и обобщения, развитие логического мышления); эмоциональный (подбор ассоциаций, образов, художественные впечатления). Самые эффективные – это объяснительно-иллюстративный, где объяснение материала происходит в ходе знакомства с

конкретным музыкальным примером; игровой, где используются формы игрового и графического моделирования; поисково-творческий с активным участием детей в беседах и обсуждениях, а также выполнением творческих заданий. Данные методы обучения активизируют слуховое восприятие у детей в ходе слушания музыки. Также преподавателю следует уметь использовать ведущие каналы восприятия информации у обучающихся (аудиальные, визуальные, кинестетические). Учитель постоянно должен помнить о сохранении здоровья детей: снятии напряжения органов зрения, думать о компенсации двигательной активности, не допускать переутомления, использовать приемы для психологической разгрузки. Обдуманно использовать технические средства обучения. У обучающихся младших классов внимание неустойчиво и поэтому для эффективности занятий «Слушания музыки» необходима довольно частая смена видов учебной деятельности. Следует рекомендовать чередование слушания и письма, опроса и ответов на вопросы, просмотра, игры, самостоятельной работы, рисования, фантазирования, исполнения, заданий связанных с пластикой, движением примерно до семи видов за урок. Виды деятельности необходимо регулярно чередовать. В первом классе каждые пять минут, во втором и третьем через каждые семь-десять минут. Все выше сказанное должно опираться на умелый учет учителем личностных качеств и индивидуальных возможностей каждого ребенка.

Обратим более пристальное внимание на виды деятельности на уроке «Слушание музыки». К ним относятся: слушание и восприятие музыки; размышления детей по поводу услышанной и исполненной музыки; музыкально-пластические и музыкально-ритмические движения под музыку; драматизация музыкальных произведений; игра на шумовых и музыкальных инструментах; творческие задания – рисунки, графика, коллаж, поделки на темы любимых музыкальных произведений, сочинения стихов, сказок, рассказов, музыкальных песен и пьес. А также различные игры, танцы, пантомима, словесное рисование портрета героя, разработка костюмов для персонажей музыкальных произведений; музыкальные викторины, конкурсы, разгадывание кроссвордов, филвордов, ребусов или составление синквейнов. К наиболее действенным способам можно отнести театрализацию самостоятельно придуманного рассказа, сказки или музыкального спектакля, связанного с конкретной темой. Такие уроки вовлекают учащихся в процесс коллективного творчества. Как показывает опыт, интерес учащихся к сценическому и музыкальному воплощению спектакля чрезвычайно велик.

Приведу интересный пример урока из личной практики, на котором дети становятся активными организаторами и исполнителями, музыкального спектакля «Его Величество Фортепиано!». Данная форма работы, вовлечение детей в музыкальную сказку-спектакль позволяет познакомить детей с историей происхождения музыкального инструмента фортепиано не традиционными методами (объяснение, рассказ учителя), а инновационными. Сохраняя стандартную форму занятия, соблюдая методические требования к содержанию программы, такой урок представляет собой традиционное обобщение полученных знаний учениками и контроль со стороны учителя, который производится с помощью загадок, стихов, узнавания музыкальных инструментов по звучащим фрагментам и по иллюстрациям. Это достаточно инновационный творческий подход в раскрытии и закреплении учебного материала через близкую и понятную детям форму сказочного музыкального спек-

такля. Когда дети в костюмах музыкальных инструментов разыгрывают спектакль, танцуют под музыку, играют на музыкальных инструментах, они развиваются комплексно.

Таким образом, можно сделать вывод, что в младших классах одним из наиболее действенных и любимых видов деятельности на уроке у детей является творчество. Ценность творчества заключается не только в результативной стороне, но и в самом процессе. Учитывая детскую физиологию, психологию, интересы к творческим заданиям, выполняемым на уроках слушания музыки, необходимо привносит такие формы работы, через которые ребёнок художественно выражает собственные мысли и ощущения от прослушанной музыки.

Хочу отметить массу положительных моментов таких творческих проектов. Во-первых, музыкальный урок-спектакль в конце четверти позволяет выделить его как особо значимый, на котором подводятся итоги изучения учебного материала. Во-вторых, это возможность творчески проявить себя каждому ребёнку, так как данный вид урока отвечает самым разнообразным потребностям детей: музыкальным, писательским, художественным, актёрским, организаторским. В-третьих, такие уроки положительно влияют на всю группу учащихся, делают их дружными, учат общаться и трудиться вместе, что, несомненно, пригодится им в жизни. В-четвёртых, такой урок-спектакль позволяет продемонстрировать родителям полученные их детьми на уроках знания, умения и навыки. Для учителя это прекрасная возможность тесного общения с родителями школьников, которое так важно для успешного обучения. В-пятых, столь занимательный урок можно использовать для выступления в детских садах с целью популяризации музыкального искусства. В-шестых, подобный урок может быть использован в стенах родной школы, например, на творческом утреннике «Посвящение в музыканты». Таким образом, наглядно видна максимальная польза подобных творческих занятий.

Необходимо учитывать и тот факт, что на уроке находятся дети, по-разному воспринимающие информацию. Исходя из этого, для наилучшего усвоения материала у ребят должны быть задействованы разные типы восприятия. Поэтому на уроке, помимо звучащей музыки, словесного проговаривания текста, выразительной мимики, жестикуляции, движений под музыку должно быть и визуальное постижение учебного материала: красочные плакаты с изображением музыкальных инструментов симфонического оркестра, старинных музыкальных инструментов. Такого типа нетрадиционный урок в доступной и увлекательной для детей форме поможет закрепить полученные знания.

Для урока используется вполне доступный материал: загадки о музыкальных инструментах, стихи, интересная подборка музыкальных фрагментов. Учащиеся знакомятся со звучанием цимбал, клавесина, арфы, рояля, вспоминают тембры гобоя, английского рожка, фагота, трубы, органа, челесты, кларнета и других музыкальных инструментов. Дизайн костюмов к спектаклю и декорации заранее обдумываются и изготавливаются самими учащимися совместно с родителями и учителем, атрибутом к каждому костюму служит карточка-амулет на шею каждого участника спектакля, изображающая свой персонаж «музыкальный инструмент». В процессе подготовительной работы может быть использован также широкий спектр вариантов совместного творчества детей и учителя: подражание наиболее характерным движениям

героев сказки, танцевальная импровизация, песенное творчество, использование в ходе действия сказки детских музыкальных инструментов.

Творческие виды деятельности формируют художественную фантазию, развивают образно-ассоциативное мышление, эмоциональную сферу учащихся, способствуют развитию артистичности, художественному познанию мира учащимися через собственную созидательную деятельность, а главное воспитывают их эстетический вкус и любовь к высокохудожественной музыке, вызывают желание слушать и исполнять её. А использование их в совокупности с другими видами лишь усилит образовательный и воспитательный эффект.

Подведем итог выше сказанному и классифицируем основные виды деятельности на уроке «Слушание музыки», сгруппировав их между собой.

Виды деятельности на уроке «Слушание музыки»:

Восприятие музыки. Процесс работы над развитием восприятия музыки может быть самым разным, связанный в первую очередь с последующим ее анализом.

Игровая деятельность. Игровая деятельность может быть тесно связана со слушанием музыки. В данном случае это могут быть музыкально-дидактические игры для развития сенсорных способностей у детей.

Исполнительская деятельность. Исполнительство может быть также тесно связано с процессом восприятия музыки или являться логическим его продолжением. Чтобы лучше почувствовать природу музыки детям предлагаются музыкально-ритмичные движения под музыку.

Творческая деятельность. Деятельность на уроке, связанная с творчеством также является очень важным видом работы на уроке. Через творчество дети очень точно проявляют свое отношение к прослушанной музыке. Одним из любимых является музыкально-игровое или танцевальное творчество. С большим интересом дети импровизируют под музыку на детских музыкальных инструментах.

Продуктивная или практическая деятельность. Данный вид деятельности тесно связан с творческой. Это может быть рисование, аппликация, лепка во время слушания музыки. Могут быть и совместные с родителями проекты, например по созданию музыкальной сказки, спектакля.

Музыкально-образовательная и познавательно-исследовательская деятельность. Музыкально-образовательный вид деятельности во время слушания музыки является обязательным элементом, за счет которого осуществляется постоянное обогащение и развитие музыкальной культуры ребенка. Ребенок получает знания, как общего характера, так и специальные знания, связанные с различными видами деятельности.

Коммуникативная деятельность. Коммуникативная деятельность нацелена на развитие речи детей, которое хорошо осуществляется во время беседы, диалога, решения поставленных задач, например что-то отгадать или придумать во время сюжетных игр.

Поиск новых видов и форм деятельности на занятиях обусловлен стремлением найти новые пути для развития и поддержания интереса обучающихся к урокам «Слушание музыки». Это способствует совершенствованию исполнительских навыков у ребенка, развивает связи с различными видами искусства (музыка, актерское мастерство, изобразительное искусство, поэзия, хореография), а также межпредметные связи с дисциплинами музыкально-эстетического цикла (вокал, ин-

струментальное исполнительство, теория и история музыки), приобщение учащихся к самостоятельной работе.

Виды деятельности на уроке тесно взаимосвязаны. Например, при использовании на уроке приемов игрового моделирования, которые осуществляются в сочинении простейших мелодических моделей с разными типами интонации или через пластику телесно-моторных движений, где отражаются особенности метроритма, фактуры, рисунка мелодии. В графическом изображении фразировки, интонаций; в исполнении на инструментах детского оркестра ритмических аккомпанементов, в импровизированных играх-драматизациях в виде мимических движений лица, выразительных жестов, песен-диалогов.

Самое главное – это активное восприятие музыки, которое означает напряжение внимания, памяти, слухового аппарата. Для активного восприятия необходимо педагогу не давать готовые знания, определения, а подводить детей самих к формулированию выводов, терминов исходя из их наблюдений за музыкой.

Возраст детей требует разнообразия форм обучения и быстрой смены видов деятельности. Уроки могут иметь разный облик, в зависимости от содержания: урок-настроение, урок-путешествие, урок-концерт, урок-спектакль, урок-сказка, урок-воспоминание, урок-исследование, комплексный урок. Однако в центре любого урока всегда должна стоять звучащая музыка и эмоциональный отклик на нее — ребенка. Именно на это нацелены уроки «Слушания музыки» – развить в детях тягу к прекрасному.

«Я глубоко верю в то, что чувство восхищения музыкальной мелодией можно развить у каждого человека» – В. Сухомлинский [8, с.82].

### Список литературы

1. Амонашвили, Ш.А. Как живете, дети? / Ш.А. Амонашвили. – М., 1986. – С.46.
2. Белобородова, В.Г. Музыкальное восприятие школьников / В.Г. Белобородова. – М.: Педагогика, 1975. – 506 с.
3. Иванченко, Г.И. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.И. Иванченко. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.
4. Лагутин, А.И. Музыкальное восприятие. / А.И. Лагутин. Методика преподавания музыкальной литературы в ДМШ. – М.: 1982. – С.145-167. Основы методики обучения слушанию музыки – С.152.
5. Лагутин, А.И. Формирование слушательских умений. / А.И. Лагутин. Методика преподавания музыкальной литературы в ДМШ. – М.: 2005. – С. 56-68.
6. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
7. Немов, Р.С. Виды и развитие человеческой деятельности. / Р.С. Немов. Общие основы психологии. М.: Просвещение, К.1, 1995. – 129-138 с.
8. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям / Сухомлинский В. Избранные педагогические сочинения. Т.1. М., 1979. – С.82.
9. Сухомлинский В. Избранные педагогические сочинения. Т.1. М., 1979. – С. 513.
10. Черноиваненко, Н.В. Формирование музыкального восприятия школьников. / О.А. Апраксина. Музыкальное воспитание в школе. Вып.15. М.: Музыка, 1982. – 111-130

## НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье рассматривается вопрос о нравственном развитии детей младшего школьного возраста в процессе литературного образования. Раскрывается понятие нравственность и основные приемы формирования нравственной личности младших школьников путем литературного образования в условиях образовательного процесса. Приводятся примеры произведений, которые можно использовать на уроках литературы для воспитания личности младшего школьника.*

**Ключевые слова:** нравственность, литературное образование, ценности, воспитание.

В современном мире быстро меняются духовные и эстетические ценности. Литература помогает формировать функционально грамотных людей, (основа функциональной грамотности закладывается в начальных классах), формирует читательскую компетенцию детей, закладывает основы формирования грамотного читателя. Грамотный читатель – это человек, у которого сформирована душевная и духовная потребность в чтении как средстве познания мира и самопознания [3, с. 35]. Именно поэтому воспитание нравственности выходит на первый план.

Литература воспитывает в каждом человеке различные ценностные ориентиры: ценность жизни, ценность добра, ценность свободы, чести и достоинства, ценность природы, ценность красоты и гармонии, ценность истины, ценность семьи, ценность труда и творчества, ценность гражданственности, ценность патриотизма, ценность человечества [1, с. 14].

Литература всегда интересна читателям разных возрастов. Рядом с простым в произведениях писателей – классиков всегда находят место нравственные законы, духовные ценности. Необычные характеры, сложный, внутренний мир героев, размышления об окружающем мире помогают младшему школьнику обнаружить в себе и в том, что его окружает безграничные запасы теплоты и красоты, но в то же время показывают, что жизнь человека и природы нестабильна, и поэтому к ней нужно относиться бережно. Предметом исследования в литературе остается человек со своими переживаниями и эмоциями, которые он испытывает. Но, показывая различные образы героев, каждый автор преследует свою главную идею, ради которой он пишет книгу.

Произведения писателей – классиков интересны сегодняшнему читателю, потому что люди всегда пытались найти ответы на «вечные вопросы»: «Что плохо? Что хорошо? Что надо любить? И что ненавидеть?». При нахождении ответов на данные вопросы происходит формирование нравственных ценностей у младших школьников, и эта проблема остается актуальной на сегодняшний день.

Д.С. Лихачев пишет: «А в чем самая большая цель жизни? Я думаю: увеличивать добро в окружающем нас. А добро – это прежде всего счастье всех...» [2, с. 20]. Одна из главных задач педагога – направить младших школьников, вступающих в жизнь, на правильный путь, в котором нравственные ценности превыше всего.

Для того, чтобы понять какой же смысл вкладываем мы в значение слова «нравственность», проанализируем какие определения «нравственности» даны в справочной литературе.

С. И. Ожегов пишет, что «нравственность – правила, определяющие поведение, духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а также выполнение этих правил поведения» [4, с. 423].

В философском словаре дано такое определение: «Нравственность – форма общественного сознания, в которой отражаются и закрепляются этические качества социальной действительности (благо, добро, справедливость и т. д.), нравственность представляет собой совокупность правил, норм общежития, поведения людей, определяющих их обязанности и отношения друг к другу и к обществу» [6, с. 196].

Анализируя понятия «нравственность», можно сделать вывод, что через него младшие школьники овладевают правилами и ценностями, в которых и заключается воспитание личности. Так как «воспитание – это сложный процесс, процесс принятия человеком важных правил и идей (ценностей), которые определяют поведение человека в обществе на разных ступенях его развития» [4, с. 98]. На уроках литературы, которые входят в образовательный процесс младшего школьника, и происходит овладение этими нормами и правилами, входящими в воспитание, как одну из ступень развития. Следовательно, целью литературного образования становится развитие и воспитание личности младшего школьника, нравственного, культурного человека, в котором присутствуют общечеловеческие и национальные ценности. Этот процесс не стихийный, а целенаправленный, как для педагога, так и для школьника. Именно нравственное воспитание младших школьников становится одним из основных компонентов образовательного процесса.

Поскольку большую часть времени ребенок проводит в школе, то она становится той средой, которая помогает формированию его ценностных ориентиров в жизни. Поэтому важно, чтобы воспитательная система взаимодействовала со всеми компонентами школьной жизни: уроком, переменной, внеурочной деятельностью.

В современном обществе проблема воспитания высоконравственной личности младшего школьника выступает на первый план. Перед общеобразовательной школой ставится задача подготовки ответственного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных качеств личности школьника [3, с. 56].

Основной функцией школы является формирование интеллектуальных, эмоциональных, деловых, коммуникативных качеств обучающихся к активному взаимодействию с окружающим миром (с природой, другими людьми, самими собой). В этом помогают, конечно, уроки литературы. Именно на примерах произведений писателей – классиков воспитываются в детях самостоятельность принятых решений, целенаправленности в действиях и поступках, развивается способность к самовоспитанию и саморегулированию отношений.

Педагогу необходимо построить учебный и воспитательный процесс таким образом, чтобы ребенок понимал, что коллективная, учебная, общественно-полезная деятельность – это важное условие нравственного воспитания. Нужно стараться ставить обучающихся в ситуации непосредственного проявления заботы о других, оказания помощи и поддержки, защиты младшего, слабого [3, с. 57].

Важное значение в процессе литературного образования младших школьников играет педагог, он направляет читательскую деятельность и верно организует весь учебный процесс, так как знает методики и технологию анализа текстов.

Для младшего школьника это особенно важно, поскольку учебная деятельность выступает как ведущая. В этом возрасте учебная деятельность оказывает наибольшее внимание на развитие школьника, определяет появление многих новообразований. Причем в ней развиваются не только умственные способности, но и нравственная сфера личности [1, с. 41].

Рассмотрим подробнее основные приемы формирования нравственной личности младших школьников путем литературного образования в условиях образовательного процесса.

Начинается работа с обучающего анализа, через анализ текста «по образцу» до самостоятельного анализа литературного произведения и создание собственного при помощи творчества и воображения.

Основным путем формирования навыка анализа является перечитывание текста и вдумчивое чтение с остановкой на «трудных» словах.

Главная работа на уроке ведётся с неизвестным или незнакомым детям словом и идет через осознание использования именно этого слова внутри произведения, его смысловой части, эмоциональной силы, важности для автора и для самого литературного произведения.

Перечитывание текста – неперемный и очень важный технологический приём работы над художественным произведением, отражающий особенности его восприятия читателем. «Строго говоря, первым прочтением является второе, потому что тогда читатель соотносит каждый эпизод с целым» [7].

Уроки литературы дают почву для размышления, кроме этого развивают творческие и мыслительные способности младших школьников. На начальном этапе обучения они получают знания об особенностях текстов различных жанров, выполняют задания разного типа, которые помогают формировать литературоведческие понятия в сознании обучающихся.

Представления о нравственных качествах людей (трудолюбие, честность, доброта, тактичность и др.) формируются в сознании младших школьников путем использования на уроках литературных жанров: загадок («Весь мир кормит, а сама не ест»), пословиц («Хоть мошна пуста, да душа чиста», «Лучше бедность да честность, нежели прибыль да стыд») сказок («Мороз Иванович», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка»), стихотворений («Моя родня»), повестей («Крокодил Гена и его друзья») [5, с. 8].

Таким образом, нравственное воспитание зависит от тех методов и приемов, которые использует педагог в литературном образовании школьников. Именно они помогают усвоению литературно-художественного произведения, воспитывают нравственные качества человека, которые так необходимы нашим воспитанникам для будущей жизни.



**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Асмолов, А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания / А.Г.Асмолов // Новое педагогическое мышление. – М.: Логос, 1986. – 99 с.
2. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном – М.: Детская литература, 1988. – 55 с.
3. Образовательная система «Школа 2100». Федеральный государственный образовательный стандарт. Примерная основная образовательная программа. В 2-х книгах. Книга 2. Программы отдельных предметов (курсов) для начальной школы / под научн. ред Д.И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, испр. – М.: Баласс, 2011. – 416 с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., М.: Высшая школа, 1993. – 944 с.
5. Русское народное поэтическое творчество. – Хрестоматия. – М.: Высшая школа, 1978. – 528 с.
6. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд. М.: Республика, 2001. – 720 с.
7. Официальный сайт Всероссийской школьной библиотечной ассоциации. Режим доступа: <http://ipk.admin.tstu.ru/> (дата обращения: 1. 06. 2014).

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ КРАЕВЕДЕНИЮ**

*В статье представлены общие понятия о том, что такое внеурочная деятельность и как правильно организовать внеурочную деятельность младших школьников по литературному краеведению.*

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, литературное краеведение, региональные знания.

Внеурочная деятельность по литературе в настоящее время приобретает все большее значение, поскольку преподавание литературы в структуре урока не может охватить всего объема знаний, и надежный путь применения полученных знаний в жизни.

По мнению Д.В. Григорьева, внеурочная деятельность - понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. Данный вид деятельности характеризуется проявлением детьми вне уроков активности, которая осуществляется главным образом исходя из их интересов и потребностей, она направлена на познание и преобразование себя и окружающего мира, играет при правильной организации важную роль в развитии учащихся и формировании дружной атмосферы в детском коллективе [2, с. 9].

Также Д.В. Григорьев для реализации внеурочной деятельности в школе выделяет следующие её виды:

- познавательная деятельность;
- игровая деятельность;
- досугово-развлекательная деятельность;
- проблемно-ценностное общение;
- художественное творчество;
- социальное творчество;
- трудовая деятельность;
- спортивно-оздоровительная деятельность;
- краеведческая деятельность [2, с. 11].

Все перечисленные виды внеурочной деятельности школьников могут быть организованы в различных формах: факультативы, кружки, научно-общественные объединения учащихся, интеллектуальные клубы, библиотечные встречи, дидактические театры, познавательные экскурсии, олимпиады, викторины, тематические игры.

В нашей работе мы рассмотрим организацию внеурочной деятельности младших школьников по литературному краеведению.

Исследователи выделяют следующие формы внеклассной работы по литературному краеведению:

- литературно-краеведческие вечера;
- встречи;
- концерты [2, с. 25].

Таким образом, к литературно-краеведческой работе можно отнести концерты, вечера, встречи.

Литературные вечера, в свою очередь, могут быть литературно-исторической и литературно-географической тематики. Тематика некоторых вечеров может охватывать историю родного края, сравнивая быт и культуру в прошлом и в наши дни, другие же – посвящаться истории о жизни и творчестве одного или нескольких писателей-земляков. Так же литературно-краеведческие вечера различаются по способу проведения: вечера-диспуты, литературно-музыкальная композиция, конкурс, конференция.

Следующей формой внеклассной работы являются встречи с писателями или людьми, образы которых автор использовал в качестве прообразов героев своих произведений, а также с людьми, чья судьба интересно связана с жизнью родного края.

Последний, но не менее важный, вид литературно-краеведческой работы – это концерты, которые могут проводиться как самими учениками или учителем, так и специально приглашенными гостями: музыкантами, артистами. Большое значение во время литературного концерта имеет чтение стихотворений о природе того места, в котором школьники родились и живут.

С.А. Голубков под термином «литературное краеведение» подразумевает знакомство с литературной историей и современной литературной жизнью региона, включающее устное народное творчество [1, с. 98].

Литературное краеведение представляет собой один из самых важных разделов общего краеведения. Оно изучает особенности родного края, его красоту, способствует приобщению школьников к духовной жизни народа, во всей ее многогранности.

Многие отечественные исследователи такие как: К.Д. Ушинский, Д.С. Лихачев, Н.А. Куринова, Р.Р. Хайрутдинова отмечали важность использования элементов краеведения в обучении и воспитании детей, так же они подчеркивали в своих трудах особенности, на которых должна строиться работа по данному направлению.

По мнению Н.А. Куриновой занятия, во время которых дети знакомятся с литературой родного края, желательно начинать на начальной ступени образования – в младших классах. Материал для такой работы содержат уроки по знакомству с окружающим миром, уроки русского и родного языка, уроки литературного чтения [4, с. 139].

На уроках литературы учащиеся получают элементарные литературно-краеведческие знания в связи с изучаемым по программе материалом. Одной из основных задач на таких уроках – сообщение сведений о писателях, связанных с родным краем, именно эти знания вызывают у школьников интерес к занятиям краеведением, увлекают их, пробуждают желание узнать больше нового о литературе своего региона.

Более тесное знакомство с краеведением проходит на специально организованных во внеурочное время кружках. Такая деятельность становится более интересной для младших школьников, благодаря ее находкам и открытиям. Занятия литературным краеведением во внеурочное время, в свою очередь, дают школьникам возможность установить связь литературы с жизнью, изучить среду, послужившую

материалом для творчества тех или иных писателей, побывать в их творческих лабораториях.

Р.Р.Хайрутдинова выделяет две группы знаний учащихся по литературному краеведению: региональные и общекраеведческие. Среди общекраеведческих знаний отмечают: знания биографических и творческих связей писателей с тем или иным краем, о путешествиях писателей, о литературных местах России. Региональные знания – это знания о фольклоре, литературной жизни родного для учащихся края, связей с этим краем писателей-уроженцев и писателей, приехавших в него или его описавших. Общекраеведческие знания учащихся определяются программой школьного курса, региональные знания зависят от того, введены ли в школе уроки регионального компонента или литературно-краеведческий кружок [6].

На занятиях краеведением учащиеся встречаются с писателями, связанными с данным краем своей жизнью, рождением или отдельными произведениями. Особое значение имеет знакомство школьников с современной литературой. Изучению литературно-краеведческого материала предшествует его поиски и первоначальная обработка.

Привлечение местного материала усиливает интерес учащихся к литературе и тем самым способствует оживлению учащихся. Перед тем как приступить к изучению жизни и творчества некоторых писателей необходимо ознакомить учащихся с их деятельностью в родном крае [3, с. 198].

Факты и примеры из местной жизни могут выступать как параллель между изображенными в художественном произведении событиями и человеческим характером. В некоторых случаях такой материал полезно привлекать на завершающих этапах знакомства с произведением или литературной темой. Заканчивая изучение некоторых произведений, рисующих прошлую жизнь, дети имеют возможность взглянуть на современное состояние изображенных писателем мест.

Привлекаемый материал будет постепенно усложняться от класса к классу в связи с расширением общего и литературного кругозора учащихся, по мере усиления их интереса к краеведческим знаниям. Увеличится количество сообщаемых фактов, углубится анализ литературно-краеведческих явлений. Очень важно на таких занятиях использовать наглядные пособия, которые в свою очередь делают сообщаемые знания более понятными, доступными и интересными. К наглядным пособиям можно отнести: портреты писателей – земляков, фотографии памятных мест, схемы поездок писателя по родным местам, диафильмы и кинофильмы.

Т.Г.Питинова отмечает, что для получения младшими школьниками прочных знаний по литературному краеведению во время внеурочной деятельности необходимо правильно организовать соотношение двух важных компонентов образования: регионального и основного. Сопоставление литературного материала этих двух компонентов помогает детям усваивать вопрос эстетических отношений искусства и реальности, сравнивать произведения различного художественного уровня, представлять картину литературного процесса разных эпох. Система такого вида работы требует от педагога профессиональной подготовки, заинтересованности, компетентности, активности, исследовательской и творческой способности [5, с. 86-89].

Итак, из всего выше изложенного можно сделать вывод, что формы проведения и организации внеурочной деятельности младших школьников по лите-

ратурному краеведению очень разнообразны. Успех проведения данной занятий зависит от увлеченности школьников и заинтересованности учителя, который должен в этом и помочь.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Голубков С.А. Литературное краеведение в школе / С.А. Голубков. Куйбышев: Куйбышев. кн. изд-во, 1981. – 197 с.
2. Григорьев Д.В, Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвящение, 2011. – 223 с.
3. Дондокова Ц.Л. Развитие творческих способностей школьников в исследовательской деятельности по лингвистическому и литературному краеведению. // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты. – 2011. – № 2. – С. 297-299.
4. Куренова Н.А. Литературное краеведение. // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 6. – С. 139-140.
5. Питинова Т.Г. Изучение родного края. // Начальная школа. – 2006. – № 11. – С. 86-89.
6. Хайрутдинова Р.Р. Организация внеурочной деятельности младших школьников по литературному краеведению. Режим доступа: [http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2012/12/pedagogika/khayrtdinova.pdf](http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/12/pedagogika/khayrtdinova.pdf). Дата обращения: 5.06.14.

## АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПРОГРАМ З КОРЕКЦІЇ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ СЛАБОЗОРИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**Анотація.** Розглянуто особливості застосування програм з корекції фізичного розвитку слабозорих учнів початкової школи. Наведено аналіз публікацій і науково-методичної літератури щодо даної проблематики. Визначені особливості застосування сучасних програм з корекції фізичного розвитку слабозорих учнів початкової школи.

**Abstract..** Features of the use the programs for correcting of physical development visually impaired primary school pupils. The analysis of publications, scientific and methodological literature on the subject was done. The features of the application of modern programs correcting physical development of visually impaired primary school pupils are defined.

**Ключові слова/ Keywords:** фізичний стан / physical state, фізичний розвиток / physical development, стан здоров'я / health condition, функціональний стан / functional condition, фізична підготовленість / physical training, слабозорі учні / pupils with poor eyesight, початкова школа / junior school.

**Постановка проблеми.** Повне чи часткове порушення функцій зору відбивається на фізичному розвитку, що обумовлено складністю просторової орієнтації і викликаним цим обмеженням слабозорих учнів початкової школи в свободі пересування. Діти з вадами зору мають низький рівень рухової активності, яка супроводжується ретардацією фізичного розвитку, зниженням фізичної працездатності, погіршенням стану соматичного здоров'я та адаптаційних можливостей і зростанням захворюваності.

Особливу увагу освітяни приділяють фізичному розвитку слабозорих дітей. Багатьма дослідженнями доведено значущість зору для фізичного розвитку дитини (А.Г.Литвак, 1998; С.Л.Рубінштейн, 2001; О.В.Маркова, 2010). Зокрема, дослідженнями А.Г. Литвака доведено, що часткова або повна втрата зору тягне за собою найбільш серйозні і частонічимневідшкодовані втрати в області почуттєвого відображення світу [8, С.7]. Дослідження С.Л.Рубінштейна присвячені визначенню ролі зорових відчуттів у пізнанні світу. Доведено, що зорові відчуття доставляють виключно багато і тонко диференційовані дані величезного діапазону. Зір дає найбільш досконале, справжнє сприйняття предметів. Зорові відчуття найбільш диференційовані від афективного, в них особливо сильний момент почуттєвого споглядання. Зорові сприйняття – найбільш “опредмечені”, об'єктивовані сприйняття людини. Саме тому вони мають дуже велике значення для пізнання і для практичної дії [11, С. 215]. О.В.Маркова зазначає, що інформацію про стан зовнішнього і внутрішнього середовищ організм отримує за допомогою сенсорних систем, які сприймають і аналізують цю інформацію; забезпечують формування відчуттів, уявлень і специфічних форм пристосувальної поведінки. До 80-90% всієї інформації про зовнішнє середовище людина отримує за

допомогою зорової сенсорної системи. Зір – винятково важлива функція організму. Від того, як бачить дитина, залежить її подальший розвиток [9, С. 3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Фізичний розвиток учнів з вадами зору підпорядковується загальній тенденції генезису дітей та підлітків, але порівняно з нормою характеризується фізіологічно кризовим відставанням усіх вікових груп як у хлопчиків, так і в дівчаток (В.О. Кручинін 1982; Р.М. Азарян 1990; Л.І. Солнцева 1991; Б.В. Сермеєв 1992; Д.М. Маллаєв 1993; О.Г. Літвак 1998; Л.В. Харченко 1999; Д.О. Силантьєв 2001; Л.А. Єракова 2005; Л.М. Бровченко 2007; А. Данків 2007; А.А. Дяченко 2009; О.В. Ротар, В.А. Мазур 2012; А.Б. Юрченко 2013, та ін).

Провідне місце серед відхилень у показниках фізичного розвитку слабозорих учнів початкової школи належить дефектам постави та деформація опорно-рухового апарату (О.П. Павлов 1984; І.В. Героєва 1996; Н.Н. Мелентьєва 2004; Л.М. Бровченко 2006, 2007; А.А. Дяченко 2009; Н. Івасик, Є. Курташ, Н. Кургалюк, Ю. Біляк 2011; О.В. Ротар, В.А. Мазур 2012; А.Б. Юрченко 2013 та ін.).

Чисельними дослідженнями встановлено, що у слабозорих дітей спостерігаються додаткові дефекти, супутні зоровому захворюванню (Л.В. Харченко 1999; Н.Н. Мелентьєва 2004; Л.М. Бровченко 2006; А.А. Дяченко 2009; О.В. Ротар, В.А. Мазур 2012; А.Б. Юрченко 2013 та ін.). Як відмічають автори найбільш поширеним супутнім захворюванням у слабозорих учнів початкової школи є порушення постави та захворюваність опорно-рухового апарату. Причини порушення постави слабозорих учнів початкової школи класифікують за такими напрямками:

1. Медико-біологічні: хромосомні аномалії, розлади центральної і периферичної нервової системи, що змінюють статику дитини в цілому позначаються на стані постави, недостатній розвиток сили скелетних м'язів, перенесені пошкодження опорно-рухового апарату і різного роду інфекційні захворювання;

2. Санітарно-гігієнічні: порушення вимог до організації навчально-виховного процесу, неповноцінне і нерегулярне харчування;

3. Педагогічні: недостатній рівень професійної компетентності вчителів початкової школи, відсутність єдиної координаційної програми дій педагогів батьків, шкільних лікарів з виховання правильної постави [10, С.8].

Дослідження показників фізичного розвитку слабозорих учнів початкової школи, свідчать про те, що слабозорі діти мають відставання у показниках соматометричних ознак. Дослідженнями (Л.В. Харченко, 1999; Д.О. Силантьєв 2001; Л.А. Єракова, 2005; А.А. Дяченко, 2009; та ін..) доведено відставання у: довжині тіла; окружності грудної клітини; маси тіла; окружності стегна, гомілки, плеча; життєвої ємності легень; у показниках кистьової динамометрії; відмічається нижче норми  $AT_{\text{сіст}}$ ,  $AT_{\text{діаст}}$ .

Отже, за тривалий період досліджень українських вчених про можливість використання засобів фізичної культури в корекції та реабілітації відхилень в розвитку дітей з вадами зору, накопичено науково обґрунтовані та експериментально перевірені педагогічні технології. Доведено, що зміст програмного забезпечення повинен враховувати біологічні й педагогічні закономірності керування фізичним станом організму дитини у процесі фізичного виховання. Ігнорування цих закономірностей перешкоджає реалізації завдань педагогічного процесу, що не призводить до досягнення мети системи

фізичного виховання учнів у початковій школі – підвищення рівня фізичного стану, фізичного розвитку, зміцнення здоров'я, зменшення захворюваності. Наявна система фізичного виховання в Україні не досягає мети – зміцнення здоров'я підростаючого покоління, про що свідчать статистичні дані. На думку багатьох дослідників, дана ситуація є результатом впливу комплексу негативних чинників, одним із яких є невідповідність методики фізичного виховання сучасним психолого-педагогічним принципам навчання учнів початкової школи, які мають вади зору. Саме тому назріла необхідність в раціональній організації діагностичної, корекційно-оздоровчої роботи зі слабозорими учнями початкової школи, для того щоб досягти найбільшої ефективності реабілітації на ранніх стадіях виникнення несприятливих відхилень у фізичному розвитку.

**Мета дослідження** – на підставі аналізу теоретичного дослідження визначити особливості застосування сучасних програм з корекції фізичного розвитку слабозорих учнів початкової школи.

**Методи дослідження** – аналіз спеціальної літератури, педагогічного досвіду; педагогічне спостереження.

**Виклад основного матеріалу.** В.В. Дичко (2000) у своїй роботі розкриває новий напрямок корекційної педагогіки щодо роботи з слабозорими учнями 1-3 класів, зокрема формування у них оцінно-контрольних дій у процесі корекційно-реабілітаційного навчання рухів на уроках фізичної культури.

Дослідження засвідчило, що формування оцінно-контрольних дій в учнів початкових класів із порушенням зору проходить п'ять стадій:

- розрізнення положення тіла або його частини у просторі при розчленовано-конструктивному виконанні вправи, оцінка і контрольні дії при стимулюванні вчителя;
- розуміння біомеханічних параметрів форми рухової дії, що вивчалася, словесне позначення рухів;
- розрізнення окремих елементів техніки рухової дії, що вивчалася в цілісній системі, дифузна оцінка і контроль їх виконання;
- глобально-адекватне сприйняття, в якому структура рухової дії, що вивчалася, була показана в інтегральній формі без розрізнення фаз техніки, оцінно-контрольні дії глобального характеру;
- адекватне відображення структури рухової дії в повному обсязі її структурних деталей (фаз), адекватні оцінно – контрольні дії.

Основною формою реабілітаційно-тренувальних занять виступив урок, що проводився три рази на тиждень.

За результатами експерименту було виявлено три рівня точності виконання рухів за якістю сформованості оцінно-контрольних дій, які суттєво впливали на якість формування рухових дій: перший характеризується точним виконанням вправ (помилки не більше 14%), на другому рівні учні допускали помилки від 14 до 30%, на третьому спостерігалися грубі помилки (нижче 30%).

У процесі дослідження було виявлено ефективні педагогічні умови формування рухових дій у сліпих учнів початкових класів. 3-поміж них: урахування вікових особливостей молодших школярів, складної структури дефекту зору, зони актуального й найближчого фізичного розвитку; дидактико – реабілітаційна мотивація; по-



тапне навчання рухових дій; варіативно адекватно дефекту зору рухові реабілітаційні режими; оцінно – контрольні дії за виконанням рухів [3]

Д.О. Силантьєв (2001) розробив методику корекції фізичного розвитку і початкової спортивної підготовки із плавання зі слабозорими дітьми молодшого шкільного віку. Слабозорим дітям пропонували заняття з плавання у поєднанні з рухливими іграми на суші й у воді. Вони займалися 2-3 рази на тиждень по 60 хвилин у басейні. Початкова спортивна підготовка проводилась у 2 етапи: на першому етапі діти набували навичок, які дозволяли їм триматися на воді у результаті засвоєння пірнання, стрибків у воду, ковзання, просування у воді, контролюючого дихання. На другому етапі удосконалювали техніку спортивних способів плавання кролем на спині і на грудях, брасом і дельфіном на основі вже сформованих навичок і набутих рухових якостей.

Реєстрація фізичного розвитку проводилась за такими показниками: рівновага, вестибулярна функція, фізична працездатність при пульсі 150 ударів за хвилину ( $PWC_{150}$ ) за формулою В.Л.Карпмана, показники функції зовнішнього дихання за пробами Штанге і Генча. Загальну оцінку фізичного розвитку визначали за антропометричними показниками: довжина тіла, маса тіла та об'єм грудної клітки за методикою Т.Ю.Круцевич.[9].

Н.М.Мелентьєвою (2004) запропонована методика застосування комплексів вправ сполученого впливу для формування постави у школярів з порушенням зору в процесі занять фізичними вправами в спеціальній (корекційній) школі.

Основні форми реалізації програми – урок фізичної культури, неурочні форми навчального дня: гімнастика до занять, фізкультхвилинки..

Оцінка рівня фізичного розвитку здійснювалася за методами антропометричного профілю та Індексів. В ході дослідження використовували показники рівня фізичного розвитку: маса тіла, довжина тіла, ОГК, ЖЕЛ, сила кисті, Індекс Кетле, Життєвий Індекс, зовнішній огляд, антропометрія, вимір Плечового Індекса. а також показники фізичної підготовленості: тривалість утримання верхньої частини тулуба на висі, підкидання м'яча вгору за 30 с., нахил вперед з положення сидячи. Біг 30 м.(с.), човниковий біг 3x10м. (с.).[8].

Л.А.Єраковою (2005) була розроблена технологія початкового етапу навчання руховим діям сліпих і слабозорих дітей з урахуванням ступеня втрати зору. Автор відмічає, що в адаптивній фізичній культурі спостерігається деяка обмеженість уявлень фізичного виховання інвалідів і його приватні аспекти.

На уроках фізкультури використовували різноманітні види рухової активності (новітніх технологій фітнесу) адаптованих для застосування в сфері фізичного виховання дітей – інвалідів зору.

Аналіз показників фізичного розвитку (віковий період, довжина тіла, маса тіла, ОГК) школярів, які спостерігалися, здійснювався на підставі індивідуальної оцінки конкретних показників, порівняння їх з віково-статевими нормативами, наведеними у спеціальній літературі, а також функціональні показники серцево-судинної системи ( $ЧСС_{сп}$ ,  $АТ_{сiст}$ ,  $АТ_{дiаст}$ ), ЖЕЛ;

Тести оцінки швидкісних здібностей, сили та спритності:

1. Швидкісні здібності: Теплінг-тест;

2. Силкові здібності: кистьова динамометрія, вис на зігнутих руках, Тест Крауса-Вебера, підйом в сид за 1 хв., стрибок в довжину з місця, стрибок в висоту з місця.

3. Спритність: метання м'яча в ціль, човниковий біг 4x9 м [5].

Л.В. Бровченко (2007) у своїй роботі пропонує програму з ЛФК, спрямовану на корекцію дефектів постави й окремих показників фізичного розвитку слабозорих дітей молодшого шкільного віку, що навчаються в спеціальних школах.

Суть програми полягає у комплексному поєднанні різних форм, засобів (традиційних і сучасних) і методів лікувальної фізичної культури, спрямованих на корекцію основного показника фізичного розвитку дитини – постави, з врахуванням протипоказань і застережень до фізичних навантажень, у залежності від патології зору.

Заняття з ЛФК проводились три рази на тиждень, у послідовному чергуванні з уроками фізичної культури (Пн, Ср і Пт – заняття з ЛФК, Вт і Чт – урок фізичної культури). Заняття з ЛФК організовувались як груповим, так і індивідуальним методом. Тривалість групового заняття складала 40 хв., а індивідуального – 30 хв.

ЛФК широко застосовувалась у наступних формах: ранкова гімнастика, фізкульт-хвилинка під час предметних уроків, самостійні заняття фізичними вправами під наглядом вихователів навчально-реабілітаційного центру та самостійні заняття під наглядом батьків під час шкільних канікул, заняття ЛФК (індивідуальні та групові).

Засоби корекції постави й окремі показники фізичного розвитку слабозорих молодших школярів умовно автор поділив на дві групи: традиційні та сучасні:

- до традиційних засобів увійшли комплекси корегувальних фізичних вправ, з використанням різних предметів (гімнастичні палиці, м'ячі, обручі, мішечки тощо).
- до сучасних засобів увійшли: фізичні вправи на тренажерах (велотренажер, "орбітрек", бігова доріжка, профілактор Євмінова); фізичні вправи на фіт-болах різного діаметру; фізичні вправи з використанням гімнастичних роликів; елементи спортивних ігор, спрямовані на розвиток координації, швидкості реакції, уваги.

Підбір і дозування фізичних навантажень при проведенні різних форм ЛФК зі слабозорими дітьми молодшого шкільного віку здійснювався з врахуванням протипоказань і застережень, а також, з урахуванням основних ознак втоми життєво важливих систем організму [1].

Дослідження О.Ю. Коломійченко (2007), спрямоване на розвиток гнучкості у слабозорих школярів молодших класів, було розроблено педагогічну технологію корекційного та цілеспрямованого розвитку гнучкості у слабозорих дітей як прояв рухливості в суглобах, компонент їх просторової орієнтації, сенсорної і пропріоцептивної чутливості.

Визначення гнучкості й рухливості в суглобах відбувалось у процесі обстеження слабозорих школярів, за показниками рухливості в ліктьовому, колінному, плечовому, кульшовому, гомілковостопному суглобах і суглобах хребта. При цьому використовувались загальновідомі методики: для визначення рухливості в суглобах – методики Мак-Дугалла, Уенгера, Гріна, Б.В. Сермеєва; для визначення просторової орієнтації – методики М.В. Паукова і В.П. Черемісіна.

Основною формою впровадження технології були уроки фізичної культури.

Формування дидактико-реабілітаційної мотивації та мотивації досягнень використовувались системно, у взаємодії з функціональними зв'язками між структурними компонентами корекційно спрямованої педагогічної технології розвитку

гнучкості у слабозорих дітей. Урахування ревалентних педагогічних, психологічних, морфолого-функціональних факторів реалізації дидактико-корекційних комплексів обумовили її ефективність [6].

О.В. Криличенко (2007) для слабозорих учнів була науково обґрунтована педагогічна технологія корекції й розвитку витривалості засобами фізичної культури у вигляді педагогічної системи відкритого типу.

Ця система базується за принципом етапно-циклічного структури керування процесом та містить дидактичні корекційно – спрямовані комплекси (засоби й методи формування рухових дій, методи розвитку витривалості, ситуативної просторової орієнтації, медико-педагогічний моніторинг), рухові режими (оптимальне співвідношення інтенсивності, обсягу, строки впливу, число серій, тривалість інтервалів відновлення, форми відпочинку й релаксації), методи кругового тренування, спеціальні рухові ігри, формування дидактико-реабілітаційної мотивації.

Для вивчення вікових особливостей функціональних можливостей і витривалості школярів з порушеннями зору були використані функціональні проби та рухові тести: “Біг на місці 70 % інтенсивності від максимальної” (за методикою Б.В. Сермеева, В.О. Шекурова), “Біг за 5 хвилин”, “Піднімання в сід з вихідного положення лежачи на спині за 1 хвилину”, велоергометричний тест  $PWC_{170}$  (А.Т. Ісхакової, І.А. Корнієнка та ін.), “Біг з подоланням перешкод”. Функціональний стан кардіореспіраторної системи організму оцінювався за максимальним споживанням кисню й індексу Скібінські.

Основною формою впровадження технології були уроки фізичної культури.

Автор підкреслює, що в корекційній роботі зі слабозорими школярами визначальне значення має психолого-педагогічний і медичний моніторинг якості педагогічного впливу, тому що завдяки йому можна здійснювати регулювання цього впливу, змінюючи соціально-педагогічні умови, дидактичні комплекси, рухові корекційні режими. Моніторинг дозволяє виявляти потенційні можливості нових педагогічних технологій, визначати їхню соціальну цінність у корекційно-утворювальному середовищі.

Визначена педагогічна технологія корекції і розвитку витривалості забезпечує не лише корекцію рухової сфери, а й досить високий рівень сформованості у учнів з вадами зору дидактико – реабілітаційної мотивації, за умов врахування рівня адекватності (стосовно індивідуальних можливостей учнів з вадами зору) рухових режимів, що структуровані на основі оптимального співвідношення малої, помірної, великої і субмаксимальної потужності фізичних навантажень [7].

А.Б. Данків (2008) запропонував використання елементів бальних та народних танців на заняттях фізичною культурою молодшим школярам з порушенням зору.

На виконання танцювальних вправ виділялось 70% від тривалості уроку фізичної культури, також 1 раз на тиждень проводилися уроки бального і народного танцю та індивідуальні позаурочні завдання, які склалися зі спеціальних вправ для розвитку гнучкості і м'язової сили.

Рівень ФР здійснювали за показниками: ріст, маса тіла, ОГК. Рівень соматичного здоров'я визначали за Г.Л. Апанасенко. Оцінка зовнішнього дихання за даними спірографічного обстеження, проводилася в спокої після велоергометричного навантаження на комп'ютерній приставці “SpiroCom”. Проба Штанге і Генче. Дослідження

функціонального стану серця проводили на комп'ютерній приставці "CardioLab+" з реєстрацією кардіограми у 12 відведеннях. Рівень фізичної працездатності за результатами велоергометричних тестів. Фізична підготовка – за системою тестів Юрофіт. Загальний стан стану здоров'я – за рівнем захворюваності і сумарною кількістю пропусків впродовж навчального року

Ефективність відбувається за умов формування мотивації в руховій активності, її підсилення за допомогою виконання танцювальних вправ під час уроків фізичної культури і додаткових позаурочних занять, на підставі контролю, здійснення індивідуального, диференційованого підходу [2].

А.А. Дяченко (2010) розробила корекційну технологію, що дозволяє за допомогою фізичних вправ різної біомеханічної спрямованості впливати на стан постави дітей молодшого шкільного віку.

Автор розробила алгоритм організації оздоровчих занять, який складається з трьох етапів: вступного, корекційного, підтримуючого. Складовою частиною корекційної технології є аудіо-програма «Школа постави», яка включає текстовий компонент комплексів корекційно-профілактичних вправ, музичні сюжети для використання під час проведення «Фестивалю постави».

Розроблена технологія розрахована на чотири навчальні чверті (2 семестри) – 9 місяців. Заняття проводилися два рази на тиждень на уроках фізичної культури, під час фізкульт-хвилинок та при проведенні гімнастики до занять і у вільний час дітей на протязі дня. Уроки, тривалістю 45 хв., проводились під керівництвом вчителів фізичного виховання, яким попередньо були надані усі матеріали корекційної технології. Реалізація комплексів під час фізкульт-хвилинок проводилась спільно з вчителями, які керують предметними уроками, а проведення ранкової гігієнічної гімнастики здійснювалось наставниками груп, яким були надані необхідні матеріали. Використання дітьми рухливих ігор та комплексів вправ корекційної технології під час самостійних занять (у вільний від навчання час) заохочувалось вихователями та наставниками груп, які були попередньо проінструктовані.

Для визначення морфофункціональних характеристик дітей молодшого шкільного віку з послабленим зором використовувались такі методи як антропометрія і відеометрія; Тест Є.Я. Бондаревського, значення куткових характеристик. Біомеханічний відеокомп'ютерний аналіз статодинамічної постави школярів здійснювался за використанням програми: "БІОВІДЕО".

Ефективність даної технології відбудеться за умов систематичного застосування розробленої аудіо-програми [4].

О.А. Юрченко (2013) була розроблена модульна технологія корекції порушень просторової організації тіла молодших школярів з послабленим зором.

Модульна технологія корекції порушень просторової організації тіла дітей молодшого шкільного віку з послабленим зором базувалась за методичними принципами фізичного виховання: свідомості і активності, наочності, доступності і індивідуалізації, систематичності; та спеціальних педагогічних принципів АФВ: єдності діагностики та корекції, диференціації та індивідуалізації, урахування вікових особливостей, компенсаторного спрямування педагогічного впливу, адекватності, оптимальності та варіативності педагогічного впливу, головної ролі мікросоціума.

Основні форми впровадження технології: уроки фізичної культури (3 рази

на тиждень), гімнастика до занять, динамічні рухливі перерви між предметними уроками, фізкультпаузи та фізкультхвилинки на предметних уроках, рухливі заняття в групах продовженого дня.

Аналіз показників вертикальної стійкості тіла у дітей послабленим зором з різними типами постави відбувалася за тестом Є.Я. Бондаревського; дослідження показників біогеометричного профілю постави молодших школярів з послабленим зором; тест кінематики ходьби

Систематичне використання запропонованих корекційних комплексів фізичних вправ як умова ефективності запропонованої модульної технології корекції порушень просторової організації тіла дітей молодшого шкільного віку з послабленим зором.

**Висновки.** Аналіз змісту програм з фізичного виховання слабозорих учнів початкової школи дозволив виокремити позиції, які

- гальмують творчий потенціал педагогів, що працюють за цими програмами;
- не спрямовані на створення педагогічних ситуацій особистісного розвитку дитини.

Означене дозволяє сприймати програми з фізичного виховання слабозорих учнів початкової школи як інструмент щодо педагогічних маніпуляцій вихованнями (з одного боку), а традиційну методику з фізичного виховання, на засадах якої власно й розроблено навчальні програми, як методику примусів, регламентованих “правильних” основних рухів.

Теоретичний аналіз навчальних програм підтверджується багаторічними спостереженнями за різними педагогами під час проведення ними занять (уроків) з фізичної культури, масових фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бровченко Л. Обґрунтування авторської програми з лікувальної фізичної культури для слабозорих дітей молодшого шкільного віку // Молода спортивна наука України. 2007. Т.ІІ. – С.34-40.
2. Данків А. Характеристика функціонального стану кардіореспіраторної системи у дітей 7-9 років з вадами зору // Молода спортивна наука України, 2007. Т.ІV. – С.97-103.
3. Дичко В.В. Формування рухових дій у молодших школярів з порушеннями зору: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 “Корекційна педагогіка” / В. В. Дичко. – Одеса., 2000. – 24 с.
4. Дяченко А. А. Корекція порушень постави дітей молодшого шкільного віку з послабленим зором засобами фізичного виховання: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук: спец. 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / Національний ун-т фізичного виховання і спорту України. – К. 2010. – 24 с.
5. Єракова Л. А. Диференційоване фізичне виховання сліпих і слабозорих школярів в умовах спеціалізованого інтернату: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / Л. А. Єракова. – Київ., 2005. – 22 с.
6. Коломійченко О. Ю. Розвиток гнучкості у слабозорих школярів молодших класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 “Корекційна педагогіка” / О. Ю Коломійченко. – Одеса., 2007. – 21 с.

7. Криличенко О. В. Корекція витривалості школярів з вадами зору засобами фізичної культури: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 “Корекційна педагогіка” / О. В. Криличенко. – Одеса, 2007. – 23 с.
8. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб.пособие / А. Г. Литвак; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.
9. Маркова Е. В. Анатомия, физиология и патология органа зрения. Иммунологические аспекты глазных заболеваний: учебное пособие / Е. В. Маркова, Т. В. Климова. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – 231 с.
10. Мелентьева Н. Н. Формирование осанки у младших школьников с нарушением зрения в процессе занятий физическими упражнениями в специальной (коррекционной) школе: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры” / Н. Н. Мелентьева. – Санкт-Петербург, 2004. – 20 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2001. – 720 с
12. Силантьев Д. О. Корекція фізичного розвитку слабозорих дітей засобами плавання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 “Корекційна педагогіка” / Д. О. Силантьев. – Київ, 2001. – 16 с.

## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация.** В данной статье освящается проблема патриотического воспитания учащихся начальных классов на уроках литературного чтения. Определяется значимость художественной литературы в жизни детей, изучение которой способствует патриотическому воспитанию личности школьников.*

Всестороннее развитие и воспитание младших школьников является значимой составляющей образовательного процесса и представляет его основу. Одна из важнейших задач общеобразовательных учреждений – воспитание патриотической личности. В настоящее время данная проблема является достаточно актуальной. Во все времена патриотизм был величайшей национальной ценностью, но в последние десятилетия в России произошли большие изменения в области экономики и политики, что привело к потере значимости духовных ценностей для всех граждан страны. Утрата значимости духовных ценностей как элемент патриотического сознания, стала более заметной. В связи с этим вопрос о повышении уровня патриотического воспитания младших школьников становится одним из главных направлений на уроках литературного чтения.

Патриотизм (греч. *patris* – отечество) – нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь и преданность Отечеству, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины [2, с. 45].

Период младшего школьного возраста по своим психологическим характеристикам является наиболее благоприятным для воспитания патриотизма, так как ребенок в этом возрасте доверяет взрослому, для него характерны внушаемость, эмоциональность, искренность чувств, необходимость соблюдения нравственных норм. Полученные знания и привитые ценности в этом возрасте, остаются с ребенком на всю дальнейшую жизнь. Д. С. Лихачев говорил: «Воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному городу, к родной речи – задача первостепенной важности...» [3, с. 67].

Литературное чтение – один из гуманитарных предметов, способствующих формированию разносторонне развитой личности, воспитанию подлинного гражданина России, а самое важное – патриота. Для приобщения к гуманистическим ценностям культуры необходимо развитие творческих способностей. Но, к всеобщему сожалению, современные школьники мало заинтересованы в чтении художественной литературы.

Но, для того, чтобы подняться на ступень патриотизма необходимо изучение искусства, в частности, художественной литературы. На уроках литературного чтения происходит знакомство с миром образов, созданных писателем, что не просто

способствует накоплению жизненного опыта и знаний, но и накоплению духовно-нравственных ценностей; развитие в учащих начальную школу способности сопереживать, уважать, ценить, любить человека и Родину.

Патриотизм, главным образом, прививают не только различные произведения, описывающие красоту родного края, героические подвиги советских воинов, партизан, но и трудовые подвиги людей, их честную трудовую жизнь, на заводах и фабриках, в тылу врага. В сознании школьников должна поселиться убежденность в том, что дружба народов – та величайшая сила, которая помогает людям объединиться и противостоять любым стихиям, и природным и социальным.

Большое значение в воспитании патриотизма играет изучение биографий писателей, художников, посвятивших свою жизнь не только творчеству, но служению народу. Многие из них, прошли всю войну, совершили трудовой подвиг. Патриотическое чувство прививают произведения о прошлом Родины, наших предков, о которых нам повествует народная поэзия, отражающая неповторимую красоту природы России, светлые идеалы народа.

Одной из важнейших проблем духовно-нравственного воспитания школьников в условиях современного общества является формирование ценностных ориентаций, поэтому на уроках литературного чтения изучаются устное народное творчество. Особое место занимает работа с произведениями писателей и поэтов родного края.

Не менее значимым условием в нравственно-патриотическом воспитании школьников является прикосновение к истории своей семьи, и без помощи родителей здесь не обойтись. Совместное изучение с родителями своих корней, истории своих предков способствует бережному отношению к традициям, передающимся из поколения в поколение, сохранению семейных связей.

Самое важное, что чувство патриотизма у младших школьников формируется в процессе изучения родного языка, а также в процессе анализа литературных героев и произведений, позволяющих постичь всю его красоту и выразительность.

Остановившись и делая акценты на определенных художественных образах и деталях произведения, выстраивая в памяти детей определенные связи между уже прочитанными и изученными произведениями, можно вызвать целую массу разных эмоций, чувств, переживаний, мыслей, способных развить у младших школьников чувство патриотизма, бережного отношения к природе и своей Родине.

Работу по гражданско-патриотическому воспитанию можно рассматривать в трех направлениях:

«Я – гражданин России»:

Формирование духовно-нравственных принципов гражданской ответственности;

Формирование активной гражданской активности;

Формирование чувства причастности к истории страны.

В содержание данного направления входит изучение героев Великой Отечественной войны, самоотверженный труд взрослых и детей в послевоенное время, также бесстрашие русского народа в образах сказочных героев и былинных богатырей.

«Мы – дети России. Я и семья»:

Формирование представлений о семейных ценностях, традициях;

Формирование гражданского отношения к своей семье как основе российского общества;



Формирование патриотических чувств на основе культурно-патриотических ценностей трудовых и боевых традиций российского народа.

Данное направление включает в себя изучение литературы, в которой зафиксированы духовные традиции семьи, уделяется огромное внимание просвещению родителей по вопросам нравственности.

«Моя Родина – Россия. Я и мое Отечество»:

Формирование знаний о государственной символике Российской Федерации, прав и обязанностей гражданина России;

Изучение истории малой Родины и подвигов земляков;

Воспитание бережного отношения к природе.

Деятельность третьего направления по гражданско-патриотическому воспитанию включает формирование представлений младших школьников о государственной символике Российской Федерации, их значение для каждого гражданина России; изучение рассказов и стихотворений о природе, на примере произведений Ю. Яковлева, К.Д. Ушинского, творчества А. С. Пушкина, С. Есенина, писателей-анималистов В. Бианки, М. Пришвина, Н. Сладкова и т.д.

Совместная деятельность, детей, педагогов, родителей создает атмосферу радости, удовлетворения, способствует максимальному формированию у младших школьников положительной самооценки и комфортного психологического состояния.

Таким образом, воспитание из учащихся начальных классов – настоящих патриотов своей Родины поистине важная и непростая задача. Систематическая, планомерная работа по патриотическому воспитанию младших школьников предполагает основу для формирования необходимых ценностей и качеств личности. Художественная литература является мощным средством в воспитании патриотизма у младших школьников на уроках литературного чтения. Искренняя заинтересованность на уроке, осмысление и переживание в процессе изучения мира литературных образов, и в результате – пробуждение творческой мысли учащихся, способствует формированию убеждений истинного патриота своей страны.

### Литература

1. Касимова Т. А. Патриотическое воспитание школьников: Методическое пособие / Т. А. Касимова, Д. Е. Яковлев. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 64 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / под ред. В. Г. Панова. – М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 1999. – Т. 2. – 236 с.
3. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном / Сост. и общая ред. Г. А. Дубровской. – Изд. 3-е. – М.: Дет. лит., 1989. – 238 с.

## PROFESSIONAL ORIENTATION INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

### INTRODUCTION .

Modern school needs a new type of teacher who owns a high professional qualifications and professional culture that can objectively and independently interpret pedagogical phenomena and facts , to evaluate critically transform pedagogical reality. This is due primarily to the problems of self- identity and self-realization of creative teacher , new conceptual approaches to the reform of secondary education.

According to the Law of Ukraine “On Education” Of higher education “[1; 2; 3] education is organized according to the principles of individualization and humanization. In modern pedagogical university shifting its learning process for personal self-development, the formation of competence as a general ability in social activities on the basis of knowledge, experience, values, skills acquired during training.

The need for highly qualified teaching staff determines the need to improve their training and self-training on the main stage – in terms of training in higher educational institutions. Importantly, the teacher – a person capable of independently interpret their place in life and prepare for their students the same . In this context, the role of clear self constant modernization of the future teacher for the dynamic development of separate educational and cognitive abilities of children and life .

Especially important is the problem of professional orientation independent work of students of higher educational institutions , strengthening of professional self-development and improvement of teacher leadership in the work. After all, education is no longer a closed system . In the future, it is necessary to work on mechanisms that ensure transparency of educational institutions. In the context of the modernization of education , which places new demands on the results of educational activities , there is a need for educators capable of professional autonomy . Modern teacher must understand that in society it is not the only source of current scientific knowledge . His role today is the role of the conductor in the information field . This imposes a special responsibility associated with the ability of a professional independent decisions .

This study has allowed to establish the fact that the need for modernization of independent work of students of higher educational institutions in order to improve their training teachers pointed researchers : V.Kozakov , B.Korotyayev , V.Palamarchuk , P.Pidkasisty , O.Pehota , O . Savchenko, A.Usova , T.Shamova , I.Shaposhnikova etc.

However, scholars who have examined the problem of developing independence of pupils ( O. Antonov- Turchenko , L.Volynets , L.Drobot , I.Dubrovina , O.Ignatova , L.Kanishevskaya , N.Kuznetsov , L.Kuzmenko , V.Lutsenko , T . parishioners N.Rentyuk , O.Savchenko, M.Soldatenko, L.Stepanenko ) , indicated the absence of most of the teachers' interest in the pedagogical leadership of independent work , explaining that in the process of

training a large number of hours of independent work of students, professionally oriented

MAIN PART. Our observations and research on this issue suggest that even modern training programs for future teachers in higher educational institutions is not oriented high school teachers focused on the systematic work on the formation of professionally directed independence of future teachers. Greater attention to the educational and cognitive independence.

Study found that students' independent work ranges from 1/3 to 2/3 of the total amount allocated to the study of a particular discipline. This approach to self-sufficiency in training future teachers because independent work is an important component of forming an independent specialist as personality traits, teacher's professional competence. The growth trend in the proportion of independent work of students in higher education institutions is also due to the fact that without the desire to improve knowledge in the process of independent work young professional can not be aware with the modern achievements of science, does not implement the tasks of professional improvement.

Common basic principles of higher pedagogical education outlined in the Concept of pedagogical competence of future teachers in training tiered system of primary education [4] are designed to provide an effective solution to the problem of updating the training of future teachers, acceleration of its refocusing on self-development of intellectual potential forces and opportunities for a successful career in this direction with the students. Note that the professional independence of teachers due to features educational activities, which include: teaching self-determination; Teacher self-motivation; pedagogical self; Normal cultivation; teaching self; pedagogical self-rehabilitation and practice.

Accounting for these functions in the process of pedagogical orientation independence ensure successful solution of problems of training future specialists.

As we know, information is rapidly changing, morally impaired learned. Considered relevant skill personality independently acquire new information in a changing profession, specialty, specialization. Against these skills especially urgent is to find ways to a new quality of independence as an important component of training future teachers, which takes on new meaning. Indeed it is necessary to specify consider essential features of autonomy in the process of training.

First, independence is seen as an important condition for new educational technologies and therefore a means of ensuring a new international standard of professional education.

Second, the basic principles of the Bologna process can be effectively implemented only on the basis of a new quality of education, new approaches to the organization of independent work of students in higher educational institutions. Note that the recognition of the general principles underlying the Bologna process does not preclude the preservation of national educational systems, national cultural traditions. New challenges relate to the content of teacher training in higher education, methods of teaching disciplines, systems evaluation of students' knowledge, innovation in teacher performance. Desired result – professional independence, creativity and activity of future teachers.

Third, the independent work of the future teachers as one of the objects of substantial transformation requires special methodological support and optimize the learning process.

Fourth, the current stage of development of the Higher Pedagogical School in Ukraine not only characterized by the search for ways to optimize the educational process

, but also focused methodological support spiritual development of future teachers. And independence is an expressive sign of spiritual culture of personality .

In this regard, one of the priorities of higher educational institutions consider the formation of future teachers of high-level professional consciousness and self-readiness to implement the pedagogical guidance of independent work of students at the professional level .

Obviously, purposeful and effective solution to these problems is possible if there is a theoretically sound model and psycho- pedagogical conditions for the successful preparation of future teachers for the implementation of this important educational function. To this end, reveal the essence of the problem. Dominant vector implementation of such training is the value orientation of the future teacher autonomy in the process of training. Its formation has a certain content , the steps necessary for the assimilation of knowledge, skills and habits, forms and methods of teaching in higher pedagogical institutes , professional capacity potential.

It should be noted that the development of autonomy as a personal quality attracts supporters axiological approach to teaching science . Most often category autonomy Axiology regarded plane deyalnostnyh active manifestations of professional creativity of the individual.

Practical readiness of the future teachers to self- fulfillment of professional roles – is the proper level of formation of the complex skills and qualities which provide professional level teaching. Thus, the external operation of professional and pedagogical readiness of the student for independent future activities as a system depends on the level of formation of his practical readiness . In turn, even a high level of readiness to fully ensure the further development of vocational and educational preparedness as an integrated system . This function performs the third structural component – the willingness of future teachers to improve themselves. This is a complex microsystem that integrates psychological , practical and technological components. It provides specialist work on a stage.

Importantly, psychological and pedagogical analysis of pedagogical activity allowed to specify how the system readiness , understand it is not the essence of the abstract qualities of the expert , but as the structure of its individual manifestations , rafting skills as personal values in the general professional image “I” . This may explain the introduction of the system of vocational and educational readiness for self- teaching of the third component, which , in our opinion , may be responsible for the quality of the prospect of professional development specialist. Only able to graduate in time and depending on the conditions of new activities effectively perform professional duties when he is able, on the one hand , to evaluate themselves on potential development opportunities as a specialist , and on the other – to cultivate the qualities that have already been established , emphasizes A.Kuzminsky [ 5 ] .

Thus, self- organization – part of the holistic development specialist , a direction vector which – integrated willingness to work independently . Willingness to self-improvement – the highest level of readiness for self-education . Concept of readiness for self- regard in the broadest sense , highlighting the socio- cultural, spiritual and vocational personality- developmental aspects .

It should be noted as a succession of links in the “ professional and pedagogical readiness of the future teacher to work independently “ and the microsystem “ student readiness for self-improvement .” However, continuity of relationships is not automatically and requires considerable effort on the part of the subject of self-education – students and

teachers. Strategy and tactics of professional self- theory is based on the provisions of the holistic approach and the features of its implementation in the training of future teachers , noted V.Semichenko .

In our view, the effectiveness and efficiency of the process of formation of professional and pedagogical readiness of the student while studying at educational institutions depend on the approaches and technologies of the previous stage of professional development of a young man – a professional qualification .

The above positions in the context of the formation of the professional independence of future teachers is a scientific basis for the experimental study of appropriate pedagogical conditions. Our position on the researched topic served as the basis for experimental verification of the first condition – the creation of an educational environment where the system of relations “ teacher – student “, “ student – student group “ formed by the experience of self- evaluative judgments students.

We conducted ascertaining experiment whose purpose was to identify means of formation of self-reliance in students of pedagogical faculty, their approaches to the solution of professional problems and their relation to psychological and educational knowledge. It was necessary to determine the motives of self- learning and cognitive activity ; provide an assessment of personal potentialities within their chosen profession , as well as to learn the need for independent activity of students in vocational training.

Students were asked to answer the question in the questionnaire :

1. What qualities should possess the modern teacher to become an independent professional growth ?
- 2 . Whether you have these qualities ?
- 3 . Could university lecturer encourage future teachers to exercise professional independence directed ? If so, how?
- 4 . Which teacher do you think yourself?
- 5 . Explain how you know the category of “ professional independence” ?

It should be noted that 98% of students surveyed admitted that they do not possess full autonomy as a personal touch. 15% of respondents were confident that this lack of personality traits will not interfere with their professional activities, 29% of those surveyed expressed a desire to work towards the formation of this quality.

According to today's students , professional independence – is the ability of the teacher to make a decision and implement it in the pedagogical process (89%) , to determine the prospects for career development and to implement them (49%) , to create situations pedagogical success and career development (76%) , the ability to to act without prompting and plants (56%) .

Students demonstrated inaccurate answers to the fifth question of the essential definition of key definitions . 89 % of respondents gave the definition through the acquisition of a tautology . But all of the respondents indicated that professional autonomy is related to career success and positive results of pedagogical activity .

The results showed that students are not arguments determine the category of professional autonomy and have insufficient knowledge and experience with respect to the formation of this personal quality .

Analysis of means of formation of self-reliance in students of pedagogical faculty certified that there are certain difficulties. They are associated with conscious assimilation of

students of educational material, understanding the relationship between the studied phenomena, establishing cause- sledstvennyh links etc. To overcome these difficulties justified the most effective methods for the formation of self-reliance and active situational learning, interactive self-study students.

Stated that the formation of self-sufficiency in the future teachers training is due to the changing nature of their activities of self-conscious of learning to understand the significance of the images of their assimilation to a continuous process of self-education, with time – of self- management activities.

High level of motivation in the formation of professional autonomy was identified in only 36 % of students who already live without parental support. 89% of the students surveyed believe that independence is formed through an example of a high school teacher during the period of training depends on the worldview and value orientations of the individual. 11% of respondents believe that through the project, the research work can be formed as the quality of professional independence of a future teacher.

In 15% of respondents to the formation of low motivation of professional autonomy due to negative developments in the field of education (corruption, the need to promote favorable relations career, the financial aspect of the self). In 37 % of the respondents motivation for the formation of professional autonomy at the secondary level, which explains the interest of personal autonomy issues at all. For students of the 4th year level of independence in their professional activities impressively higher (76%). This is explained by the passage of production practices.

**CONCLUSION.** Thus, under the decision of problems of modern higher education system, which provides training on humanistic principles in continuing vocational education and self-improvement teacher determinant address emerging differences between the objective need of society (and the very future of the specialist that relates to a particular situation with the objective requirements of society own subjective capabilities as an active transmitter of reality in general, and in fact to themselves, in particular) in the effective formation socially mature, creative personality of the modern teacher with a high measure of professional autonomy, as much as possible included in the process of continuous teaching and general cultural self-improvement, which effectively determines the strategy of his personal and professional life, which is aware of personal responsibility in the education of the citizen – on the one hand, and the inability to effectively creative self-development of graduates of teacher training institutions within the traditional content, teacher training, due, in particular, small limit of time allowed in the educational process for the acquisition of future teachers of professional experience, which has a pronounced creative nature – on the other hand, is the development of professional independence of student teachers as the basis of the subjective factor and creative self-realization in the system of teacher education and continuous self-improvement expert.

Levels of formation of professional autonomy in the feasibility study to allocate on the basis of characteristics such as: motive activity, commitment, responsibility (with a high level of self-control and self-esteem critical), initiative, ability to plan and carry out self-education, vocational educational and other activities taking into account the foreseen final result, the presence of a specialist ability to generalize the knowledge acquired in the process or activity findings and techniques by transferring them to a solution of unusual situations that arise in teaching practice (extrapolation), the ability to search for variants of

action aimed at addressing emerging problem situations (interpolation) .

### References

1. The Law of Ukraine “ On Higher Education “ (scientific and practical commentary ). – K., 2002
2. On Higher Education : Law of Ukraine of 17.01.2002 , № 2984 -III . – K.: The parliamentary form of 2006 . – 64 .
3. On Education : Law of Ukraine , December 8, 2006 . – K.: Parliamentary publishing . – S. 1-39 . 4 . Andreev VI Pedagogy of higher education : innovation and prognostic course: tutorial / VI Andreev . – Kazan: Innovation Center , 2005 . – 500 .
4. Kuz'minskii AI Pedagogy of higher education : teaching . pos. / AI Kuz'minskii – K.: Knowledge, 2005 . – 486 .

### **abstract**

*The author elaborated on the relevance of the problem of professionally directed self-study of future teachers. Opened the theoretical basis and the results of ascertaining experiment conditions for the implementation of professionally directed autonomy, namely the creation of an educational environment where the system of relations “ teacher – student “ , “ student – student group “ formed by the experience of self- evaluative judgments students.*

**The author focused on the fact that the development of autonomy as a personal quality attracts supporters axiological approach to teaching science .**

**Keywords:** student, teacher , teacher autonomy , value, axiology .

## **КУЛЬТУРНО-ЗНАЧЕННЕВА ФАХОВА ТЕКСТОЛОГІЯ ЯК ЧИННИК УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Ключові слова / Key words:** текст/ text, культурно-значеннева фахова текстологія/ cultural and semantic professional textology, увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів/ expressiveness of speech of future educators preschools, професійно-мовленнева діяльність майбутніх вихователів/ vocational and speech activity for future educators, лінгвокультурологічна компетенція/ linguo-cultural competence, культурно значеннева фахова текстологія/ cultural semantic professional textology, текстоцентричний підхід/ text centric approach, текстотворча діяльність/ texts creative activity, текстотворча компетенція/ competence.

Численні наукові розвідки з проблем підготовки майбутніх фахівців з опорою на здобуття професійних знань, умінь та навичок, розуміння раціональності та доцільності поєднання теоретичної платформи, видобуваної за часи навчання у вищій школі із практичними напрацюваннями, виступили засадничими у зверненні при побудові педагогічної технології розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до текстоцентричного підходу.

Проблема тексту привертала увагу багатьох зарубіжних і вітчизняних учених (Х. Ізенберг, К. Гаузенблас, П. Хартман, Н. Голуб, О. Глазова, В. Гольдін, Г. Колшанський, М. Бахтін, І. Гальперін., Т. Винокур, В. Гак, Н. Валгіна, О. Каменська, О. Леонтєв, Д. Баранник, Е. Агрікола, Ю. Лотман, В. Дресслер, Т. Дридзе, Т. Матвеева, Н. Болотнова, Б. Гаспаров, Л. Кратасюк, К. Кожевникова, Л. Мацько, Ф. Бацевич, О. Селіванова, М. Пентиліук, В. Мельничайко, В. Мещеряков та ін.)

Текстоцентричний підхід є необхідною умовою досягнення нової якості освіти, головним змістом якої є розвиток мовленневих умінь і навичок шляхом осмислення змістової та семантичної структури тексту. Текстоцентричний підхід до мовного розвитку дозволяє «поєднати засвоєння структурно-семантичних ознак та явищ, та сприяє формуванню у студентів професійно-значущих знань, умінь і навичок» [14, 373]. З-поміж них Л. Шиянюк виокремлює такі вміння: сприймати й відтворювати чужі та будувати власні усні й писемні висловлювання; визначати доречність використання в тексті стилістично забарвлених лексичних, фразеологічних засобів мови; оцінювати прочитане, висловлювати власну думку; переказувати прослуханий текст художнього стилю мовлення тощо [14, с. 373].

Визначимося з термінуванням ключових понять текстоцентричного підходу до навчання мови: «текст», «дискурс», «фаховий текст», «культурно-значеннева фахова текстологія», «текстотворча діяльність», «текстотворча компетенція».

Текст визначається вченими як «цілісна семіотична форма психомовленнево-



мисленнєвої діяльності, концептуально та структурно організована... семіотичний універсуметносачивілізації...», що виконує посередницьку роль між комунікантами [10, с. 332]; «продукт мисленнєво-мовленнєвої діяльності адресанта, й адресата, його форма залежить насамперед від їхньої взаємодії...» [2], «є універсальною і за багатьма показниками унікальною категорією мови...» [2]; «складна єдність мовної форми, що існує в рамках певного комунікативного акту чи події» (Ван Дейк); «твір мовленнєво-творчого процесу, якому притаманні такі характеристики: завершеність, літературна обробка, назва, надфразові єдності, що об'єднуються різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язків та мають певні цілепокладання та прагматичну настанову...» (І. Гальперін); «готова мовленнєва одиниця, яка є потенційно вірогідною для виявлення та формування мовної, мовленнєвої, лінгвістичної, культурологічної та комунікативної компетентності особистості» [3].

На основі аналізу численних досліджень з теорії тексту О. Селіванова вказує на відсутність єдиної дефініції тексту. Неточності в термінуванні понять «текст» та «дискурс» у 70-х роках ХХ століття стали причиною змішування та синонімізації їхнього значення. Спроби розвести ці поняття зробив Е. Бенвеніст в середині 80-х років, розмежовуючи їх як соціальний (дискурс) та мовленнєвий (текст). З позицій текстоцентричного підходу текст розглядається як «результат будь-якого різновиду мовленнєвої діяльності – мовленнєвий твір у звуковій або графічній формі (говоріння або письмо), а також об'єкт розуміння (читання та аудіювання)» (Т. Єщенко).

Дискурс визначається численними науковими студіями як «вербально розгорнуте міркування задля встановлення істини» (Н. Зборовська), «текст, що пов'язаний із життєвою практикою» (В. Штерн); «комунікативна ситуація, що інтегрує текст з іншими складовими» (Ван Дейк). Дискурс визначається О. Селівановою як «зразок мовної поведінки, що протікає в певній соціальній сфері, має певний набір змінних... комунікативна ситуація з усіма її складовими...» [10, 319]. На основі аналізу численних досліджень теорії тексту та дискурсу дотримуємося концепції, що дискурс є текстом, якому притаманна процесуальність, інакше кажучи, текст, що знаходиться в постійному лінійному розвитку та є структурою змінюваною. Поняття «текст» є значно вужчим, ніж поняття «дискурс».

Спеціальний текст (фаховий) розглядається як текст з певної спеціальності, у його писемній, усній формах. Спеціальний дискурс, за концепцією Т. Єщенко, є «мовленнєвим варіантом розгортання дискурсу, співвіднесеного з тією чи іншою спеціальністю». Аналізуючи наукові розвідки, вважаємо, що дискурс виступає «середовищем» для професійного спілкування, допомагає краще занурюватись у мовленнєві ситуації, які наближають навчання до реальних професійних комунікативних ситуацій. Функціями навчального (спеціального) тексту (за професійним спрямуванням) є: розвиток смислового сприйняття професійного тексту; розуміння прослуханого або прочитаного; розвиток усного мовлення (формування на основі професійного тексту навичок говоріння); поповнення знань студентів про професію; тренування (насиченість тексту комунікативно-значущою лексикою).

Педагогічна технологія розвитку вираження мовлення майбутніх вихователів дошкільних початкових закладів ґрунтується на інтеграції культурологічного, синергетичного, компетентнісного та текстоцентричного підходів. В рамках інтегра-

ції текстоцентричного та культурологічного підходів до мовного розвитку майбутніх вихователів послуговуємося терміном «культурно значеннєвий фаховий текст» (КЗФТ), в деяких наукових розвідках визначається як «культурологічний».

Поняття «культурологічний текст» є затребуваним у методиці навчання іншомовного розмовного мовлення. Культурологічний текст витлумачується Л. А. Ходяковою як культурно-значеннєвий текст, що відображає «історико-культурні цінності» народу, його духовність; естетичні за змістом, формою, структурою і лексичним наповненням тексти;... тексти, що описують традиції народу, релігійні ритуали, побутові обряди, свята, явища природи, які впливаючи на читача викликають у нього певну емоційно-позитивну реакцію [12, с.8].

До культурно-значеннєвих текстів К. В. Колесник відносить художні тексти, твори усної народної творчості, фразеологізми, прислів'я та приказки тощо. [4, с. 96]. Культурологічний текст є «важливим джерелом інформації про минуле та сучасне життя українського народу, яка впливає на формування світогляду мовця, викликає інтерес до мови, яку він вивчає» [11,с.279].

Ознаками КЗФТ є: можливість використання вихователем у навчальному виховному процесі дошкільного навчального закладу; варіативність відповідно до віку дитини та з урахуванням зони найближчого розвитку; лексико-семантичні особливості структури тексту.

Для максимальної впливовості КЗФТ на слухачів змістове насичення та оформлення тексту має відповідати певним критеріям. Це орієнтація на комуніканта, організація його уваги при сприйнятті тексту, забезпечення читача позасюжетною інформацією, структурне й композиційне оформлення змісту тексту, зміст передтекстового етапу роботи (осмислення змісту й обсягу теми, відбір і систематизація матеріалу, попереднє, “робоче” формулювання головної думки тексту і його головних положень, вибір моделі тексту), зміст текстового етапу (вибір і реалізація функцій і типу зачину, деталізація головних положень тексту, розподіл змісту тексту в його планах – фоновому, сюжетному і авторському – і т. ін.) [2].

Визначаємо КЗФТ як тексти, що є засадничими для розвитку виразнення мовлення майбутніх вихователів та дітей дошкільного віку, можуть використовуватися в процесі організації навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах, лексико-семантичне поле яких слугує вирішенню мовних завдань в професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів.

КЗФД (культурно-значеннєвий фаховий дискурс) – це мовленнєві ситуації, мовленнєві ігри, тренінги тощо, які побудовані на основі відібраних КЗФТ та слугують формуванню, вдосконаленню й закріпленню мовних знань, умінь і навичок майбутніх вихователів.

Діяльність, під час якої студенти опановують текстовий матеріал, створюють власні тексти, визначаємо як текстотворчу діяльність. Кінцевим результатом текстотворчої діяльності є текстотворча компетенція. У свою чергу, текстотворча компетенція є мікрокомпонентом лінгвокультурологічної компетенції майбутніх вихователів.

Лінгвокультурологічні наукові розвідки наголошують на термінуванні лінгвокультурологічної компетенції як «системи знань, умінь і навичок, що необхідні для здійснення мовної діяльності... для набуття знань в гуманітарній галузі, знайомства з національною літературою...» [1,с.43]; «...для здійснення мовної діяльності у соціокультурній

сфері спілкування...» [7, с. 15]; «...системи знань про культуру, що втілена в національній мові... особистісні якості, що засвоюються в процесі ознайомлення з культурними цінностями, є вираженими в мові та регулюють комунікативну поведінку носіїв цієї мови» [9, с. 1]; «скупність знань про систему культурних цінностей, що втілені в певній мові, скупність вмінь по використанню цих знань в практичній діяльності» [13].

Вирішальними факторами у формуванні лінгвокультурологічної компетенції А. В. Хомаєва вважає: умови та культура спілкування, правила етикету, знання невербальних форм вираження, соціальні норми мовної та невербальної поведінки, наявність глибоких фонових знань. Основними компонентами лінгвокультурологічної компетенції, за К. В. Колесник, є: лінгвокультурологічні знання як узагальнений досвід, відображення у свідомості в мовній формі (у формі окремих слів, словосполучень, фразеологізмів, прислів'їв, приказок, художніх і краєзнавчих текстів). До лінгвокультурологічних знань А. В. Хомаєва зараховує: знання історії країни, традицій, звичаїв народу, особливостей розмовної мови жителів, побутового життя людей; лінгвокультурологічні вміння як здатність особистості використовувати отримані нею теоретичні знання й відповідні навички, наприклад: вміння творчо використовувати лінгвокультурологічні знання [13, с. 8].

Оволодіння лінгвокультурологічною компетенцією забезпечує, за А. В. Хомаєвою, наявність загальнокультурних знань студентів; розвиток у педагогів умінь правильно та грамотно викладати свої думки як рідною, так і іноземною мовою; передбачає опанування культурою усного та письмового спілкування. Оволодіння мовними структурами з національно-культурним компонентом на різних мовних рівнях, розуміння ситуативної зумовленості культурно-значенневих текстів, вміння витлумачувати їх у певному мовному контексті, свідчить, на думку Г. В. Єлизарової, про досягнення високого рівня лінгвокультурологічної компетенції.

Визначаємо лінгвокультурологічну компетенцію майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як мікрокомпонент їхньої професійно-мовленнєвої компетенції, що включає в себе такі аспекти: знання: жанрових особливостей КЗФТ, змісту культурно-значенневих фахових текстів (КЗФТ); уміння та навички: добирати КЗФТ відповідно до вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей; добирати твори КЗФТ відповідно до вимог чинних варіативних програм навчання та виховання в дошкільному навчальному закладі; сприймати на слух та відтворювати КЗФТ у професійно-мовленнєвій діяльності; використовувати лексичні одиниці КЗФТ у власному розмовному мовленні; читати КЗФТ вголос та мовчки; будувати мовленнєві ситуації та вправи за змістом КЗФТ; уміння використовувати КЗФТ у професійно-мовленнєвій діяльності (у роботі з дітьми дошкільного віку); уміння письмової інтерпретації КЗФТ.

Складовою лінгвокультурознавчої компетенції майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є текстотворча компетенція. Вперше науково обґрунтувала поняття «текстотворча компетентність» Л. Кратасюк. Текстотворча компетентність визначається лінгводидактами як «здатність до первинної та вторинної комунікативної діяльності, що формується насамперед у процесі роботи з різнотипними текстами» [5, с. 7], являє «інтегровану характеристику особистості, яка поєднує в собі її готовність до створення зв'язних висловлювань різних типів і стилів мовлення; володіння текстотворчими знаннями та вміннями, суб'єктивний досвід тек-

стотворення у різних стандартних і нестандартних ситуаціях; здатність оцінювати та відповідати за власну текстотворчу діяльність» [8, с. 101].

Текстотворча діяльність – це система дій, спрямованих на сприйняття й розуміння, відтворення та інтерпретацію, породження й вдосконалення текстів [5, с. 8]. На основі аналізу досліджень у галузі текстотворення (О. Леонтьєв, О. Селіванова, З. Тураєва) Л. Кратасюк виділяє три етапи текстотворчої діяльності: передтекстовий – виявлення особливостей побудови текстів під час сприймання, розуміння, інтерпретації висловлювання; власне текстовий – застосування мовних засобів відповідно до комунікативної мети в процесі породження мовлення; післятекстовий – удосконалення висловлювання [5, с. 8].

Особливості професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів полягають насамперед в умінні працювати з текстами, використовувати готові текстові форми для організації фахового дискурсу з дошкільниками.

Визначаємо текстотворчу діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як діяльність, яка передбачає вміння працювати з КЗФТ, вміння організовувати та приймати активну участь у КЗФД.

Текстотворча компетенція майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачає знання, вміння та навички організації текстотворчої діяльності з дітьми дошкільного віку.

Добір культурно-значеннєвих текстів (КЗТ) ми здійснювали з урахуванням тематики Базового компонента дошкільної освіти, Мовленнєвого компонента дошкільної освіти та чинних варіативних програм навчання і виховання в дошкільному навчальному закладі.

Критеріями добору фахових культурно-значеннєвих текстів виступили: відображення специфіки спеціальності, або фахова специфічність; відповідність критеріям автентичності; дидактична можливість сприяння розвитку комунікативних навичок; врахування рівнів мовно-професійної підготовки студентів; наявність лексики, яка увиразнює мовлення майбутніх вихователів; можливість використання в майбутній професійній діяльності; урахування комунікативно-професійних потреб майбутніх вихователів; стилістична та лексична насиченість мовними одиницями; тематичність інформативна та пізнавальна цінність; наявність візуальних та природних підкріплень (схеми, дидактичні картини, ноти, картини художників).

Серед перспектив подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо розгляд особливостей лінгвокультурологічної та текстотворчої компетенції в межах моделі розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних закладів.

### **Список використаної літератури**

1. Воробьев В. В. Лингвокультурология. Теория и методы / В. В. Воробьев. – М. : Изд-во РУДН, 1997. – 332 с.
2. Голуб Н. Б. Процесс текстотворения как главный элемент риторики [Електронний ресурс] / Н. Б. Голуб. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/169/84/>.
3. Горбачева Н. А. Текстотцентрический подход к формированию коммуникативных умений и навыков учащихся [Електронний ресурс] / Н. А. Горбачева. – Режим доступу: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp8/Gorbacheva.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Gorbacheva.pdf).

4. Колесник К.В. Применение лингвокультурологического подхода в обучении новогреческому языку в общеобразовательных учебных заведениях Украины / К.В.Колесник // Наукові записки Серія «Педагогіка». – 2014. – № 1. – С. 93–99.
5. Кратасюк Л.М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5-6 класів створювати тексти різних типів : Автореф. ... дис. канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 / Людмила Миколаївна Кратасюк. – К., 2011. – 24 с.
6. Матвеева Т.В. Функциональные стили аспекте текстовых категорий / Тамара Вячеславовна Матвеева. – Свердловск : Уральский университет, 1990. – 624 с.
7. Мигненко М.А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе профессиональной подготовки иностранных военнослужащих : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / М. А. Мигненко. – Тольятти, 2004. – 207 с.
8. Перхайло Н. Текстотворча компетентність у світлі інноваційної освітньої парадигми [Електронний ресурс] / Н.Перхайло – Режим доступу: [http://xn—e1aaajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2011/doklad\\_11\\_3\\_2\\_25.pdf](http://xn—e1aaajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2011/doklad_11_3_2_25.pdf)
9. Прохорова О. И. Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку [Електронний ресурс] / О. И. Прохорова // Русский язык за рубежом. – № 3. – 2001. – Режим доступу <http://www.gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2001>
10. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Елена Александровна Селиванова. – К. : Брама ; изд. Вовчок О.Ю., 2004. – 336 с.
11. Туркевич О. В. Особливості використання культурологічних текстів у процесі навчання української мови як іноземної / Оксана Туркевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 277–280.
12. Ходякова Л. А. Методика интерпретации текста как феномена культуры / Л. А. Ходякова // Ярославский педагогический вестник. -Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 2. – Т. 2 – С.76–81.
13. Хомаєва А. В. Лінгвокультурологічна компетенція як компонент сучасного навчання англійської мови [Електронний ресурс] / А. В. Хомаєва // Прикладна лінгвістика 2013: проблеми та рішення : IX Всеукраїнська науково-методична конференція студентів і молодих науковців. – Режим доступу:<http://conference.nuos.edu.ua/catalog//lectureDetail?conferenceId=19967&lectureId=21798>
14. Шиянюк Л. Текст як основа формування риторичної культури студентів-нефілологів [Електронний ресурс] /Л.Шиянюк Вісник Львів. ун-ту. Серія філол. – 2010. – Вип. 50. – С. 371–377. – Режим доступу [http://www.lnu.edu.ua/faculty/philo/visnyk/50\\_2010/50\\_2010\\_shyianiuk.pdf](http://www.lnu.edu.ua/faculty/philo/visnyk/50_2010/50_2010_shyianiuk.pdf).

**Макарова Н.А.**

студентка института математики, информатики и информационных технологий ФГБОУ ВПО «УрГПУ»

**Блинова Т.Л.**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения математике ФГБОУ ВПО «УрГПУ»

## **ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ**

**Ключевые слова:** задача, классификации задач, познавательные универсальные учебные действия.

Процессы модернизации в системе образования потребовали пересмотра целевых установок в определении образовательных результатов обучающихся. Цели образования на сегодняшний день перестают выступать в виде суммы «знаний, умений и навыков», которыми должен владеть выпускник школы 21 века, а предстают в виде характеристики сформированности его личностных, социальных, познавательных и коммуникативных способностей.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования одной из важнейших задач становится развитие универсальных учебных действий учащихся, в том числе и познавательных [3].

Предмет «Математика» по своему содержанию и организации способов учебной деятельности имеет огромные возможности для реализации заявленных в стандарте требований. Результатом формирования познавательных универсальных учебных действий школьников при обучении математике являются умения:

- произвольно и осознанно владеть общим приемом решения задач;
- осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий;
- использовать знаково-символические средства;
- выделять существенную информацию из текстов разных видов;
- осуществлять анализ и синтез;
- планировать и осуществлять деятельность;
- устанавливать причинно-следственные связи;
- устанавливать аналогии и т.д. [1]

Средством достижения данных требований в процессе обучения математике может являться задача, как основная дидактическая единица школьного курса математики, т.к. в процессе решения задач у учащихся в полной мере формируются компоненты познавательных универсальных учебных действий.

В современной литературе существуют разные классификации учебных заданий в зависимости от классификационного признака. Современному учителю необходимо ориентироваться в данном разнообразии и понимать, когда использовать ту или иную задачу для достижения определенных целей.



Нами был проведен анализ соответствия между классификациями задач и компо-

**Рис. 1**

нентами познавательных универсальных учебных действий, с целью выявления тех типов задач, систематическое использование которых в процессе обучения математике позволит продуктивно формировать познавательные универсальные учебные действия школьников.

Результаты анализа представлены в виде схемы на примере одной из классификаций (рис. 1) [2].

Проиллюстрируем данные теоретические положения на примере решения проблемной задачи. Соответствие действий учащихся и компонентов познавательных универсальных учебных действий представлены в таблице 1.

**Задача:** Используя краткую запись условия задачи, помогите паре образованных героев составить и решить ее.

*На сколько меньше, ... во 2-й день, чем в 3-й?*



МОЛОКО

1 ДЕНЬ – 4/21

2 ДЕНЬ – ?

3 ДЕНЬ – НА 6/21 >

ОСТАЛОСЬ – 2/21 ←

Таблица 1

Действия учащихся	Компоненты познавательных УУД
<p>Анализируют условие задачи, анализируют краткую запись: Составляют текст задачи. Например, Корова принесла Котёнку молоко. В первый день поросенок выпил <math>4/21</math>, во второй день неизвестно сколько, в третий день на <math>6/21</math> больше, чем осталось, а осталось <math>2/21</math> молока. На сколько меньше, Котёнок выпил молока во второй день, чем в третий?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- структурирование знаний;</li> <li>- постановка и формулирование проблемы;</li> <li>- анализ объектов с целью выявления признаков;</li> <li>- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;</li> <li>- синтез как составление целого из частей;</li> <li>- знаково-символические (краткая запись).</li> </ul>
<p>Теперь, когда у нас есть текст задачи, мы можем составить план действий для ее решения. Составляют план, выбирая наиболее эффективный способ решения. Создают алгоритм решения, устанавливая при этом причинно-следственные связи, и строят логическую цепочку рассуждений. 1) сначала представим, что всё количество молока это 1, а единица можно представить в виде дроби <math>21/21</math>; 2) теперь узнаем, сколько молока выпил Котёнок в третий день; 3) сейчас сможем узнать, сколько молока выпил Котёнок во второй день; 4) зная, количество молока выпитого во 2-й и 3-й дни, можем ответить на главный вопрос задачи, найдя разность.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;</li> <li>- выбор наиболее эффективных способов решения задач;</li> <li>- самостоятельное создание алгоритмов;</li> <li>- установление причинно-следственных связей;</li> <li>- построение логической цепи рассуждений;</li> <li>- структурирование знаний;</li> <li>- синтез как составление целого из частей;</li> </ul>
<p>Решение: 1. <math>1=21/21</math> – количество молока; 2. <math>2/21+6/21=8/21</math> – количество молока, выпитого в третий день; 3. <math>21/21-4/21-8/21-2/21=7/21</math> – количество молока, выпитого во второй день; 4. <math>8/21-7/21=1/21</math> Ответ: на <math>1/21</math> молока было выпито во второй день меньше, чем в третий.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- структурирование знаний;</li> <li>- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;</li> <li>- знаково-символические.</li> </ul>
<p>Проверка правильности решения.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов.</li> </ul>

### Список литературы

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике. – М.: Просвещение, 1977. – 144 с.
3. Федеральный государственный стандарт – ФГОС, – Режим доступа: <http://standart.edu.ru>





**Чемоніна Л. В.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри початкової освіти  
(Бердянський державний педагогічний університет), Україна

### СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВИ І ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ (ФАЗА РЕФЛЕКСІЇ)

**Ключові слова / Keywords:** критичне мислення / *critical thinking*, рефлексія / *reflection*, «Ромашка Блума» / «*Bloom's Catomile*», «Діаграма Вена» / «*Venn Diagram*», «Сенкан» / «*Cinquain*».

Загальновідомо, що метою вивчення української мови в початковій школі як рідної є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань із мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду. Завданням навчального предмета «Літературне читання» є формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентності, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі.

Отже, успішність і ефективність формування компетентностей молодших школярів залежать від форм і методів організації навчально-виховного процесу. Пріоритетними в цьому сенсі стають сучасні педагогічні технології, які забезпечують активні форми діяльності учнів, залучають їх до творчого процесу пізнання, дослідження проблем, формування власної думки та самореалізації.

Ми згодні з думкою вчених (Т. Воропай, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло та ін.), що однією з таких є технологія розвитку критичного мислення. Мета названої вище технології – розвиток мислительних навичок учнів, необхідних не тільки в навчанні, але й у повсякденному житті (вміння приймати виважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати різні боки явищ тощо) [1].

Технологія розвитку критичного мислення як освітня інновація стала предметом досліджень вітчизняних педагогів і методистів порівняно недавно. Це зумовлено тим, що погляди вчених стосовно можливості формування критичного мислення в учнів початкових класів протягом останніх ста років були досить суперечливими.

Так, наприкінці XIX – на початку XX століття науковці, здійснюючи аналіз діяльності тогочасної школи, вказували, що навчальний процес у закладах освіти спрямований на некритичне сприймання дітьми істин, на безпосереднє запам'ятовування ними навчального матеріалу (П. Блонський, М. Добролюбов, П. Кованько та ін.). Проте другу половину XX століття характеризують дослідження, теоретичні та практичні розробки (питання про зони найближчого розвитку Л. Виготського; ідеї розвивального навчання В. Давидова, Д. Ельконіна; проблема розумового виховання, висвітлена у працях В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі тощо), які стали фундаментом для подальших пошуків шляхів формування критичного мислення дітей і молоді та дозволили сучасним науковцям (Т. Воропай, Д. Десятов, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло та ін.) переконатись, що сенситивним періодом для його розвитку є молодший шкільний вік [3].

Протенауковці різних країн світу не мають єдиної точки зору щодо визначення поняття «критичне мислення». Так, М. Кларін вважає, що критичне мислення є раціональним, рефлексивним мисленням, яке спрямоване на вирішення того, чому варто вірити або які дії варто застосувати [1]. Д. Халперн у своїх працях зазначає, що цей вид мислення передбачає використання когнітивних технік і стратегій, які збільшують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату тощо [2]. Але всі варіанти визначення поняття «критичне мислення» об'єднані спільною рисою – наявністю ознак (аналітичність, асоціативність, логічність, самостійність, системність), які сприяють формуванню компетентностей, що допомагають людині зорієнтуватись у навколишньому світі, як-от: інформаційної, мовленнєвої, логічної, соціальної [3].

Загальновідомо, що процес розвитку критичного мислення має три фази – евокацію (фазу актуалізації, виклику), осмислення (фазу вивчення нового матеріалу) і рефлексію (фазу розмірковування). Відповідно й урок розвитку критичного мислення має три блоки з ідентичними назвами, кожен з яких передбачає використання певних методичних стратегій [1; 3]. Так, організувати належним чином проведення такого блоку уроку як рефлексія (розмірковування) дозволяють методи «Ромашка Блума», «Діаграма Вена» («Кола Вена»), «Сенкан» тощо. Наприклад, на останньому етапі уроку літературного читання в 2 класі, присвяченого вивченню літературних казок за допомогою діаграми Вена (стратегія «Діаграма Вена») можна з'ясувати, чи усвідомлюють молодші школярі, у чому полягає відмінність між літературною та народною казкою, оскільки ця стратегія допомагає навчити дітей зіставляти, порівнювати, знаходити спільні риси й ознаки між явищами та поняттями. Організувати діяльність на уроці доцільно так: учитель об'єднує учнів у пари й дає завдання; учні заповнюють діаграму Вена, для цього будують два (чи більше) великі кола, які частково накладаються одне на одне так, що посередині утворюється спільний простір, у якому міститиметься інформація, властива обом групам предметів, які порівнюються.

Перевірити рівень сформованості вмінь і навичок учнів допоможе й одна з популярних у світі методик – стратегія «Ромашка Блума», створена відомим американським психологом і педагогом Бенджаміном Блумом з метою формування в дітей рівнів пізнавальної самостійності (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка). Суть цієї методики полягає в тому, що перед молодшими школярами ставиться завдання чи пропонується тема, яку необхідно вивчити. Для глибшого розуміння матеріалу вчитель пропонує дітям серію із шести типів запитань (прості, уточнювальні, інтерпретаційні (пояснювальні), творчі, оцінювальні, практичні). З метою унаочнення і кращого сприйняття ними завдання варто намалювати ромашку і записати запитання на її пелюстках (кожному типу запитання має відповідати одна пелюстка).

Отже, розглянуті стратегії сприятимуть формуванню в молодших школярів мовно-мовленнєвої та літературознавчої компетенції, умінь мислити критично, самостійно знаходити, вивчати й аналізувати інформацію, мислити мобільно, аргументовано відстоювати власну точку зору, бути відкритим для сприйняття думок інших людей; помічати помилкові судження інших, своєчасно виправляти власні помилки, адекватно оцінювати свої знання та сприймати зауваження вчителя й однокласників щодо допущених помилок і недоліків.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П. Критичне мислення : як цього навчати / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська. – Харків : «Основа», 2007. – 108 с.
2. Кроуфорд А. та ін. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; наук. ред., передм. О. І. Пометун. – К. : Пляда, 2006. – 220 с.
3. Формування критичного мислення на уроках мови : монографія / Колектив авторів за заг. ред. В. Ф. Дороз; передмова К. О. Баханова. – К. : «Освіта України», 2008. – 336 с.

ПОД- СЕКЦИЯ 6. Теория, практика и методы обучения.

**Дмитриева Т.Н.**

студентка института математики, информатики и информационных технологий ФГБОУ ВПО «УрГПУ»

**Блинова Т.Л.**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения математике ФГБОУ ВПО «УрГПУ»

## **ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРОЯТНОСТНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ СТОХАСТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

**Ключевые слова:** задача, вероятностное мышление, теория вероятности.

*«Логика есть анатомия мышления»*

*Джон Локк*

Федеральный государственный образовательный стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы: личностные, межпредметные, внутрипредметные, предметные. К области «Математика» относятся такие как овладение простейшими способами представления и анализа статистических данных; формирование представлений о статистических закономерностях в реальном мире и о различных способах их изучения, о простейших вероятностных моделях; развитие умений извлекать информацию, представленную в таблицах, на диаграммах, графиках, описывать и анализировать массивы числовых данных с помощью подходящих статистических характеристик, использовать понимание вероятностных свойств окружающих явлений при принятии решений [3], что обуславливает необходимость формирования вероятностного мышления учащихся. Это обусловлено также и тем, что вероятностные закономерности универсальны: современная физика, химия, биология, демография, социология, лингвистика, весь комплекс социально-экономических наук развивается на базе вероятностно-статистической математики.

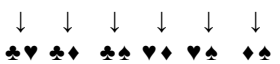
Введение элементов статистики и теории вероятностей в содержание математического образования является одним из важнейших аспектов содержания образования, так как роль этих знаний в современном мире повышается.

Продуктивное формирование вероятностного мышления учащихся в процессе решения задач зависит от их психофизиологических особенностей.

В результате анализа особенностей учащихся, выделенных Л.С.Выготским [1] и Н.Ф.Талызиной [2] нами были сформулированы следующие требования к отбору задач школьного курса математики:

- учащимся 5-6 классов кроме классических задач, нужно подбирать задачи с занимательным сюжетом, со сказочным сюжетом и задачи, сформулированные в нетрадиционной (стихотворной) форме. Они отвлекают учеников от скучной математики и в то же время способствуют повторению и закреплению задач на комбинаторику и теорию вероятности. Задачи нужны такие, чтобы учащиеся могли представить и нарисовать картинку, задачи, которые решаются с помощью схем и таблиц;

Таблица 1

Класс	Особенности задачи	Задачи
5-6 класс	<p>Сказочное содержание, яркие, красочные сюжеты.</p> <p>Общие посылы независимы от воспринимаемой реальности.</p> <p>Задачи на воображение, очевидные, и недоступные восприятию события.</p> <p>Необходимость составления исчерпывающего перечня всех возможностей.</p> <p>Наличие наглядных примеров со схемами и таблицами.</p>	<p>На правило умножения, дерево всевозможных вариантов. Например: Из 4-х тузов поочерёдно выбирают 2. Нарисуйте дерево возможных вариантов.</p> <p>Решение: 4 туза</p> <p style="text-align: center;">  </p>
7-9 класс	<p>Практическое содержание, образно-знаковые системы, природа и социальное пространство.</p> <p>Задачи, имеющие формы утверждений или предложений.</p> <p>Необходимость составления различных комбинаций.</p> <p>Описание вероятности наступления несложных случайных событий на качественном уровне.</p> <p>Построение и проверка учащими своих гипотез.</p>	<p>Задачи на перестановку, размещение, сочетание и задачи на классическое определение вероятности.</p> <p>Например: На станции 7 запасных путей. Сколькими способами можно расставить на них 4 поезда?</p> <p>Решение:</p> $A_k^m = \frac{k!}{(k-m)!}$ $A_7^4 = \frac{7!}{(7-4)!} = \frac{7!}{3!} = 840$
10-11 класс	<p>Комбинации трактуются как гипотезы, подлежащие подтверждению или опровержению в последующем исследовании.</p> <p>В условиях задачи присутствуют требования: найти ошибку в задаче, решить ее самостоятельно, оценить вероятность наступления несложных случайных событий на количественном уровне.</p>	<p>Задачи на классическое определение вероятности, умножение вероятностей и несложные задачи на геометрическую вероятность.</p> <p>Например: В Екатеринбурге из 5000 появившихся на свет младенцев оказалось 2512 мальчиков. Найдите частоту рождения девочек в этом городе.</p> <p>Решение: Из количества всех младенцев вычитаем количество мальчиков 5000-2512=2488, по определению вероятности, чтобы найти частоту рождения девочек, нужно</p> $P(A) = \frac{2488}{5000}$

- т.к. учащиеся 7-9 классов должны знать комбинаторные конструкции (перестановка, размещение и сочетание), то задачи для них нужно подбирать таким образом, чтобы они в своем сюжете отражали реальность предметного мира, образно-знаковых систем, природы и социального пространства. В процессе решения таких задач школьники учатся оценивать вероятность наступления несложных случайных событий на качественном уровне, решать несложные задачи, находить ошибку, умение применять ту или иную формулу к данной задаче. Учащиеся 7-9 классов психологически погружены в реальности предметного мира, образно-знаковых систем, природы и социального пространства. Изучаемый в школе и специальных заведениях материал становится для подростка условием для построения и проверки своих гипотез;

- учащимся 10-11 классов подбираются задачи, которые трактуются как гипотезы, подлежащие подтверждению или опровержению в последующем исследовании. Старшие школьники могут самостоятельно в задачах найти ошибку и привести правильное решение предметного мира, образно-знаковых систем, природы и социального пространства. Учащиеся учатся оценивать вероятность наступления несложных случайных событий уже не только на качественном уровне, но и на количественном.

Проиллюстрируем полученные выводы на конкретных примерах для каждой возрастной группы (табл. 1).

Таким образом, можно сделать вывод, что для достижения целей, заявленных в ФГОС современному педагогу необходимо не только ориентироваться в своей предметной области, но и знать психофизиологические особенности учащихся разных возрастных групп для грамотного подбора и конструирования задач с целью формирования их вероятностного мышления.

### **Список литературы:**

1. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
2. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
3. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования URL: [www.ed.gov.ru/edusupp](http://www.ed.gov.ru/edusupp)

## **НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ЛІКАРЯМИ**

### ***Анотація.***

*Праця присвячена розкриттю змістовного навантаження формування англійської писемної компетентності у майбутніх працівників сфери медицини. Зважаючи на сучасні тенденції розвитку в суспільстві, яке постійно розвивається і змінюється, тому лікарів варто вміти використовувати іноземну мову в професійній науково-дослідній сфері. Академічне письмо, на завершальному етапі вивчення мови, передбачає підготовку презентацій наукових досліджень, підготовку презентацій, анотацій, доповідей, а також фахівцями ВНЗ наукових статей.*

**Ключові слова:** комунікативна компетенція / communicative competence, академічне письмо / academic writing, професійна наукова діяльність / professional scientific activity.

Для гармонійно розвиненої особистості лікаря, як хорошого фахівця в сфері медицини та перспективного вченого, передбачаємо сформованість іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетентності, зокрема академічного письма. Підготовка лікаря в сфері медицини до міжнародної діяльності передбачає володіння іншомовною професійно орієнтованою науковою комунікативною компетентністю.

Зважаючи на сучасні тенденції розвитку в суспільстві, яке постійно розвивається і змінюється, термін «компетентність» розглядається як сукупність компетенцій; наявність знань і досвіду, необхідних для ефективної діяльності, зокрема і в сфері медицини. Дослідження, які пов'язані з формуванням іншомовної професійно орієнтованої компетентності фахівців в сфері медицини, переважно англійські: Benner P., Chambers D.W., Dall'Alba G., хоча є декілька вітчизняних – Петрашук О., Русалкіна Л.

Концепція саморозвитку особистості Г.С.Костюка, у якій автор розкриває співвідношення розвитку активності суб'єкта і його взаємодії з оточуючим світом. Освітнє середовище розглядається Г.С.Костюком як оптимальне для розвитку та саморозвитку людини [10]. Тому розглядатимемо курс вивчення іноземної мови як складник освітнього процесу підготовки науково-педагогічного співробітника в сфері медицини як сприятливі умови для формування іншомовної професійно-орієнтованої наукової комунікативної компетентності.

Поняття «професійна компетентність лікаря» можна пояснити по різному, зокрема, здатність фахівця від початку професійної діяльності успішно відповідати суспільним вимогам медичної професії, шляхом правильного виконання завдань та обов'язків лікаря, демонструючи належні особисті якості та мобілізуючи для цього необхідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на мотивації, ставленнях,

моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи свої знання і вміння та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [14]. Таким чином, ми можемо говорити про компетентнісний підхід в освіті як один із обов'язкових в процесі підготовки аспірантів системи охорони здоров'я.

Зазначимо, що різні джерела визначають різні особливо важливі для формування складники іншомовної комунікативної компетентності. І.А. Зимня визначає професійну компетентність як «соціально-професійну» і говорить, що це «сукупність інтелектуальних (зокрема розумових) здібностей і особистісних властивостей, що дозволяє визначити людину як компетентну в своїй галузі», це «інтегральна особистісна характеристика професіонала» [7, с. 19].

Зазначимо, що у вище згаданих працях мова йде про сформованість професійної компетенції загалом, проте не приділяється достатньо уваги післядипломній освіті та формуванню у аспірантів наукової професійно-орієнтованої комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземної мови з подальшою метою здійснення міжнародної наукової діяльності, участі в міжнародних проєктах, дослідженнях. Вважаємо, необхідно доповнити ще наведений перелік науковою компетенцією, яка є необхідною для формування в аспірантів та передбачає володіння знаннями та вміннями виконання, опису, презентації власних наукових досліджень.

Іншомовна наукова компетентність передбачає внутрішню готовність і спроможність до іншомовного усного та писемного професійно орієнтованого мовлення. **Навчання письму, зокрема аспірантів-лікарів, має певні особливості відповідно до академічних потреб, оскільки іншомовні вміння застосовують для написання наукових та дослідницьких робіт. Це потребує не лише високого рівня володіння лексичним та граматичним матеріалом, але й усвідомлення жанрових особливостей письмової роботи.** Зважаючи, що студенти, закінчуючи університет, мають рівень B2 (Просунутий), то для досягнення наступного рівня необхідно близько 200 годин було б достатньою для формування в потенційних науковців у сфері медицини іншомовної професійно-орієнтованої наукової компетентності.

### **Література:**

1. Зимня И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимня // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34 – 42.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – 608 с.
3. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої Колективна монографія / Заг. і наук.ред. Бігич О.Б. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.



**Стотика І.Г.**

доцент

Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

**Страшна Н.М.**

студентка IV курсу

Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

## **КОГНІТИВНО-АНАЛІТИЧНА СКЛАДОВА У ДОСЛІДЖЕННІ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Ключові слова/ Keywords:** музичне сприймання/ musical perception, емоційна реакція/ emotional reaction, критерії музичного сприймання/ criteria of musical perception, молодший шкільний вік/ midchildhood

Масовість музичного мистецтва, сила емоційного впливу і висока інтелектуальність набувають у сучасних умовах виняткової вагомості. Наукові дослідження у галузі соціології, психології, музикознавства, педагогіки дають підстави оцінити музику як надзвичайно ефективний виховний засіб, що сприяє розкріпаченню духовних здібностей школяра в усіх сферах діяльності. З огляду на це доцільно звернутися до науково обґрунтованих критеріїв якісного аналізу спілкування школяра з музикою, які дають можливість простежити динаміку музичного розвитку особистості, зосередити увагу на окремих недоліках і визначити відповідний напрямок педагогічного керівництва.

Узагальнюючи науковий доробок вчених-педагогів, О.П.Рудницька виділяє три аспекти вивчення рівнів музичного розвитку учнів: 1) динаміка емоційно-захопленого ставлення особистості до музики; 2) ступінь розвитку відповідних знань та вмінь; 3) творчий характер музичної діяльності [1, с.47].

Такий вибір підтверджує методологічний принцип щодо спілкування учня з музикою, яке завжди характеризується єдністю знань, почуттів та самостійності. Органічний зв'язок цих складових обумовлює адекватність і глибину осягнення музичних творів, успішність проведення різних за формою навчальних занять, ефективність впливу музики на духовний розвиток дитини. Не менш вагомими можна вважати характеристики освітнього рівня школярів. Адже навіть у тих випадках, коли спостерігається яскрава емоційна реакція, брак спеціальних знань та вмінь заважає усвідомити емоційні враження, зрозуміти естетичну досконалість і своєрідність музичного твору.

Окрім знань, суттєвим чинником осягнення музики є контекстні здогадки суб'єкта художньої діяльності, вміння творчо інтерпретувати образний зміст твору. Ці вміння визначають особистісний досвід музичного спілкування, який у вузькому розумінні можна тлумачити як готовність до сприйняття конкретного твору, а в широкому – як загальний рівень розвитку культури особистості, засвоєння закономірностей художнього мислення.

Враховуючи загальний комплекс вимог до організації педагогічної роботи, що спрямована на формування музичного сприймання, О.П.Рудницька виділила три групи критеріїв, які дозволяють встановити рівень музичного розвитку учнів, обсяг естетичної інформації, котрою вони володіють, зосередити увагу на окремих недоліках і визначити своєрідну схему подальшої музично-виховної діяльності: I група – основні критерії **динаміки** емоційно-захопленого ставлення до музики і музичних занять; II група – критерії, що характеризують ступінь розвитку музичних здібностей і відповідних знань, умінь і навичок молодших школярів; III група – критерії творчого розвитку дітей, які включають їх індивідуальні прояви в галузі вокальної та інструментальної імпровізації, рухів під музику [2, с. 44-45].

У науковому доробку Г.М.Падалки також виділені критерії музичного сприймання дітей, до яких належать: міра вираженості емоційної реакції; ступінь адекватності сприймання; широта диференціювання елементів мистецького твору; повнота сформованого образу [3, с. 92-93].

Розглянувши запропоновані науковцями критерії слухання, сприймання та аналізу музики, та враховуючи вікові особливості пізнавальних процесів у молодших школярів ми розробили наступні *групи критеріїв музичного сприймання учнів молодших класів*:

**I ГРУПА КРИТЕРІЇВ – ЕМОЦІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНІ**: має в своїй основі емоційне ставлення учнів до музики (цікаво – нецікаво, подобається – не подобається) та включає до оцінювання: стан позитивної емоційної настроєності та зацікавленості учнів перед прослуханням музичного твору (цікаво; не дуже цікаво; байдуже; зовсім не цікаво); концентрацію уваги під час прослухання музичного твору (уважно слухав увесь твір; слухав твір епізодично, уривками; не слухав зовсім); осмислення власного емоційного ставлення до прослуханої музики (подобається; із задоволенням прослухав би ще раз; не дуже подобається; байдуже тощо).

**II ГРУПА КРИТЕРІЇВ – МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНІ** – відображає музичні знання учнів відповідно до шкільної програми та спрямована на оцінювання вмій: визначення жанрової належності музичного твору (пісня, танець, марш); розрізнення структури побудови музичного твору (кількість частин, їх схожість та відмінність); аналізу музичної тканини твору (напрямок та характер руху мелодії – вгору, вниз, плавно, стрибкоподібно; темпу – швидко, помірно, повільно тощо; особливості ритму; динаміки – тихо, голосно; тембру – на якому музичному інструменті виконується твір; регістру – високий, середній, низький; особливості супроводу – акордовий, неакордовий, дублює мелодію, має власний мелодичний малюнок тощо).

**III ГРУПА КРИТЕРІЇВ – ПОРІВНЯЛЬНО-АСОЦІАТИВНІ** – передбачає знаходження дітьми асоціацій до емоційного та образного змісту музичних творів, та оцінює: віднайдення асоціацій з літературними творами (вірші, казки, оповідання); з творами живопису (ілюстрації, картини); образами природи (пейзаж, пори року, атмосферні явища тощо); вербальне визначення характеру прослуханого твору (сумний, веселий, гумористичний, лагідний тощо); порівняння запропонованого музичного твору з раніше прослуханим музичним матеріалом (музичний твір того ж композитора чи автор інший; твір близький за характером чи контрастний; подібний за жанром чи відмінний).

**IV ГРУПА КРИТЕРІЇВ – ПОШУКОВО-АНАЛІТИЧНІ** передбачає активізацію музичних вражень при повторному слуханні твору при цьому спрямовується увага

на: детальний аналіз характеру та структури музичного твору при повторному прослуханні; порівняння своїх нинішніх вражень від прослуханого твору з минулими (схожі; відмінні; протилежні тощо); самостійне віднайдення нового музичного матеріалу подібного чи контрастного за характером до прослуханого музичного твору.

Відображені у критеріях емоційні, інформаційні, асоціативні та аналітичні чинники входять до когнітивно-аналітичної складової оцінювання музичного сприймання, застосування якої на уроках музичного мистецтва сприяє активізації емоційної реакції та підвищенню усвідомленості сприймання музичних творів учнями початкових класів.

### Література

1. Рудницька О.П Педагогіка: загальна та мистецька: [навч. посібник]/ О.П Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 357 с.
2. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура учителя: [навч. посібник]. – К.: КДПІ, 1992. – 93с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. (Теорія і методика, викладання мистецьких дисциплін): [навч. посібник]/ Падалка Галина Микитівна. – Київ: Освіта України, 2008. – 138 с.

**Стотика І.Г.**

доцент

Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

**Вольвак Н.С.**

студентка магістратури Навчально-наукового інституту  
соціально-педагогічної та мистецької освіти  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-АСОЦІАТИВНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Ключові слова/Keywords:** емоційно-асоціативна сфера/ emotional-associative sphere, музичне виконавство/ musical performing, фонд професійно спрямованих емоцій та асоціацій musical performing, студентство/

Вивчення професійного становлення майбутніх фахівців у період навчання у вищому навчальному закладі в наш час є актуальною проблемою, оскільки особливості розвитку студентів не є ординарними та потребують постійних досліджень.

У визначенні змісту наукового поняття “студент” або “студентство” відіграли важливу роль наукові дослідження О. Бондаренка, А. Дмитрієва, М. Д’яченка, Л. Кандибовича, Ю. Колесникової, Т. Іщенко, Б. Рубінової, А. Семашка, Т. В. Шуртакової, та інших. Науковці, розглядають студентство переважно як соціальну групу, яка об’єднується спільною метою, мотивами та видами навчально-освітньої діяльності.

У своєму дослідженні ми спираємося на поняття “студентство”, яке об’єднує в собі точку зору Т. Іщенко, щодо студентства як особливої суспільної групи, визначення А. Семашка де акцентується увага на об’єднанні людей молодого віку виконанням потенційно значущих для суспільства спеціальних підготовчих функцій та Б. Рубінової-Ю. Колесникової, котрі розглядають студентство як мобільну соціальну групу, метою якої є організована за програмою підготовка до виконання високих професійних та соціальних ролей в матеріальному та духовному виробництві. На основі вказаного вище, ми визначаємо “студентство” як мобільну соціальну групу, резерв інтелігенції, діяльність якої спрямована на здобуття спеціальних знань, вмінь, навичок необхідних для їх реалізації в обраній професії.

Однією з особливостей студентської молоді є її свідомо орієнтація на здобуття вищої освіти та високої професійної підготовки. Як показує дослідження цього питання, вирішення про здобуття вищої освіти приймається задовго до вступу у ВНЗ і є стійким. За віковою періодизацією Е. Еріксона студентський вік входить до п’ятої стадії життєвого циклу (до 20 років). Особливостями, притаманними для цього віку дослідник вважав: життєве самовизначення; розвиток часової перспективи – планів на майбутнє; самовираження в питаннях: “Ким бути?” чи “Яким бути?”; активний пошук себе та експериментування в різних ролях; формування світогляду [2].

Стриженою психологічною рисою студентства, на думку О. Бондаренка, є тісне переплетіння формування особистісної корпоративної професійної свідомості. Вчений відокремлює такі проблеми, які потребують спільного вирішення студентів, викладачів та співробітників вищого навчального закладу, а саме: 1) проблема сучасного студентства як тотальна комерціалізація життя; 2) деперсоналізація молодіжної свідомості, масовою і скаженою пропагандою споживацького способу життя; 3) нагнітання духу індивідуалізму та особистісної відокремленості; 4) соціальна незахищеність і бідність; 5) втрата традиційних моральних цінностей та орієнтирів, примітивізація соціального життя [1, с.8].

Ми вважаємо, що всі ці проблеми потребують комплексного вирішення під час навчання у вищому закладі освіти, та одним з ефективних шляхів, на наш погляд, є розвиток емоційно-асоціативної сфери майбутніх педагогів-музикантів у процесі безпосереднього спілкування з музичним мистецтвом, що змусить їх думати та аналізувати музичні твори які вони виконують, знаходити в них змістовність передачі емоційного стану.

Розвиток емоційно-асоціативної сфери студентів засобами мистецтва, за нашим перекоанням треба починати з виявлення рівня їх музичної підготовки. У випадку якщо рівень такої підготовки виявиться недостатнім, то необхідно розробити програму професійно-виконавської адаптації в якій спрямувати увагу на їх музичних знань та набуття музично виконавського досвіду.

До складових професійно-виконавської підготовки студентів слід віднести: а) рівень художньо-музичних знань (широта їх знайомства з національним, російським, українським, слов'янським та зарубіжним мистецтвом); б) вміння розуміти мистецтво у єдності змісту та форми, тобто освоєння художньо-музичного сприймання; в) вміння аналізувати музичні твори з точки зору їх змістовності та завдань художнього виконання; г) ступінь готовності їх до музично-виконавської творчості.

Система аргументів повинна враховувати рівень знань студентів, та пред'являтися у строгому співставленні з дидактичними принципами науковості, систематичності, послідовності, доступності, зрозумілості, але основоположним чинником повинен бути розвиток емоційно-асоціативної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розвиток емоційно-асоціативної сфери засобами мистецтва, а саме музики набуває позитивного змісту лише в тому випадку, якщо студенти вміють спілкуватися з мистецтвом, розуміються в ньому та його засобах, тобто якщо вони мають високий рівень художньої підготовки, який вони отримували на передодні вступу до вищого навчального закладу. Художня підготовка студентів являється важливою умовою їх емоційного розвитку, як в процесі їх виховання та самовиховання, так і в процесі їх самостійного спілкування з художніми творами. Позитивними зрушеннями у цьому процесі є розуміння студентами інтонаційного змісту музичної мови та "відтворення" відповідних емоційних переживань у своєму стані. Віднайдення асоціацій у життєвому чи художньому досвіді та втілення їх при виконанні музичних творів. Кінцевим результатом професійного розвитку емоційно-асоціативної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва є створення особистісного фонду професійно-спрямованих емоцій та асоціацій, тобто індивідуально відібраного запasu музично-естетичних вражень, емоцій, асоціацій, образів, що накопичується у

особистому досвіді кожного студента під впливом соціокультурного середовища та використовується у процесі музично-виконавської діяльності.

### **Література**

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: [учеб. пособ. для студ. психологических факультетов и отделений университетов] / А. Ф. Бондаренко, изд. 4-е, испр. и доп. — К. : Освіта України, 2007. — 332 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ им. В.И.Ленина, 1981 – 383 с.
3. Эріксон Э.Г. Детство и общество / Еріксон Е.Г.. СПб.: Лената, 1996 – 276 с.

